



Schönberger Hefte

4/77

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 27 / 7. Jhrg.

4/1977

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:

Friedrich Hahn: Existenz vor Gott und Leid
– Vorbesinnung auf ein unterrichtliches Thema im 7./8. Schuljahr –
Prof. Dr. Ewald Link zum 65. Geburtstag 1

Wilfried Warneck: Thema „Freundschaft“,
Beispiel für den Versuch, im RU Einstellungs- und Verhaltens-
änderungen zu erreichen, 4. Schuljahr 10

E.-A. Küchler: Buchbesprechung
Fibel des christlichen Glaubens – für junge Leute und ihre
Partner in Familie, Schule, Jugendarbeit und Beruf 32

**Anschriften der
Autoren dieses
Heftes:**

1. Prof. Dr. Friedrich Hahn, Jahnstraße 51, 6302 Lich 1
2. Pfarrer Dr. E.-A. Küchler, Dozent am Religionspädagogischen
Studienzentrum der EKH, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3
3. Pfarrvikar Wilfried Warneck, Kaiser-Friedrich-Straße 21,
6200 Wiesbaden-Sonnenberg

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)

Einzelheft: DM 2,- (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

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

Existenz vor Gott und Leid

Prof. Dr. Ewald Link
zum 65. Geburtstag

— Vorbesinnung auf ein unterrichtliches Thema im 7./8. Schuljahr —

Friedrich Hahn

„Niemand glaubt an Gott, weil er ‚bewiesen‘ würde, sondern weil Gottes Sein sich in ihm ereignet hat . . .“ (Reinhold Schneider, Winter in Wien 1958², S. 124).

Ein unerschöpfliches, niemals auslotbares Thema. Vielleicht *das* Thema, dem sich jede Generation, jeder Mensch neu gegenübergestellt sieht — nicht nur einmal, sondern viele Male und in immer anderen Situationen des Lebens. Ähnelt unser Bemühen, hier eine Antwort zu geben, nicht dem Unterfangen jenes Kindes, dem Augustinus am Meeresufer begegnete und das auf seine Frage, was es mit der kleinen geschaukelten Sandgrube beabsichtige, antwortete: Ich will das Meer ausschöpfen!? Also ein kindlich-naiver, letztlich törichter Versuch? Zwingt uns nicht das tägliche Leben mit seinen Tiefen und Abgründen, daß wir uns unserem Thema bescheiden und im Wissen um die Unzulänglichkeit unserer Überlegungen stellen? Selbstverständlich verbinden sich hierbei theologische Reflexion und persönliche Erfahrung, so daß nur einige im eigenen Leben wichtig gewordene Aspekte aufgezeigt werden können.

1. Die Problematik

Kurt Marti meldet in seinen „Leichenreden“ (Luchterhand 1976 S. 23) folgenden „Protest“ an:

dem herrn unserem gott
hat es ganz und gar nicht gefallen
daß gustav e. lips
durch einen verkehrsunfall starb

erstens war er zu jung
zweitens seiner Frau ein zärtlicher mann
drittens zwei kindern ein lustiger vater
viertens den fremden ein guter freund
fünftens erfüllt von vielen ideen

was soll jetzt ohne ihn werden?
was ist seine frau ohne ihn?
wer spielt mit den kindern?
wer ersetzt einen freund?
wer hat die neuen ideen?

dem herrn unserem gott
hat es ganz und gar nicht gefallen
daß einige von euch dachten
es habe ihm solches gefallen

im namen dessen der tote erweckte
im namen des toten der auferstand:
wir protestieren
gegen den tod von gustav e. lips

Dieser Text führt unmittelbar in die Problematik des Themas. Er provoziert entscheidende Fragen).

Leiderfahrungen gehören zum Menschsein. Jeder Mensch hat auf seine, oft sehr verschiedenartige und vielfältige, Weise teil an Freud und Leid, an beglückenden und rätselhaft-schmerzvollen Ereignissen, an Höhen und Tiefen des Lebens. Unser Nachdenken und Bedenken dieser Widerfahrnisse sollte nicht zum Schluß verleiten: Leben heißt Leiden. Zu unserem Leben gehören auch Lieben, Hoffen, überschwängliche Freude, unbeschreiblicher Jubel. Nur dürfen wir keinen Augenblick die Einsicht verdrängen, daß allem Leben, auch dem mit Freude und Erfolg gefüllten, Grenzen gesetzt sind, die zwischen Geburt und Tod sichtbar werden . . . bis zur Todeslinie, die jeder überschreiten muß. Davor bewahrt keine noch so vitale Sehnsucht nach Erfüllung, kein unbändiger Hunger nach Leben, kein immer wieder durchbrechender Mut zum Leben.

Wie vielgestaltig zeigt sich Leid — im persönlichen und gesellschaftlichen Leben!

Wozu alle Mühen und Anstrengungen, wenn am Ende doch alles umsonst zu sein scheint? Oder es treten berufliche Enttäuschungen auf, die das Leben so unsagbar schwer machen können. Wer könnte all die vielfältigen, unser Leben oft so schmerzhaft umpflügenden Leiderfahrungen aufzählen?

Oder ich denke an die quälenden Leiden an den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen, die als staatliche Ordnungen deklariert werden, in Wirklichkeit aber Armut und Hunger, Unrecht und Unterdrückung institutionalisieren und sich wie ein engmaschiges Netz über ganze Völker legen? Man bedenke z. B. die wirtschaftlichen Nöte und politischen Spannungen in Bangladesch, Südafrika, Südamerika oder vielen Oststaaten? Kein Wunder, daß viele ernsthaft suchende junge Menschen an solchen Unrechtsverhältnissen, innerlich zerbrochen, resignieren oder gar zu brutalen Gewalttättern werden.

Angesichts dieser unser Leben begleitenden Realitäten erhebt sich eine Fülle von bedrängenden *Fragen*, denen sich niemand, auch nicht der Christ, auf die Dauer entziehen kann:

Warum muß gerade *ich* dieses Leid erfahren? Warum ist gerade *mir* diese Last, etwa der frühe Tod geliebter Menschen, aufgeladen worden? Warum *ich*? Warum *wir*? „Wozu dieser ganze Höllenbetrieb“ (Th. Wolfe), dem wir ausgeliefert sind, während andere das Steuer ihres Lebens sicher in der Hand zu haben scheinen? Ist unser Leben vielleicht bis ins Detail vorprogrammiert, so daß unsere Entscheidungsfreiheit in Wirklichkeit eine Scheinfreiheit ist? Wäre dann nicht jeder Widerstand von vornherein sinnlos? Haben Dostojewskij oder Camus nicht recht mit ihrer Frage: Können wir eine Schöpfung und ihren Schöpfer lieben, in der Kinder gemartert werden? Müssen wir nicht auf Grund mancher Ereignisse zu der Einsicht gelangen, daß es töricht ist, an einen allmächtigen und allwissenden Gott zu glauben, der „im Regimente (sitzt) und alles wohl führet“ (P. Gerhardt)?

Hat nicht Bert Brecht recht, wenn er „Mutter Courage“ zu dem Schluß gelangen läßt: „Der Mensch denkt: Gott lenkt! Keine Red davon!“?

Oder: Wie passen die Naturkatastrophen, Erdbeben und Überschwemmungen, die in wenigen Minuten die Hoffnungen von Abertausenden vernichten,

wie die körperlichen und seelischen Schmerzen von Völkern, die unter Hunger, Rassismus und sozialen Mißständen leiden, mit den überlieferten Vorstellungen von der Liebe Gottes zusammen? Müssen wir nicht, solchen Fragen ausgesetzt, angebotenen Antworten kritisch begegnen?

2. Existenz vor Gott

2.1. Existenz vor Gott

Gott? Damit ist nicht der „Lückenbüßer“ gemeint, von dem immer dann die Rede ist, wenn wir „erst an den Grenzen unserer Möglichkeiten“ (Bonhoeffer) angelangt sind. Auch nicht der, den wir uns zur Erleichterung in manchen schweren Lebenssituationen ausgedacht haben, womöglich als Garanten oder — noch schlimmer! — als „Rechtfertigungsgrund“ (K. Marx) bestehender Unrechtsverhältnisse. Kein geringerer als Gabriel Marcel hat — lange ehe die Frage nach unserer Gottesvorstellung im theologischen Denken neu aufbrach — gemahnt, „daß man Schluß machen müsse mit der Idee eines Gottes, der in sich die ganze Kausalität konzentriert ... Es wäre möglich ..., daß *der* Gott, dessen Tod Nietzsche wirklich verkündigte, der Gott der aristotelisch-thomistischen Überlieferung war, der Gott als erster Bewegter“⁽²⁾. Der Gott des Alten und Neuen Testaments ist nicht das Akineton des Aristoteles oder das summum bonum Platos. Die Bibel reflektiert nicht über das „Sein-Selbst“ oder „An-sich-sein“ Gottes, das in weltloser Ferne existiert. Die Wirklichkeit, die wir Gott nennen, *ereignet sich für uns* in konkreter geschichtlicher Erfahrung (Schilfmeer- und Wüstenzugerkählungen). Besonders im Blick auf den am Galgen Hängenden erfährt der Mensch die Wirklichkeit Gottes als „die leidende Liebe, die in der Welt zugegen ist“⁽³⁾. Und wir stimmen wiederum Bonhoeffer zu: „Die Bibel weist den Menschen an die Ohnmacht und das Leiden Gottes; nur der leidende Gott kann helfen“⁽⁴⁾. Von diesem ganz in unser Fleisch, in unsere Menschlichkeit, und daher auch in unser Leid und in unsere Trauer „hinein-

gekrochenen“ (Luther) Gott sprechen wir, wenn wir nach der Existenz vor Gott fragen.

Existenz vor Gott sieht nicht von dem biologischen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen wie philosophischen Verständnis menschlichen Lebens rundweg ab. Als *vor* Gott Existierende können wir auch nicht die Welt besser, etwa physikalisch, erklären. Aber wir sind gewiß: Unser Leben hat *Grund* und *Ziel* nicht in sich selbst, sondern in der Zusage des totalen Angenommen- und Bejahtseins. Menschliche Existenz verstehen wir also nicht nur als Akt der Selbstausslegung des Menschen. Menschliche Existenz vor Gott — im Sinn des Neuen Testaments — ist daher immer Existenz der *Befreiten*, der zur *Freiheit* Berufenen (Gal. 5), zu einer Freiheit, die weder durch Mängel noch durch Ängste oder Leiden aufgehoben wird. Nur in diesem Sinne könnte ich mit Karl Rahner den Menschen als das „Wesen der Transzendenz“⁴⁵) verstehen.

2.2. Existenz vor Gott und Verantwortung

Dies alles vorausgesetzt, stellt sich zunächst die Frage nach unserer *Verantwortung*.

In der Fülle von Leid, dem wir begegnen, stoßen wir auf Verhältnisse, für die wir selber oder andere verantwortlich oder mit-verantwortlich sind. Es gibt doch zweifellos leidvolle Erlebnisse, die nicht „zufällig“ über uns gekommen sind oder für die wir irgendein dunkles Schicksal verantwortlich machen können. Wäre es nicht voreilig, vom unerforschlichen Ratschluß Gottes zu sprechen, wenn einer in der Trunkenheit Menschen zu Tode fuhr? Wer sieht Gott über die Schulter? Wie dürfte unsere Rede von Gott ein Alibi für *unser* Versagen sein (E. Bloch)? Wie viele Ehen zerbrechen an dem beruflichen Ehrgeiz des Mannes oder der Frau? Wie viele Kinder bleiben in entscheidenden Entwicklungsjahren sich selber überlassen, weil die Eltern nur die Erfüllung *ihrer* Pläne und Wünsche im Kopf ha-

ben? Können wir uns, wenn solche Ehen scheitern, auf die Führung Gottes berufen und uns vom Mangel an partnerschaftlicher Verantwortung freisprechen? Ist die Verantwortung für Leid, das wir anderen oder andere uns zufügen, einem unabänderlichen Schicksal oder dem verborgenen Willen Gottes anzulasten? Könnte so nicht jedes soziale Versagen und jede ungerechte Gesellschaftsordnung gerechtfertigt werden?

Ist es wirklich *Gottes* Wille, daß nach Angaben der Unesco 1976 rund 700 Milliarden DM für die Rüstung ausgegeben wurden und daß in der Gegenwart die Hälfte aller Wissenschaftler an der Weiterentwicklung von Waffen und Kriegsmaterial arbeiten?

Wer könnte es wagen, die Opfer der Kriege und der Gaskammern, die Verfolgungen und Morde, den Rassenhaß und den Terrorismus der Gegenwart, den unergründlichen Heimsuchungen Gottes zuzuschreiben? Das „Gesicht“ eines solchen „Gottes“ wäre in der Tat „unmenschlich“ (T. Moser, *Gottesvergiftung*, Suhrkamp 1976 S. 101).

Jeder von uns ist in eine unübertragbare, persönliche Verantwortung für andere und sich selbst gestellt und daher an seinem Ort zur Verbesserung der Lebensverhältnisse verpflichtet. Von dieser Aufgabe kann ihn niemand dispensieren. Freilich ist der ein Tor, der meint, eine Welt ohne Leiderfahrung, die Stadt Gottes auf der Erde, errichten zu können (Apoc. 21).

Wir sind keine Schwärmer, die meinen, sie könnten Gottes Herrschaft auf der Erde verwirklichen. Wir werden immer neu daran erinnert: Es gibt in unserer Welt und in unserem Alltag Erfahrungen von Leid, Schmerz, Absurdum und Sinnlosem, die nicht in schlechten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Verhältnissen gründen oder damit verrechnet werden können. Es gibt bohrende Schmerzen und tiefe Leiderlebnisse, die weder mit Medikamenten noch mit Appellen an unsere Verantwortung für die Menschen neben uns und durch eine Änderung der sozialen

Verhältnisse zu beeinflussen sind. Es gibt Leiderfahrungen und Schmerzen, mit denen wir leben und sterben müssen. Die Zeit heilt nicht *alle* Wunden. „Bleibt nicht viel — grausame Natur auch ohne Jahwe, um Menschen unekümmerte, fühllose? Bleiben nicht Krankheit, Unordnung, Fremdheit, kalte Schulter im Dasein ... bleibt nicht der Tod“⁶⁾?

Ich denke, um konkret zu sprechen, an den unbegreiflichen Tod junger Menschen, die das Leben mit seinen Aufgaben und Schönheiten vor sich sahen und durch Krieg oder Krankheit mitten aus glücklichem Familien- und Berufsleben herausgerissen werden.

