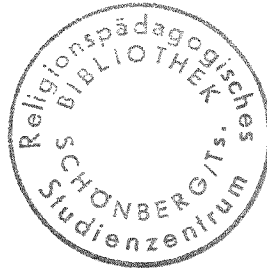


D 7421 FX



# Schönberger Hefte

3/78

# SCHÖNBERGER HEFTE

# 3/1978

Laufende Nummer der Heftreihe 30 / 8. Jhrg.

---

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

Schriftleitung: Gerhard Brockmann — Günter Göbler — Friedrich Hahn — Hans  
Heller — Gerhard Veidt — Karl-Heinrich Volp

Redaktion: Gerhard Brockmann — Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum  
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 0 61 73 / 40 51, 40 52, 40 53

---

Inhalt:

Hans Heller — Gertrud Wiegels, Erzählen in einer Erzählgemeinschaft . . . . .	1
— Der verlorene Sohn, ein Erzählbeispiel von Gerd Schenk . . . . .	4
— Der verlorene Sohn, ein Aktualisierungsbeispiel . . . . .	6
Walter Gerhardt, Erzählen biblischer Geschichten mit Walter Neidhart und Dietrich Steinwede . . . . .	8
— Die Heilung des Gelähmten — zwei Beispiele . . . . .	9
Heidi Kaiser, Berthold Schäfer, Gerhard Veidt, Die Geschichte vom helfenden Samaritaner . . . . .	16
Herbert Kemler, Ultima ration hessischer Schulreform: Kursstrukturpläne . . . . .	26

---

Anschriften der  
Autoren dieses  
Heftes:

Walter Gerhardt, Dozent,  
RPZ Schönberg, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Hans Heller, Dozent, RPZ Schönberg, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Heidi Kaiser, Lektorin, Erentrudisstr. 24, A-5020 Salzburg

Herbert, Kemler, Studienleiter,  
PTI Kassel, Außenstelle Hanau, Ramsaystr. 19, 6450 Hanau

Berthold Schäfer, Lehrer, Herderstr. 13, 6200 Wiesbaden

Gerd Schenk, Pfarrer, Birngartenweg 107, 6100 Darmstadt-Arheilgen

Gerhard Veidt, Studienleiter, Humperdinckstr. 7b, 6200 Wiesbaden

Gertrud Wiegels, Lehrerin, Textorstr. 80, 6000 Frankfurt a. M.

---

Dieser Ausgabe liegt ein 4seitiges Verzeichnis der bisher erschienenen Hefte bei.

---

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

# Erzählen in einer Erzählgemeinschaft

Hans Heller — Gertrud Wiegels

## 1. Erzählen — eine suspektere Arbeitsform?

Erzählen als eine gerade im RU häufig praktizierte Arbeitsform wurde seit Ende der 60er Jahre mehr und mehr suspekt, wurde verdrängt und schien der Vergessenheit anheimzufallen.

Gute Gründe schienen zweifellos dafür zu sprechen: die Erzählung als subjektiv gedeutete Mitteilung von eigenem oder fremdem Erleben, eigener oder fremder Erfahrung, mehr oder weniger subjektiver, spannender bis manipulativer Weitergabe von Tradition verleiht dem Erzähler als Lehrer eine Stellung, die nahezu ausschließlich auf einen lehrerzentrierten Unterricht hinausläuft. Der Lehrer erscheint als der alleinige Verwalter der zu vermittelnden Sache, er entscheidet, wie, wann, in welcher Form und in welcher Atmosphäre die Schüler an dieser Sache partizipieren.

Ja noch mehr: je besser und vollkommener die Erzählung, je faszinierender der Erzähler, desto mehr kann er die Schüler dahin bringen, wohin er sie haben will.

Durch eine gute Geschichte wird der Hörer in der Art konfrontiert, daß er in die Handlung mit hineingenommen, verwickelt wird. Eine gute Geschichte hat die Möglichkeit, dem Hörer den „Helden“ (selbstverständlich aus der Sicht des Erzählers) so nahezu bringen, daß er so sein, sich so fühlen und verhalten möchte wie dieser.

Durch die Identifikation des Hörers mit dem „Helden“ des Geschehens nimmt das Ich des Kindes ein weiteres Ich, das des Helden, in sich auf und wird eins mit ihm.

Ist eine Geschichte gut gebaut und wird sie gut erzählt, so wird sie vom Hörer erst mit Phantasie und Gefühl und wesentlich später mit dem Denken aufgenommen und verarbeitet.

Diese überwiegend emotionale Komponente, die Betonung des Beziehungsaspektes vor dem Sachaspekt schließt eine Vorformulierung von Lernzielen aus, von deren Operationalisierung im Sinne einer nachträg-

lichen Überprüfbarkeit erst gar nicht zu reden.

Wo, mußte man fragen, ist eigentlich dann noch der Platz dieser Arbeitsform in einem lernzielorientierten Unterricht? Wo bleibt die Objektivierbarkeit eines Sachverhaltes?

Zudem kam die herkömmliche Arbeitsform des Erzählens mit den Richtzielen der Selbsttätigkeit, Kritikfähigkeit, Mündigkeit, Fähigkeit zu selbständigem Denken und Handeln, Möglichkeit und Fähigkeit zu allseitiger Kommunikation in einen scheinbar unaufhebbaren Konflikt.

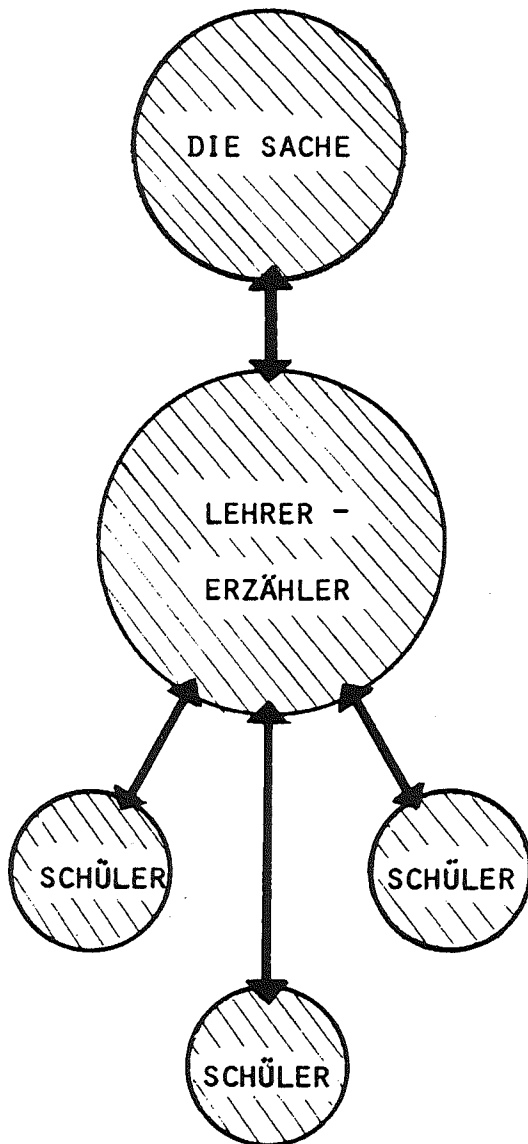
Gleichzeitig kollidierte das Erzählen mit der Forderung der „Erziehung zum produktiven Denken“ (Max Wertheimer), denn wo sollte denn dafür Platz sein in einer Arbeitsform, deren wesentliches Merkmal zwar die Produktivität des Lehrers ist, die auf der Schülerseite hingegen mehr das Rezipieren (Zuhören, Aufnehmen) und bestenfalls das Reproduzieren (Nacherzählen) fördert. Allein das immer schon, wenn auch spärlich geübte Weitererzählen läßt einen relativ schmalen Raum für eigenes Produktivsein der Kinder.

## 2. Das Erzählen — wiederentdeckt

Die neuere Religionspädagogik hat erkannt, daß der Mensch nicht nur kognitiv angesprochen werden kann, sie fordert vielmehr einen zumindest gleichrangigen Stellenwert für affektive und emotionale Momente. Dies wird u.a. in der Forderung nach einem situations- oder schülerorientierten Unterricht beschrieben.

Im Religionsunterricht kann es also nicht mehr primär darum gehen, ausschließlich theologische Inhalte, Erkenntnisse und Wissen zu vermitteln. Die empirische Überprüfbarkeit von Lernzielen kann deshalb auch nicht alleiniges Auswahlkriterium für die Inhalte sein.

## Struktur des Erzählens als „suspekte“ Arbeitsform im lehrerzentrierten Erzählmodell



### Repräsentiert in Form der:

- Erlebniserzählung
- Vorgangserzählung
- Sacherzählung
- Rahmenerzählung
- ...

### Bringt ein:

- Person und Geschichte
- Intention und Deutung
- Sprachform: „Ich“-Form / beschreibende oder beobachtende Form / Tempus / direkte oder indirekte Rede / kurze Sätze / Wiederholungen / Tonfall
- schafft die Atmosphäre
- .....

### Wird beschränkt auf:

- Rezeptives Verhalten
- Realitätsausschnitt der Erzählung
- Sichtweise des Erzählers
- Nacherzählung als reproduktives Verhalten

### Charakteristika dieses Modells:

- Allein der Lehrer/Erzähler hat direkten Zugang zur Sache, er konfrontiert seine Erfahrung mit der Sache, er interpretiert, deutet, selektiert.
- Zugang der Schüler zur Sache nur über den Lehrer.
- Je besser die Erzählung, desto größer die Gefahr der Manipulation.
- Keine Kommunikation der Schüler untereinander.
- Lehrerzentriert.

Es muß vielmehr damit gerechnet werden, daß im Laufe des Unterrichts andere als die angestrebten Lernziele erreicht werden, die sich aus der Sache und aus der Situation ergeben. Die Ganzheit der Erfahrung, ja selbst die Erfahrung einer einzelnen Situation mit ihrer Vielschichtigkeit lassen sich eben nicht in vorformulierten und überprüfbareren Lernzielen schematisieren. Zudem rechnen wir ja gerade im Religionsunterricht damit, daß unsere Inhalte über bloßes Wissen hinaus unmittelbar betroffen machen, Hilfe und Hoffnung sein können.

Diese wiederentdeckte Gleichrangigkeit kognitiven und affektiven Lernens, von Inhalts- und Beziehungsaspekt, die Abkehr von einem strikt lernzielorientierten Religionsunterricht legitimieren das Erzählen aufs neue.

Was noch vor nicht allzu langer Zeit als Vorwurf die Abkehr von der Erzählpraxis begründete, wird gerade wieder zur Begründung für das Erzählen.

### 3. Erzählen versammelt Erfahrungen

Eine Geschichte ist zwar zunächst Information und Nachricht, die nach genau beschreibbaren Merkmalen strukturiert ist (Neidhart). Als Nachricht berichtet sie eine Folge von Ereignissen. Diese Folge bildet mit ihren Elementen ein Ganzes. Die Ereignisse betreffen den „Helden“ und/oder bestimmte Personengruppen in ihren Beziehungen und Verstrickungen, in ihrem Denken, Handeln, Fühlen und Wollen.

Die besondere Leistung des Erzählers besteht darin, durch seine Deutung und eigene Betroffenheit, durch sein Engagement und durch seine erzählerische Fähigkeit über das Kognitiv-Vermittelnde hinaus die emotionale Seite des Hörers anzusprechen.

Die gut erzählte Geschichte wirkt innerseelisch, indem durch sie menschliche Grunderfahrungen und Situationen angesprochen werden, wie Angst und Befreiung, Trauer und Freude, Angenommensein und Verlassenheit, Miteinander und Gegeneinander. Sie aktualisiert, stärkt, weckt und verstärkt Gefühle und kann negative Gefühle abbauen.

Die gut erzählte Geschichte führt beim Hörer zu einem existentiellen, gefühlsmäßi-

gen Betroffensein (Das könnte ich sein; das könnte ich mitgemacht/durchgemacht haben; wie schön — wäre ich doch dabei gewesen; das könnte ich auch so machen!).

Damit gewinnt die Geschichte aktuelle Bedeutung für den Unterricht. Sie bietet Konflikte, Probleme und Problemlösungen an und versucht, sie zu interpretieren. Der Schüler erhält die Chance, sich selbst wiederzufinden, eigene Erfahrungen zu aktualisieren, sie sich bewußt zu machen, vergleichend zu deuten, sie anderen weiterzugeben oder sie alternativ weiterzudenken.

### 4. Erzählen erfordert Betroffenheit

Eine emotionale Dichte einer Erzählung kommt nur zustande, wenn der Lehrer im Vollzug seiner Erzählung emotional und phantasievoll beteiligt und betroffen ist. Seine Erzählung „geht ihn etwas an“, dies wird in Sprache, Mimik und Gestik sichtbar. Gut erzählen heißt: ich sage dir etwas, ich brauche deine Reaktion, deine Antwort. (Vilmar, Mönckeberg-Collmar, Das Märchen und unsere Welt, Erfahrungen und Einsichten, Düsseldorf, 1972, S. 59). Nur so löst die Geschichte Erfahrungen beim Hörer aus, die ans Licht kommen wollen, die ein offenes Ohr brauchen.

Wer so erzählt, erzählt auch immer für sich selbst, wie das wohl am besten die folgende chassidische Geschichte demonstriert (Martin Buber, Werke, Band III, Schriften zum Chassidismus, München 1963, S. 71):

Man bat einen Rabbi, dessen Großvater ein Schüler des Baal-Chem gewesen war, eine Geschichte zu erzählen.

„Eine Geschichte“, sagte er, „soll man so erzählen, daß sie selber Hilfe sei.“

Und er erzählte: „Mein Großvater war lahm. Einmal bat man ihn, eine Geschichte von seinem Lehrer zu erzählen. Da erzählte er, wie der heilige Baal-Chem beim Reden zu hüpfen und zu tanzen pflegte. Mein Großvater stand und erzählte, und die Erzählung riß ihn so hin, daß er hüpfend und tanzend zeigen mußte, wie der Meister es gemacht hatte. Von Stund' an war er geheilt. So muß man Geschichten erzählen.“

Ein Beispiel für eine Erzählung mit großer Identifikation des Erzählers — bezogen auf

das Gleichnis vom Verlorenen Sohn — könnte sein:

### Der verlorene Sohn — Ein Beispiel

Nun, du weißt doch, warum ich vor zwei Jahren weggegangen bin. Ich habe hier jahraus jahrein auf dem Hof gearbeitet. Mein Vater hat die Arbeit eingeteilt, und die Knechte, mein Bruder und ich hatten zu tun, was er angeordnet hat. Mein Bruder wußte ja immerhin noch, daß er einmal den Hof übernehmen würde, weil er der ältere von uns beiden ist, aber mir wurde es von Jahr zu Jahr schwerer, daheim zu arbeiten. Ich hatte das Gefühl, ich kriege keine Luft mehr. Ich hatte nichts von der Welt gesehen, war nie über das Nachbardorf hinausgekommen. Reisende, die bei uns übernachtet hatten, haben von fremden Ländern und großen Städten erzählt — ich hatte nie etwas davon gesehen und hatte auch keine Aussicht, je dorthin zu kommen. Das Fernweh packte mich; ich wollte hinaus in die Welt, ich wollte meinem Vater zeigen, daß ich auf eigenen Füßen stehen kann.

So habe ich eines Tages meinen ganzen Mut zusammengefaßt und bin zu meinem Vater gegangen. „Vater“, habe ich gesagt, „Vater, bitte zahle mir mein Erbe schon jetzt aus. Ich will hinausziehen in die weite Welt; ich bin alt genug, für mich selbst zu sorgen. Ich halte es hier nicht mehr aus. Bitte, zahle mir meinen Erbanteil schon heute aus.“

Mein Vater war sehr traurig, aber er hat es getan. Es ist ihm nicht leicht gefallen, mich ziehen zu lassen, aber er hat einen Teil der Herden verkauft und mir nach kurzer Zeit das Geld gegeben.

Ich habe mich dann verabschiedet und bin losgezogen. Ich bin von Dorf zu Dorf und von Stadt zu Stadt gezogen; ich habe mir die Welt angesehen. Schließlich bin ich in einer Großstadt im Ausland hängengeblieben. So etwas hatte ich nie erlebt: riesige Häuser, beleuchtete Straßen, viele Menschen. Ich bin in Lokale gegangen, weil man da Menschen trifft. Ich hatte nie Schwierigkeiten, Menschen kennenzulernen. Ich habe sie eingeladen, mit mir zu essen und zu trinken, und ich habe für sie bezahlt. Ich hatte ja Geld genug und konnte mir das leisten. Ich habe es genossen, machen zu können, was ich wollte. Weder

Vater noch Mutter haben mir dreingeredet. Wir haben rauschende Feste gefeiert, haben die schönen Mädchen der Stadt eingeladen und Nächte mit ihnen durchgemacht und haben Wein in großen Mengen getrunken; es war eine turbulente Zeit. Aber ehe ich mich versehen hatte, war das Geld aufgebraucht. Ich habe versucht, mit den Freunden, die ich gewonnen hatte und mit denen ich immer gefeiert hatte, zu reden; ich habe sie gebeten: „Bitte helft mir, besorgt mir Arbeit!“

Aber sie ließen mich links liegen; als ich kein Geld mehr hatte, war ich uninteressant für sie. Sie wollten nichts mehr von mir wissen. Das war eine Erkenntnis, die weh getan hat.

