

# Schönberger Hefte

4/81

# SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 43/11. Jhrg.

ISSN 0170 — 6128

# 4/1981

---

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

Redaktion: Gerhard Brockmann — Hans Heller

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

---

Inhalt:

<b>Bausteine zu Weihnachten</b>	
Theodor Leonhard: „So war das mit den Engeln“ — Eine Geschichte . . . . .	1
Ursula Borgwardt u. a.: „Mir ist ein Licht aufgegangen“ — Vorschläge zu einer Bildmeditation (mit Schülermaterial) . . . . .	2
Gerhard Brockmann: „Ein Weihnachtsfest“ — Einführende Hinweise auf ein wichtiges Unterrichtsmedium . . . . .	8
<hr/>	
Erwin Junker: „Annäherung an die »vergessene Auferstehung«“ . . . . .	15
Siegfried Dunde: „Wenn keiner verlieren muß“ . . . . .	20
Helmut Hanisch: „Volkstümliche Bildung in der Schule: Wehmütige Erinnerung oder kritischer Impuls“ . . . . .	22

---

Anschriften der  
Autoren  
dieses Heftes:

Ursula Borgwardt, Lehrerin,  
Seckbacher Landstraße 53, 6000 Frankfurt am Main

Gerhard Brockmann, Dozent, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Siegfried Dunde, Lehrer, Neustraße 8, 6503 Mainz-Kastel

Hans Härterich, Studienleiter, Raiffeisenstr. 8, 6369 Schöneck 1

Helmut Hanisch, Dozent, PTZ, Grüningerstraße 25, 7000 Stuttgart 70

Ursula Hoffmann, Lehrerin, Imkerweg 10, 6272 Niedernhausen

Erwin Junker, Lehrer, Am Hofacker 28, 3551 Zahntal 3

Christa Keim, Lehrerin, Eulenweg 6, 6072 Dreieich-Buchsschlag

Theodor Leonhard, Vikar, Adam-Mattern-Straße 22, 6902 Sandhausen

---

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: Buchdruckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

# So war das mit den Engeln

Theodor Leonhard

*„Und alsbald war da bei dem Engel die Menge der himmlischen Heerscharen, die lobten Gott und sprachen: Ehre sei Gott in der Höhe und Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen.“*

Streit war ausgebrochen unter den Engeln. Die besten Sänger hatte ihr Herr zu einem Chor zusammengestellt. Mit feierlicher, fast etwas erregter Stimme hatte er sie mit einem besonderen Auftrag versehen. Sie sollten weit fort bei der Geburt des Sohnes ihres Herrn singen.

Auf dem Weg dorthin war nun Streit unter ihnen ausgebrochen. Zwei kleine Engelchen, auf der untersten Stufe der Engelhierarchie, behaupteten, der Herr hätte ihnen aufgetragen, sie sollten bei diesem Ereignis einen anderen Text singen. Bisher pflegten sie immer in den verschiedensten Variationen denselben Text zu singen: „Ehre sei Gott in der Höhe.“

Und es war wirklich beeindruckend, ihnen zuzuhören, was sie aus diesem Text mit ihren Instrumenten und mit ihren Stimmen alles herausholten.

Aber nun war ein Streit unter ihnen ausgebrochen. Jene zwei schon erwähnten Engelchen, das eine mit krummen Beinen, das andere mit weit abstehenden Flügeln, behaupteten, der Herr hätte ihnen dieses Mal einen anderen Text aufgetragen.

Einige der anderen Engel waren auch unsicher. Seltsam war es schon, wie der Herr zu ihnen gesprochen hatte. Aber der hatte manches Mal seine unberechenbaren Launen. Besonders auffällig war in der letzten Zeit seine offenkundige Sympathie für die Menschen auf der Erde. Das führte schon seit einiger Zeit zu seltsamen Entschlüssen ihres Herrn.

Der Höhepunkt dieser Sympathie für die Menschen war, daß der Herr ausgerechnet bei diesen Menschen seinen Sohn geboren werden ließ. Völlig unverständlich für die Engel.

So mußte wenigstens gerettet werden, was noch zu retten war, dachte sich der Erzengel und Obersänger. Das unverständliche Ereignis mußte wenigstens mit himmlischer Sphärenmusik feierlich um-

rahmt werden. Die Menschen sollten bei dieser Geburt wissen, daß sie es mit dem Herrn und nicht mit einem ihresgleichen zu tun hatten. Der Erzengel und seine treuen Diener wußten, was sie ihrem Herrn schuldig waren.

Nur diese zwei Engelchen machten Schwierigkeiten und brachten Unruhe unter die Engelschar. Sie behaupteten, der Herr hätte ihnen einen neuen Text aufgetragen. Sie sollten nicht mehr singen: „Ehre sei Gott in der Höhe“, sondern: „Ehre sei Gott in der Tiefe“.

So unrecht hatten sie ja gar nicht. Der Erzengel hatte es ja auch gehört. Aber das ging nun wirklich über seine himmlische Hutschnur. Das konnte nicht wahr sein, daß Engel plötzlich nicht mehr die himmlische Höhe, sondern die irdische Tiefe besingen sollten. So weit konnte auch ein Engel nicht den Launen seines Herrn folgen.

Und außerdem waren es ja zwei Engelchen ganz unten in der Hierarchie, die so stur auf dem neuen Text des Herrn beharrten. Die wollen sich doch nur wichtig machen und sich in den Augen des Herrn hervortun. Man kannte sie ja, diese Unruhestifter, die immer etwas Neues wollten. Mit einem scharfen, fast drohenden Blick beendete der Erzengel den ausgebrochenen Streit. Er ermahnte die beiden Aufsässigen, sie sollten sich an das Gewohnte halten, ansonsten sei ihre himmlische Karriere beendet, bevor sie richtig begonnen hat.

Von weitem sahen sie die hellerleuchtete Stadt Jerusalem.

Aber der Stern, der ihnen als Wegweiser mitgegeben war, zeigte ihnen deutlich, daß ihr Weg weiterführte auf ein Hirtenfeld nahe bei dem fast unbekanntem Provinznest Bethlehem. So richtige Stimmung wollte bei den Engeln in dieser Umgebung gar nicht aufkommen. Vor ein

paar erschrockenen Hirten hatten sie noch nie Musik gemacht.

Nur zwei kleine Engelchen fielen den Hirten besonders auf, das eine mit krummen Beinen, das andere mit abstehenden Flügeln. Sie sangen besonders fröhlich und hüpfen lustig auf dem Feld herum.

Und als der mit den krummen Beinen

ganz nah an einem Hirten vorbeikam, flüsterte er ihm leise ins Ohr, so daß es der Erzengel nicht hören konnte: „Ehre sei Gott in der Tiefe“. Da wurde der erschrockene Hirte ganz froh, und später erzählte er es seinen Freunden und die wurden auch froh, und der neue Text des himmlischen Herrn hatte sich bald herumgesprochen.

## „Mir ist ein Licht aufgegangen“

### Vorschläge zu einer Bildmeditation

H. Härterich, U. Hoffmann, Bildgestaltung: U. Borgwardt / Chr. Keim

#### Vorbemerkung

Die Bilder und die zugehörige Meditation entstanden im Verlauf einer Tagung zum Thema „*Hoffnung*“ im RPZ Schönberg.

Unsere Intention war, den Aspekt „*Hoffnung*“ in der Weihnachtsgeschichte zu thematisieren und dabei das persönliche Betroffensein in den Vordergrund zu stellen. Zuerst entstanden die vier Bilder, die von zwei Teilnehmerinnen gemeinsam gemalt wurden. Der Gedanke, eine Meditation zu verfassen, ergab sich anschließend beim gemeinsamen Betrachten der Bilder. Das Arbeitsergebnis wurde der Gesamtgruppe abends im Rahmen einer Meditationsfeier vorgestellt, wobei die musikalische Gestaltung von den beiden nicht malenden Teilnehmerinnen übernommen worden war.

#### Verlauf der Meditationsfeier

Materialien: Selbstgemalte Bilder

Lied: „Mir ist ein Licht . . .“

Orff'sche Instrumente: Xylophon,

Rhythmusinstrumente, Triangel

Kerzen für alle Teilnehmer

Die Tagungsteilnehmer saßen im dunklen Raum im Kreis. Ein Gruppenmitglied zündete in der Mitte eine Kerze an und sang — nach einem Musikvorspiel — die erste Strophe des Liedes. Strophe 1 wurde dann weiter von allen gemeinsam gesungen, bis die übrigen Kerzen, an der mittleren entzündet, verteilt waren. Anschließend wurde das erste Bild aufgehängt und die zugehörige Meditation vorgetragen. Es folgten im Wechsel die weiteren Bilder und Meditation. Zum Abschluß wurde von allen gemeinsam Strophe 7 gesungen.