In der Tat: Es gibt Leid- und Schmerzerfahrungen, die unser Leben unaufhebbar begleiten und uns täglich an die Zerbrechlichkeit menschlicher Existenz mahnen. Hat nicht der irische Dichter W. B. Yeats recht: „Der Welt uraltes Leid weiß überall seinen Weg zu finden!“⁷⁾

3. Leid und Bewältigung

Gibt es das — Leidbewältigung, Leidüberwindung? Oder könnte diese Frage nicht Hinweise auf menschliche Hybris sein? Trauer, Tränen und Leid können sehr unterschiedliches Gewicht haben. Es gibt Abstufungen nicht nur im Blick auf die Lasten, die wir zu tragen haben, sondern auch hinsichtlich der persönlichen Einstellung, die wir in verschiedenen Perioden unseres Lebens aufgrund physischer und psychischer Konstitution verschieden erleben. Wir wissen, daß es Schmerz- und Leiderfahrungen gibt, die an die Wurzel unserer Existenz reichen und daher nicht mit gut gemeintem Appell — „Mut zum Leben“ — bewältigt werden können.

Wer die Frage nach der Bewältigung von Leiderfahrungen stellt, hüte sich vor genormten, doktrinären Formeln. Ich bin mir bewußt, daß hier sich jeder immer von Neuem mit quälenden Fragen auseinander setzen muß, weil existentielle, persönliche Erkenntnisse und Einsichten nicht ein für alle Mal gül-

tige Lösungen sind. Auf die Frage nach Bewältigung von Leid gibt es eine breite *Offerte* von Antworten weltanschaulicher, philosophischer, allgemein religiöser und christlicher Überlegungen. Denn ohne Zweifel besteht in der Leid- und Schmerzerfahrung „eine tiefe Solidarität zwischen Christen und Atheisten“ (J. Moltmann). Warum sollten nicht Antworten angeboten werden, die von Gott oder dem christlichen Glauben ganz absehen?

Wer unter uns könnte es selbstsicher verurteilen, wenn Schmerz oder Leid viele Menschen resignieren oder gänzlich abstumpfen läßt? Wie lähmt es unsere Aktivität, wenn seelische Belastungen oder körperliche Schmerzen wie eine hohe unübersteigbare Mauer uns umgeben, wie rasch überkommt uns dann dumpfe Gleichgültigkeit?

3.1. Philosophische Antworten

Mir persönlich scheint in der Gegenwart die Frage nach dem Schmerz besonders eindringlich Albert Camus angepackt zu haben. Camus weiß mit Dr. Rieux in der „Pest“, die für ihn ja Sinnbild des menschlichen Lebens ist, daß das Leben „eine endlose Niederlage“ ist. Er weiß auch um die „hoffnungslose Kluft zwischen der Frage des Menschen und dem Schweigen der Welt“⁷⁾. Und Camus' bzw. Rieux' ohnmächtige Wut am Sterbebett des kleinen Othon ist nur allzu verständlich, wenn er Pater Paneloux heftig, ja zornig zuruft: „Ah! der wenigstens war unschuldig, das wissen Sie wohl!“ Er kann, wie er in einem vor Dominikanern in Latour-Maubourg bei Paris (1948) gehaltenen Vortrag zugibt, die Hoffnung der Christen nicht teilen. Aber das alles ist für ihn kein Grund, nicht zu widerstehen. „Ihre Hoffnungen teile ich nicht und werden nie aufhören, gegen diese Welt zu kämpfen, in der Kinder leiden und sterben“⁸⁾. Angesichts der Leiden und Schmerzen in der Welt kommt er in einer Auseinandersetzung mit Gabriel Marcel zur Feststellung: „Mich eckelt vor der Welt, in der ich lebe, aber ich fühle mich solidarisch mit den Menschen, die lei-

den⁴⁹). Es gibt keine rational befriedigende Antwort — die Welt schweigt — aber es bleibt die Möglichkeit zur Revolte. „Um zu sein, muß der Mensch revoltieren“⁴¹⁰). „Diese Auflehnung gibt dem Leben seinen Wert“. Denn, so meint Camus im Mythos von Sisyphos, „es gibt kein Schicksal, das durch Verachtung nicht überwunden werden kann“⁴¹¹). Darin steckt nach Camus „die ganze verschwiegene Freude des Sisyphos. Sein Schicksal gehört ihm. Sein Fels ist *seine* Sache. ... Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen“¹²).

Eine imponierende Haltung! Ob Sisyphos wirklich ein glücklicher Mensch ist, wird außerhalb der existentiellen Situation kaum zu entscheiden sein!

Vielleicht sollte man hier anmerken, daß man Camus' Haltung nicht mit dem absoluten Heroismus gegenüber dem von den Göttern und der Moira verhängten Schmerz und Leid gleichsetzen darf.

Max Schelers Urteil gilt: „Der 'absolute Heros' ist kein Heros mehr — er ist ein Narr oder ein Kranker, der an Algophilie leidet“⁴¹³). Camus' Bewältigung durch Revolte hebt die existentielle Not nicht auf. „Überzeugt von dem rein menschlichen Ursprung alles Menschlichen, ist er also immer unterwegs — ein Blinder, der sehen möchte und weiß, daß die Nacht kein Ende hat. Der Stein rollt wieder“⁴¹⁴).

So angenommener, so erfahrener und geduteter Schmerz macht einsam. Das hat Rieux erlebt — wie längst vorher Nietzsche und Camus' Zeitgenosse Sartre.

Wie antwortet Ernst Bloch auf die Frage nach der Bewältigung von Schmerz und Leid?

In „Atheismus und Christentum“ (1968) stellt sich Bloch dieser Frage in dem Abschnitt „Dulder oder hebräischer Prometheus“⁴¹⁵)? Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht die Deutung Hiobs. Ist Hiob „der sanfte Dulder“ oder

„der Empörer“? Für Bloch ist Hiob „der titanische Herausforderer der Gottheit“, der gerade darin fromm ist, „indem er nicht glaubt“⁴¹⁶). Blochs Interpretation der Hiobdichtung schließt damit, daß Hiob Gott anklagt, indem er ihm seine Unschuld vor die Füße wirft. Hiobs Vorwurf und Protest bildet — nach Bloch — den Schluß des Buches in Kap. 31, 15: „Der Herr antworte mir!“ Höhepunkt der Dichtung ist daher für ihn Kap. 19, 25—27, die Bloch mit dem Alttestamentler Bertholet übersetzt: „Ich aber weiß (nicht: daß mein Erlöser lebt, so Luther, sondern): mein Bluträcher ist am Leben und wird zu guter Letzt sich über dem Staube aufheben. Der Zeuge meiner Unschuld wird bei mir sein, und meinen Schuldbefreier werde ich für mich sehen“.

Der Rächer ist für Bloch nicht Jahwe oder eine himmlische Schutzgottheit. Im Gegenteil: Hiob appelliert — nach Bloch — an sein Recht, an seine Zukunft. In der Anklage gegen Gott, im eigenen „guten Gewissen“⁴¹⁷) personifiziert sich der Rächer, der „Schuldbefreier“. Hiob traut darauf, „daß das letzte Wort human noch nicht gesprochen ist ... Ein Wort, aus dem nun nicht mehr ausgezogen wird, sondern das selber, gänzlich schreckenlos, ins aufgehobene Oben einzieht“⁴¹⁸). Hiob ist also Rebell, biblischer Prometheus. Er resigniert nicht — für ihn ist die Beugung unter Gott kein Alibi für die schrecklichen, schmerzvollen, absurden Geschehnisse in der Welt. Warum resigniert er nicht?

Bloch antwortet: „Was lebt, lebt über sich hinaus, übersteigt sich“⁴¹⁹). Hinter der „Ontologie des Noch-nicht“ (Bloch) steht „das Prinzip Hoffnung“, mit dem der Mensch „ohne Gott, aber mit aufgedecktem Angesicht“⁴²⁰) dem Reich der Freiheit“ entgegengeht. Er kann das tun, weil „das Morgen im Heute lebt“⁴²¹). So ist die Hoffnung ein Grundzug menschlicher Wirklichkeit, gleich ob von Glück, Freiheit, Nichtentfremdung, vom Goldenen Zeitalter geredet wird. Der Mensch hat sich selbst noch „vor sich“. Daher ist der Mensch weniger aus seiner Vergangenheit als aus seiner Zukunft zu verstehen. So kann Bloch sein Werk „Prinzip Hoffnung“

mit den Worten schließen: „Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt, sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt . . ., so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“⁽²²⁾.

Man tut den Marxisten Unrecht, wenn man meint, es ginge ihnen bei ihrem Kampf gegen den Schmerz, um Aufhebung der Entfremdung nur um „gesellschaftliche und technische Neuorganisationen, die Schaffung neuer ökonomischer und politischer Beziehungen zwischen den Menschen“⁽²³⁾. Ziel ist die Menschwerdung des Menschen. Daher wissen Marxisten wie Bloch, Garaudy u. a. sich stets unter der „niemals befriedigte(n) Forderung nach Totalität und Absolutheit, nach Allmacht gegenüber der Natur und nach vollständiger liebender Gegenseitigkeit der Geister“ stehen⁽²⁴⁾. Garaudy zeigt treffend das Gemeinsame wie das Trennende auf, wenn er bei der Tagung der Paulus-Gesellschaft 1966 erklärte: „Wir Christen und Marxisten erleben zweifellos die Forderung nach dem gleichen Unendlichen, aber die eure ist Anwesenheit und die unsere ist Abwesenheit“⁽²⁵⁾.

3.2. Leidbewältigung unter theologischem Aspekt

Die Warnung, sich vor fertigen Formeln zu hüten, ist hier besonders angebracht. Die Auseinandersetzung beginnt immer wieder von Neuem, weil existentielle Erfahrungen nicht ein für alle Mal fertige Lösungen liefern. Alle theologischen Überlegungen zum Problem sollten bei der durch das Christuszeugnis gesetzten Hoffnung einsetzen. Dabei verstehen wir Hoffnung nicht bloß als grundlegenden „anthropologischen Sachverhalt“, nicht nur als „einen bestimmenden Strukturanteil des Daseins überhaupt“⁽²⁶⁾, auch nicht im Sinne der generellen Feststellung Gabriel Mar-

cels⁽²⁷⁾: „Die Hoffnung ist wahrscheinlich der Stoff, aus dem unsere Seele gemacht ist“. Diese Aussagen zielen sämtlich auf die Annahme allgemein vorhandenen Urvertrauens, das es vielleicht als eine Art „Rohstoff“, als „Vormform“ der christlichen Hoffnung gibt. So urteilt etwa der von Plügge zitierte Franzose Maine de Biran: „La religion est venu confirmer l'espoir que donnait la nature“⁽²⁸⁾.

Hoffnung im christlichen Sinne gründet nicht in von der Natur gegebenen, a priori vorhandenen anthropologischen Sachverhalten, sondern vielmehr in dem allem Leid, aller Verzweiflung vorauslaufenden Vertrauen in die Wirklichkeit Gottes innerhalb konkreter Situationen. Diese Wirklichkeit ist zeichenhaft manifest geworden in dem Wort und Verhalten Jesu von Nazareth. In und mit ihm spricht sich ein unendliches Vertrauen aus, das allen Negationen des Lebens — gleich welche Namen sie haben — zuvor läuft. Christlich gesehen haben wir nicht nur Hoffnung, wir *sind* Hoffnung — mit Worten P. L. Landsbergs: „Wir *sind* Hoffnung vor der Möglichkeit, Verzweiflung zu werden“⁽²⁹⁾. Christliche Hoffnung gründet sich auf den leidenden und ans Kreuz gehängten Jesus und blickt daher auf die Zukunft, in der alle Tränen abgewischt und weder Leid noch Geschrei sein werden (Apoc. 21).

Sie lebt in der Gewißheit der Gegenwart und Zukunft dessen, den z. B. Paulus im 8. Kap. des Römerbriefes bezeugt: Nichts kann von der Liebe Gottes trennen, die mit Jesus Christus in unserer Welt da ist.

Die Hoffnung ist, so Moltmann, „Fundament“ und „Triebfeder“ theologischen Denkens. Theologische Sätze sind „Hoffnungssätze“, freilich nicht im Sinne individueller „genostischer Erlösungssehnsucht“ als „Hoffnung der einsamen Seele im Gefängnis einer versteinerten Welt“⁽³⁰⁾, sondern als Möglichkeit der Erneuerung der Welt und ihrer Gesellschaft. Die Hoffnung — betont Moltmann — „trägt auch das Leben, Handeln und Leiden in der Gesellschafts-Geschichte“⁽³¹⁾. Daher kann es

in deutlicher Anlehnung an die 11. These von Karl Marx über Feuerbach heißen: „Für den Theologen geht es nicht darum, die Welt, die Geschichte und das Menschsein nur anders zu *interpretieren*, sondern sie in der Erwartung göttlicher Veränderung zu *verändern*“³²). Zu dieser Veränderung sind wir als Partner und Mitarbeiter Gottes aufgerufen (1. Kor. 3,9).

Ob Existenz vor *diesem* Gott und mit *dieser* Hoffnung nicht bestimmte *Konsequenzen* im Blick auf unsere Frage nach der Bewältigung des Leids hat?

3.2.1.: Konsequenz A

Könnte nicht in unserer Existenz vor *diesem* Gott eine *neue* Grundeinstellung, ein *neues* Verhalten zum eigenen oder „fremden“ Leid aufbrechen?

Aus der Solidarität Gottes mit uns, die sich in dem leidenden Jesus zeigt, erwächst die Gewißheit, daß nichts, auch kein Leid, uns von ihm trennen kann. Christsein heißt niemals: Wir werden *vor* jedem Leid bewahrt. Aber *in* jedem Leid steht Jesus neben uns. Er überläßt uns in keiner Situation uns selber. Es gibt kein Dunkel, in dem er uns nicht findet. Gerade in unserer Klage vor ihm bekommen wir Teil an dem Leben und der Freiheit, die er ist. Ist das nicht Mitte und Sinn der Auferstehungsbotschaft? (Joh. 10, 25). M. a. W.: Unser Leben, unsere Schmerzen und Leiden sind in seinem Leben aufgehoben. Gilt das nicht auch im Blick auf den Tod? Bleibt uns Jesus als der Leidende und Lebendige nicht nahe, auch über den Tod hinaus? „In seinem Leben wird das unsrige geborgen sein“ (E. Jüngel). Wir sterben nicht ins Leere. Wir sterben in Gott hinein. Könnte von dieser Gewißheit unsere *Gegenwart* nicht täglich bestimmt sein? Sollte daraus nicht schon jetzt Kraft zum Durchhalten, auch zum Durchkämpfen erwachsen?