Auf einmal war ich allein in der großen Stadt. Zum ersten Mal kam ich mir einsam und verlassen vor.

Ich habe mich dann selbst aufgemacht und Arbeit gesucht. Aber jeder, den ich angesprochen habe, hat abgewehrt. Sie hatten keine Arbeit für mich oder wollten keinen Ausländer einstellen. Ich war allein, ich war ein Fremder.

Nach vielen Tagen habe ich doch noch Arbeit bekommen, eine Arbeit, die niemand machen wollte, ich sollte Schweine hüten. Vielleicht kannst du dir vorstellen, was das für mich bedeutet hat: Ich als Jude sollte Schweine hüten; Schweine, die unrein sind, durch deren Berührung auch ich unrein werden würde. Ich habe mit mir gerungen, mein Stolz hat sich aufgebäumt, aber es gab keine Wahl: entweder ich mußte verhungern oder Schweine hüten. So habe ich dann Schweine gehütet.

Aber den Schweinen ging es besser als mir. Sie hatten ausreichend Schweinefutter in ihren Trögen; mein Lohn war dagegen so knapp, daß ich mich kein einziges Mal satt essen konnte.

So habe ich begonnen; von dem Schweinefutter zu essen. Ich war soweit heruntergekommen, daß mir fast alles egal war; nur satt wollte ich endlich einmal werden. Als jedoch mein Herr das merkte, daß ich vom Schweinefutter aß, verbot er es mir.

Da konnte ich nicht mehr weiter. Da habe ich zum ersten Mal daran gedacht, wieder nach Hause zu kommen, wieder heimzugehen und sagte mir: „Mein Vater hat Knechte daheim, denen geht es viel besser als mir; sie haben wenigstens satt zu essen, sie brauchen nicht zu verhungern, sie sind

keine Fremdlinge, auf die man herabsieht, sie haben wenigstens ein menschenwürdiges Leben. Ich will heimgehen und als Knecht in den Dienst meines Vaters treten. Meine Rechte habe ich verwirkt und mein Erbteil ausgegeben, aber als Knecht wird er mich sicher einstellen.“

Du kannst die vorstellen, daß mir dieser Entschluß nicht leichtgefallen ist. Ich wär weggegangen, um zu zeigen, daß ich auf eigenen Füßen stehen kann, und nun sollte ich wieder heimgehen und damit zeigen, daß ich es nicht geschafft habe. Mein Entschluß ist mir wirklich nicht leicht gefallen, aber ich habe es dann doch getan.

Je näher ich nach Hause kam, desto schwerer wurden meine Schritte. Ich sah an mir herunter: meine Kleider waren zerrissen und schmutzig, sie stanken von den Schweinen, Schuhe hatte ich schon längst keine mehr, die Haare und der Bart waren wild und ungepflegt — so sollte ich mich meinem Vater zeigen?

Ich bin manchmal stehengeblieben und habe mir überlegt, ob ich nicht doch wieder umkehren soll, aber ich bin dann doch weiter gegangen.

Dann sah ich unser Haus; ich kam vom Hügel herunter, langsam, unsicher und müde. Plötzlich sah ich, daß mein Vater mir entgegenkam. Er hatte mich kommen sehen und kam mir entgegen.

Jetzt kam der entscheidene Augenblick, der Moment, vor dem ich Angst hatte. Ich hatte mir hundertmal überlegt, was ich sagen wollte. „Vater“, wollte ich sagen, „bitte nimm' mich auf, ich habe Fehler gemacht. Ich weiß, daß ich nicht mehr dein Sohn sein kann, aber bitte, nimm' mich als Knecht in deinen Dienst.“

Jetzt stand er vor mir. Aber ehe ich den Mund aufmachen konnte, fiel er mir um den Hals und küßte mich. Er war glücklich, mich wieder zu haben. Endlich kam ich doch dazu, zu reden und sagte: „Vater, ich weiß, was ich dir angetan habe, ich weiß, daß ich es nicht mehr verdiene, unter deinen Augen zu erscheinen. Aber bitte, nimm mich nur als deinen Knecht auf!“

Aber er hörte nicht auf mich; er rief den Knechten zu: „Holt neue Kleider und Schuhe! Schlachtet ein Kalb und laßt uns ein Fest feiern! Mein Sohn ist endlich wieder heimgekommen!“

So war es damals, und es ist mir heute noch unfassbar, wie mein Vater reagiert hat. Mit meinem älteren Bruder ging das nicht so glatt, aber das ist ein anderes Kapitel.

Gerd Schenk

## 5. Erzählen kann Anlaß für weitere Erzählungen sein

Damit wird eine Dimension angesprochen, die in der herkömmlichen Erzählpraxis zu wenig beachtet wurde:

Die gute Erzählung ist weder Selbstzweck noch erschöpft sie sich in der geschickten und spannenden Weitergabe von Wissen, sie bietet dem Hörer vielmehr Identifikationsmuster an, eröffnet ihm die Chance, sich selbst wiederzuentdecken, sich den anderen mitzuteilen, von anderen zu hören. Es ist also wichtig, daß sie neue Geschichten nach sich zieht. Die gute Erzählung soll beim Hörer „geburtshelferisch“ wirken für neue, eigene Geschichten und fürs Tun. Sie soll so erzählt sein, daß der Hörer in diesem doppelten Sinne zum Täter der Erzählung wird.

Damit kann von einer einbahnigen und lehrerzentrierten Kommunikationsstruktur — wie auf S. 2 — keine Rede mehr sein. Es entsteht vielmehr eine Erzählgemeinschaft, die die Chance zu allseitigen Interaktionen bietet, in der einer den anderen und seine Sache ernst nimmt, die ermutigt, sich in sie hineinzubegeben.

Erzählen wird zu einem Erzählprozeß, zu einem „Spiel“ zwischen Lehrer und Schüler und den Schülern untereinander. Jeder kann sich gedanklich oder mit Worten einbringen, jeder darf erzählen, kann (von sich) erzählen. Jeder ist nun kompetent, jeder hat direkten Zugang zur Sache, zu seiner Sache und zu der der anderen. Eine so verstandene Erzählgemeinschaft steht in der langen jüdisch-christlichen Tradition. Beide Religionen sind oder waren zumindest von ihrem Ursprung her solche Erzählgemeinschaften, in denen individuell gedeutete Erfahrungen, Erfahrungen mit Gott und mit Jesus, einander mitgeteilt, wiederum situativ gedeutet und so verändert wurden, daß sie den Teilhabern an dieser Gemeinschaft Hilfe und Hoffnung sein konnten.

Jesus selbst hat wesentliche Teile seines uns bekannten öffentlichen Wirkens damit verbracht, zu erzählen und Erzählgemeinschaften zu stiften.

Deshalb sollten wir gerade als RU-Lehrer unseren Schülern so oft wie möglich die Chance eröffnen, sich in eine solche Erzählgemeinschaft einzubringen, denn: „Wer nichts mehr erwartet, erzählt auch keine Geschichten mehr.“ (Otto Betz – Erzählen, eine notwendig gewordene Wiederentdeckung, in: Katechetische Blätter 8/74)

Ein Beispiel für „Erzählen als Anlaß für weitere Erzählungen“ – wiederum bezogen auf das Gleichnis vom Verlorenen Sohn – könnte sein:

### „Verlorener Sohn ...“ — Ein zweites Beispiel

Jeden Tag dasselbe: rechtzeitig aufstehen, gründlich waschen, ausreichend frühstücken. Dabei immer den Teller schön leer essen. Warm anziehen; pünktlich zur Schule gehen; nichts vergessen, was in den Ranzen muß.

Ständig sagt einer, was ich soll und was ich nicht soll. Ich kann es einfach nicht mehr hören: „Du sollst! Du sollst nicht! Du sollst! Du sollst nicht! ...“ — Ich will nicht mehr. Mir wird das alles zu viel. Es regt mich auf. Ich will hier raus. Aber — wie mach' ich das?

So ging es einem jungen Mann. Er fühlte sich in der Umgebung und im Betrieb seines Vaters nicht mehr wohl, — angebunden — eingesperrt.

Deshalb ging er zu seinem Vater und erklärte ihm: „Vater, versteh' mich bitte! Mir ist es hier zu eng. Ich muß immer tun, was du willst. Ich kann gar nicht so richtig machen, was mir Spaß machen würde. Ich will weg. Ich muß hier raus. — Dazu brauche ich allerdings Geld, sonst geht es nicht. Ich brauche dein Geld. Das ist der einzige Weg. Du mußt es mir geben. Irgendwann erbe ich ja sowieso etwas von dir. Ob heute oder morgen, das ist doch schließlich egal.“ Und nun wurde er frech und verlangte: „Gib mir das, was mir zusteht, und zwar sofort!“

Der Vater sagte nichts. Ob er erschrocken war? Ob er traurig war? Ob er die Kosten überschlug und rechnete, wie er das Geld aus dem Betrieb nehmen konnte, das konn-

te der Sohn nicht erkennen. Davon erfuhr auch später keiner was.

Er gab dem Sohn, was er wollte.

Endlich konnte der Sohn die Koffer packen. Er raffte alles zusammen, was ihm der Vater jemals gegeben hatte und zog los.

Viel Geld! Mal keine Rücksicht nehmen müssen beim Ausgeben! — Keine Hausaufgaben! — Eine ganze Stunde Autoscooter fahren können! — Für die Freunde eine Runde schmeißen können! — Keine Vorschriften mehr! — Wach bleiben können, solange ich will! — Und ausschlafen, herrlich ausschlafen! — Essen, was mir schmeckt! — Und am nächsten Tag genauso und immer so weiter.

Auf einmal hatte der junge Mann Freunde. Sie feierten mit ihm. Oft und immer wieder. Er war nicht mehr allein. War das schön! Wenn er wieder eine Runde geschmissen hatte, prosteten sie ihm zu. Sie fanden ihn prima.

Eines Tages war das alles vorbei. Er hatte kein Geld mehr.

### Möglichkeiten:

- Nach Lukas 15 so weitererzählen; Kinder assoziieren im Anschluß.
- Geschichte hier abbrechen und die Kinder erzählen lassen.
- Weitererzählen bis „... er kommt heim“; dann sollen die Kinder weitererzählen, etwa: „... wenn ich der Vater gewesen wäre ...“
- Vor der Erzählung zwei Plakate erarbeiten: „Was ich tun soll“ — „Was ich tun möchte“

(Erarbeitet von einer Pfarrerrgruppe anläßlich einer Tagung des Landesverbandes für Kindergottesdienst in Hessen und Nassau am 24. 1. 1978 im RPZ Schönberg.)

## 6. Erzählen kann man lernen

Ein guter Erzähler ist zugleich, ob bewußt oder unbewußt, ein guter Didaktiker. Er hat ein Gespür dafür, wann im Verlaufe seiner Erzählung er die Schüler „einsteigen“ lassen kann oder will, mit welchen Mitteln er seine Schüler abholen kann; wie er also seine Erzählung zur „Initialzündung“ für eigenes Weiterdenken, eigenes Sich-Mittei-



# Struktur einer Erzählgemeinschaft

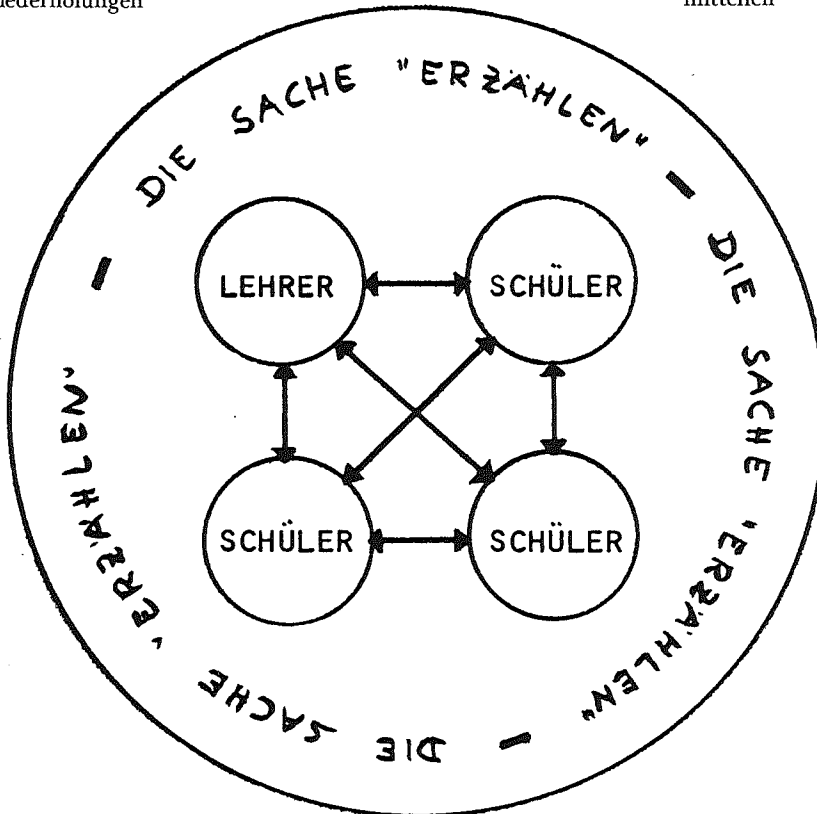
## Erzählen als Vermittlungshilfe und Initialzündung für Schüleraktivitäten

### Medien/Mittel der Gestaltung

- Unterbrechungen
- Offener Schluß
- Gegensätze einbauen
- Positionsveränderungen
- Umkehrungen
- Verfremdungen
- Tempuswechsel
- Wiederholungen

### Funktion im Blick Auf Schüleraktivitäten

- Nacherzählen
- Weitererzählen
- Ergänzen
- Eigene Parallel-erzählungen
- Eigene Erlebnisse, Erfahrungen mitteilen



- Phantasieerzählungen
- Dialoge erfinden
- Mit eigenen Zeichnungen erzählen
- Pantomimisch erzählen
- Gespräche führen in der Klasse in der Kleingruppe
- Rollenspiel

- Satzbau
- Tonfall
- Atmosphäre
- Erzählen zu und mit Fotos
- Erzählen zu und auf Tonband
- Erzählen zu stummer Filmhandlung

len, für ein Weitererzählen der Schüler gestaltet.

Nun ist jedoch nicht jeder ein geborener Erzähler, aber erzählen kann man lernen. Der wichtigste Schritt ist schon getan, wenn man das Wagnis eingeht, sich in einen solchen Prozeß einzubringen, von sich selbst etwas preiszugeben, sich jedoch gleichzeitig aufnahmebereit den Erzählungen der Schüler zu stellen und sie zu ermutigen, (von sich selbst) zu erzählen. Darüberhinaus gibt es didaktische Möglichkeiten (siehe Erzählstruktur S. 7!), die dieses Bemühen unterstützen können.

Dazu noch ein weiteres zur Ermutigung: Alle in diesem Beitrag abgedruckten Erzählbeispiele, dazu auch das Beispiel „Barmherziger Samariter“ auf Seite 16, sind nicht von sogenannten „professionellen Erzählern“ verfaßt, sondern in Zusammenhang mit „Erzähltagungen“ im RPZ Schönberg entstanden.

## 7. Literarische Hilfen zum Erzählen

- Walter Neidhart / Hans Eggenberger, Erzählbuch zur Bibel, Benziger / Kaufmann / TVZ, 1975
- Susanne Eick, Kunst des Erzählens, Katzmann, Tübingen, 1969
- Dietrich Steinwede, Zu erzählen deine Herrlichkeit, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1972
- Dietrich Steinwede, Was ich gesehen habe, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen / Pfeiffer, München, 1976
- Dietrich Steinwede, Werkstatt Erzählen, in: Kindergottesdienst heute, Nr. 5, Comenius-Institut, Münster, 1974
- Mitarbeiterfortbildung, in: Kindergottesdienst heute, Nr. 10, Comenius-Institut, Münster, 1977

# Erzählen biblischer Geschichten mit Walter Neidhart und Dietrich Steinwede

## Walter Gerhardt

Am 28. 2. 1978 fand im Religionspädagogischen Studienzentrum eine Veranstaltung statt, in deren Verlauf die als Erzähler biblischer Geschichten bekannten Religionspädagogen W. Neidhart und D. Steinwede ihre Konzeptionen darlegten und sich den kritischen Rückfragen ihrer Zuhörer stellten. Der Reiz dieses Tages lag vor allem darin, daß zwei so unterschiedliche Arten des Erzählens unmittelbar nacheinander dargeboten wurden. Diesen Reiz möchten wir Ihnen, dem Leser dieser Zeitschrift, gerne vermitteln. Aus diesem Grund drucken wir die (Nach-)Erzählungen der „Heilung des Gichtbrüchigen“ Mk 2,1–12 nacheinander so ab, wie sie vorgetragen wurden.