1. Mir ist ein Licht auf - ge - gan - gen, und das macht mein

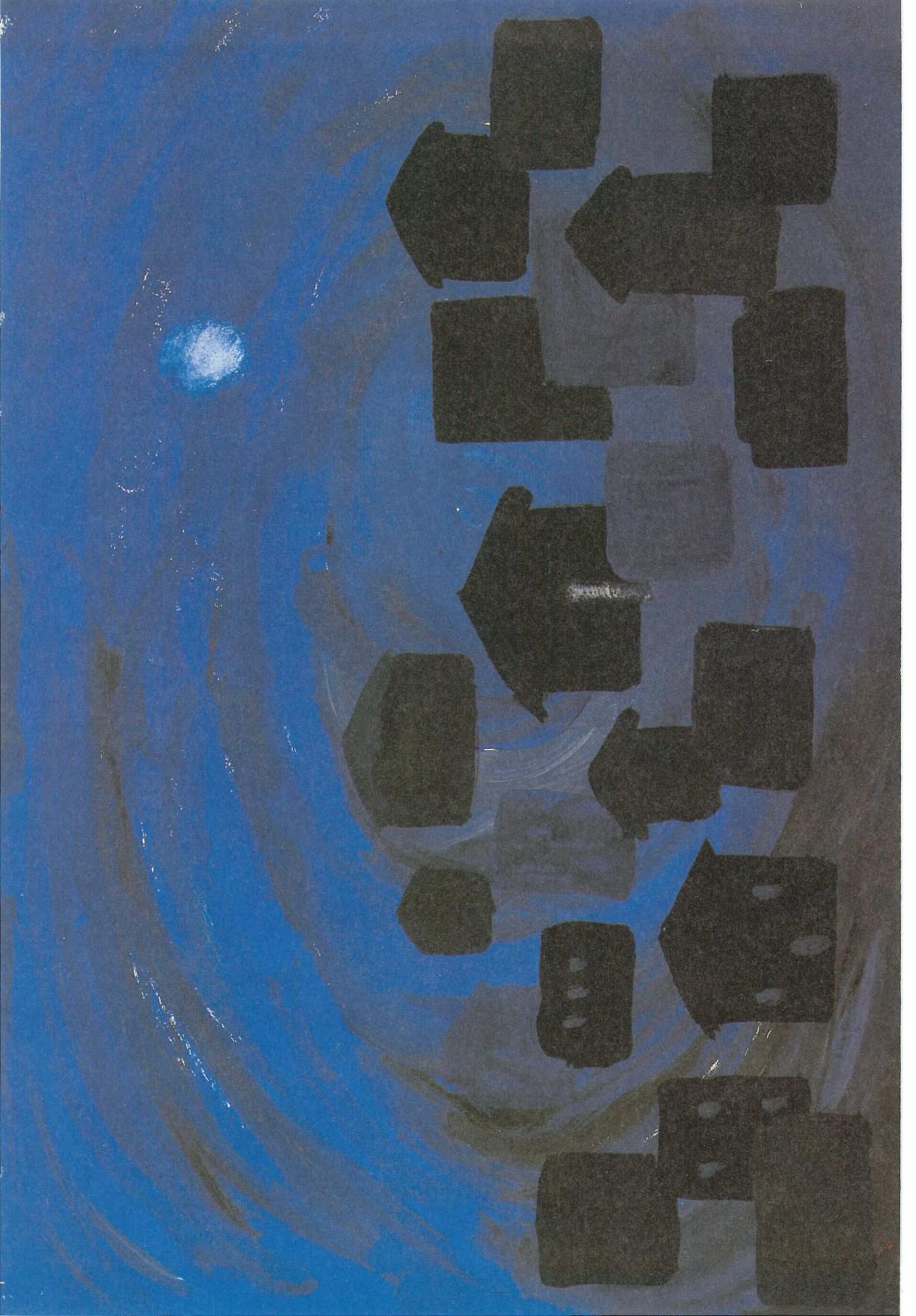


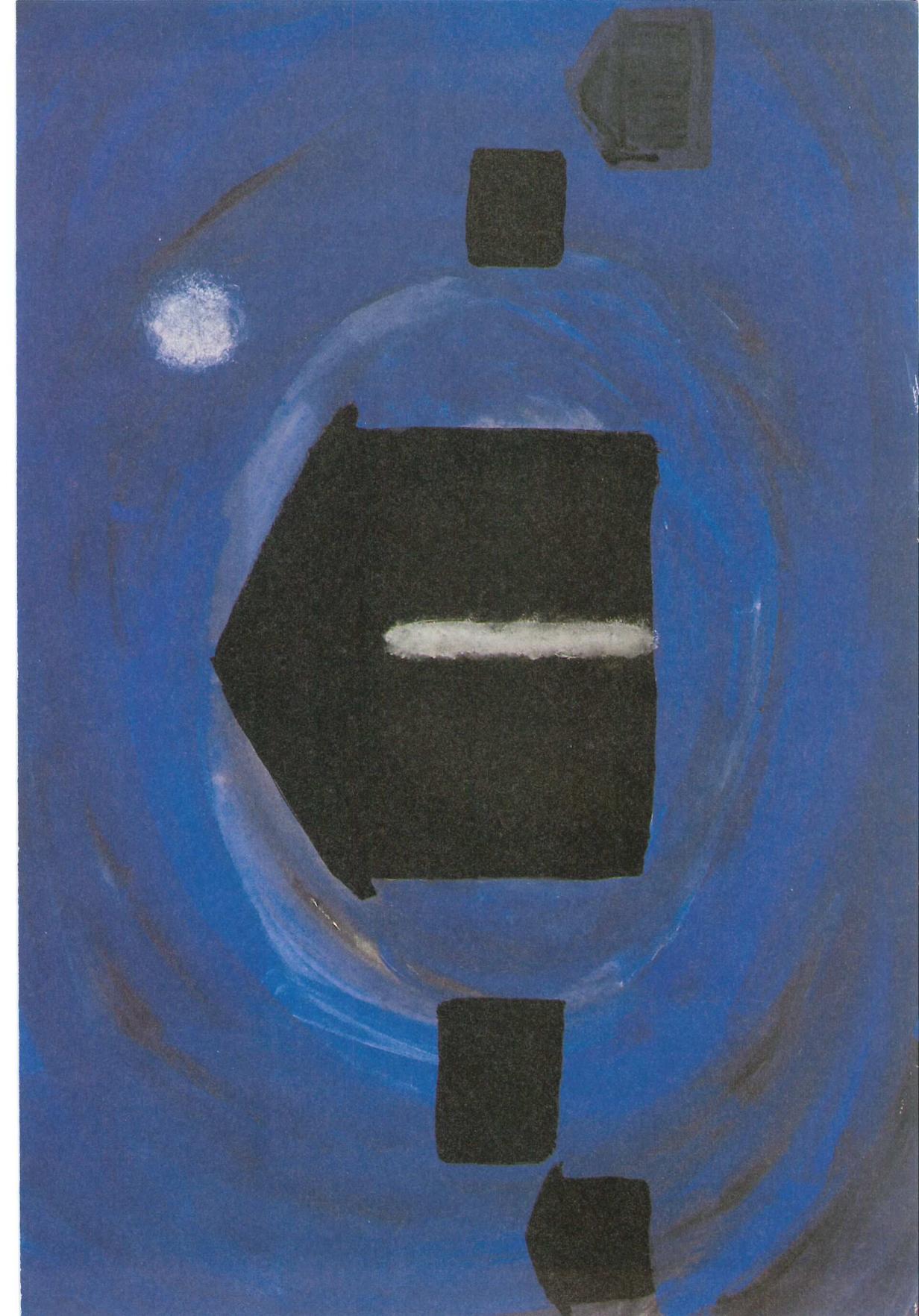
Le - ben hell, ich kann fröh - lich sein und sin - gen.

7. Mir ist ein Licht aufgegangen.  
Macht mir auch die Zukunft Angst.  
Gott ist bei mir heut und morgen.

Aus: Sieben Leben möcht' ich haben, Martin G. Schneider, Christopherus Freiburg · Kaufmann Verlag Lehr









## **Meditationen zu den vier Weihnachtsbildern**

### *1. Bild*

- Ich bin so allein, wer nimmt mich an die Hand?
- Ich spüre mich klein — einem Unermeßlichen ausgeliefert. Wer bin ich — wo finde ich Sinn für mein Leben?
- Ich fühle mich verlassen in der Kälte — wer gibt mir Wärme?
- Ich irre in der Dunkelheit umher. Wer zeigt mir einen Weg?

### *2. Bild*

- Ich weiß genau, es sind viele Menschen um mich herum in all den Häusern. Ich bin ganz neu in der Stadt, und so bleiben sie mir verschlossen, dunkel und rätselhaft.
- Ich kenne kaum einen Nachbarn — einer macht mir Angst.
- Es bedrückt mich, wenn ich mich ausgeschlossen fühle.
- Ich habe Angst im Dunkeln — ich brauche Licht.

### *3. Bild*

- Warum bin ich so verzagt? Ich brauche mehr Vertrauen und Mut in die Zukunft.
- Es gibt Menschen, mit denen ich mich verständigen kann — die mich verstehen. Ich will suchen.
- Licht macht mir Hoffnung, daß ich etwas finde, was mir neuen Mut gibt.
- Da ist ein Lichtschein. Kann ich es wagen, auf ihn zuzugehen? Ist er auch für mich bestimmt?

### *4. Bild*

- Es ist alles gut gegangen. Ich fühle mich nicht mehr fremd, ich bin aufgenommen, ich gehöre dazu.
- Ich habe einem Menschen etwas erzählt, was ich bisher keinem sagen konnte — ich fühle mich erleichtert und froh — ich möchte davon etwas weitergeben.
- Hier bin ich nicht mehr allein, ich fühle Wärme und Geborgenheit, das macht mich glücklich.

- Ich möchte mit den Menschen, die ich liebe, weitergehen.

## **Möglichkeiten der Verwendung der Bilder im Unterricht**

Für den Unterricht erschien uns vor allen Dingen wichtig, den Schülern über die Bilder einen emotionalen Zugang zur Weihnachtsgeschichte zu ermöglichen und Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Die Bildfolge durfte demnach möglichst wenig illustrativen Charakter haben, um nicht zu einer Art Bildbeschreibung anzuregen. Sie soll vielmehr die Schüler dazu reizen, persönliches Betroffensein zu äußern.

Eine Möglichkeit wäre, die Bilder in ähnlicher Weise wie beschrieben im Rahmen einer meditativen Feier als Abschluß einer Unterrichtseinheit über Weihnachten einzusetzen. Die Meditationen können vorher in Gruppenarbeit entstehen oder auch, bei entsprechend geübten Schülern, spontan eingebracht werden. Eine solche Feier ist im übrigen nicht nur im RU vorstellbar, sondern durchaus auch als neuer Akzent im Rahmen einer der hergebrachten Weihnachtsfeiern am Nachmittag.

