D 7421 F

# Schönberger Hefte

2/80

# SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 37/10. Jhrg.

**ISSN 0170 – 6128**

**2/1980**

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


Inhalt:


Thomas Bruinier / Tagungsgruppe: „Das Fremde – Bausteincurriculum" – Zwei Unterrichtsentwürfe für das 5./6. Schuljahr 1

Karl-Heiz Gesell: „Moralische Normen im Wandel" – Entwurf für eine unterrichtliche Konkretisierung im 10. Schuljahr 17

„Evangelische Motive für soziale und pädagogische Berufe" Festvortrag des Kirchenpräsidenten D. Helmut Hild zum Jubiläum der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt am 15. Oktober 1979 . . . . . 33



Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Thomas Bruinier, Studienleiter,
PTI Kassel, Heinrich-Wimmer-Straße 4, 3500 Kassel-Wilhelmshöhe

Karl-Heinz Gesell, Direktor,
PTI Kassel, Heinrich-Wimmer-Straße 4, 3500 Kassel-Wilhelmshöhe

D. Helmut Hild, Kirchenpräsident, Paulusplatz 1, 6100 Darmstadt



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

Einzelheft: DM 3,– (zuzüglich Versandkosten)
Abonnement: DM 9,– (zuzüglich Versandkosten)
Materialien: DM 0,25 pro Stück (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

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

# „Das Fremde"— Baustein-curriculum

**Zwei Unterrichtsentwürfe für das 5./6. Schuljahr**

**Thomas Bruinier/Tagungsgruppe**

**Einleitung**

Die nachfolgenden beiden Unterrichtsentwürfe sind Teileinheiten zum „Thema" „Das Fremde", das die Rahmenrichtlinien ev. Religion Sek. I für das 5./6. Schuljahr vorsehen. Sie bilden die ersten von insgesamt etwa vier geplanten BAUSTEINEN.

Was ist mit BAUSTEINEN gemeint und wie sind sie zustande gekommen?

Vergegenwärtigen wir uns dazu noch einmal die Curriculumentwicklung der letzten zehn Jahre, so stand am Anfang die Konstruktion — später so genannter — „geschlossener Curricula". Deren rigide Detailverplanung von Schülern, Lehrer und Inhalten forderte sehr bald eine Gegenbewegung heraus und eröffnete damit die Diskussion um sog. „offene Curricula". Das Fazit dieser Diskussion waren vereinzelte Unterrichtskonkretionen, deren adäquate Umsetzung durch Bedingungsfaktoren gegenwärtiger Schule begrenzt und behindert wird. Gleichzeitig aber hatte diese Diskussion auf Unterrichtsprinzipien aufmerksam gemacht, die ganz langsam auch Eingang finden in die weithin zur Planungsnorm erhobene Konstruktion „geschlossener Curricula". Das sind vor allem eine stärkere Berücksichtigung von

- Schülerfragen und -interessen
- Interaktionsformen
- alternativen Medien bei der Unterrichtsplanung.

In der Planung von Unterrichtsentwürfen nach dem BAUSTEINPRINZIP wird nun zwar eine — reduzierte — „geschlossene" Curriculumkonstruktion beibehalten, gleichzeitig aber wird versucht, die benannten Impulse aus der Diskussion um „offene Curricula" aufzunehmen. Das bedeutet konkret:

— Das Rahmenrichtlinien-„Thema" „Das Fremde" ist für den Unterricht unmittelbar nicht zu gebrauchen. Verfahren zur Ermittlung der Schülersituation erheben darum nicht nur mögliche Schülerfragen und -interessen, sondern sie differenzieren und konkretisieren das Rahmenrichtlinien-„Thema" zugleich so, daß seine Teilaspekte — als einzelne Bausteine — im Unterricht bearbeitbar werden.

— Mit Bausteinen sind in sich abgerundete Planungselemente gemeint,
  - aus denen Lehrer und Schüler dasjenige auswählen können, was sie am meisten interessiert, oder
  - die nacheinander — also linear — bearbeitet werden können, oder
  - aus denen Lehrer und Schüler durch die gemeinsame Auswahl einzelner Stunden sich ihren eigenen Baustein zusammensetzen können.

Dieses Gesamtangebot sähe in unserem Fall so aus:

| BAUSTEIN 1 | BAUSTEIN 2 | BAUSTEIN 3 | BAUSTEIN 4 |
|---|---|---|---|
| *Thema:* Wir wissen eigentlich viel zu wenig voneinander! | *Thema:* Manchmal verstehe ich Menschen nicht! – Warum? | *Arbeitstitel:* Geheimnisvolle fremde Welten | *Arbeitstitel:* Auch Jesus war manchen Leuten fremd |
| *1. Schritt:* Einer ist in der Klasse, über den die anderen nichts wissen | *1. Stunde:* Sympathisch – nicht sympathisch | | |
| *2. Schritt:* Wie ich dich sehe | *2. Stunde:* Rein äußerlich | PROJEKTIERT | PROJEKTIERT |
| *3. Schritt:* Was ich dir gerne von mir mitteilen möchte | *3./4. Stunde:* Die anderen Kinder | | |
| *4. Schritt:* Welches Bild von mir ist richtig? | *5./6. Stunde:* Wie das Fremde faszinieren kann | | |
| | *7./8. Stunde:* Der Fremde | | |

# Das Fremde/Baustein I: Wir wissen eigentlich viel zu wenig voneinander

**Ein Beitrag zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien (RRL) ev. Religion Sek. I im 5./6. Schuljahr**

## 0. VORBEMERKUNGEN

Der nachfolgende Unterrichtsentwurf wurde von einer Arbeitsgruppe auf einer „Tagung zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien ev. Religion Sek. I" im Dezember 1978 erarbeitet. Beteiligt waren an der Entstehung des Unterrichtsentwurfs:

*Richard Becker, Bad Hersfeld*
*Thomas Bruinier, Kassel*
*Gisela Dittrich, Schlüchtern*
*Heike Giersch, Niedernhausen/Ts.*
*Gisela Meyer, Bebra*
*Horst Hoffmann, Reinheim*
*Joachim Spies, Neu-Isenburg*
*Jakob Warkentin, Tann/Rhön*

## I. LEHREREINSTELLUNGEN

Die Arbeitsgruppe beschloß, zu Beginn ihrer Arbeit Meinungen und Einstellungen der beteiligten Lehrer zum Phänomen „Das Fremde" mit den gleichen Verfahren zu ermitteln, mit denen Schüler befragt wurden. Das waren:

- *Begriffsassoziationen:* Was fällt dir ein, wenn du das Wort „fremd" hörst?
- *Open-end-Satz-Verfahren:* Wenn ich das Wort „Das Fremde" höre, dann denke ich an . . .
- *Situationsschilderung:* Als ich einmal etwas mir Fremdes erlebt habe . . .

Das sind die Ergebnisse:

— Fremdarbeiter / fremde Menschen / fremde Klänge / Mode / Verhaltensweisen / Umgangsformen / Religionen / Länder / Welten (geistig)

— alles, was anders ist / neuartig / unbekannt

— fremd / fern / neuartig / verblüffend / ungewohnt / interessant

— was ich nicht verstehen kann / wofür ich kein Verständnis aufbringe / es erscheint mir fremd

- Junge, 6. Schj.:
  „Ein unbekanntes Wesen — ein Ufo oder ein Marsmensch."
- Junge, 6. Schj.:
  „Geisterschiff oder das fremde Schloß — etwas Geheimnisvolles — etwas Fremdes oder Unbekanntes kommt aus den Tiefen des Meeres oder des Alls."
- Mädchen, 5. Schj.:
  „Die Nacht, die dunkle."

4. *Vereinzelt:*

- *Freundschaft / Liebe / der erste Kuß*
- *Krieg — Atombombe — Kampfpistolen — Bomben — Bunker*
- *Daß Jesus in der Fremde gelebt hat*

Der direkte Erfahrungsbereich der Schüler dieser Jahrgangsstufen sind die „Fremden" in ihrer eigenen Klasse und die Situation eines Schülers, der neu in eine Klasse kommt. Das thematisierte und so auch von einer Schülerin formulierte Problem „Wir wissen eigentlich viel zu wenig voneinander!" meint: Ich weiß zwar deinen Namen, aber was weiß ich sonst von dir? Wir meinen, die Reduzierung des Fremden in der eigenen Schulklasse schafft neue Kommunikation, baut Vorurteile ab, schafft die Möglichkeit, sich gut zu fühlen, sich zu Hause zu fühlen.

Wir haben uns daher für die Bearbeitung dieses Teilaspektes entschieden:

**Wir wissen eigentlich viel zu wenig voneinander!**

## III. ZIELE DER UNTERRICHTSEINHEIT:

Lehrer und Schüler sollen

- den anderen genauer wahrnehmen können
- durch die Begegnung mit dem anderen Menschen sich selbst genauer wahrnehmen
- sich bewußt werden, daß sie von anderen viel zu wenig wissen
- dem anderen Menschen mitteilen, was sie an ihm interessiert
- auch über sich selbst dem anderen etwas mitteilen
- ansatzweise fähig sein, Vorurteile zu reduzieren

## IV. THEMA DES ERSTEN SCHRITTES:

**Einer ist in der Klasse, über den die anderen nichts wissen**

PLANUNGSVORSCHLAG

1. Lehrer liest die Geschichte „Hannes fehlt" ohne Überschrift vor (die Geschichte ist in Klassenstärke für die Schüler vervielfältigt).

HANNES FEHLT

Sie hatten einen Schulausflug gemacht. Jetzt war es Abend, und sie wollten mit dem Autobus zur Stadt zurückfahren. Aber einer fehlte noch. Der Lehrer merkte es, als er die Kinder zählte.
„Wer weiß etwas von Hannes?" fragte der Lehrer.
Aber keiner wußte etwas.
Sie sagten: „Der kommt noch."
Sie stiegen in den Bus und setzen sich auf ihre Plätze.
„Wo habt ihr ihn zuletzt gesehen?" fragte der Lehrer.
„Wen?" fragten sie. „Den Hannes? Keine Ahnung. Irgendwo. Der wird schon kommen."
Draußen war es jetzt kühl und windig, aber hier im Bus hatten sie es warm. Sie packten ihre letzten Butterbrote aus.
Der Lehrer und der Busfahrer gingen die Straße zurück.
Einer im Bus fragte: „War der Hannes überhaupt dabei? Den hab ich gar nicht gesehen."
„Ich auch nicht", sagte ein anderer.
Aber morgens, als sie hier ausstiegen, hatte der Lehrer sie gezählt, und beim Mittagessen im Gasthaus hatte er sie wieder gezählt, und dann noch einmal nach dem Geländespiel. Da war Hannes also noch bei ihnen.
„Der ist immer so still" sagte einer. „Von dem merkt man gar nichts."
„Komisch, daß er keinen Freund hat", sagte ein anderer, „ich weiß noch nicht einmal, wo er wohnt."

— unbekannt / andersartig / hilflos / man weiß nicht, wie man sich verhalten soll / fremde Länder / fremde Sitten
— dann denke ich an etwas Unbegreifliches (das geht dann weiter zu Vorurteilen / Gastarbeiter)
— gegensätzliche Neugier / Interesse auf der einen, Angst auf der anderen Seite
— ich weiß effektiv nichts dazu
— etwas, was ich nicht mit meinen Mitteln und Möglichkeiten erklären kann
— es ist Hybris, daß man alle Erscheinungen der Welt erklären können muß
— noch nicht bekannt
— ich müßte eigentlich vor manchen Dingen ein Erschauern spüren, aber dieser Gedanke war mir fremd
— Beerdigung / die Trauer dieser Frau war mir fremd (Mutter wie versteinert bei der Beerdigung ihrer 14jährigen Tochter)
— daß unsere Mitmenschen sich plötzlich so verhalten, wie ich es nie erwartet hätte
— die Entfremdung zwischen (Ehe-)Leuten
— Entfremdung DDR - BRD
— Turmbau zu Babel
— mir macht zu schaffen, daß wir als Lehrer unfähig sind, gefühlsmäßig zu reagieren / Leute aus fremden Ländern können dies noch äußern
— ist dies generell bei den meisten Erwachsenen so? Wir sind darauf dressiert, alles zu wissen
— fremd = nicht wissen
— es gibt viele Menschen, denen vieles fremd bleibt
— wir kennen etwas nicht / wir verstehen es nicht

## II. SCHÜLERSITUATIONEN

Die Ergebnisse einer Schülerbefragung (fünf 5. und fünf 6. Schuljahre aus 2 integrierten Gesamtschulen mit insgesamt 219 Befragten) werden dadurch relativiert, daß

- Schüler voneinander abgeschrieben haben könnten
- Schüleraussagen durch vorhergehenden Unterricht beeinflußt sein könnten
- der Lehrer das jeweilige Vefahren unsachgemäß angewandt haben könnte
- bestimmte Verfahren auch nur bestimmte Antworten fördern

Tendenziell läßt sich dennoch sagen, in den Problembereichen gilt folgende Rangfolge:

1. *Fremde Sprache / fremde Menschen / fremde Sitten / fremde Sprache / Gastarbeiter etc.*

- Junge, 5. Schj.:
  „Ich war in Frankreich und traf einen Jungen, der sprach ganz anders als ich. Aber es war auch ein Mensch. Aber er kam mir anders vor. Und trotzdem wurden wir Freunde. Das war auf dem Eiffelturm."
- Mädchen, 5. Schj.:
  „Sie sprechen anders — sie sind manchmal ärmer als wir — sie sind manchmal anders als wir — sie sind meistens schlechter als wir in der Schule — sie glauben anders als wir, aber nur manche Fremde sind meistens schwarze Schafe."

2. *Meine eigene Fremdheit in einer neuen Schule, neuen Klasse mit neuen Schülern / die Fremdheit der Schüler aus meiner Klasse, die ich zwar „kenne", die mir aber fremd sind etc.*
   *z.B.*

- Mädchen, 6. Schj.:
  „In unserer Klasse ist ein Neuer. Er ist fremd für mich."
- Mädchen, 5. Schj.:
  „Ein Kind, das zu anderen Kindern fremd steht."
- Junge, 5. Schj.:
  „Fremd ist mir etwas, wenn man sich mir gegenüber abgedreht benimmt."

3. *Etwas Geheimnisvolles / das Leben im Weltall / unheimliche Sachen / Urwelt etc.*
   *z.B.*

Auch die anderen wußten das nicht.
„Ist doch egal", sagten sie.
Der Lehrer und der Busfahrer gingen jetzt den Waldweg hinauf.
Die Kinder sahen ihnen nach.
„Wenn dem Hannes jetzt etwas passiert ist?" sagte einer.
„Was soll dem passiert sein?" rief ein anderer. „Meinst du, den hätte die Wildsau gefressen?"
Sie lachten. Sie fingen an, sich über die Angler am Fluß zu unterhalten, über den lustigen alten Mann auf dem Aussichtsturm und über das Geländespiel.
Mittenhinein fragte einer: „Vielleicht hat er sich verlaufen? Oder er hat sich den Fuß verstaucht und kann nicht weiter. Oder er ist bei den Kletterfelsen abgestürzt?"
„Was du dir ausdenkst!" sagten die anderen.
Aber jetzt waren sie unruhig. Einige stiegen aus und liefen bis zum Waldrand und riefen nach Hannes. Unter den Bäumen war es schon ganz dunkel. Sie sahen auch die beiden Männer nicht mehr. Sie froren und gingen zum Bus zurück.
Keiner redete mehr. Sie sahen aus den Fenstern und warteten. In der Dämmerung war der Waldrand kaum noch zu erkennen.
Dann kamen die Männer mit Hannes. Nichts war geschehen. Hannes hatte sich einen Stock geschnitten, und dabei war er hinter den anderen zurückgeblieben. Dann hatte er sich etwas verlaufen.
Aber nun war er wieder da, nun saß er an seinem Platz und kramte im Rucksack.
Plötzlich sah er auf und sagte: „Warum seht ihr mich alle so an?"
„Wir? Nur so", sagten sie.
Und einer rief: „Du hast ganz viele Sommersprossen auf der Nase?"
Sie lachten alle, auch Hannes.
Er sagte: „Die hab ich doch schon immer."

*Aus: U. Wölfel, Die grauen und die grünen Felder. Neithard Anrich Verlag, Mülheim a.d. Ruhr 1974*

2. Spontane Schüleräußerungen

3. Lehrer verteilt Schülerblätter

4. Einzellektüre (nach der Einzellektüre verläßt ein Schüler/eine Schülerin oder beide — wie vor der Stunde mit ihm/ihr/ihnen abgesprochen — unauffällig den Klassenraum)

5. *Aussprache im Plenum:* Was wissen die Schüler in dieser Geschichte über Hannes, bevor er zurückkommt? Lehrer fixiert Schülerbeiträge an der linken Tafelhälfte.

6. Lehrer klappt die andere Tafelhälfte auf, an der verdeckt diese Sätze aus der Geschichte stehen:
   „Warum seht ihr mich alle so an?"
   „Du hast ganz viele Sommerprossen auf der Nase!"
   „Die hab ich doch schon immer."

7. *Unterrichtsgespräch:* — Vergleich der Satzgruppe auf der linken und rechten Tafelhälfte.
   — Was ist passiert? Was hat sich geändert?

8. Lehrer weist darauf hin, daß Schüler . . . und/oder Schülerin . . . nicht da sind. Schüler schreiben nun in Einzel-/Stillarbeit auf:

   Wie sieht/sehen . . . eigentlich aus? und: was weiß ich eigentlich von ihm/ihr/ihnen?