Hier drängen sich freilich dem Nachdenkenden Fragen auf: Schließt die Gewißheit der Nähe Gottes, wie sie in Jesus durchbricht, das feste Vertrauen in sich: *Alles*, was im Leben des Ein-

zelen und im Leben der Völker geschieht, ist Führung und Ratschluß Gottes? Können wir als Christen *immer* mit Paul Fleming sprechen: „Es kann mir nichts geschehen, als was er hat ersehen und was mir selig ist...“? Wie stimmen *unsere* Erfahrungen mit Jesu Wort an seine Apostel zusammen, daß kein Sperling auf die Erde fällt „ohne euren Vater. Bei euch aber sind auch die Haare des Hauptes alle gezählt“ (Mt. 10,29 — vgl. Lk 12,6)? Haben Christen nicht in *jedem* Falle sich an die zweite Vaterunser-Bitte zu halten: „Dein Wille geschehe“?

Es wäre töricht, solche in ganz bestimmte Situationen hinein gesagte Worte zu *allgemeinen* Lehrsätzen, zu Lebensgesetzen zu erheben. Machen wir damit nicht Gott zum Computer, der alles vorprogrammiert hat, für den das Leben des einzelnen Menschen wie die gesamte Weltgeschichte einer Marionettenbühne ähnelt, auf der die Puppen nach Gutdünken des himmlischen Regisseurs spielen müssen?

Wer dürfte z. B. im Blick auf die 50 bis 60 Millionen Opfer des zweiten Weltkrieges so sicher von dem Herrn der Geschichte sprechen? Ist es wirklich Ausdruck tiefer Frömmigkeit, wenn ich die Krankheit, die einen Menschen dahinsiechen läßt, mit dem geheimnisvoll-verborgenen Vaterwillen Gottes „erkläre“?

Was ist bei diesen Anfragen, die sich leicht vermehren ließen, zu bedenken?

Jesu Worte an die auszusendenden Jünger rufen zum Vertrauen auf die Gegenwart Gottes in Situationen der Verfolgung. Als seine Freunde können sie, auch wenn sie um ihres Glaubens willen vor Gericht gestellt werden (Mt. 10,17 f.), furchtlos und voller Vertrauen sein! Der, der sie sendet und den sie bekennen, kennt sie. Er hat sie nicht vergessen (Lk. 12,6). Die Bindung an Jesus kann in Verachtung, Verfolgung, ja im Tod enden. Es gibt Leid um der *Nachfolge* willen³³! In der Gewißheit der Gegenwart Jesu und mit der von ihm gegebenen Kraft richten wir unseren Zeugendienst aus.

Die *zweite Bitte* im Vaterunser ist ursprünglich kein Aufruf zu blindem Sich-Ergeben. Appelliert sie nicht an uns, daß wir Gottes Willen in die Tat umsetzen? Ist im Laufe der Geschichte der Christenheit nicht oft zu schnell vergessen worden, daß diese Bitte uns zum Kampf auffordert und niemals zu einer fatalistischen Haltung?

Sind wir etwa Marionetten in der Hand eines himmlischen Regisseurs? Die Geschichte ist im Leben des Einzelnen der Völker ein *Kampfplatz*, auf dem gute und böse Gewalten wirken. Die Erzählungen von der Landnahme im alten Israel sind voller Brutalitäten und Rachesucht. Sind sie nicht erst nachträglich zur „Heilsgeschichte“ umgedeutet worden?

Ich will nicht mißverstanden werden: Ich sage — ganz persönlich gesprochen — im Blick auf einzelne bestimmte Erfahrungen in meinem Leben: Dies oder jenes begreife ich als Signal Gottes. Ich nehme es in der Gewißheit an: Er macht keinen Fehler. Aber in anderen Leiderfahrungen bleibt mir diese Deutung versagt. Aus Mangel an Glauben? Aus fehlendem Vertrauen? Oder ist es nicht redlicher in bestimmten Situationen offen zu sagen: „Ich begreife dieses Geschehen nicht. Ich kann es auch nicht mit dem Willen Gottes vereinbaren. Aber ich bitte um die Kraft Gottes, alles durchzustehen“? Dann werde ich auch das völlig Unbegreifliche aushalten in der immer neu zu erbittenden Gewißheit: Er hält mich! Seine *Gegenwart* gibt die Kraft, das Rätselhafte in meinem Leben zu ertragen.

3.2.2. Konsequenz B:

Ist mit dieser Grundeinstellung nicht auch ein neues Verhalten zum Leid der Menschen neben uns gegeben? Jesus ist Zeichen der Hingabe Gottes an den Menschen. Wurzelt nicht in *dieser* Hingabe *unsere* Hingabe an andere?

Wer mit seinem Leid vor *Gott* steht, erfährt, daß sich seine Ohren und Hände *öffnen* für die Traurigen und Schmerzbeladenen. Diese Hände bleiben auch

offen für die, die uns selber allerlei Lasten auflegen. Wir hören Jesu Aufruf, zu handeln und einander beizustehen. Wir stimmen Günter Eich zu, wenn er in dem Gedicht „Der andere“ sagt:

„Sieh, was es gibt: Gefängnis und Folterung, Blindheit und Lähmung, Tod in vieler Gestalt, den körperlichen Schmerz und die Angst, die das Leben meint. Die Seufzer aus vielen Mündern sammelt die Erde, und in den Augen der Menschen, die du liebst, wohnt die Bestürzung. Alles, was geschieht, geht dich an.“ (Träume, Bibl. Suhrkamp)

Das wird im einzelnen Fall sehr verschieden aussehen. Die Einsicht, daß Jesus unser Bruder ist, gibt die Freiheit, daß wir uns anderen gegenüber in *ihrem* Leid als Helfer verhalten. Dann engagieren wir uns nicht nur im persönlichen, sondern auch im gesellschaftspolitischen Raum. Die sicherlich tiefe prophetische Einsicht, die nur ganz persönlich im Glauben vollzogen werden kann: daß nämlich Gottes Wege nicht unsere Wege, seine Gedanken nicht unsere sind (Jes. 55,8 f.), soll uns gerade *nicht* zu Fatalismus oder Resignation führen, sondern zum Engagement *in* dieser Welt und *für* diese Welt treiben. Das hat m. E. die moderne Theologie, wie sie sich z. B. bei E. Käsemann, Jürgen Moltmann oder D. Sölle artikuliert — übrigens ganz auf der Linie Luthers und im Gespräch mit der sog. kritischen Theorie Horkheimers und Adornos — immer wieder mit Recht betont. Als der Gekreuzigte tritt Gott nicht nur als der „Ganz-Andere“, sondern „als der Ganz-Ändernde“³⁴) auf, der zur Nachfolge, d. h. aber zum Einsatz für eine zum Besseren veränderte Welt drängt. Nur so verwirklicht sich *Solidarität* mit den Leid- und Schmerzbeladenen.

Wartet nicht in allen Schmerzbeladenen Jesus auf *unsere* Aktivität, ganz im Sinne des Wortes: „Was ihr getan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir getan“ (Mt. 25,40)? Wird nicht dadurch oft so vieldeutiges und sinnentleertes Reden von Gott durch konkretes Verhalten

und Handeln innerhalb unserer Welt inhaltlich gefüllt und sinnvoll?

Solidarität mit den Beladenen führt, wenn der Leidende nicht handeln kann, zum *stellvertretenden* Einsatz, so daß „einer dem andern ein Christus“ wird (M. Luther). Nur diese in Leidsituation verwirklichte Einheit von Glaube und Lebenspraxis ist ein Zeichen für Echtheit unseres Redens von Gott. Kommt es nicht darauf an, „den Schmerz der Leidenden mit ihnen ... (zu) teilen“ (D. Sölle), weil es, genau genommen, „kein Leid (gibt), das fremdes Leid ist“ (K. Simonow)? In der Sprache des Neuen Testaments: „Gott tröstet uns in all unserer Bedrängnis. So können wir wiederum andere in alle ihrer Bedrängnis trösten ...“ (2. Kor. 1,4)³⁵.

4. Leid und Gebet

Vielleicht kann jetzt auf das aufmerksam gemacht werden, was — einem *basso ostinato* ähnlich — alles bisher Ausgeführte begleitete — auf das *Gebet*. Wer *vor* Gott steht, führt kein Selbstgespräch. Er klagt, trauert und weint *vor* dem, der in Jesus Bruder und Freund geworden ist. Daher braucht er nicht mehr nur über sich selber nachzudenken. Er denkt dem nach, was ihm angeboten wird: Die Zusage einzigartiger Geborgenheit, einmaliger Freiheit.

Beten heißt: Ich bitte mich in die Gewißheit, daß niemand und nichts uns von ihm trennen kann — auch nicht das Dunkle und Schwere, unter dem wir leiden. „Denn Finsternis nicht finster ist vor dir“ (Ps. 139, V. 12 wörtlich).

Das bedeutet nicht, daß wir mit unserem Beten Gott bedrängen können, unsere Bitten zu erfüllen.

Er hört unser Reden. Ich habe es erfahren, daß er Lasten abladen kann. Ich weiß aber auch, daß viele unter ihren Lasten bleiben müssen, aber bei aller Anfechtung immer wieder die Gewißheit durchbricht: Wir fallen mit unseren Ängsten und Leiden niemals tiefer als in die Wirklichkeit aller Wirklichkeiten. Dann wird das Leid, das

uns beschwert, die Hoffnung auf die Gegenwart Gottes nicht rauben³⁶). Christen wird nichts erspart. Aber wo auch immer sie hinkommen — Er ist schon da!

Als die Gehaltene halten wir durch und versuchen unseren Weg zu gehen — in einer umfassenden Geborgenheit. Deshalb können wir aber auch je und je in einer uns selber unbegreiflichen Freiheit leben — für uns und andere.

Johannes Bobrowski hat beim Anblick eines Steinkreuzes in Nowgorod 1943 geschrieben:

„Dem, den du trägst, ist Erd' und Himmel klein. Er reißt sie sterbend in sein Herz hinein. Und ich erfah' im Anblick eines Steines, wie tiefste Lieb und tiefstes Leid sind Eines“³⁷).

Anmerkungen:

- 1) Vgl. auch Wolfgang Fietkau (Hrsg.): Poeten beten 1969 S. 22
- 2) G. Marcel: Der Mensch als Problem 1956 S. 70 f.
- 3) P. L. Berger: Auf den Spuren der Engel. S. Fischer Verlag 1970 S. 127
- 4) D. Bonhoeffer: Widerstand und Ergebung 1952 S. 242
- 5) K. Rahner: Grundkurs des Glaubens 1976. — Nur hüte man sich diese Definition ontisch-statisch mißzuverstehen; unsere Identität, die in der Beziehung Gott-Mensch und Mensch-Gott gewonnen wird, bleibt eine „mobile Identität“, die sich in immer neuem Hören und Handeln in unserer Welt, auch in unserem Leiden, realisiert!
- 6) E. Bloch: Atheismus im Christentum 1969 S. 164
- 7) Der Mensch in der Revolte, 1961 S. 8
- 8) Fragen der Zeit, 1960 S. 74
- 9) A. a. O. S. 87
- 10) Der Mensch in der Revolte S. 26
- 11) Mythos von Sisyphos, 1958 S. 73 und 156
- 12) A. a. O. S. 157 f.
- 13) Zit. bei Buytendijk: Über den Schmerz, Bern 1948
- 14) Mythos von Sisyphos, S. 158
- 15) S. 159 ff. in: Atheismus im Christentum 1968
- 16) S. 166
- 17) S. 159
- 18) S. 166
- 19) S. 330
- 20) Prinzip Hoffnung III S. 1550
- 21) S. 1627
- 22) S. 1628. Vgl. hierzu auch L. Kolakowski: Der Mensch ohne Alternative, München 1960 S. 134

- 23) Das lehnt z. B. Garaudy deutlich ab: Der Dialog, rororo 1968 S. 88
- 24) A. a. O. S. 89 f.
- 25) A. a. O. S. 90
- 26) So H. Plügge: Wohlbefinden und Mißbefinden, Beiträge zu einer medizinischen Anthropologie, Tübingen 1962 S. 47
- 27) Etre et avoir 1935 S. 117
- 28) Bei Plügge a. a. O. S. 49; siehe auch ib. S. 50 Anm. 14
- 29) Bei Plügge S. 47
- 30) Theologie der Hoffnung 1968 7 S. 57, 60, 74
- 31) A. a. O. S. 304
- 32) A. a. O. S. 74, auch S. 30 f.
- 33) Siehe z. B. K. Barth: Kirchliche Dogmatik III 4 S. 88; ähnlich 777
- 34) J. Moltmann, Perspektiven 1968 S. 41
- 35) In diesem Zusammenhang verweise ich auf das soeben erschienene Buch von Wilhelm Dantine „Hoffen - Handeln - Leiden. Christl. Lebens-Perspektiven“. Göttingen 1976; bes. im 2. Teil sieht Dantine mit Recht die enge Verknüpfung von gesellschaftlichem Handeln und damit verbundenem Leiden. Für Dantine ist Leiden „integrales Element von Aktion“
- 36) S. Kierkegaard: Gesammelt Werke 20. Abt. Christliche Reden 1848 S. 113 ff.
- 37) Almanach für Literatur und Theologie 4 (1970) S. 72

Thema „Freundschaft“

Beispiel für den Versuch, im RU Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu erreichen

4. Schuljahr

Wilfried Warneck

Vorwort der Redaktion

Die folgende Unterrichtseinheit von W. Warneck steht unter einem hohen selbstgesetzten Anspruch. Sie verfolgt das Ziel, im Zusammenhang des Themas „Freundschaft“ Verhaltens- und Einstellungsänderungen zu bewirken. Warneck beurteilt seinen Versuch, wie er sich in Planung und Durchführung ihm selbst darstellt, eher kritisch und zieht daraus einige verallgemeinernde Folgerungen.

