

Schönberger Hefte

2/77

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 25 / 7. Jhrg.

2/1977

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:

Irmela Schneider: „Alltagssituationen als Ausnahmesituationen“	2
Robert Musil: „Ein Verkehrsunfall“	4
Wolfgang Dietrich: „Bildaufgaben – auch in Sekundarstufe II“	15
Religionsunterricht in Hessen	25
Gerhard Brockmann: „Wie arrangiert man Religionsunterricht?“	28
Hermann Volk: „Friedrich Hahn: Mittelpunkt Mensch“	31

Anschriften der Autoren dieses Hefes:

Dr. Irmela Schneider, Studienreferendarin,
Gartenstraße 98, 6000 Frankfurt/Main

Wolfgang Dietrich, Dozent am Religionspädagogischen
Studienzentrum der EKH, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

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

Hermann Volk, Studienleiter, Augustastraße 20, 6348 Herborn

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen und Nassau, Neue Schlessinger 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

Dr. Hermann Mentz zum 70. Geburtstag

Im September 1970 erschien die erste Nummer der Schönberger Hefte. Mit dem vorliegenden Heft 25 grüßen wir den damaligen Leiter des Religionspädagogischen Studienzentrums Schönberg zum 70. Geburtstag. Ohne seine Initiative wäre es nicht zu dieser Heftreihe gekommen. Viele Lehrer im Raum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (und weit darüber hinaus) danken Hermann Mentz, daß er eine Konzeption entworfen hat, der sich die Herausgeber der Schönberger Hefte bis heute verpflichtet fühlen: „Eine immer neue, gegenwartsnahe Hilfeleistung für den täglichen Dienst der Lehrerschaft“ zu bieten. Und in der Tat: die Schönberger Hefte haben den Weg in die tägliche Schulpraxis gefunden. Daß dem so ist, ist nicht zuletzt das Verdienst des Jubilars.

Die Herausgeber wünschen Dr. Hermann Mentz noch viele gute und erfüllte Jahre, damit er weiterhin anregend und schöpferisch in seiner neuen Ruhestandsheimat sowie im Raum der Religionspädagogik tätig sein kann.

Für die Herausgeber:

*Günter Göbler
Oberkirchenrat*

*Heinrich-Nikolaus Caspary
Direktor*

„Alltagssituationen als Ausnahmesituationen“

Beobachtung von Verhaltensweisen, ihren Motiven und ihren Hintergründen

Eine Unterrichtsreihe im 7. Schuljahr.

Irmela Schneider

Diese Unterrichtsreihe basiert auf dem Entwurf für eine Examenslehrprobe im November 1976 an der Gesamtschule Oberursel. Zentrum der Unterrichtsreihe bildet der Film „Es lag einer ...“. Auf eine detaillierte Schilderung des didaktisch-methodischen Umfelds zur Arbeit mit dem Film im Unterricht wird weitgehend verzichtet.

1. Didaktische und methodische Überlegungen zum Verlauf der Unterrichtsreihe

Da das hier geplante Unterrichtsvorhaben von üblichen Unterrichtsreihen abweicht, müssen zum Verständnis einige Hinweise allgemeiner Art vorweg formuliert werden.

Das Ziel der Unterrichtsreihe läßt sich nicht derart auf inhaltlicher Ebene festlegen, wie dies eine Unterrichtsreihe, deren Gegenstand ein spezifisches Sachproblem oder ein streng eingrenzbare Thema darstellt, erlaubt und auch verlangt. Die hier darzustellende 'Unterrichtsreihe' ist mehr auf motivationaler und diagnostischer Ebene angesiedelt; mit ihr wird intendiert, Möglichkeiten zu eröffnen, Phänomene, Verhaltensweisen so wahrzunehmen, daß die routinierte Wahrnehmungsweise zu einer sensiblen, für neue Situationen und Interpretationen zugänglichen Wahrnehmungsweise wird. Abstrakt formuliert wird hier eine Meta-Ebene angestrebt; in curricularer Hinsicht handelt es sich, geht man von den vier Kategorien Einstellungen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten aus, lediglich um Einstellungen.

Dieses formal bleibende allgemeine Unterrichtsziel bedingt in starkem Maße die Unterrichtsmethode, da bestimmte

Methoden dieses Ziel verhindern und verstellen. Der Gegenstand selbst muß bei dieser Zielsetzung 'Mitsprache-Recht' bei der Methode haben.

Zugleich wirkt dieses Unterrichtsziel ein auf die didaktische Analyse. Nimmt man die von Berg/Doedens formulierten Fragen als notwendige Arbeits- und Reflexionsschritte einer didaktischen Analyse(1), so ist in diesem Zusammenhang lediglich eine umgekehrte didaktische Analyse möglich und auch erstrebenswert. Die inhaltliche Beantwortung der didaktischen Fragen könnte nur ein Vorgriff sein, der die Gefahr einschliesse, die Realisierung der Intention zu verhindern. Eine exakte didaktische Analyse, die dann auch einzelne Phasen festlegt, widerspräche dem hier gebotenen Prinzip der relativen Offenheit. Damit ist nicht gesagt, daß es im Zuge der Planung keine Prognosen für Phasen gäbe, sondern dies heißt, daß Phasen sich erst im nachhinein didaktisch präzise bestimmen lassen.

Das Prinzip der relativen Offenheit erlaubt, nahezu alle Momente einer didaktischen Analyse als Problem zu identifizieren. Es lassen sich sachliche Stichworte herausarbeiten, die allerdings nicht in Lernzielhierarchien ausformuliert werden können und dürfen. Die Stichworte bleiben also unsystematisch, in nicht gewichteter Reihenfolge stehen.

Das Prinzip der relativen Offenheit schließt zudem ein Vorverständnis, inhaltliche Erwartungen an das Vorhaben nicht aus, die es im konkreten Verlauf allerdings eher zurückzuhalten als zu verifizieren gilt. Das didaktische Vorverständnis, das hier erläutert werden soll, läßt sich präzisieren anhand der vorgesehenen Materialien.

Drei verschiedene Materialien und zugleich drei verschiedene Medien wur-

den ausgewählt, die je unterschiedliche Rezeptionsweisen und eine je unterschiedliche Ebene der Diskussion bedingen. Diese sollen hier im Vorgriff der Einzeldarstellung zusammenfassend vorgestellt werden:

1. Plakat von Klaus Staeck, Dürers Mutter mit dem Schrifteinsatz: „Würden Sie dieser Frau ein Zimmer vermieten?“: Der Modus der Rezeption ist durch den Appell- und



Provokationscharakter des Plakats bestimmt. Die Diskussion über Verhaltens- und Reaktionsweisen findet auf der Ebene der Vermutung statt.

2. Der Film „Es lag einer ...“: Der Modus der Rezeption wird durch das assoziative und zugleich reflexive Gestaltungsprinzip des Films bedingt. Die Ebene der Diskussion ist die der Deskription von Verhaltensweisen und der auf Indizien beruhenden Vermutung, Reflexion über Motive, Ursachen. (Beschreibung des Filminhalts auf S. 8)
3. Die Erzählung „Ein Verkehrsunfall“ von Robert Musil: Rezeption und Diskussion sind bestimmt durch die Ebene der — in der Rezeption versuchsweisen —, in der Diskussion nach Begründungen fragenden Interpretation.

Robert Musil,

Ein Verkehrsunfall

Die beiden Menschen, die in der Stadt eine breite, belebte Straße hinaufgingen, hielten plötzlich ihren Schritt an, weil sie vor sich einen Auflauf bemerkten. Schon einen Augenblick vorher war etwas aus der Reihe gesprungen, eine querschlagende Bewegung; etwas hatte sich gedreht, war seitwärts gerutscht, ein schwerer, jäh gebremster Lastwagen war es, wie sich jetzt zeigte, wo er, mit einem Rad auf der Bordschwelle gestrandet dastand. Wie die Bienen um das Flugloch hatten sich im Nu Menschen um einen kleinen Fleck angesetzt, den sie in ihrer Mitte frei ließen. Von seinem Wagen herabgekommen, stand der Lenker darin, grau wie Packpapier, und erklärte mit groben Gebärden den Unglücksfall. Die Blicke der Hinzukommenden richteten sich auf ihn und sanken dann vorsichtig in die Tiefe des Lochs, wo man einen Mann, der wie tot dalag, an die Schwelle des Gesteigs gebettet hatte. Er war durch seine eigene Unachtsamkeit zu Schaden gekommen, wie allgemein zugegeben wurde. Abwechselnd knieten Leute bei ihm nieder, um etwas mit ihm anzufangen; man öffnete seinen Rock und schloß ihn

wieder, man versuchte ihn aufzurichten oder, im Gegenteil, ihn wieder hinzulegen; eigentlich wollte niemand etwas anderes damit, als die Zeit ausfüllen, bis mit der Rettungsgesellschaft sachkundige und befugte Hilfe käme.

Auch die Dame und ihr Begleiter waren herangetreten und hatten über Köpfe und gebeugte Rücken hinweg den Daliegenden betrachtet. Dann traten sie zurück und zögerten. Die Dame fühlte etwas Unangenehmes in der Herz-Magen-Grube, das sie berechtigt war für Mitleid zu halten; es war ein unentschlossenes, lähmendes Gefühl. Der Herr sagte nach einigem Schweigen zu ihr: „Diese schweren Kraftwagen, wie sie hier verwendet werden, haben einen zu langen Bremsweg.“ Die Dame fühlte sich dadurch erleichtert und dankte mit einem aufmerksamen Blick. Sie hatte dieses Wort wohl schon manchmal gehört, aber sie wußte nicht, was ein Bremsweg sei, und wollte es auch nicht wissen; es genügte ihr, daß damit dieser gräßliche Vorfall in irgendeiner Ordnung zu bringen war und zu einem technischen Problem wurde, das sie nicht mehr unmittelbar anging. Man hörte jetzt auch schon die Pfeife eines Rettungswagens schrillen, und die Schnelligkeit seines Eintreffens erfüllte alle Wartenden mit Genugtuung. Bewundernswert sind diese sozialen Einrichtungen. Man hob den Verunglückten auf eine Tragbahre und schob ihn mit dieser in den Wagen. Männer in einer Art Uniform waren um ihn bemüht, und das Innere des Fuhrwerks, das der Blick erhaschte, sah so sauber und regelmäßig wie ein Krankensaal aus. Man ging fast mit dem berechtigten Eindruck davon, daß sich ein gesetzliches und ordnungsmäßiges Ereignis vollzogen habe. „Nach den amerikanischen Statistiken“, so bemerkte der Herr, „werden dort jährlich durch Autos 190 000 Personen getötet und 450 000 verletzt“.

„Meinen Sie, daß er tot ist?“ fragte seine Begleiterin und hatte noch immer das unberechtigte Gefühl, etwas Besonderes erlebt zu haben. „Ich hoffe, er lebt“ erwiderte der Herr. „Als man ihn in den Wagen hob, sah es ganz so aus.“

Nahezu als Vorbereitung auf den Problembereich der Suche nach Motiven für Verhaltensweisen der Menschen wird an *erster Stelle* das Plakat von Klaus Staeck behandelt.

Eine entscheidende Stelle in diesem Vorhaben nimmt die an *zweiter Stelle* stehende Diskussion des Films „Es lag einer ...“ ein. Im Vorgriff sei kurz eine Analyse des Films skizziert, auf deren Grundlage allein die folgenden Ausführungen verständlich sind.

Der Film „Es lag einer ...“ zeigt ein Spektrum von Verhaltensweisen, die alle durch eine bestimmte Situation — einen im Schnee liegenden Mann — hervorgerufen werden. Die ruhige Beobachtung der an den Mann herankommenden Passanten durch die Kamera und die Begrenzung auf die visuelle Ebene, durch die Wirklichkeit offen, d. h. ohne die mit Sprache verbundenen Interpretamente, repräsentiert wird, sind ein Mittel der Verfremdung, eingesetzt mit dem Ziel, eine vermeintlich durchschaubare und bekannte Realität mit veränderter Perspektive neu sichtbar werden zu lassen. Aufgrund seiner spezifischen visuellen Kodierung und seiner ausgesparten verbalen Kodierung, was gerade für diese Unterrichtsreihe entscheidend ist, läßt der Film weder die Haltung des Voyeurs zu, der sich an Schwierigkeiten anderer entlasten kann, noch die Haltung des seiner eigenen Moralität Sicheren, der sich verurteilend entrüstet. Es geht hier zwar um moralischen Kategorien unterliegende Verhaltensweisen, die allerdings nicht mit moralischer Penetranz, sondern eher mit einer Enthaltsamkeit an Moral präsentiert werden. Diese Zurückhaltung lenkt die Aufmerksamkeit reflexiv auf die Überprüfung von sogenanntem normalen Verhalten und weitergehend dann auf die Frage, was Normalität, Routine im Verhalten heute heißt.