9. Schüler und/oder Schülerin kommen in die Klasse zurück.

10. *Unterrichtsgespräch:* Was ist bei mir abgelaufen, als ich das über . . . aufgeschrieben habe? Was habe ich an mir gemerkt?

    (Der Lehrer muß darauf achten, daß nicht vorgelesen wird, was die Schüler aufgeschrieben haben. Dies könnte diskriminierend wirken. Es kommt ja nicht auf die Schüler an, die draußen waren, sondern auf die, die in der Klasse geblieben sind: habe ich ähnliche Erfahrungen mit mir im Blick auf meine Klassenkameraden gemacht, wie die Schüler in der Geschichte mit Hannes?)

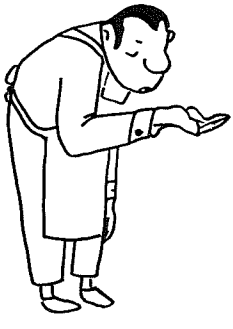
## V. THEMA DES ZWEITEN SCHRITTES: Wie ich dich sehe

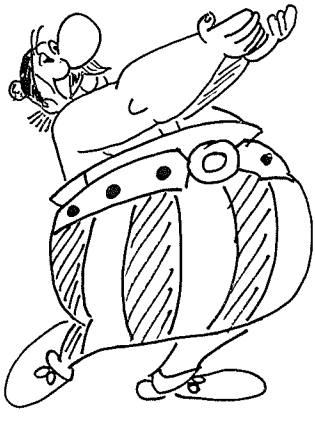
PLANUNGSVORSCHLAG

1. Einteilung für die Partnerarbeit durch Wollfäden (Schüler stehen im Kreis.

Lehrer hält Wollfäden — entsprechend der halben Schülerzahl — in der Hand. Jeweils ein Schüler faßt ein Fadenende. Wenn jeder Schüler sein Fadenende hält, läßt der Lehrer das Fadenbündel los. Diejenigen, die an einem Faden „hängen", sind für die folgende Arbeitsphase Partner. Die Schüler setzen sich wieder auf *ihre* Plätze).

3. Die Schülerblätter sind auf einem Tisch ausgelegt. Schüler holen sich die Blätter, die sie verwenden wollen immer tischweise, um ein Durcheinander zu verhindern.
4. Schüler stellen in Einzelarbeit eine Collage ihres Partner her. Nach Fertigstellung schreiben sie auf ihr Blatt: das ist ... gesehen von ... — **Beispiele S. 7** —





2. Lehrer erklärt Aufgabenstellung: Ich habe hier verschiedene Figuren mitgebracht (alle Figuren hängen an der Tafel, damit die Schüler sie in Ruhe betrachten und für sich schon eine Auswahl treffen können). — **Beispiele** — Mit ihnen sollt ihr jetzt darstellen, wie ihr euren Partner (den ihr vorhin am Faden hattet) seht. Ihr könnt diese Figuren: übernehmen / ausschneiden / neu zusammensetzen / ergänzend dazumalen / einen Text schreiben usw. (Mehr sollte der Lehrer nicht sagen. Es muß den Schülern unbeeinflußt überlassen werden, ob sie „Äußerliches" oder „Innerliches" darstellen wollen).

Da die Aufgabenstellung für Schüler dieser Jahrgangsstufen nicht ganz leicht zu verstehen ist, sollte der Lehrer ein Beispiel zeigen — am besten von sich selbst — und die Schüler erklären lassen, wie z.B. der Ehepartner oder die eigenen Kinder ihn „sehen".

*Alternative:* Keine vorproduzierten Figuren; die Schüler zeichnen selbst.

5. Die Partner setzen sich *erst jetzt* zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Collage vor. Partnergespräch: Begründung, warum ich dich gerade so dargestellt habe / wo habe ich dich richtig, wo habe ich dich falsch gesehen?
6. Die Collagen werden im Klassenraum aufgehängt (um die Schüler keinen Diskriminierungen durch andere Schüler oder Lehrer auszusetzen, sollte der Lehrer überlegen, ob die Schülerbeiträge über die Stunde hinaus an der Wand hängenbleiben, oder ob sie abgenommen werden sollen).
7. Die Schüler werden gebeten, zur nächsten Stunde ein Foto von sich mitzubringen.

## VI. THEMA DES DRITTEN SCHRITTES:

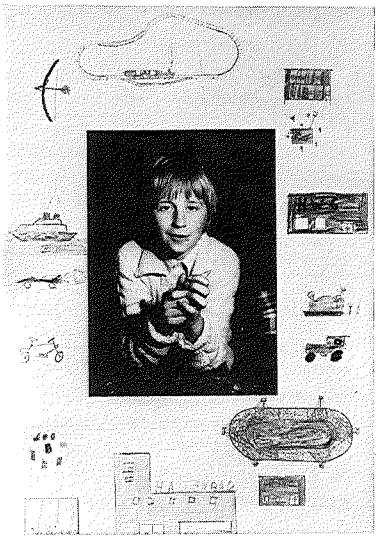
**Was ich dir gerne von mir mitteilen möchte**

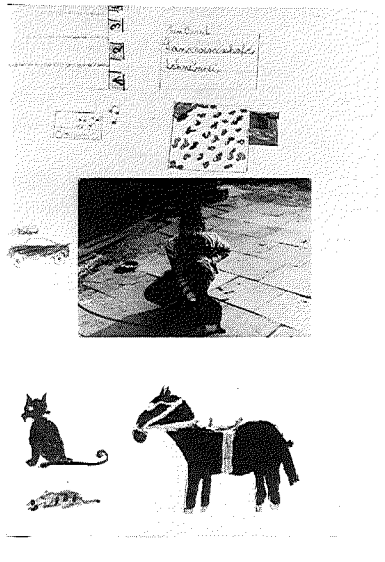
PLANUNGSVORSCHLAG

1. *Einzelarbeit:* Schüler zeichnen oder schreiben um ihr Foto herum:
   - wie sie sich sehen
   - was sie von sich mitteilen möchten
   - was sie gerne mögen
   - was sie ärgert
   - was sie gerne werden möchten usw.

*Hinweise des Lehrers:*

- befestigt eure Fotos so, daß ihr sie evtl. wieder mit nach Hause nehmen und zurück in euer Fotoalbum tun könnt
- was ihr nicht zeichnerisch ausdrücken könnt, das könnt ihr auch aufschreiben — **Beispiele:**





2. Die Schülerarbeiten werden zu den Collagen an die Wand geheftet.

   *Alternativen:*

   - wir machen jetzt eine Führung und jeder stellt jetzt sein Bild vor: erkläre uns, was du auf deinem Bild von dir erzählt hast. Wenn ihr zur Person darüber hinaus etwas wissen wollt, könnt ihr Fragen stellen
   - Markt: wer Lust hat, miteinander über die Bilder zu reden, kann das jetzt tun
   - nicht alle, sondern nur wer will, stellt sich vor

3. *Unterrichtsgespräch:*
   - wie habe ich mich gefühlt, als ich mich vorgestellt habe?
   - was habe ich denn jetzt Neues darüber erfahren?

## VII. THEMA DES VIERTEN SCHRITTES:

**Welches Bild von mir ist richtig?**

PLANUNGSVORSCHLAG

1. *Unterrichtsgespräch:*
   Ihr habt euch selbst dargestellt. Andere haben euch dargestellt. Welches Bild ist denn nun richtig? Ob ihr euch wohl selbst ganz genau erkennt? Meint ihr, daß ihr dadurch beeinflußt seid, daß ihr eine Person mögt oder nicht?
2. *feed back*
   Wer hat Neues über sich erfahren?
   — Wer hat Neues über andere erfahren?
   — Wem hat diese Unterrichtsheinheit ein Stück weitergeholfen?
   — Wer hat sich verletzt gefühlt?
3. *Erkennungsspiel:* Schüler stehen im Kreis. Einer steht mit verbundenen Augen in der Mitte. Schüler laufen durcheinander. Auf „halt!" bleiben alle stehen. Durch Abtasten des Gesichts (evtl. auch mit Hilfe eines Tons) versucht der „Blinde" zu erkennen, wen er vor sich hat.

# Das Fremde / Baustein II:

# Manchmal verstehe ich Menschen nicht! Warum?

**Ein Beitrag zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien (RRL) ev. Religion Sek. I im 5./6. Schuljahr**

## 0. VORBEMERKUNGEN

Der nachfolgende Unterrichtsentwurf wurde von einer Arbeitsgruppe auf einer „Tagung zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien ev. Religion Sek. I" im März 1979 erarbeitet. Beteiligt waren an der Entstehung des Unterrichtsentwurfs:

*Thomas Bruinier, Kassel*

*Harry Gerhard, Heringen*

*Waltraud Neurath, Kassel*

*Gerhart Nuhn, Großenmoor*

*Ruth Pfannstiel, Edermünde-Haldorf*

*Irmgard Richert, Marburg*

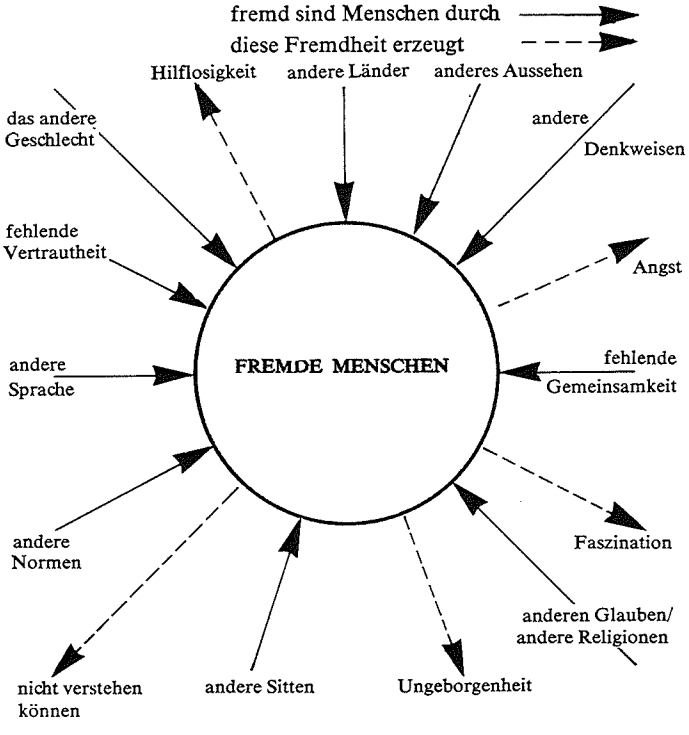
## I. SCHÜLERSITUATION

Die Einschätzung der Schülersituation basiert auf einer nichtrepräsentativen Schülerbefragung in 5./6. Schuljahren an 2 Gesamtschulen im Bereich Kassel-Land und Bad Hersfeld. Berücksichtigt man, daß die Schüleräußerungen zum Teil das wiedergeben, was vorher im Religionsunterricht gemacht worden ist, zum Teil voneinander abgeschrieben erscheinen und nur zum Teil ausweisen, in welchem Maße Schüler auch existentiell von dem Phänomen „Das Fremde" betroffen sind, dann sind diese Interpretationen erlaubt:

- Für die Schüler verbindet sich durchgängig mit fremden Menschen: fremde Sprachen, fremdes Land, fremde Sitten.
- Vereinzelt nennen Schüler: anderen Glauben, andere Religion, andere Normen, anderes Aussehen. Diese Äußerungen beziehen sich überwiegend auf ausländische Menschen.

- Daneben gibt es eine zweite Gruppe von Äußerungen, die sich auf fremde Menschen *unter uns* beziehen, und zwar: auf andere Denkweisen, anderes Aussehen, auf das andere Geschlecht, auf fehlende Vertrautheit und Gemeinsamkeit.

Graphisch läßt sich dies so veranschaulichen:




## II. LEHRERINTERESSEN / SACHINTERESSEN

- Man sollte das Phänomen „Angst vor dem Fremden" auf jeden Fall thematisieren
- das Phänomen des Unbekannten, des „Mulmigen" gegenüber fremden Menschen wird auch von uns als Erwachsenen so wahrgenommen.
- es sollte ansatzweise erreicht werden, daß Schüler bewußter in ein anderes Land fahren, überhaupt Menschen bewußter begegnen
- die Unterrichtseinheit müßte ein Stück Friedenserziehung leisten. Das meint, es müßte ansatzweise bei den Schülern so viel Toleranz erreicht werden, daß sie das Fremde im Sinne des Andersartigen ertragen, es akzeptieren, sich ein Stück weit in fremde Menschen hineinversetzen können
- die Schüler sollen erkennen, daß wir unsere Normen nicht verabsolutieren dürfen.

## EXKURS

In diesem Zusammenhang haben wir uns gefragt, was eine Beschäftigung mit dieser Thematik im Religionsunterricht legitimiert. Dazu meinten wir:

— Religionsunterricht hat es immer auch damit zu tun, daß Menschen lernen, sich vorbehaltlos auf den anderen einzulassen. Im Sinne biblischer Intentionen bedeutet das: du sollst dir (auch vom anderen Menschen) kein Bildnis

machen, weil du ihn damit ausschließlich auf dich festlegst und ihn nicht sein läßt, was er ist bzw. nach seinen Möglichkeiten sein könnte.

— Biblische Intention ist es auch, der Verlassenheit von Menschen durch Fremdheit entgegenzuwirken und ihnen Geborgenheit zu ermöglichen. In diesem Sinne ist das oder der Fremde zugleich „das, was uns unbedingt angeht" (Tillich).

— Das oder der Fremde als religiöses Phänomen erzeugt als das ganz Andere immer auch Faszination.

## III. ZIELE DER UNTERRICHTSEINHEIT:

Die Schüler sollen

- erfahren, daß ihnen solche Menschen fremd sind, deren Äußeres ihnen nicht vertraut ist
- verstehen, daß Menschen aufgrund ihres andersartigen Äußeren als ganze Menschen abgewertet werden können
- erfahren, daß fremde Menschen ähnliche Gefühle und Bedürfnisse haben wie sie selbst
- das Verbindende zwischen fremden Menschen und sich selbst wahrnehmen
- begreifen, daß auch der Andere in ihnen einen Fremden sieht
- sich ansatzweise durch fremde Menschen faszinieren lassen
- das Verhalten fremder Menschen ansatzweise aus ihren Sitten und Lebensgewohnheiten heraus verstehen
- am Beispiel des Fremden erkennen: andere Menschen können mir helfen so zu sein, wie ich eigentlich sein möchte.

## IV. THEMA DER 1. STUNDE

**Sympathisch — Nichtsympathisch**

PLANUNGSVORSCHLAG

1. Der Lehrer führt in den **Schülerbogen** ein (Seite 11)
2. Schüler bearbeiten die Aufgaben in Stillarbeit.
3. Schüler bilden Kleingruppen und diskutieren die Ergebnisse der Einzelarbeit unter folgenden Fragestellungen:

— wo gibt es bei euch Übereinstimmungen?

— wo gibt es bei euch Unterschiede?

— vergleicht eure Entscheidungen und Begründungen miteinander!

Am Beginn der Gruppenarbeit bestimmt die Gruppe einen Sprecher, der anschließend dem Plenum die Arbeitsergebnisse berichtet.

4. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden dem Plenum vorgestellt.
5. *Unterrichtsgespräch:* Warum haben wir uns für die einen positiv, warum haben wir uns für die anderen negativ entschieden?

   *Gesprächstendenz:* Die einen sind uns durch ihr Äußeres, durch ihre Mimik *vertraut*, die anderen sind uns aus den gleichen Gründen *fremd*. Nicht jeder empfindet dies wie der andere.

## V. THEMA DER 2. STUNDE:

**Rein äußerlich**

PLANUNGSVORSCHLAG

1. Lehrer liest die Geschichte: „Rein äußerlich" — ohne die ersten beiden Sätze vor.

REIN ÄUSSERLICH

Sie ist nicht weiter tragisch, die Geschichte, meint Irene. Sie hat ja nur mit ihrem Äußeren zu tun, meint Irene.

Sie ist 1,52 klein, schwarzäugig und -haarig und würde auf dem Balkan und im Vorderen Orient kaum auffallen. Dennoch ist sie Deutsche.

Im Supermarkt packt und zeichnet sie Fisch- und andere Konserven, Teigwaren und Feinkost aus, ordnet sie in Regale ein und hilft gelegentlich Kunden bei der Suche. Sie ist eine Halbtagskraft. Die zweite Hälfte des Tages schaltet sie um auf Hausfrau.

Mit den Kassiererinnen hat sie nichts zu tun.

„Wir bleiben unter uns, wir Halbtagskräfte", sagt sie.