Wir drucken diese Unterrichtseinheit ab, weil wir der Meinung sind, daß

- sie in Planung, Durchführung und anschließender Analyse exemplarisch eine Problemsituation signalisiert und dokumentiert, die viele Lehrer angehen (möchten) und an der sie dann auch vielleicht scheitern, die aber gleichwohl ständige Aufgabe des Religionsunterrichts bleibt und die nicht nur durch Theorie, sondern durch reflektierte Praxis konkret und situativ zu lösen ist;*
- sie einige Kollegen und Kolleginnen dazu anreizen könnte, am gleichen Thema und mit dem abgedruckten Material (ganz oder in Ausschnitten, im gleichen Arrangement oder in neuer Zusammenstellung) Erfahrungen im Hinblick auf Einstellungs- und Verhaltensänderung zu machen, auch wenn diese dann eher skeptisch als überschwänglich von den jeweiligen Kollegen beurteilt werden.*

Die Redaktion ist gerne bereit, solche Planungen und Erfahrungen in ähnlicher Weise wie bei W. Warneck in den Schönberger Heften abzudrucken.

1. Die Unterrichtseinheit „Freundschaft“

1.1 Der Rahmen

Der Entwurf der „Rahmenrichtlinien — Evangelische Religion — Primarstufe“ schlägt als eine mögliche Konkretion des Problembereiches „Anerkennung und Kommunikation“ im 4. Schuljahr das Thema „Freundschaft“ vor. Gemäß seinem eigenen Anspruch „im Horizont biblisch-christlichen Lebens- und Weltverständnisses die Fragen des Kindes aufzunehmen und zu beantworten“, d. h. seine Bedürfnisse ernstzunehmen, bietet der Entwurf zum Thema „Freundschaft“ eine Fülle von Lernzielen, Inhalten und Materialhinweisen an, aus denen heraus durch situationsbezogene Auswahl bzw. Ergänzungen Unterrichtsentwürfe entwickelt werden sollen.

Die Unterrichtseinheit „Freundschaft“, die im Sommer 1976 parallel in zwei 4. Grundschulklassen durchgeführt wurde, entstand auf der Grundlage der in diesen Rahmenrichtlinien angebotenen Überlegungen, Lernziele, Inhalte und Materialhinweise.

1.2 Überlegungen zur Zielsetzung

Kinder unterhalten in diesem Alter in der Regel häufig wechselnde Freundschaftsbeziehungen. Die Gründe für diesen häufigen Wechsel sind vielfältig. Oft spielen dabei mangelndes Einfühlungsvermögen, geringe Frustrationstoleranz und Egozentrik — gefördert durch die Leistungs- und Konkurrenz-erwartungen vieler Erzieher — eine Rol-

le. Gefährdungen von Freundschaftsbeziehungen sind daher sehr häufig, ebenso die Momente, die die Entwicklung von Freundschaften verhindern.

Das Unterrichtsprojekt hatte deshalb das Ziel, den Kindern ihre Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Einstellungen im Bereich ihrer Freundschaftsbeziehungen bewußt werden zu lassen, ihnen in Auseinandersetzung mit dem Gebot der Nächstenliebe einige Ursachen von Enttäuschungen und Streit in ihren Freundschaftsbeziehungen einsichtig werden zu lassen und ihnen im Interesse ihres Bedürfnisses nach Anregung und Kommunikation Erfahrungen zu ermöglichen, die sie motivieren sollten, ihre Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen Kindern im Sinn des Gebotes der Nächstenliebe zu verändern.

1.3 Unterrichtsplanung 1. Stunde

In der ersten Phase sollten zunächst die bestehenden Verhaltensweisen für die Kinder erkennbar und bewußt gemacht werden. Dies erforderte ein Medium, das es den Kindern ermöglichte, ihre bestehenden Verhaltensweisen auszuagieren. Ich wählte dazu das Kreis-spiel: „Ich sitze / im Grünen / und liebe / ganz heimlich XY“.

Eine zweite, sich unmittelbar anschließende Phase sollte dazu dienen, die vom Unterrichtsprojekt noch weitgehend unbeeinflußten individuellen Einstellungen und Wünsche der Kinder im Hinblick auf Freundschaften zu erfassen und individuell bewußt zu machen. Für die erste Stunde ergab sich damit folgende Verlaufsplanung:

Lernende Position

Lehrende Position

1. Teilziel:

Die Schüler werden sich ihrer Erfahrungen und ihrer Erwartungen an Freunde und Freundschaft bewußt.

Einleitende Maßnahme:

Erklärung und Durchführung des Spiels „Ich sitze / im Grünen / und liebe / ganz heimlich ...“
(Auch bekannt als „Mein rechter Platz ist leer“)

Schüleraktivitäten:

Entdecken, daß es in diesem Spiel um Freundschaftsbeziehungen geht. Die unterschiedlich starken Ausprägungen freundschaftlicher Beziehungen unter sich in der Gruppe erkennen und darüber sprechen.

2. Teilziel:

Sammeln der vom Unterricht noch weitgehend unbeeinflußten Wünsche an einen Freund / eine Freundin zwecks späterer Bewertung und Lernkontrolle.

Anschließend bis Stundenschluß **Spiel:**
„Ich sitze im Grünen . . .“

1.4 Kritische Reflexion des Verlaufs der 1. Stunde

Der Einsatz des genannten Kreisspiels förderte ein erstes Problem bzw. eine erste Konsequenz der Zielsetzung vor Augen. Spiele wie das eingesetzte „Mein rechter Platz ist leer, ich wünsche mir XY her“ oder auch andere, lassen sich nicht bedingungslos auf einen bestimmten Unterrichtszweck hin verplanen, da sie, erst einmal in der Hand der Kinder, eine Eigendynamik und eine Zielrichtung erhalten, die den Bedürfnissen und Problemen der spielenden Kinder entspricht, die aber dem Lehrer oft erst dort im Spielvollzug erkennbar werden, also gar nicht vor-geplant werden können.

Im konkreten Fall sah dies so aus: Klasse A erkannte planmäßig, daß im Spiel Freundschaftsbeziehungen unterschiedlichster Art deutlich wurden, diese Beziehungen wurden in ihrer Unterschiedlichkeit bewußt, benannt, teilweise in ihren Ursachen erkannt und von einer Schülerin spontan mit dem Gebot der Nächstenliebe in Verbindung gebracht. Während des Spiels wurden häufig andersgeschlechtliche Kinder ge-

Weitere Vermittlungshilfen:

Haben alle in gleicher Weise mitspielen können?
Weshalb ist das wohl so?
Um welches Thema geht es in diesem Spiel?

Einleitende Maßnahme:

Sicher habt Ihr alle Vorstellungen davon, welche Eigenschaften ein richtiger Freund oder eine richtige Freundin haben sollten. Wir wollen sie einmal zusammentragen, um dann später miteinander darüber reden zu können. Jeder schreibt bitte drei Eigenschaften, die er sich von seinem Freund / seiner Freundin wünscht, auf einen Zettel.

wählt. Schülerreaktion auf die Aufforderung hin „Wir können es so machen, daß wir die nehmen, die wir nicht so mögen“: „Ich mag die Angelika nicht immer so sehr und habe sie trotzdem genommen, weil sie noch nie dran war.“

Auch in Klasse B schien der Unterricht zunächst planmäßig zu verlaufen. Anders als in Klasse A wurde jedoch während des ersten Spieldurchganges nur gleichgeschlechtlich gewählt. Im anschließenden Kreisgespräch erwies sich der Satzteil des Spielverses: „Und **liebe** ganz heimlich“ anders als in Klasse A als Anstoß für Hänseleien gegenüber Klassenkameraden, denen Freundschaften mit andersgeschlechtlichen Kindern nachgesagt wurden. Auch hier führte das Gespräch aber zu Erkenntnissen über die im Spiel zutagegetretenen Freundschaftsbeziehungen und die Bedeutung von Freundschaften für die Kinder.

Im Anschluß an die Sammlung der gewünschten Eigenschaften von Freunden fand ein weiterer Spieldurchgang mit eingeschobenem auswertenden Gespräch statt. Wieder wurde ausschließlich gleichgeschlechtlich gewählt. Um das darin enthaltene Problem zu ver-

schärfen und es den Kindern zum Gegenstand der Auseinandersetzungen werden zu lassen, wurde im Gespräch zur Auswertung des 2. Spieldurchganges die Regel eingeführt, daß der jeweils Redende selbst unter den sich meldenden Kindern den nächsten Redner bestimmen sollte. Das Gespräch blieb daraufhin solange ausschließlich in der Jungengruppe, bis die Empörung in der Mädchengruppe so stark angewachsen war, daß sie sich in heftiger Kritik am Verhalten der Jungen entlud und damit die Einleitung zu dem Thema schuf, daß das Spiel für diese Klasse primär aktualisierte, nämlich das Spannungsgeladene und gehemmte Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen. Das hierüber einsetzende Gespräch vertiefte die Erfahrung dieser Erkenntnis für alle Beteiligten sehr eindrücklich, da es die Hemmungen zutage förderte, über dieses Verhältnis offen miteinander sprechen zu können. So kam es vor, daß ein Mädchen seine Meinung nicht offen zu sagen vermochte, sondern sie einer besonders mutigen Freundin anvertraute, die sie dann ihrerseits der ganzen Klasse weitergab. Gegenseitige Vorurteile und heimliche Wünsche nach besseren Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen kamen auf diese Weise zur Sprache. Zum Schluß der Stunde wurde das Spiel auf ausdrücklichen Wunsch der Klasse hin ein drittes Mal gespielt, mit dem Erfolg, daß mehrere Mädchen und ein Junge sich getrauten, andersgeschlechtliche Kinder zu wählen.

Spöttische Kommentare zu diesen Wahlen (daneben gab es nach wie vor gleichgeschlechtliche Wahlen) kamen zwar vor, wurden aber von anderen Kindern mit Hinweis auf das vorangegangene Gespräch verurteilt und zurückgewiesen. Beide Seiten hatten ansatzweise die Freiheit zu neuen Verhaltensweisen gewonnen.

Spiel und damit verbundene auswertende Gespräche führten somit in dieser Klasse unvorhergesehen zu einer völlig anderen Problemstellung als in Klasse A, wo das Verhältnis Junge-Mädchen auch im weiteren Verlauf des Projekts keine erkennbare Rolle spielte.

Lernerfahrungen für den Unterrichtenden

1. Unterrichtsmedien, vor allem Spiele, die es Kindern ermöglichen, sich selbst mit ihren Problemen einzubringen und darzustellen, können zu anderen Problemstellungen führen als zu der geplanten. Wo dies geschieht, wird es sich um Problemstellungen handeln, die für die Lerngruppe eine aktuellere Bedeutung haben als das vom Unterrichtenden angestrebte Thema. Wird solch ein ungeplant zutage tretendes Thema aufgegriffen, so wird die Lernbereitschaft und Motivation sowie die Chance zur Reflexion und Erweiterung von Einstellungs- und Verhaltensformen bei den Schülern ungleich größer und tiefergehend als bei der Behandlung eines Bedürfnisses, das der Unterrichtende künstlich zum bewußten Problem der Kinder und zum Gegenstand von Auseinandersetzungen zu machen versucht.

2. Die Zielsetzung, im Rahmen von Unterrichtsprojekten die Kinder und ihre Bedürfnisse ernstzunehmen, wird nicht schon allein dadurch eingehalten und erreicht, daß man im Rahmen eines bestimmten Projekts alternative Medien und Lernphasen vorbereitet, um so den Unterrichtsverlauf offen zu halten für eigenständige Impulse der Kinder.

Dieses im hier analysierten Projekt praktizierte Unterrichtsverhalten — getragen von dem Wunsch, die durch den Lehrer bestimmte Projektzielsetzung durchzuhalten — erwies sich nach Abschluß des Projekts zumindest für die Klasse B im Sinn der eigenen Zielsetzung als falsch. Die zur Behandlung des Themas „Freundschaft“ für den weiteren Verlauf ausgewählten Unterrichtsschritte und Medien erwiesen sich als ungeeignet zur Erweiterung und Vertiefung der gewonnenen Freiheiten und Einsichten aus der 1. Stunde, schon allein deshalb, weil sie neben dem Problem: „Verhältnis Jungen — Mädchen“ zu viele neue thematische Aspekte in den Unterrichtsverlauf einbrachten. Dadurch gelang es im weiteren Projektverlauf nicht mehr, anknüpfend an die 1. Stunde, Situationen von ähnlich intensivem Erfah-

rungslernen herbeiführen und wahrscheinlich auch kaum, die gewonnenen ersten Ansätze neuer Verhaltensmöglichkeiten auf dem erreichten Stand zu erhalten. Eine Beschränkung auf Weniger wäre im Fall der Klasse B mehr gewesen, besser noch das gänzliche Falllassen des ganzen zunächst geplanten Projekts zugunsten einer ausschließlichen Weiterbeschäftigung mit der unerwartet zutagegetretenen anderen, aktuellen Problemstellung dieser Klasse. Mein Festhalten an der willkürlich selbstgesteckten thematischen Zielsetzung ließ die allgemeine Zielsetzung, die Bedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen, in Klasse B zur Kritik am eigenen Unterrichtsverhalten werden.

3. Die Zielsetzung, Kindern im RU die Chancen biblischer Aussagen für ihre

Einstellungs- und Verhaltensmöglichkeiten erfahrbar werden zu lassen, richtet sich zugleich auch an den Unterrichtenden mit seinen Einstellungen und Verhaltensmöglichkeiten den Schülern gegenüber: Lehrer und Unterrichtsthemen sind um der Kinder willen da und nicht die Kinder um der Themen und Lehrer willen.

1.5 Unterrichtsplanung 2. und 3. Stunde

Die zweite und dritte Stunde sollten den Kindern ihr eigenes Konfliktverhalten in Freundschaftsbeziehungen bewußt machen, sie mit Konfliktlösungsmöglichkeiten im Sinne des Nächstenliebegebotes konfrontieren und sie dazu bringen, beides miteinander zu vergleichen. Die Stunden hatten folgende Verlaufsplanung:

2. STUNDE

Lernende Position

Lehrende Position

3. Teilziel:

Aus der Erzählung erfahren, daß Konflikte zwischen Freunden überwunden werden können, wenn beide aufeinander zugehen. Eigenes Konfliktlösungsverhalten dieser Möglichkeit gegenüberstellen.