Eine andere Möglichkeit ist, zu den Bildern gemeinsam mit den Schülern die Weihnachtsgeschichte aus dem Blickwinkel der Hirten — d. h. der Personen, die zuerst und unmittelbar betroffen waren — zu erzählen. Vorausgehen müßte hierbei eine kurze Einstimmung durch den Lehrer: „Stellt euch vor, wir sind die Hirten, damals in Bethlehem. Es ist finstere Nacht, ringsherum ist alles still, nirgendwo brennt mehr Licht. Alle anderen schlafen schon. Es ist kalt hier draußen auf dem Feld, ungemütlich.“

Die Kinder sollten ermutigt werden, Gefühle und Gedanken der Hirten zu äußern. Wie war ihnen zumute draußen in der Nacht? Worüber unterhielten sie sich, als sie zum Stall gingen? Wie hat sich das Weihnachtsgeschehen auf sie ausgewirkt? Worüber haben sie gesprochen, was haben sie gedacht, als sie vom Stall zurück zu ihren Herden gingen? Ursula Borgwardt

---

**Die Bilder sind als Schülermaterial in Farbe bei den Religionspädagogischen Ämtern erhältlich.**

# „Ein Weihnachtsfest“ —

## Einführende Hinweise auf ein wichtiges Unterrichtsmedium

Gerhard Brockmann

*Technische Daten:* Dokumentarfilm/Spielfilm — 16 mm — f — 13 Minuten  
— Österreich 1979 — Herbert Link

*Der folgende Beitrag (einschließlich der Kopierunterlagen) ist ein Auszug aus dem gerade erschienenen Buch: Gerhard Brockmann / Reinhard Veit, Mit Kurzfilmen arbeiten 1, Analysen, Methoden, Arbeitsblätter zu acht Kurzfilmen, Benziger Verlag und Verlag Moritz Diesterweg. In diesem Buch werden folgende Kurzfilme behandelt:*

- *Du sollst dir keine Bilder machen*
- *Am Kreuz*
- *Ein Leben in der Schachtel*
- *Ein Platz an der Sonne*
- *Söhne der Erde*
- *Und schloß von innen fest zu*
- *7 Jahre — 70 Jahre*
- *Ein Weihnachtsfest*

*Die einzelnen Kapitel sind nach folgendem Prinzip aufgebaut:*

- *Titelbild, technische Daten, Problembereiche, Einsatzalter*
- *ausführliche Inhaltsangabe*
- *Gestaltungselemente*
- *Beobachtungshinweise und Verstehenshilfen*
- *Schlüsselstellen (abgebildet)*
- *Realitätsbezug*
- *Didaktisches Potential*
- *Praxiselemente.*

*Bezogen auf die Praxiselemente werden außerdem zu jedem Film eine Anzahl an Kopierunterlagen angeboten.*

### 1. Inhalt des Filmes

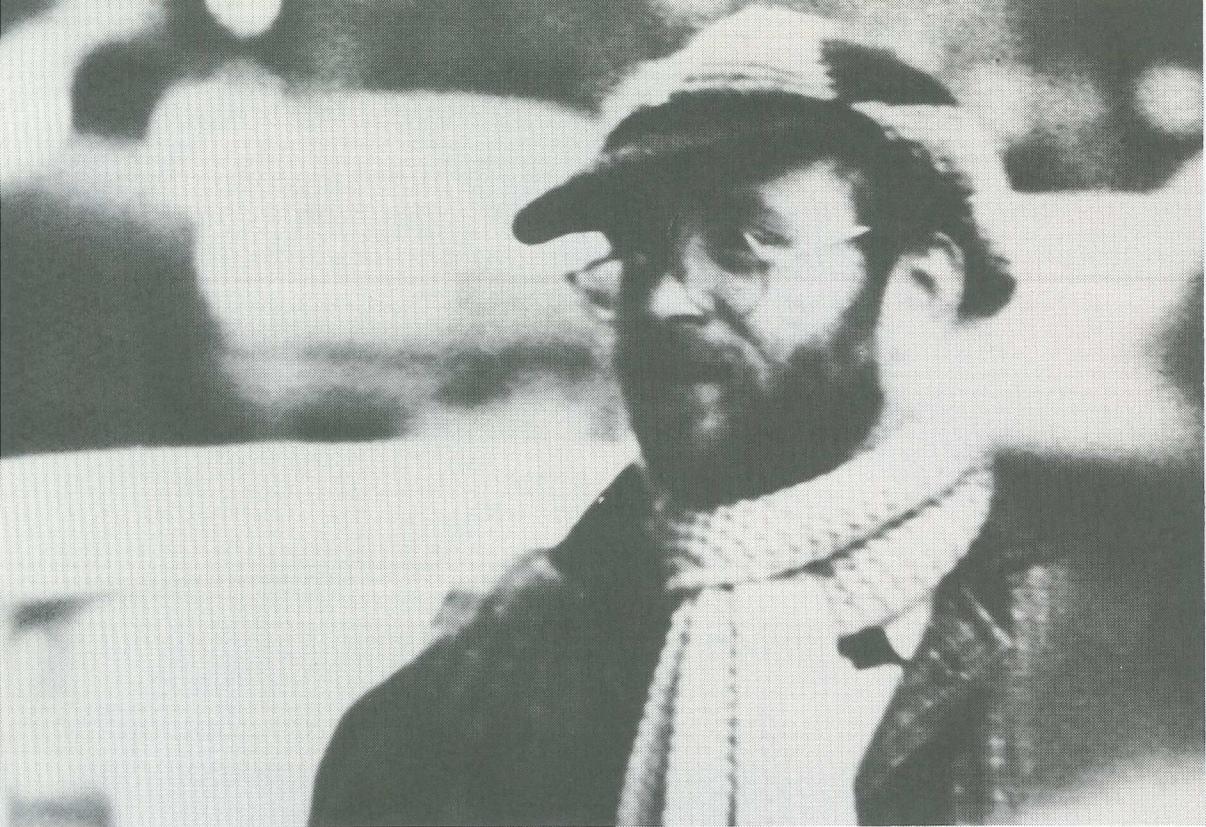
Die ersten Bilder des Filmes zeigen eine großstädtische Straßenecke im abendlichen Dunkel, das von greller Lichtreklame und mild erleuchteten Fenstern aufgehellert wird. Eine Straßenbahn fährt vorüber. Der Blick des Betrachters wird in einem langsamen Schwenk auf ein erleuchtetes Fenster in einem oberen Stockwerk gelenkt, von dort in das dahinterliegende Zimmer mit ‚altmodischer‘ Einrichtung. Ein jüngerer Mann mit Nickelbrille sitzt an einem von einer grünen Schreibtischlampe beleuchteten Tisch, denkt nach und schreibt etwas auf einen Zettel. Er gähnt, scheint müde, aber mit sich zufrieden zu sein. Ein Kalenderblatt auf einem eisernen Kalenderständer zeigt die Zahl 19. Der Mann steht auf und macht das Licht

aus. Im Lichtschein von draußen fängt die Kamera in Großaufnahme das beschriebene Blatt ein, das zum Teil von einem darüberliegenden Füllfederhalter verdeckt ist. Auf dem Blatt ist zu entziffern: Wei . . . kerzen; Hans besuchen; Maria hat so gerne Tiere; Für mich? (Schlüsselbild 1 S. 9)

Die Szene wechselt abrupt. Man hört Warenhausgeräusche und sieht über dem Eingang eines Warenhauses eine riesige Reklametafel mit einem mit Geschenken bepackten Weihnachtsmann und der Aufschrift „Mit Liebe zusammentragen“ (Schlüsselbild 2 S. 9). Menschen strömen ein und aus. Vermischt mit Großstadtlärm sind die Signale eines Krankenwagens zu hören.

...HERZEN  
HANS BESUCHEN  
MARIA HAT SO GERNE TIERE  
FÜR MICH : ?





Erneuter Szenenwechsel. Auf einer belebten Einkaufsstraße eilen Menschen vorbei, bepakt und mit unbeweglichen Gesichtern. Der junge Mann aus dem Zimmer taucht in der Menschenmenge auf (Schlüsselbild 3 S. 10). Sein Auftreten wird begleitet von beschwingter (gepiffener) Musik, die von nun ab als musikalisches Leitmotiv mit ihm verbunden ist. Er hat offenbar Zeit und Muße, schlendert im hektischen Treiben dahin und versucht immer wieder, mürrisch dahergehende Menschen durch Anlächeln zu einer Reaktion zu bewegen. Als er in ein Geschäft gehen will, stößt er mit einem Mann zusammen, der auf seinem Arm Pakete aufgetürmt hat; einige fallen zu Boden, der junge Mann hebt sie lächelnd auf.

Es folgt die längste szenische Einheit des Filmes, sie spielt in einem großen Warenhaus, das sich in üppiger Weihnachtsdekoration präsentiert. Die Kamera begleitet den jungen Mann eine Rolltreppe hoch bis in die Spielwarenabteilung. Beim Betrachten der Spielsachen fallen dem jungen Mann einige Angebote regelrecht ins Auge: ein rot gekleideter Reiter mit einer Kapuze wie ein Henker, Science-fiction-

Figuren sowie ein riesiger King Kong, der ihn fletschend anblickt und in Gebrüll ausbricht. Der junge Mann bleibt längere Zeit bei einem Tisch stehen, auf dem verschiedene Fahrzeuge (Panzer, Polizeiautos, Personenwagen) und aufziehbare Gestalten (Roboter und Stoffhund) fortwährend zusammenstoßen und sich ineinander verkeilen. Die Kamera wechselt mehrfach zwischen dem Geschehen auf dem Tisch und dem erschrockenen Gesicht des jungen Mannes. Elektronische Musik verstärkt den bedrohlichen Gesamteindruck. Der junge Mann verläßt den Tisch und kommt schließlich zu einem Verkaufstisch, auf dem ein Bauernhof mit vielen Tieren aufgebaut ist, alles aus rohem Holz und in einfachster Aufmachung. Der junge Mann bleibt versonnen stehen, nimmt einige Holztiere in die Hand, begleitet wiederum von dem mit seiner Person verbundenen musikalischen Leitmotiv. Er deutet der Verkäuferin an, daß er den Bauernhof kaufen möchte, und verläßt anschließend die Spielwarenabteilung mit einem kleinen Paket unter dem Arm. Man sieht ihn an Kleiderpuppen, die seinen Blick nicht erwidern können, und

anderen Reklamefiguren vorbei dem Ausgang zuschlendern. Dazu ertönt schrille Weihnachtsmusik („O Tannenbaum“ und „Stille Nacht“).

In einer sich anschließenden kurzen Bildfolge wird dieses musikalische Motiv fortgesetzt. Eine Frau zieht ihr Kind von einem Spielzeugschaufenster zurück. Im übrigen bestimmen vorüberfahrende Autos und Straßenbahnen und vorweihnachtliche Leuchtreklame die abendliche Stimmung der Stadt (ähnlich wie in der Eingangs-Szene).

Die Kamera versetzt den Betrachter wiederum in das Zimmer des jungen Mannes. Hier herrscht Ruhe. Der Mann sitzt am Tisch und bemalt sorgfältig die Tierfiguren, die er im Warenhaus gekauft hat. Liebevoll ordnet er abschließend die bemalten Figuren (dazu erklingt erneut die ‚stille‘ Musik des musikalischen Leitmotivs). Auf dem Kalenderblatt im Hintergrund ist die Zahl 20 zu sehen.

Der Wechsel des Kalenderblattes (Dezember 24 Sonntag) zeigt an, daß inzwischen vier Tage vergangen sind. Auf dem Tisch steht eine Schüssel mit Gebäck, daneben ein noch leerer Tannenbaum-Ständer. Von draußen hört man Autolärm, und die Kamera schwenkt langsam zum jungen Mann hinüber, der am Fenster steht und auf die Straßenkreuzung hinunterblickt.