Es begann damit, daß Irene so schön vor sich hindöste, denn der Laden war leer, und gepackt hatte sie. Da rief eine der

1

3

5

2

4

6

| MIT DIESEM KIND MÖCHTE ICH BEFREUNDET SEIN, | | MIT DIESEM KIND MÖCHTE ICH *NICHT* BEFREUNDET SEIN, |
|---|---|---|
| ○ WEIL . . . | 1 | ○ WEIL . . . |
| ○ WEIL . . . | 2 | ○ WEIL . . . |
| ○ WEIL . . . | 3 | ○ WEIL . . . |
| ○ WEIL . . . | 4 | ○ WEIL . . . |
| ○ WEIL . . . | 5 | ○ WEIL . . . |
| ○ WEIL . . . | 6 | ○ WEIL . . . |

Kassiererinnen, blond und blauäugig: „He, Sie!"
„He, Sie! bin ich nicht", sagte Irene, und sie blieb deshalb sitzen. Das brachte die Kassiererin auf, und Empörung klang in ihrer Stimme mit, als sie quer durch den Laden brüllte: „He, Sie!!" „Ich dachte, die hat durchgedreht, das kann man nämlich schnell an der Kasse", sagte Irene. Aber sie blieb sitzen, denn wer sich aufregt, regt sich auch wieder ab. Die Kassiererin packte wilde Empörung, die ihrer Stimme ungeahnte Durchschlagskraft verlieh.
„He, Sie, holen Sie sofort Wasser, und machen sie Lauge. Ich will hier putzen", rief sie, und dann schrie sie einige böse Worte über die, die vom Balkan kommen und sich hier mausig machen.
„Jetzt ist ihr nicht mehr zu helfen, hab' ich gedacht", sagte Irene. Sie ging ins Lager. „Da hört man das Geschrei nicht so laut", sagt sie. Da kam die Abteilungsleiterin zu ihr und bat um Aufklärung. Die verweigerte Irene ihr nicht. Worauf die Abteilungsleiterin zur Kassiererin ging und sie aufklärte. „Da war sie dann ruhig", sagte Irene.
Kurz vor Feierabend kam die Kassiererin dann zu Irene und war ein wenig verlegen. „Entschuldigen Sie, bitte entschuldigen Sie vielmals", sagte sie, „ich habe geglaubt, Sie wären die kleine Türkin".

*Von Detlef Marwig, aus: Geschichten zum Nachdenken, Chr. Kaiser-Verlag, München 1977*

2. Spontane Schüleräußerungen ermöglichen.
3. Lehrer schlägt die Tafel auf, an der verdeckt die ersten beiden Sätze gestanden haben: „Sie ist nicht weiter tragisch, die Geschichte, meint Irene. Sie hat ja nur mit ihrem Äußeren zu tun, meint Irene".
   *Unterrichtsgespräch:* Stimmt das, was Irene meint? (nämlich, daß die Geschichte nicht weiter tragisch ist, da sie nur mit ihrem Äußeren zu tun hat).
4. *Partnerarbeit:* Lehrer verteilt den Text als Schülerblätter mit folgenden Aufgaben:
   a) Was wird in dieser Geschichte über das Verhalten der Kassiererin berichtet?
   b) Was wird in dieser Geschichte über das Äußere von Irene gesagt?
5. Auswertung der Partnerarbeit im Plenum. Die Schülerbeiträge werden vom Lehrer auf Folie/Overheadprojektor fixiert. Dazu hat der Lehrer zwei Spalten auf der Folie vorbereitet.
6. *Unterrichtsgespräch:* Ist das Äußere von Irene wirklich der Grund dafür, daß sich die Kassiererin so aufregt?
   *Gesprächstendenz:* Die „Tragik" dieser Geschichte liegt darin, daß durch Ähnlichkeit im Aussehen sowohl Irene wie „die kleine Türkin" als ganze Menschen abgewertet werden.

## VI. THEMA DER 3./4. STUNDE: Die anderen Kinder

PLANUNGSVORSCHLAG

1. Lehrer liest die Geschichte „Die anderen Kinder" vor.

DIE ANDEREN KINDER

Die Kinder aus der Teichstraße sagten: „Die anderen Kinder", und damit meinten sie die aus dem Bahnweg. Die Kinder aus dem Bahnweg sagten auch: „Die anderen Kinder", und damit meinten sie die aus der Teichstraße.
Den Bahnweg gab es schon lange. Es war ein lehmiger Fahrweg, der führte zur alten Kiesgrube. Die war jetzt zugeschüttet mit Gerümpel und Schutt.
Es gab am Bahnweg nur drei Häuser, das waren Notunterkünfte, graue Steinbaracken mit flachen Wellblechdächern.
Die Teichstraße war eine neue Straße. Hohe weiße Wohnblocks standen dort, schöne Häuser mit großen Fenstern und sonnigen Balkonen, und zwischen den Blocks gab es Grünanlagen und einen Spielplatz.
Als die Leute dort einzogen, sagten die Eltern zu ihren Kindern:
„Am Bahnweg wohnt nur schlechtes Pack. Das sind Leute, die keine Miete bezahlen, die nicht arbeiten. Mit denen wollen wir nichts zu tun haben. Spielt nicht mit den Kindern aus dem Bahnweg."
Und die Eltern im Bahnweg sagten zu ihren Kindern: „Kümmert euch nicht um das hochmütige Volk aus den neuen Häusern. Die denken, sie wären etwas Besseres als wir."
Das machte die Kinder nur neugierig.
Die aus der Teichstraße fuhren mit ihren

Fahrrädern durch den Bahnweg. Sie beneideten die Kinder dort, weil sie aus dem Gerümpel in der Kiesgrube Buden bauen konnten. Und nach jedem Regen stand Wasser in der Grube, dann paddelten die Bahnwegkinder dort auf Bretterflößen. Aber wenn sie die Teichstraßenkinder sahen, schrien sie:
„Was wollt ihr hier? Teichstraßenaffen, Hosenscheißer! Paßt auf, da liegt ein Strohhalm, gleich fliegt ihr auf den Arsch! Haut ab!"
Manchmal kamen auch die Kinder aus dem Bahnweg zum Spielplatz an der Teichstraße.
Sie taten so, als fänden sie hier alles komisch. Sie flüsterten miteinander und lachten übertrieben laut und zeigten mit dem Finger auf die Teichstraßenkinder. Die schrien dann:
„Ihr habt hier nichts zu suchen! Bahnwegpack, Drecksäue! Ihr wollt nur unsere Sachen klauen! Macht, daß ihr wegkommt!"
So war es zuerst, aber so blieb es nicht lange, und das kam durch Karsten aus der Teichstraße und durch Freddi, Tino und die Türken aus dem Bahnweg.
Karsten war fünf Jahre alt, und wenn er draußen spielte, sollten seine beiden großen Schwestern auf ihn achtgeben. Aber immer wieder lief er ihnen weg, und wenn sie ihn suchten, war er nirgendwo zu finden.
Am Abend saß er dann jedesmal wieder brav im Sandkasten und sagte: „Ich bin nur ein bißchen mit dem Roller herumgefahren."
Das glaubten die Mädchen auch immer.
Aber einmal wurde es Abend, und Karsten war noch nicht wieder da. Die Mädchen und drei von den großen Jungen suchten ihn. Zuletzt liefen sie zum Bahnweg.
Unterwegs sagten sie: „Im Bahnweg wohnt doch ein Mann, der hat schon im Gefängnis gesessen! Wenn der jetzt dem Karsten etwas getan hat?"
„Und Zigeuner wohnen im Bahnweg!" sagten sie. „Manche Leute sagen, daß Zigeuner kleine Kinder stehlen!"
Sie sagten: „Ausländer gibt es auch dort, Türken. Man weiß nicht, was für Leute das sind. Die reden ja nicht richtig deutsch!"
Im Bahnweg saß der Zigeunermann auf der Bank vor seinem Haus und fütterte ein kleines Kind mit Brei. Die Teichstraßenkinder fragten ihn nach Karsten. Er sagte: „Der ist mit meinem Tino weggegangen. Karsten und mein Tino sind gute Freunde."
Beim nächsten Haus war ein Gemüsegarten. Ein junges Mädchen machte Unkraut aus, und ein alter Mann stand auf einer Leiter und flickte etwas am Dach.
Die Kinder blieben am Zaun stehen.
„Was wollt ihr denn hier?" fragte das junge Mädchen. „Gafft nicht so!"
Aber der alte Mann rief von oben: „Freddi ist mit Karsten und dem Zigeunertino bei den Türken. Alle Kinder sind eingeladen. Beeilt euch, sie feiern ein türkisches Fest!"
„Die sind doch aus der Teichstraße", sagte das junge Mädchen.
„Macht das einen Unterschied?" fragte der alten Mann.
Sie gingen weiter. Einer von den Jungen flüsterte: „Das war der Mann, der im Gefängnis gesessen hat.!"
„Warum reden die Erwachsenen eigentlich immer so schlecht von den Bahnwegleuten?" fragte ein anderer.
Bei den Türken machte eine Frau die Tür weit auf und rief: „Herein, herein!"
„Viele Gäste, großes Fest!" rief ein Mann. Er zeigte auf eine lange Polsterbank mit bunten Decken und Kissen. Dort saßen schon sieben oder acht von den Bahnwegkindern. Auch Karsten saß dort.
Die aus der Teichstraße blieben an der Tür stehen. „Komm sofort nach Hause!" rief eine von Karstens Schwestern.
„Setzen! Setzen!" sagte die Frau.
Die Bahnwegkinder rückten zusammen und sahen die Teichstraßenkinder an und grinsten.
„Ihr habt Angst?" fragte der Mann. „Hier haben die Menschen Angst vor den Fremden. Warum!"
Da kamen sie herein und setzten sich.
Die Frau brachte Gläser und Tassen mit süßem Tee, und die Teichstraßenkinder mußten türkisches Gebäck essen und türkischen Tee trinken, und die Bahnwegkinder sahen ihnen zu und grinsten immer noch.
Keiner sagte ein Wort.
„Stumme Kinder?" fragte der Mann.
Jetzt grinsten auch die aus der Teichstraße, aber sie wußten nicht, was sie sagen sollten. Sie waren verlegen, weil sie so un-

freundlich von den Türken gesprochen hatten.
Endlich hatten sie ihren Tee ausgetrunken. Sie bedankten sich bei der Frau.
Der Mann brachte sie zur Tür und sagte: „Kommt wieder, wir freuen uns".
Die Bahnwegkinder liefen ihnen nach.
„Kommt wieder, wir freuen uns auch!" riefen sie. „Dann schmeißen wir euch in die Kiesgrube, ihr armen Mamakindchen! Ihr Schürzenbandlutscher!" Sie lachten.
„Ja, morgen!" schrien die aus der Teichstraße. „Dann verhauen wir euch, ihr grinsenden Ohrwürmer!" Sie lachten auch.
„Ihr stinkenden Käsemaden!" schrien die aus dem Bahnweg.
„Ihr Kaninchenfurzfänger!" schrien die aus der Teichstraße.
Und so fing ihre Freundschaft an.

*Aus: Ursula Wölfel, die grauen und die grünen Felder. Wahre Geschichten. Neithard Anrich Verlag, Mülheim a.d. Ruhr 1974*

2. Spontane Schüleräußerungen ermöglichen.
3. Die Geschichte soll gespielt und durch das Spiel der Schüler interpretiert werden. Es soll möglichst keine Zuschauer geben, sondern alle Schüler und der Lehrer sollen am Spiel beteiligt sein.

   *Lehrerimpuls:* Wir wollen diesmal nicht so wie sonst ausführlich über diese Geschichte reden, sondern wir wollen sie spielen. Daran sollen alle Schüler und der Lehrer beteiligt sein. Dazu müssen wir klären:
   — wie soll das Spiel ablaufen?
   — wer übernimmt welche Rolle?
   — wie müssen die Kulissen aussehen? (Wir wollen nur die Dinge verwenden, die wir hier in dem Klassenraum haben.)

   Um dies zu klären, solltet ihr alleine oder zusammen mit den anderen euch nochmal den Text ansehen.
4. Textstudium durch die Schüler. In der Zwischenzeit zeichnet der Lehrer drei Sparten an die Tafel, die anschließend gemeinsam ausgefüllt werden sollen. Dabei notiert der Lehrer schon die Namen der Schüler, hinter die später die Rolle geschrieben wird.
5. Die Sparten werden gemeinsam ausgefüllt.
6. Spielen
7. *Feedback:*
   — Wie habe ich mich bei dem Spiel gefühlt?
   — Was hat mir Spaß gemacht?
   — Was hat mich gestört?

   *Hinweis zu den Kulissen:*
   Die geordneten Wohnblocks der „Teichstraße" können durch „ordentlich" übereinander aufgebaute Tische und Stühel angedeutet werden, während im „Bahnweg" Tische und Stühle und Schulmappen unordentlich durcheinander liegen.

| SPIELVERLAUF | KULISSEN | NAME/ROLLE |
|---|---|---|
| | | |

**VII. THEMA DER 5./6. STUNDE:**
**Wie das Fremde faszinieren kann**

PLANUNGSVORSCHLAG

1. Lehrer liest die verkürzte Geschichte „Jenö war mein Freund" vor.

JENÖ WAR MEIN FREUND

Jenö traf ich zum erstenmal am Faulen See beim Grasrupfen: er lag unter einem Holunder und sah in den Himmel. Weiter hinten spielten sie Fußball und schrien manchmal „Tooooor!" oder so was. Jenö kaute an einem Grashalm; er hatte ein zerrissenes Leinenhemd an und trug eine Cordhose, die nach Kokelfeuer roch.
Ich tat erst, als sähe ich ihn nicht, und

rupfte um ihn herum; aber dann drehte er doch ein bißchen den Kopf zu mir hin und blinzelte schläfrig und fragte, ich hätte wohl Pferde.
„Nee", sagte ich, „Meerschweinchen." Er schob sich den Grashalm in den anderen Mundwinkel und spuckte aus. „Schmecken nicht schlecht." „Ich eß sie nicht", sagte ich; „dazu sind sie zu nett." „Igel", sagte Jenö und gähnte, „die schmecken auch nicht schlecht." Ich setzte mich zu ihm. „Igel —?" Jenö sah wieder blinzelnd in den Himmel. Ob ich Tabak hätte. „Hör mal", sagte ich; „ich bin doch erst neun." „Na und —",sagte Jenö; „ich bin acht." Wir schwiegen und fingen an, uns leiden zu mögen. Dann mußte ich gehen. Doch bevor wir uns trennten, machten wir aus, uns möglichst bald wieder zu treffen.
Vater hatte Bedenken, als ich ihm von Jenö erzählte. „Versteh mich recht", sagte er, „ich hab nichts gegen Zigeuner, bloß —" „Bloß?" fragte ich. „Die Leute —" sagte mein Vater und seufzte. Er nagte eine Weile an seinen Schnurrbartenden herum. „Unsinn", sagte er plötzlich; „schließlich bist du jetzt alt genug, um dir deine Bekannten selbst auszusuchen. Kannst ihn ja mal zum Kaffee mit herbringen."
Das tat ich denn auch. Wir tranken Kaffee und aßen Kuchen zusammen, und Vater hielt sich auch wirklich hervorragend. Obwohl Jenö wie ein Wiedehopf roch und sich auch sonst ziemlich seltsam benahm — Vater ging darüber weg.
Als Jenö weg war, fehlte das Barometer über dem Schreibtisch. Ich wahr sehr bestürzt: Vater gar nicht so sehr. „Sie haben andere Sitten als wir", sagte er; „es hat ihm eben gefallen. Außerdem hat es sowieso nicht mehr viel getaugt." „Und was ist", fragte ich, „wenn er es jetzt nicht mehr rausrückt?" „Gott —" sagte Vater, „früher ist man auch ohne Barometer ausgekommen." Trotzdem, das mit dem Barometer, fand ich, ging ein bißchen zu weit. Ich nahm mir jedenfalls vor, es Jenö wieder abzunehmen.
Aber als wir uns das nächste Mal trafen, hatte Jenö mir ein so herrliches Geschenk mitgebracht, daß es unmöglich war, auf das Barometer zurückzukommen. Es handelte sich um eine Tabakpfeife, in deren Kopf ein Gesicht geschnitzt war, das einen Backenbart aus Pferdehaar trug. Ich war sehr beschämt, und ich überlegte lange, wie ich mich revanchieren könnte. Endlich hatte ich es: Ich würde Jenö zwei Meerschweinchen geben. Es bestand zwar die Gefahr, daß er sie aufessen würde, aber das durfte einen jetzt nicht kümmern; Geschenk war Geschenk.
Und er dachte auch gar nicht daran, sie zu essen; er lehrte sie Kunststücke. Innerhalb weniger Wochen liefen sie aufrecht auf zwei Beinen; und wenn Jenö ihnen Rauch in die Ohren blies, legten sie sich hin und überkugelten sich. Auch Schubkarrenschieben und Seiltanzen lehrte er sie. Es war wirklich erstaunlich, was er aus ihnen herausholte: Vater war auch ganz beeindruckt.
Das brachte mich auf den Gedanken, mit Jenö zusammen so was wie einen Meerschweinchenzirkus aufzumachen. Aber diesmal hielt Jenö nicht durch. Schon bei der Vorprüfung der geeigneten Tiere verlor er die Lust. Er wollte lieber auf Igeljagd gehen, das wäre interessanter.
Tatsächlich, das war es. Obwohl — mir war ziemlich mulmig dabei. Ich hatte nichts gegen Igel, im Gegenteil, ich fand sie sympathisch. Aber es wäre sinnlos gewesen, Jenö beeinflussen zu wollen. Und das lag mir auch gar nicht. Er hatte sich für die Igeljagd einen handfesten Knüppel besorgt, der unten mit einem rauhgefeilten Eisenende versehen war; mit dem stach er in Laubhaufen rein oder stocherte auf Schutthalden unter alten Eimern herum. Er hatte so oft bis zu vier Stück an einem Nachmittag harpuniert; keine Ahnung, wie er sie aufspürte, er muß sie gerochen haben, die Burschen.
Jenös Leute hausten in ihren Wohnwagen. Die standen zwischen den Kiefern am Faulen See, gleich hinter dem Stadion.
Besonders Jenös Großmutter mochte ich gut leiden. Sie war unglaublich verwahrlost, das stimmt. Aber sie strahlte soviel Würde aus, daß man ganz andächtig wurde in ihrer Nähe. Sie sprach kaum; meist rauchte sie nur schmatzend ihre Stummelpfeife und bewegte zum Takt eines der Lieder, die von den Lagerfeuern erklangen, die Zehen. Wenn wir abends mit Jenös Beute dann kamen, hockte sie schon immer am Feuer und rührte den Lehmbrei an. In den wurden die Igel jetzt etwa zwei Finger dick eingewickelt. Darauf legte Jenö sie behutsam in die heiße

Asche, häufelte einen Glutberg auf über ihnen und wir kauerten uns hin, schwiegen, spuckten ins Feuer und lauschten darauf, wie das Wasser in den Lehmkugeln langsam zu singen anfing.
Nach einer halben Stunde waren die Igel gar. Jenö fischte sie mit einer Astgabel aus der Glut. Sie sahen jetzt wie kleine, etwas zu scharf gebackene Landbrote aus; der Lehm war steinhart geworden und hatte Risse bekommen, und wenn man ihn abschlug, blieb der Stachelpelz an ihm haften, und das rostrote Fleisch wurde sichtbar. Man aß grüne Paprikaschoten dazu oder streute rohe Zwiebelkringel darauf; ich kannte nichts, das aufregender schmeckte.
Aber auch bei uns zu Hause war Jenö jetzt oft. Am meisten hat er sich für meine elektrische Eisenbahn interessiert; jedesmal, wenn wir mit ihr gespielt hatten, fehlte ein Waggon mehr. Als er dann aber auch an die Schienenteile, die Schranken und die Signallampen ging, fragte ich doch mal Vater um Rat.
„Laß nur" sagte er; „kriegst eine neue, wenn Geld da ist." Am nächsten Tag schenkte ich Jenö die alte. Aber merkwürdig, jetzt wollte er sie plötzlich nicht mehr, er war da komisch in dieser Beziehung.