Einleitende Maßnahme:

Am Ende der letzten Stunde habt Ihr die Erwartungen und Wünsche aufgeschrieben, die Ihr an Eure Freunde habt. Jeder von uns hat solche Wünsche, also nicht nur wir selbst, sondern auch der andere, den wir uns als Freund wünschen. Manchmal hat dieser andere oder diese andere die gleichen Wünsche an einen Freund wie wir, manchmal sind es ähnliche Erwartungen wie unsere eigenen, immer sind darunter aber auch einige Wünsche, die anders sind als unsere eigenen und die uns nicht gefallen. Oft verlieren wir dann das Interesse aneinander oder wir fangen Streit miteinander an. Ich möchte, daß wir uns heute überlegen, ob es auch andere Möglichkeiten gibt, miteinander umzugehen, wenn wir feststellen daß unser Freund oder unsere Freundin anders ist, etwas anderes will, als wir es uns wünschen. Dazu möchte ich Euch eine kleine Geschichte vorlesen.

Schüleraktivitäten:

Spontane Äußerungen zur Geschichte

Die Geschichte vom Kleinen Zauberer wird zum Mitlesen verteilt. (M 1 auf Seite 24)

Lernende Position

Lehrende Position

Schüleraktivitäten:

Gemeinsames Erarbeiten der Antworten auf die Fragen 1 und 2.

Lösen der 3. Aufgabe

Jede Gruppe berichtet das von ihr gewählte Erlebnis.

3. STUNDE**4. Teilziel**

Die Schüler erleben und reflektieren ihr eigenes Konfliktverhalten. Sie erkennen, daß es häufig sehr egoistisch geprägt ist und entdecken kognitiv, welches konkrete Konfliktlösungsverhalten das Gebot der Nächstenliebe ermöglicht.

Schüleraktivitäten:

Die Schüler lesen den Text vom „Kleinen Zauberer . . .“ abwechselnd laut vor.

Weitere Vermittlungshilfen:

Unterhaltet Euch bitte in Eurer Gruppe über die Geschichte und versucht gemeinsam die Fragen Nr. 1 und 2 zu beantworten.

Austeilen des Aufgabenblattes (M 2 auf Seite 25)

Ich bitte die Gruppen, der ganzen Klasse zu berichten, was sie als Antworten erarbeitet haben.

Schaut Euch nun bitte die 3. Frage an und unterhaltet Euch in Eurer Gruppe darüber.

Ich bitte die Gruppen, der ganzen Klasse zu berichten, was sie als Antworten erarbeitet haben.

Einleitende Maßnahme:

Zusammenfassende Wiederholung des Unterrichtsverlaufs der 2. Stunde.
Zum Schluß habt Ihr von Euren Freundinnen oder Freunden enttäuscht worden seid, und wo es deshalb zwischen Euch Spannungen gegeben hat. Ihr habt berichtet, daß Ihr Euch in solchen Fällen anders verhaltet als der Kleine Zauberer und die winzige Eule.

Ich möchte heute mit Euch zusammen überlegen, welche Auswirkungen Euer Verhalten auf eine Freundschaft hat und welche Auswirkungen das Verhalten des Kleinen Zauberers und seiner Eule auf eine Freundschaft haben. Zu diesem Zweck müssen wir uns noch einmal den Text unserer Geschichte ansehen.

Weitere Vermittlungshilfen:

Nun nimmt sich bitte jeder einen roten und einen blauen Stift. Mit dem roten Stift unterstreicht Ihr alle die Stellen, wo erzählt wird, daß sich jemand ärgert oder enttäuscht ist. Mit dem blauen Stift unterstreicht Ihr die Sätze, in denen erzählt wird, wie derjenige, der sich ärgert oder enttäuscht ist, sich anschließend verhält, was er mit seinem Ärger und seiner Enttäuschung macht.

Durcharbeiten des Textes entsprechend der Aufgabenstellung.

Fangt bitte an der Stelle mit dem Unterstreichen an, wo der Kleine Zauberer versucht, sich einen Freund zu zaubern. Damit jeder versteht, wie das vor sich gehen soll, soll, machen wir die erste Stelle gemeinsam.

Vortragen der Ergebnisse. Vergleichen der Ergebnisse.

Nun wollen wir Eure Ergebnisse miteinander vergleichen und uns überlegen, welche Auswirkungen das Verhalten, das wir herausgefunden haben, auf die Freundschaft der beiden hat.

Erkennen, daß die Freundschaft der beiden im wesentlichen dadurch zustande kommt, daß sie sich bemühen, Geduld miteinander zu haben und dem anderen die gleiche Fehlerhaftigkeit zuzugestehen wie sich selbst.

Jesus sagt im Neuen Testament, wenn er von der Freundschaft unter Menschen redet: „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst.“
Auf welche Weise versuchen die beiden in unserer Geschichte, dies zu tun?

Die Schüler spielen ihre Erlebnisse mit ihren Konfliktlösungen (aus der 2. Stunde) vor.

Nun schlage ich vor, daß die Gruppen aus der letzten Stunde uns die Erlebnisse noch einmal vorspielen, die sie uns berichtet haben. Wir wollen untersuchen, wie hier mit Ärger und Enttäuschung umgegangen wird.

Die Schüler reflektieren ihr Verhalten und seine Auswirkungen. Sie erkennen, daß es häufig nach dem Schema abläuft: „Wie Du mir, so ich Dir“, weil es schwerfällt, die eigene Enttäuschung und den eigenen Ärger um des Anderen willen zu beherrschen und ihm zuzugestehen, daß er auch Fehler und Schwächen hat.

(Lehrer schreibt dazu das jeweilige Konfliktschema an die Tafel, z. B.: Du hast mich geärgert — jetzt ärgere ich Dich auch). Welche Auswirkungen hat dieses Verhalten auf eine Freundschaft? Warum verhalten wir uns anders als der Kleine Zauberer und seine Eule?

1.6 Kritische Reflexion des Verlaufs der 2. und 3. Stunde

Die Darstellung eigener Konflikterlebnisse am Ende der 2. Stunde blieb von der vorangegangenen Beschäftigung mit der Erzählung vom kleinen Zauberer in beiden Klassen völlig unbeeinflusst. Das Vorspiel machte allen Kindern Spaß. Die erinnerten Konflikte wurden rein kognitiv nachvollzogen, d. h. vorgespielt, die ursprünglichen Emotionen wurden zwar bewußt, wurden aber nicht mehr nach-„erlebt“.

Diese Tatsache wirft die Frage auf, ob bzw. wie das Nachspielen vergangener Situationen die Voraussetzungen schaffen kann, bestehende Probleme so bearbeiten zu können, daß Einstellungen und Verhalten berührt werden. Das nämlich hat die Einbeziehung auch der mit dieser erinnerten Erfahrung verbundenen Gefühle zur Voraussetzung (Siehe den Verlauf der ersten Stunde in Klasse B). Bezogen auf das allgemeine Unterrichtsziel heißt das: Die Bedürfnisse der Kinder konnten nur teilweise ernstgenommen werden, weil die ehe-

mals konfliktauslösenden bzw. -begleitenden Bedürfnisse der streitenden Freunde durch die Form des Nach-, „spiels“(!) nur kognitiv in den Unterricht hineinkamen, nicht aber nacherlebt wurden. Zumindest der Bestandteil „Die Schüler erleben ... ihr eigenes Konfliktverhalten“ des Teilzieles 4 wurde daher in beiden Klassen m. E. nicht erreicht. Ähnliches gilt aus dem gleichen Grund für Teilziel 3: die hier geplante „Erfahrung“ von Konfliktlösungsmöglichkeiten gelang nach meiner Beobachtung nur als kognitive Teilerkenntnis.

Von daher gesehen mußte die Beschäftigung mit den im Text vorgeführten Verhaltensweisen ohne Auswirkungen auf die Konfliktdarstellungen bleiben.

1.7 Unterrichtsplanung 4. Stunde

Die 4. Stunde sollte dazu dienen, die kognitiven Einsichten der 3. Stunde und das nicht eingetretene Nach-, „erleben“ vergangener Konfliktsituationen durch direktes Erleben des eigenen Konfliktverhaltens zu ergänzen. Dies sollte durch folgende Verlaufsplanung erreicht werden:

Lernende Position

Lehrende Position

5. Teilziel

Vertiefung von Teilziel 4 durch vergleichende Erfahrungen in den beiden alternativen Konfliktverhaltensweisen und ausprobierendes Verbessern der Lösungsvorschläge.

Einleitende Maßnahme:

(Lehrer gibt zusammenfassende Wiederholung der vorangegangenen Stunden.) Heute habe ich Euch einige Erzählungen mitgebracht, die alle nicht zu Ende geschrieben sind, sondern einen offenen Schluß haben. In allen Erzählungen geht es um Ärger und Enttäuschung in einer Freundschaft.

Schüleraktivitäten:

Die Gruppen konstruieren Lösungen zu den vorgegebenen Konflikten und spielen sie anschließend vor.

Eure Aufgabe ist es, zu den Erzählungen einen Schluß zu erfinden und uns die Geschichten dann anschließend vorzuspielen.

Jede Gruppe bekommt dazu von mir eine andere Erzählung.

Austeilung der Arbeitsblätter

(M 3 bis M 7 abgedruckt auf Seiten 25—29)

Weitere Vermittlungshilfen:

Zur Auswertung der jeweils vorgespielten Szene:

Welche Auswirkungen hat diese Lösung auf die Freundschaft zwischen den beiden? Warum habt Ihr diese Lösung gewählt? Haltet Ihr sie für so brauchbar, daß Ihr sie auch außerhalb dieser Stunde anwenden könntet, oder erscheint sie Euch dazu nicht echt genug? (Wenn letzteres, wie könnte man sie so verbessern, daß sie brauchbar wird?)

Vorspielen der Lösungen, Begründen und Verbessern.

1.8 Kritische Reflexion des Verlaufs der 4. Stunde

Es erscheint mir sehr fraglich, ob Teilziel 5 erreicht wurde. Alle Konfliktlösungsversuche waren diesmal von den Ergebnissen der Beschäftigung mit der Erzählung vom kleinen Zauberer beeinflusst. Konkret sah dies so aus: Eine Gruppe von gespielten Lösungsvorschlägen führte sofort nach dem Nachspielen der vorgegebenen Konfliktszenen zu Versöhnungsszenen, oft theatralisch gespielt und mehrfach von gegenseitigen moralischen Ermahnungen begleitet, sich so nicht noch einmal zu verhalten.

Alle anderen gespielten Lösungsvorschläge spielten zunächst die vorgegebenen Streitsituationen mit Begeisterung weiter, um schließlich irgendwann völlig unvermittelt in Versöhnungsszenen umzuschlagen.

Auf meine Frage an die Kinder, ob diese Lösungen ihrem Konfliktlösungsverhalten außerhalb des Unterrichts entsprächen, kam für alle angebotenen Lösungsvorschläge spontan die Antwort: nein! Ganz offensichtlich hatten alle Gruppen versucht, in ihren Lösungsvorschlägen wie angestrebt die im Gebot der Nächstenliebe (vermittelt über M 1) deutlich gewordenen alternativen Konfliktlösungsmöglichkeiten anzuwenden. Doch diese Versuche waren, wie sie selbst erkannten, unrealistisch ausgefallen. M. E. gibt es hierfür zwei Gründe:

1. Die vorgegebenen Konfliktsituationen waren Kunstprodukte und wurden von den Kindern nicht existentiell erlebt. D. h. es entstand kein eigenes Betroffensein, für die Kinder stand nichts auf dem Spiel. Die über M 1 angebotenen Einstellungs- und Verhaltensmöglichkeiten konnten daher auf keine existentiellen Interessen der Kinder stoßen, sie

infrage stellen oder von ihnen infrage gestellt werden. So konnten sie von den Kindern — der vermuteten Lernintention und mir zuliebe — problemlos so eingesetzt werden, wie sie bis dahin aus den Überlegungen zu M 1 offenbar verstanden hatten: als Nachgeben und Versöhnen um jeden Preis.

2. Die Beschäftigung mit M 1 erbrachte als Ergebnis offensichtlich auch rein kognitiv bis dahin kein Verständnis der vom Gebot der Nächstenliebe ausgehenden Einstellungs- und Verhaltensmöglichkeiten. Vielmehr war es als Gebot zur generellen Zurückstellung der eigenen Person dem Nächsten zuliebe mißverstanden worden.

Für mich ergibt sich daraus folgende Schlußfolgerung: Christliche Glaubensaussagen sind nicht lehrbar. Ohne Berührung und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit existentiellen Interessen und Bedürfnissen bleiben ihre Bedeutung und Chancen für das eigene Leben unerfahrbar und selbst auf kognitiver Ebene unverständlich, da ihr Verständnis eine ganzheitliche Erklärung voraussetzt, die Verstand, Emotionen, Wünsche und Einstellungen zugleich anspricht.

Dies ist mit den bis zur 4. Unterrichtsstunde eingesetzten Methoden und Medien jedoch nicht gelungen.

1.9 Unterrichtsplanung 5. Stunde

In der 5. Stunde sollten die Einstellungen und Wünsche an einen Freund aufgegriffen werden, wie sie von den Kindern in der ersten Stunde formuliert worden waren. Es ist der Versuch, direkt die Einstellungen und Wünsche der Kinder anzusprechen und sie zum Gegenstand der Auseinandersetzung mit dem Gebot der Nächstenliebe werden zu lassen. Diese Phase hatte folgende Verlaufsplanung:

6. Teilziel:

Die Schüler erfahren, daß es oft ihre eigenen Erwartungen an den anderen sind, die Ärger und Enttäuschung provozieren, weil sie zu egoistisch sind.

Einleitende Maßnahme:

(Wiederholung des Verlaufs der 4. Stunde — dazu Aufhängen der beiden Plakate mit den Überschriften „Wie Du mir, so ich Dir“, „Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst“ an der Tafel).

Heute möchte ich nun mit Euch untersuchen, welchen Einfluß die Wünsche und Erwartungen, die wir an unsere Freunde richten, auf unser Verhalten in einer Freundschaft haben. Wir wollen untersuchen, ob diese Erwartungen dazu beitragen, daß es Ärger und Enttäuschungen in unserer Freundschaft gibt, indem wir nur an uns denken, oder ob sie dazu beitragen, den anderen so annehmen und lieben zu können wie uns selbst und uns dadurch helfen, Ärger und Enttäuschung nicht mit gleichem Tun vergelten zu müssen.

Schüleraktivitäten:

Die Schüler formulieren die Erwartungen in Gruppen um, die erste Erwartung wird zum Einüben gemeinsam umformuliert.