Auf der Kreuzung sind eine Menge Autos in einem Verkehrsgewühl steckengeblieben, mitten zwischen ihnen ein beladener und geschmückter Pferdewagen, der von einem bärtigen Weihnachtsmann kutschiert wird. Das wilde Gestikulieren und einander Beschimpfen der Steckengebliebenen wird begleitet vom Weihnachtslied „Stille Nacht“.

In der nachfolgenden kurzen Bildsequenz bewegen sich Autos auf einer breiten Straße dicht hintereinander wie auf einem Förderband.

Die Szene verändert sich erneut: An einer autofreien Straße sind Verkaufsstände eines Weihnachtsmarktes aufgebaut. Man sieht den jungen Mann an den Ständen entlangschlendern. Die Bilder, die sein fröhliches und entspanntes Gesicht zeigen, werden immer wieder durchbrochen von Bildern mürrisch dreinschauender und vorbeieilender Passanten, wobei die

ser Wechsel jeweils musikalisch untermalt wird (musikalisches Leitmotiv gegenüber gequetschter Weihnachtsmusik und karikierenden Geräuschen). Der junge Mann kommt schließlich zu einem Stand mit Handpuppen aus Stoff. Er bleibt stehen, steckt eine Hand in eine dieser Handpuppen hinein und beginnt mit ihr zu spielen. Die Gesichter der vor dem Verkaufsstand stehenden Kinder beginnen sich langsam aufzuhellen. Sie fangen an zu lachen und lassen sich mit in das Spiel verwickeln. Zwei dazukommende Frauen schauen dem Treiben lächelnd und zufrieden zu. Während des Spiels mit den Puppen wird das musikalische Leitmotiv breit ausmusiziert.

Die sich anschließende Sequenz spielt am Abend. Der Weihnachtsmarkt ist aus der Vogelperspektive zu sehen. Er hat sich geleert, zwischen Karussells und Buden geht der junge Mann gemächlich mit einem kleinen Tannenbaum unter dem Arm über den Platz. Nach einem Bildschnitt klettert die Kamera gleichsam mit den Augen des jungen Mannes einen riesigen geschmückten Tannenbaum mitten auf dem Weihnachtsmarkt hoch.

In der nächsten Szene befindet man sich erneut im Zimmer des jungen Mannes. Der Weihnachtsbaum steht geschmückt auf dem kleinen Tisch, die Kerzen brennen. Das Kalenderblatt zeigt immer noch den gleichen Tag an (Dezember 24 Sonntag – Heiligabend). Der junge Mann sitzt vor dem Tisch und öffnet erwartungsvoll ein unter dem Tannenbaum liegendes kleines Päckchen. Er holt eine vermutlich seidene ‚Fliege‘ heraus, scheint überrascht zu sein. Er geht in eine andere Ecke des Zimmers zu einem alten Wohnzimmerschrank mit einem eingelassenen Spiegel, vor dem ein Gartenzwerg steht. Langsam und genüßlich legt er sich die neue Krawatte an, sichtbar erfreut. Dazu erklingt sein musikalisches Leitmotiv. Anschließend geht er zum Tisch zurück, löscht die Kerzen aus und öffnet einen Holzkasten, in dem bereits ein Kalenderblatt mit der Aufschrift Dezember 24 Samst/Sonnab liegt. Er reißt das neue Kalenderblatt vom Kalender ab und legt es neben das alte in den Kasten (Schlüsselbild 6). Der Austausch der Kalenderblätter vollzieht sich wie im Zeitlupentempo. Nachdem der junge Mann den

Kasten wiederum verschlossen hat, nimmt er ein würfelförmiges Paket vom Tisch und knipst die grüne Schreibtischlampe aus.

In der letzten Bildfolge sieht man den jungen Mann dann in Mantel und Mütze die Wohnungstür schließen. Eine Frau mit Einkaufstasche und einem großen Weihnachtsbaum unter dem Arm hastet an ihm vorbei die Treppen hoch. Er sieht ihr nach, geht langsam eine Treppe hinunter und hängt das Päckchen an eine Wohnungstür dieses Stockwerkes. Er klingelt, wartet aber nicht auf das Öffnen, sondern eilt die Treppe hinunter. Unten dreht er sich noch einmal um und horcht nach oben, bis er hört, daß die Tür geöffnet wird. Offensichtlich mit sich zufrieden verschwindet der junge Mann daraufhin durch die Haustür nach draußen. Der Film klingt mit dem zu dem jungen Mann gehörigen musikalischen Leitmotiv aus.

## 2. Gestaltungselemente

Auffällig am Film ist, daß er als Spielfilm (!) ohne Sprache auskommt. Weder reden die im Film erscheinenden Personen, noch wird der Film durch einen unter Umständen sogar deutenden Kommentar begleitet. Das Geschehen und die gezeigten Bilder interpretieren sich selbst. Die Kamera ist der eigentliche Erzähler. Sie wird unterstützt durch Geräusche und sich wiederholende und an bestimmte Bildfolgen gekoppelte musikalische Leitmotive. Erst im Kopf des Betrachters setzen sich die Bilder des Filmes, der Geschehensablauf und die herausgehobenen Bildsignale, in Sprache um, in Interpretationsformulierungen, in Wertungen und in sprachlich vermittelbare Gefühlslagen.

Der Film „Ein Weihnachtsfest“ arbeitet durchgehend mit dem Stilmittel des Kontrastes. Der Zentralkontrast des Filmes besteht in der Einführung der Hauptfigur des jungen Mannes. Der junge Mann repräsentiert durch sein Gesamtverhalten so etwas wie eine Gegenperson oder Antiposition zu all dem, was um ihn herum gezeigt wird. Die übrigen zahlreichen Kontraste des Filmes sind aus diesem Zentralkontrast abgeleitet.

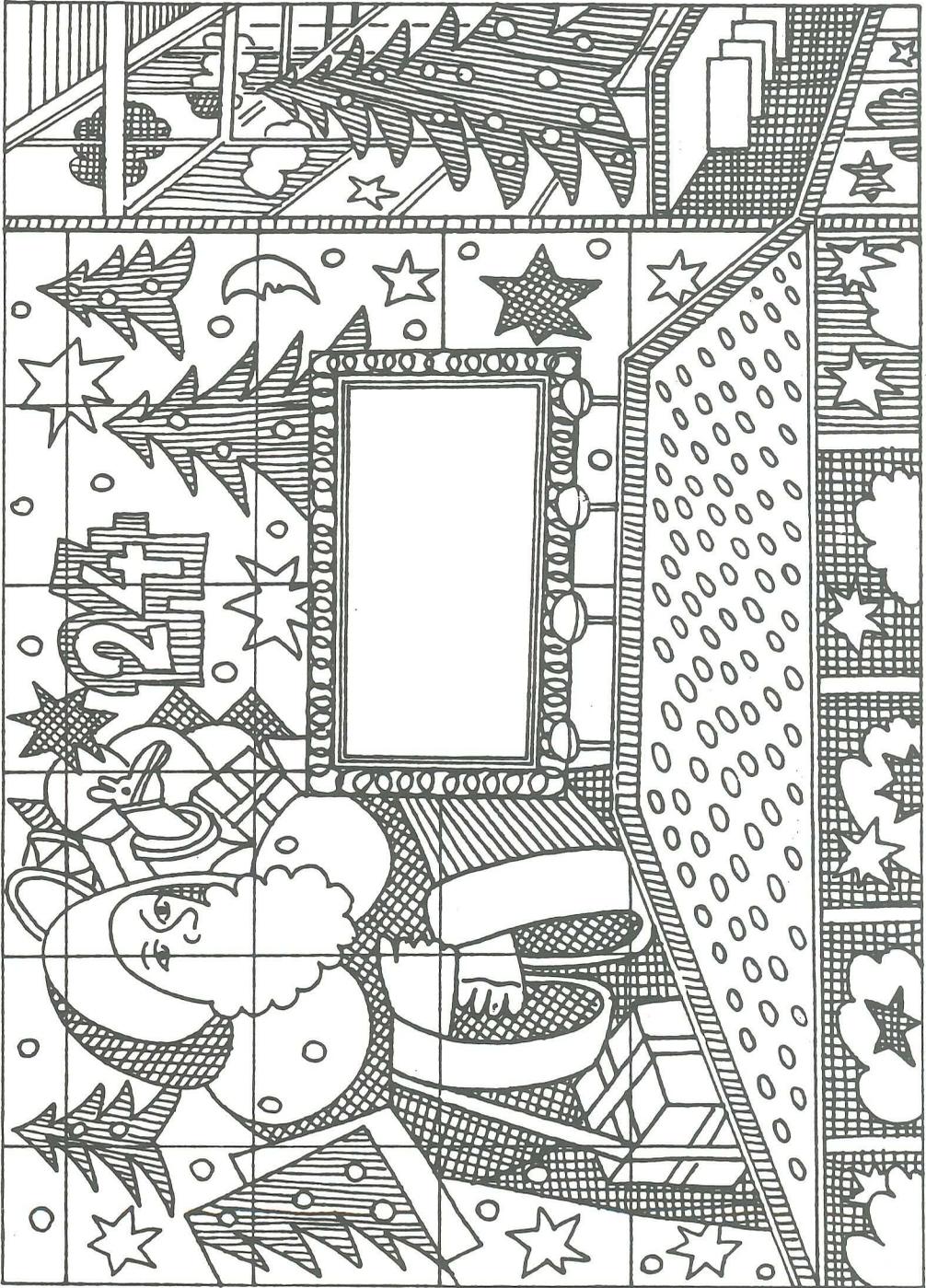
Die Kameraführung ist ganz auf die Hauptperson konzentriert. Sie begleitet

den jungen Mann ohne Bildschnitte und zeigt ihn selbst als ruhenden Pol in der Hektik der ihn umgebenden Personen. Nicht selten läßt die Kamera den Betrachter gleichsam in die Rolle dieser Hauptperson schlüpfen, läßt ihn also mit dessen Augen die Umwelt sehen. Wo Realität in ihrer Zuständlichkeit und Vorfindlichkeit gezeigt werden soll, wird sie von der Kamera regelrecht ‚abgesucht‘. Beispiel: Die Kamera steht an einem fixen Punkt und an ihr vorbei rast die Welt des Verkehrs und des Menschengewühls.