*Von Wolfdietrich Schnurre, aus: Geschichten zum Nachdenken, Chr. Kaiser-Verlag, München 1977.*

2. *Tafelanschrieb:* Was fasziniert mich an dieser Geschichte? Der Begriff „faszinieren" wird geklärt: was mich bezaubert / was mich fesselt / was mich packt, anders als im Krimi.

3. *Einzelarbeit:* jeder Schüler schreibt auf ein DIN A 4-Blatt, was ihn fasziniert, und zwar so groß, daß man es auf Entfernung lesen kann.

4. *Markt:* jeder Schüler hält seinen Beitrag vor sich, damit jeder ihn lesen kann. Gleichgesinnte stellen sich in Kleingruppen zusammen.

5. Die Gruppe überlegt, wie sie ihr „Faszinosum" gemeinsam auf Plakatbogen darstellen will und malt dann gemeinsam ein Bild.

6. Die Bilder weden an die Wand gepinnt und dem Plenum vorgestellt.

## VIII. THEMA DER 7./8. STUNDE:
## Der Fremde

PLANUNGSVORSCHLAG

Die Schüler sitzen in Kleingruppen

1. Dias der Tonbildserie „Der Fremde" werden kommentarlos gezeigt, und zwar in der Reihenfolge:

   5 — 24 — 7 — 15 — 18 — 19 — 22 — 26 — 31 — 37 — 42 — 52 — 56— 60 — 71 — 63 — 64 — 66

   und auch anschließend nicht kommentiert.
   (Tonbildserie „Der Fremde", 72 Dias, ca. 19 Minuten Tonband. Herausg. Bibellesebund, D—5277 Marienheide, Höfel 6. Verleih in Kurhessen-Waldeck: Evangelische Medienzentrale im Informationszentrum der EKKW, Heinrich-Wimmer-Straße 4, 3500 Kassel, Ruf 05 61 / 3 00 21, Bestell-Nr. ED-206).

2. *Lehrerbeitrag: Diese Dias sind ja wie ein Stummfilm. Uns fehlt noch der Text dazu. Ich zeige euch jetzt die Dias noch einmal, und ihr sollt dann in eurer Gruppe einen Text schreiben, der zu den Dias paßt wie der Ton zum Film.*

3. *Dias werden ein zweites Mal gezeigt.*

4. *Kleingruppenarbeit:*
   *Erste Aufgabe:* Euer Gruppenergebnis schreibt auf Plakatbogen so groß, daß man den Text gut lesen kann.
   *Zweite Aufgabe:* Findet einen Titel für eure Geschichte.

5. Die Gruppenergebnisse werden an die Wand geheftet und — vorgelesen.
   — Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet
   — diskutiert
   — ein Text wird ausgewählt und mit den Dias vorgelesen

6. Dia-Story

# Moralische Normen im Wandel

**Entwurf für eine unterrichtliche Konkretisierung im 10. Schuljahr**

**Karl-Heinz Gesell**

## Problemskizze

### Die Offenheit der Wertbildung

„Alles fließt", alles Lebendige befindet sich in einem ständigen Strom der Veränderung, so dachten die frühen griechischen Philosophen und hatten dabei die Gewißheit, daß alles gleichzeitig wieder in seinen „Ursprung" zurückfließt, von dem es ausgegangen ist. In dieser Kreisbewegung gibt es den Wandel, aber er bringt eigentlich nichs Neues. Die Geschichte der Menschen bringt nur die „Wiederkehr des Immergleichen", nichts Neues unter der Sonne!

Diese erhabene, stoische Ruhe angesichts des geschichtlichen Wandels von Normen und Werten haben wir eingebüßt, weil wir die Geschichte nicht mehr als Kreislauf, sondern als linearen Prozeß mit offenem Ausgang verstehen gelernt haben. Damit sind wir selber verantwortlich für den Fortgang und die Zukunft unserer Welt. Die Weltsicht einer radikalen Verantwortlichkeit des Menschen für seine Geschichte ist die erste Voraussetzung für ethisches Lernen und Verhalten. Dieses offene Geschichtsverständnis wurde möglich durch die neue Lehre des christlichen Glaubens, wonach die Geschichte nicht vollendet, sondern durch Gott auf ein Ziel hin gerichtet ist. Durch die Aufklärung und den damit eingeleiteten Prozeß der Säkularisierung wird aber die religiöse Fundierung dieses Geschichtsverständnisses abgelöst und durch die Idee des Fortschritts ersetzt. Von da ab tritt an die Stelle des allgemeinen religiösen Wertekonsens die Toleranz für eine Wertepluralität im gesellschaftlichen Zusammenleben. Die philosophische Ethik entwirft zahlreiche, untereinander konkurrierende Entwürfe (Kant, Schoppenhauer, Scheler, Kierkegaard . . .), die unsere Wertbildung prägt und verändert.

### Die Pluralität und die Krise der Werte

Mit dem Zerbrechen eines einheitlichen Weltbildes wird auch die Basis für die Grundwerte des Menschen erschüttert.

Ohne Frage wäre die ethische Bildung der Person einfacher, gäbe es noch den Grundkonsens hinsichtlich der Normen und Werte in unserer Gesellschaft. Aber schon in den wesentlichen Bestimmungen unserer freiheitlichen, demokratischen Grundordnung herrscht Meinungsvielfalt, wenn z.B. die tagespolitische Interpretation dieser Werte ansteht. Das Bundesverfassungsgericht ist deshalb überlastet mit Prozessen und Entscheidungen, wobei die ursprünglich sozialpolitischen und humanen Wertfragen, die die großen gesellschaftlichen Gruppen eigentlich unter sich zu klären hätten, der Jurisdiktion überlassen werden. Das dialogische Prinzip der Wertfindung und Normüberprüfung wird dadurch geschwächt, es bleibt aber für die Lösung unserer zentralen Lebensfragen im Blick auf einen Minimalkonsens zur gegenseitigen Verständigung unentbehrlich.

Der Wandel in unseren Wert- und Normenvorstellungen ist einerseits Ausdruck der Wertevielfalt, andererseits aber auch der Faktor der Bewegung innerhalb dieser Vielfalt, der Annäherungen ermöglichen kann. Der Wandel von Werten und Normen bleibt aber auch ein ambivalentes Phänomen, denn nicht jeder Wandel bringt nur das erstrebte Gute, sondern auch die berühmte Nachtseite. So ist etwa der Fortschritt von der magischen zur rationalen Weltsicht zunächst ein unbestreitbarer, zugleich aber kann uns die künstliche Welt von Wissenschaft, Technik und Produktion erneut in einen magischen Bann der Selbstzerstörung schlagen. Insofern kann unter uns heute eine neue Aufklärung über die Aufklärung gefordert werden. Kein Wunder, daß die vie-

len alternativen Gruppierungen unter dem Stichwort „Grün" sich um eine neue Aufklärung bemühen, die auf einen tiefgreifenden Wandel in unseren Lebensformen abzielt. Diese Bewegung wird so weit Erfolg haben, wie ihr die kommende Entwicklung der Arbeits- und Lebensumstände in unserer Gesellschaft entgegenkommen. Ändern sich nämlich unsere Lebensbedingungen, können bisherige Normen disfunktional zu unserer Lebenssituation werden (Wachstumsrate, Energievorräte, Arbeitsplatzangebote), und neue Befähigungen müssen die überkommenen ablösen.

Unsere Einstellungen und Verhaltensweisen, die unser persönliches Alltagshandeln steuern, sind deshalb nicht zeitlos, sie stehen in Korresspondenz zu den Erfordernissen unserer Arbeits- und. Lebenskultur. In diesem Rahmen wählen zu können, ist der Anspruch von Pluralität und zugleich die Voraussetzung für ethisches Lernen.

Unsere Wertvorstellungen unterliegen außerdem noch den biographischen Einflüssen und Standards, die über die einzelnen Phasen des Lebensalters ihre spezifischen Wandlungen aufweisen. Man denke an das Wählerverhalten der 20—30jährigen und der 50—60jährigen bei den letzten Wahlen.

Der Prozeß der Wertbildung bleibt also prinzipiell offen und abgeschlossen, von daher die charakteristische Forderung nach „lebenslangem Lernen" — irgendwann für jeden eine Zumutung. Jedoch erwächst dieses Lernethos aus dem Willen zu überleben in einer sich verändernden Lebenswelt. Insofern ist jede zeitgemäßte Ethik heute im Kern eine Überlebensethik. Die Orientierungsunsicherheit wird man realistisch als Dauerkrise einschätzen müssen, es sei denn, die gesellschaftliche Entwicklung ließe sich auf einen bestimmten Stand festschreiben, und ein freiwilliger Verzicht auf ein weiteres Expandieren würde eingeübt.

**Grundwerte, ein heuristischer Konsens?**

Die allgemeine Erfahrung der Werte- und Normenkrisis führt gleichzeitig zur Forderung nach bleibenden Werten, die in den Wandlungen standhalten, an denen in der Krise Orientierung möglich wird. Wer sich nicht widerstandslos jeder veränderten Lebenssituation gegenüber anpassen will, der sucht zugleich nach Maßstäben für das neu zu bildende ethische Urteil, kurz: wir fragen um unserer Identität willen nach überkommenen Bezugswerten, die ihre Orientierungskraft gegenüber neuen Herausforderungen durchhalten. In diesem Zusammenhang stehen die von den politischen Parteien entfachten Diskussionen um die Grundwerte in unserer Gesellschaft.

Auch die evangelische und die katholische Kirche haben sich jetzt mit einer „Gemeinsamen Erklärung" zu Wort gemeldet. Der Titel kennzeichnet das Programm, nämlich den Versuch, eine zeitgemäße Interpretation der 10 Gebote als christlichen Beitrag für einen Konsens in den Grundwerten anzubieten. Dieser Beitrag der christlichen Kirchen verdiente eine eigenständige, ausführliche Würdigung vor allem unter der Frage, wie hier der Wandel von Normen und Werten in der Kontinuität der christlichen Wertüberlieferung beurteilt wird. Einfacher: Gelingt der Brückenschlag von den Geboten damals zu den Geboten heute? Diese Texte gehören, trotz ihrer theologischen Sprache, auch in den Religionsunterricht der oberen Klassen, wobei allerdings eine Auswahl unter bestimmten Fragestellungen zu treffen wäre.

## Die Aufgabe für den Religionsunterricht

**Öffnung für Wertfragen und ethisches Engagement**

Normen und Werte wechselt man nicht so leicht wie Kleider, sie wandeln sich über unsere alltäglichen Lebenserfahrungen nur langsam. Zudem wird unser Alltagshandeln durch einen hohen Grad an Routine entlastet, so daß wir nur ein bestimmtes Maß von Störungen, die das gewohnte Verhalten in Frage stellen, verarbeiten können. Die erste Aufgabe des Religionsunterrichts liegt deshalb in der Öffnung für Wertfragen mit dem Ziel, die erwachende Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen zu stärken und ethisches Engagement zu wecken. Das ist angesichts einer umsichgreifenden resignativen und depressiven Anpassung keine Selbstver-

ständlichkeit. Ein Selbstfindungsprozeß kann durch den Unterricht geweckt oder verstärkt werden, ohne vorrangig feste Werte einzupauken. Ethischer Unterricht unter dem Thema „Moralische Normen im Wandel" trifft ohnehin bei den Schülern nicht auf eine tabula rasa. Hier haben sich längst zum Teil sehr entschiedene Wertsetzungen und Wertablehnungen durch die Einwirkungen über das Elternhaus, die Schule, die Medien und die Jugendgruppe gebildet. Sie betreffen alle Lebensbereiche wie Arbeit und Beruf, Sexualität und Partnerschaft, Politik und Zukunft. Diese Ausgangssituation für den Unterricht gilt es sorgfältig zu beachten.

**Theologisch-inhaltliche, soziale und therapeutische Aufgaben**

Charakteristisch für die Werterfahrung Jugendlicher ist die erlebte Diskrepanz zwischen dem Wertbekenntnis der Erwachsenen und ihrem tatsächlichen Verhalten. Wenn z.B. Eltern von ihren Kindern in der Konfirmandenzeit erwarten, daß sie den sonntäglichen Gottesdienst besuchen, während sie selbst diese Übung so gut wie aufgegeben haben, lernen die Jugendlichen an ihren Eltern folgenden Wert: Die äußerliche Rolle, den Schein zu wahren ist wichtiger als die eigene Überzeugung.

In Interviews, die wir zum Unterrichtsthema bei Schülern der Jahrgangsstufe 10 an Kasseler Gesamtschulen durchgeführt haben, verweisen Schüler immer wieder auf die beobachtete Bewußtseinsspaltung der Erwachsenen im Umgang mit den Werten, ein Verhalten, das sie eigentlich nicht teilen möchten. Sie sprechen von den fundamentalen Widersprüchen zwischen einer Gesellschaft im Wohlstand und ihren eigenen sehr bedingten Chancen, daran teilzunehmen. So erzieht die Schule durch soziales Lernen zur Fairneß, zu Solidarität und Interessenausgleich, gleichzeitig bestärkt sie durch ein perfektes Noten- und Auslesesystem einen erbarmungslosen Konkurrenzkampf, der die Werte des sozialen Lernens Lügen straft. Sie lernen früh zu unterscheiden zwischen den eigentlichen humanen und lebensfördernden Werten und den Normen des allgemeinen Verteilungskampfes in unserer Gesellschaft.

An diesen Widersprüchen, die die Schüler benennen, kann der Religionsunterricht nicht vorübergehen und sich nur allgemein um ethische Urteilsfähigkeit in Bezug auf christliche Werte bemühen, nicht aber auch um die Berücksichtigung der Situationen, die diese Urteile antreffen. Die erfahrene Ohnmacht im Durchsetzen der eigenen humanen Wertsetzungen bleibt für die Jugendlichen nicht folgenlos, sie kann zur allgemeinen Gefühlskälte dem Leiden anderer gegenüber führen, zu zerstörerischen Aktionen oder zur weltflüchtigen Innerlichkeit wie Jugendreligionen und Diskotrip. Die theologisch-inhaltliche, die soziale und therapeutische Aufgabenstellung lassen sich nicht voneinander trennen, wenn Orientierungshilfen und Ermutigung ein ethisches Anliegen des RU sind.

**Orientierung und Wiederherstellung von Identität**

Die Orientierungsversuche führen methodisch zu einer Werteklärung im Unterricht, zur Unterscheidung der verschiedenen Wertsysteme mit ihren weltanschaulichen Implikationen. Die persönliche Wertbildung vollzieht sich aber nicht durch rationales Argumentieren allein, sondern durch den Mut und die Kraft zum Engagement für ein verantwortliches Leben angesichts von erfahrenen Widersprüchen und Konflikten. Was diesen Akt der Person angeht, kann es keine wertfreie , unkonfessorische ethische Erziehung geben. Die immer wieder neu zu gewinnende Freiheit in dem Erlebnis von Zwängen, Scheitern und Schuld ist das zentrale Thema in den Wandlungen von Werten und Normen. Es wird im Religionsunterricht bestimmt sein von den Vorgaben und Zumutungen des Evangeliums, von dem dort ausgehenden Angebot an Rechtfertigung, Versöhnung und Wiederaufrichtung der Gescheiterten. Nur in diesem Punkt gibt es die beispielhafte christlich-ethische Existenz, die sich von einem autonomen Selbstentwurf mit entsprechender ideologischer Selbstrechtfertigung unterscheidet: die dankbare Anerkennung, die Kraft zum ethischen Urteilen und Handeln zu empfangen und wieder zu empfangen, im Glauben und in der Liebe die Gabe vor der Aufgabe zu erwarten. Diese Erfahrungs-

möglichkeit kann vor den Schülern entfaltet werden, ohne sie zu indoktrinieren. Gäbe es nicht diese biblische Hoffnung, unsere Identität zu empfangen und wiederherzustellen, würde ethischer Unterricht gar bald zu einem harten, strapaziösen Kampffeld von Imperativen, denen nur Heroen oder Ausnahmeexistenzen gerecht werden können. Die Freundlichkeit und Zuversicht des Evangeliums aber setzt solchen Prinzipien Grenzen, ohne die vernunftgemäße Einübung des Ethischen zu vernachlässigen. Nicht die hohe ethische Forderung, nicht das scharfe ethische Urteilsvermögen an sich, sondern allein die tatsächliche Verantwortungsbereitschaft in alltäglichen Situationen des bedrängten Lebens zählen vor Gott und dem Gewissen, ganz gleich, was daraus wird. Für die Beurteilung des Wandels von Normen und Werten haben wir so ein beständiges Kriterium an der biblischen Überlieferung, das den Handlungsraum freihält von Prinzipienreiterei und Kasuistik.