Der inhaltliche Bezug zwischen dem Staeck-Plakat und dem Film liegt einerseits auf der Hand, ist andererseits durch die Art der Darstellungsformen nicht dominierend. Zwar geht es in beiden Fällen global um das Problem des Verhaltens Menschen gegenüber, die hilflos sind. Es geht jedoch bereits auf

der Ebene der Hilflosigkeit um eine anders geartete Hilflosigkeit und um unterschiedliche Konsequenzen, die bestimmte Reaktionsweisen auf diese Hilflosigkeit mit sich bringen. Der Bezug bleibt also mehr oder weniger auf der Oberfläche. Gegen die Bedenken, das Staeck-Plakat könne die Diskussion des Films in unangemessener Weise lenken, spricht zudem die Unterschiedlichkeit der Medien und der mit ihnen gegebenen Art der Darstellung und Rezeption.

Im Anschluß an die Diskussion des Films, die die Schüler sensibilisieren soll zur Beobachtung von Verhaltensweisen und zur Überprüfung eigener Verhaltensweisen anregen kann, soll als Vertiefung und um den Einzelcharakter der im Film dargestellten Situation aufzuheben, die Erzählung „Ein Verkehrsunfall“ von Robert Musil diskutiert werden. Dies könnte den Eindruck erwecken, als solle hier ein Spektrum von Verhaltensweisen in additiver Weise präsentiert und diskutiert werden, gar noch mit einem übermäßigen Maß an Redundanz, denn die Erzählung von Musil zeigt weitgehend vergleichbare, zum Teil sogar identische Verhaltensmuster. Um derartige Einwände zu zerstreuen, ist es notwendig, die grundsätzlichen und spezifischen Überlegungen etwas präziser darzustellen.

Didaktische Zielsetzung der Unterrichtsreihe ist, die Schüler zur Beobachtung von Verhaltensweisen mit dem weitgesteckten Ziel der kritischen Überprüfung eigener, selbstverständlich erscheinender Verhaltensweisen zu sensibilisieren(2). Dabei geht es in einem ersten Schritt keineswegs um die Einordnung in ein Schema von gut und böse, moralisch und unmoralisch. Zu dieser Einordnung, ja zu moralischer Rigorosität neigen die Schüler selbst in einem übereilten Tempo. Die erwiesene starke Rezeption von Fernseh-Inhalten schult ja nahezu das Denken in einem schwarz-weiß malenden Schema von gut und böse. Nimmt man die Aussagen von Hentigs zur Sozialpsychologie heutiger Kinder ernst(3), so wird deutlich, daß es gegenwärtig darauf ankommt, die Schüler dazu anzuhalten, die rasche Klassifizierung in-

frage zu stellen und nach überlegten Kriterien für Urteile zu suchen.

Die Einsicht in die Fragwürdigkeit rascher Urteile über andere verlangt aber, soll sie nicht vom Lehrer im Unterrichtsgespräch erzwungen werden, daß ein Spektrum von Verhaltensweisen, die durchaus analoge Strukturen aufweisen, aufgezeigt, erfahren wird, um dann auf dieser Basis nach Typischem zu suchen und das Typische auch in seiner eigenen Umwelt wiederzufinden. Das Typische in Verhaltensweisen zu ermitteln, erfordert aber, nach allgemeinen Gründen, Ursachen für dieses Verhalten zu fragen. Da die Ursache, wenn sie von einem Einzelbeispiel aus mit dem Anspruch der Signifikanz und Allgemeinheit formuliert werden sollen, ein Abstraktionsniveau verlangen, das den Schülern kaum zugänglich ist, ist es notwendig, die Fragen nach Verhaltensweisen und ihren Ursachen an konkreten Beispielen entwickeln zu lassen. Im Blick auf die Motive und Ursachen nun kommt mit dem Musil-Text eine neue Dimension hinzu, die aus dem Film kaum ermittelt werden kann. Mit der Interpretation dieser Erzählung lassen sich Kategorien entwickeln, die über konkrete Beispiele ein Abstraktionsniveau in die Wege leiten(4). Während die Schüler durch die 'Dialogisierung' des Films (s. u.) ermitteln können, daß es für die Menschen jeweils situationsbezogene Rechtfertigungsmuster für Verhaltensweisen gibt, geht es in der Musil-Erzählung um ein Motiv, eine Ursache für Verhaltensweisen, die öffentlich als sinnvoll, normal bezeichnet werden. Die Überlegungen zum Rettungsdienst, die in der Erzählung formuliert werden, können interpretatorisch als ein Indiz erachtet werden für die zunehmende Versachlichung, Perfektionierung im Umgang mit Ausnahme-, Gefahren- und Fremdsituationen und den von ihnen betroffenen Menschen, was zu oberflächlich mitleidigem Verhalten, nicht aber zu sozial verantwortungsbewußtem Handeln führt. Dieses Erkenntnisziel wird mit der Erörterung des Musil-Textes angestrebt. Der Text liefert Interpretationsrichtungen, die der Film aufgrund seiner bewußten Unabgeschlossenheit nicht bietet und

bieten will. Der Film ist ein notwendiger Schritt zu diesem Erkenntnisziel, aber nur ein Schritt.

Während man mit *Plakat und Film* Verhaltensweisen beschreiben und Vermutungen über individuelle, situationsbezogene Motive ermitteln konnte, die ansatzweise in Kategorien wie Gleichgültigkeit, Hilflosigkeit, konsequenzlose Betroffenheit erfaßt werden sollen, wird mit der Erörterung des *Musil-Textes* die gesellschaftlich-soziale Dimension einbezogen. Von hier aus können dann Kriterien für Verhaltensweisen ermittelt werden, die nicht in einem simplen schwarz-weiß malenden Schema von gut und böse aufgehen, sondern die der weiterführenden Frage nach den Bedingungen für die Vorstellung von gut und böse, moralisch und unmoralisch standhalten. Die Dissonanz zwischen spontan Wünschenswertem und — im fiktiven Raum — Faktischem soll dann transferiert werden auf die konkrete Umwelt der Schüler, indem zu dem Plakat, dem Film und der Erzählung analoge Situationen aus ihrem Erfahrungsbereich ermittelt und mit den bisher erarbeiteten Kriterien befragt werden. Von hier aus lassen sich dann durch Simulation von Situationen in Rollenspielen routinierte Verhaltensmuster mit wünschenswerten konfrontieren und — weiterführend — Veränderungsstrategien für das Alltagsverhalten aufzeigen(5).

Angestrebt wird nicht eine allgemeine Haltung allgemeinen Sachverhalten gegenüber, sondern eine Sensibilisierung im „Nahbereich“, eine Sensibilisierung für Einzelheiten, die allerdings aufgrund ihrer Strukturen nicht als Ausnahmefall gelten können, sondern wiederfindbar sind.

Von einer bestimmten religionspädagogischen Perspektive ausgehend, wäre es nur konsequent, in der Weiterarbeit nun die Erörterung des Gleichnisses vom „Barmherzigen Samariter“ vorzuschlagen, da in diesem Kontext dieser Text sehr rasch assoziiert wird. Gerade aber dieser Sachverhalt rät zur Vorsicht, um biblische Texte nicht vor-schnell in Analogien zu alltäglichen

Verhaltensweisen zu bringen. Damit werden die Texte erstens aus ihrem Kontext gelöst und geraten in den Status von allgemeinen Wahrheiten, gar von allgemeinen Verhaltens-Rezepturen. Zum anderen verlieren sie durch ein so massives Verwertungsinteresse ihren genuin anstößigen Charakter.

Auf der Basis dieses im Vorfeld einer Unterrichtsreihe angesiedelten Vorhabens könnte sich, so ein weiterer Planungs-Aspekt auf der Ebene der Erwartungshaltung, konstitutiv aus der Lerngruppe eine Unterrichtsreihe entwickeln, die, ausgehend von diesen Erfahrungen, inhaltlich spezifizierte, eingrenzbar Situationen, Gesichtspunkte verhandelt, die von den Schülern als ausführlich zu behandelnde für wichtig gehalten werden. In diesem Zusammenhang wäre es dann ein interessanter religionspädagogischer Aspekt, ob und inwiefern von den Schülern biblisch-christliche Tradition und Motive benannt werden.

Es widerspräche aber den Prinzipien und Intentionen, jetzt am Ende auf der didaktischen Erwartungshaltung Themen, Stichworte zu benennen, die über die hinausgehen, die das bis zu dieser Stelle ausgewählte Material liefert.

2. Das Plakat von Klaus Staeck (I. Phase)

Die Schüler wurden ohne weiterführende Hinweise, ohne vorgegebene Richtlinien mit dem Plakat von Klaus Staeck, Dürers Mutter mit dem Schrifteinsatz „Würden Sie dieser Frau ein Zimmer vermieten?“ konfrontiert. (Keiner der Schüler erkannte die Vorlage Dürers für das Plakat, was der mit der Erörterung des Plakats verbundenen Intention zugute kam.)

In einer ersten Spontanphase nahmen die Schüler vor allem zu dem Schrifteinsatz Stellung. Sie formulierten Bedingungen, unter denen sie dieser Frau ein Zimmer vermieten würden und unter welchen nicht. Die Reaktionen reichten von Äußerungen wie: „Wenn ich weiß, daß sie das Zimmer bezahlen kann“ bis zu: „Die Frau müßte mit jungen Leuten zusammen wohnen, viel-

leicht mit Kindern, damit sie das Gefühl hat, noch gebraucht zu werden“. In dieser Phase flossen unsystematisch Spekulationen über das Schicksal der Frau, über ihren Charakter, über ihren Gesundheitszustand ein.

In einem zweiten Schritt sollten die Schüler ihre spontanen Eindrücke und Urteile über die Frau in der Weise überprüfen, daß sie exakt das Bild der Frau beschreiben und dann auf dieser Grundlage Vermutungen über ihre Lebenssituation, ihre Vergangenheit, ihr Schicksal formulieren. Dieser Schritt wurde in Arbeitsgruppen durchgeführt.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen — Beschreibung des Bildes der Frau und Vermutungen über ihre Lebenssituation — wurden anschließend in einem Tafelbild zusammengetragen. Dabei ergaben sich widersprüchliche Interpretationen im Hinblick auf das Aussehen der Frau. Während einstimmig der Gesamteindruck des Gesichts als sorgenvoll und von Arbeit gezeichnet galt, wurde z. B. der Ausdruck der Augen von einigen Schülern als traurig, von anderen als „stechend“ empfunden. Diese Kontroversen versuchten die Schüler durch wiederholte exakte Beschreibung zu lösen, was von der Sache her nicht vollständig und mit der von ihnen erwünschten Eindeutigkeit gelingen konnte.

Im Anschluß an diese Diskussion sollten die Schüler formal Situationen benennen, in die die Frau bei der Suche nach einem Zimmer geraten kann. Sie trugen dabei folgende Konstellationen zusammen:

- die Frau fragt bei einer Familie mit zwei Kindern, die in einem Eigenheim wohnt;
- die Frau fragt bei einer Familie mit drei Kindern, die in etwas ärmlichen Verhältnissen lebt;
- die Frau fragt bei einem jungen Ehepaar;
- die Frau fragt bei einem älteren Ehepaar;
- die Frau läßt sich vom Sozialamt beraten;

— die Frau wendet sich an einen Makler.

In **Kleingruppen** bereiteten die Schüler zu je einer der Situationen ein Rollenspiel vor. Dabei wurden die allgemeinen Situationen noch einmal unter dem Gesichtspunkt differenziert, ob die Frau bei der Zimmersuche Erfolg hat oder nicht.

In der Phase, in der die **Rollenspiele** durchgeführt wurden, wurden nach jedem Spiel kurz die Verhaltensweisen der einzelnen Personen begrifflich erfaßt und an der Tafel notiert. Am Ende der gesamten Phase mit dem Staeck-Plakat stand dann ein Spektrum von Verhaltensweisen gegenüber der Frau, das von zu bequem, vorurteilsbeladen, zögernd bis zu mitleidvoll, freundlich, hilfsbereit reichte. In der Durchführung der Rollenspiele standen als Begründung für Ablehnung finanzielle Motive, angeblicher Raummangel (hier kam es häufig zu Kontroversen zwischen den Ehepartnern) und Belästigung des privaten Lebens im Vordergrund. In den Rollenspielen zu den Situationen „Familie mit Kindern“ übernahmen die Kinder bei nahezu allen Schülergruppen die Fürsprache für die Frau. Die ablehnende Haltung war auf Männer und Frauen gleichrangig verteilt, allerdings mit je unterschiedlichen Argumenten: bei den Männern dominierte die mögliche finanzielle Belastung, bei den Frauen die Angst, im Privatleben gestört zu sein. In den Spielen, in denen die Frau schließlich in der Familie oder bei dem Ehepaar aufgenommen wurde, standen Mitleid und möglicher Nutzen durch Hilfsdienste der Frau zumeist gleichrangig nebeneinander.

3. Der Film „Es lag einer ...“ (II. Phase)

3.1 Skizze des Filminhalts:

1. Teil

Die **Bildebene** zeigt einen Schwenk über ein Waldgebiet, das Hintergrund des konkreten Schauplatzes — Ausgang einer Unterführung — ist. Ein Sprecher erläutert, daß der Film zeigt, wie Menschen sich verhalten, wenn sie einen Mann hilflos auf der Straße liegen

sehen. Die Situation im Film ist einerseits gestellt, andererseits authentisch: der Mann, der im Schnee liegt, simuliert, die Passanten wissen dies allerdings nicht, ihre Reaktionen wurden mit versteckten Kameras aufgenommen.