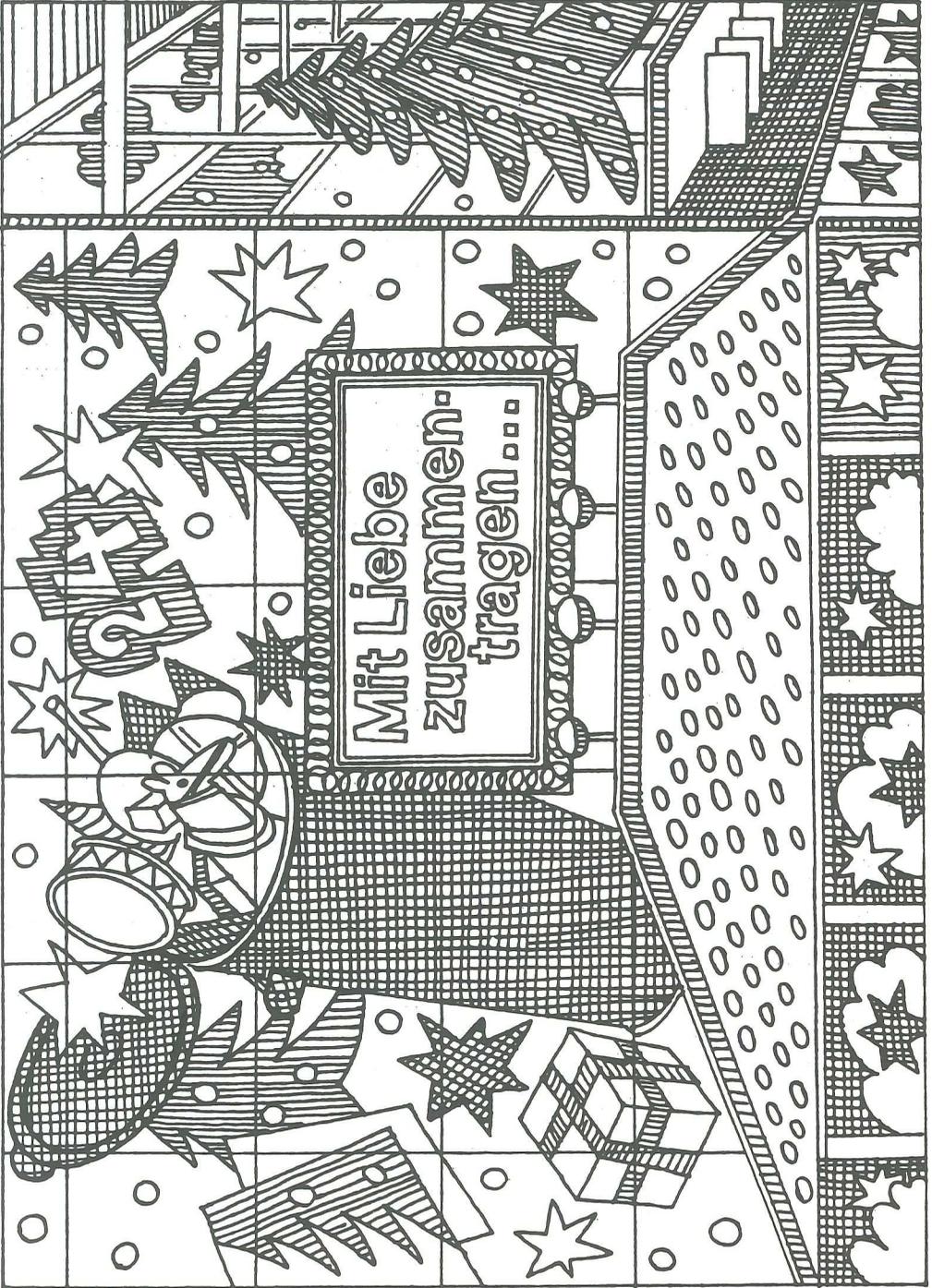
## 3. Zur Arbeit mit diesem Film

„Ein Weihnachtsfest“ ist in sich bereits ein didaktischer Film. Man braucht ihn nicht erst didaktisch aufzubereiten, um ihn für Unterricht oder sonstige Lernprozesse fruchtbar zu machen. Im Gegenteil, dieser Film dürfte hervorragend dafür geeignet sein, gewohnte und zum Teil selbst schon in Vorurteilen und Klischees erstarrte Bearbeitungsweisen der Thematik ‚Weihnachten‘ aufzubrechen und in eine neue Richtung zu lenken. Man braucht im Grunde nur die im Film bereits enthaltenen Anstöße aufzunehmen, zu verstärken und fortzuspinnen.

Das kann z.B. geschehen durch eine Demontage des zynischen Werbeplakates über dem Eingang des Kaufhauses. Man kann einerseits den Werbespruch („Mit Liebe zusammentragen“) verändern, indem man seinen wahren Hintergrund identifiziert: Mit Geld zusammentragen; Mit Liebe kaufen etc. Dazu soll die auf S. 13 abgedruckte Kopiervorlage anregen. Man kann aber andererseits auch den Bildteil des Werbeplakates verändern. Die Kopiervorlage auf S. 14 stellt eine solche Möglichkeit vor: an Stelle des bepackten Weihnachtsmannes steht eine Mülltonne. Mit dieser im Grunde einfachen Verfremdung wird eine zentrale Intention des Filmes aufgegriffen und weitergeführt. Dazu kann man eine Fülle assoziieren. Damit kann man lernen, ‚hinter die Dinge zu sehen‘. Diese Montage kann aber auch dazu anregen, Ähnliches zu probieren, entweder bei dem Werbeplakat des Filmes oder bei selbstgewählten weihnachtlichen Motiven (Tannenbaum mit Geldscheinen statt Kerzen, Weihnachtsmann mit Kriegsspielzeug etc.).



Benzinger/Diesterweg, Brockmann/Veit, © siehe Quellennachweis



# Annäherungen an die „vergessene Auferstehung“

Bericht über Erkenntnisse und Erfahrungen mit „Ostern – Bausteine für den Unterricht“ (Schönberger Hefte 1/81)

Erwin Junker

„Ostern ist jedes Jahr. Aber gibt es eine ‚Übersetzung‘ des Osterereignisses in die Schulwirklichkeit? Gibt es das, lassen wir es als Lehrer zu, daß etwas Neues im Unterricht aufbricht? Daß ich als Lehrer bei meinen Schülern, den sogenannten ‚Schwachen‘ z. B. neue Seiten wahrnehme, die sich mit schulischen Leistungskategorien nicht decken?“

Diese Fragen von Renate Schwarz waren der Anstoß für den Versuch, einmal die „Bausteine“ zum Thema „Ostern“ in den Religionsunterricht „meiner“ Klasse (6. Schuljahr) einzubringen. Die ersten „Bausteine“ habe ich hinsichtlich Medien und methodischer Gestaltung fast unverändert übernommen: An eine Meditation des Bildes „Auferstehung“ von Manessier (in: Orientierung Religion 5/6, S. 42b) schloß sich ein Gespräch über die Fotosequenz (zwei Kinder) und deren „Übersetzung“ in Farben (und Formen) an. Die Äußerungen der Kinder in dem folgenden Gespräch entsprachen in ihrer Tendenz und Vielfalt den im Modell von Renate Schwarz vorgestellten; es wurde hier den Schülern (wieder) bewußt, daß besonders nichtgegenständliche Farbkompositionen sehr vielfältigen sprachlichen Deutungen zugänglich sind, ebenso wie eine unkommentiert vorgestellte Fotoreihe. Die Kinder erfuhren, daß die verschiedenen Symbolbereiche (z.B. Farbe, Form, Fotografie, Sprache, zu der Mimik, Gestik, Tonfall gehören) ihre je spezifische Aussagequalität und kommunikative Funktion haben: Man kann mit Sprache nicht alles „restlos“ sagen, was in Form und Farbe „drinsteckt“; demgegenüber können Form und Farbe Sprache nicht eindeutig „nachzeichnen“; beide Symbolbereiche ergänzen sich, indem der Mensch sie seinen Intentionen, Erfahrungen und Assoziationen entsprechend kombiniert und so ständig verändert.

Auch der Farbholzschnitt „Gang nach Emmaus“ schaffte vielfältige Gesprächsanlässe und Deutungen; die Gegenüberstellung mit der Erzählung „Der Weg nach Emmaus“ machte auch hier den angedeuteten Zusammenhang von Sprache und Farbe/Form deutlich.

Beim Sprechen über die Geschichte, die ich den Schülern erzählt hatte, trat bald ein für die Kinder zentrales Problem in den Vordergrund: die Frage nach der Identität des Fremden. Die meisten waren der Überzeugung, es handele sich um Jesus selber; sie interpretierten die Aussage „da gehen ihnen die Augen auf“ im Sinne der Luther-Übersetzung: „Da wurden ihnen die Augen geöffnet“. Auf dem Farbholzschnitt sahen sie Jesus in der Mitte der Gruppe der drei Männer dargestellt: Auffällig sei dort nämlich, daß um den Kopf dieses Mannes herum relativ viel Weiß zu sehen sei, was sicher als Andeutung eines Heiligenscheines verstanden werden dürfe. Andere Kinder wandten dagegen ein, daß diese Figur sich in ihrer Darstellung in nichts deutlich von den beiden anderen unterscheide und deswegen der Schluß, damit sei der gekreuzigte und auferstandene Jesus gemeint, willkürlich sei.

Ich versuchte zu problematisieren: Ob denn der Text die Annahme zwingend notwendig mache, daß es sich um Jesus selbst gehandelt habe. Antwort der Schüler: Immerhin sei die zitierte Aussage eindeutig und nicht anders zu verstehen; auch die „Zweifler“ sahen keine Möglichkeit, ein anderes Verständnis dieser Stelle zu gewinnen. Nichts zu machen also. Trotzdem Fragen: Auferstehung — „geht“ das überhaupt? — Ich kann das kaum glauben! — Ich wüßte mal gern, wie das damals wirklich gewesen ist.