Zum Verstehen der Erzählungen sind allerdings einige kurze Vorbemerkungen nötig:

STEINWEDE hat seine Nach-Erzählung von Mk 2,1–12 in einem 2. Schuljahr am

31. 1. 1978 in Bonn-Bad Godesberg vorgelesen und sie auf Cassette aufgenommen. Die Veränderungen gegenüber der Fassung in seinem Buch „Was ich gesehen habe“ (S. 131–135) haben sich aus der konkreten Situation dieser Klasse an diesem Morgen ergeben.

NEIDHART hat seine Erzählung nicht für Kinder, sondern für seine Zuhörer am 28. 2. in Schönberg gestaltet, also für Erwachsene. Damit wollte er erreichen, daß die anwesenden Religionspädagogen nicht in erster Linie in ihrer Berufsrolle angesprochen werden, von der her sie – gewissermaßen in kritischer Distanz – seine Art zu erzählen beobachten, sondern eben als seine Zuhörer, denen er etwas mit dieser Erzählung sagen wollte. Und sicher möchte er auch gerne Sie, den Leser, ansprechen, wenn er Mk 2, 1–12 so erzählt:

## NEIDHART: DIE HEILUNG DES GELÄHMTEN

Vor seinem Sturz war er Steinmetz und stellte Grabplatten her. Seine Kunst war berühmt. Vom ganzen Land kamen die Bestellungen. Mit Hammer und Meißel zwang er den Stein, als ob er Pergament wäre, die heiligen Buchstaben zu tragen.

Aber er hatte wenig Freunde im Dorf. Man ging ihm aus dem Wege. Nur einige Kinder weilten oft in seiner Werkstatt und durften dort mit Hammer und Meißel am Stein hantieren. Im Dorf redeten böse Zungen über ihn, daß er bei Knaben liege wie bei einem Weibe, aber niemand klagte ihn vor dem Richter an, keiner konnte ein gewisses Zeugnis gegen ihn ablegen. Und ich bin sicher, daß mein Freund nichts mit diesem Greuel vor dem Herrn zu tun hatte. Sie redeten Lügen über ihn. Ich verließ ihn nicht, denn ich war sein Freund von Jugend auf. Auch mich schmähten sie und zeigten mit Fingern auf mich.

Da kam jener Tag des Unheils über ihn.

Er war draußen vor dem Dorf in dem Steinbruch und schlug neue Platten aus dem Felsen. Ein Knabe war mit ihm. Plötzlich glitt sein Fuß aus, und er stürzte über die Wand hinunter. Der Knabe holte mich eilends zu Hilfe. Mein Freund lag auf dem Rücken und konnte sich nicht mehr erheben. Seine Beine waren gelähmt. Mit Mühe schafften wir ihn zu viert in sein Haus und legten ihn ins Bett. Dort pflegten wir ihn so gut wir konnten. Ich brachte ihm am Morgen das Essen und machte ihn sauber, mein Bruder kam am Abend und versorgte ihn.

Unsere Mitbürger im Dorf sagten: „Der Zorn des Herrn hat ihn geschlagen. Wegen seiner schändlichen Taten wurden seine Beine gelähmt.“ Ich konnte nichts dawider reden. Er selber sprach in den ersten Tagen ähnlich. „Der Herr züchtigt mich wegen meiner Sünden. Seine Hand liegt schwer auf mir.“ Später aber redete er anders. Er verfluchte den Tag seiner Geburt und klagte: „Warum muß ich solches leiden?“ Oft stieß er Lästerungen gegen Gott aus und sprach: „Es gibt keinen Gott!“

Und ich betete für ihn: „O Herr, du weist seine Torheit und seine Schuld, aber du ver-

stößest nicht ewiglich. Erbarme dich über ihn in deiner großen Güte.“

Er lag ein Jahr gelähmt im Bett, als Jesus von Nazareth in unser Dorf kam. Schon als ich am Sabbat die Lehre Jesu hörte, faßte ich Hoffnung, daß dieser meinem Freund helfen werde. Ich wurde dessen gewiß, als Jesus aus dem Besessenen den bösen Geist austrieb. Aber das Herz meines Freundes war dunkel und ohne Hoffnung. Er wollte nicht, daß mein Bruder und ich ihn zu Jesus brächten. Ich redete jeden Tag zu ihm und ließ nicht nach zu bitten, bis er einwilligte.

Wir holten zwei Nachbarn. Zu viert trugen wir ihn auf eine Bahre zu dem Hause, in dem Jesus lehrte. Es war dort viel Volks versammelt. Und sie ließen uns nicht zur Tür hinein. Aber nicht um der Menge willen, sondern weil sie ihn für einen von Gott Verfluchten hielten.

Wir aber wollten mit dem Gelähmten nicht zurückkehren. Wir stiegen auf das Dach des Hauses und bohrten dort, wo wir die Stimme Jesu hörten, ein Loch in das Dach und ließen den Gelähmten auf der Bahre an Stricken vor die Füße Jesu nieder. Ich hörte zornige Rufe aus der Menge der Versammelten: „Hinweg mit ihm, er ist ein Sünder, den Gott gerichtet hat.“

Jesus aber sah ihn freundlich an, faßte ihn bei seiner rechten Hand und sprach: „Sei ruhig mein Sohn, mein Vater im Himmel hat dich angenommen und Frieden mit dir gemacht. ER hat dich lieb.“ Ich hörte unter den Versammelten ein Murmeln, das wie ein Murren tönte. Doch Jesus fuhr in seiner Rede fort: „Gott will, daß ich dich heile. Stehe auf, und nimm deine Bahre und gehe nach Hause.“

Ich sehe das Gesicht meines Freundes noch vor mir, voll Zweifel und Mißtrauen, aber mit einem kleinen Licht von Hoffnung und Freude. Er versuchte, seine Beine zu bewegen. Ich sah, wie es ihm Mühe bereitete. Er versuchte, sich aufzurichten, aber die Kraft fehlte ihm. Jesus hielt ihn an seiner Rechten und sprach ihm Mut zu. Langsam setzte er sich auf, dann stellte er die Beine auf den Boden, mit Zittern richtete er sich gerade

auf. Jesus ließ nicht ab, ihn bei seiner Rechten zu halten. Ich sah, wie seine Kraft wuchs. Und er stammelte Worte des Dankes, ergriff seine Bahre und bahnte sich einen Weg durch die Menschen zur Türe. Das Volk im Hause schwieg. Niemand redete mehr vom Fluch Gottes über ihn.

Wir aber gingen mit ihm nach Hause voll Jubel und Dank für die große Barmherzigkeit, die ihm der Herr erwiesen hat. Der

Herr, unser Gott, hat ihn angenommen. Er hat Frieden mit ihm gemacht.

Mein Freund nahm seine Arbeit als Steinmetz wieder auf, aber er blieb immer für sich, und die Mitbürger gingen ihm weiterhin aus dem Wege. Jetzt ist er schon lange gestorben, aber ich vergesse ihn nicht. Sein Leiden war auch meine Last, und weil ihm Heilung widerfahren ist, bin ich ein Nachfolger Jesu geworden.

## STEINWEDE: DIE HEILUNG DES GELÄHMTEN

Jesus kommt nach Kapernaum.  
Das ist die Stadt am See Genezareth,  
wo er öfter hinkommt.  
Jesus ist in einem Haus.  
Die meisten der Kaperner, die haben  
davon gehört.  
Einer hat es dem anderen weitergesagt.  
Jeder weiß es. Jeder hört es:  
Jesus ist gekommen — Jesus ist da!  
Da fangen sie an, loszulaufen zu dem Haus.  
Von allen Seiten kommen sie an.  
Sie strömen zusammen, und sie drängen sich.  
Und draußen vor der Tür drängen sich mehr  
und immer mehr,  
und es ist wirklich kein Platz mehr.

Jesus ist drinnen.  
Dort redet er zu den Menschen.  
Und die anderen, die draußen sind, die hören  
das kaum noch.  
Aber es ist kein Platz mehr. Sie drängen sich.  
Auch nicht draußen im Hof, vor der Tür,  
kein Platz mehr.

Jesus ist drinnen.  
Er predigt den Menschen,  
die hineingekommen sind,  
die sich um ihn herum drängen,  
manche stehen, manche sitzen.

Jesus sagt:  
Gott ist nahe! Bald kommt Gott zu euch!  
Darum denkt an das, was ihr Schlechtes  
getan habt!  
Bessert euch! Glaubt an Gott.

Und in dem Moment kommen dahinten  
vier Männer.

Und sie tragen einen,  
der liegt auf einer Matte.  
Und an jedem Ende von dieser Matte  
faßt einer von den vier Männern an.  
Dieser Mann auf der Matte ist gelähmt.  
Er kann sich nicht mehr bewegen.  
Seine Hände nicht, seine Füße nicht.  
Seine Arme nicht, seine Beine nicht.  
Auch nicht seinen Kopf.

Und die vier wollen mit dem gelähmten Mann  
zu Jesus.  
Sie haben gehört: Jesus hilft  
solchen Menschen oft.  
Und sie wollen, daß er auch  
diesem Menschen hilft.  
Sie denken: Schnell, schnell hin zu Jesus.  
Aber sie kommen nicht durch.  
Die Menschen lassen sie nicht durch  
— die vier —,  
die sich da drängen,  
die alle Jesus hören wollen.

Da gehen die vier mit dem gelähmten Mann  
um das Haus herum.  
Und hinten an dem Haus ist eine Treppe,  
hochgebaut, außen an der Wand,  
eine Steintreppe.  
Sie führt zum Dach hinauf.  
Das Dach oben ist flach.  
Man kann auf das Dach gehen.  
Und da tragen sie den gelähmten Mann  
über die Treppe hoch oben auf das Dach,  
legen ihn da nieder  
und fangen an, das Dach aufzubrechen.  
Denn das Dach ist aus Balken gemacht.  
Dazwischen sind Zweige geflochten,

und die Zweige sind mit Lehm verschmiert.  
Das ist die Decke.  
Der Lehm ist von der Sonne getrocknet.  
Jetzt fangen sie an, ein Loch zu machen,  
den Lehm loszukratzen,  
die Zweige wegzureißen.  
Und das Loch wird groß und größer.  
Gerade über der Stelle, wo Jesus da unten  
in dem Raum steht  
und zu den Menschen predigt.  
Und Jesus schaut nach oben.  
Und da sieht er die vier.  
Er sieht, wie sie plötzlich  
am Strick diesen Mann herunterlassen,  
auf der Matte, diesen Gelähmten.  
Sie lassen ihn ganz langsam herunter,  
bis er genau vor Jesus auf der Erde liegt.  
Und Jesus sieht ihn an.  
Er sieht, daß er in großer Not ist.  
Und Jesus sieht nach oben.  
Und er sieht,  
wie die Männer ihn sehr  
erwartungsvoll anschauen.  
Er sieht,  
wie sie an ihn glauben,  
daß er den Kranken heilen kann.  
Und er sieht wieder auf den Gelähmten  
da unten.  
Und da sagt er zu ihm :  
Kind, alles, was du Schlechtes getan hast,  
das soll nicht mehr gelten.  
Gott hat dir deine Sünden vergeben.  
Gott will nicht mehr daran denken.  
Was ist denn das? Was soll denn das?  
Warum sagt Jesus denn das?  
Warum sagt er denn nicht :  
Stehe auf und gehe?  
Warum sagt er denn :  
All das Schlechte, das du getan hast,  
das soll nicht mehr gelten.  
Gott hat dir deine Sünden vergeben.  
Menschen, die das sehen und hören,  
die wundern sich.  
Und jetzt sitzen da unter denen  
auch einige Lehrer des Gesetzes,  
die das Gesetz so genau kennen,  
das Gesetz der Juden.  
Die genau wissen, was die Menschen  
tun müssen nach dem Gesetz.  
Die sind auch in das Haus gekommen.  
Die wollen Jesus auch hören.  
Die sind ganz erstaunt.  
Die denken bei sich :  
Was redet denn dieser Jesus da.  
Das darf er gar nicht. Das kann er gar nicht.

Der kann nicht einfach die Sünden vergeben  
im Namen Gottes.  
Das kann nicht einmal der Messias.  
Die Schuld vergeben,  
das kann nur einer,  
nur Gott allein.  
Das darf dieser Jesus gar nicht sagen.  
Er darf so nicht reden.  
Der lästert ja.  
Der lästert ja Gott.  
Das ist ja Gotteslästerung, was der sagt!  
das denkt man.  
Und Jesus weiß sofort, was sie denken.  
Er durchschaut sie.  
Er merkt, welche Gedanken  
die Menschen haben.  
Und da sagt er :  
Was denkt ihr da bei euch,  
ihr Lehrer des Gesetzes?  
Meint ihr, ich darf keine Sünden vergeben?  
Meint ihr, daß ich das nicht kann?  
Was ist denn leichter,  
zu den Menschen zu sagen :  
,Stehe auf und nimm deine Matte,  
sei gesund und geh.'  
oder zu sagen: ‚Du bist frei von deiner Schuld?‘  
Was ist leichter?  
Jesus spricht : Gott kann beides.  
Gott kann sagen :  
,Du bist frei von deiner Schuld‘  
und Gott kann sagen :  
,Stehe auf und sei gesund.'  
Und damit ihr seht, ihr Gesetzeslehrer,  
daß ich Macht habe von Gott.  
Damit ihr es seht, hört zu!  
Und Jesus spricht zu dem lahmen Mann,  
zu dem Gelähmten :  
Ich sage dir, stehe auf!  
Nimm deine Matte und geh nach Haus!  
Und da steht er auf,  
nimmt seine Matte und geht  
aus dem Haus hinaus.  
Die Menschen weichen zurück.  
Die Menschen sind erschrocken.  
Die Menschen sind außer sich :  
Das hat Gott getan!  
Dieser Jesus, der ist ja wirklich von Gott!  
Die Gesetzeslehrer sagen gar nichts mehr.  
Die Menschen aber loben Gott :  
So etwas haben wir nie gesehen :  
Lobe den Herrn meine Seele,  
der dir alle deine Schlechtigkeiten wegnimmt  
und der dir all deine Fehler vergibt  
und der alle deine Krankheiten heilt.

Die folgende Darstellung der Positionen von Steinwede und Neidhart ist so angelegt, daß die Autoren möglichst selbst zu Wort kommen. Aus diesem Grund mußte auf eine Analyse der hier abgedruckten Erzählungen verzichtet werden. Das muß kein Schade sein. Ich könnte mir denken, daß Sie dies für sich oder in einer Arbeitsgruppe selbst einmal versuchen möchten. Vielleicht kann Ihnen dabei die folgende Darstellung ein wenig helfen.

Die Zitate sind den am Ende genannten Büchern sowie den Ausführungen der Autoren in Schönberg (Vorwort) entnommen.

D. S T E I N W E D E

**Wozu erzählen wir biblische Geschichten?**

*„Kinder sollen in den Bann dieser Gottesgeschichten, dieser Jesusgeschichten gezogen werden . . . Die geschehene Wundertat Gottes, bezeugt durch Väter, Könige, Propheten, durch Jesus und alle, die sich seine Jünger nennen, soll als Erfahrung gegenwärtig werden, Kinder sollen sich identifizieren. Sie sollen begreifen, was sie ergreift.“* (Werkstatt S. 2 f.)