## I. THEMENBEREICH ENTSPRECHEND DEN RAHMENRICHTLINIEN

**Moralische Normen im Wandel**

**Lernziele und Inhalte:**

1. Elemente bürgerlicher Moral in unserer Gesellschaft nennen können
   - Grundsätze der Bürgermoral
   - Das Mißverständnis der zehn Gebote als moralische Richtschnur der bürgerlichen Gesellschaft
2. Wandlungen moralischer Normen an Beispielen kennenlernen
   - Wandlungen von Sexual-Normen
   - Wandlungen des weiblichen und männlichen Erziehungsideals Welches Lebensgefühl drückt sich in der Mode aus?
   - Ethische Normen in einer sozialistischen Gesellschaftsordnung (z.B. DDR)
3. Die normierende und normenverändernde Funktion des Evangeliums aufzeigen können
   - Ableitung absoluter Normen aus der Bibel?
   - Das Problem von „Gesetz und Freiheit"
4. Möglichkeiten einer an Jesus orientierten christlichen Ethik als Hilfe zum Leben erörtern
   - Kirche im Wandel sozialer Dienste

## II. ZUGEORDNETE UNTERRICHTSMODELLE UND MATERIALIEN

**Sekundarstufe I:**

1. Schrey, H.-H.: Geistliche Ethik, Göttinger Quellenhefte 5, Göttingen 1966
2. Klein, M.: Gesetz und Nächstenliebe, in: zum Religionsunterricht morgen, Band 2, Wuppertal 1972
3. Kitzmann, A. R.: Wert- und Normvorstellungen in der Gesellschaft, Arbeitshilfe für den ev. RU an Gymnasien, Themenfolge III/1979, Hrsg.: Gymnasialpäd. Materialstelle der Ev.-Luth. Kirche in Bayern, Erlangen 1973
4. Kölbel, E.-G.: Gut und Böse — Modell — Informationen zum Religionsunterricht, Heft 2/1972, Schroedel-Verl., Hann.
5. Klages, G.: Glück—Modell, Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 1/1972, Crüwel-Verlag
6. Schneider, J.: Alltagssituationen als Ausnahmesituationen/Beobachtungen von Verhaltensweisen, ihren Motiven und ihren Hintergründen — Modell, Schönberger Hefte 2/77

**Sekundarstufe II:**

1. Marggraf, E. / Röhm, E. (Hrsg.): Wer sein Leben verliert — Die Frage nach dem Sinn, Stuttgart 1978
2. Engelbert, R.: Euthanasie, Göttingen Quellenhefte 22, Göttingen 1975
3. Schlereth, A.: Moral als Problem — Modell, München 1971
4. Wiesehöfer, W.P.: Wer macht die Moral?, Unterrichtsmodelle Fach Religion 16, München 1974

5. Schlereth, A.: Moral — was ist das?, Alternativen 1, München 1969
6. Ballod, G.: Das Problem von Religion und Moral, Heidelberg 1978
7. Ballod, G. u.a.: das Problem vom Wesen und Bild des Menschen, Heidelberg 1979
8. Pickerodt, I., und Wolf, J.: Zivilisation und Identität: Wandel von Werten und Normen und Ausprägungen der Persönlichkeit, in: Werte und Normen 7, Göttingen 1979

## III. SCHÜLERINTERESSEN, SCHÜLERSITUATION

### Die Ausgangslage

Wird die Frage nach dem Wandel von Normen und Werten zunächst an solchen Situationen konkretisiert, die Schülererfahrungen entsprechen, kann man als Unterrichtender von einem zunehmenden, allgemeinen Interesse der Schüler ausgehen. Gerade die etwa 16jährigen haben entwicklungsmäßig eine erste Ablösephase von durch Autorität und Konvention erzwungenem Verhalten durchlaufen und entweder schon eigene, selbstreflektierte Werturteile aufgebaut und erprobt, oder aber sie sehen sich so stark unter einem Anpassungsdruck von erwarteten Leistungen, daß sie sich vielleicht mit diesem Thema überfordert fühlen.

Andererseits ist die Normenfrage in den Themen des Religionsunterrichts und der Gemeinschaftskunde in Teilgebieten wiederholt angesprochen worden, so daß nunmehr eine vorläufige Bündelung dieser Thematik am Ausgang der Sekundarstufe I dringlich erscheint. Eine gewisse Systematisierung des Themas mit dem Ziel der größeren Übersicht müßte sich im Wechsel mit konkreten Lernsituationen für Normenkonflikte ablösen.

### Schülerreaktionen zum Thema

Da nach den Lehrplänen das Thema sehr viel intensiver in der Sekundarstufe II behandelt werden soll, liegen für die Sekundarstufe I nur wenige Schülermaterialien vor. Deshalb haben wir mit Hilfe eines strukturierten Interviews Schüler der Klasse 10 an unterschiedlichen Gesamtschulen im Raum Kassel befragt. Diese intensive Befragung dient nicht nur der Erhellung der Schülersituation, sondern zugleich als strukturierendes Element für den nachfolgenden Unterrichtsgang. Wir haben unsere Fragen auf drei Aspekte hin ausgerichtet:

1. Wie weit haben sich Schüler dieser Altersstufe bereits mit grundsätzlichen Wertfragen auseinandergesetzt und sind in der Lage, sich an der gegenwärtigen „Grundwertediskussion" zu beteiligen.

   Die Antworten ergaben ein erstaunlich hohes Interesse für diese Fragen. Die Schüler mußten aus einer Reihe von Werten angeben, welche sie für verteidigungswürdig hielten, für weniger verteidigungswürdig und welche sie ablehnten. Zusätzlich wurden sie aufgefordert, zu einer einseitigen Behauptung Stellung zu beziehen, daß der Mensch sich bei allem Wandel in seinem Wesen nicht ändert, was zu absoluten Werten führt. Alle befragten Schüler sind ausführlich auf diese Fragen eingegangen mit zum Teil schon sehr differenzierten Äußerungen.

2. Wie weit können die Schüler zu einer noch vor ihnen liegenden Wertentscheidung — „Heiraten — ja oder nein" — begründet Stellung beziehen?

   Die Norm der Ehe wird zwar in der Mehrheit der Antworten akzeptiert, aber es gibt nur wenige Äußerungen, die nicht auch die Bedenken im Blick auf mögliche Einbußen im persönlichen Spielraum aussprechen. Diese Bedenken äußern Mädchen ebenso häufig wie die Jungen, und ein verändertes Rollenverständnis künftiger Eheleute erscheint vielen wünschenswert. Sie beurteilen einen Rollenwandel in der Ehe durchweg positiv.

3. Wie weit sind Schüler dieser Altersstufe in der Lage, einen typischen Erziehungskonflikt mit ihren Eltern nach den zugrundeliegenden Wertsetzungen zu beurteilen, zu ihrer eigenen Wertsetzung auf Distanz zu gehen und die Werthaltung ihrer Eltern zu verstehen?

   Eine Jugendgruppe von 16—18jährigen (Mädchen und Jungen) will ein Wochenende ohne Elternaufsicht in einer Jagdhütte verbringen, um sich bes-

ser kennenzulernen. Gefragt waren die zustimmenden und die ablehnenden Elternargumente, die Normen, die hier miteinander kollidieren und die persönliche Entscheidung der Schüler in der Rolle der Eltern.

Die große Mehrheit der Schüler war sehr wohl in der Lage, die Pro- und Contra-Argumente zu benennen und sich auch in die Rolle der Eltern mit ihrem Risiko zu versetzen. Gleichwohl fordern bis auf ganz wenige Ausnahmen alle die Freigabe solcher Möglichkeiten, sich ohne Aufsicht in einer Jugendgruppe selbständig zurechtzufinden zu können. Eigene Verantwortung für sich übernehmen zu können, erscheint ihnen als hoher Wert.

Dieses strukturierte Interview mit seinen drei Aspekten zur Grundwertediskussion, zur Ehefrage und zu einem Erziehungskonflikt hat eine beträchtliche Motivation der Schüler zutage gefördert, sich mit der Wertfrage im Unterricht zu beschäftigen. Die Ergebnisse der Interviewaktion sind anschließend in verschiedenen Klassen ausgewertet worden. Sie erwiesen sich als hilfreiche Vorstrukturierung für den fortlaufenden Unterrichtsgang.

## IV. LEHRERINTERESSEN

### Lernbericht einer Arbeitsgruppe

Auch die Lehrerinteressen werden relativ ausführlich in Form eines Lernberichtes beschrieben, der sich auf Tagungsergebnisse mit Lehrern zum Thema bezieht. Die in dieser Lehrergruppe geäußerten Interessen und die sich daraus fortsetzenden Lernprozesse können übertragbare, verallgemeinerungsfähige Ansätze enthalten. In diesem Lernbericht konturiert sich außerdem schon der Rahmen für einen Unterrichtsentwurf zum Thema.

Das strukturierte Interview wurde auf einem Fortbildungslehrgang den beteiligten Lehrern vorgelegt. Es zeigte sich, daß ihre Antworten und Einschätzungen nicht erheblich von denen der Schüler abwichen. Die Normen und Wertfrage stellt sich eben nicht nur den Heranwachsenden, sondern sie bleibt eine fortwährende Herausforderung für alle.

**Zum Umgang mit Werten**

In der Auswertung des Interviewbogens wurden folgende interessierende Fragen herausgestellt:

- Wie erfassen wir Wertvorstellungen (abstrakt — konkret)?
- Wonach beurteilen wir sogenannte überholte Werte?
- Wonach beurteilen wir sogenannte bleibende Werte?
- Wovon hängt der Gültigkeitsbereich eines Wertesystems ab?
- Benötigen wir nicht für unsere Wertsetzungen utopische Wertbilder, auf die wir uns beziehen? (Reich Gottes, Friedensreich)

Der verbindende Gedanke aus diesem Fragenkreis ist die Frage nach dem „Umgang mit Werten", wozu folgende Positionen bezogen wurden:

Die Wertbildung erfolgt durch

— Erfahrung
— Interpretation gesetzter Werte
— Proklamation alternativer oder korrigierter Werte
— Diskurs über Wertentscheidungen

Dieser Ablauf wurde zwar für richtig gehalten, aber auch als sehr idealisiert empfunden. Statt dessen wurden einfachere, alltägliche Formen des Umgangs mit Werten diskutiert. Im Vorgrund stehen situationsgebundene Wertentscheidungen, weil unter Handlungsdruck für ausführlichere Reflexionen die Zeit fehlt und oft auch mehr aus Intuition als aus reiner Rationalität heraus gehandelt wird. Eine pragmatische Situationsethik hat den Vorzug, daß sie keine Werte festschreibt und von daher Korrekturen zuläßt. Aus der Situation heraus läßt sich alles Mögliche und eben Nichtmögliche rechtfertigen. Von daher ist es wichtig zu wissen, mit welchen Maßstäben die Situation beurteilt wird.

Am stärksten wirken immer noch Wertdichothomien auf die Entscheidungsbereitschaft in einer Situation: Gott oder Mammon, Links oder Rechts, Gut und Böse, und eben auch Schwarz oder Weiß. Das rigorose Entweder — Oder diskriminiert den ethisch verantwortbaren und unentbehrlichen Kompromiß als Interessenaus-

gleich zwischen konfligierenden Wertsetzungen. Dichothomien fördern also nicht nur die Entscheidungsbereitschaft, sondern auch die gängigen Vorurteile. Der Umgang mit Werten ist also selbst schon eine Wertfrage und Wertsetzung.

**Sichtung der Sollwerte**

Das eben Gesagte gilt ebenso für die Frage nach den Grundwerten oder formaler nach den Bezugswerten, die in ihrer abgehobenen Idealität als Richtschnur für unsere faktischen Entscheidungen dienen können. Als maßgebliche, idealtypische ethische Grundhaltungen für unseren Lebenskreis wurden diagnostiziert:

**das Christentum**
**der Humanismus**
**der Marxismus**

Sie bieten als Bezugswertsysteme Antworten auf die übergeordneten Sinnfragen:

- Wo kommen wir her? (Angenommener Urzustand)
- Welche Grundprobleme müssen gelöst werden? (Gegenwärtiger Zustand)
- Wie wird dieses Ziel erreicht? (Primärtugenden)
- Welche Zukunftsbilder sind maßgebend? (Utopien)
- Worin besteht das Endziel der Geschichte? (Vollendete Zustände)

In dieser systematisierten, vereinfachten Form wurden die drei hervorgehobenen Weltanschauungen nebeneinandergestellt und einer vergleichenden Betrachtungsweise unterzogen. Diese Form des Vergleichs kann auch Schülern eine orientierende Einsicht in die Bedeutung der Weltanschauung für unsere Werturteile klar machen. Auf jeden Fall wurde eine solche Übersicht mit formalen Vergleichsstufen für notwendig erachtet.

Diese übergeordeneten Werte, die wir wegen ihrer utopischen, teleologischen Ausrichtung „Sollwerte" nannten, sind zu unterscheiden von den gegenwärtig faktisch gelebten Werten, die wir „Istwerte" genannt haben.

**Sichtung der Istwerte**

In einer Übung wie im Unterricht wurden auf Zuruf sogenannte Istwerte, die die Teilnehmer nannten, untereinander an die Tafel geschrieben. Die Fülle der Nennungen führt zu einem chaotischen Gesamtbild mit starkem Herausforderungscharakter. Es reizt zu Einfällen, hier eine gewisse Gruppierung vorzunehmen, um eine Übersicht zu gewinnen. Es ging den Beteiligten nicht um streng wissenschaftliche, sondern um möglichst plausible Kategorien, mit denen jeder spielen kann, um ihre Ordnungsfähigkeit zu überprüfen. In der Lehrergruppe wurden mit Hilfe dieser Methode vier Wertekomplexe unterschieden:

I. Werte für die Rangskala des gesellschaftlichen Prestige (Besitz, Macht, Schönheit etc.)

II. Instrumentelle Wertreihe (Rationalität, Ausdauer, Disziplin etc.)

III. Konventionelle Wertreihe (Bescheidenheit, Anstand, Sauberkeit etc.)

IV. Human-utopische Wertreihe (Frieden, Toleranz, Freude, Liebe etc.)

Auffällig war, daß die spontan angeschriebene Reihe aller genannten Werte von oben nach unten die Hierarchie dieser Gruppierung widerspiegelte, d.h. die human-utopischen Werte waren von allen als letzte benannt und die Werte für die Rangskala in der Gesellschaft als erstes. Das hat die Teilnehmer sehr betroffen gemacht. In der späteren Erprobung dieses Ordnungsspiels im Unterricht wiederholte sich dieses Phänomen. Die Schüler kamen auch zu sehr ähnlichen Unterscheidungen und Gruppierungen wie die Lehrer. Schüler der 10. Jahrgangsstufe sollten in der Frage von Normen und Werten mit wissenschaftlichen Informationen nicht erdrückt werden, sondern anhand solcher Spielkategorien lernen, den hypothetischen Charakter von Wissenschaft zu durchschauen.

**Lebenswerte Jesu**

Wegen der nicht geringen Sachprobleme erschien es der Lehrergruppe wenig aussichtsreich, Grundzüge einer christlichen Ethik oder einer Ethik Jesu schon in dieser Altersstufe anzubieten. Die Rahmenrichtlinien geben dazu zwar den Impuls, formulieren ihr Anliegen aber mit Bedacht. Sie fragen nach „Möglichkeiten einer an Jesu orientierten Ethik als Hilfe zum Leben."

Die synoptische Tradition schildert uns eine wahre Fülle von Situationen, in den Jesus in exemplarischer Weise auch ethische Akzente setzt, aber sein zentrales Anliegen, die Verkündigung des Reiches Gottes, läßt sich nicht in ein ethisches System pressen.