Nichts zu machen? Mir gingen die Fragen der Schüler, mit denen sie „hinter“ diese Textstelle zu kommen, das ganze Reden von der Auferstehung Jesu zu begreifen versuchten, nicht mehr aus dem Kopf. Was bedeutete es, wenn junge Menschen diese Frage mit existentiellem Interesse immer wieder stellen, trotz der konservativ-christlichen Mitgift, alles, was in der Bibel steht, sei (irgendwie) „wahr“ (spricht: tatsächlich so geschehen)? Hier scheinen doch diese tradierten konservativen Glaubens- und Denkschemata nicht mehr zu greifen! Mir fielen Worte von Dorothee Sölle ein: „Die bürgerliche Theologie steckt uns in den Knochen, auch wenn wir einige ihrer mythologischen Vorstellungen rational überwunden zu haben glaubten.“<sup>1)</sup> Sölle kommt in einer (selbst-)kritischen Rückschau zu der Feststellung: „Was wesentlich geschah in den protestantischen Fakultäten und Kirchen, war, die Religion an die Moderne anzupassen. . . . Niemand von uns Studenten der Theologie kam auf die Idee, es andersherum zu versuchen und die Gesellschaft zu verändern, bis sie besser zu dem Versprechen des Evangeliums und seiner Vision vom Leben paßte.“ Und sie fragt: „Was bedeutet die vergessene Auferstehung? Welche Aussagen können wir machen, wenn wir das Gefängnis der bürgerlichen Theologie verlassen wollen? Welche Sprache können wir finden, um auch das Herzstück der bürgerlichen Theologie, eben ihren Individualismus, zu überwinden?“ Diese Fragen führt sie zu der Forderung: „Wir müssen diese Worte wie ‚Auferstehung, Leben aus dem Tod, Gerechtigkeit‘ wieder in Besitz nehmen und sie an unseren eigenen Erfahrungen als wahr erkennen.“ Daraus folgt: „Zu sagen, daß er auferstanden ist, hat nur Sinn, wenn wir wissen, daß wir auch auferstehen werden vom Tode, in dem wir jetzt sind.“

Wie sollte dieser Versuch des „Wieder-in-Besitz-Nehmens“ im Schulunterricht geschehen?

Ich versuchte es mit dem Lied von „Joe Hill, auf das sich auch D. Sölle bezieht, und brachte folgendes Textblatt in den Unterricht ein:

1) D. Sölle, Wählt das Leben, Kreuz Verlag Stuttgart 1980<sup>2</sup>, S. 115; auch die übrigen Zitate sind demselben Buch entnommen: S. 113, 116, 119, 120, 117f, 118, 120.

*Das folgende Lied ist ein berühmtes Lied aus Nordamerika, das von dem Arbeiterführer und Liedermacher Joe Hill handelt. Joe Hill, wie die Arbeiter den aus Schweden stammenden Joseph Hillström nannten, wurde im Januar 1914 in Salt Lake City wegen eines angeblichen Mordfalles festgenommen. Trotz weltweiten Protestes und tiefer Anteilnahme wurde er am 19. November 1914 hingerichtet. So hatten die Behörden den ihnen unbequemen Mann ausgeschaltet. In der Nacht, bevor er erschossen wurde, rief ein Sprecher in einer Versammlung aus: „Joe Hill wird niemals sterben!“*

*Zwanzig Jahre später wurde folgendes Lied über ihn geschrieben:*

*I dreamed I saw Joe Hill last night  
Alive as you and me.  
Said I, „But Joe, you’re ten years dead.“  
„I never died“, said he.  
„I never died“, said he.*

*„In Salt Lake, Joe, by God“, said I,  
Him standing by my bed,  
„They framed you on a murder charge.“  
Said Joe, „But I aint’ dead.“  
Said Joe, „But I aint’ dead.“*

*„The copper bosses killed you, Joe,  
They shot you, Joe“, said I.  
„Takes more than guns to kill a man“,  
Said Joe, „I didn’t die.“  
Said Joe, „I ditn’t die.“*

*And standing there as big as life  
And smiling with his eyes,  
Joe says, „What they forgot to kill  
Went on to organize  
Went on to organize.“*

*„Joe Hill ain’t dead“, he said to me,  
„Joe Hill ain’t never died.  
Where working men are out on strike  
Joe Hill is at their side,  
Joe Hill is at their side.“*

*„From San Diego up to Maine  
In every mine and mill,  
Where workers strike and organize“,  
Said he, „You’ll find Joe Hill.“  
Said he, „You’ll find Joe Hill.“*

*I dreamed I saw Joe Hill last night  
Alive as you and me.  
Said I, „But Joe, you’re ten years dead.“  
„I never died“, said he.  
„I never died“, said he.*

Zunächst sang ich das Lied mit Gitarrenbegleitung einmal ganz vor. Viele Kinder summtun bald mit; einigen war es von Schallplatten her bekannt. Danach folgten stropfenweise sprachliche Gestaltungsübungen mit Übersetzungsversuchen und gemeinsamem Singen. Das nicht Alltägliche — Singen im Unterricht — er-

wies sich als sehr stark motivierend. Einige Schüler meinten am Ende dieser Stunde, das Lied auf diese Weise kennenzulernen, sei besser als von einer Schallplatte. Im Mittelpunkt der folgenden Stunde stand D. Sölles zusammenfassende Übersetzung des Liedes, begleitet von wiederholtem gemeinsamem Singen:

Letzte Nacht träumte ich, ich sähe Joe Hill so lebendig wie dich und mich. Und als ich sagte, er sei doch schon zehn Jahre tot, antwortete er: „Niemals bin ich gestorben! Man braucht mehr als Gewehre, um einen Menschen umzubringen. Sie haben nicht daran gedacht, daß sie auch hätten vernichten müssen, was die Arbeiterschaft zusammenhält. Aber wo immer sich Arbeiter organisieren, bei jedem ihrer Streiks, da findet man auch Joe Hill, den Gewehrkgeln nicht töten konnten.“

Besonders intensiv reflektierten wir den Satz: „Man braucht mehr als Gewehre, um einen Menschen umzubringen.“ Markus sagte: „Na ja, den haben sie zwar erschossen, aber — irgendwie — (Zögern . . .) wie soll ich sagen — ist der doch noch nicht tot.“ — „Was meinst du mit ‚irgendwie‘?“ — „Sein Geist lebt weiter unter den Arbeitern; für die ist der nicht tot.“ — Silvia: „Ja, die anderen denken an ihn. Das ist doch immer so: Wenn jemand stirbt, dann denken seine Angehörigen und Freunde noch lange an ihn und sprechen über ihn.“ — Und einige erzählten, wie das gewesen sei bei ihnen, kurz nach dem Tod von Angehörigen. Claudia meinte, daß man manchmal dann erst merke, was einem der verstorbene Mensch bedeutet habe.

„Es bleibt also wohl immer etwas zurück, auch wenn der Mensch schon im Grab liegt“, warf ich ein. „Ja, man denkt an sein Leben, was er getan und gesagt hat“, bemerkte Ralf. Ingo: „Und manchmal sagen die Angehörigen dann: ‚Die Oma, die hätte jetzt das und das dazu gesagt, oder die hätte das jetzt so gemacht, wenn sie noch leben würde.‘“ — „Hat das etwas zu tun mit dem Satz ‚Man braucht mehr als Gewehre, um einen Menschen umzubringen‘?“ — Beate: „Ja, natürlich, das heißt: Man kann die Erinnerung an ihn nicht erschließen.“ Thomas: „Seine Freunde denken an ihn, genau wie Ingo eben sagte, auch wenn er tot ist. Und dann tun sie vielleicht das, was er gewollt hat.“

So etwa — hier nur dem Verlauf nach und

verkürzt dargestellt — verlief das Gespräch. In der zweiten Hälfte der Stunde schlug ich vor, die im Gespräch gewonnenen Ergebnisse zu der Geschichte von den „Emmaus-Jüngern“ in Beziehung zu setzen. Leitfrage: Lassen sich Jesus und Joe Hill vergleichen? Die Schüler schrieben in Gruppenarbeit stichwortartig auf, was an Jesus charakteristisch gewesen sei und stellten dem aus dem Lied und den Vorbemerkungen zu entnehmende Charakteristika Joe Hills gegenüber. In der Zusammenfassung entstand folgendes Tafelbild:

#### Jesus

- predigte, heilte
  - Wanderprediger
  - hielt zu den Abgeschobenen und Unterdrückten, den Armen
  - Gerechtigkeit
  - wurde unschuldig ermordet
- tot?

#### Joe Hill

- schrieb Lieder, kämpfte für die Rechte der Arbeiter
  - Gewerkschafter, Liedermacher
  - stand auf der Seite der Armen und Unterdrückten
  - Gerechtigkeit
  - wurde unschuldig ermordet
- tot?

Ich stellte die Hausaufgabe, in Erinnerung an das Gespräch und mit Hilfe des Tafelbildes einen kurzen Text zum Thema „Vergleich zwischen Joe Hill und Jesus“ zu erstellen. Hier einige Beispiele:

„Wir haben probiert, Jesus und Joe Hill, einen Liedermacher, zu vergleichen. Beide waren für Gerechtigkeit und sind unschuldig ermordet worden. Wir sprachen darüber, ob man den Geist töten kann, was ich nicht glaube. Unter Geist verstehe ich Weiterleben, Weiterkämpfen, Weiterlieben.“ (Ralf)

„Jesus und Joe Hill halfen den Armen und Unterdrückten. Beide sind gestorben, aber ihr Geist lebt weiter. Jesus und Joe Hill sind Partner, die sich nicht gekannt haben. Beide wollten die Menschen glücklich machen. Jesus wollte es mit Predigen machen, Joe Hill versuchte es mit Liederschreiben.“ (Sabine)

„Man kann Jesus und Joe Hill in manchen Dingen miteinander vergleichen, in anderen nicht. Zum Beispiel: Jesus konnte Blinde und Gelähmte und Kranke heilen. Joe Hill dagegen konnte das nicht. Aber beide taten die Menschen ermutigen und helfen in Notzeiten.“ (Guido)

„Sie halfen den Armen und Unterdrückten. Sie hielten zu allen, die gerecht waren und kämpften mit Worten gegen alles Unrecht und gegen die Gewalt. Jesus predigte und half so den Armen. Joe Hill schrieb Lieder und ermutigte die Arbeiter, daß diese ihre Rechte erkämpfen (auch ohne Gewalt, nur mit Worten und mit Streiken) konnten. Beides ist im eigentlichen Sinne gleich.“ (Monika)

„. . . Jesus war mutig zu predigen. Er hatte keine Angst, daß er festgenommen würde.“ (Karin)

„Jesus und Joe Hill sind nicht tot. Der Körper ist zwar tot, doch der Geist von ihnen lebt in Ewigkeit. Die Leute, die sie gekannt haben, denken immer wieder an sie. So lebt der Geist noch immer. Jesus hat gepredigt, um die Menschen zu ermuntern und um ihnen das Wort Gottes zu predigen . . . Joe Hill war ein Liedermacher, er wollte auch die Menschen ermuntern. Beide waren für die Gerechtigkeit, trotzdem wurden sie ermordet . . . Beide waren tapfer.“ (Beate)

„Sie kämpften für die Gerechtigkeit und gegen das Unrecht. Sie halfen den Armen und Unterdrückten. Sie ermutigten sie und ermunterten die Menschen. Sie waren gegen die Gewalt. Sie ermutigten andere dazu, ihre Arbeit weiterzumachen. Beide starben unschuldig, und ihr Geist lebt weiter und erinnert die Menschen an ihre Aufgabe.“ (Christina)

Auffällig ist, wie oft in den Arbeiten der Schüler die Worte „ermuntern“, „ermutigen“ und „Gerechtigkeit“ vorkommen. Damit formulieren sie zentrale Momente der Tätigkeiten und Ziele Jesu: Ermuntern — nicht hemmen; ermutigen — nicht mutlos und ängstlich machen; für Gerechtigkeit kämpfen — nicht Ungerechtigkeit und Unterdrückung mutlos hinnehmen.