*„Nacherzählen solcher Texte hat nur darin seine Berechtigung, daß den Kindern diese Welt noch tiefer, noch eindringlicher erschlossen wird.“* (Werkstatt S. 3)

Geht es beim Erzählen um das Aufschließen jener Erfahrungen, die in den biblischen Geschichten aufbewahrt sind, so hat das Konsequenzen für den

**Umgang mit biblischen Texten**

*„Biblisches Erzählen heute ist Nacherzählen, Weitersagen, Kunde geben von dem, was das Neue Testament als Botschaft von Jesus den Christen bezeugt. Das gilt auch für Kinder. Um dieser Kunde willen ist das Prinzip der Texttreue zu wahren; denn dies ist mir entscheidend: daß die Urkunde unseres Glaubens . . . identifizierbar ist.“* (Vorwort)

*„Texttreu sein heißt, den dokumentarischen Charakter der biblischen Texte nicht leichtfertig mißachten, Struktur (Aufbau, Abfolge, Sprachgestalt) des Textes wahren. Ohne daß man sich im einzelnen an Worte oder Sätze des Bibeltextes klammern muß, kann der sachliche und sprachliche Grundbestand der biblischen Überlieferung erhalten bleiben. Die . . . Geschichte bleibt dieselbe. Ihre Identität ist gewahrt.“* (Werkstatt S. 52)

Es liegt also bei Steinwede ein Verständnis biblischer Überlieferung vor, das diesen Texten eine herausgehobene Bedeutung verleiht: In der Bibel werden ursprüngliche Gotteserfahrungen bezeugt, die auch für uns heute exemplarisch sind. Deshalb sagt er:

*„Wir wollen diese Geschichten, so wie sie schriftlich festgehalten wurden, den Kindern weitergeben. Wir wollen keine Akzentverlagerung in der Aussage.“* (Werkstatt S. 15)

**Was soll das Erzählen leisten?**

Das Erzählen biblischer Geschichten hat eine doppelte Aufgabe:

*„Es gilt . . . darauf zu achten, daß einerseits die Identität der biblischen Geschichte gewahrt bleibt, andererseits aber eine Sprachform gefunden wird, die dem kindlichen Verstehen . . . soweit wie möglich entgegenkommt.“* (Werkstatt S. 43)

Aus dieser Doppelfunktion entsteht ein charakteristischer Erzählstil:

*„Mit wenig Worten eine möglichst übereinstimmende und möglichst große bildhafte Wirkung erzielen. Ohne großen Aufwand und Redeschwall.“* (Werkstatt S. 17)

*„Wie erreicht eine Erzählung das Optimale? Meine These: durch Imaginierung, dadurch, daß sie den Hörer etwas „sehen“ läßt, dadurch, daß sie ihn ins Bild setzt, ihn innere Bilder anschauen läßt. Eine gute Erzählung ist bildweckend, bildstiftend, jeder, der aufgeschlossen hört, ersieht sich die Dinge in Bildern. Immer wieder ist von dieser „inneren Bühne“ gesprochen worden, die der Mensch sich aufbaut und die auch im Zeitalter einer Bilderflut wie eh und je ein tieferes Bilderleben ermöglicht. In inneren Bildern wird Wirklichkeit erfahren. Sie senken sich ein, sie wirken tiefer als jede in-*

tellektuelle Einsicht sie prägt. Voraussetzung dazu ist allerdings, daß der Erzähler, der Bilder wecken will, selbst Bilder sieht, daß er sie anschauend erzählt, daß er — ich gebrauche den Begriff mit Vorsicht — ‚Visionen‘ hat. (Vorwort)

Als sprachliche Bedingungen „eines eindringlichen, intensiven Erzählens, eines sprachlich elementarisierten Erzählens“ nennt Steinwede:

- vorwiegend Hauptsätze (sorgfältig bedachte Nebensätze)
- bedachter Gebrauch des ‚und‘, ‚und da‘, ‚da‘
- Adjektive sparsam und kontrolliert
- überwiegender Gebrauch des Verbums gegenüber dem Substantiv
- Wahl einer sachangemessenen Zeitform

(Werkstatt S. 33)

„In der elementarisierten Sprachform liegt das letzte Geheimnis einer Kindgemäßheit. Wer hier konsequent arbeitet, wird erfahren, wie es möglich ist, auch schwierigere biblische Geschichten durch Umformung und unter Anwendung der angezeigten stilistischen Mittel dem kindlichen Verstehen zuzuführen, sie dem Kind eindringlich vergewärtigend zuzusagen und zuzusprechen.“ (Werkstatt S. 38)

### Welche Rolle spielt die Person des Erzählers?

Wenn alles darauf ankommt, daß der „sachliche und sprachliche Grundbestand der biblischen Überlieferung erhalten“ bleibt, wenn es immer wieder darum geht, möglichst „texttreu“ zu erzählen, welche Rolle spielt dann die Subjektivität des Erzählers? Ist sie überhaupt von Bedeutung?

Steinwede:

Bei einer solchen Auslegung kann der Nacherzähler allerdings nicht absehen von einem persönlichen Verständnis des Textes . . . Er soll das auch nicht. Er kann nicht absehen von seinem ‚Denkgeschick‘ in seiner Epoche. Wie er sich selbst sieht, wie er seine Welt sieht, wie er die biblischen Texte sieht, das alles bleibt abhängig von seiner Weltsicht, von der Tiefe seines Denkens.“ (Werkstatt S. 3)

Gleichwohl scheint er doch relativ festgelegt durch das Prinzip der Texttreue und durch die Regeln elementaren Erzählens. Verfiele er z. B. darauf — sei es um der Kinder willen oder weil ihm diese Art des Erzählens eher liegt — den biblischen Text in ausschmückender Weise darzubieten, so muß er sich sagen lassen:

„Kinder finden ein derartig vergegenwärtigendes, aber auch ein farbenprächtig schillerndes Erzählen oft ‚schön‘! Zu Gunsten der Bibelgemäßheit, der Texttreue, ist jedoch ebenso auf die Scharrelmannsche Vergegenwärtigung wie auf blumige Ausschmückung zu verzichten.“ (Werkstatt S. 39)

Entsprechend äußerte sich Steinwede zu der hier abgedruckten Erzählung von W. Neidhart in Schönberg:

„Und wenn ich mir vorstelle, daß diese sehr eindringliche Erzählung, die Herr Neidhart eben für Erwachsene geboten hat — wenn diese Erzählung vielleicht in der Struktur so geblieben, aber sprachlich für Kinder einfacher, verständlicher gekommen wäre, dann würde ich an ihn die Frage richten:

Ist das, was hier erzählt wird, Weitersagen von Markus?

Und ich meine: Nein.“ (Vorwort)

### „WEITERSAGEN VON MARKUS“

ist dies das Anliegen Neidharts?

W. NEIDHART
-------------

### Biblicher Text und Person des Erzählers

„Was Markus mit einer Geschichte sagen wollte, ist eine historisch-exegetische Frage, die für mich, den Erzähler, sofern ich Theologe bin, interessant ist. Aber nachdem ich auf Grund meiner historisch-kritischen Exegese einmal zu einem (immer nur vorläufigen) Verständnis für das gekommen bin, was der biblische Erzähler mit seiner Geschichte will, bin ich nicht mehr ihm, son-

dem Gott oder der von mir erkannten Wahrheit direkt verantwortlich für das, was ich erzähle. Meine Erzählung soll nicht am Glaubensverständnis der Priesterschrift oder des Lukas, sondern an meinem Glaubensverständnis orientiert sein. Sie ist darum nicht am Kriterium zu messen, ob sie die Meinung des biblischen Erzählers richtig wiedergibt. Nur das Kriterium gilt, ob ich selber verantworten kann, was durch meine Geschichte beim Hörer ausgelöst wird.“ (Erzählbuch S. 31)

In den Vorbemerkungen zu seiner Erzählung begründete Neidhart diese Einstellung:

„Ich habe lange geglaubt, es sei meine Aufgabe, mit erzählerischen Mitteln nichts anderes als das Glaubenszeugnis des biblischen Erzählers und damit auch seine Theologie dem Hörer zu vermitteln. . . Aber durch wissenschaftliche Auslegungsarbeit an den Texten ist mir klar geworden, wie zeitgebunden das Glaubensverständnis aller biblischen Autoren ist. . . Die Frage, was an ihrem Glaubensverständnis oder an ihren ehtischen Auffassungen noch gilt und was in der heutigen veränderten Situation anders gelehrt werden muß, hat ein erhebliches Gewicht. Diese Frage schließt es aus, Fragen von heute einfach dahin zu beantworten, daß wir einen biblischen Autor zitieren. Ich muß ja damit rechnen, daß mit Rücksicht auf die veränderte Situation seine biblische Aussage genau in ihr Gegenteil zu verkehren ist, wenn sie noch dasselbe bedeuten soll.“ (Vorwort)

Auf den Text Mk. 2,1–12 angewandt:

Eine Wundergeschichte ist für mich nicht – wie für Markus – ein Beweismittel für Jesu Vollmacht zur Sündenvergebung. Ich kann nicht mit Wundergeschichten (Heilung) Normentscheidungen (Sündenvergebung) legitimieren. Ich kann darum diese Geschichte auch nicht mit der Absicht erzählen, meine Hörer zum Staunen zu bringen über die göttliche Kraft zum Heilen, über die Jesus verfügte.“ (Vorwort)

– deshalb nimmt er in seine Erzählung den Chorschluß (Vers 12) auch nicht auf.

Diese exegetischen Entscheidungen Neidharts werden gestützt durch Überlegungen zu der Frage:

„Wie kommt denn das Kind überhaupt zum Glauben?“

Neidhart antwortet:

„Das Kind kommt zum Glauben, indem es Vertrauen faßt zu Erwachsenen, die glauben. . . . Das Kind kommt also zu einer glaubenden Jesus-Beziehung immer nur vermittelt über erwachsene Bezugspersonen, die eine solche Jesus-Beziehung haben. Das Kind glaubt nicht, weil es vom Glaubenszeugnis des Matthäus oder Markus beeindruckt ist, sondern weil seine Mutter, sein Lehrer, sein Gottesdiensthelfer so glauben, wie Matthäus und Markus gelehrt haben. Darum helfe ich nach meiner Meinung dem Kind eher zum Glauben, wenn ich meine Person als Erzähler gerade nicht ausschalte.“ (Vorwort)

Theologische und psychologische Erkenntnisse begründen also die Position Neidharts:

„Markus erzählt in seinen Geschichten von seiner Christus-Erfahrung. Meine Christus-Erfahrung ist anders als die seinige. Ich erzähle dem Kind im Medium der Markus-Geschichten von meiner Christus-Erfahrung.“ (Vorwort)

## Erzähler und Hörer

Bei dieser Auffassung vom Erzählen biblischer Geschichten ist es natürlich mit einer Nach-Erzählung nicht mehr getan. Stattdessen spricht Neidhart von „Transformation“. Erzähler und Hörer sowie ihre Beziehung zueinander spielen bei der Ausarbeitung einer Erzählung von Anfang an eine tragende Rolle:

„Für mich muß nicht nur der Erzählende in der Geschichte vorkommen, sondern auch der Hörer. Schon bei der Vorbereitung frage ich, was ich diesem bestimmten Hörer oder dieser Hörergruppe mit der Geschichte sagen will. Wie ich also die Geschichte umgestalten muß, damit diese Hörer sie nach meiner Absicht aufnehmen.“

Ich bedenke auch die Beziehungsebene zwischen uns, wenn ich so oder wenn ich so erzähle. Vielleicht veranlaßt mich eine nötige Aussage auf der Beziehungsebene zu einem Abschweifen von der biblischen Vorlage. Aber das ist für mich nicht falsch, denn ein Gespräch über den Glauben ist nur in der



*Beziehungsform des sich gegenseitig Akzeptierens möglich. Und die Beziehungsaussage ‚Ich nehme euch an, nehmt doch auch mich an . . .‘ ist oft nur möglich durch einen massiven Eingriff in die ursprüngliche Geschichte.“ (Vorwort)*

Der Situation von Erzähler und Hörer hier und jetzt gerecht zu werden, ist für Neidhart wichtiger als alles andere. Von daher ergibt sich die Freiheit und Souveränität gegenüber dem biblischen Wortlaut.

Wie sieht nun die Vorbereitung der Erzählung einer biblischen Geschichte aus?

### Phantasiearbeit

*„Weil das Erzählen eine Aussageform ist, die vom Hörer stärker mit dem Gefühl und mit der Phantasie als mit dem Intellekt aufgenommen wird, muß der Erzähler selbst die Geschichte nicht bloß intellektuell, sondern mit Gefühl und Phantasie mitleben. . . Der Erzähler muß den äußeren Verlauf der Geschichte mit den inneren Augen sehen, mit ihren Personen mitleben und deren Rollen gedanklich ausprobieren. Nur wenn er ein Stück weit sich selber mit den handelnden Personen identifiziert, nur wenn er ihnen ein Stück von seinem eigenen Erleben verleiht, werden sie für den Hörer lebendige Personen. . . (Erzählbuch S. 37)*

Am Beispiel der Geschichte vom Oberzöllner Zachäus (Lk. 19,1–10) demonstriert Neidhart diese Phantasiearbeit:

*„Ich stelle mir Zachäus vor. . .*

*Ich sehe nacheinander Szenen mit dem Hintergrund mit den in der Szene auftretenden Personen. . .“*

*Erste Szene: Zachäus im Arbeitszimmer*

*Zweite Szene: Zachäus auf der Straße*

*Dritte Szene: Zachäus vor dem Stadttor (Jesus kommt)*

*Vierte Szene: Im Speisezimmer des Zachäus*

*Fünfte Szene: Zachäus bestätigt sich als anderer Mensch*

*„Im Phantasiespiel der Vorbereitung stelle ich Material bereit. Das bedeutet nicht, daß ich alles, was mir jetzt durch den Sinn geht, nachher auch erzähle. . . Um aber auswählen zu können, muß ich einen gewissen Überfluß besitzen.“ (Erzählbuch S. 40/41)*

Die Auswahl aus dem in der Phantasiearbeit bereitgestellten Material erfolgt dann nach zwei Gesichtspunkten:

- a. *„Was mir an der Geschichte theologisch wichtig erscheint, muß eindrücklich werden. Ich wähle Material aus, das mich am besten diesem Ziel näher bringt.*
- b. *Die Geschichte muß durchgehend spannend sein. Ich sichte das Material anhand der Frage, ob es mir hilft, die Spannung zu verwirklichen und durchzuhalten.“ (Erzählbuch S. 49)*

Phantasiearbeit ist die Voraussetzung dafür, daß der Hörer sich auf eine Erzählung einläßt, sich mit der Hauptperson identifiziert und so deren Höhen und Tiefen innerhalb einer Geschichte selbst miterlebt. Erst in dieser emotionalen Betroffenheit kann das Gespräch über den Glauben beginnen.

Die Besprechung der Erzählstile von Neidhart und Steinwede hat sich weitgehend darauf beschränkt, signifikante Unterschiede herauszuarbeiten. Selbstverständlich gibt es auch eine große Anzahl von Gemeinsamkeiten.

Eine dieser Gemeinsamkeiten möchte ich Ihnen wenigstens nennen: Beide, Neidhart und Steinwede, sind der Meinung, daß man das Erzählen lernen kann. Vielleicht versuchen Sie es einmal. . .

Daß solch unterschiedliche Arten des Erzählens biblischer Geschichten wie die hier vorgestellten möglich und legitim sind, sollte Ihnen Mut machen, Ihren eigenen Erzählstil zu finden.

Als Lernhilfe möchte ich Ihnen die Lektüre folgender Veröffentlichungen empfehlen:

**W. Neidhart / H. Eggenberger (Hg):** Erzählbuch zur Bibel, Theorie und Beispiele, Benziger / Kaufmann / TVZ DM 21,50

**D. Steinwede:** Was ich gesehen habe, Thematische Bibelerzählungen für Kinder, Eltern und Lehrer, Vandenhoeck / Pfeiffer DM 17,80

**ders.:** Werkstatt erzählen, Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten, Comenius Institut DM 3, —, zu beziehen durch das Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 4400 Münster

In diesen Büchern finden Sie Anregungen und Beispiele für viele Aspekte des Erzählens, die hier nicht angesprochen werden konnten, wie z. B.

- Erzählen und Gespräch
- Erzählen in verschiedenen Altersstufen
- Problemorientierte Erzählungen
- Rahmenerzählungen
- Umweltgeschichten

– Rollenangebote – Möglichkeiten von Identifikation und Distanz

Zum Schluß noch ein Wort von Steinwede, das sicher auch so von Neidhart gesagt werden könnte:

*„Gott läßt sich nicht abstrakt definieren. Von Gott kann man nur konkret erzählen. Im Erzählen geschieht Gott je und je neu. Erzählend hat Jesus von Gott gesprochen. Erzählend lehren wir unsere Kinder Gott kennen und erkennen.“* (Werkstatt S. 130)

## Die Geschichte vom helfenden Samaritaner

### Drei Beispiele für Aktualisierung und Verfremdung eines bekannten Jesugleichnisses

Im Folgenden drucken wir drei Beispiele für die Aktualisierung und Verfremdung der Geschichte vom barmherzigen Samariter ab. Diese drei Beispiele sind in unterschiedlichen Kontexten entstanden und für verschiedene Zielgruppen bestimmt.

Das Erzählbeispiel von Heidi Kaiser ist im Verlauf einer Tagung über das Erzählen biblischer Geschichten im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg entstanden („Erzählen im RU der Eingangs- und Primarstufe“, 13. – 16. 6. 1977). Es ist für die **Primarstufe** bestimmt.

Die Unterrichtseinheit von Berthold Schäfer vereinigt in sich unterschiedliche Ansätze. Sie wurde für ein **7. Schuljahr** entwickelt und dort auch erprobt.

Im dritten Beispiel wird die Geschichte in ein Rollenspiel umgesetzt. Es wurde von Gerhard Veidt für ein **10. Schuljahr** konzipiert.