Hauptteil:

Tonebene: Lediglich auf der Bildebene ist erkennbar, daß die Passanten sprechen, der Ton wurde nicht aufgenommen. Allen Bildern unterliegt eine interpretatorische Impulse vermittelnde Gitarren-Musik.

Bildebene: Zu Beginn sieht man eine alte Frau, aus der Unterführung kommend, auf die Kamera zugehen. Dies wird unterbrochen durch einen Schnitt auf den im Schnee liegenden Mann. Ein Fahrradfahrer nähert sich dem liegenden Mann, steigt ab, stellt das Fahrrad beiseite und rüttelt an ihm. — Schnitt — Eine Frau geht eilig an dem Mann vorüber. — Schnitt — Eine Mutter mit Kind geht vorbei, die Mutter zieht das Kind weiter, das zu zögern scheint. — Schnitt — Ein älterer Mann kommt heran und bleibt kurz stehen. — Schnitt — Ein Mann steigt in ein Auto, kommt an den Mann heran, steigt aus seinem Auto, rüttelt an dem Mann und versucht, durch Winken weitere Passanten aufmerksam zu machen. — Schnitt — Ein älteres Ehepaar kommt heran, bleibt stehen, der Mann rüttelt an dem Liegenden. Zu diesem Ehepaar kommen vier weitere Personen, zwei Frauen und zwei Männer, hinzu, man berät miteinander und löst sich nach einiger Zeit als Gruppe wieder auf. — Schnitt — Ein junges Ehepaar mit einem Hund kommt aus der Unterführung, der Hund schnuppert an dem Mann, das Ehepaar geht, nach leichtem Zögern der Frau, vorüber. In derselben Zeit sieht man einen Briefträger auf einem Fahrrad herankommen. Der Briefträger stoppt nur einmal kurz unmittelbar an dem Mann. — Schnitt — Ein Mann kommt aus der Unterführung, gleichzeitig hält ein Taxi in unmittelbarer Nähe des im Schnee liegenden Mannes. Der Passant spricht mit den Insassen des Taxis, das Taxi fährt los, der Mann bleibt zurück. — Schnitt auf

eine mit Autos belebte Straße. Die Kamera bewegt sich auf ein Polizeiauto zu, das zu der Stelle fährt, wo der Mann liegt. Polizisten laufen aus dem Auto. — Schnitt —

SchlußEinstellung: Der Mann, der im Schnee lag, steht mit den Polizisten und dem letzten Passanten in einer Gruppe zusammen. Sie unterhalten sich untereinander.

Außer zu Beginn arbeitet der Film mit relativ langen und ruhigen Einstellungen. Die Schnittfolge verhindert eindeutige Auslegungen über das Handeln der Passanten, nachdem sie den Schauplatz verlassen haben. Der Film beschränkt sich hauptsächlich auf diesen Wirklichkeitsausschnitt; lediglich einige Bilder der von diesem Schauplatz aus zu sehenden Straße und Brücke sind kurz eingeschnitten. Während die Passanten herankommen, den Mann betrachten und wieder weggehen, wird häufig ein Ausschnitt des Mannes (Gesicht, Hand) in Großaufnahme gezeigt. Einer genauen Systematik oder Reihenfolge unterliegen diese Schnitt-Bilder nicht.

3.2 Zum Unterrichtsverlauf

Der Film wurde ohne weitere Hinweise, Leitfragen o. ä. vorgeführt. Dabei wurden die ersten Einstellungen, auf denen ein Sprecher die Entstehungsbedingungen und die Problemfrage des Films formuliert, ausgespart. Die Entstehungsbedingungen wurden an späterer Stelle erläutert, die Problemfrage sollte von den Schülern selbst ermittelt und diskutiert werden. Ebenfalls nicht gezeigt wurde die SchlußEinstellung des Films, um die Diskussion nicht sogleich auf den Punkt zu lenken, daß dieses eine simulierte Situation sei und warum man dieses gemacht habe. Zudem könnte es sein, daß Schüler auf dieses Ende so reagieren, daß der eigentliche Inhalt und die Problemlage des Films ihnen nun weniger wichtig ist, sie die beim Anschauen des Films möglicherweise aufkommende Betroffenheit 'beiseite schieben', vergessen machen. Es kommt jedoch darauf an, genau diese Spannung und Betroffenheit aufzuarbeiten.

Nach der Vorführung des Films wurden in einem ersten Schritt die spontanen Äußerungen, Stellungnahmen der Schüler gesammelt. Auf Strukturierungen wurde dabei weitgehend verzichtet.

In einer solchen Phase können sich in den Schüleräußerungen möglicherweise Aspekte zeigen, die auf Zusatz-Impulse bzw. -Informationen angewiesen sind, um das Ziel der Diskussion des Films im Auge behalten zu können:

1. Die Schüler konzentrieren sich auf die **Fragen, die der Film offenläßt** und versuchen zu klären, was die einzelnen Menschen, nachdem sie den Schauplatz verlassen haben, unternommen haben könnten. Dies könnte in einem nicht weiterführenden Bemühen enden, aus diesem Film selbst die Antworten zu bekommen. Es gilt dann, die Schüler nach einer bestimmten Zeit aufzufordern, ihre Vermutungen zum Handeln der Menschen mit den Hinweisen, die der Film gibt, zu belegen und ihnen auf diesem Wege einsichtig zu machen, daß im Film selbst einiges offenbleibt. Sollten sie dennoch weiterhin auf dieser Frage insistieren, ist es notwendig, die Diskussion über den Film überzuleiten zur Erörterung der Frage, was die Autoren mit dem Film zeigen wollten, also die Frage nach möglichen Intentionen, die das Offenlassen bedingen, zu klären und von hier aus zu einer exakten Beschreibung der Verhaltensweisen zu kommen.

2. Die Schüler konzentrieren sich auf die **Frage nach dem Realitätsgehalt des Films**. In diesem Fall soll erst nach einer bestimmten Zeitspanne der Reflexion zu diesem Punkt die Information eingegeben werden, daß die Passanten sich tatsächlich so verhalten haben.

In einer nächsten Phase sollten die Schüler die **Reaktions- und Verhaltensweisen der Passanten** beschreiben. In einem ersten Schritt ging es darum, die im Film auftretenden Personen zu benennen. Dabei sollten möglichst alle Passanten erfaßt werden. Als Erinnerungshilfe erhielten die Schüler ein Blatt, auf dem die Gestalten des Films in filmchronologischer Reihenfolge angeführt sind.

Arbeitsblatt:

Film: „Es lag einer ...“

Personen des Films, die den im Schnee liegenden Mann sehen:

1. Ältere Frau in Mantel und Hut
2. Älterer Mann auf seinem Fahrrad
3. Frau mit Einkaufstasche
4. Mutter mit Kind
5. Älterer Mann mit Hut
6. Mann mit Auto (BMW)
7. Älteres Ehepaar, beide mit Einkaufstaschen
hinzu kommen :
 älterer Mann mit Stock
 zwei Frauen
 jüngerer Mann im Anorak
8. Ehepaar mit Hund
9. Briefträger auf einem Fahrrad
10. Mann in mittlerem Alter mit Mantel und Pelzkappe

In die Beschreibung der Passanten flossen von seiten der Schüler immer wieder Urteile, moralische Bewertungen ein. Hierbei ergab sich ein moralisches Vokabular (z. B. Mitleid, Hilflosigkeit, Hartherzigkeit, Gleichgültigkeit), das es im Zuge der Unterrichtsreihe aufzuarbeiten gilt.

In diesem Zusammenhang kam es vorerst darauf an, die Beobachtungen der Schüler zu den Verhaltensweisen von ihren Urteilen, moralischen Bewertungen zu unterscheiden. Dies wurde durch ein entsprechendes Tafelbild markiert, das in einer Sparte die Beobachtungen zu dem jeweiligen Passanten, in einer anderen die betreffenden Urteile stichwortartig wiedergab. Dieses Tafelbild soll am Ende dieser Phase nicht systematisch ausgewertet werden, in dem Sinne, daß die einzelnen Stichworte nochmals überprüft und miteinander verglichen und vermittelt werden. Die Schüler sollten lediglich den Sinn der von mir vorgenommenen Sparteneinteilung ermitteln, indem sie Begriffe, Überschriften für die jeweiligen Sparten fanden, also erkannten, daß es sich um Beschreibungen von Verhaltensweisen und um Urteile über Verhaltensweisen handelt.

Um mit dem Tafelbild zu einem späteren Zeitpunkt noch arbeiten zu können, notierten die Schüler dieses am Ende der Phase.

Es dürfte deutlich sein, daß dieser Teil der Arbeit mit dem Film zeitlich nicht zu eng gefaßt sein sollte. Er konnte erst dann in eine weiterführende Phase übergeleitet werden, nachdem die Schüler in einem ausreichenden Maße die visuellen Eindrücke artikuliert und aufgearbeitet hatten.

In einer nächsten Phase sollten die Schüler die **Verhaltensweisen der Menschen** in der Weise **neu überprüfen**, daß sie die möglichen Gedanken und Gespräche der Menschen, die an dem Mann vorbeikommen, verbalisieren. D. h. sie sollten sich in die Rolle der Passanten versetzen, um die Rechtfertigungsmuster, die für solche Situationen zur Verfügung stehen, zu erkennen. Diese Ar-

beitsphase hatte darüber hinaus das Ziel, die Schüler auf ihr eigenes Verhalten aufmerksam werden zu lassen, indem sie — auf einer hier durchaus noch mehr vorbewußten, weniger begrifflich faßbaren, bewußten Ebene — die Diskrepanz zwischen ihren Urteilen, die sie über die Menschen geben, und der Leichtigkeit, mit der sie diese Rollen übernehmen können verspürten.

Diese **'Dialogisierung'** des Films fand in Arbeitsgruppen statt, wobei die Rollen der Passanten unter den einzelnen Gruppen aufgeteilt werden.

Nach der Vorführung einer Rolle wurden dann in einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch die durch die Versprachlichung sich andeutenden Motive, Gründe begrifflich erfaßt und an der Tafel notiert. Die Schüler sollten in diesem Unterrichtsgespräch ermitteln, daß es ein Spektrum von individuellen Rechtfertigungsmustern gibt, die den von ihnen zuvor formulierten moralischen Urteilen zuwiderlaufen, die ihnen aber gleichwohl zur Verfügung stehen, die sie kennen. Diese Arbeitsphase bildet also einen ersten Schritt auf dem Weg zum Ziel der Unterrichtsreihe, gegenüber Verhaltensweisen und gegenüber vorschnellen, verhärteten moralischen Urteilen empfindsam zu werden.

Ein weiterer Schritt in der Arbeit mit dem Film war die **Erörterung der SchlußEinstellung des Films**. Die Auflösung, die die SchlußEinstellung gibt, leitete zu der Frage nach den Intentionen des Films über. Die Schüler ermittelten, daß die Autoren an einem krassen Beispiel auf Alltagssituationen aufmerksam machen wollten, daß die Frage, die der Film stellt, weiterführt zu der Frage nach Verhaltensweisen in Alltagssituationen. Dabei konnten die Schüler diese Intention schwerlich in der Weise erfassen, daß sie nun unmittelbar ihren eigenen Nahbereich einbezogen. Dieser Aspekt soll auch nicht erzwungen werden. Insofern stellt die folgende Erörterung des Musil-Textes „Ein Verkehrsunfall“ im Blick auf das dargestellte Ereignis und in Ergänzung zu dem oben dargelegten didaktischen

Stellenwert einen Schritt dar, der notwendig war, um Einsichten aus der Diskussion des Films für die Umwelt der Schüler 'anwendbar' zu machen.

Ein alternativer Verlauf dieser Phase mit dem Film würde dann notwendig, wenn die Schüler sich in einem so starken Maß auf die Erörterung des Schicksals des Mannes konzentrieren, daß es nahezu unmöglich ist, über die Verhaltensweisen der Menschen zu diskutieren. In diesem Fall wird es notwendig sein, das Ende des Films dahingehend zu erläutern, daß man die Entstehungsbedingungen des Films erklärt und dann zu der Frage überleitet, wie die Menschen sich verhalten haben.

Je nach der visuellen Gedächtnisleistung einer Gruppe könnte es notwendig sein, daß der Film, ganz oder in Ausschnitten, noch einmal vorgeführt werden muß, wenn sich herausstellt, daß allein über diesen Weg eine exakte Erarbeitung möglich ist.