Wir wollen dies untersuchen, indem wir die gleichen Erwartungen, die wir an unseren Freund gerichtet haben, so umformulieren, daß daraus Erwartungen unserer Freunde an uns selbst werden. Dazu habe ich die Erwartungen, die Ihr in der 1. Stunde aufgeschrieben habt, zusammengefaßt und auf ein großes Blatt geschrieben (An der Tafel aufhängen — austeilen von großen Papierbögen und Filzstiften an die einzelnen Gruppen).

Weitere Vermittlungshilfen:

Die Gruppen entscheiden, welche der Erwartungen annehmbar sind und welche nicht und kreuzen entsprechend an.

Kreuzt nun in den Gruppen die Erwartungen Eurer Freunde an Euch selbst mit blauer Farbe an, die Ihr für annehmbar haltet. Die Wünsche Eurer Freunde, die Ihr für unannehmbar und übertrieben haltet, kreuzt Ihr bitte rot an.

Die Schüler nehmen zu ihrer Kritik ihrer eigenen Erwartungen und Wünsche Stellung und überlegen, was diese Kritik für ihr Verhalten anderen gegenüber bedeutet.

Jede Gruppe schickt einen an die Tafel zu dem Blatt mit Euren eigenen Erwartungen. Dort macht Ihr hinter jeder Erwartung mit der Farbe ein Kreuz, für die Ihr Euch auf Euren Blättern in der Gruppe entschieden habt.

Was meint Ihr zu dem Ergebnis?

1.10 Kritische Reflexion des Verlaufs der 5. Stunde

Im Verlauf dieser Stunde wurden die Kinder nach meinem Eindruck nicht nur im kognitiven Bereich angesprochen. Die Diskussionen und Auseinandersetzungen im Anschluß an die zweite Vermittlungshilfe waren ausgesprochen lebhaft und engagiert. In Klasse B klang dabei erstmals wieder das aktuelle Thema „Jungen-Mädchen“ an, provoziert durch die anonyme Veröf-

fentlichung der Wünsche von Mädchen an Jungen und auch umgekehrt.

1.11 Unterrichtsplanung 6. Stunde

Auf der Suche nach einer alle Kinder ansprechenden Erfahrung, an der die gewonnenen Einsichten aus Stunde 5 vertieft und auf ihren Realitätsgehalt hin überprüft werden könnten, entstand die folgende Planung der letzten, 6. Stunde dieser Unterrichtseinheit:

Lernende Position

7. Teilziel:

Die Schüler setzen sich mit dem Problem des Außenseiters auseinander, reflektieren seine Ursachen und eigene Erfahrungen und probieren Verhaltensweisen zur Integration von Außenseitern aus.

Schüleraktivitäten:

Spontane Äußerungen zu der Erzählung.

Die Schüler suchen Gründe für diese Unterschiede und sprechen darüber.

Die Schüler berichten von eigenen Erfahrungen.

Versuch der Übertragung auf eigene Situationen.

Lehrende Position

Einleitende Maßnahme:

Wiederholung aus der 5. Stunde und Aufhängen des mit den Ankreuzungen versehenen Plakaten der Erwartungen aus der 1. Stunde. Heute möchte ich mit Euch überlegen und ausprobieren, was wir machen können, wenn jemand so anders ist als wir selbst, daß es uns schwerfällt, ihn zu verstehen und uns um seine Freundschaft zu bemühen. Dazu möchte ich Euch etwas vorlesen.

Vorlesen der Geschichte von Anke und Ute. (M 8 abgedruckt auf Seiten 29—31)

Weitere Vermittlungshilfen:

Jeder Mensch möchte gerne Freunde haben. Warum fällt es dem einen leicht, warum dem anderen schwer, Freunde zu gewinnen?

Kennt Ihr Beispiele aus Eurer eigenen Erfahrung, wo es jemand schwer hat oder es ihm schwer gemacht wird, Freunde zu gewinnen?

Von Jesus berichtet uns das Neue Testament, daß er gesagt hat: Wenn man einen Menschen zum Freund gewinnen will, darf man nicht nur sich selbst lieben, sondern dann muß man versuchen, den anderen genauso zu lieben wie sich selbst.

Was heißt das für uns, wenn wir sehen, daß es einem Klassenkameraden unter uns schwerfällt, Freunde zu gewinnen oder mitspielen zu dürfen?

Lernende Position

Die Schüler spielen dies Rollenspiel in verschiedenen Varianten durch, auch ohne einen vorher dazu bestimmten „Wolfgang“.

Dabei vertauschen Ute/Volker und einige der drei ablehnenden während des Spiels die Rollen.

Die Schüler berichten von ihren Erfahrungen und werten sie aus.

Lehrende Position

Stellt Euch vor, die Geschichte passiert in Eurer Klasse. Wolfgang möchte Ute helfen, daß sie nicht allein bleibt, sondern auch Freunde gewinnen kann. Statt Ute könnt Ihr auch einen Jungen nehmen, nennen wir ihn Volker.

Wir brauchen fünf Spieler. Drei von ihnen finden Ute oder Volker doof und wollen alleine spielen. Volker oder Ute stehen abseits und trauen sich nicht mehr, zu den anderen zu gehen. Wolfgang will helfen.

Welche Erfahrungen habt Ihr in Euren Rollen gemacht?

1.12 Kritische Reflexion des Verlaufs der 6. Stunde

Ich wählte dieses Teilthema aus zwei Gründen. Erstens meinte ich davon ausgehen zu können, daß alle Kinder schon Erfahrungen mit Außenseitern oder selbst als Außenseiter einer Lern- oder Spielgruppe gemacht hatten. Zweitens schien mit der als Einstieg gedachte Text geeignet dafür, unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen auch unter Freunden ansprechbar und verstehbar werden zu lassen. Das Ziel dieser Phase wurde durch steuernde Eingriffe meinerseits wahrscheinlich teilweise erreicht.

Zum einen ließ ich die nach meiner Beobachtung bestehenden Außenseiter in den Gruppen mitspielen. Wo dies geschah, fanden meist zwei Spieldurchgänge statt. Einmal mit dem Außensei-

ter in der Rolle des Außenseiters, das zweitemal mit dem Außenseiter als integriertes Mitglied gegenüber einem unbelasteten Kind als Außenseiter.

Zum anderen mischte ich vor allem in Klasse B Jungen und Mädchen in Spielgruppen zusammen. Auf diese Weise halb Spiel, halb zum Ernstfall geworden, gab es neben allzu glatten Lösungen auch verschiedene Spieldurchgänge, in denen die Schwierigkeiten im Umgang mit andersgearteten Kindern zur Sprache kamen, erlebbar wurden und in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der 5. Stunde und den Anregungen von M 8 teilweise lebhaft behandelt wurden. In einem Fall kam es dabei vor, daß der Außenseiter nicht aufgenommen wurde, woraufhin sich die Spielgruppe spaltete, zwei bei ihrer Ablehnung blieben und zwei Kinder mit dem Außenseiter eine eigene Spielgruppe bildeten.

2. Weiterführende Reflexion zum Problem der Einstellungs- und Verhaltensänderung

2.1. Der Religionsunterricht wird, sowohl vom Schüler als auch vom Anspruch der christlichen Glaubensaussagen und Tradition her gesehen, erst dort sinnvoll, wo es ihm gelingt, die Bedürfnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern zum Gegenstand gemeinsamen Lernens werden zu lassen.

Begründung vom christlichen Glauben her: Der christliche Glaube fordert wesensmäßig alternativ zum Ablehnen oder Akzeptieren des Rufes Jesu in seine Nachfolge heraus. Er richtet sich damit an die Existenz eines Menschen in allen seinen Bezügen. Sachgemäßes Ablehnen oder Akzeptieren sind daher nur ganzheitlich möglich, d. h. im Zusammenspiel von Verstand, Emotionen, Bedürfnissen, Einstellungen und Verhaltensweisen; ich kann mich existentiell nicht teilweise entscheiden!

Begründung vom Schüler her: Der Schüler hat ein Recht auf einen Unterricht, mit dessen Hilfe er fähig werden kann, sein gegenwärtiges und zukünftiges Leben als gesellschaftliches Wesen selbstverantwortlich zu bewältigen und zu gestalten. Für den RU bedeutet dies: Der Schüler erhält die Möglichkeit zur Herausbildung solcher Fähigkeiten nur dort, wo seine Person in allen ihren Bezügen zum Gegenstand seines Lernens gemacht wird.

2.2. Der Verwirklichung dieses Anspruches standen im vorgestellten Projekt „Freundschaft“ verschiedene Hindernisse im Wege, die die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Planung von Verhaltensänderungen im RU aufwerfen.

Einstellungen und Verhaltensweisen lassen sich in der Regel nur sehr langfristig entwickeln und verändern. Der Erfolg solcher Bemühungen wird daher

im Rahmen eines einzelnen Unterrichtsprojektes selten bereits deutlich erfahrbar werden. Hierzu bedarf es weit längerer Zeiträume.

Das schließt allerdings nicht aus, daß selbst im Rahmen einzelner Unterrichtsschritte erkennbar wird, welche Impulse bei der Person des Schülers greifen und in gewissem Umfang sogar, wie stark sie es tun. Dies wurde im Verlauf des dargestellten Projekts immer wieder deutlich.

Im vorliegenden Fall wurden dabei mehrere Probleme sichtbar. Das Weiterspielen und Nachspielen vorgegebener Situationen (M 3 — M 8) erfüllt seinen Zweck, authentische Verhaltensweisen der Kinder zu provozieren, um sie zum Gegenstand des Lernens machen zu können, offenbar nur da, wo es gelingt, diese künstlichen Situationen wenigstens annäherungsweise mit aktuell bestehenden Situationen zur Deckung zu bringen (siehe 6. Stunde — Außenseitersituation). Wo dies nicht gelingt, sind die normalerweise mit einer Verhaltensweise verbundenen Gefühle im vorliegenden Fall so stark gedämpft oder abgespalten, daß sie zur Bearbeitung nicht herangezogen werden können. An die Stelle von Ärger, Wut, Haß, Hemmungen, Enttäuschung tritt die Freude am Spiel, an die Stelle eines ganzheitlichen Nacherlebens tritt die Form des nur Teilbereiche der Person einbeziehenden Schauspielerns. Dies gilt auch für die aus der Erinnerung nachvollzogenen selbsterlebten Konfliktsituationen.

Impulse zur bewußten Erfahrung eigenen Verhaltens, die auf dem Weg des Nachvollziehens vorgegebener künstlicher oder auch erinnelter Situationen geplant werden (2. Stunde und M 3 — M 7 nach Bearbeitung von M 1) haben nur sehr wenig Aussicht auf Erfolg, da sie den Kindern kaum ein authentisches Erleben ermöglichen. Ihr Spielverhalten gerät daher unrealistisch, es sei denn, die vorgegebenen Situationen berühren eine bei den Kindern aktuell bestehende eigene Situation. Letzteres kann die Barrieren zum authentischen Verhalten verringern. Das Verhalten wird wahr-

scheinlich hierbei umso authentischer, je emotionsgeladener die berührte eigene Situation ist. Solche Impulse lassen sich in dem Maße planen, wie die bestehenden aktuellen Situationen dem Unterrichtenden bekannt sind. Sie allein ermöglichen allerdings dann nur die Schaffung der Voraussetzung von Verhaltensänderungen, nämlich die bewußte Erfahrung eigenen Verhaltens.

Die Konfrontation der Kinder mit ihren eigenen Wünschen im Sinn des Wortes: „Alles, was ihr wollt, das euch die Leute tun sollen, das tut ihr ihnen“ auf kognitiver Ebene führt zwar auch in die Richtung auf die bewußte Erfahrung eigenen Verhaltens (siehe 5. Stunde), ist jedoch relativ unverbindlich, da solche Impulse die Möglichkeit enthalten, verbale Zugeständnisse zu machen, die nicht eingelöst werden müssen oder die Folge von gutwilligen Selbsttäuschungen sind. Auseinandersetzungen in diesem Bereich werden in dem Maße realistischer, in dem es gelingt, die kognitiven Bemühungen der Kinder mit dem Erleben ihrer eigenen Verhaltensweisen zu verbinden. Texte mit verhaltensverändernden Impulsen (M 1) berühren die Kinder in ihrer Existenz kaum, da diese ungleich stärker und überzeugender ist. Dies wird vermutlich in dem Moment anders, wo sie als verstärkende Impulse zu bereits ansatzweise gewonnenen neuen Verhaltensmöglichkeiten hinzugezogen werden. Hier werden sie aufgrund vorangegangener eigener Erfahrungen vermutlich glaubwürdiger und überzeugender werden können.

2.3. Geplante Impulse zur Verhaltensänderung haben dort am ehesten die Chance aufgegriffen zu werden, wo der Unterricht aktuell bestehende Proble-

me der Kinder aufgreift, auch auf Kosten eigener anders ausgerichteter Planungen, die auftretenden Verhaltensweisen zur bewußten Erfahrung führt, eine Auseinandersetzung mit dem Ziel der Suche nach Lösungsmöglichkeiten ermöglicht und dabei problemgemäße, auf die Entwicklung oder Erweiterung von Verhaltensmöglichkeiten im Sinn des christlichen Glaubens hinführende Hilfestellungen und Lösungsimpulse zum Ausprobieren oder zur Auseinandersetzung anbietet, die im Bereich der Möglichkeiten der Kinder liegen (die Chance dazu bestand bei Klasse B in der 1. Stunde).

2.4. Die Überzeugungskraft solcher verhaltensändernder Impulse wird durch die Erfahrungen verstärkt oder zerstört, die die Schüler im Hinblick auf die betreffenden Impulse am Verhalten des Lehrers im gemeinsamen Unterricht erleben.

2.5. Zusammenfassung: Nach den Erfahrungen mit dem vorliegenden Projekt scheinen mir die Möglichkeiten und Grenzen der Planung von Verhaltensänderungen durch den Umfang bestimmt zu sein, in dem es gelingt, die Existenz der Schüler in sie aktuell bewegenden Situationen, Konflikten und Problemen anzusprechen und ernstzunehmen, ihnen ihre dabei auftretenden Verhaltensweisen und deren Konsequenzen bewußt erfahrbar werden zu lassen, in die Auseinandersetzung den Möglichkeiten der Kinder entsprechende problemgemäße verhaltensändernde Impulse anzubieten, vorzuleben und den Kindern Möglichkeiten zu vermitteln, durch eigenes Ausprobieren Erfahrungen mit den angebotenen Impulsen erleben und sammeln zu können.