Die Redaktion

### Beispiel I, Primarstufe

Heidi Kaiser

#### Das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter

– erzählt im Jahre 1977 für Menschen dieser Zeit –

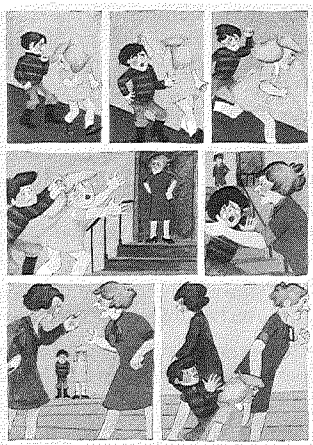
Wenn heute jemand fragt: Wer ist mein Nächster?, so kann man ihm folgende Geschichte erzählen:

Frau Huber fährt mit der Straßenbahn von der Vorstadt in die Stadt zum Einkaufen. Es ist ein kalter und regnerischer Tag. Die Fahrgäste husten und niesen. Kaum einer, der nicht erkältet ist. „Hoffentlich stecke ich

mich jetzt nicht an“, denkt Frau Huber, als ein Mann ihr unmittelbar ins Gesicht prustet. „Eine Erkältung kann ich jetzt nicht gebrauchen.“

Zwei Tage später kann sich Frau Huber nicht mehr auf den Beinen halten. Eine böse Grippe hat sie erwischt. Mit hohem Fieber liegt sie im Bett. Die Augen glänzen fiebrig, die Wangen sind heiß und rot. Frau Huber fühlt sich sehr krank. „Geh‘ spielen“,

Der Erzählung liegen die Bilder aus dem Bilderheft „In unserem Haus“ bzw. Dias aus der Diaserie „Oh, diese Kinder“ (Hans May / Astrid Jacobs) Diesterweg Frankfurt zugrunde.



Didaktische Möglichkeiten:

- a) Kinder zu den Bildern erzählen lassen,
- b) selbst erzählen, Unterbrechungen und Weiterführungen der Kinder zulassen.



sagt sie matt zu ihrer Tochter Bettina. „Du kannst mir auch nicht helfen. Ich versuche ein wenig zu schlafen.“ Bettina ist hilflos. So krank hat sie ihre Mutter noch nie erlebt. „Was soll ich bloß tun? Kann keiner helfen?“

Bettina sitzt im Treppenhaus und weint. Da, Bettina horcht auf, unten wird die Haustür aufgeschlossen. Frau Müller steigt die Treppen hinauf. Sie trägt ihr Gesangsbuch unter dem Arm. Frau Müller kommt gerade aus der Kirche. Sie geht an Bettina vorbei. Sie schaut Bettina nicht einmal an, als sie brummt: „Was sitzt du hier im Weg und versperrst den Ausgang? Geh' nach Hause.“ Sie hört nicht, daß Bettinas Stimme zittert, als sie ihr leise „Guten Tag“ sagt. Schon ist sie weitergegangen. Bettina ist wieder allein. „Was soll ich bloß tun? Kann keiner helfen?“

Oben klappt eine Tür zu. Lachend eilen Herr und Frau Krüger die Treppe hinunter. „Na, Bettina, was machst du denn hier?“ fragt im Vorbeigehen Herr Krüger. Frau Krüger zieht ihren Mann weiter. „Komm, wir haben es eilig. Sonst kommen wir zu spät.“ Bettina will antworten, aber da ha-

ben Krügers schon das Haus verlassen. Bettina ist wieder allein. „Was soll ich bloß tun? Kann keiner helfen?“

Bettina steht auf und steigt langsam die Stufen zu ihrer Wohnung hinauf. Sie will nachschauen, ob Mutti schläft. Hoffentlich ist es nicht noch schlimmer geworden. Bettina hat Angst davor, in die Wohnung zu gehen. Vor der Tür bleibt sie stehen. Da verläßt Frau Kern ihre Wohnung. Frau Kern wohnt direkt gegenüber. Schnell will Bettina die Tür öffnen. Frau Kern wird schimpfen, wenn sie Bettina sieht. Vorgestern hat Bettina sich mit Uwe, Frau Kerns Sohn, zerstritten. Bettinas Mutter hatte den Streit gehört und sich eingemischt. Sie wollte Bettina in Schutz nehmen und gab Uwe eine schallende Ohrfeige, als der gerade Bettina kräftig an den Haaren zog. Uwes Mutter, Frau Kern, hörte das Geschrei der Kinder und mischte sich ein. Nun stritten die beiden Mütter miteinander. Böse Worte haben sie sich gesagt. Feindselig gingen sie auseinander, als wollten sie nie mehr miteinander sprechen. Das war vorgestern. Bettina erinnerte sich gut daran. Schnell will sie in der Wohnung verschwinden. „Warte, Bettina,

ich wollte dich was fragen“, hört sie Frau Kern rufen. Zögernd bleibt Bettina stehen. „Was ist mit deiner Mutter? Ich habe sie heute noch gar nicht gesehen!“ Da schluchzt Bettina auf, und weinend erzählt sie ihr von der Krankheit der Mutter. „Ich komme gleich“, sagt Frau Kern. „Ich rufe nur schnell bei meiner Freundin an und sage, daß ich erst später komme. Laß die Wohnungstür angelehnt, dann brauche ich nicht zu klingeln.“

Kurze Zeit später betritt Frau Kern lächelnd das Schlafzimmer. In den Händen hält sie ein Tablett mit einer dampfenden Teekanne. „Das kann doch nicht sein“, fährt es Frau Huber durch den Kopf, als sie ihre Nachbarin auf sich zukommen sieht. „Vorgestern haben wir uns so arg zerstritten. Ich dachte schon, wir würden nie mehr ein Wort miteinander sprechen. Voller Zorn sind wir auseinander gegangen. Böse Worte haben wir uns an den Kopf geworfen. Ich war so wütend auf sie. Und nun kommt sie mich

besuchen, die, die mich hassen müßte?“ Frau Kern scheint sich an ihre Feindschaft nicht mehr zu erinnern. Sie stellt das Tablett auf dem Tisch neben dem Bett ab. Sie gießt den Tee in die Tasse. Sie schiebt Kissen unter Frau Hubers Rücken, daß sie fast sitzen kann. Dann hält sie ihr die Tasse an den Mund und gibt ihr zu trinken. Nun wischt sie Frau Hubers fiebrig-feuchte Stirn mit einem kühlen Lappen ab und bleibt noch ein wenig bei Frau Huber sitzen. Nach einer Weile verläßt sie mit Bettina leise das Zimmer. Frau Huber ist eingeschlafen.

„Ich komme heute abend noch einmal zu deiner Mutter, Bettina. Wenn du inzwischen etwas brauchst, wenn Hilfe nötig ist, so komme gleich zu mir, ja?“ Damit geht sie hinüber in ihre Wohnung.

Wie heißt nun die Antwort auf die Frage: Wer ist mein Nächster?

Wenn du einem Hilflosen hilfst, so bist du ihm der Nächste. Deshalb mache es ebenso.

## Beispiel II, 7. Schuljahr

Berthold Schäfer

### Vorbemerkung

In der Unterrichtseinheit wird Position bezogen. Sie geht über den Modus eines bloßen Betrachtens und Analysierens hinaus. Allerdings ist ein bloßer moralischer Appell zu wenig. Die Geschichte vom Barmherzigen Samariter erscheint deshalb gut für diese Aufgabe geeignet, weil die spontane, undogmatische, helfende Humanität des Samariters sich einer Dogmatisierung entzieht. „Auch wenn wir davon ausgehen, daß manche Schüler einer Klasse keine Glaubenseinstellung der Bibel gegenüber haben, kann dieses Jesus-Gleichnis seiner humanen Stimmigkeit wegen dennoch allen gegenüber den Anspruch auf ernsthafte Entscheidung stellen.“<sup>1)</sup>

Indem die Erzählung keinen Zweifel daran läßt, daß es unsere Schuldigkeit ist, unser Handeln ganz von der Not des Menschen bestimmen zu lassen, gibt sie zugleich Normen an die Hand, um Verhaltensweisen,

wie oben beschrieben, zu beurteilen. Dabei ist herauszuarbeiten, daß die radikale Forderung nach mitmenschlichem Verhalten zugleich aber auch eine Überforderung darstellt und damit Schuld impliziert. Hier stellt sich nun mit ganzem Gewicht die spätmittelalterliche Frage nach der Rechtfertigung. Da wir ständig unter unserem Soll bleiben, bedürfen wir nicht nur der Rechtfertigung für einzelne Taten, sondern unser ganzes Leben bedarf der Rechtfertigung, und es ist deutlich, daß der so unvollkommene Mensch sich diese Rechtfertigung nicht aus sich selbst geben kann. Hier hat das doch recht profane Gleichnis seine zutiefst religiöse Konsequenz.

1) H. Halbfas: Lehrerhandbuch Religion, Zürich, Stuttgart/Düsseldorf 1974<sup>1</sup>.

## Lernziele der Unterrichtseinheit

Die Schüler sollen

- die Unausweichlichkeit von Schuldverflechtung im menschlichen Zusammenleben begreifen
- verschiedene Wege des Menschen, sowohl Verantwortung als auch Schuld loszuwerden, aufzeigen und kritisch analysieren
- den Zusammenhang von Schuldigwerden und Rechtfertigung vor sich, den Mitmenschen und Gott aufzeigen und erkennen
- Die Diskrepanz zwischen juristischer und moralischer Schuld aufdecken
- Hilfsbedürftige und Hilfe erfordernde Situationen ausmachen und benennen
- Hilfsbedürftigkeit als eine Situation erkennen, die die Antwort des Christen herausfordert
- erkennen, daß menschliches Zusammenleben ohne Übernahme von Verantwortung nicht möglich ist
- daß der Aufruf zur Hilfe auch politisches Engagement einschließt
- Beispiele für verantwortliches und unverantwortliches Verhalten im zwischenmenschlichen Bereich nennen und beurteilen
- erkennen, daß es Fälle gibt, in denen Hilfe geleistet werden muß, ohne nach der Zuständigkeit zu fragen
- auf eigene Verhaltensweisen aufmerksam werden und sie kritisch hinterfragen
- Not- und Hilfsituationen als Herausforderung an sich selbst wahrnehmen.

## Die Unterrichtsplanung

Der Versuch der Aktualisierung des Gleichnisses vom Barmherzigen Samariter soll in 3 Unterrichtsphasen angegangen werden:

### 1. Unterrichtsphase

Die Unterrichtseinheit beginnt mit dem Text von Pete Seeger: Who killed Davey

Moore. Der Stellenwert dieses Textes innerhalb der Unterrichtssequenz besteht vor allem darin, motivierend in den Problemhorizont des Gleichnisses vom Barmherzigen Samariter einzuführen.

In dem Liedtext über Davey Moore „Wie er zu Tode kam und wer ist schuld daran?“ geht es um das Phänomen der unterlassenen Aktion, der Selbstentlassung aus der Verantwortung und die Mechanismen der Schuldverdrängung. Verschiedene Personen (Schiedsrichter, Manager, Sportreporter, Boxer, personifizierte Menge) werden im Text bei dem Versuch vorgeführt, sich wegen des Todes eines Boxers zu rechtfertigen. Die Schuldbewältigung der Personen gipfelt letztlich in dem Argument des Boxers, daß der Tod Davey Moores GottesWille gewesen sei.

In einer Spontanphase nach dem Lesen des Textes bekommen die Schüler Gelegenheit, sich zum Sachverhalt zu äußern. Auf Strukturierung wird hier weitgehend verzichtet. In einem zweiten Schritt sollen die Schüler ihre spontanen Äußerungen am Text festmachen. Die Argumentationen jeder Person werden untersucht und sowohl Anschuldigung wie auch die Entschuldigung an der Tafel festgehalten. Verschiedene Formen der Schuldbewältigung sollen dabei identifiziert werden:

- Abschieben auf Mitbeteiligte
- Abschieben auf den Toten
- Rechtfertigung durch Berufung auf Tradition („amerikanische Art“) und billiges Verlangen (Spannung)
- Hinweis auf ebensolche Gefährdung (Fußball)
- Abschieben auf Gott

Nur allzu leicht geben wir uns mit den oberflächlich mitleidigen Formeln der Selbstentlassung aus der Verantwortung zufrieden. Das oberflächlich mitleidige Verhalten, das jede Person an den Tag legt, führt jedoch gerade nicht zu sozial verantwortlichem Verhalten, sondern dient eher der Verdrängung.

Dieser Aspekt soll im Anschluß besonders berücksichtigt werden.

## Wer tötete Davey Moore?

Wer tötete Davey Moore? Wie kam er zu Tode, und wer ist schuld daran?

Ich nicht, sagt der Schiedsrichter;  
Zeigt mit euerm Finger nicht auf mich;  
Du hättest den Kampf in der achten Runde abbrechen sollen,  
Um ihn vor seinem schrecklichen Schicksal zu bewahren.  
Aber die Menge hätte mich bestimmt ausgebuht.  
Sie wollen etwas für ihr Geld haben.  
Schade um ihn.  
Aber ich stehe eben unter Druck.  
Nein, ich kann nichts dafür, daß er starb,  
Mich kann man nicht dafür verantwortlich machen.

Ich nicht, sagt die aufgebrachte Menge,  
Deren laute Schreie durch die Halle gellen.  
Sagt: Wie fürchterlich, daß er heute nacht starb,  
Aber wir wollten doch nur einen spannenden Kampf sehen;  
Uns kann man nicht für seinen Tod verantwortlich machen;  
Wir wollten nur ein bißchen Schweiß sehen;  
Daran ist doch nichts Schlimmes.  
Nein, wir können nichts dafür, daß er starb.  
Uns kann man nicht dafür verantwortlich machen.

Ich nicht, sagt sein Manager und steckt seine dicke Zigarre an.  
Es ist schwer zu sagen. Ich habe immer gedacht, er sei fit.  
Traurig für seine Frau und seine Kinder, daß er tot ist.  
Aber wenn er sich schlecht fühlte, hätte er es sagen sollen.  
Nein, ich kann nichts dafür, daß er starb,  
Mich kann man nicht dafür verantwortlich machen.

Ich nicht, sagt der Sportreporter  
Und spannt sein Blatt in seine alte Schreibmaschine.  
Sagt: Das Boxen ist nichts Schlechtes.  
Ein Fußballspiel ist genauso gefährlich.  
Sagt: Das Boxen muß bleiben. Das ist eben die amerikanische Art.  
Nein, ich kann nichts dafür, daß er starb.  
Mich kann man nicht dafür verantwortlich machen.

Ich nicht sagt der Mann, dessen Fäuste ihn niederschlugen.  
Schließlich kam er von Kuba, wo das Boxen nicht mehr erlaubt ist.  
Ich habe ihn getroffen, das stimmt zwar,  
Dafür werde ich ja bezahlt.  
Nennt es nicht Mord oder Totschlag,  
Es war Schicksal, es war Gottes Wille.

Pete Seeger

Aus: Zielfelder ru 7/8, Kösel Verlag München, S. 60

## 2. Unterrichtsphase

Der Bezug des Textes von Pete Seeger zu Lk 10, 25–37 liegt auf der Hand. Das Gleichnis nimmt den Problemhorizont des einführenden Textes im Verhalten des Priesters und Leviten auf, führt gleichzeitig aber in dem Verhalten des Samariters über die Rat- und Perspektivlosigkeit des ersten Textes hinaus.

Dabei bestimmt der Gegenstand weitgehend die Methode. Unmittelbare Textarbeit würde der die Schüler selbst involvierenden Problematik nicht gerecht werden und letztlich aufgesetzt wirken. Erst im Rollenspiel, sozusagen durch „Learning by doing“, können die Handlungsmechanismen sowohl der dargestellten Personen wie auch der eigenen

zumindest ansatzweise problematisiert werden; entweder dadurch, daß die Mechanismen ohne Schwierigkeiten übernommen werden, was in der Nachbesprechung angesprochen werden mußte, oder dadurch, daß die Schüler sich gezwungen fühlen, etwas zu spielen, was sie eigentlich gar nicht spielen wollten. Obwohl nicht alle Schüler am Rollenspiel beteiligt sind, können sie beim Zuschauen denselben Lernerfolg erreichen.

Aber auch grundsätzliche Überlegungen scheinen mir die Wahl der Form des Rollenspiels zu unterstützen. Grundvoraussetzung jeglicher Kommunikation und jeden sozialen Verständnisses ist die Fähigkeit, sich in die Lage des anderen versetzen zu können und gerade dies sollte in einer Unterrichtssequenz, die soziales Verhalten thematisiert, Berücksichtigung finden. Darüber hinaus gibt das Rollenspiel den Schülern die Möglichkeit, in einer weitgehend vom kognitiven Lernen gekennzeichneten Schulwirklichkeit, affektiv und emotional zu agieren. Es trägt damit zu einer ganzheitlichen Bildung der Persönlichkeit der Schüler bei.

In einem **ersten Schritt** sollen die Schüler durch das Vorführen einer Diastrie aus der Reihe „Docete“ mit der Erzählung, dem Tatbestand, vertraut gemacht werden. Dabei scheint mir das Weglassen des Rahmens von Lk 10, 25–28 legitim, da Lk 10, 29–37 wie die Exegese ergab, ja ursprünglich eine eigenständige Überlieferungseinheit darstellt. Nachdem der Lehrer so in die Geschichte eingeführt hat, leitet er mit ein paar Sätzen zur Entstehung der Gerichtsverhandlung über, die das Rollenspiel beinhaltet.