Um die didaktische Zielsetzung zu erreichen, ist es prinzipiell notwendig, der Aufarbeitung der visuellen Eindrücke, den Assoziationen und Überlegungen der Schüler zum Film einen großen Zeit- und auch Freiheitsraum zu belassen. Dieses gebietet auch der Einsatz eines optischen Mediums, da visuelle Kodierungen auf Kinder erfahrungsgemäß eine starke, nachdrückliche Wirkung ausüben. Daraus folgte für den Verlauf der Phase, daß die Spontaneität der Schüler und ihre Interaktion untereinander Vorrang erhielten vor dem Kriterium eines systematischen und zu jedem Zeitpunkt auf ein bestimmtes Ziel fixierten Unterrichtsverlaufs (was Zielgerichtetheit nicht ausschließt).

3.3 Lernziele der Phase

Die Schüler sollen

- ihre emotionalen Reaktionen, Eindrücke, Assoziationen zum Film artikulieren;
- die Reaktions- und Verhaltensweisen der Personen des Films beschreiben;

- die Beschreibungen von Verhaltensweisen von moralischen Bewertungen, Urteilen unterscheiden lernen;
- die Gedanken und Gespräche der Personen des Films verbalisieren;
- erkennen, daß es ein Spektrum von individuellen Rechtfertigungsmustern für Verhaltensweisen gibt;
- die Motive, Ursachen für Verhaltensweisen, wie der Film sie zeigt, begrifflich erfassen;
- ansatzweise erfahren, daß ihre schnellen moralischen Urteile den ihnen gleichfalls rasch verfügbaren Rechtfertigungsmustern für Verhaltensweisen zuwiderlaufen;
- die Intention des Films — auf Alltagssituationen aufmerksam zu machen —, wie sie durch die Schluß-einstellung deutlich wird, ermitteln.

3.4 Strukturierung der Arbeit mit dem Film

Einstieg:

Vorführung des Films „Es lag einer ...“ (6 Min.).

1. Arbeitsschritt:

Sammlung von spontanen Eindrücken, Assoziationen zum Film.

2. Arbeitsschritt:

Beschreibung der Verhaltensweisen der Personen des Films in einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch

und

Ermittlung des Unterschieds zwischen Beschreibungen von Verhaltensweisen und moralischen Bewertungen anhand des Tafelbilds.

Alternativ:

Diskussion über die Intention des Films nach Erläuterung der Schluß-einstellung des Films; im Anschluß daran Arbeitsschritt 2.

3. Arbeitsschritt:

Verbalisierung der Gedanken und Gespräche der im Film gezeigten Personen in Arbeitsgruppen und anschließend Rollenspiele der Schüler.

Alternativ:

Spontane Vorführung der Rollen einzelner Personen des Films durch die Schüler

und

Diskussion der in den Rollenspielen der Schüler sich andeutenden Motive und Gründe für Verhaltensweisen, die der Film zeigt.

4. Arbeitsschritt:

Diskussion der Intention des Films anhand der Erörterung der Schluß-einstellung.

4. Planungs-Skizze für die Unterrichtsreihe

I. Phase:

Material:

Plakat von Klaus Staeck, Dürers Mutter mit dem Schrifteinsatz „Würden Sie dieser Frau ein Zimmer vermieten?“.

Arbeitsschritte:

1. Sammlung spontaner Schüleräußerungen
2. Beschreibung des Bildes: Aussehen der Frau und aufgrund der Beschreibung aufgestellte Vermutungen über die Lebenssituation der Frau.
Arbeitsform: Arbeitsgruppen
3. Diskussion der Ergebnisse der Arbeitsgruppen; Erstellung eines Tafelbildes zu den Aspekten „Aussehen der Frau“ und „Lebenssituation der Frau“.
4. Sammlung von Situationen, in die die Frau bei der Suche nach einem Zimmer geraten kann.
Arbeitsform: entwickelndes Unterrichtsgespräch
5. Vorbereitung von Rollenspielen zu den in (4) zusammengetragenen Situationen.
Arbeitsform: Kleingruppen
6. Durchführung der Rollenspiele

7. Nach jedem Rollenspiel: begriffliche Benennung der Verhaltensweisen gegenüber der Frau, wie sie in den Rollenspielen sichtbar wurden.

Arbeitsform: entwickelndes Unterrichtsgespräch

II. Phase:

Material: Der Film, „Es lag einer ...“ (ca. 6 Minuten)

Arbeitsschritte:

1. Vorführung des Films
2. Sammlung von spontanen Eindrücken, Assoziationen zum Film.
3. Beschreibung der Verhaltensweisen der Personen des Films
Arbeitsform: fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch
Hilfsmittel: Arbeitsblatt
4. Ermittlung des Unterschiedes zwischen Beschreibungen von Verhaltensweisen und moralischen Bewertungen anhand des aus (3) erstellten Tafelbildes.
Arbeitsform: Unterrichtsgespräch

Alternativ zu 3 und 4: Diskussion über die Intention des Films nach Erläuterung der Schluß-einstellung des Films und im Anschluß daran (3) und (4).

5. Verbalisierung der Gedanken und Gespräche der im Film gezeigten Personen.
Arbeitsform: Vorbereitung in Arbeitsgruppen, folgen Rollenspiele.
6. Diskussion der in den Rollenspielen der Schüler sich andeutenden Motive, Gründe für Verhaltensweisen, die der Film zeigt.
7. Diskussion der Intention des Films anhand der Erörterung der Schluß-einstellung.

III. Phase

Material: Robert Musil, Ein Verkehrsunfall (Erzählung)

Arbeitsschritte:

1. Lektüre der Erzählung
2. Sammlung spontaner Schüleräußerungen
3. Textinterpretationen unter den Aspekten:
 - Reaktion der Menschen auf den Verkehrsunfall
 - Beschreibung des Verletzten
 - Beschreibung des Fahrers
 - Verhalten der Dame und ihres Begleiters; Analyse des Gesprächs der beiden
 - Perspektive des Autors.
4. Vergleich von Film und Erzählung
Arbeitsform: entwickelndes Unterrichtsgespräch

IV. Phase

„Alltägliche Situationen und alltägliche Verhaltensweisen“

Arbeitsschritte:

1. Sammlung von Situationen aus dem Umfeld der Schüler (z. B. Unfall in der Schule, Krankheit eines Schülers)
Arbeitsform: fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch
2. Vorbereitung von Rollenspielen zu den zusammengetragenen Situationen
Arbeitsform: Kleingruppen
3. Durchführung der Rollenspiele
4. Diskussion der Rollenspiele unter den Aspekten:
 - Motive für Verhaltensweisen

— Bedingungen für Verhaltensweisen

— Wege der Beurteilung von Verhaltensweisen.

Anmerkungen:

- 1) Cf. Horst Klaus Berg/Folkert Doedens (Hg.), Unterrichtsplanung als didaktische Analyse. Ein Arbeitsbuch für die Praxis des Religionsunterrichts. Stuttgart 1976, S. 9 ff.
- 2) In den Kategorien von Nipkow wird angestrebt, einen Schritt zum Ziel der Befähigung der Schüler zur „Selbstartikulation“, „Selbstwahrnehmung“, „Selbstverständigung“ und „Selbstveränderung“ zu vollziehen. Cf. Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Band 2. Gütersloh 1975, S. 123 f.
- 3) Cf. z. B. Hartmut von Hentig, Sozialpathologie der Schule, in: ders., Was ist eine humane Schule?, München 1976, S. 56 ff, S. 71.
- 4) In Ansätzen soll hier das durchgeführt werden, was Nipkow einen „mehrperspektivischen Unterricht“ nennt: „Hierbei wird die Wechselbeziehung der im Unterricht thematisierten verschiedenen Erkenntniszugänge ausdrücklich zum Gegenstand des Unterrichts gemacht, so daß der Schüler 'im Unterricht über Unterricht' erkennen kann, welche Perspektive jeweils mit welchen Möglichkeiten und Grenzen zur Rede steht.“ Karl Ernst Nipkow, aaO, S. 180.
- 5) Mit dieser Vorgehensweise übernehme ich zum Teil die Ausführungen Nipkows zu dem Problem und den Möglichkeiten der Einstellungsveränderung bei Schülern.

Quellennachweis der angeführten Materialien:

Film „Es lag einer ...“. Filmverleih: AV-Medienzentrale, 65 Mainz 1, Deutschhausplatz — LFD-Haus.

Robert Musil, Ein Verkehrsunfall, abgedruckt in: „Anpassung oder Wagnis“, Frankfurt 1974, 4. Aufl. (Diesterweg-Verlag), S. 10 f.

Plakat: Klaus Staeck 1971, zu beziehen durch: edition Staeck, Postfach 471, 69 Heidelberg.

Bildaufgaben –

auch in Sekundarstufe II

Wolfgang Dietrich

Die Bilddrucke, auf die sich die Aufgabenbeispiele beziehen, sind der Mappe 'Exemplarische Bilder 2', Christophorus-Verlag Freiburg und Burckhardthaus-Verlag Gelnhausen, entnommen. Wir bedanken uns für die Abdruckgenehmigung durch die Verlage. Diese Mappe enthält — wie die Mappe 1 — 18 Bilddrucke in DIN A4-Format, so daß insgesamt 96 Vorlagen zur Auswahl zur Verfügung stehen. Die Aufgabenbeispiele A und C sind also bei ähnlichem formalen Aufbau inhaltlich auf unterschiedliche Bilder beziehbar. Entsprechend läßt sich die auf einen Bildfächer ausgerichtete Aufgabenstruktur B auf andere der insgesamt 12 thematischen Bildgruppen (je 8 Bilder) beziehen. — Ins Gewicht fällt außerdem, daß jedem der Bilder in der genannten Mappe ein didaktisches Begleitblatt beigegeben ist. Es enthält Hinweise auf Lernchancen und Problemaspekte sowie Sachnotizen zum Bild. Auf diese Weise ist zu jeder Aufgabenvorlage ein anregender Informationsüberschuß geboten, der über die in den Aufgabenverlauf eingezeichneten Angaben hinausgeht und zugeordnet werden kann.

Im übrigen enthalten die didaktischen Begleitseiten ein Auswahlangebot von Gesichtspunkten zum innerschulischen wie auch außerschulischen Gebrauch für alle Altersstufen. — In Mappe 1 sind eine größere Anzahl von Verfahrensarten angegeben, die ihrerseits einen Anhalt für die Konzeption von Aufgaben bieten.

Die Bildautoren kommen durchweg nicht aus der 'Theologenzunft'. Sie signalisieren Perspektiven in einer existenzbetreffenden Weise von außerhalb der Fachgrenzen her. Die durch sie gestellten Aufgaben zwingen daher nicht — wie viele vorgegebene Theologentexte — zur Anpassung an eine herausgesonderte Fachsprache. Sie nötigen vielmehr theologische Vergewisserung herein in Lebenszusammenhänge, die die Fachgrenzen sprengen.

Die Bilder oder Bildgruppen sind im Unterricht jeweils auf eine bestimmte Unterrichtsgruppe als Adressaten ausgerichtet. Gleichzeitig sind sie von einem solchen engen Bezug entschränkt zu denken. Das Ziel muß sein, die Wirkungen auf und die Rückwirkungen von Menschen verschiedenen Alters, verschiedenen Geschlechts, verschiedener Schicht, verschiedener Gegend wahrzunehmen und untereinander ins Spiel zu bringen.

Die Redaktion

Vorbemerkungen

1. Die Skizze der folgenden Aufgaben wurde ausgelöst durch das sogenannte 'Normbuch' („Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“). Darin finden sich ausschließlich Textaufgaben, die eher an ein theologisches Proseminar herkömmlicher Art erinnern. Sind Alternativaufgaben denkbar, die sich auch auf nichttextliche Medien beziehen und gleichwohl theologischen Wert haben?

2. Aufgaben, wie sie das 'Normbuch' vorsieht, fordern vor allem oder ausschließlich kognitive Reproduktion. Der emotionale, der sensitive, der kreative Bereich bleibt weitgehend oder ganz außer Betracht. Sind Alternativvorschläge denkbar, die den genannten transkognitiven Bereich stärker miteinbeziehen und gleichwohl ihre verantwortete Struktur haben?

3. Bilder im Unterricht werden bewußt oder unwillkürlich oft den 'unteren Stufen' zugeordnet, — als seien sie für 'höhere Anforderungen' unangemessen und als seien sie überhaupt kein qualifiziertes Medium für einen Unterricht im strengen Sinne des

Worts. Ist ein Alternativgebrauch denkbar, der dem Anspruchsniveau auch der Sekundarstufe II entspricht und selbst für Abituraufgaben in Betracht kommen kann?

4. Die folgenden Aufgabenentwürfe sind ein Antwortversuch auf die vorgenannten drei Fragen. Dabei sind zunächst Bildvorlagen gewählt, deren theologischer Bezug oder religiöser Charakter augenfällig scheint. Einzubeziehen sind aber ebenso 'profane' Bilder, und zwar gerade von einem universal gerichteten theologischen Ansatz her wie auch aus religionsdidaktischem Impuls. Die Anlage der Mappen 'Exemplarische Bilder', denen die Vorlagen entnommen sind, will dies verdeutlichen.