Wir fragten deshalb nach den „Lebenswerten Jesu", die anschaulich in seinem Verhalten und in seinen Worten anhand von Leitworten wie „Vertrauen", „Liebe", „Gerechtigkeit", „Versöhnung", „Freiheit", „Dasein für andere", auch für Schüler zu erarbeiten sind. Anstelle eines geschlossenen ethischen Systems tritt die handelnde, herausfordernde Person Jesu in den Vordergrund. Die Gestalt Jesu hat nach wie vor ihre Faszination, die Identifikationen auslösen und eigenständiges Wertsetzen ermutigen kann. Oberflächlichen Identifikationen soll entgegengewirkt werden, indem die erarbeiteten Leitworte auf ihre Übertragbarkeit für unsere Lebenssituationen hin geprüft werden. Ebenso soll die Frage gestellt werden, aus welcher Kraft heraus Jesus seine Souveranität in der Setzung von Lebenswerten bezieht. Sein besonderes Gottesverhältnis wurde unter dem Stichwort „Vertrauen Jesu" ausführlich gewürdigt als ursächlich für sein Verhältnis zu den Menschen. Nur aus dem Gottesverhältnis Jesu heraus läßt sich auch die zusammenfassende These begründen: Die Lebenswerte Jesu sind imponierend, weil Jesus die Trennung von Soll- und Istwerten nicht kennt und die Widersprüche einer doppelten oder geteilten Moral aufhebt. Mit seiner empfangenen Freiheit vermag er selber Freiheit zu stiften. Hier entfaltet sich die Kraft und das Angebot des Evangeliums. Ohne diese Freiheit gibt es für Jesus kein wirkliches Vertrauen, keine bessere Gerechtigkeit, kein zuversichtliches Dasein für andere. Der Wandel von Normen und Werten als Herausforderung der Person wird aus der Sicht des Evangeliums zur Frage nach unserer Freiheit und Vollmacht, ethisch urteilen und handeln zu können.

## V. KONKRETIONEN / UNTERRICHTSANSÄTZE

**Thema:**

**Moralische Normen im Wandel**

**Vorbemerkung:**

Die vier Lernziele der Rahmenrichtlinien können ohne Ableitungen für die nachfolgenden Unterrichtsvorschläge gelten. Es sollen keine aufeinander streng bezogene Bausteine entwicklet werden, sondern wir beschreiben vier verschiedene Unterrichtsanregungen, die miteinander verbunden werden können, die aber jeweils für sich einen Unterrichtsprozeß zum Thema einleiten können. Aus der Interessenlage der jeweiligen Klasse soll dann vom Unterrichtenden individuell weitergearbeitet werden. Die unterrichtliche Erprobung hat wieder einmal bewiesen, daß gute Gesprächsanlässe und hilfreiche Materialien wichtiger sind als vorprogrammierte Lernschritte.

ÜBERSICHT

1. **Ansatz:**
   — **Der Streit um Werte** (Einführung)
   Durchführung und Auswertung eines strukturierten Interviews

2. **Ansatz:**
   — **Das Erbe der Väter**
   Zum Verhältnis von Weltanschauung und Ethik, oder: Woher kommen die „Sollwerte"?

3. **Ansatz:**
   — **Alltagswerte auf dem Prüfstand**
   Erarbeitung der sogenannten „Istwerte"

4. **Ansatz:**
   — **Lebenswerte Jesu**
   Erarbeitung von Bildern und Leitworten aus der biblischen Geschichte

**1. Ansatz:**

**DER STREIT UM DIE WERTE**

Mit Hilfe eines strukturierten Interviews wird die Wertfrage auf drei verschiedenen Ebenen eröffnet. **M 1**

**M 2**

## BEISPIEL FÜR SCHÜLERÄUSSERUNGEN ZU I.1

- Ja, daß die Menschen immer gleich bleiben, ist eine klare Sache, finde ich. Und weil deshalb die Grundeigenschaften und Wünsche der Menschen auch gleichbleiben, muß es auch Werte geben, die größtenteils für erstrebenswert bzw. verteidigungswürdig gehalten werden (die den jeweiligen Idealen eben entsprechen). Natürlich haben verschiedene Menschen nicht dieselben Ideale.
- Es kommt ganz darauf an, was man darunter versteht. Manche von den angegebenen Werten sind nur vorgeschoben. Ich glaube kaum, daß ein Mensch, der an einem Fließband steht, sich also so stark erniedrigt, noch an seine Ehre denkt. Das wurde ihm ja gerade genommen. Ich glaube an die Ehre. Der Wert der Ehre steht bei mir ganz hoch. Ich lasse sie mir nicht nehmen. — Ich habe eine andere Auffassung von Treue. Ich mag viele Menschen so sehr, daß ich sie nie vergessen oder verachten werde, sondern selbst wenn ich von ihnen entfernt bin, zu ihnen stehe. Aber ich fixiere mich nicht auf einen Menschen. An Rechtschaffenheit glaube ich nicht, wenn es bleiben soll, daß man das tun soll, was alle tun.
- Ich glaube, daß sich der Mensch zwar äußerlich immer wieder verändert, in seinem Innern jedoch Grundwerte der Vergangenheit übernimmt. Ich glaube deshalb, daß diese Behauptung stimmt.
- Natürlich verändert sich auch der Mensch, wahrscheinlich ist es ihm nicht möglich, seine „Grundwerte" zu ändern. Der Mensch ist ein Phänomen, dem es nicht möglich ist, ohne die oben genannten Werte auszukommen. Ich glaube, jeder Mensch braucht auch abstrakte Begriffe, für die er kämpft, die er verteidigt. Ich glaube, es ist möglich, daß es eines Tages keine Treue, Ehre usw. mehr gibt. Allerdings wird der Mensch dann andere Werte haben, für die er kämpft.
- Ich glaube, es gibt nicht den absoluten Wert „Menschlichkeit". Vor 35 Jahren hat man doch Menschen massenweise umgebracht, und alle fanden das menschlich. Heute weiß man, daß das falsch war, also hat sich der Grundwert von Menschlichkeit geändert. Jeder Mensch hat eine andere Vorstellung von Menschlichkeit und Rechtschaffenheit (Anstand?). Ich kann dem nicht zustimmen, daß es einen absoluten Wert davon gibt.
- Meiner Meinung nach kann man nicht sagen, der Mensch ändert sich nicht. Für mich ist jeder Mensch anders, hat also auch eine andere Vorstellung von Ehre, Treue, Rechtschaffenheit und Menschlichkeit. Wenn sie für jeden eine andere Bedeutung haben, verändern sich die Begriffe ja auch. Jeder sollte das Recht haben, seine Vorstellungen von diesen Begriffen verwirklichen zu können, sie auch verteidigen, aber nur für sich selbst. Für mich wäre Menschlichkeit der Begriff, der am meisten aussagt und bedeutet. Menschlichkeit heißt für mich, daß nicht alle Menschen gleich sind, aber andere deswegen nicht verurteilen.
- Ich finde nicht, daß man so verallgemeinernd behaupten kann, der Mensch verändere sich nicht, weil dieses vom Mensch selbst abhängig ist. Es gibt viele Menschen, die glauben, sich nicht mehr verändern zu müssen. Das ist aber falsch. Denn jeder Mensch hat seine Schwächen und sollte versuchen, diese einigermaßen auszubügeln. Wer keine Selbstkritik mehr übt, kann sich auch nicht mehr verändern. Dies ist ein Fehler vieler Menschen. Auch die Werte, die ein Mensch hat, sind individuell verschieden.

Der nachfolgende Interviewtext läßt sich genau auf zwei Seiten DIN A 4 verteilen. Den Schülern muß mindestens eine volle Unterrichtsstunde Zeit gegeben werden, um in Ruhe auf die Fragen eingehen zu können. Einzige Vorgabe: Die Begriffe „Normen" und „Werte" bedürfen einer kurzen Erklärung.

Die Ergebnisse der eingesammelten Bögen werden für die Bearbeitung im Unterricht nach den drei Blöcken getrennt hintereinander aufgeschrieben und vervielfältigt. Diese Arbeit kann Schülergruppen anvertraut werden. Beispiel: **M 2**

Je nach Schwerpunktsetzung können die Blöcke verschieden ausgewertet werden. Insgesamt bieten sie eine Vorstrukturierung für die wichtigsten Unterrichtsgänge zum Thema.

**Leitfragen:** Welchen Sinn haben die Grundwerte? Können und müssen wir uns moralisch ändern? Welche Werte haben sich in Familien und Erziehung geändert und welche nicht?

**M 1**

**Interview zum Thema: „MORALISCHE NORMEN IM WANDEL"**

I. In unserer Gesellschaft ist in jüngster Zeit eine heftige Diskussion über die „Grundwerte" unseres Lebens entbrannt. So wird z.B. behauptet: „Unser Leben verändert sich zwar dauernd, aber der Mensch in seinem Wesen nicht; deshalb gibt es absolute Werte wie Ehre, Treue, Rechtschaffenheit, Menschlichkeit u.a., die es wert sind, verteidigt zu werden!"

I.1 — **Kannst Du dieser Behauptung zustimmen? — Begründe bitte Deine Entscheidung!**

I.2 — **Welche Werte würdest Du unter Umständen für „verteidigungswürdig" halten?**

I.3 — **Welche für weniger „verteidigungswürdig"?**

I.4 — **Welche Werte oder Wertvorstellungen werden Deiner Meinung nach noch gar nicht oder zu wenig in unserer Gesellschaft berücksichtigt?**

II. Konkreter Anlaß:

HEIRATEN — ja oder nein? Eine Frage, die von immer mehr Leuten mit nein beantwortet wird: Gegenüber dem Vorjahr sank die Zahl der Eheschließungen im Jahre 1978 um 20 %.

**Wie würdest Du diese Frage für Dich selbst beantworten und welche Gründe würdest Du für ein ja oder nein anführen?**

III. **Konkreter Anlaß:**

Aus einer Fernsehsendung: Eine Gruppe Jugendlicher (16—18jähriger Jungen und Mädchen) plant ein gemeinsames Wochenende in einer ablegenen Jagdhütte. Die Eltern, denen die Jagdhütte gehört, erlauben das Vorhaben. Andere Eltern haben Bedenken. Einige Eltern verweigern jedoch ihre Zustimmung. In einem Telefongespräch tauschten die Eltern untereinander ihre Argumente aus.

III.1 — **Welche Elternargumente sprechen für eine Zustimmung!**

III.2 **Welche für eine Ablehnung?**

III.3 **Versuche die Normen zu benennen, die hier miteinander kollidieren?**

III.4 — **Wie hättest Du Dich als Elternteil entschieden?**

**2. Ansatz:**

**DAS ERBE DER VÄTER**
oder: **Woher kommen die Sollwerte?**

**Eröffnung:**

Woher nimmt Martin Luther King seinen Traum vom besseren Amerika? **M 3:** Textvorlage, „Ich habe einen Traum"

**Weiterführung:**

Welchen Traum von einer besseren Welt würde ein Humanist und ein Marxist träumen?

Die Traumbilder werden gemeinsam mit Unterstützung des Lehrers kompletiert

**Auswertung:**

Möglichkeit der Erarbeitung der Gemeinsamkeit und Unterschiede der Träume. Die Zusammenhänge von Weltanschauung und Ethik können herausgestellt werden.

Auswertungsbeispiel siehe Tafelskizze: **M 4**

**Vertiefung:**

Der utopische und eschatologische Charakter kann an der Wertsetzung von „Gleichheit" vertieft werden.

Textvorlage: Tagtraum eines Erziehers **M 5**

Das Auseinanderklaffen von Wertanspruch und Wertwirklichkeit soll als ethisches Grundproblem zur Sprache kommen.

**Begriffserklärung:**

Um Sprachverwirrung zu vermeiden, müssen rechtzeitig die gebräuchlichsten Begriffe im Umgang mit der Wertfrage interpretiert werden:
Ethik, Ethos, Moral, Konvention, Sitte, Sittlichkeit, Norm, Wert, Grundwert oder Bezugswert, Ideal, Utopie, Ideologie

**M 3**

**I have a dream**

Meine Freunde, in diesen Tagen unserer Mühsal und Enttäuschungen habe ich einen Traum geträumt, der im großen amerikanischen Traum eingebettet ist: Ich träume, daß diese Nation eines Tages zu sich selbst finden wird, um den wahren Geist ihres Glaubens zu verwirklichen: „Wir anerkennen die selbstverständliche Wahrheit, daß alle Menschen gleichen Rechts erschaffen sind."

Ich träume, daß eines Tages auf den roten Hügeln Georgias die Söhne einstiger Sklaven und die einstigenn Sklavenhalter brüderlich vereint am gemeinsamen Tisch sitzen werden.

Ich träume, daß der Staat Alabama, wo heute der Gouverneur ungerechte Verbote und Anordnungen erläßt, sich umwandeln wird, so daß kleine schwarze Knaben und schwarze Mädchen den weißen Mädchen die Hände reichen können, um als Brüder und Schwestern gemeinsam den Weg in die Zukunft zu beschreiten.

Ich habe heute einen Traum.

Ich träume, daß eines Tages jedes Tal zugeschüttet und jeder Hügel, jeder Berg abgetragen werden wird, daß das Unebene eben und das Ungerade gerade gemacht werden wird und daß die Glorie des Herrn sich offenbaren und sichtbar werden wird für jeden Menschen, und alle Augen werden die Herrlichkeit erschauen. Dies ist unsere Hoffnung. Dies ist der Glaube, mit dem ich zurückkehre in den Süden. Und mit diesem Glauben werden wir aus den Bergen der Verzweiflung einen Stein der Hoffnung meißeln. Mit diesem Glauben werden wir die rasselnden Mißtöne unserer Nation in einen wundervollen brüderlichen Wechselgesang umwandeln können.

Mit diesem Glauben werden wir die Kraft haben, zusammen zu arbeiten, zusammen zu beten, zusammen zu kämpfen, zusammen ins Gefängnis zu gehen und zusammen aufzustehen für die Freiheit, die eines Tages unser Leben erfüllen wird. Dies wird der Tag sein, an dem alle Kinder Gottes gemeinsam im Zeichen eines neuen Lebens singen werden: „Mein Land, ja dich, süßes Land der Freiheit, dich preise ich, Land, wo meine Väter starben, Land, des

Pilgers Stolz, von jedem Berg laß die Freiheit tönen." Und wenn Amerika eine große Nation sein soll, so muß sich dies erfüllen. Laßt die Freiheit tönen von den gewaltigen Bergen von New York! Laßt die Freiheit tönen von den hochsteigenden Appalachen von Pennsylvanien!

Laßt die Freiheit tönen von den schneebedeckten Rockies Colorados. Laßt die Freiheit tönen von den bogenreichen Spitzen Kaliforniens. Mehr noch: Laßt die Freiheit tönen von Georgias Steinberg. Laßt die Freiheit tönen von jedem Hügel und Hügelchen Mississippis. Von jedem Berge laßt die Freiheit tönen! Wenn wir die Freiheit tönen lassen, wenn wir sie von jedem Dorf und jedem Weiler läuten lassen, von jedem Staat und jeder Stadt, so sehen wir bald den Tag, an dem alle Kinder Gottes, schwarze Menschen und weiße Menschen, sich die Hände reichen und die alte Hymne des schwarzen Volkes singen: „Endlich frei! Dank dir, Gott Allmächtiger, endlich sind wir frei!"

*Text aus: Th. Koch, Kämpfer für eine bessere Welt, Luzern 1968, Seite 194; M. L. King*

**Auswertungsbeispiel: Tafelskizze** **M 4**

| Systematische Kategorien | SOLL-Werte: CHRISTENTUM | HUMANISMUS | MARXISMUS |
|---|---|---|---|
| I. **angenommener Urzustand** | Paradies | Geist / Vernunft | Urgesellschaft |
| II. **gegenwärtiger ethisch / anthropologischer Zustand** | Sünde | Unmündigkeit | Selbstentfremdung |
| III. **Wege zum Ziel** | Buße / Umkehr / Freiheit | Kritik / Mündigkeit / Veränderung | Revolution / Klassenkampf |
| IV. **Utopie** | Reich Gottes<br>Frieden | Reich der Freiheit<br>Frieden | Kommunismus<br>Frieden |
| V. **Grundwerte** | Gemeinschaft<br>Ebenbildlichkeit | Demokratie<br>Autonomie | Herrschaft der Arbeiterklasse<br>Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit |
| VI. **Endzustand** | Agape / Liebe<br>Neue Schöpfung | Toleranz<br>Demokratisierung aller Verhältnisse | Klassenlose Gesellschaft<br>Solidarität |

**M 5**

*Ein spielerisches Beispiel:* **Tagtraum eines Erziehers**

Morgen hat er den neu eingerichteten Unterricht in „Sinn- und Wertkunde" zu geben. Der alte Religionsunterricht hat sich überlebt, aber auch das Fach Ethik hat sich verändert. Es sollen in der Schule nur noch rational begründbare und logisch einsehbare Werte und Sinninhalte vermittelt werden. Werte wie „Feindesliebe" gelten als absurd. Als logischer Wert gilt z.B. die demokratische Norm „Gleichheit", denn sie erübrigt die Feindesliebe.

Die Medizin hat sich seit längerem bemüht, das Wachstum junger Menschen durch entsprechende Indikation auf 1,80 m zu beschränken.

Andere junge Menschen, die durch einen Zwergwuchs bedroht sind, werden durch Hormonzuführungen auf 1,80 m Größe gebracht. Diese Eingriffe in die Körpergröße des Menschen gelten als sehr moralisch. Jeder soll nicht größer als 1,80 m sein, damit er seinen Kopf nicht

höher trägt als andere, und sich in unberechtigten Überlegenheitsgefühlen sonnt. Kleinere Menschen wiederum bekommen größeren Menschen gegenüber leicht Aggressionen mit dem Hintergedanken, daß sie es ihnen der Länge wegen noch zeigen werden. Folglich haben kleinere Menschen die Pflicht, sofern sie 1,80 m nicht ganz erreichen, ihre Absätze oder Schuhe entsprechend zu erhöhen. Größere Menschen hingegen, die trotz aller medizinischen Hilfen über 1,80 m hinauswachsen, sehen sich moralisch verpfichtet, eine gebücktere Haltung einzunehmen, um der Norm zu entsprechen.