In einer **Gerichtsverhandlung** soll die Erzählung neu inszeniert werden. In dieser Gerichtsverhandlung, der ein Richter und zwei Beisitzer vorsitzen, klagt der Verletzte den Priester und den Leviten wegen unterlassener Hilfeleistung an. Der Räuberhauptmann, der aus dem Gefängnis vorgeführt wird, sagt als Zeuge aus. Der Samariter wird nicht im Spiel auftreten. Damit soll der Spontaneität und Uneigennützigkeit seiner Tat Rechnung getragen werden. Um sich jedoch in die Rollen dieser Leute versetzen zu können, brauchen die Schüler Informationen religiöser und gesellschaftlicher Art über die Lebensumstände dieser Personen. Aus diesem Grunde erhalten die Schüler eine Rollenbeschreibung zu jeder Person.

**In Gruppenarbeit** soll nun anhand dieser Rollenbeschreibung jeweils die Anklage-, Verteidigungs- oder Zeugenrede der jeweiligen Person entworfen werden. Ziel dieses Rollenspiels ist es:

1. Rechtfertigungsmuster für bestimmte Rechtfertigung erfordernde Verhaltensweisen deutlich zu machen
2. die Sinnspitze des Gleichnisses herauszuarbeiten oder zumindest die Erarbeitung vorzubereiten (Objekt – Subjekt der Hilfe; Gesetz, Zuständigkeit – spontane Hilfe)
3. die zum Verständnis des Gleichnisses nötigen Informationen in einer spielerischen Weise darzubieten (z. B. über Priester)
4. Verhaltensweise und Stellungnahme der Schüler zu thematisieren.

Das Urteil, das ja am Ende einer Gerichtsverhandlung steht, soll nun nicht von dem Gericht gefällt werden. Das wäre didaktisch ungünstig. Vielmehr sollen die Richter den Urteilsspruch an die gesamte Klasse abgeben. Diese Überlegung beruht auf zwei Gründen:

1. Gerade indem die Schüler aufgefordert werden, einen Urteilsspruch schuldig / nicht schuldig mit Begründung zu fällen, kann ihnen die Problematik der Rollenübernahme, der Übernahme der Mechanismen der „Entschuldigung“, verdeutlicht werden. Denn die Schüler urteilen nun sowohl als Rollenträger (Priester etc.) als auch als Betrachter.
2. Indem die Begründungen der Schüler an einer Tapete gesammelt werden, ergibt sich die Möglichkeit, mit diesen Begründungen nun noch einmal die gesamte Problematik der Beispielerzählung aufzugreifen. Dazu kann dann der Text hinzugezogen werden.

Es ist anzunehmen, daß mit Darstellung des Rollenspiels eine Unterrichtsstunde vorbei ist. In diesem Fall bekämen die Schüler als Hausaufgabe den Auftrag, zu Hause das Urteil mit Begründung zu erarbeiten. Sollte die Gruppenarbeitsphase sehr rasch vonstatten gehen, so könnte die Auswertung der Urteile auch bereits in dieser Stunde durchgeführt werden.

## Lernziele der Phase

Die Lernziele müssen, da die Transferleistungen erst in der nächsten Stunde erreicht werden können, notwendig formal bleiben.

Die Schüler sollen:

- Das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter kennenlernen
- sich in die Argumentation anderer Personen versetzen, sie darstellen und verbalisieren können
- im Spiel Rechtfertigungsmuster für Verhaltensweisen darstellen
- sich ein begründetes Urteil über einen Sachverhalt bilden.

## Geplanter Verlauf:

1. Vorführen der Diaserie „Der Barmherzige Samariter“ und Erzählung der Geschichte durch den Lehrer
  2. Arbeit in Gruppen; Erarbeiten einer Rede.
  3. Darstellen der Ausarbeitungen in einem Rollenspiel vor der Klasse.
  4. Falls noch Zeit bleibt: Austeilen von blauen und grünen Karteikarten. Auf ihnen sollen die Schüler ihren Urteilspruch über Levit und Priester: schuldig / nicht schuldig mit Begründung festhalten.
  5. Auswertung der Urteile vor der Klasse
- Punkt 4 könnte auch als Hausaufgabe gestellt werden.

## Personenbeschreibungen

### Gruppe I Verletzter (Ankläger)

Der Verletzte klagt den Priester und den Leviten an, weil sie ihm nicht geholfen haben und ihn verletzt liegen ließen. Ihr sollt die Anklagerede, die er vor Gericht gegen die beiden halten wird, entwerfen. Einer von Euch soll diese Rolle dann später vor der Klasse vorspielen. Für Eure Anklagerede möchte ich Euch einige Informationen vorgeben:

- Im Alten Testament stand als zentrales Gesetz der Juden das Doppelgebot der Liebe: Man soll Gott lieben und seinen Nächsten wie sich selbst

- Die Juden und Samariter waren verfeindet. Man weigerte sich, von ihnen Dienstleistungen anzunehmen, da man sonst unrein zu werden fürchtete
- Der Verletzte lag in der glühend heißen Mittagshitze.

Versucht mögliche andere belastende Punkte der Anklage zu finden!

### Gruppe II Priester (Angeklagter)

Der Priester ist angeklagt, einem am Straßenrand liegenden Verletzten nicht geholfen zu haben. Er muß sich vor Gericht gegen diesen Vorwurf verteidigen. Ihr sollt die Verteidigungsrede des Priesters entwerfen. Einer aus eurer Gruppe soll diese Rolle dann später vor der Klasse vorspielen. Für eure Verteidigungsrede möchte ich euch einige Informationen vorgeben:

- Im Alten Testament stand als zentrales Doppelgebot der Liebe: Man soll Gott lieben und seinen Nächsten wie sich selbst.
- Das jüdische Gesetz verlangte aber auch den Opferdienst, zu dem der Priester unterwegs war. Ebenso bestimmte das Gesetz, das Gesetz des Gottes Israels, auch, daß Priester, die Blut angefaßt hatten, den Opferdienst nicht versehen durften. Ebenso verbot das Gesetz Priestern, sich mit Sterbenden und Toten abzugeben.

Versucht noch andere mögliche Argumente zur Verteidigung zu finden.

### Gruppe III Levit (Angeklagter)

Der Levit ist angeklagt, einem am Straßenrand liegenden Verletzten nicht geholfen zu haben. Er muß sich vor Gericht gegen diesen Vorwurf verteidigen. Ihr sollt die Verteidigungsrede des Leviten entwerfen. Einer aus eurer Gruppe soll diese Rolle dann später vor der Klasse vorspielen. Für eure Verteidigungsrede möchte ich euch einige Informationen vorgeben:

- Der Levit war Tempeldiener, also Untergebener des mitangeklagten Priesters, der zuerst vorbeiging.



- Der Levit darf sich vor dem Tempeldienst nicht mit Blut verunreinigen, sonst gilt er als unrein und darf keinen Tempeldienst zur Ehre Gottes vollziehen.
- Die Räuber könnten noch im Hinterhalt gelauert haben.
- Auf der Straße von Jericho nach Jerusalem wurden dauernd Leute überfallen.

Versucht noch andere mögliche Argumente zur Verteidigung zu finden!

#### Gruppe IV Räuberhauptmann (Zeuge)

Der Räuberhauptmann tritt in diesem Verfahren nur als Zeuge der Anklage auf. Sein Prozeß findet irgendwann später statt. Er wird aus dem Gefängnis vorgeführt. Eure Gruppe soll jetzt die Zeugenrede des Räuberhauptmanns entwerfen, in der der Vorgang der Tat geschildert und auch gerechtfertigt wird. Einer aus eurer Gruppe soll die Rede dann später vor der Klasse vorspielen. Für eure Zeugenrede möchte ich euch einige Informationen vorgeben:

- Israel war ein armes Land, das unter einem drückenden Steuersystem litt, das die römischen Besatzer dem Land auferlegten. Unter diesem Steuersystem litten besonders die Ärmsten im Volk.
- Der Räuberhauptmann hat die beiden Angeklagten vorbeigehen sehen. Er vergleicht seine Schuld mit der Tat der beiden Angeklagten.

## Beispiel III, 10. Schuljahr

**Gerhard Veidt**

### Vorbemerkung

Der problemorientierte RU hat zwei Brennpunkte, die Lebenswirklichkeit des Schülers und die biblische Botschaft. Er wird daher darum bemüht sein, beides immer wieder neu zueinander in Beziehung zu setzen. Allgemeine Humanität, auch da wo sie

### 3. Unterrichtsphase

In einem dritten Schritt sind die aus der Geschichte vom Barmherzigen Samariter gewonnenen Beurteilungskriterien auf Situationen, Tatbestände, Erfahrungen aus der Umwelt der Schüler anzuwenden. Inhaltlich kann über diesen Teil der Einheit noch nichts ausgesagt werden, weil die Problem- und Interessenlage der Schüler diesen Teil weitgehend bestimmt. Jedoch scheinen mir Texte wie „Ein Verkehrsunfall“ von Musil oder Manns „Geschichte vom Lehrer Kohl“ oder eine Einheit über Randgruppen, z. B. über Behinderte (Bethel) denkbar. Zu diesem Zweck habe ich mir Dias zu den angesprochenen Themenbereichen angefertigt.

Mögliche Aspekte:

1. Reflexion der im Rollenspiel dargestellten und eigenen Verhaltensweisen und der Rechtfertigungsmuster erkennen
2. Sinnspitze des Gleichnisses erkennen
3. Die Bedeutung der Sinnspitze des Gleichnisses für das eigene Verhalten erkennen.
4. Diese Einsichten wären, wie oben bereits dargestellt, an weiteren Materialien zu vertiefen und nutzbar zu machen. Dabei wäre nach Gründen für die Diskrepanz zwischen wünschenswertem und faktischem Verhalten zu fragen, um es für das eigene Handeln fruchtbar zu machen.

sich auf die christliche Tradition bezieht, hat sich vom „Widerlager Bibel“ in Frage stellen lassen. Aus dieser fruchtbaren Spannung sollen Impulse, Denkanstöße und Handlungsorientierungen gegeben werden, die oft in diametralem Widerspruch zu dem

stehen, wie wir denken und handeln. Nur eine sehr domestizierte Verfahrensweise degradiert biblische Texte zu reinen Bestätigern dessen, was wir ohnedies schon wissen und tun.

Eine Geschichte wie Lk. 10 ist in besonderer Gefahr, in solche Bestätigungsrolle gedrängt zu werden. Zu handeln wie der Barmherziger Samariter, ist in der Tat einleuchtend. Jesus will seinen Zuhörer, den Pharisäer, durch diese Geschichte einladen, sich auf solches Handeln einzulassen. Darin liegt der argumentative, überführende Charakter der Erzählung. Sie läßt dem Hörer gar keine andere Wahl, als zu sagen: So muß es gemacht werden! Richtig hat von den dreien der gehandelt, „der die Barmherzigkeit an ihm tat“.

Aber, obwohl wir meist genau wissen, was zu tun das Richtige ist, unser Handeln entspricht dem oft wenig. Das „Gehe hin und tue desgleichen!“ lösen wir nicht ein. Und wenn wir meinen, diesem Gebot gerecht zu werden, müssen wir erkennen, daß unser Tun unzulänglich bleibt.

In einem RU, der nach einem Spiral-Curriculum aufgebaut ist, darf gerade dieser Text nicht zum religionspädagogischen Märtyrer werden, der immer wiederkehrt und niemandem mehr zum Anstoß wird. Der hier vorgelegte Versuch will Anregung sein, den Text einmal neu zu hören, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen biblischer Erzählung und verfremdetem Rollenspiel zu entdecken und emotional zu erfahren.

Das Rollenspiel will nicht Neuinterpretation des biblischen Textes sein, sondern unsere gewährte und versagte Hilfeleistung beleuchten und relativieren. Es hilft sicher nicht viel zur Interpretation des biblischen Textes, aber es öffnet die Augen für Situationen, in denen wir Priester, Levit oder Samaritaner sind; denn wir sind immer alle drei. Die exemplarische, idealtypische Szene Lk. 10 erleben wir in den Brechungen unserer Wirklichkeit. Das Rollenspiel erlaubt uns, in jede der angegebenen Rollen zu schlüpfen, uns mit ihr zu identifizieren und an ihr zu leiden, uns zu rechtfertigen oder zu richten.

Indem wir das tun, lernen wir die Welt auch mit den Augen des andern zu sehen, von ihm her zu denken und zu handeln und

damit Voraussetzungen zu gewinnen für das Gebot der Nächstenliebe.

Wir gehen von der Behauptung aus, daß auch der Schüler zur Sache Erfahrungen, Fragen und Beobachtungen einbringen kann, die im RU die Behandlung eines Themas bereichern und verändern können.

Ferner behaupten wir, daß Lernen auf der rein kognitiven Ebene in der Gefahr steht, sehr schnell wieder vergessen zu werden und somit lernunwirksam zu bleiben.

Dagegen reflektieren wir einen sehr viel weiteren Lernbegriff für den RU, der die affektiv-emotionale Ebene miteinzubeziehen versucht. Daraus ergeben sich neue Arbeitsbereiche wie Spiel, Handlungsorientierung und Aktivierung der Eigentätigkeit und Fantasie.

### Planung des Rollenspiels

Die sehr bekannte Geschichte vom barmherzigen Samariter heute: „Mann total ausgeraubt und schwer verletzt! Hilfe kam fast zu spät!“

In den gestrigen Abendstunden wurde ein Spaziergänger in einem Waldstück zwischen Rüsselsheim und Walldorf von Unbekannten ausgeraubt und blieb schwer verletzt liegen. Der Überfallene konnte sich noch mühsam in die Nähe einer Waldschneise schleppen. Er wäre beinahe verblutet, ehe sich jemand um ihn kümmerte.

(Zeitungsnotiz)

### Verhandlung der Angelegenheit

Zur Sache gehört werden folgende Personen:

- ein Geschäftsmann (Dieter Klass)
- eine Spaziergängerin mit Hund (Renate Wuth)
- ein Radfahrer (Peter Mayer)
- der Überfallene (Klaus Stegner)

Weiter wirken mit:

- der befragende Richter
- ein Reporter, der die Zuhörer befragt (s. u.!).
- Zuhörer im Gerichtssaal

Alle sollen sich aus den Aussagen ein Bild machen und zu einer Meinung kommen.

Evtl. können die Zuhörer auch besonders eine Person beachten!

Wie beurteilen Sie den Geschäftsmann und die Spaziergängerin? Und den Radfahrer?

### **Rollenbeschreibung:**

#### **Rolle des Geschäftsmannes**

Sie führen den verbotenen Spazierweg durch den Waldweg, um abzukürzen. Sie hatten es eilig, denn ein wichtiger Geschäftstermin war einzuhalten. Sie wissen nicht, daß die Frau mit dem Hund ihren Wagen gesehen hat und die Nummer erkannte. Sie gehen davon aus, den ganz Unbeteiligten zu spielen: Wie sollten Sie den Mann gesehen und ihm Hilfe verweigert haben? Erst durch die Aussagen der Spaziergängerin geraten Sie in Zugzwang und greifen zu Ausflüchten. . . . .

#### **Rolle der Spaziergängerin mit Hund:**

Sie gehen gern spazieren, auch einsame Wege. Aber Sie sind zugleich ängstlich. Daher der große Schäferhund. Er ist ein wirklicher Schutz, und er merkt auch alles. So auch den Verletzten im Gebüsch. Sie hätten etwas tun müssen, aber Sie haben nichts getan! Sie haben den Opel-Admiral durch den Wald fahren sehen. Da kamen Ihnen mancherlei Gedanken, vor allem auch ein Argument zu Ihrer Entlastung. . . . . Die Nummer des Wagens konnten Sie sich merken (FH—RS 301) und der Polizei mitteilen, zumal der Wagen einen verbotenen Waldweg benutzte. Das empört Sie immer sehr.

#### **Rolle des Radfahrers:**

Sie haben den Verletzten in der Nähe einer wenig befahrenen Schneise gefunden. Sie sind ein einfacher Mensch, der nicht lange fragt, sondern handelt. Sie haben das Richtige getan und so dem Verletzten sogar vielleicht das Leben gerettet: Sie haben gewußt, daß in der Nähe ein kleines Anwesen ist, das bewohnt wird. Schildern Sie, wie Sie den Verletzten dorthin bringen konnten. Da Sie die Bewohner kennen, haben Sie den

Mann dort zunächst untergebracht, bis bessere Hilfe möglich wurde (ärztliche Versorgung, Krankenhaus, Polizei. . .) Auch Sie haben etwas zu verbergen und wollen nicht, daß Ihr Name in der Presse genannt wird, damit Ihre Frau nichts davon erfährt.

### **Rolle des Überfallenen**

Sie meinen zu wissen, daß sowohl der Autofahrer wie auch die Spaziergängerin Sie bemerkt haben müßten und meinen dafür auch Hinweise, allerdings keine Beweise anführen zu können. Geholfen hat Ihnen erst der Radfahrer, der Sie zu den Leuten im kleinen Anwesen brachte. Sie sehen in dem Radfahrer den Mann, der Ihnen fast das Leben gerettet hat. Auf die anderen beiden sind Sie nicht gut zu sprechen.