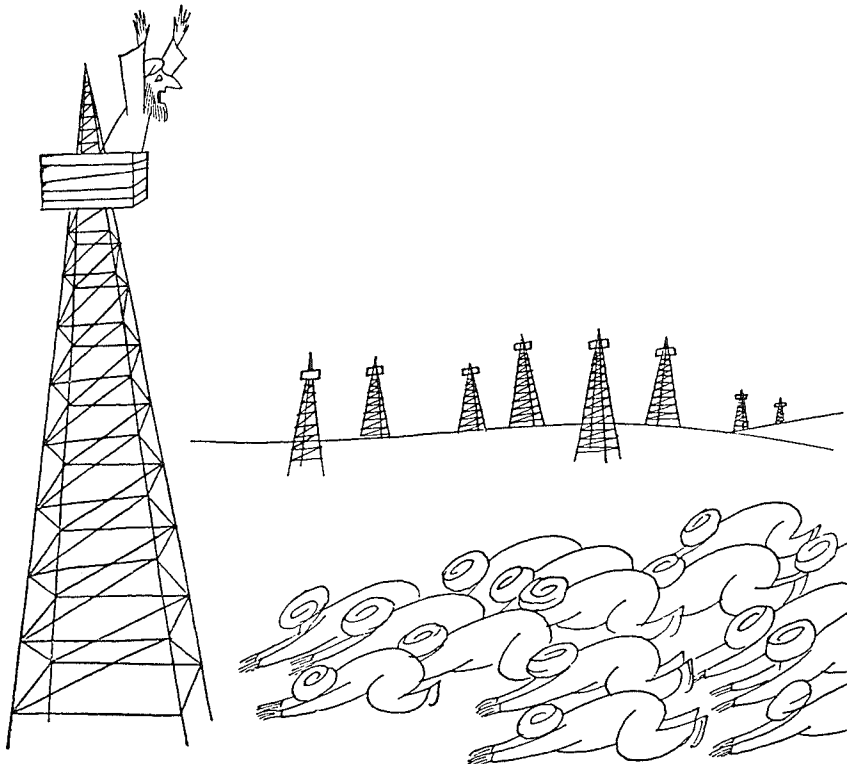
5. Aus dem genannten Anlaß steht hier der Religionsunterricht der Sekundarstufe II mit einer gewissen Betonung im Blick. Das Medium 'Bild' bietet aber — anders als das Medium 'Text' — die Chance, quer durch alle Alters- und Schulstufen als Lernanlaß wahrgenommen zu werden. Die je unterschiedlichen Reaktionen von verschiedenen Orten und Herkünften her bieten ihrerseits eine neugewonnene Lerngelegenheit, die zur Verbindung zwischen den Positionen beitragen kann. Die damit gegebenen Möglichkeiten — gerade auch eines sozialen Lernens — sind erst noch zu entdecken.

Aufgabenart A:

Ermittlungen an einem Einzelbild (Karikatur)

Herkunft und Bezeichnung des Bildes:

Bild Nr. 61 'Ölanbetung' aus 'Exemplarische Bilder 2'



Aufgaben mehr 'inhaltlicher' Art:

Qualifikationen: Auf einen Bildeindruck in einer Weise reagieren, die die Vielschichtigkeit religiöser Aspekte deutlich macht

1. Das Bild aus der Absicht des Karikaturisten heraus 'vorstellen'.
Die Spitze oder die Spitzen der Karikatur sichtbar machen.
2. Ermitteln, welche Gedanken und Empfindungen durch die Karikatur angesprochen werden oder angesprochen werden können.
 - a) Problemspitze 'Islam'
 - b) Problemspitze 'Gebet'
 - c) Problemspitze 'Götzendienst' (oder 'Religionsverkehrung')
 - d) Problemspitze 'Ölkrise' (und deren Lebenskonsequenz)
 - e) Problemspitze 'Weltwirtschaftsordnung' (und deren Gerechtigkeit)
 - f) Problemspitze 'Religiöses Taktgefühl'
 - g) Problemspitze 'Prophetischer Protest'

Aufgaben mehr 'formaler' Art:

Qualifikation: Auf einen Bildeindruck in einer Weise reagieren, die Ausdrucksmöglichkeiten von religiös belangvoller Art andeutet

1. Ein anderes Bild oder mehrere andere Bilder danebenstellen, die eine tendenzielle Ähnlichkeit aufweisen.
Oder: Eine Parallel-Karikatur oder Varianten dieser Karikatur vorschlagen.
2. Einige Proben denkbarer eigener Verarbeitungsarten des Bildeindrucks abgeben.
 - a) Bildtitel finden bzw. erfinden
 - b) Die Bildtendenz in einem Satz aussagen oder in Thesen fassen
 - c) Ein Gebet bzw. gebetsähnliche Formulierungen aus dem Bildeindruck heraus prägen
 - d) Bildgemäße Parallelen zu den Wehe-Rufen Jesu ausdrücken
 - e) Eine entsprechende religiöse bzw. pseudoreligiöse Lebensregel bestimmen
 - f) Einen vergleichbaren Gesetzestext umreißen
 - g) Einen prophetischen Text nachentwerfen

These zum Verfahren:

Eine nicht-textliche Vorlage — wie hier das Bild — erweist sich als kompakteres, unmittelbarer überschaubares und zugleich vielschichtigeres, dem Lebensvorgang entsprechenderes Medium im Vergleich zu einer analogen Textvorlage. — Solche nicht-textlichen Vorlagen sollten danach jedenfalls als zweiter Aufgaben-Typ ihre Chance erhalten.

Aufgabenart B:

Umgang mit einer thematischen Bildgruppe

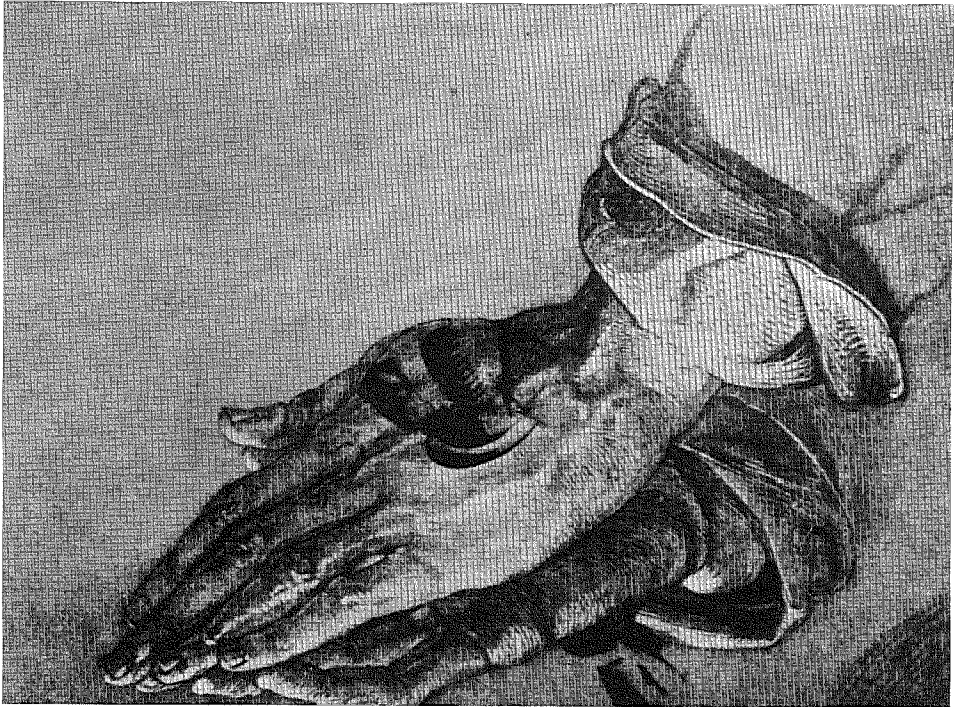
Herkunft und Bezeichnung der Bildgruppe:

Folge 'Gebet im Widerstreit' = Bilder Nr. 57—64 aus 'Exemplarische Bilder 2'

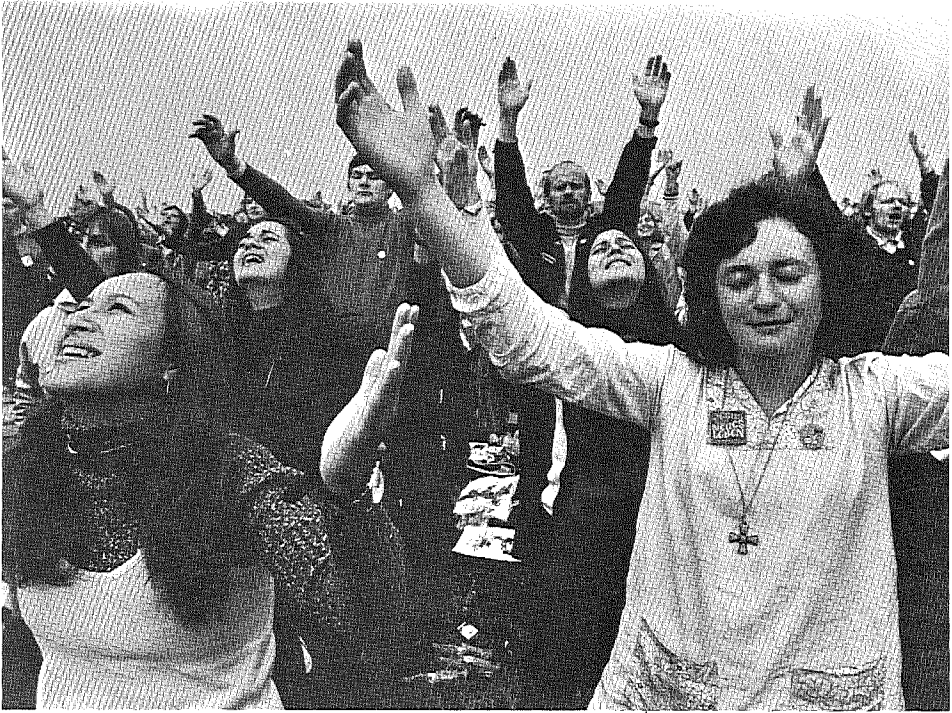
Weitergefaßte Aufgaben:

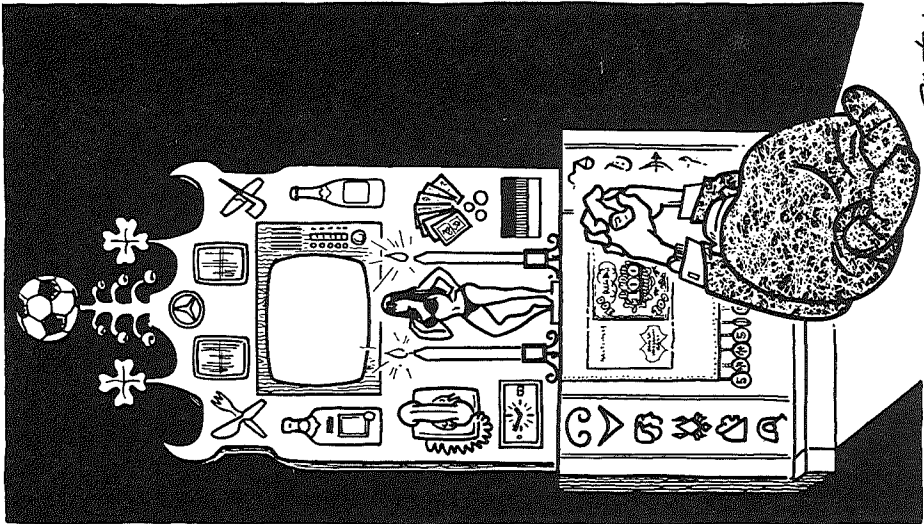
Qualifikation: In der Konfrontation mit einer in sich problematischen Reihe von Bildern Emotionen und Reflexionen wahrnehmen, vermuten, ausdrücken, die für unsere religiöse Situation charakteristisch erscheinen.

1. Die Bilder sichten und beim Sichten in zwanglose Zuordnungen bringen.
2. Das Spannungsfeld, das zwischen den Bildern und in den Bildern herrscht, erforschen
 - a) Widerstreit zwischen Bildern (z. B. 'Religiöses Gebet' und 'profane Ekstase', Gebet im Ernst und Gebet in der Karikatur, spontanes und fotogenes Beten, Entrückung und Aktivierung, jugendnahe und jugendferne Äußerungsformen)
 - b) Widerstreit in Bildern (z. B. 'Religiöse' Geste bei profanem Vorgang, Gebet als Sperre gegen oder Brücke für ein Tun, Hemmungen gegenüber überkommenem Brauch, Fingerissenheit unter nüchternen Jugendlichen)



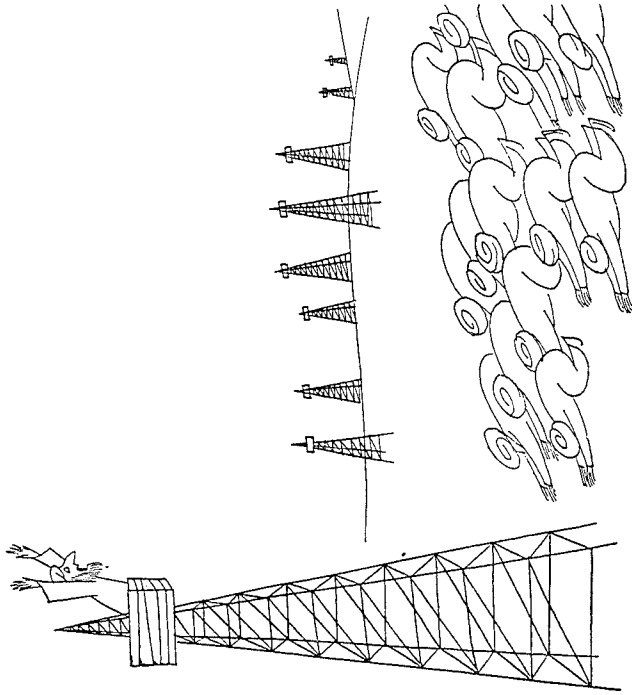






Mertens

FÜR SICH SELBST GEZEICHNET



Engergefaßte Aufgaben:

Qualifikation: Zwischen Bildeindrücken auf Grund von Abstoßung und Anziehung auswählen und den ausgewählten Bildern im Zusammenhang mit eigener Erfahrung und Einschätzung ein negatives oder positives Profil geben.