Diese Wertsetzung ist logisch einsehbar und ihre Konsequenzen sind logisch begründet. Wieso ist das Beispiel eigentlich absurd?

**3 . Ansatz:**

**ALLTAGSWERTE AUF DEM PRÜFSTAND**

**Einführung:**

**Die doppelte Moral des Alltags**
Textvorlage: „Lügen", von U. Wölfel **M 6**

**Erarbeitung:**

Aufschließende Frage: Was hindert uns daran, die Wahrheit zu sagen?

— Angst vor Strafe und Liebesentzug
— Eigennutz und Gewinnaspekt
— Ausweichen vor Konflikten

Kann die Geschichte positiv erzählt werden?

**Weiterführung:**

Sammlung und Erarbeitung der sogenannten Istwerte. Die Schüler nennen auf Zuruf (Assoziation) alle Werte, die sie kennen, die im faktischen Zusammenhang unserer Gesellschaft bestimmend sind.

Die Nennungen werden der Reihe nach untereinander an die Tafel geschrieben. Es empfiehlt sich die linke Tafelhälfte freizuhalten für die nachfolgenden Ordnungsversuche.

Angesichts des chaotischen Gesamtbildes werden die Schüler angeregt, Wertgruppen spielerisch zusammenzustellen und Bezeichnungen für diese Gruppen zu finden. Wenn die Bezeichnungen keine Ordnung ergeben, sollen passendere Kategorien gesucht werden.

Beispiel eins Tafelbildes: **M 7, Seite 31**

**Auswertung:**

Die heimliche Hierarchie der Wertreihen kann beurteilt werden. Frage: Wie kann der Graben zwischen den herrschenden Werten (Prestigedenken) und den humanen Werten zugeschüttet werden? Was heißt in diesem Rahmen „Wandel von Normen und Werten". Welche Lebenswerte meinen wir?

**M 6**

**Lügen**

Ein Kind kommt von der Schule nach Hause.

Die Eltern fragen nach der Rechenarbeit. Hat der Lehrer sie heute zurückgegeben? Sie haben mit dem Kind gelernt, nun möchten sie wissen, ob es eine gute Arbeit geschrieben hat.

Der Lehrer hat die Arbeit noch nicht zurückgegeben. Das sagt das Kind. Hat es nicht gestern erzählt, heute sollten sie die Arbeit zurückbekommen?

Sie haben die Verbesserung gleich in der Schule gemacht. Der Lehrer hat die Hefte wieder in den Schrank gelegt.

Er hat die Arbeit also doch zurückgegeben! Warum lügt das Kind! Hat es eine schlechte Note?

Es hat eine Drei, sagt das Kind.

Eine Drei, das ist ordentlich. Deshalb brauchte das Kind doch nicht zu lügen?

Das Kind gibt keine Antwort.

Die Mutter sieht in der Schultasche nach. Sie findet das Heft mit der Rechenarbeit. Aber das Kind hat behauptet, der Lehrer hätte die Hefte in den Schrank gelegt. Wieder hat es gelogen.

Das Kind will schnell sagen, dies sei nicht das richtige Heft. Es will der Mutter das Heft wegnehmen.

Aber sie hat es schon aufgeschlagen.

„Mangelhaft" steht unter der Arbeit. Eine Fünf hat das Kind.

Heute finden die Eltern das nicht schlimm. Jeder kann einmal eine schlechte Arbeit schreiben. Daß aber das Kind zu feige ist, die Wahrheit zu sagen, daß es zweimal gelogen hat, das finden sie schlimm, traurig, schrecklich.

Das Kind hatte Angst. Es wußte nicht, daß heute eine Fünf nicht so schlimm ist wie sonst. Das letzte Mal hat es Ohrfeigen bekommen, wegen der Fünf im Diktat.

Will es sich herausreden? Damit macht es alles noch schlimmer. Die Eltern nennen das Kind böse und schlecht. Zur Strafe darf es heute nicht draußen spielen. Es muß die Aufgaben aus der Rechenarbeit abschreiben und so oft rechnen, bis alles richtig ist.

Das Kind sagt nichts mehr. Es rechnet.

Die Eltern unterhalten sich.
Heute soll ihr altes Auto verkauft werden. Eine Frau will kommen und es ansehen. Vielleicht nimmt sie es gleich mit.

Vor einem halben Jahr hatte der Vater einen Unfall mit diesem Auto. Es wurde repariert und frisch gespritzt. Man sieht nichts mehr von dem Schaden.

Die Frau braucht nicht zu wissen, daß sie einen Unfallwagen bekommt. Sonst nimmt sie ihn womöglich nicht. Wahrscheinlich fragt sie gar nicht danach. Und wenn sie das doch tut, werden sie sagen, sie solle den Wagen betrachten. Sieht der wie ein Unfallwagen aus? Daß mit dem Rahmen etwas nicht stimmt, kann sie nicht sehen. Er ist nur ganz leicht verzogen. Sollte das später herauskommen, können sie sagen, sie hätten das nicht gewußt. Wenn der Mnn aus der Werkstatt den Rahmen nicht nachgemessen hätte, wüßten sie tatsächlich nichts davon.

Die Frau kommt früher als sie gedacht haben. Sie hat den Wagen schon gesehen, das Garagentor stand offen. Er gefällt ihr gut. Sie freut sich. Dies wird ihr erstes Auto sein.

Die Eltern bieten ihr etwas zu trinken an, und der Vater erzählt der Frau, was für einen großartigen Wagen sie von ihm bekommt. Er verkauft ihn nur, weil er einen größeren braucht.

Den Kaufvertrag hat er schon vorbereitet. Wollen Sie den jetzt beide unterschreiben?

Vom Unfall ist nicht die Rede.

Ehe die Frau den Vertrag unterschreibt, sähe sie sich den Wagen gern noch einmal genauer an.

Der Vater will ihn auf die Straße fahren. Die Frau kann hier warten.

Er geht hinaus, und auch die Mutter geht für einen Augenblick aus dem Zimmer. Sie will Zigaretten holen. Das Kind bleibt mit der Frau allein. Der Frau fällt jetzt ein, daß sie noch etwas fragen wollte. Ist der Wagen unfallfrei? Weiß das Kind etwas darüber?

Das Kind erschrickt. Es sagt: „Ich weiß nicht."

Die Frau ist beruhigt. Wenn das Kind nichts davon weiß, hatte der Wagen bestimmt keinen Unfall. So etwas vergißt doch keiner.

Die Mutter kommt zurück.

Die Frau geht ans Fenster und sieht zu, wie der Vater das Auto hinausfährt. Sie möchte nun lieber gleich hinuntergehen und keine Zigarette mehr rauchen. Den Vertrag nimmt sie mit, den kann sie auch auf der Straße unterschreiben.

Sie verabschiedet sich von der Mutter und dem Kind und geht.

Die Mutter will wissen, worüber die Frau mit dem Kind gesprochen hat. Die Frau hat gefragt, ob das Auto keinen Unfall hatte.

Und das Kind hat ihr alles erzählt? Ist die Frau deshalb so schnell weggegangen?

Das Kind hat gesagt, es wüßte nichts.

Nun lobt die Mutter das Kind. Das war die beste Antwort.

Der Vater kommt wieder. Er ist vergnügt. Sie sind die alte Kiste los, hier ist der Vertrag, unterschrieben. Und hier ist das Geld.

Die Mutter erzählt ihm, wie gescheit das Kind war. Eigentlich hätte es eine Belohnung verdient. Wenn die Rechenaufgaben fertig sind, darf es draußen spielen.

Das meint auch der Vater. Er hat nichts dagegen, wenn das Kind sofort nach draußen geht. Es kann heute abend weiterrechnen.

Das Kind hat doch wieder gelogen? Es hat der Frau nicht die Wahrheit gesagt. Es weiß, daß der Wagen einen Unfall hatte. Und die Eltern haben auch nicht die Wahrheit gesagt.

Das ist etwas anderes, das versteht das Kind noch nicht. *Ursula Wölfel*

*aus: Du wärst der Pinek, Anrich Verlag, Neunkirchen*

**M 7**

**Auswertungsbeispiel: Tafelskizze**

**IST-WERTE**

I. **Wertreihe geltender Rangwerte in der Gesellschaft (Prestige)**
- Erfolg, Anerkennung, Name
- Besitz, Macht, Geld, Beruf, Titel
- Schönheit, Jugendlichkeit, Gesundheit, Vitalität, Kreativität

II. **Instrumentuelle Wertreihe (wichtig zum Überleben wie zum Aufstieg in der Gesellschaft)**
- Intelligenz, Wissen, Talent, Phantasie
- Fleiß, Ausdauer, Selbstdisziplin, Leistung, Autorität, Gehorsam
- Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Mobilität
- Sachlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Sicherheit

III. **Konventionelle Wertreihe (sog. Sekundärtugenden aus Konvention und Sitte)**
- Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Sauberkeit
- Treue, Vertrauen, Anstand, Rechtschaffenheit

IV. **Human-utopische Wertreihe (Humanitätsskala)**
- Friedfertigkeit, Toleranz, Achtung, Humanität
- Verantwortungsbewußtsein, Wahrhaftigkeit, Ehre, Identität
- Freude, Lust?, Humor, Glück, Phantasie
- Eigenständigkeit (unkonventionell), alternative Lebensformen

Die Schüler haben für die einzelnen Wertreihen Idealtypen benannt:

I. Idealtyp: Der Filmstar, der erfolgreiche Geschäftsmann
II. Idealtyp: Der Forscher, Erfinder, Ingenieur oder Chirurg
III. Idealtyp: Der Butler
IV. Idealtyp: Vorkämpfer für soziale Gerechtigkeit, Reformer, M. L. King

**4. Ansatz:**

**LEBENSWERTE JESU**

**Einführung:**

**Leben mit Bildern**

Textvorlage: „Warum ich Christ bin", D. Sölle **M 8**

Welche Bilder aus dem Leben Jesu fallen den Schülern ein zum Stichwort „Lebenswerte Jesu?"

**Weiterführung:**

Die Bilder werden als bibilische Geschichten und als Worte Jesu gesammelt, vervollständigt und mit Leitworten versehen.

| **Beispiele:** | **Texte:** |
|---|---|
| Zuwendung, Liebe: | Lk. 15 |
| Vertrauen: | Mt. 13,31 ff. / Mt. 6,19 ff. |
| Gerechtigkeit: | Mt. 5,3 ff. / Lk. 18,9—14 / Mt. 20 |
| Versöhnung: | Mt. 11,28—30 / Mt. 18,15—22 |
| Freiheit: | Mk. 2,23 ff. / Joh. 8,1 ff. / Mt. 9,10 ff. |
| Gebet: | Mt. 6,5—6 + 9—15 / Mt. 7,7—11 |
| Gemeinschaft: | Mt. 12,45—50 / Mt. 22,34—40 |
| Dasein für andere: | Mt. 5,43 ff. / Mt. 25,31—45 |

**Auswertung:**

Arbeitsthese: Jesus hebt die Trennung von Soll- und Istwerten auf und wendet sich gegen die Widersprüche der konventionellen Moral.

Abschließende Frage: Können wir die Lebenswerte Jesus als unsere Werte übernehmen?

**Schlußbetrachtung:**

Textvorlage: „Warum ich Christ bin", D. Sölle **M 9**

**Alternativen:**

1. Thema:
**Lebenswerte der Kirche,** vgl.: „Bilder der Kirche — Abbild des Glaubens", in: forum religion 1/79, S. 21 f.

2. Thema:
**Grundwerte und Gottesgebot,** Bearbeitung von Textauszügen aus der Gemeinsamen Erklärung des Rates der Ev. Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz, epd-Dokumentation Nr. 47/79 Frankfurt.

**Warum ich Christ bin I** **M 8**

Christ bin ich wegen Christus. Ich will versuchen, diesen Satz auf mehreren Ebenen zu entfalten. In ihm steckt eine Voraussetzung philosophischer Art, die das Realitätsverhältnis betrifft. Real sein heißt bezogen sein, in Beziehungen leben, in, von und auf Beziehungen hin leben. Je mehr Beziehungen, desto mehr Realität, je weniger Beziehung, desto mehr Tod. Diese Beziehungshaftigkeit bedeutet, daß wir immer schon mit, von und unter „Bildern" leben, unter früheren oder von anderen überlieferten Bildgestalten des Lebens. Ich kann mir nicht vorstellen, wie man ein Mensch werden kann ohne Bilder, Vorbilder, Gestalten und Stimmen, die zu mir sprechen. Bilder haben, Bilder in sich tragen, sich von Bildern ziehen lassen, ist ein Teil des Vorgangs den wir im Deutschen mit dem ebenso mißbrauchten wie unersetzlichen Wort „Bildung" nennen. Ich werde gebildet, indem ich in Beziehungen leben und Bilder aufnehme, die mich formen und ändern. Eine bilderfreie Existenz, von der manche aus Angst vor Ideologien träumen, scheint mir unmöglich; die Illusion, bilderfrei leben zu können, ist gefährlich, weil sie die reale Macht der Bilder übersieht. Hier gilt die alte theologische Erkenntnis, daß, wo Gott nicht ist, nicht etwa nichts ist, sondern Götzen ihr Unwesen treiben. Der Wissenschaftsfetischismus, also die Illusion, ohne Bilder leben zu können, bereitet den Raum für die Götzen vor. In diesem Sinn gibt es gar kein Leben, das religionsfrei wäre, weil es kein bilderloses, kein entwurffreies Leben gibt. Wir sind immer schon mit und unter Bildern, die uns trösten und Sinn zusprechen. Die Frage, die zählt, ist nur, welche Forderungen, welchen Trost und welche Versprechen uns die Bilder anbieten.

Daß ich Christ bin, heißt in diesem Zusammenhang der Moderne, daß ich eine bestimmte Entscheidung für ein überkommenes Bild getroffen habe und wieder treffe, eine bewußte Entscheidung: ich will versuchen, mit diesem Bild zu leben, ich will mich auf diese Stimme einlassen, ich will mich mit dieser Tradition auseinandersetzen, sie annehmen oder verwerfen. Diese bewußte Entscheidung ist ein Kennzeichen modernen Christentums, die erst notwendig wird, wenn man das Dorf, in dem Familie, Brauch und Religion eine selbstverständliche und verinnerlichte Herrschaftsstruktur darstellten, verlassen hat.

Warum brauche ich diese Entscheidung? Das zitierte Lied aus der schwarzen amerikanischen Frömmigkeitskultur sagt im zweiten Vers aus: „Lord, I want to be more loving, in my heart." Christ bin ich, weil ich diesen Wunsch mit der gesamten Christenheit teile. Ich will lernen, mehr zu lieben, ich will anders sein, als ich jetzt bin, ich will den Abstand zwischen mir und Christus verringern, ich will Gerechtigkeit und Liebe, die Grundwerte der jüdisch-christlichen Tradition leben, verwirklichen, ich will an ihnen Anteil haben. Ich will das Reich Gottes, in dem Gerechtigkeit und Liebe für alle da sind und für alle möglich werden, mit aufbauen. Dieser Prozeß, in dem ich liebesfähiger werde, macht mein Leben aus, diese Bewegung auf das Reich Gottes zu, ist der Sinn des Lebens. *D. Sölle*

*M 8 und M 9 in: W. Jens, Hg., Warum ich Christ bin, München 1979, Seite 340 und 343.*

# Evangelische Motive für soziale und pädagogische Berufe

**Festvortrag des Kirchenpräsidenten D. Helmut Hild zum Jubiläum der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt am 15. Oktober 1979**

## Einleitung

Bald nach der Gründung von Fachhochschulen in der Trägerschaft der Evangelischen Kirche entflammte ein Streit um die „Evangelische Zielsetzung". Viele Studierende und Lehrer konnten nicht verstehen, daß die Inhalte des Evangeliums bedeutsam sein sollten für die Ausbildung in sozialen und pädagogischen Berufen. Ging es nicht ausschließlich um ein solides Fundament wissenschaftlich geprüfter Theorie und ihre Anwendung in der Praxis? Was sich „Evangelische Zielsetzung" nannte, schien der Versuch zu sein, den vermeintlich objektiven Fakten einer praxisorientierten kritischen Wissenschaft eine ideologische Betrachtung — und noch dazu eine von gestern — überzuordnen. Zugleich fürchtete man, die Institution Kirche wolle auf diesem Wege unzeitgemäße und fortschrittsfeindliche Machtpositionen behaupten. Solche Urteile und die in ihnen offenbarten Ängste kämen nicht zustande, wenn es nicht den Mißbrauch des Evangeliums für die Durchsetzung von Machtansprüchen gegeben hätte und gäbe. Aber bei dieser Versuchung befindet sich die Kirche in der Gesellschaft vieler Erscheinungen unserer Zeit, auch der Wissenschaft, auch der auf ihren Erkenntnissen gestützten Praxis im sozialen und pädagogischen Feld. Die selbstkritische Bemühung ist überall angebracht, ganz besonders unter der Frage, ob man den eigenen Grundlagen und Zielen treu bleibt und sie glaubwürdig vertritt. Darum geht es freilich nicht in diesen Ausführungen. Die Vorbehalte, Hemmungen und Sorgen gegenüber der „Evangelischen Zielsetzung" wurden nur genannt, um vor diesem Hintergrund die Impulse sichtbar zu machen, die das Evangelium von Jesus Christus der Praxis wie der Ausbildung in sozialen und pädagogischen Berufen mitteilen kann.