3. Materialien

M 1

Der kleine Zauberer und sein Freund

Früher war der kleine Zauberer stets vergnügt und guter Dinge. Aber jetzt ist er manchmal traurig. Dann setzt er sich an den Bach, läßt Blätter schwimmen und denkt so vor sich hin. Die Äpfel sind reif, denkt er, und ich habe niemanden, mit dem ich einen Apfel teilen könnte. Die Pilze wachsen im Wald, aber da ist keiner, der sich mit mir darüber freut. Und er stellte sich vor, wie schön es wäre, wenn er einen Freund hätte, der so wäre wie er selbst.

„Willst du mein Freund sein“ fragte er einen Jungen, der des Weges kam.

„Ich habe schon einen Freund, der heißt Ottokar“, sagte der Junge und ging vorbei.

So fragte der kleine Zauberer den Fuchs, die gescheckte Kuh und die Ziege mit dem Glöckchen. Aber alle hatten schon einen Freund. Und manche hatten auch zwei.

„Auch gut!“ dachte der kleine Zauberer ärgerlich. „Dann werde ich mir einen Freund zaubern.“ Und er erhob den Zauberstab und tat den Spruch. Dann machte er schnell die Augen ein bißchen zu, wegen der Überraschung, und als er sie wieder öffnete, saß neben ihm eine winzige Eule.

„Beim Hokuspokus!“ rief der kleine Zauberer überrascht. „Ich hatte mir einen Freund etwas größer vorgestellt!“

„Einen Freund kann man überhaupt nicht zaubern“, erklärte die Eule, und sie klappte ihre wurstscheibenrunden Augen auf und zu.

„Einen Freund muß man gewinnen. Und auf die Größe kommt es dabei nicht an.“

Da bemühte sich der kleine Zauberer, die Freundschaft der winzigen Eule zu gewinnen. Zuerst wollte er mit ihr Fußball spielen. „Ich habe noch nie Fußball gespielt“, sagte die winzige Eule und schlug mit den Flügeln. „Aber ich möchte es gerne lernen. Zeigst Du mir, wie man das spielt?“

Der kleine Zauberer wurde ärgerlich und dachte: „Eulen sind dumm. Hätte ich mir doch bloß einen Jungen als Freund gezaubert. Alle werden mich auslachen, wenn sie sehen, daß ich mit einer Eule spiele“. Doch dann fiel ihm ein, daß er sich vorgenommen hatte, die Freundschaft der winzigen Eule zu gewinnen. Also nahm er sich zusammen und zeigte ihr, wie man Fußball spielt. Die winzige Eule lernte es sehr schnell und bald spielten sie zusammen Fußball und hatten beide viel Spaß daran.

„Nun möchte ich mit Dir Federball spielen“, sagte die winzige Eule. Der kleine Zauberer bemühte sich, Federball zu spielen, doch er spielte viel schlechter als seine neue Freundin. Da merkte der kleine Zauberer, daß es auch Dinge gab, wo die winzige Eule über ihn enttäuscht sein konnte.

„Hab Geduld mit mir und sei bitte nicht ärgerlich über mich“, bat er sie „ich will mich bemühen, besser spielen zu lernen“. Die winzige Eule klappte ihre Augen auf und zu, lachte freundlich und zeigte ihm dann, wie er besser spielen könnte.

Danach sangen sie miteinander, der kleine Zauberer trug die Eule auf seiner Schulter spazieren, und nachts im Mondschein tanzten sie manchmal ein Tänzchen. Dabei mußte der kleine Zauberer natürlich furchtbar aufpassen, daß er der Eule nicht auf die Füße trat.

Ja, und eines Tages waren sie wirkliche Freunde geworden, und das war sehr schön. Aber da geschah es, daß sie in einen goldenen Buchenwald kamen.

„Schau nur“, schrie plötzlich die winzige Eule, und sie zeigte auf eine dunkle Höhle in einem Baum.

„Da will ich wohnen!“

„Aber“, sagte der kleine Zauberer, „du kannst mich doch nicht verlassen. Du bist mein Freund.“

„Ja“, antwortete die Eule, und schon war sie in die Baumhöhle geschlüpft, „aber ich bin eine Eule, und eine Eule muß in einem Baum wohnen, das war schon immer so! Bitte, erlaub es mir!“

Wenn man seinen Freund wirklich liebhat, dachte der kleine Zauberer, dann muß man ihm helfen, daß er glücklich ist.

Und er schenkte der Eule zum Abschied eine weiße Blume.

Aber jeden Monat einmal besucht der kleine Zauberer die winzige Eule. Und so sind sie für immer Freunde geblieben.

Aus 3/4 Religion: Bilder + Wörter, Pro Schule Verlag Düsseldorf, S. 104 f. und eigene Ergänzungen

M 2

Arbeitsblatt für die Kleingruppenarbeit

1. Eigentlich kann man ja auch allein ganz schön spielen. Es gibt keinen Streit. Man braucht sich nicht zu ärgern. Du kannst alles für Dich selbst haben.
Trotzdem möchte der kleine Zauberer so gern einen Freund haben. Weshalb?
2. Lies Dir noch einmal durch, wie er es macht, damit er einen Freund bekommt. Wie versucht er's zuerst? Was tut er, nachdem er die winzige Eule trifft?
3. Der kleine Zauberer ist zunächst ärgerlich, als er feststellt, daß die winzige Eule nicht so ist, wie er sich seinen Freund wünscht. Überlegt bitte zunächst jeder für sich, wann Ihr an einen Eurer Freunde oder Freundinnen eine Eigenschaft entdeckt habt, die Euch enttäuscht hat, welche Eigenschaft dies war, und was Ihr getan habt, als Ihr diese Erfahrung gemacht habt. Erzählt Euch diese Erlebnisse in der Gruppe und vergleicht gemeinsam Euer Verhalten in diesen Erlebnissen mit dem Verhalten des kleinen Zauberers.

M 3

Die Brücke

Max und Peter waren Schüler der dritten Klasse. Sie wohnten einander gegenüber in derselben Straße einer kleinen Stadt. Früher waren sie dicke Freunde gewesen: dann war es aus einem unerfindlichen Grunde zu Streit gekommen, und sie hatten begonnen, einander wie böse Feinde zu hassen.

Lief Max aus dem Tor seines Hofes, so schrie er über die Straße: „He, du Dummkopf!“ Und er zeigte dem früheren Freund die Faust.

Und Peter gab zurück: „Wie viele solche Mistkäfer, wie du einer bist, gehen wohl auf ein Kilo?“ Dabei drohte auch er mit der Faust.

Ihre Schulkameraden versuchten mehrmals, die beiden zu versöhnen, aber alle Mühe war umsonst: Sie waren richtige Starrköpfe. Schließlich fingen sie an, einander mit Schmutzklumpen zu bewerfen.

Einmal regnete es besonders stark. Dann verzogen sich die Wolken, und die Sonne zeigte sich wieder, aber die Straße stand unter Wasser. Wer sie überqueren wollte, tastete mit dem Fuß ängstlich nach der Tiefe des Wassers und wich wieder zurück.

Max trat aus dem Haus, blieb beim Hoftor stehen und schaute mit Vergnügen um sich: Alles war so sauber und frisch nach dem Regen und glänzte in der Sonne. Plötzlich aber verfinsterte sich sein Gesicht. Er sah seinen Feind Peter am jenseitigen Hoftor stehen. Und er sah auch, daß Peter einen großen Stein in der Hand hielt.

So, so, dachte sich Max, du willst also einen Stein nach mir werfen. Nun gut, das kann ich auch!

Er lief in den Hof zurück, suchte und fand einen Ziegel und lief wieder auf die Straße, zur Abwehr bereit.

Doch Peter warf den Stein nicht nach dem Feind. Er kauerte sich an den Straßenrand und legte ihn behutsam ins Wasser. Dann prüfte er mit dem Fuß, ob der Stein nicht wackle, und verschwand wieder.

Der Stein sah wie eine kleine Insel aus.

Ach so, sagte sich Max. Das kann ich auch. Und er legte seinen Ziegel ebenfalls ins Wasser.

Peter schleppte schon einen zweiten Stein herbei. Vorsichtig trat er auf den ersten und senkte den zweiten ins Wasser, in einer Linie mit dem Ziegel seines Feindes. Dann holte Max drei Ziegelsteine auf einmal.

So bauten sie einen Übergang über die Straße. Leute standen zu beiden Seiten: sie schauten den Knaben zu und warteten. Schließlich blieb nur ein Schritt zwischen dem letzten Ziegel und dem letzten Stein. Die Knaben standen einander gegenüber. Seit langer Zeit blickten sie sich zum erstenmal wieder in die Augen . . .

Natalie Oetti

Aus: Vorlesebuch 1 Religion, S. 86 f., Dietrich Steinwede / Sabine Ruprecht (Hrsg.), Kaufmann/Vandenhoeck/Benziger/TVZ

M 4

Uli und ich

Quer durch meine Schrift ging ein Strich, und deswegen bekam ich keine Zwei. Zu Hause haben sie gesagt, ich brauchte es mir nicht gefallen zu lassen. „Ich will nicht mehr neben Uli sitzen“, habe ich zu meiner Lehrerin gesagt. „Wo willst du denn sitzen, Petra?“ hat sie gefragt. „Neben Peter“, habe ich gesagt.

Ich habe meine Sachen vom Tisch genommen und bin einfach gegangen und habe kein Wort zu Uli gesagt. Und Uli hat auch nichts gesagt. Er ist dagestanden und hat geguckt und hat ganz nasse Augen gehabt.

Dann hat Rolf sich zu Uli gesetzt, und ich habe gedacht, wie lange das wohl gut geht. Gleich am nächsten Tag hat Rolf gepetzt, daß Uli mit dem Stuhl wackelt, daß Uli an den Füller stößt, daß Uli Radiergunmi nimmt, daß Uli abguckt. Um jede Kleinigkeit hat Rolf aufgezeigt, und es hat mich ganz nervös gemacht.

Jörg ist wieder da; er war lange krank. Er hat sonst neben Peter gesessen, und es ist selbstverständlich, daß er seinen Platz wieder nimmt. In unserer Klasse sind vier-

zig Plätze, acht Plätze bleiben immer frei, weil wir nur zweiunddreißig sind. Ich gucke mich um. Ich sehe, der Platz neben Uli ist auch frei; Rolf fehlt. Ich weiß selbst nicht, weshalb ich mich wieder auf meinen alten Platz setze.

Ich will meine Sachen auspacken, da sagt Uli: „Ich finde, man kann nicht einfach wiederkommen, wenn man einmal weggegangen ist.“

Ich habe nicht erwartet, daß Uli so was sagt. Ich weiß nicht, was ich tun soll. Ich denke daran, daß er geweint hat, als ich weggegangen bin. Irmela Wendt

Aus: Vorlesebuch 2 Religion, S. 13 f., Dietrich Steinwede / Sabine Ruprecht (Hrsg.), Kaufmann/Vandenhoeck/Benziger/TVZ

M 5

Der Ball

Die beiden Freunde liefen die Straße entlang. Friedrich hielt sich bei der Hauswand; Hans blieb auf dem Bordstein.

Hans warf den kleinen Vollgummiball, den er im Schuhgeschäft geschenkt bekommen hatte. Er prallte von der Mitte des Gehsteigs hoch und flog Friedrich zu. Friedrich fing ihn auf und spielte ihn Hans wieder zurück.

„Mein Vati kommt gleich heim!“ rief Friedrich. „Ich muß bald nach Hause. Wir kaufen heute groß ein. Vielleicht bekomme ich auch einen Ball geschenkt!“

Hans nickte und sprang über einen Kanaldeckel. Weil ihm ein Fußgänger entgegenkam, setzte Hans mit dem Werfen kurz aus. Kaum war der Mann vorüber, da schleuderte Hans Friedrich den Ball wieder zu.

Friedrich hatte nicht aufgepaßt.

Es klirrte. Scherben fielen.

Der Ball rollte harmlos über den Gehsteig zu Hans zurück. Friedrich starrte mit offenem Mund auf die zertrümmerte Scheibe des Schaukastens. Hans bückte sich nach dem Ball. Plötzlich begriffen sie, was geschehen war. „Nichts wie fort!“ zischte Hans Friedrich zu, und schon rannten sie die Straße hinunter.

Inzwischen war eine Frau aus dem Haus gekommen. Sie zeterte und schimpfte so laut, daß die Türen und Fenster in der Nachbarschaft geöffnet wurden. „Ich hab’ dich erkannt, Hans“, schrie sie hinter den davonlaufenden Freunden her. „Warte nur, ich sag’ es deinem Vater! Der wird dich schon versohlen!“

Hans bekam einen mächtigen Schreck. Er hatte Angst vor seinem Vater, denn dieser konnte sehr jähzornig werden.

Als sie in Sicherheit waren, fragte Hans, während er vom schnellen Laufen her noch keuchte, ängstlich Friedrich: „Kannst du nicht sagen, daß du den Ball geworfen hast? Du weißt doch, wie wütend mein Vater immer gleich wird.“

Friedrich schwieg und wußte nicht, was er sagen sollte . . .

Nach Hans-Peter Richter

Verändert aus: Vorlesebuch Religion 2, D. Steinwede / S. Ruprecht (Hrsg.), Kaufmann/Vandenhoeck/Benziger/TVZ

M 6

Freundinnen

Annette ist immer traurig, wenn Eva mit anderen Mädchen spielt.

Sie möchte am liebsten den ganzen Tag mit Eva allein zusammen sein. Ihretwegen müßte es keine anderen Mädchen außer Eva geben.

Eva mag Annette auch gern leiden, aber sie mag auch die anderen. Einmal spielt Eva in der Pause mit der ganzen Klasse Fangen.

Alle toben herum und lachen und schreien vor Vergnügen. Annette geht in eine Ecke, sie ist wieder traurig. Die anderen vergessen, sie zu holen.

Nach dem Spiel läuft Eva zu ihr hin, atemlos und erhitzt. Annette sagt feindselig: „Wenn Du so viel rennst, bekommst Du immer ganz rote Beine.“

Eva erschrickt, sie weiß es, und sie ist unglücklich, wenn sie daran denkt.