1. Aus der Bildgruppe diejenigen Bilder heraussondern, die die stärkste Betroffenheit auslösen. Gründe solcher Betroffenheit zu nennen versuchen.
2. Je ein Bild herausheben, das mit dem stärksten Anti-Affekt und das mit dem stärksten Pro-Affekt besetzt erscheint, und zwar entweder vom eigenen Eindruck her oder vom Eindruck einer vorgestellten Personengruppe her.
 - a) Das Negativ-Bild in seiner Wirkung und in seiner exemplarischen Bedeutung für religiöse Vorstellungen und Formationen über das spezielle Bild hinaus charakterisieren.
 - b) Das Positiv-Bild in seiner Wirkung und in seiner exemplarischen Bedeutung für religiöse Impulse und Tendenzen über das spezielle Bild hinaus kennzeichnen.

These zum Verfahren:

Ein nicht-textliches Arrangement — wie hier eine Bildgruppe — kann näher oder doch mindestens ebenso nah an den Nerv religiöser Erfahrung heranführen und zum Mitempfinden wie zum kritischen Bedenken Anlaß geben wie ein vergleichbarer Text. — Von daher sollten solche außertextlichen und gleichwohl wortbezogenen Angebote jedenfalls in einem zweiten Aufgabentypus zu ihrem Recht kommen.

Aufgabenart C:

Lerngewinne angesichts eines bestimmten Bildes

Herkunft und Bezeichnung des Bildes:

Bild Nr. 82 'Zigeunerchristus mit Kindern' aus 'Exemplarische Bilder 2'

Qualifikation: Sich einem Bild gegenüber unterschiedliche Anforderungen abverlangen; sie bestimmen und exemplarisch realisieren



- Aufgabe 1:** Gesamtansicht — Aufnahme — K o n t e m p l a t i o n
Sich dem Totaleindruck aussetzen, die Formationen im Bild wahrnehmen, die Bewegung innerhalb des Bildes bestimmen
- Aufgabe 2:** Genaueres Beobachten — Schärfere Eindringen — A n a l y s e
Der Umriß der Hintergrundfiguren (Jünger) — Das Profil der Kinder im Vordergrund — Die Linien des Ausdrucks der Zentralgestalt (Jesus)
- Aufgabe 3:** Wiedergabe des Bildinhalts — Vergegenwärtigung der Szene — R e p r o -
d u k t i o n
Vom Bild abgesehen — Den Bildeindruck frei schildern — Das Eingepreßte und Einprägsame mit Worten zum Ausdruck bringen
- Aufgabe 4:** Vergleich des Bildentwurfs mit dem Bildanlaß — Rückfrage nach dem
'Urtext' — V e r g l e i c h e n d e R e l a t i o n
Neutestamentliche Ursprungs- oder Parallelstellen zum Bild aufsuchen — Nach Zusammenstimmendem und Auseinandertretendem beider Vorlagen forschen — Das jeweils sichtbar werdende Spannungsfeld markieren und ineinander sehen
- Aufgabe 5:** Suche nach dem 'springenden Punkt' — Die durchgehende Zuspitzung
erfassen — P o i n t i e r u n g
Die unbedingte Zuwendung Jesu — Die Zuwendung trotz der Abkehr der nächsten Umwelt — Die Selbstidentifizierung mit den Ausgesetzten oder Abgewiesenen bis zu dem Grad, daß deren Züge in das eigene Gesicht und die eigene Gestalt übergehen (Zigeunerchristus)
- Aufgabe 6:** Die Umsetzung des zugespitzten Bildeindrucks — Das Gewahren heutiger
Entsprechungen — T r a n s f e r
Vergleichbare Situationen in der heutigen Umwelt aufsuchen — Eigene Erfahrungen ins Spiel bringen — Einzelne Bilder aus der Bildgruppe 'Kinder am Rande' herausheben
- Aufgabe 7:** Bezug auf eine heutige Parallelsituation — Hineinwerfen der Bildbewe-
gung und der Bildspannung in diese heutige Situation — P r o j e k t i o n
Erfassen, was in einer bestimmten heutigen Situation von 'Kindern am Rande' gleich und was anders ist als zur Zeit Jesu — Sich klar machen, was aus der Zuwendung Jesu zu Kinder-Situationen zu folgen hätte — Diese Zuwendung nicht nur individuell, sondern auch strukturell vergegenwärtigen
- Aufgabe 8:** Impulse aus dem zugeschärften Bildeindruck gewinnen — Mögliche Fol-
gerungen für das Denken und Handeln in eine denkbare Praxis ausziehen
— A k t i o n
Über den Schulrahmen hinaus denken — Helfende Phantasie im Zusammenhang mit bestimmten Projekten entwickeln — Formen des Engagements prüfen — Wirklich Hilfreiches zu ermitteln suchen

These zum Verfahren:

Bilder erweisen sich nicht nur als in sich selber komplex, sondern wirken auch hin auf ein komplexes Reagieren und Agieren. Dieses müßte nur entdeckt, wahrgenommen, eingeübt werden. Ein solches die Vielfalt von Fähigkeiten einbeziehendes Einüben könnte in Aufgaben oder Aufgabenfolgen der hier skizzierten Art einmünden, die übrigens sicher ergänzbar und modifizierbar sind und die eine wohlbegründbare Alternative bzw. ein wohlvertretbares Komplement zu herkömmlichen Textaufgaben darstellen.

Schlußbemerkungen zur Aufgabenfolge mit nichttextlichen Medien

1. Die hier skizzierten Aufgaben stellen vom unmittelbaren Anschauen her eine deutliche Alternative zu herkömmlichen Textaufgaben dar.
2. Den hier skizzierten Aufgaben ist ein konkreter Ansatz eigen, während Textaufgaben oft auf eine distanzierte Abstraktionshöhe fixiert sind.
3. Die hier skizzierten Aufgaben sprechen nicht nur das intellektuell-analytische Vermögen an, wie es bei den meisten Textaufgaben geschieht, sondern betont auch den affektiv-emotionalen Bereich.
4. Die hier skizzierten Aufgaben wirken durch ihren starken bildhaften Charakter immer wieder darauf hin, sich auf die Lebenswirklichkeit zu beziehen.
5. Die hier skizzierten Aufgaben erschöpfen sich nicht in Reproduktionen verschiedenen Grades, sondern regen auf vielfältige Weise auch das Produktionsvermögen an.
6. Die hier skizzierten Aufgaben suggerieren nicht einlinige und abgeschlossene Lösungen von vermeintlicher Richtigkeit, sondern fordern komplexe Lösungen unter mehreren Aspekten heraus, die unabgeschlossen bleiben.
7. Die hier skizzierten Aufgaben sind nicht auf ein normatives, im voraus festgestelltes inhaltliches Endergebnis ausgerichtet, sondern zum Kriterium wird das Gewinnen von Aspekten und Perspektiven, das Sichten von Situationen, das Vorstellen von Reaktionen und Bearbeitungsarten.
8. Die hier skizzierten Aufgaben weisen aus, daß der bewußte Einbezug auch der transkognitiven Sphäre keinesfalls an blinde Emotion überantwortet, sondern vielmehr auf ein integrales Verarbeiten hinzielt, das zugleich das kritische Vermögen und die verbale Ausdrucksfähigkeit fördert.
9. Die hier skizzierten Aufgaben machen deutlich, daß auch Aufgaben, bei denen willentliche Wahl, Sensibilität für Personen, Vorgänge und Verhältnisse, imaginatives Vorstellen eine Rolle spielen, durchaus strukturierbar sind.
10. Die hier skizzierten Aufgaben können Schüler in Fähigkeitsbereichen ansprechen, die bei vielen der herkömmlichen Textaufgaben brach liegen und nicht zur Geltung kommen.
11. Die hier skizzierten Aufgaben geben auch Schülern eine Chance, die bei vorherrschend abstrakten, unwillkürlich universitär ausgerichteten Textaufgaben zu kurz kommen.
12. Die hier skizzierten Aufgaben werden sowohl von der 'Objekt'-Seite her als auch von der 'Subjekt'-Seite her dem komplexen Phänomen 'Religion' besser gerecht als einplanige kognitive Aufgaben oder Wissensregistration.
13. Die hier skizzierten Aufgaben sind zu verstehen als Hinweise auf eine Richtung, die entschiedener verfolgt werden sollte und die ihrerseits nach Modifikationen und Alternativangeboten verlangt.
14. Die hier skizzierten Aufgaben umreißen ein Defizit in schulischen Prüfungs- und Abschlußarrangements. Die in ihnen ausgesprochene pädagogische Forderung bleibt uneingelöst, wenn sie nicht neben den herkömmlichen Aufgabenarten — nach Möglichkeiten gleichgewichtig — berücksichtigt werden.

Religionsunterricht in Hessen

Erlaß vom 18. 11. 1976 — IVB — 820/120 — 35 —

AMTSBLATT
des Hessischen Kultusministers
Nr. 12 vom 29. 12. 1976

I

1. Religionsunterricht ist nach Art. 7 des Grundgesetzes und Art. 57 der Hessischen Verfassung ordentliches Lehrfach. Er wird als evangelischer Religionsunterricht, katholischer Religionsunterricht oder Religionsunterricht einer anderen Religionsgemeinschaft erteilt.
2. Religionsunterricht ist einzurichten, wenn mindestens 8 Schüler einer Konfession oder Religionsgemeinschaft teilnehmen und zu einer pädagogisch und schulorganisatorisch vertretbaren Lerngruppe zusammengefaßt werden, sofern dies schulorganisatorisch und verkehrsmäßig möglich ist.
3. Wird die in Nr. 2 genannte Mindestzahl von Schülern in einer Lerngruppe nicht erreicht, haben die Kirchen und Religionsgemeinschaften das Recht, auf ihre Kosten Religionsunterricht zu erteilen. Dafür sind ihnen auf Antrag von den Schulträgern die erforderlichen Räume unentgeltlich zu überlassen. Auch dieser Unterricht gilt als schulischer Religionsunterricht; er ist — unabhängig von dem Ort der Erteilung — unter Angabe der Schüler, deren Schule und Klasse, des Unterrichtsortes und der Unterrichtszeit der Schulaufsichtsbehörde zu melden.
4. Als ordentliches Lehrfach ist der Religionsunterricht in der Regel weder nur in Eckstunden zu erteilen, noch darf er bei unvermeidbaren Kürzungen stärker als andere Unterrichtsfächer betroffen werden.
5. Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Lehrbücher und sonstige Lehr- und Lernmittel, mit Ausnahme des Lern-

materials, werden im Einvernehmen mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften bestimmt.

II

1. Religionsunterricht kann erteilt werden von
 - a) Lehrern, die durch die Ablegung einer staatlichen Prüfung die Befähigung zum Unterricht in diesem Fach nachgewiesen haben,
 - b) Geistlichen und diesen entsprechenden Amtsträgern von Kirchen oder Religionsgemeinschaften,
 - c) Personen, denen die jeweilige Kirche oder Religionsgemeinschaft die Befähigung zur Erteilung von Religionsunterricht zuerkannt hat, in den Schulstufen und Schulformen, auf die sich die kirchliche Zuerkennung erstreckt, und denen eine Unterrichtserlaubnis erteilt wurde.
2. Die in Nr. 1 Buchst. a) genannten Lehrer sind zur Erteilung des Religionsunterrichts nur berechtigt, wenn sie eine Bevollmächtigung der Kirche oder Religionsgemeinschaft erhalten haben. Wird eine Bevollmächtigung von der Kirche oder Religionsgemeinschaft widerrufen, endet die Berechtigung, Religionsunterricht zu erteilen. Der Lehrer hat von einem Widerruf der Bevollmächtigung unverzüglich den Schulleiter zu unterrichten. Über die Erteilung und den Widerruf von Bevollmächtigungen sowie über Bevollmächtigungen von Lehrern, denen außerhessische Kirchen, Diözesen oder Religionsgemeinschaften

eine Bevollmächtigung erteilt haben, informieren sich die Kirchen und Religionsgemeinschaften und die Regierungspräsidenteng egenseitig und veranlassen das Erforderliche.