### **Vernehmender Richter:**

Sie kennen nicht viel mehr als die Akten zum Vorgang und wollen sich durch Fragen an die Beteiligten ein Bild verschaffen, das Sie und die Zuhörer über den Sachverhalt möglichst genau informiert. Geschäftsmann und Spaziergängerin wollen sich entlasten. Aber auch der Radfahrer scheint etwas verheimlichen zu wollen.

### **Reporter:**

Sie erkunden nach der Verhandlung die Meinung der Zuhörer.

### **Spielanweisung und Auswertung des Rollenspiels**

Die Schüler, die eine der hier genannten sechs Rollen spielen, erhalten außer der Zeitungsnotiz nur ihre eigene Rolle in die Hand. Sie wissen also nichts über die Rollen der übrigen Befragten. Außerdem erhalten sie einen Sekundanten aus der Klasse, der sie als „Rechtsanwalt“ für ihr Rollenspiel berät, selbst aber nicht mitspielt.

Die nicht unmittelbar am Rollenspiel beteiligten Spieler gelten automatisch als Zuhörer im Gerichtssaal und werden nach dem Verhör der einzelnen Personen vom Reporter befragt. Während sich die Spieler mit ihren Sekundanten zur Beratung zurückziehen, überlegen sich die nicht am Rollenspiel beteiligten Spieler (Zuhörer), was sich

hinter der kurzen Zeitungsnotiz und der Verhandlung der Angelegenheit verbergen könnte, damit sie motiviert sind, der Verhandlung aufmerksam zu folgen.

Nach Beendigung des Rollenspiels findet ein „Feed back“ unter folgenden Fragestellungen statt:

- Wie hat sich der einzelne Spieler in seiner Rolle gefühlt?

- Wie beurteilt der Sekundant das Spielverhalten seines Spielers?
- Wie beurteilen die Zuhörer (beobachtender Teil der Klasse) die Spieler und die Rollen?
- Wie ist die Meinung der Klasse zu dem Rollenspiel und seiner Handlung?
- Wie verhält sich das Spiel zur Erzählung „Vom barmherzigen Samariter“? Evtl. verliert der Lehrer in diesem Zusammenhang den Text von Lk. 10.

## Ultima ratio hessischer Schulreform : Kursstrukturpläne

Herbert Kemler

### 1. Vorgeschichte — Prozesse — Trends

Verfolgt man die hessische Schulpolitik der siebziger Jahre, so kann man auch heute noch über die Zahl der Aktivitäten und ihr geplantes Ausmaß nur staunen. Nach Plato ist damit eine Grundvoraussetzung für die Gewinnung von Erkenntnissen gegeben, modern ausgedrückt: Lernprozesse können mit guten Prognosen initiiert werden. Es ging um eine Schulreform an Haupt und Gliedern, wobei darüber gestritten werden mag, ob die Organisation oder der Inhalt für Haupt oder Glieder steht. Eine Auseinandersetzung mit den Reformen kann die Interdependenzen von organisatorischen und inhaltlichen Komplexen gar nicht hoch genug veranschlagen.

Dabei ist sowohl der organisatorische Teil — die Schaffung von zahlreichen Gesamtschulen — wie der inhaltliche Teil — die Erarbeitung von neuen Lehrplänen in Form von Rahmenrichtlinien — in der Öffentlichkeit auf große Aufmerksamkeit gestoßen und hat zu heftigen, freilich nur selten fruchtbaren Diskussionen geführt.

Mit einer gewissen Phasenverschiebung hat die Reform auch die gymnasiale Oberstufe erreicht, bzw. ist dabei, sie zu erreichen: Mit dem Schuljahr 1976/77 wurde die neugestaltete gymnasiale Oberstufe landesweit eingeführt; für das Schuljahr 1978/79 ist

die landesweite verbindliche Erprobung der inhaltlichen Reform in Gestalt von Kursstrukturplänen vorgesehen. Zur skizzierten Parallelität gehört noch der rechtliche Abschluß in Form von Gesetzen:

- Am 21. Juni 1977 verabschiedete der Landtag das Gesetz über die Neuordnung der Gymnasialen Oberstufe;
- am 15. März 1978 wurde die Änderung des Schulverwaltungs- und Schulpflichtgesetzes beschlossen.

Mit der verabschiedeten Novelle zum Schulverwaltungsgesetz sind weitreichende rechtliche Grundlagen für Schulreformen organisatorischer wie inhaltlicher Art geschaffen worden; für den hier gesteckten Rahmen sind von besonderer Bedeutung:

- Die vorhandenen Gesamtschulen befinden sich nicht länger im labilen Gleichgewicht eines bloßen Schulversuches.
- Neue Gesamtschulen können errichtet werden, wenngleich das gegenwärtig auch von ihren Befürwortern als nicht opportun erachtet wird.
- Zur Einführung von neuen Lehrplänen — gleichgültig ob unter dem Namen Rahmenrichtlinien oder Rahmenpläne<sup>1)</sup> — ist der Kultusminister ermächtigt<sup>2)</sup>.

Hat die hessische Schulreform mit ihrer organisatorischen Zielvorstellung: der integrierten Gesamtschule auch für die Jahrgangsstufen 5–10 — die Grundschule ist bereits als integrierte Gesamtschule organisiert — und den im besonderen dafür erarbeiteten Lerninhalten: den Rahmenrichtlinien, durch eine ursprünglich gewollte und begrüßte breite Diskussion einen erstaunlichen Bekanntheitsgrad erreicht, so ist die Reform der gymnasialen Oberstufe trotz des einen oder anderen spektakulären Vorkommnisses niemals in vergleichbarer Weise in die Schlagzeilen geraten. Zwar schien die organisatorische Neuordnung einmal gefährdet, als der Verwaltungsgerichtshof in Kassel in einem Beschluß vom 18. August 1976 festlegte, eine organisatorische Veränderung könne nicht auf dem herkömmlichen Erlaßwege eingeführt werden, wenn sie soweit gehe, daß

- das übliche Notensystem durch ein Punktsystem abgelöst werde,
- der gewohnte Klassenverband durch einmalige, nur für einen Kurs sich zusammenfindende Schülergruppen ersetzt werde,
- es in der Entscheidung des einzelnen Schülers liege, welche Fächer er in Leistungs- bzw. Grundkursen, welche er überhaupt nicht betreiben wolle.

Doch kurzentschlossen verabschiedete der Landtag das vom Verwaltungsgerichtshof für nötig gehaltene Gesetz und räumte damit eine im Wege stehende Schwierigkeit aus.

Mit der konstatierten fehlenden Bekanntheit der Oberstufenentwicklung hängt es auch zusammen, daß die im Jahre 1975 für die gymnasiale Oberstufe veröffentlichten Rahmenrichtlinien in der Schulöffentlichkeit kaum bekannt geworden sind; sogar Mitglieder des kulturpolitischen Landtagsausschusses wußten davon nichts. Diesen Rahmenrichtlinien ist auch nicht die Gunst widerfahren, um die sie sich als Diskussionsentwürfe besonders hatten bemühen sollen: sie sind gerade nicht diskutiert, sie sind nicht in den Zustimmungsgremien behandelt, sie sind nicht zu einer — mit welcherlei Kautelen auch immer belasteten — Erprobung freigegeben worden. So gibt es sie

zwar, nichtsdestoweniger werden sie verschwiegen, andererseits werden sie in den Schulen fleißig benutzt.

Dieses analogielose und ziemlich unmögliche Schicksal von Rahmenrichtlinien, die aus einer vierjährigen intensiven Arbeit hervorgegangen sind, fordert eine Erklärung. Sie ist sicherlich schwerpunktmäßig in der Verhärtung einer positionellen politischen Auseinandersetzung zu suchen. Für viele Fächer bedeuteten die Rahmenrichtlinien eine didaktische Angleichung an neue fachwissenschaftliche, psychologische und pädagogische Erkenntnisse, die in ihrer Notwendigkeit allgemein anerkannt wurden und auch die kritische Prüfung in dem seit 1976 tätigen Rahmenrichtlinien-Beirat nicht oder nur unwesentlich verändert bestanden haben. Dies trifft für die meisten naturwissenschaftlichen und sprachlichen RRL zu. Anders verhielt es sich mit Fächern, die in ihrem Inhalt politische und weltanschauliche Probleme nicht vermeiden können oder wollen: Deutsch, politische Bildung, Religion, Kunst.

Die Verantwortlichen für die Rahmenrichtlinien der Jahre 1972 und 73 — von der obersten politischen Spitze angefangen — hatten mit voller Absicht eine breite Diskussion angestrebt, aus der die politischen Implikationen keinesfalls ausgespart werden sollten, politisch und weltanschaulich akzentuierte Auseinandersetzungen waren also programmiert. Aber man hatte dabei nicht nur mit einem rationalen Diskurs gerechnet, eine Erwartung, die sich bereits nicht erfüllte, man hatte auch einen breiten Konsensus erhofft. Das genaue Gegenteil trat ein: Die Diskussion führte zu einem tiefgreifenden Dissensus, aus dem der Landtagswahlkampf von 1974 erhebliche Brisanz erhielt. Bei nüchterner Betrachtung, unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland, konnte dieser Prozeß auch kaum anders verlaufen: Unsere demokratische Grundordnung beruht auf einer Auseinandersetzung inhaltlich stark differierender Positionen, die durch Wahlen, Mehrheiten und Übereinstimmungen entschieden werden. Konsensus zu erwarten, wenn reichlich politische Elemente in das pädagogische Konzept eingegangen sind, verrät ein Stück weit realitätsfremdes und eigentlich — unpolitisches Denken.

Die durch fortdauernden Argwohn, durch Mißtrauen und Unterstellungen gekennzeichnete Atmosphäre ließ eine produktive Diskussion von breit entfalteten Rahmenrichtlinien kaum zu. Der ministerielle Auftraggeber hat deshalb die Verteidigung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe nur mit geringer Intensität betrieben und das Ziel ihrer Einführung bald aufgegeben.

Im Herbst 1976 erging statt dessen der Auftrag zur Erarbeitung von Kursstrukturplänen nach einem Konzept, das noch auf Ingrid Haller — unbestritten spiritus rector der hessischen Rahmenrichtlinien — zurückging, die sich aber im Mai 1977 von dieser Arbeit verabschiedete.

## 2. Das Unternehmen Kursstrukturpläne

Mit dem Auftrag, Kursstrukturpläne zu erarbeiten, vollzog das Kultusministerium eine Anpassung an Entwicklungen, die durch das Konzept der Rahmenrichtlinien nur unzureichend berücksichtigt worden waren, denen auch im Vorgriff auf kommende Regelungen nur unzureichend Rechnung getragen werden konnte, die man teilweise auch gar nicht beachten wollte. Es geht dabei um Trends, die sich außerhalb Hessens früher und stärker abzeichneten. Die Rahmenrichtlinien-Entwürfe waren ein spezifisch hessisches Unternehmen. Als zuerst allmählich, dann immer stärker sich die Aufgabe stellte, aus einer zu großen Zahl von Abiturienten einen Teil auszuwählen, dem die Studienbefähigung für bestimmte Studienfächer zugesprochen bzw. abgesprochen werden sollte, Stichwort: numerus clausus, konnte die Lehrplanarbeit nicht länger umhin, auch das formale Ziel der Studierfähigkeit stärker herauszustellen. Die Abiturprüfung erhielt nicht nur als Abschluß, sondern auch als Krönung und Höhepunkt der gymnasialen Oberstufe eine besondere Bedeutung. Diese Tendenz kam in den von der Kultusministerkonferenz inspierten und verantworteten „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“, besser bekannt geworden unter dem Namen „Normbücher“ bzw. „Normenbücher“ unverhüllt zutage. Die Normbücher standen in kräftiger Spannung zu den bisher in Hessen befolgten Leitgedanken; und es ist nicht verwunderlich, daß, abgesehen von den Fächern Deutsch und Gemeinschafts-

kunde, die Normbücher in ihrer ursprünglichen Fassung ohne hessische Mitarbeit zustande gekommen sind. Umso krasser waren die Unterschiede der Leitvorstellungen anderer Bundesländer zu den hessischen Curricula und mußten schmerzlich ins Auge springen. Es geht dabei hauptsächlich um folgende Differenzen:

Die hessischen Rahmenrichtlinien-Entwürfe

- streben eine Individualisierung von Lernen an: Die Kursorganisation soll bei den Schulen und auch beim einzelnen Schüler liegen;
- möchten die einzelnen Fächer transparent halten und fächerübergreifende Angebote machen.

Die Unterschiede laufen, auf den Begriff gebracht, im Verständnis von Didaktik zusammen. Ist sie, wie sie den hessischen Rahmenrichtlinien zugrundeliegt, stark auf Wünsche und Bedürfnisse des Schülers ausgerichtet, was sicherlich mit den ursprünglichen Intentionen für eine Reform der gymnasialen Oberstufe übereinstimmte, wie sie in dem schon fast klassischen Dokument, der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ vom 7. Juli 1972 (herausgegeben von der Kultusministerkonferenz), niedergelegt ist, so dominiert in der außerhessischen Lehrplan-Entwicklung ungebrochen die Orientierung an Stoffvermittlung und Fachsystematik. Fragen nach einem festen Wissenskanon, nach Leistungsfächern, identisch mit den herkömmlichen Hauptfächern, spielten weiterhin eine wichtige Rolle; sie werden von den Universitäten verstärkt in die Diskussion gebracht und finden in politischen Alternativen ihr Echo und eine Verstärkung, was sich am Alternativ-Entwurf für ein hessisches Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe, eingebracht von der Landtagsfraktion der CDU, vom 11. Mai 1977, leicht nachweisen läßt<sup>3)</sup>.

Für die aufgezeigte Problematik mußten in den zu erstellenden Kursstrukturplänen Lösungsansätze gefunden werden, ohne daß die Grundtendenz — curricular strukturierte Lehrpläne — ganz aufgegeben zu werden brauchte. Sie führte dazu, daß in einer ersten Arbeitsphase eine begründete Lernziel-formulierung und -entfaltung, sowie für die Jahrgangsstufen 11 — 13 aufeinanderfolgende

de Kurssequenzen zu erarbeiten waren. Dabei konnte, soweit es auf die Lernziele ankommt, auf die entsprechenden Partien der Rahmenrichtlinien zurückgegriffen werden. In diesem Teil konnten die Kursstrukturpläne im allgemeinen in der Kontinuität zu den Rahmenrichtlinien weiterentwickelt werden.

Die dem Rahmenrichtlinien-Konzept grundlegende Tendenz, es nicht zu inhaltlichen Festlegungen nach Art herkömmlicher Kanonbildung kommen zu lassen, sollte durch alternative Kursangebote unter dem veränderten Bedingungsrahmen durchgehalten werden. Die ursprünglich sicher zu kurz gekommenen Reflexionen über Lernkontrolle und Leistungsmessung bildeten einen zweiten wichtigen Schwerpunkt der Kursstrukturpläne. So wie diese nun vorliegen und allmählich in die Schule kommen, sind sie das Ergebnis der ersten Arbeitsphase, das Ergebnis der zweiten (eine Literatur- und Materialauswahl) wird, wie zu hören ist, erst im Herbst – nach dem 8. Oktober – veröffentlicht werden, was die Kursstrukturpläne über einen provisorischen und fragmentarischen Charakter nicht hinauskommen läßt. Dieser unfertige Zustand eröffnet aber für die Diskussions- und Erprobungsphase bessere Möglichkeiten, mit den Benutzern in ein kritisches und produktives Gespräch zu kommen, als das für viele Rahmenrichtlinien-Entwürfe gilt, die in ihrer ausgefächerten und entfalteten Gestalt leicht bedrohlich und perfektionistisch und damit schulmeisterlich auf den Diskussionspartner wirken. Die Lust, sich damit auseinanderzusetzen, geht schnell verloren.

In der Zusammenfassung lassen sich die Kursstrukturpläne in folgender Weise von den ihnen vorangehenden Rahmenrichtlinien abheben:

- Sie sind Provisorien; für Unterrichtsplanung und -organisation bieten sie nur eine globale Orientierung, kaum konkrete Hilfen.
- Sie fallen, bildungspolitisch gesehen, nicht aus dem Rahmen, der durch die Entwicklung in anderen Bundesländern gezogen wird; die begründete Forderung nach einem Minimum an Bundes einheitlichkeit wird durch sie voll erfüllt.
- Sie entsprechen den Organisationsformen der neugestalteten gymnasialen

Oberstufe und werden der gesteigerten Bedeutung der Abiturprüfung gerechnet.