Die Kinder gehen ins Klassenzimmer. Annette und Eva sagen nichts mehr zueinander. Schweigend gehen sie nach der Schule auf dem gemeinsamen Heimweg nebeneinander her ...
Helga Niemeyer

Aus: Kurze Geschichten ... , S. 167, Rolf Krenzer, Anneliese Pokrandt, Richard Rogge (Hrsg.), Kaufmann/Zahr, Kösel München

M 7

An der Ampel

Mutter kam in die Küche. „Aber Gerd!“ rief sie erstaunt. „Du bist noch immer beim Frühstück?“

Gerd saß vor seinem Teller, aß aber nichts, sondern schrieb in sein Heft. „Ich muß für Frank noch etwas aufschreiben“, brummte er. Dann legte er den Kugelschreiber beiseite und klappte das Heft zu.

„Wenn du nicht zu spät kommen willst, mußt du dich beeilen“, sagte Mutter. „Komm, iß rasch!“ Sie strich Gerd eine Schnitte und gab sie ihm. Während er kaute, räumte sie seine Schulsachen zurück in die Tasche. Dabei fragte sie: „Was hast du nur mit diesem Frank? Seit drei Tagen höre ich ständig: Frank!“

Gerd hob den Kopf. Stolz erklärte er: „Frank ist mein neuer Freund. Vor zwei Wochen ist er zugezogen; in der Klasse sitzt er genau vor mir.“

Mutter trug die Schultasche zur Tür. Dort wartete sie. „Wo wohnt dieser Frank denn?“ erkundigte sie sich.

„Bei der Bahn. In der neuen Siedlung“, sagte Gerd.

„Dann hat er einen weiten Schulweg“, meinte Mutter.

Gerd nickte. „Manchmal bringt sein Vater ihn mit dem Wagen“, erklärte er.

Mutter stand noch bei der Tür. „Mach voran, Gerd!“ drängte sie. „Frank ist ein feiner Junge“, sagte Gerd.

„Du mußt gehen!“ mahnte Mutter.

Gerd blickte auf die Uhr. „Meine Güte!“ rief er erschrocken und sprang hoch. In der einen Hand hielt er das angebissene Brot; mit der anderen griff er nach der Schul-

tasche. „Ich muß Frank unbedingt noch vor der Schule sprechen“, klang es dumpf aus vollem Mund. „Dazu wirst du kaum Zeit finden“, sagte Mutter und öffnete ihm die Tür, „du wirst wieder einmal zu spät kommen.“

„Es ist aber wichtig!“ behauptete Gerd, während er die Treppe hinabließ.

„Gib acht auf den Verkehr!“ rief Mutter ihm nach. „Und überquer’ die Straße bei der Ampel! — Verstanden — Bei — der — Ampel!“ Aber Gerd hörte es nicht mehr. Als er aus dem Haus stürzte, hätte er beinahe eine alte Frau umgerannt. Er murmelte: „Verzeihung“ und sauste weiter bis zur Ecke. Dort stieß er auf die Hauptverkehrsstraße. Er bog nach links ab.

Im Laufschrift gelangte Gerd bei der Ampel an; sie zeigte den kleinen roten Mann, der stillsteht.

Diese Ampel schaltete nur um, wenn Fußgänger auf den Knopf am Ampelmast drücken. Gerd tippte auf den Knopf; er wartete aber nicht, bis der kleine grüne Mann sichtbar wurde; er sprang einen Schritt auf die Straße . . .

Reifen quietschten; eine Frau schrie; mitten auf der Fahrbahn drehte sich ein Wagen um sich selbst; es staubte; es roch nach verbranntem Gummi; die Ampel wurde grün, aber niemand überquerte die Straße; Fahrzeuge und Fußgänger hielten an; man schimpfte . . . Wie gelähmt stand Gerd auf der Fahrbahn.

Eine Tür des Wagens, der geschleudert war, öffnete sich. Ein Junge stieg aus; er preßte beide Hände auf die Stirn. Es war Frank. Frank kam auf Gerd zu.

Gerd lächelte hilflos. „Frank!“ begrüßte er seinen Freund leise. Aber Frank lächelte nicht zurück. Er antwortete auch nicht. Dicht vor Gerd blieb er stehen. „Du Idiot!“ brüllte er und schlug Gerd ins Gesicht. Dann faßte er wieder nach seiner Stirn. Ohne ein weiteres Wort drehte er sich um und ging zum Wagen seines Vaters zurück.

Hans-Peter Richter

In der Schule versucht jeder von ihnen, dem anderen aus dem Weg zu gehen. Doch dann, in der Pause, stehen sie sich auf dem Hof plötzlich gegenüber . . .

Aus: Vorlesebuch 1 Religion, S. 173 f., Dietrich Steinwede / Sabine Ruprecht (Hrsg.), Kaufmann/Vandenhoeck/Benziger/TVZ

M 8

Warum ist die so anders?

Als Anke geboren wurde, hatten sich ihr Vater und ihre Mutter, Großmutter und Tante Irene schon auf sie gefreut. Auch ihre Schwester Sabine war gespannt auf das neue Baby gewesen.

Jeden Abend, wenn Vater vom Dienst nach Hause kam, schaute er erst einmal nach Anke. Auch Sabine stand oft am Körbchen ihrer Schwester. Eines Tages rief sie: „Mutti, Anke hat mich angelacht!“

Anke kann jetzt schon Papa und Mama sagen. Unermüdlich spricht Sabine ihr vor: „Sag doch mal Sabine.“ — „Bine“,

Bevor Ute geboren wurde, hatten sich ihre Eltern getrennt. Utes Mutter war nun ganz allein. Sie mußte arbeiten und Geld verdienen. Deshalb gab sie das Baby in ein Heim.

Utes Bett stand in einem Zimmer mit vielen anderen Kinderbetten. In jedem lag ein anderes Baby. Für alle zusammen sorgte eine einzige Kinderschwester.

Ute hat endlich sprechen gelernt. Ute, Heiko, Michael und Bärbel, Rudolf, Thomas, Irene und Almut nennen die Kin-

Warum ist die so anders?



Anke auf Mutters Arm, zweieinhalb Jahre alt

sagt Anke. Sabine strahlt und gibt Anke einen Kuß. Da lacht Anke.

Mutter zeigt Anke ein Bilderbuch. Anke stellt dabei viele Fragen. Mutter beantwortet sie und drückt Anke dabei ab und zu an sich: „Du bist ein ganz schön anstrengender Fragekasten!“

Heute ist für Anke der erste Schultag. Sie hat einen Schulranzen und eine Zuckertüte bekommen. Ihre Mutti bringt sie zur Schule.



Das ist Ute im Alter von drei Jahren

derschwester „Tante Erika“. Das ist die zweite Tante. Tante Inge ist weggegangen. Ute mochte sie viel lieber.

Tante Adelheid erzählt Märchen. Das ist schön. Ute wünscht sich, dabei auf ihrem Schoß zu sitzen, aber Heiko, Irene und all die anderen wünschen sich das auch. Wenn die anderen doch weg wären, denkt Ute. Sie stößt Irene in die Seite. Warum sich die immer so an Tante Adelheid randrängelt...

Auch Ute kommt heute zur Schule. Auch sie hat einen Schulranzen und eine Zuckertüte.



Anke und Ute sitzen in der Schule an einem Tisch. In der Pause spielen Anke und Ute, Ulli, Wolfgang und Angelika zusammen auf dem Schulhof.

Eine Woche später. Es ist wieder Pause. Anke und Angelika, Ulli und Wolfgang stehen zusammen. Ute steht abseits. Man merkt ihr an, daß sie gerne mitspielen möchte. Ulli sagt: „Schnell weg! Da ist Ute. Die will sonst mitspielen.“ Als sie auf der anderen Seite des Schulhofes sind, sagt Angelika: „Ute ist so komisch.“ Anke denkt: „Ich mag gar nicht mehr neben Ute sitzen.“ Wolfgang überlegt: „Warum ist die wohl so anders?“ Ulli zählt ab: „... und du bist raus.“

Aus 3/4 Religion, Bilder und Wörter, Pro Schule Verlag Düsseldorf, S. 84 f.

Buchbesprechung

Günter Hegele, Fibel des christlichen Glaubens — für junge Leute und ihre Partner in Familie, Schule, Jugendarbeit und Beruf

Burckhardthaus Verlag 76,
178 S., Kt., DM 18,—

Nach der Einführung des Verfassers soll mit der Fibel zur früheren Publikation „Argumente zum Glauben“ eine „möglichst allgemein verständliche Kurzfassung ... für den individuellen Gebrauch und die praktische Arbeit in Jugendarbeit und Unterricht vorgelegt werden“ (S. 12).

Hegeles Fragereihen und Thesen wollen dazu anregen: „Sich mehr Klarheit über Wirkung und Wert des christlichen Glaubens zu verschaffen; besseren Gebrauch davon zu machen; sich mit anderen darüber zu verständigen; veraltete Einstellungen zu verändern oder aufzugeben; Problembewußtsein für die Arbeit der Kirche zu entwickeln; die Voraussetzungen dafür zu schaffen, mit überliefertem Glaubensgut vernünftig umzugehen; wertvolle und noch brauchbare Erfahrungen und Möglichkeiten nicht einfach zu vergessen oder ungenutzt zu lassen“ (S. 11).

In drei Hauptteile ist die Fibel gegliedert. Dabei knüpfen „I. Glauben — was ist das?“ und „II. Der christliche Glaube — etwas besonderes?“ mit Hilfe von Fragebogen, Entscheidungsfragen und Thesenreihen an Voreinstellungen und rudimentären Kenntnissen des abendländisch geprägten Menschen an, die der Verfasser dann deutet.

Erst im letzten Abschnitt „III. Herkunft und Begründung des christlichen Glaubens“ werden Inhalte des christlichen Glaubens an Schlüsselbegriffen (Gott, Jesus, Gebet, Bibel lesen, Glauben — allein oder mit anderen?) dargestellt. Diese Nachordnung der „Dogmatik“ er-

scheint im Rahmen der Gesamtkonzeption des Buches konsequent. Denn der Verfasser versucht die Fragen des christlichen Glaubens mit den Erfahrungen der Leser zu verknüpfen. Dieses Ernstnehmen der Leser in ihrer eigenen Situation ist bereits ein wichtiges theologisches Element und eröffnet Möglichkeiten zur qualifizierten Fragestellung. Dem Verfasser ist es so gelungen, die einzelnen Teile der Fibel theologisch miteinander zu verschränken.

Zum didaktischen Einsatz des Materials werden verschiedene Vorschläge gemacht: Entweder sollen die einleitenden Fragen „von den Teilnehmern zunächst einzeln (ohne Namensangabe) schriftlich beantwortet und dann in Untergruppen oder im Plenum besprochen werden“ (S. 13) oder man möge die Argumente und Thesen des Glaubens vielfältigen, diskutieren und mit ausgewählten Bibeltexten vergleichen. Entschließt man sich, Fragebogen oder vorgegebene Thesenreihen zu einem bestimmten Thema aus der Fibel zu übernehmen, so wird man beachten müssen, daß es unter den Texten solche gibt, die einen tendenziell apologetischen Charakter haben (etwa S. 22/23; 51). Auch stärker suggestive Fragestellungen kommen vor (etwa S. 17/18; 35; 44; 58; 136; 142/143). Sie könnten psychologisierende Mechanismen auslösen, die das Gespräch ganz anders verlaufen lassen, als dies geplant war.

Da das Textangebot jedoch reichhaltig ist, wird es dem interessierten und aufmerksamen Benutzer sicher leicht fallen, in der Fibel die Texte für sich und auch für die Gruppe zu finden, mit denen er arbeiten will.

Das Buch ist als Materialsammlung für Mitarbeiter in der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung zu empfehlen.

Ernst-August Küchler

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Dezember 1977

- 1. — 3. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
Thema: Spiele und Lieder im Religionsunterricht
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
- 9. — 10. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Berufsschulen**
Thema: Berufsschulunterricht von Generation zu Generation
Tagung mit Senioren und Junioren
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
- 12. — 16. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**
Thema: Konkretion der Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I —
Modell für eine Jahresplanung —
Lehrgang des HILF in der Ev. Akademie Hofgeismar
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Direktor K. H. Gesell, PTI Kassel

Januar 1978

- 6. — 8. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen (Ferienstagung)**
Thema: Bewegung als Medium des Kindes — auch im Fach Religion
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
- 16. — 20. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe II (KI. 11)**
Thema: Probleme des Religionsunterrichts in der Kompensations- und
Orientierungsphase — Lehrgang des HILF in Schönberg
Leitung: Dr. S. Brill, Wiesbaden
Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Dr. H. Kemler, PTI Kassel
- 20. — 21. Fortbildungslehrgang für Religionslehrer verschiedener Schulen**
Thema: Argumente zum Glauben: „Jesus — der unbekannt Mann“, 1. Teil
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
- 25. — 27. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**
Thema: Wir feiern Ostern
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach
- 30. 1. — 1. 2. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Grundschulen**
Thema: Religionsunterricht einmal anders! Anregungen zur kreativen
Schülerarbeit im Religionsunterricht des Primarbereichs
Leitung: Studienleiter E. Hofmann, Mainz
Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden
Studienleiter H. Veidt, Herborn
- 30. 1. — 2. 2. Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer der EKHN**
Thema: Konfirmandenelternarbeit
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
Prof. Dr. G. Strunk

Februar 1978

10. — 11. **Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schulen**
Thema: „Religionspädagogische Werkstätte“: Freundschaft — Ehe — Partnerschaft
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
17. — 18. **Fortbildungslehrgang für Religionslehrer verschiedener Schulen**
Thema: Argumente zum Glauben: „Jesus — der nichtanimose Mann“, 2. Teil
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg

März 1978

6. — 9. **Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer der EKHN**
Thema: Modelle zu Konfirmation und häuslicher Feier
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
6. — 10. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Grundschulen**
Thema: Mein Recht — Dein Recht
Unterrichtsplanungen nach den neu bearbeiteten Rahmenrichtlinien-
Primarstufe — Lehrgang des HILF in Schönberg
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
Studienleiterin H. Kaiser, PTI Kassel
13. — 16. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**
Thema: Schülerorientierte Methoden und Medien im Religionsunterricht
der Sekundarstufe I
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
18. — 22. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Grundschulen (Ferientagung)**
Thema: Gespräche im Schulalltag der Grundschule — Fallbeispiele
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
Studienleiter Becher, Seminar für therapeutische Seelsorge, Frankfurt/M.

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, 6242 Kronberg 3, Im Brühl 30, Telefon: 0 61 73 / 51 61 oder 46 24, 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.