3. Die in Nr. 1 Buchst. a) genannten Lehrer, die eine Bevollmächtigung von der Kirche oder Religionsgemeinschaft haben, sollen unbeschadet der ihnen nach Art. 7 Abs. 3 Satz 3 GG und Art. 58 Satz 2 HessVerf zustehenden Rechts in angemessenem Umfang Religionsunterricht erteilen.
4. Die in Nr. 1 Buchst. b) und c) Genannten sind bei der Erteilung von Religionsunterricht an die für die Lehrer geltenden Vorschriften gebunden.
5. Den in Nr. 1 Genannten ist auf Antrag bis zu zwei Tagen im Schuljahr Dienstbefreiung zur Teilnahme an von den Kirchen oder Religionsgemeinschaften veranstalteten Arbeitsgemeinschaften zu erteilen. Diese sowie bis zu zwei weitere außerhalb der Unterrichtszeit stattfindende Arbeitsgemeinschaften gelten als dienstliche Veranstaltungen im Sinne des § 149 Abs. 2 Nr. 3 HBG. Sie sind der zuständigen Schulaufsichtsbehörde vorher bekanntzugeben.
6. Wird die Erteilung der kirchlichen Bevollmächtigung von der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, Lehrgängen, Rüstzeiten, Freizeiten usw. abhängig gemacht, ist den Lehrern die zur Teilnahme erforderliche Dienstbefreiung zu gewähren, sofern nicht zwingende dienstliche Gründe entgegenstehen.

III

1. Der Schüler nimmt in der Regel an dem Religionsunterricht des Bekenntnisses teil, dem er angehört. Bei der Einschulung sind die für die Teilnahme am Religionsunterricht erforderlichen Feststellungen zu treffen. Die Nichtteilnahme am Religionsunterricht bedarf einer schrift-

lichen Erklärung der Erziehungsberechtigten oder des religionsmündigen Schülers.

2. Bei einer Umschulung nimmt der Schüler an dem Religionsunterricht teil, an dem er bisher teilgenommen hat; die Erziehungsberechtigten oder der Schüler sind erforderlichenfalls hiernach bei der Umschulung zu befragen.
3. Eine Abmeldung vom bisher besuchten Religionsunterricht bedarf einer schriftlichen Erklärung beider Erziehungsberechtigten oder des religionsmündigen Schülers. Die Abmeldung von religionsmündigen, aber noch nicht volljährigen Schülern ist den Erziehungsberechtigten von der Schule schriftlich mitzuteilen.
4. Die Abmeldung ist nur in der Form der Einzelabmeldung statthaft. Sie soll in der Regel nur am Ende eines Schulhalbjahres erfolgen. Eine Rücknahme der Abmeldung ist zulässig.
5. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist außer bei Teilzeitberufsschülern mit einer Note zu bewerten, in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe nach dem dort vorgeschriebenen Punktsystem. Die Note ist ausschließlich für die Leistungen des Schülers im Unterricht nach den geltenden allgemeinen Vorschriften zu erteilen. Teilzeitberufsschülern wird im Zeugnis die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme bestätigt.

IV

1. Der Religionsunterricht unterliegt als ordentliches Unterrichtsfach der staatlichen Schulaufsicht. Unbeschadet dessen haben die Kirchen und Religionsgemeinschaften ein Recht auf Einsichtnahme durch ihre Beauftragten. Das Recht der Einsichtnahme erstreckt sich darauf, daß der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen und Religionsgemeinschaften erteilt wird.

2. Die den Kirchen und Religionsgemeinschaften zustehenden Befugnisse werden ausgeübt durch die Organe, die nach den Ordnungen der Kirchen und Religionsgemeinschaften hierfür zuständig sind. Ein für eine Gemeinde oder einen Gemeindebezirk zuständiger Ortsgeistlicher kann mit der Wahrnehmung der Einsichtnahme in den Religionsunterricht in Schulen seiner Gemeinde oder seines Gemeindebezirks nicht beauftragt werden.
3. Besuche der von den Kirchen und Religionsgemeinschaften mit der Einsichtnahme Beauftragten sollen während der stundenplanmäßigen Unterrichtsstunden in Religion erfolgen; Ausnahmen bedürfen der Zustimmung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde und des zu besuchenden Lehrers. Besuche sind rechtzeitig — in der Regel zwei Wochen vorher — der zuständigen Schulaufsichtsbehörde mitzuteilen, die die jeweilige Schulleitung verständigt. Die Schulleitung informiert die betreffenden Lehrer.
4. Ergeben sich bei der Durchführung der staatlichen Schulaufsicht oder der kirchlichen Einsichtnahme in den Religionsunterricht Anstände oder Meinungsverschiedenheiten, die sich nicht unter den unmittelbar Beteiligten beseitigen lassen, so sind die Beschwerden auf dem Dienstwege der zuständigen Schulaufsichtsbehörde zu unterbreiten, die ihre Entscheidungen im Benehmen mit der zuständigen Kirchenbehörde trifft.
5. Soweit sich Schulversuche auf den Religionsunterricht erstrecken, ist das Einvernehmen mit den obersten Kirchenbehörden herzustellen.

V

1. Zur Teilnahme an Rüstzeiten der Kirchen oder Religionsgemeinschaf-

ten (z. B. für Konfirmanden, Firmlinge, Schulabgänger) können Schüler von Klasse 5 an zweimal bis zu drei Unterrichtstagen beurlaubt werden, sofern die Erziehungsberechtigten oder volljährigen Schüler dies beantragen. Den in Abschnitt II Nr. 1 Genannten ist auf Antrag zur Teilnahme an den vorstehend genannten Rüstzeiten Dienstbefreiung zu gewähren, sofern nicht schwerwiegende schulorganisatorische Gründe entgegenstehen.

2. Schülergottesdienste sind Veranstaltungen der Kirchen oder Religionsgemeinschaften; eine Teilnahmepflicht für Schüler und Lehrer besteht nicht. Schülergottesdienste finden in der Regel außerhalb der Unterrichtszeit statt; dies gilt nicht für Schülergottesdienste, die traditionsgemäß während der Unterrichtszeit stattfinden sowie für Gottesdienste bei der Einschulung und Entlassung, am Beginn und Ende eines Schuljahres.

VI

Soweit sich aus den vorhergehenden Bestimmungen nichts anderes ergibt, finden die allgemeinen Vorschriften sowie die im Rahmen von allgemeinen Vorschriften für den Religionsunterricht erlassenen besonderen Regelungen Anwendung. Das gilt insbesondere für Studentafeln, Abteilungsbildung, Regelung der Vertretung bei Verhinderung des Religionslehrers.

VII

1. Die bisher für den Religionsunterricht geltenden Verwaltungsvorschriften werden aufgehoben.
2. Dieser Erlaß tritt am 1. Januar 1977 in Kraft.

Wie arrangiert man Religionsunterricht ?

Bemerkungen zu: Bernhard Grom,

„Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung“¹⁾

Man müßte sich eigentlich freuen. Nachdem in der Religionspädagogik lange Zeit Fragen der Methodik mehr bei-läufig und in der Form von vagen Forderungen behandelt worden sind und das Problem adäquater Medien im übrigen dem Unterrichtspraktiker zu-geschoben wurde, scheint nunmehr mit dem Buch von B. Grom eine umfang-reiche und kompetente Methodik des Religionsunterrichtes vorzuliegen. Der auf der Rückseite vermerkte Klappen-text gibt zu Hoffnung Anlaß, so daß man sagen möchte: Das ist genau das Buch, das ich brauche, bisher aber nicht zur Verfügung hatte:

„Das vorliegende ‘Methodenbuch’ stellt Unterrichtsverfahren und Arbeitsfor-men vor, die sich in der Praxis bewährt haben und dem Religionsunterricht, der Jugendarbeit wie auch der Erwachse-nenbildung neue Impulse geben können. Dieses Kompendium umfaßt an die hun-dert verschiedene Methoden, die vom Schreibgespräch und von der Meta-pherübung bis zum Rollenspiel reichen. Die dargelegten Verfahren werden un-ter gruppen-, unterrichts-, medien- und lernpsychologischen Gesichtspunkten darauf befragt, wie sie wirken und wie sie spezifisch ethisch-religiöse Ziele und Inhalte (Lernprozesse) fördern können. Angestrebt wird dabei stets ein mehr-dimensionales, ganzheitliches Lernen — weder bloße Wissensvermittlung noch rein emotionale Aktivierung, sondern möglichst die ständige Verbindung von Erleben, Reflexion und Verhalten.“

Gleichwohl ist Skepsis angebracht und zu überprüfen, ob das Buch von B. Grom tatsächlich die hochgesteckten Er-wartungen erfüllt.

Das Buch von B. Grom gliedert sich in *sechs Hauptteile*:

1. Hilfen zur Abreaktion und Um-stimmung
2. Bessere Interaktion: durch koopera-tive Arbeits- und Gesprächsformen, durch gruppenpädagogische Übun-gen und Aktionskontrolle
3. Bedeutsame Themen finden — Lern-ziele differenzieren und für die ge-meinsame Arbeit wählen — Erwar-tungen klären
4. Die mitgebrachten Einstellungen und Erfahrungen zu einer Thematik be-wußt machen und die Lernenden zu neuer Erforschung und Bewertung motivieren
5. Wege zur Neubildung und Erweite-rung von Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen: Recherchen, Simulation im Rollen- und Plan-spiel, argumentative Auseinander-setzung und Konfrontation mit bib-lisch-theologischen Aussagen, Be-gegnungen, Aktionen
6. Ausdrucksgestaltung: Einsichten, Wertungen und Fragen durch krea-tive Gestaltungen ausdrücken und neu erleben.

Innerhalb dieser Hauptteile entfaltet Grom nach einer allgemeinen Einfüh-rung in spezielle Probleme des jeweili-gen Methodenfeldes eine Fülle von be-kannten und weniger bekannten „Me-thoden“. Welche Methoden das im ein-zelnen sind, weist das umfangreiche Inhaltsverzeichnis zu Beginn des Bu-ches aus. Hier einige aufschlußreiche Beispiele:

— Zweiergespräch und Partner vor-stellen

¹⁾ Patmos- Verlag, Düsseldorf und Van-denhoek & Ruprecht, Göttingen, 1976, 262 Seiten.

- Brain-storming
- kontrollierter Dialog
- heißer Stuhl
- Fotowahl
- ein Stichwort wählen, Einfälle dazu sammeln, sich auf ein Thema einigen
- Methapherübung
- angefangene Sätze zu einem Thema vollenden
- Rollenspiel
- Planspiel
- freies musikalisches Gestalten
- etc.

B. Grom beschreibt diese Methoden jeweils ausführlich und gibt Hinweise und Anregungen zu ihrer unterrichtspraktischen Verwendung. Die einzelnen Methoden stehen dabei zum Teil unvermittelt nebeneinander, nur zusammengehalten durch die Zuordnung zu den sechs Hauptkapiteln und ihren Untergliederungen.

Auf diese Weise entsteht ein reichhaltiges Kompendium an methodischen Möglichkeiten oder, wie B. Grom im Vorwort sagt, ein „methodisches Stilwörterbuch“.

Der Leser lernt einige Methoden kennen, die ihm bisher unbekannt sind, mit denen er aber nach Lektüre des Buches seinen Unterricht bereichern kann, zugleich werden Verfahren, die er schon immer angewandt hat, auf einen Begriff gebracht und in ihren Chancen und Grenzen deutlicher.

So weit, so gut. Interessant ist nun aber, wie B. Grom mit diesen Methoden umgeht, wie er sie präsentiert. Hier bestehen erhebliche Bedenken und Einwände des Rezensenten, die im Folgenden thesenartig benannt und erläutert werden:

1. Nahezu alle Methoden werden in ein *kognitivistisches Schema gepreßt*. Überdeutlich wird das im Zusammenhang des interaktionistischen Spiels „Blind gehen — sich blind führen lassen“ (Seite 70—72). Überspitzt formuliert, sind für Bernhard Grom an diesem Spiel nicht die Erfahrungen selbst wichtig, sondern die Auswertung der Erfahrung, und

zwar in Richtung auf Sachklärung und religiöse Vertiefung hin. Das heißt, nicht die konkrete Bearbeitung von Erfahrung ist vorrangig, sondern ein Lernprozeß, der adäquate Einordnung, eindeutige Wertung und die Anwendung bestimmter Normen zum Ziel hat. Auf diese Weise wird das zu Lernende wichtiger als der Lernende selbst, und das nicht nur im Zusammenhang mit ohnehin schon rational ausgerichteten Methoden, sondern auch im Zusammenhang mit Methoden, die lt. Überschrift zum zweiten Kapitel, der besseren Interaktion dienen sollen. Es erscheint dementsprechend nicht zufällig, daß im Zusammenhang des Erfahrungsaustausches beim Spiel „Blind gehen — sich blind führen lassen“ methodische Verfahren wie Rundgespräch oder Schreibgespräch empfohlen werden, Verfahren, die bei Grom ebenfalls als kognitivistisch überlastet ausgewiesen werden (vgl. Seite 48 f. u. 54 f.).