Gerade der direkte Vergleich dieser Züge Jesu mit den komplementären des ganz „profanen“ Menschen Joe Hill holte Christus aus dem „goldenen Schrein“ (Sölle), zeigte, wie auch schon Elf- und Zwölfjährige sich ein Verständnis der „vergessenen Auferstehung“ erarbeiten können. Wir alle haben in dieser Phase des Unterrichts, in der wir zeitweise vergaßen, daß wir in der Schule waren, erfahren, daß „Auferstehung Jesu“ nicht als „exklusives Privileg Christi“ verstanden werden und daher unbegreiflich und miraculös bleiben muß, weil nicht in unser Leben integriert, sondern daß ihr Sinn „inklusiv ist und uns alle meint.“

Dies schien auch durch in der letzten Phase, in der wir Sölles „Song auf dem Weg nach Emmaus“ besprachen (vgl. Schönberger Hefte 1/81, S. 32 f.). Ich hatte anfangs gar nicht vor, dieses Gedicht zu verwenden, weil ich es in dieser Altersstufe für zu schwer hielt. Aber auch dieser Text kam sehr gut bei den Schülern an. Wir lasen das Gedicht zunächst still, jede(r) für sich, dann gemeinsam. Für die anschließende Phase der Gruppenarbeit erhielten die Schüler folgende Aufgabenstellung:

„Unterstreicht Stellen, die euch unklar sind! Notiert einzelne Passagen oder Wörter, die ihr für bedeutungsvoll haltet! Formuliert Fragen an den Text!“

Die erarbeiteten Fragen wurden dann jeweils an andere Gruppen weitergegeben mit der Aufgabe, Interpretationsversuche anzustellen.

In der folgenden Stunde stellten die Schüler ihre Arbeitsergebnisse vor. Es zeigte sich, daß die nicht durch vorgegebene Fragen eng strukturierte Arbeit in freier Assoziation zu einem lebendigen Austausch führte. Aus diesem Gespräch, das fast die ganze Stunde in Anspruch nahm, seien zusammenfassend einige Protokollnotizen wiedergegeben:

- „Ich bin das Wasser des Lebens“, das heißt: Ich werde noch gebraucht.
- Ohne Wasser kann niemand und nichts leben.
- Das Wasser weitergeben — Mut machen.
- Wasser fließt, kommt weiter, dringt in die Erde, überwindet Hindernisse; es gibt nicht auf, es kommt zu jedem, ist nicht immer an einem Fleck.
- Wasser kondensiert auch, steigt also in die Luft, bewegt sich dort weiter, regnet und kommt so wieder.
- „Wir wären frei und könnten befreien“ = die Freiheit weitertragen; vielleicht haben sie geglaubt, sie seien frei und waren es doch nicht; haben dann gemerkt, daß sie selbst so waren wie die „kaputten Typen“.
- Es gibt Menschen, die noch nicht wissen, daß sie das Wasser sind, welches das Leben, die Hoffnung weitergibt. Das muß ihnen gesagt werden.
- Wir sollten dableiben und weiterma-

chen, uns nicht beirren lassen, uns nicht mutlos machen lassen, nicht aufgeben.

- Jeder Mensch braucht Hoffnung.
- Das Gedicht sagt, daß jeder gebraucht wird (ich, du, wir, ihr); jeder ist wichtig, jeder kann Mut machen.

Die abschließende Stunde diente einer kritischen Reflexion der gesamten Unterrichtsreihe, die sich über 13 Stunden erstreckt hatte. Sie wurde von allen Schülerinnen und Schülern sehr positiv bewertet. Der Unterricht habe sehr viel Spaß gemacht, weil er anders gewesen sei als sonst; man habe zu den Bildern und Texten sehr viel sagen können; „da kriegte man richtig viel Phantasie“. Viele fanden es gut, daß wir nicht nur einzelne Geschichten aus dem Neuen Testament besprochen, sondern über Jesus in einem weiteren, größeren Zusammenhang gesprochen hätten. Einige Kinder bemerkten, sie seien in der Phase der Arbeit an den Bildern etwas verunsichert gewesen, da sie nicht genau gewußt hätten, „was das bedeutet“; andere meinten, gerade das sei gut gewesen, weil da so richtig was zu entdecken gewesen wäre und man nicht durch Fragen eingeengt worden sei. Überhaupt hätte das Thema bewiesen, daß man Religionsunterricht auch „ganz anders“ machen könne.

Ich glaube, daß in diesem Fall die „Übersetzung“ verständlich und anregend war.

## Hinweis: Kurzfilme

Am 22. Februar 1982 werden im RPZ Schönberg ab 14.00 Uhr neue Kurzfilme für den Unterricht vorgestellt und diskutiert.

Die Filmveranstaltung ist für alle Interessenten offen.

# Wenn keiner verlieren muß . . .

Überlegungen anlässlich einer Fortbildungstagung über Konfliktlösung in der Schule

Siegfried Dunde

„Zorn ist ‚gut‘, wenn er gemäß der Ordnung der Vernunft in Dienst genommen wird für die wahren Ziele des Menschen, wie überhaupt einer, der mit Leidenschaft das Gute tut, mehr zu loben ist als einer, der ‚nicht ganz‘, nicht bis in die Kräfte des sinnlichen Bereiches hinein, für das Gute entflammt ist“, sagt Josef Pieper (Das Viergespann, München 1964, S. 268 f.) im Anschluß an Thomas von Aquin. Streiten und Kämpfen gelten sogar als eine Art christlicher Tugend, sofern sie gemäßigt und auf vernünftige Ziele gerichtet sind, sofern sie — wie wir heute etwas verkürzt sagen — fair sind. Das Alte Testament schildert Gottes „Affekthaushalt“ in anthropomorphisierender Weise: „Doch er, der im Himmel thronet, lacht, der Herr verspottet sie. Dann aber spricht er zu ihnen im Zorn, in seinem Grimm wird er sie erschrecken“ (Ps 2, 5 f.). Jesus vertreibt die Händler aus dem Tempel (Mk 11, 15-19 parall.): Aggressive Fähigkeiten können durchaus gut und angemessen angewendet werden.

Lehrer empfinden Aggressionen in der Schule als besonders unangenehm, da sie sich häufig in schädigender Weise äußern. Sie fragen nach den Ursachen der Streitlust im Klassenzimmer, beklagen die stillen und geheimen Fehden im Lehrerzimmer und die systembedingten Aggressionsverstärker (z. B. erhöhten Ausländeranteil, Angst vor Arbeitslosigkeit von Lehrern und Schülern), versuchen vergeblich, mittels Thematisierung die überschäumende Streitsucht ihrer Schüler in den Griff zu bekommen. Dabei hängen sie selber Mythen an wie den folgenden: Der gute Lehrer ist immer Vorbild; er hat keine Vorurteile; er ist immer ausgeglichen und konsequent. Dieses Idealbild zerbricht an der Wirklichkeit!

Interviewausschnitte zeigen deutlich die Betroffenheit (Abschrift vom Tonband; d. Verf.):

„Also, Aggressivität von Schülern, die zeigt sich sehr vielseitig, beispielsweise in

ganz offenen Brutalitäten, daß Schüler beispielsweise Unterrichtsgegenstände, Stühle durch die Gegend schmeißen oder: daß sie ganz bewußt Toilettentüren, Fensterscheiben zerstören, das ist eben die ganz offene Brutalität, die Ursache . . . als Ursache wird oft genannt: die Unlust, in die Schule zu gehen, die Unlust, etwas zu lernen, bedingt zum Teil durch eben die Zwangssituation Schule, daß sie eben gezwungen werden zu lernen, was sie nicht einsehen in bestimmten Altersstufen. Und daß das auch ein wesentlicher Punkt ist, der aggressives Verhalten fördert, und gegen den man als Lehrer nicht ankommen kann . . .“

„ . . . die Schüler richten ihre Aggressionen, die sie nicht mehr in Bahnen lenken können, gegen mich, obwohl ich häufig bestimmt nicht die Ursache bin, und das bedrückt mich doch schon einigermaßen.“

„Ja, mich bedrückt unheimlich, daß die Aggressivität eigentlich stark zunimmt durch das, was ich in den letzten anderthalb Jahren beobachten konnte, und ich frag mich, wohin das eskaliert . . .“

Wir hören hier von echter Not. Die Lehrerfortbildung ist dringend aufgerufen, helfend tätig zu werden. Auf Einladung des Religionspädagogischen Amtes des Bereichs Nordstarkenburg trafen sich Religionslehrer am 13. 5. 1981 in Schönberg, um über Aggressivität in der Schule zu arbeiten.

Der Kurs wurde von der Dipl.-Psych. Susan Salzmann und dem Autor geleitet. Er orientierte sich v. a. an der Methodik von Thomas Gordon (Lehrer-Schüler-Konferenz, rororo 7399, und: Familienkonferenz, rororo 7347, je DM 7,80) und dem Programm von George R. Bach (Streiten verbindet, Eugen Diederichs Verlag, DM 26,—).

Zunächst ging es darum festzustellen, daß unterschiedliche Verhaltensweisen von Schülern durch unterschiedliche Lehrer teils als annehmbar, teils als nicht-anehmbar erlebt werden:

annehmbar
nicht-annehmbar

Bereich aller möglichen Verhaltensweisen  
(Gordon, Lehrer-Schüler 36 ff.)