### 3. Die Kursstrukturpläne für evangelische Religionslehre

Die Kursstrukturpläne für evangelische Religionslehrer sind – von einer personellen Änderung abgesehen – von der gleichen Kommission erstellt worden, die auch die Rahmenrichtlinien erarbeitet hatte. Diese Voraussetzung gewährleistete eine weitgehend ungetroffene Kontinuität in konzeptioneller Hinsicht. Es empfiehlt sich deshalb für den Leser und Benutzer der Kursstrukturpläne, die Rahmenrichtlinien als Hilfe und als nützlichen Kommentar heranzuziehen, insbesondere deshalb, weil der hinsichtlich Inhalt und Umfang zentrale Teil B der Rahmenrichtlinien, die 26 Problemkreise mit ihrer Sachanalyse und ansatzweisen didaktischen Aufbereitung, ebenso wie die 8 „Kurse – Planungsbeispiele“ des Teils D für die Kursstrukturpläne gerade eben genannt, aber nicht berücksichtigt werden konnten. Der ministerielle Auftrag sah das nicht vor, der vorgegebene knappe Rahmen verbot es. Die im Kursstrukturplan vorgeschlagenen Kurse und Kursfolgen stehen aber in enger Beziehung zu den beiden genannten Teilen der Rahmenrichtlinien. Die Nähe, in der Rahmenrichtlinien und Kursstrukturpläne stehen, kommt auch darin zum Ausdruck, daß der Diskussionsentwurf von 1975 im Teil C bereits detaillierte Überlegungen zu Planungs-, Organisations- und Lernkontrollfragen enthielt. Zwar konnten diese sich nur an der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ vom 7. 7. 1972 orientieren, also noch nicht auf der Basis der „Verordnung über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“, veröffentlicht im Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, April 1978, (siehe dazu unten), wodurch „Richtlinien für die neugestaltete Oberstufe in der Sekundarstufe II“ vom 30. 6. 1975 und vom November 1975 überholt worden sind. Das gilt besonders für die Aufgaben der Klasse 11 – Kompensation und Orientierung – sowie zu Auswertung und „Feed-back“ und nicht zuletzt für die Vorschläge zur „Lernkontrolle“, die in überarbeiteter Form in die

Kursstrukturpläne übernommen werden konnten. In einem wesentlichen Komplex haben die Kursstrukturpläne für evangelische Religionslehre hinter den Rahmenrichtlinien zurückbleiben müssen: in ihrem Verhältnis zur katholischen Religionslehre.

Bekennen sich die beiden Entwürfe für Rahmenrichtlinien noch zu einem Konzept von Religionslehre, das bei aller selbstverständlichen Anerkennung der verfassungsmäßigen Forderung nach der Konfessionalität des Unterrichts und des Lehrers dem Schüler den Wechsel vom Unterricht der einen Konfession zur anderen prinzipiell offen hält, so ist durch das Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe vom 21. Juli 1977 mit seiner Festlegung von zwei Fächern: evangelische Religionslehre und katholische Religionslehre dem Schüler die Möglichkeit versperrt, als Voraussetzung für eine Wahl von Religionslehre als Abiturprüfungsfach für die vier geforderten Religionskurse solche unterschiedlicher Konfessionalität sich anerkennen zu lassen; er würde hier gegen die Bestimmung verstoßen, daß vier Kurse aus dem gleichen Fach für die Wahl eines Prüfungsfaches nötig sind. Möchte der Schüler Religionslehre in der Abiturprüfung als Prüfungsfach wählen, so wird er also in der Regel bei der Konfession ausharren müssen, die seinen ersten Kurs bestimmt hat, selbst wenn er selber einer anderen Konfession angehört. Die uneingeschränkte Freiheit des Wechsels bleibt allerdings für Schüler weiterhin bestehen, die auf Religionslehre als Abiturprüfungsfach verzichten.

Diese Regelung kann eigentlich niemanden glücklich machen. Sie zeigt keinerlei Verständnis für Überlegungen, die Konfessionalität als eine positive Beziehung zu christlichen Traditionen zu sehen, die hierzulande nun einmal in konfessioneller Form nur erkennbar und greifbar sind, wie die Bestimmung unter didaktischem Aspekt auch nur als anachronistisch verstanden werden kann, sie läßt zwischen einzelnen Fächern, die hinsichtlich Gegenstand, Methode, Zielsetzung benachbart sind, geradezu eiserne Vorhänge herunter, und das zu einer Zeit, da Wissenschaft, Schüler und Gesellschaft in einer Transparenz zuallererst und berechtigterweise eine Bereicherung sehen.

Die Konsequenzen dieser Entwicklung sind weithin noch gar nicht erkannt worden, wo

sie in ihrem einengenden Effekt durchschaut wurden, sind sie auf völliges Unverständnis und energischen Protest gestoßen. Eine Beachtung verdient neben Äußerungen von Lehrern insbesondere eine Resolution, die anlässlich einer Begegnungstagung im „Haus der Begegnung“ in Königsstein im Taunus am 3. und 4. Oktober 1977 von Leitern hessischer Gymnasien verabschiedet und an das Hessische Kultusministerium geschickt wurde und die in folgender Überlegung gipfelt: „Daher halten die Tagungsteilnehmer eine grundsätzliche Regelung für notwendig, die in angemessenem Umfang die Anrechnung von Kursen aus dem Religionsunterricht der anderen Konfession ermöglicht.“

Das hier entstandene Problem ist eine besonders schmerzliche Folge der Kursänderung in der Oberstufen-Didaktik: den individuellen Bildungsprozeß des Schülers fachsystematischen Ansprüchen unterzuordnen.

Leider setzt dieser Wunsch im Endeffekt eine Novellierung des Oberstufen-Gesetzes voraus; die in der April-Ausgabe des Amtsblattes des Hessischen Kultusministers veröffentlichte neue „Verordnung über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“, auf die im folgenden noch etwas näher einzugehen ist, enthält keine Regelung, die den geäußerten Wünschen entgegenkäme. Freilich fällt auf, daß in § 3 (3), wo die im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zusammengefaßten Fächer aufgeführt sind, nur der Begriff „Religionslehre“ — ohne den Zusatz: evangelisch oder katholisch — auftaucht. Die Liste der möglichen Leistungskursfächer — § 16 (1) — trennt dann wieder säuberlich die evangelische von der katholischen Religionslehre, was die Chancen der beiden Fächer, genügend Schüler für einen Leistungskurs — 12, gemäß § 4 (7) — zu finden, erheblich mindern dürfte, es sei denn, es finden sich Schüler, die bereit sind, bewußt über den Schatten der eigenen Konfessionalität zu springen.

Im Zuge einer auf die Verhältnisse in Klasse 11 stärker eingehenden Regelung, wodurch u. a. auch die Leistungen aus 11/I für die Versetzung nach Klasse 12 zu einem Viertel zu berücksichtigen sind, wird die Bedeutung von Religionslehre abweichend vom bisher gültigen Organisationserlaß neu gefaßt. Schüler können sich nicht mehr ersatzlos



von diesem Fach abmelden, sie müssen in diesem Fall einen zusätzlichen Kurs in Gemeinschaftskunde wählen oder ein sogenanntes Ergänzungsfach zur Gemeinschaftskunde: Geschichte, Erdkunde, Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften. Ob Religionslehre der Gemeinschaftskunde gegenüber dadurch einen Vorteil hat, daß sie den Schüler nur mit zwei statt drei Stunden belastet, wird sich zeigen müssen; die Ergänzungsfächer bieten denselben Vorteil, wenn es denn überhaupt einer ist. Ist der neu errungene Rang eines Quasi-Wahlpflichtfaches einerseits als positiv zu werten, so ist sicherlich andererseits zu bedauern, daß nicht Ethik die Funktion eines Ersatzfaches erhalten hat, sondern Gemeinschaftskunde bzw. sog. Ergänzungsfächer. Keinesfalls zulässig ist es aber, andere Fächer stundenplantechnisch als Alternative zu Religionslehre aufzubieten — etwa die zweite Fremdsprache oder Sport oder ähnliches. Die skizzierte Neuregelung für das erste Halbjahr der Klasse 11 wird in Schulen, die bisher eine fast geschlossene Teilnahme einer Jahrgangsstufe an Religionslehre hatten erreichen können, einen spürbaren Rückgang der Anmeldungen für Religionslehre mit sich bringen, Schulen, in denen bisher ein Großteil der Schüler sich von diesem Fach abmeldeten, werden mit einer deutlichen Steigerung rechnen können.

Als rundum positiv an der neuen Verordnung ist für Religionslehre einmal die wieder zulässige Möglichkeit zu bewerten, Kurse auch Jahrgangsstufen-übergreifend zu organisieren — § 4 (5) —, sowie Grundkurs-Schüler am Leistungskurs teilnehmen zu lassen ohne die ausdrückliche Forderung, diese Teilnahme verlange Anwesenheit in allen fünf Stunden: § 4 (9).

Zusammenfassend läßt sich urteilen, daß das Fach Religionslehre in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe von der Organisation her, der hier eine grundlegende Bedeutung zukommt, gerade auch durch die Zuordnung zum zweiten Aufgabenfeld<sup>4)</sup> so gefestigt dasteht wie in kaum einer anderen Stufe. Es wird auf die Interessierten und Beteiligten ankommen, daß diese Stellung nicht geschwächt wird, ob etwa nicht ernst gemacht wird mit der Festsetzung, daß „Religionslehre zum Pflichtbereich gehört und in jeder gymnasialen Oberstufe allen Schülern angeboten werden muß.“ — § 20 (5).

#### Anmerkungen

- 1) Seit dem berühmt gewordenen, im Spiegel vom 23. Mai 1977 veröffentlichten Verdikt von Ministerpräsident Börner: „Ich habe für dieses Thema (Rahmenrichtlinien) praktisch Ende der Fahnenstange befohlen“ und seiner Empfehlung, wieder das einfache Wort Lehrpläne zu verwenden, ist die Bezeichnung „Rahmenrichtlinien“ umstritten. Kultusminister Krollmann hat in seiner Rede zur Einbringung des Änderungsgesetzes zum Schulverwaltungsgesetz vom 25. 11. 1977 vor dem Hessischen Landtag demgegenüber folgende Feststellung getroffen: „Ich möchte hier Gelegenheit nehmen zu sagen, daß der Begriff Rahmenrichtlinien nie in Frage gestellt wurde und auch weiterhin entsprechend seiner pädagogischen Bedeutung im Gegensatz zu dem veralteten Begriff „Lehrplan“ beibehalten wird; Rahmenpläne sind nur der Oberbegriff.“ Überraschenderweise spricht das novellierte Schulverwaltungsgesetz — § 1a — aber nicht von Rahmenrichtlinien, sondern von Rahmenplänen.
- 2) In der heftigen politischen Auseinandersetzung, die der Verabschiedung des Änderungsgesetzes zum Hessischen Schulverwaltungsgesetz voranging, war die Vorlage von der parlamentarischen Opposition als „Ermächtigungsgesetz“ bezeichnet und damit polemisch in eine Assoziation zum berühmten Ermächtigungsgesetz vom 23. März 1933, durch das der Reichstag der Regierung Hitler legal diktatorische Vollmachten eingeräumt hatte, gebracht worden. Zu Recht hat Kultusminister Krollmann in seiner Rede vor dem Landtag am 25. 11. 1977 herausgestellt: „Selbstverständlich enthält dieses Gesetz Ermächtigung für die Exekutive. Ermächtigungen, die ein Handeln beschreiben und eingrenzen, das in der Vergangenheit ganz selbstverständlich ohne konkrete Ermächtigung als legal und legitim angesehen wurde, solange es staatliche Schulaufsicht gibt.“ „Ermächtigung“ ist ein juristischer Fachausdruck.
- 3) Gemäß dem programmatischen Satz im Vorspann: „Der Gesetzentwurf... sichert für alle Schüler einen verbindlichen und für die allgemeine Hochschulreife unverzichtbaren Kernbestand von Fächern“, legt § 5 (1) fest: „Die Leistungskurse sind... in folgenden Fächern (Leistungsfächer) anzubieten: Deutsch, Englisch, Französisch, Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte. (muß nur an den Schulen angeboten werden, in denen dieses Fach vor dem 31.7.1976 zum Pflichtunterricht gehört hat.) (2) In den Fächern Kunst, Musik, Russisch, Religionslehre, Sport, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Gemeinschaftskunde, kann der Kultusminister die Einrichtung von Leistungskursen zulassen, wenn der Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit dadurch nicht gefährdet wird.“  
Verwundert fragt sich der Leser, was es sein könnte, das der einen Gruppe von Fächern die Qualität verleiht, Studierfähigkeit zu fördern. Ist es die Natur des Faches, der herkömmliche Rang eines Hauptfaches, die Qualifikation der Lehrer?
- 4) Der Gesetzentwurf für ein Gesetz über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe, der von der CDU-Fraktion dem Landtag vorgelegt worden war, bestimmte demgegenüber in § 4 (1): „Die Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe werden mit Ausnahme der Fächer Sport und Religionslehre in drei Aufgabenfelder zusammengefaßt.“

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

### **September 1978**

- 8. — 9. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**  
Thema: Theologischer Samstag: Frau und Mann — Mann und Frau  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
- 25. — 27. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**  
Thema: Rahmenrichtlinien Evang. Religion Primarstufe: Beratertagung  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Relpäd. Amt Darmstadt  
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
- 27. — 29. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Die Behandlung des Islam im Religionsunterricht der Sekundarstufe I  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Relpäd. Amt Darmstadt  
Studienleiter K.-H. Volp, Relpäd. Amt Offenbach

### **Oktober 1978**

- 2. — 5. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe II**  
Thema: Medienangebote für die Sekundarstufe II  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
- 11. — 13. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: Religionsunterricht — einmal anders  
Leitung: Studienleiter W. Adler, Relpäd. Amt Gießen  
Studienleiter G. Veidt, Relpäd. Amt Wiesbaden
- 13. — 15. Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**  
Thema: Neue Formen der Bildbetrachtung im Religionsunterricht  
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
- 19. — 21. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Lernbehinderten-Schulen**  
Thema: Moslems in der Schule für Lernbehinderte  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
- 23. — 25. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**  
Thema: Erleben und Wissen — Exemplarisches Denken und Handeln  
im Religionsunterricht der Eingangs- und Primarstufe  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg
- 30. 10. —  
3. 11. Familien- und Ferientagung für Religionslehrer der Primarstufe**  
Thema: Kreatives Gestalten und Selbstherstellung von Medien  
im Religionsunterricht  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Relpäd. Amt Darmstadt  
Frau I. Eichhorn, Darmstadt  
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg

## November 1978

8. — 10.     **Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer der EKHN**  
Thema: Konfirmandenorientierter Konfirmandenunterricht  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg
9. — 11.     **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**  
Thema: Möglichkeiten religiöser Erfahrung: Religionsunterricht in der Schule  
für Praktisch Bildbare/Geistigbehinderte  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
13. — 17.    **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen**  
Thema: Teilnehmer- und praxisorientiertes Arbeiten im Religionsunterricht  
Leitung: Arbeitskreis ‚Religionsunterricht an Gesamtschulen‘  
Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg  
Studienleiter Th. Bruinier, PTI Kassel
17. — 18.    **Fortbildungstagung für Religionslehrer verschiedener Schularten**  
Thema: Religionspädagogische Werkstätte: Die Mitkreatur — Mensch und Tier  
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg
27. — 30.    **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Primarstufe**  
Thema: Wir feiern Weihnachten  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Relpäd. Amt Darmstadt  
Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Studienleiter K.-H. Volp, Relpäd. Amt Offenbach
30. 11. —  
2. 12.       **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen**  
Thema: Lehrer treffen Lehrplanmacher  
Der neue Lehrplan für den Religionsunterricht in der Schule „L“  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg

---

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 / 40 51, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten.

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

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

Neben dem 4. Fernstudienlehrgang für das Fach Evangelische Religion (Ziel: Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I, gültig für alle Schularten), der ab 1. 4. 1979 im Auftrag des Herrn Kultusministers des Landes Hessen durchgeführt wird, bietet die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau folgende Erweiterungslehrgänge an:

### **Lehrgang zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Grundschulen**

(Studienleitung: Dozent H. Heller;  
Studienleiter G. Eichhorn)

Vorgesehene Termine:

- 12. — 15. 12. 1978 (1. Teil)
- 12. — 16. 2. 1979 (2. Teil)
- 19. — 23. 3. 1979 (3. Teil)
- 14. — 18. 5. 1979 (4. Teil)
- 10. — 15. 9. 1979 (5. Teil)

Dauer: ca. 1 Jahr  
Anmeldung: bis 1. 11. 1978

### **Lehrgang zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen**

— Prüfung im 2. Wahlfach; alte Form —  
(Studienleitung Dozent G. Brockmann)

Termine der Teilabschnitte:

- 26. — 30. 3. 1979 (1. Teil)
- 18. — 23. 6. 1979 (2. Teil)
- 5. — 10. 11. 1979 (3. Teil)
- 1980 weitere Teilabschnitte

Dauer: ca. 2 Jahre  
Anmeldung: bis 1. 2. 1979

Die Prüfungen werden vor dem wissenschaftlichen Prüfungsamt einer Universität abgelegt.

Interessenten wenden sich bitte an das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 0 61 73 / 40 51.