Es läßt sich bei B. Grom immer wieder feststellen, daß innerhalb eines Auswertungsgesprächs Verfahren wie dem Referat oder der Arbeit an Texten eine hohe Wertung zukommt, sie gleichsam die scheinbar verobjektivierende, abschließende, rationale Bearbeitungsmöglichkeit eines Sachverhaltes darstellen (vgl. z. B. Seite 160 unten).

2. Dem kognitivistischen Schema entspricht ein *normativer theologischer Ansatz*. Dieser schlägt positiv durch in der „religiösen Vertiefung“, auf die nahezu jede Methode hinzielt, er wirkt sich negativ aus in der Abwertung von immanenten, anthropologischen Verfahren, die bei B. Grom nicht selten als oberflächlich oder irreführend diskriminiert werden (vgl. z. B. Seite 143 Mitte). Religiöse Vertiefung bedeutet im Allgemeinen, das Mehr an Theologie durchsetzen, die Bibel und dogmatische Tradition durch verobjektivierte Norm befragen und von dort her das Erarbeitete einordnen und bewerten (vgl. z. B. Seite 150 oben und Seite 151 unten).

Dabei wird offensichtlich vorausgesetzt, daß ein solches Verfahren ein Akzeptieren dieser Normen einschließt.

3. Methoden werden von B. Grom als etwas verstanden, was man unabhängig von der Verwendungssituation beschreiben und „erlernen“ kann. Dem korrespondiert, daß die beschriebenen Methoden durchgängig *verzweckt* werden und einbezogene Medien wie z. B. Fotos und Kurzfilme *funktionalisiert* werden. Auf diese Weise wird alles zu Unterricht. Es gibt sicherlich eine Fülle von Methoden, denen die Verzweckung bereits immanent ist (Beispiel: Unterrichtsgespräch, Stoffsammlung zu einem Thema), wenn jedoch auch solche Verfahren, die es dem Schüler ermöglichen können, sich selbst zu artikulieren und in den Unterricht einzubringen (Blind gehen — und sich blind führen lassen; zu Musik malen), alsbald im Sinne höherwertiger Lernschritte verzweckt werden, dann besteht nicht nur die Gefahr, daß die Schüler sich zukünftig verweigern, sondern auch, daß sie nichts (im Sinne von Akzeptieren) von dem lernen, was für die Bearbeitung ihrer subjektiven und objektiven Situation erforderlich wäre.
4. Obwohl in das Methodenbuch von Bernhard Grom „interaktionistische Methoden“ in einem großen Maße einbezogen sind, bleibt *der Lehrer* nach wie vor *das entscheidende Medium* des Religionsunterrichtes. Er setzt die beschriebenen Methoden zielgerecht ein, er filtert Störendes aus, er behält die Fäden weithin in der Hand. Die freisetzende Chance

vieler Methoden, die Grom beschreibt (gemeint sind alle Methoden, die erfahrungsbezogen sind und die Kreativität der Schüler in Anspruch nehmen), wird nicht ausgenutzt und entfaltet. Es besteht die Gefahr, daß der Lehrer, anstatt zu einem besseren Arrangieren eines problemorientierten und erfahrungsbezogenen Religionsunterrichtes ermutigt zu werden, mit Hilfe des Buches von Bernhard Grom besser zu manipulieren lernt. Dies scheint mir der gravierendste Einwand gegen die Art und Weise, wie Bernhard Grom die Methoden präsentiert, zu sein.

Kann man das Buch von Bernhard Grom trotz solcher Einwände empfehlen? Ich meine ja, aber mit Vorbehalt. Es gibt kein vergleichbares Buch, das eine ähnliche Fülle von brauchbaren Methoden des Religionsunterrichtes benennt und beschreibt. Man müßte allerdings die beschriebenen Methoden aus dem kognitivistischen und normativen Verzweckungszusammenhang, in die sie bei Bernhard Grom eingeordnet sind, lösen, eine Aufgabe, die nicht immer leicht sein dürfte. Man kann das Buch von Bernhard Grom als einen Steinbruch benutzen, um sich anregen zu lassen und um den eigenen Unterricht besser als bisher arrangieren zu lernen. Das setzt zusätzliche Denkanstrengungen voraus; wenn man dazu jedoch gewillt und in der Lage ist, dann kann das Buch von Bernhard Grom einen ein großes Stück weit weiterhelfen. Es in der vorliegenden Form ganz oder in Teilen einfach zu übernehmen, ist m. E. außerordentlich fragwürdig.

Gerhard Brockmann

Buchbesprechung

Friedrich Hahn „Mittelpunkt Mensch“ — Große Lebensfragen im Spiegel von Kurzgeschichten und Theologie unserer Zeit —, Stuttgart 1975

Zwei Fragen bestimmen die Veröffentlichungen Friedrich Hahns nachhaltig. Einmal die Frage „Wer ist das eigentlich — Gott?“ (Tucholsky); und dann die andere, die für ihn als den Theologen unabdingbar mit der ersten zusammen hängt, „Mensch, wie schreibt sich das?“ (O'Neill).

In seiner neuesten Veröffentlichung geht Hahn diesen Fragen wiederum nach. Er tut dies, wie schon in seinem, nunmehr in 5. Auflage vorliegendem Buch „Bibel und moderne Literatur“, nicht in einem theoretischen dogmatischen Entwurf, sondern er versucht, in sechs theologisch-anthropologischen Problemkreisen, literarische und theologische Texte, die in einer sehr komplexen Weise die Frage nach dem Menschen, nach dem Woher und Wohin, dem Warum und Wozu menschlicher Existenz thematisieren, einander zuzuordnen.

Bei der Auswahl literarischer Texte bevorzugt Hahn die Kurzgeschichte, die für ihn einen der sensibelsten Seismographen der sozialen, politischen und allgemein menschlichen Verhältnisse darstellt. Sie wird ihm zum Spiegel der Menschen und der Gesellschaften des 20. Jahrhunderts. — Im RU, in Jugend- und Erwachsenenarbeit weist er der Kurzgeschichte die funktionale Aufgabe zu, den Menschen entdeckend zu entlarven und ihm Welt- und Selbsterfahrung in der heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu schaffen. Somit hat der literarische Text für Hahn die Funktion zu diagnostizieren, die gegenwärtige Wirklichkeit zu artikulieren, zur Selbst- und Sozialanalyse zu verhelfen, zu provozieren, zu konkretisieren, zu aktivieren und zu mobilisieren.

Den so verstandenen literarischen Texten werden kurze Reflexionen des Vf. zugeordnet, in denen er vorsichtig die

in den Kurzgeschichten verdichtet ausgesprochenen menschlichen Erfahrungen nachschreibt, sowie Auszüge aus theologischen Schriften der Gegenwart, die eine doppelte Aufgabe erfüllen sollen. Einerseits sollen sie Fragen der literarischen Texte aufgreifen und wenn möglich weiterführen und andererseits mögliche Antworten bereitstellen, die zur Diskussion herausfordern.

In dieser Herausforderung zur Diskussion liegt das Positive der Hahnschen Zuordnung literarischer und theologischer Texte.

Literarische Texte werden in ihrer kritischen Eigenaussage über Welt, Wert, Norm, Sinn, Mensch und Gott ernst genommen, auch dann, wenn sie der theologischen entgegenstehen. Sie dienen also nicht nur als Negativ- oder Positivfolie für theologische Wahrheit.

Theologische Texte werden den literarischen nicht als ein geschlossenes Antwortsystem gegenübergestellt, sondern als Gesprächspartner, die in ihren Aussagen zu komparativisch-dialogischem Nachdenken über Gott und Mensch aufrufen wollen.

Hahns Textsammlung ist ein paralleltexttypisches Lesebuch. Es zwingt zum Streit um Wirklichkeit, zum Streit zwischen Text — Welt und Text — Theologie. Es gibt somit einem vergleichenden kreativen Denken Raum und ermöglicht von daher begründete Entscheidung.

Man wünschte sich, daß viele, von „Mittelpunkt Mensch“ zum Nachdenken über ihr eigenes Leben angeregt, das Buch im RU der Sekundarstufe, in Jugend- und Erwachsenenarbeit einsetzen und es für andere fruchtbar machten.

Hermann Volk

Wichtiger Hinweis für Lehrer an Grundschulen!

Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) und die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck (EKKW) beabsichtigen ab Herbst 1977 einen

Vorbereitungslehrgang zur Erweiterungsprüfung im Fach Evangelische Religion

durchzuführen, der mit einer staatlichen Prüfung für das Lehramt an Grundschulen abschließen soll.

Durch Teilnahme an diesem Lehrgang, der ca. 1 Jahr dauert, können Lehrer an Grundschulen, die das Fach Evangelische Religion nicht studiert haben, die staatliche Lehrbefähigung für die Primarstufe erwerben.

Der Lehrgang enthält folgende Elemente:

- 5 Kurse von je einer Woche Dauer
- Mehrere Wochenenden bzw. Nachmittage zur Arbeit in regionalen Kleingruppen
- Unterricht im Fach Religion
- Literaturstudien (in gezielter Auswahl)

Interessenten wenden sich bitte an:

Dozent Hans Heller, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Haben Sie schon Ihre Herbstferien verplant?

Vielleicht nicht. Hier ein Vorschlag:

Wenn Sie unter Anleitung erfahrener Puppenspieler „Puppenspielen lernen“ wollen, so können Sie dies gemeinsam mit Ihren Ehepartnern und Kindern tun auf einer

Ferientagung:

Puppenspiel zum Rollenspiel im RU der Eingangs- und Primarstufe

vom 24. bis 28. 10. 1977 im RPZ Schönberg.

Nähere Auskünfte über Leitung, Verlauf, Pensionspreise für Angehörige usw. bei

Dozent Hans Heller
Religionspädagogisches Studienzentrum der EKHN
Im Brühl 30
6242 Kronberg 3

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Juni 1977

2. – 4. Fortbildungstagung für Religionslehrer an berufsbildenden Schulen
Thema: Der Religionslehrer in seiner Funktion als Seelsorger für körperbehinderte und kranke Kinder
Leitung: Pfarrerin Ch. Siegmund-Schultze, Frankfurt
Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
Dipl.-Psychologe Dr. G. Wolff, Hannover
3. – 4. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten
Thema: Religionspädagogische Werkstätte: „Gut und Böse“
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
10. – 11. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten
Thema: Argumente zum Glauben
„Leid und Elend – Wie vereinbaren sie sich mit dem Glauben an Gott?“
Leitung: Direktor Pfarrer H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
13. – 16. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe
Thema: Erzählen im Religionsunterricht der Eingangs- und Primarstufe
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiterin H. Kaiser, PTI Kassel
Studienleiter G. Veidt, RPA Wiesbaden
Studienleiter H. Volk, RPA Herborn
20. – 25. Fortbildungstagung für Religionslehrer an berufsbildenden Schulen
Thema: Nach dem Sinn des Lebens fragen
Leitung: Pfarrer R. Rogge, Nürnberg
Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
27. – 30. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten
Thema: Dia, Schallplatte und Kurzfilm im Religionsunterricht
Leitung: Direktor Pfarrer H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
- 30.6.–2.7. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten
Thema: Rollenkonflikte im Lehrerberuf,
gemeinsame Bearbeitung exemplarischer Erfahrung
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Pro. Dr. D. Stoodt, Frankfurt a. M.

Juli 1977

6. – 8. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe
Thema: Lehrer treffen Lehrplanmacher –
Der neue Rahmenrichtlinienentwurf Primarstufe
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, RPA Darmstadt
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiterin H. Kaiser, PTI Kassel
Studienleiter K. H. Volp, RPA Offenbach

Fortsetzung nächste Seite

Noch Juli 1977

24.7.–1.8. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten
Thema: Ferientagung

„Wege in mein Inneres – Wege zum Anderen“

Leitung: Direktor Pfarrer H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
Dipl.-Psychologe J. Rienau, Hamburg

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 Probsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

Beratungstage für Religionslehrer

im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, vom 29. 8. bis 1. 9. 1977.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wie in den vergangenen Jahren bieten wir auch zu Beginn des neuen Schuljahres 1977/78 eine religionspädagogische Beratung an.

Zwischen dem 29. 8. und 1. 9. 1977, jeweils einschließlich, stehen Ihnen die Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und die Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums täglich von 9 bis 18 Uhr zur Verfügung.

Neben gedruckten Materialien (Bücher, Zeitschriften, Arbeitsmappen, Unterrichtsmodelle) können Sie sich auch über audiovisuelle Medien informieren.

Die Einzeleinladungen werden den Schulen noch vor den Sommerferien zugehen.

Wir würden uns freuen, wenn Sie dieses Angebot wahrnehmen.

Für das Religionspädagogische Amt und das Religionspädagogische Studienzentrum

gez. G. Eichhorn, Studienleiter
H. Heller, Dozent