## I. Die Fragwürdigkeiten allen menschlichen Handelns

Wer einen sozialen und pädagogischen Beruf ergreift, hat sich dafür entschieden,

mit Menschen zu arbeiten. Durch die leidvollen und schuldhaften Erfahrungen gerade der jüngsten Vergangenheit ist uns die Erkenntnis eingebrannt worden, daß es verbrecherisch ist, Menschen wie Material zu behandeln, das man schöpferisch gestalten oder brauchbar zurichten, notwendigenfalls aber auch zu „höheren Zwecken" verbrauchen kann. Als Goethe in seinem Gedicht den Prometheus sagen ließ: „Hier sitz' ich, forme Menschen nach meinem Bilde, ein Geschlecht, das mir gleich sei . .", hat er trotz der Schönheit der Sprache aus dem Wörterbuch des Unmenschen formuliert. So kann mit Menschen zu arbeiten nur heißen, sie als Mitmenschen anzunehmen, wie man selbst angenommen zu werden wünscht, und ihnen die eigene Arbeit zur Verfügung zu stellen. Auch wenn uns das Wort „Dienst" von der vielfachen mißbräuchlichen Verwendung abgeschabt und ausgehöhlt vorkommen mag, müssen wir es doch in Ermangelung eines besseren benutzen: Arbeit an Menschen ist Dienst für Menschen — oder sie wird unmenschlich. Deshalb sind alle, die in einem sozialen oder pädagogischen Beruf stehen, darauf angewiesen, immer neu zum Dienst motiviert und vor einem Verhalten bewahrt zu werden, das den Arbeitspartner nicht im umfassenden Sinne als Mitmensch achtet.

Wie kann diese Bedingung erfüllt und gewährleistet werden? Genügen der gute Wille, eine gründliche Ausbildung und die Geduld, in der Praxis zu lernen, was notwendig ist? Weil der gute Wille vorausgesetzt wird und qualitätsvolle Ausbildung sowie intensiver Praxisbezug nun einmal die wesentlichen Aufgaben von Bildungseinrichtungen für soziale und pädagogische Berufe markieren, kann bei einer vordergründigen Betrachtung der Eindruck entstehen, das reiche aus. Blickt man tiefer, besonders in sich selbst hinein, begreift man: Es reicht nicht. Denn in jedem Menschen steckt der unterschwellige Trieb, statt des anderen Mitmenschen des anderen Wolf zu sein. . Selbst wenn es gelingt, den Trieb der Selbsterhaltung im Kampf ums Dasein zu zähmen, bleibt doch die ständige Versuchung, sich selbst höher einzustufen als den anderen, dessen Freiheit der eigenen Freiheit unterzuordnen, ihn zum Objekt eigener Lebenserfüllung zu machen. Die uralte Geschichte von der Sintflut trifft schon die Wirklichkeit, wenn sie sagt: „Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf." (1. Mose 8,21)

Nun wird dem — in unserer Zeit intensiver als je zuvor — entgegengehalten: Wenn der Mensch sich unter dem Zwang der Selbstbehauptung sieht, einerlei, ob in brutaler oder sublimierter Form, liegt das nicht an seinem Wesen. Die Verhältnisse nötigen ihn dazu. Darum kommt alles darauf an, die Verhältnisse so zu ändern, daß Voraussetzungen für eine gerechte und menschliche Gesellschaft hergestellt werden. Viele Sozialarbeiter und Pädagogen verstehen ihren Ruf als die Chance, zu solcher Veränderung einen Beitrag zu leisten. Aber schon die auch zu beobachtende Neigung, sich dabei mehr der soziologischen Analyse und der politischen Aufklärung als dem praktischen Dienst am einzelnen Menschn zuzuwenden, legt die Vermutung nahe, daß auch hier Theorie und Praxis auseinanderklaffen. Diese Vermutung wird durch die Alltagserfahrungen ständig bestätigt und kann auch mit den dialektischen Bocksprüngen der Theoretiker nicht überwunden werden. Veränderungen in den Strukturen sind zwar eine ständige Aufgabe, um die Voraussetzungen für Gerechtigkeit und Menschlichkeit in der Welt zu verbessern. Im Rahmen dieser Aufgabe tragen die Inhaber sozialer und pädagogischer Berufe eine spezielle Verantwortung. Aber es ist eine Illusion, von der Veränderung automatisch die Befreiung zur Menschlichkeit zu erwarten. Eine gefährliche Illusion, weil sie dazu verführt, den Lebensanspruch gegenwärtig lebender Menchen der Utopie einer idealen Zukunft zu unterwerfen. Ob ein Mensch in der Lage ist, sich anderen Menschen zur Verfügung zu stellen, hängt keineswegs in erster Linie von den gesellschaftlichen Bedingungen ab. Die Befähigung, über den eigenen Schatten der Selbstbehauptung und auch über den der Verhältnisse zu springen, kann sich nur aus einem Prozeß entwickeln, der seine Persönlichkeit, sein Menschsein betrifft, mitten in den Komponenten der Geschichte und der Umwelt und doch zugleich ganz konzentriert bei ihm selber, als Herausforderung an die einzigartige Entscheidungsfreiheit, welche dem Individuum Mensch verliehen ist.

## II. Die Menschlichkeit des Glaubens

Das Evangelium versteht sich als eine Botschaft mit dem Anspruch, daß hier Gott sein Wort an jeden einzelnen Menschen richtet. Durch dieses Wort soll der Mensch erkennen, wie es um ihn selbst bestellt ist, wenn er sich vor Gott verantworten muß; welche Absichten Gott mit ihm hat; schließlich, wozu sein Leben bestimmt ist. Natürlich wird, wer mit Gott nichts anzufangen weiß, mit Gott selbst auch den Anspruch des Evangeliums als irrelevant abtun. So nimmt es nicht wunder, daß wir mit sozialen und pädagogischen Theorien zu rechnen haben, die eine Reflektion ihrer Probleme im Lichte des Evangeliums für Zeitverschwendung, für ein ablenkendes Allotria halten. Solchen Theorien müssen wir die Frage entgegenstellen, ob sie denn am Ende mit einer besseren, das heißt der Wirklichkeit von Welt und Mensch mehr entsprechenden Einsicht aufwarten können. Was es um das Wesen des Menschen ist, haben wir schon untersucht. Alle Erfahrungen aus Geschichte und Gegenwart sprechen dafür, daß die biblische Lehre, nach der weder das Wesen des Menschen noch seine Leistungen Gerechtigkeit erreichen und das Gute herstellen können, die Wirklichkeit des Menschen spiegelt. Darum kann sie vor einer Selbstüberschätzung bewahren, die in der Beziehung zu anderen Menschen viel Schaden anrichtet.

Durch die ganze Bibel hindurch aber zieht sich die Erkenntnis, daß Gott nicht die Art und die Leistung des Menschen zum Maßstab nimmt. Wie er wirklich zu den Menschen steht, kommt in der Person und im Werk des Jesus von Nazareth zum Ausdruck. Wer sich ihm zuwendet, kann zu dem Bekenntnis geführt werden, das der Apostel Thomas ausgesprochen hat: „Mein Herr und mein Gott!" (Joh. 20,28) Er kann begreifen, daß ihm hier Gott selbst begegnet — als Mitmensch. Als Mitmensch, der als einziger unter allen Menschen kein fragwürdiges, sondern ein gutes Leben im vollkommenen Sinne des Wortes geführt und der mit seinem Opfer am Kreuz ein gutes Leben allen Menschen geschenkt hat. Das neue Selbstverständnis, das mit der Inanspruchnahme der Gaben Jesu Christi gewonnen wird, bezeichnen wir als Glauben.

Im Glauben wird auch die Beziehung zum Mitmenschen auf eine neue Grundlage gestellt. Der Glaubende weiß, daß er selbst mit der äußersten Anstrengung sein Leben nicht behaupten und rechtfertigen *muß*. Denn er erfährt sein Leben als Geschenk, als Gnade. Damit kann er zum Herzstück der Freiheit durchdringen, zur Freiheit von sich selbst. Es ist frei für die anderen. Weil er aber Gott in einer mitmenschlichen Beziehung erlebt, ist ihm zugleich deutlich, wozu die neu erworbene Freiheit bestimmt ist: Zum Dienst an den Mitmenschen. Im 1. Brief des Johannes ist das in unvergleichlicher Weise formuliert: „Laßt uns lieben, denn er hat uns zuerst geliebt. Wenn jemand sagt: Ich liebe Gott, und haßt seinen Bruder, so ist er ein Lügner. Denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie kann er Gott lieben, den er nicht sieht! Und dies Gebot haben wir von ihm, daß, wer Gott liebt, auch seinen Bruder lieben soll." (4, 19—21)

Auch bei den Glaubenden klaffen Möglichkeit und Wirklichkeit auseinander. Sie versagen vor dem neuen Gebot, und wenn sie glauben, wissen sie das auch. Der Glaube macht nicht selbstgerecht. Aber er sendet ständig seine Impulse aus und fordert immer wieder auf: „Laßt uns lieben, denn er hat uns zuerst geliebt." Er öffnet die Augen für den Mitmenschen, der wie man selber den unübertreffbaren Wert hat, daß Jesus Christus auch ihm sein Leben geschenkt hat. Soziale und pädagogische Berufe eröffnen in besonderer Weise ein Feld, auf dem sich der Glaube in Leben für Mitmenschen umsetzen kann. Deshalb kann das Evangelium bestimmendes Motiv für junge Menschen sein, sich für solche Berufe zu entscheiden. Und es kann im Berufsalltag mit seinen Schwierigkeiten, seinen Sorgen, seinen Frustrationen ständig neuen Mut zum Dienst vermitteln — zusammen mit der Gewißheit, daß die Menschen, mit denen man arbeiten darf, für Gott von unvergleichlicher Bedeutung sind.

## III. Impulse für den Lernprozeß

Die Kirche würde ihre Sache verraten, wenn sie in einer von ihr getragenen Ausbildung auf die Wirkungsmöglichkeiten verzichtete, die mit dem Evangelium gegeben sind. Sie würde sich damit auch ge-

genüber den Menschen, die auf soziale und pädagogische Dienste angewiesen sind, und gegenüber der Gemeinschaft schuldig machen. Denn die evangelischen Motive wollen nicht nur diejenigen bewegen, die ihren Beruf in der Kirche ausüben. Darum muß auch der Staat als die Institution, die vorrangig für das Ausbildungswesen verantwortlich ist, an der Entwicklung evangelischer Ausbildungsstätten für soziale und pädagogische Berufe interessiert sein. Artikel 1 des Grundgesetzes sagt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.". Der Staat kann davon ausgehen, daß dieses oberste Gebot gesellschaftlicher Ordnung bei Menschen, die von Motiven des Evangeliums bestimmt sind, in guten Händen ist und im Dienst an Mitmenschen mit Inhalt gefüllt wird.

Aber die evangelischen Motive bewähren sich über die Impulse für die Beziehungen zu anderen Menschen hinaus auch in den ganz konkreten Fragen der Ausbildung und des Berufs. Vielfach herrscht die Meinung: Glauben ist eine Sache, arbeiten und urteilen eine andere. Der Glaube mag motivieren. Doch über die Praxis entscheiden Wissen und Erfahrung. Deshalb gebührt im Ausbildungsprozeß den Bemühungen um wissenschaftliche Erkenntnis und Praxisorientierung der Vorrang. Diese letzte Feststellung trifft sicher im großen und ganzen zu. Aber sie muß qualifiziert werden. Denn wie uns heute ausgerechnet die Naturwissenschaften demonstrieren, gibt es keine unbedingt objektive Wissenschaft. Es gibt auch keine unvoreingenommene Praxisorientierung. Der Mensch ist mit seiner Subjektivität stets in alle diese Prozesse einbezogen, auch mit seinen Voruteilen und Grenzen. Deshalb sind die Ausbildungsvorgänge neben der subjektiven Motivation zum Lernen und zum Erwerb von Erfahrungen auch auf die Fähigkeit angewiesen, die subjektiven Bedingungen selbstkritisch zu prüfen und nach möglichst großer Objektivität zu streben. Der christliche Glaube kann selbstkritisch machen, weil er im Gegenüber zu Jesus Christus die menschliche Unzulänglichkeit aufweist. Er kann zur Überwindung von Grenzen und Vorurteilen beitragen, weil der Glaubende das Wesentliche nicht von sich selbst erwartet. So schließt er auf für den Mitmenschen *und* für die Realitäten, die zu analysieren und zu beurteilen sind. Nicht von ungefähr besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Geisteshaltung, die vom Christentum, insbesondere auch von der Reformation geprägt worden ist, und der Entwicklung der abendländischen Wissenschaft. Lehrer und Studierende, die von evangelischen Motiven bewegt sind, bringen gute Voraussetzungen in den wissenschaftlichen und praktischen Lernprozeß ein.

Aber *noch* wichtiger als der Erwerb der Fähigkeit, objektiv-wissenschaftlich zu denken und begründet zu handeln, ist für die Träger sozialer und pädagogischer Berufe die Ausbildung des Talents, die im Beruf anbefohlenen Menschen in ihrer unverwechselbaren Subjektivität zu erkennen und zu achten. Wir sind heute von den großen Vereinfachern bedroht, die nahezu alle Erscheinungen des individuellen und des gemeinschaftlichen Lebens auf die gesellschaftlichen Bedingungen zurückführen und meinen, damit den Schlüssel zum treffenden Urteil — objektiv richtig und subjektiv angemessen — in der Hand zu haben. Wer seine berufliche Praxis im sozialen oder pädagogischen Feld in solcher Einseitigkeit ausrichtet, kann den Menschen nicht gerecht werden, für die er arbeitet. Denn der Mensch ist mehr als das Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer ökonomischen Bedingungen.

Der Russe Dosstojewskij sagte über sein literarisches Werk, das in die Tiefe der menschlichen Seele führt: „Der Mensch ist ein Geheimnis. Wenn du dein ganzes Leben damit verbringst, dieses Geheimnis zu ergründen, dann hast du es nicht vergeudet." Die Bibel sagt uns: „Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde." (1. Mose 1,27) Im Geheimnis des Menschen begegnen wir dem Geheimnis Gottes. Und Gott hat sein Geheimnis in Jesus Christus aufgeschlossen, der Mensch wurde, um die Menschen zu retten und damit auch menschlicher zu machen. In der biblischen Botschaft sind alle Beweggründe enthalten, die zu einer guten, menschengerechten Sozialarbeit und Pädagogik motivieren. Sie kann den Weg ebenen zu einer Berufsausübung, die Erfüllung verspricht.

## Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

### Juni 1980

**2. – 4.** **Fortbildungslehrgang für Religionslehrer aller Schularten**
Thema: NEUE KREATIVE METHODEN FÜR DEN UMGANG MIT DER BIBEL
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg

**13. – 14.** **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
(Religionspädagogische Werkstätte)
Thema: GELUNGENES – NICHT-GELUNGENES IM BERUFSSCHUL-RELIGIONSUNTERRICHT
Leitung: Arbeitskreis RPW

### Juli 1980

**11. – 16.** **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
Ferientagung
Thema: AUF DEM WEG ZU LEBENDIGEM GLAUBEN UND LEBEN
Leitung: Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg

### August 1980

**18. – 20.** **BERATUNGSTAGE**
(siehe gesonderte Ausschreibung)

### September 1980

**8. – 10.** **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Hauptschulen**
Thema: EINSATZMÖGLICHKEITEN VON RELIGIONSBÜCHERN IN DER HAUPTSCHULE
Leitung: Dozent Dr. Gerhard Brockmann, RPZ Schönberg

**8. – 11.** **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**
Thema: MEDIEN IM RELIGIONSUNTERRICHT
Leitung: Dozent Hans Heller, RPZ Schönberg

**12. – 13.** **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**
Thema: BIBELEXEGESE: NARRATIV, MATERIALISTISCH, INTERKULTURELL
(Theologischer Samstag)
Leitung: Dozent Manfred Kopp, RPZ Schönberg

**15. – 19.** **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I und II**
Thema: CHRISTENTUM IN AUSEINANDERSETZUNG UND DIALOG MIT DEN WELTRELIGIONEN
(Schwerpunkte Judentum und Islam)
Leitung: Studienleiter Gerhard Veidt, Wiesbaden

Schönberger Hefte — Postvertriebsstück
D 7421 F — Gebühr bezahlt

Abs.: Evang. Presseverband
Postfach 2747 — 6000 Frankfurt 1

**Noch September 1980**

**18. — 20. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Lernbehinderten-Schulen**

Thema: ERLEBEN UND HANDELN — SCHÜLERORIENTIERTE PROJEKTE IM RELIGIONSUNTERRICHT DER SCHULE

Leitung: Dozent Gerd Wiesner, RPZ Schönberg

Anfragen und Anmeldungen sind, sofern es sich nicht um HILF-Tagungen handelt, direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum, Im Brühl 30, 6242 Kronberg/Ts., Telefon 0 61 73 / 40 51, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten.

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

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

## Beratungstage für Religionslehrer

im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, **vom 18. 8. bis 20. 8. 1980.**

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wie in den vergangenen Jahren bieten wir auch zu Beginn des neuen Schuljahres 1980/81 eine religionspädagogische Beratung an.

Zwischen dem 18. 8. und 20. 8. 1980, jeweils einschließlich, stehen Ihnen die Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und die Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums täglich von 9 bis 18 Uhr zur Verfügung.

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

Die Einzeleinladungen werden den Schulen noch vor den Sommerferien zugehen. Wir würden uns freuen, wenn Sie dieses Angebot wahrnehmen.

Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches Studienzentrum.