Es ist ganz selbstverständlich, daß nicht jeder Lehrer die gleichen Verhaltensweisen ablehnt, noch nicht einmal über den Tag hinweg bleibt er konsequent. Und es ist gut, wenn er dies einsieht und akzep-

tiert. Dann erst kann er langsam den Bereich der Annahme (der Toleranz, der Liebe) vergrößern. In einem zweiten Schritt lernen Lehrer zu unterscheiden, wer das Problem besitzt, das aufgetaucht ist:

Schüler besitzt das Problem
problemfreie Zone
Lehrer besitzt das Problem

aktives Zuhören notwendig

hier kann gelernt werden

(Gordon, Lehrer-Schüler 44 ff.)

Ich-Botschaften notwendig

Beispiele: Langeweile des Schülers etwa ist eher sein eigenes Problem als das des Lehrers, weil sie diesen gar nicht beeinträchtigt, während schnarchende Schüler den Lehrer im Unterrichten einschränken, daher besitzt er in diesem Fall das Problem. In der problemfreien Zone, d. h., wenn niemand sich eingeschränkt fühlt, kann gelernt werden.

herabsetzen könnte. Aktives Zuhören überläßt dem Gesprächspartner die Verantwortung für sein Handeln und die Führung des Gesprächs.

Um dem Schüler bei seinem Problem zu helfen, muß der Lehrer aktiv zuhören können (vgl. dazu: Wilfried Weber, Wege zum helfenden Gespräch, Ernst Reinhardt Verlag, DM 15,80): Der Lehrer muß die Botschaft des Schülers nach Bedeutung und Gehaltsinhalt entschlüsseln und in akzeptierender Weise aufnehmen. Fragt der Schüler etwa mit verknapftem Mund: „Wenn Sie uns beim Schwätzen erwischen, warum beschuldigen Sie immer nur mich?“, könnte der Lehrer antworten: „Du fühlst dich ungerecht behandelt und meinst, ich würde nur dich beobachten?“ Der Schüler kann die Antwort dann bestätigen oder verwerfen. Auf keinen Fall soll der Lehrer kommandieren, drohen, moralisieren, Vorschläge machen, belohnen, verurteilen, beschimpfen, diagnostizieren, belehren, beruhigen oder ausfragen, weil er dem Schüler damit die Verantwortung für sein Tun rauben und ihn evtl. gar

Was soll nun der Lehrer tun, wenn er das Problem besitzt, wenn er ärgerlich wird, oder wenn ihn eine Verhaltensweise eines Schülers stört? Er kann dann sog. „Ich-Botschaften“ senden: Sie heißen so, weil der Sprecher häufig das Wort „Ich“ verwendet. Dabei bezeichnet er die störende Verhaltensweise, deren Wirkung auf ihn und die begleitende Emotion (Formel: Verhalten-Effekt-Gefühl), etwa dieser Art: „Wenn hier geschwätzt wird, kann ich nicht weiter unterrichten, und das macht mich ganz mutlos.“ Vermieden werden dabei anklagende Du-Botschaften, die das Problem dem Interaktionspartner zuschieben und den Sprecher ganz aus der Verantwortung zu entlassen scheinen (etwa: „Du störst! Sei still!“). In Ich-Botschaften zeigt sich der Lehrer als offene Person und mit menschlichen Gefühlen ausgestattet; wer so redet, gibt dem anderen wenig Grund zu Trotz oder Widerstand, weil er Anklage und Beschämung vermeidet. Der Schüler kann sein Gesicht wahren (Takt ist eine christliche Tugend!) Es ist sehr wahrscheinlich, daß dann gemeinsam eine Lösung für die Störung gefunden werden kann.

Was soll aber geschehen, wenn Lehrer und Schüler miteinander das Problem haben? Oder Schüler oder Lehrer untereinander? Dann schlägt Gordon vor, autoritäres und laissez-faire-Verhalten zu unterlassen. Vielmehr solle „Methode III“ angewandt werden (Lehrer-Schüler 187 ff.): Dabei geht es darum, daß keiner der Konfliktpartner verliert, denn nur so werden alle bereit sein, die gefundene Lösung zu akzeptieren und weder Ärger noch Rachedurst anzusammeln. Jede Lösung, die für mindestens einen Partner unannehmbar ist, scheidet dabei aus. Lösungen werden nicht per Mehrheit, sondern nur durch Konsens durchgesetzt. Nach John Dewey wird Meth. III in sechs Stufen vollzogen:

1. Definition des Problems, 2. Sammlung möglicher Lösungen (Brainstorming), 3. Wertung der Lösungsvorschläge, 4. Entscheidung für die beste Lösung, 5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung, 6. Bewertung der Effektivität der Lösung. Methode III ist echtes „learning by doing“ für Lernbereiche wie Solidarität, Kompromiß-Fähigkeit, Friedensfähigkeit, Fairneß, Takt u. a.

Probleme der Werte lassen sich nicht mit diesem Konfliktlösungsmodell lösen, meint Gordon, sondern nur durch Beratung, d. h. der Lehrer fungiert als Vorbild und bietet seine Informationen auf Wunsch einmal an; ob sie dann ergriffen

werden, steht nicht mehr in seiner Verantwortung. Problematisch scheint mir dabei aber, daß Werte weniger kognitiv als nachahmend „einverleibt“ werden, und daß sich der gesellschaftlich bedeutsame Prozeß der Wertkollisionen so nicht lösen läßt. Für den Pädagogen hilfreicher könnte daher der Ansatz von Robert C. Hawley sein (Werte spielen eine Rolle. Werterfahrung durch Rollenspiel für Unterricht und Gruppe, Verlag J. Pfeiffer, DM 16,80). Diese praxisnahe Methodik könnte ein Ansatz für einen Fortsetzungskurs sein: Der Lernprozeß gelte der Einübung der Identifikation und des Sich-Einfühlens in andere, des Werterlebens und einer für alle annehmbaren Verwirklichung. Er ähnelt dann einem ethischen Diskurs, wie er im neuen Funkkolleg Prakt. Philosophie/Ethik dargestellt wird.

Streit und Aggression in der Schule sind wichtige Themen, denen sich der Religionspädagoge kaum entziehen kann. Die hier vorgestellten Methoden bieten einen Ansatz, mit diesen Phänomenen menschengerecht umzugehen. Dahinter muß aber immer eine grundsätzliche Bejahung der menschlichen Affektausstattung stehen: Nicht die weichliche, mißverständene Wehrlosigkeit ist eine christliche Verhaltensweise, sondern die „Sanftmut“, die für eigenes Recht streitet, ohne die Belange anderer mißachten zu wollen.

## Volkstümliche Bildung in der Schule: Wehmütige Erinnerung oder kritischer Impuls?

Helmut Hanisch

Angesichts der beobachtbaren mißlichen Situation an vielen Hauptschulen drängt sich immer wieder neu die Frage nach den Wurzeln der wachsenden Fehlentwicklung dieser Schulart auf. Woher kommt es, daß die Hauptschule innerhalb ihres noch nicht einmal 20jährigen Bestehens zur „ausgewerteten Restschule“, zur „Schule von Verhaltensgestörten“, zur „Ausländerschule“ werden konnte? Bei

der Beantwortung dieser Frage lassen sich die unterschiedlichsten Ursachen benennen, je nachdem auf welches schulische Alltagsproblem das Augenmerk gerichtet wird: Disziplinprobleme, große Klassen, gleichgültige Eltern, resignierte Schüler, Leistungsverweigerung . . .

Doch dieses Benennen von Ursachen ist solange unbefriedigend, wie nicht deutlich wird, auf welches Grundproblem die

einzelnen Ursachen ihrerseits zurückzuführen sind. Um dies herauszufinden, scheint es notwendig zu sein, die schultheoretischen Voraussetzungen der Hauptschule näher zu untersuchen. Daß wir dabei zunächst auf Defizite stoßen, soll uns von unserem Vorhaben nicht abschrecken, sondern ermutigen, nach möglichen theoretischen Ansätzen für eine Weiterentwicklung der Hauptschule zu fragen. Dabei kann die Beschäftigung mit der Theorie der Volksschule mögliche Hilfen geben.

### 1. Schultheoretische Defizite der Hauptschule

Das grundlegende Problem der Hauptschule besteht darin, daß sie gegenüber der Realschule und dem Gymnasium nie konzeptionelle Eigenständigkeit erlangt hat, obwohl der „Eigencharakter“ der Hauptschule ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Einführung dieser Schulart als weiterführender Schule war. (1) Die Richtigkeit dieser These wird dadurch bestätigt,

- daß der Fächerkanon der Hauptschule weitgehend identisch ist mit dem Fächerkanon der anderen weiterführenden Schulen.
- daß die Lehrpläne kaum voneinander abweichen, wobei man den Hauptschülern großzügig zugesteht, von jedem Stoff in jedem Fach etwas weniger wissen zu dürfen.
- daß sich die Lehrpläne an der Systematik der einzelnen Fächer orientieren und nicht an anderen möglichen didaktischen Strukturen, die z. B. fächerübergreifende Unterrichtsprojekte nahelegen. Dadurch soll offenbar die Wissenschaftsorientierung an der Hauptschule unterstrichen werden.
- daß die prinzipielle Durchlässigkeit aller Schularten verlangt wird. Ironisch ist in diesem Zusammenhang anzumerken, daß Gymnasium und Realschule zur Hauptschule hin weit durchlässiger erscheinen als umgekehrt. Manche Realschul- und Gymnasiallehrer fordern deshalb, daß sich der Bildungsplan der Hauptschule nach den Plänen der anderen weiterführenden Schule richten müsse, damit sich die gescheiterten Gymnasiasten und Realschüler

leichter in der Hauptschule zurechtfinden können.

- daß die Einführung eines zehnten Schuljahres gefordert wird. Mit dieser Forderung rückt die Hauptschule noch näher an die Realschule heran. Es wird wohl kaum einen Hauptschüler geben, der freiwillig die Hauptschule besucht, um am Ende des zehnten Schuljahres ein unqualifiziertes Zeugnis zu erwerben, wenn er in gleicher Zeit an der Realschule die Mittlere Reife erlangen kann. Völlig unsinnig erscheint die versuchsweise Einführung eines zehnten Schuljahres an der Hauptschule in manchen Bundesländern, an denen Hauptschüler zur Mittleren Reife gelangen können. Mit dieser Maßnahme wird der „Eigencharakter“ der Hauptschule in jeder Hinsicht negiert.

Aufgrund der fehlenden Eigenständigkeit der Hauptschule leuchtet es unmittelbar ein, daß die Hauptschule zur Restschule werden muß. Weil sie fortlaufend mit anderen weiterführenden Schularten verglichen wird bzw. mit ihnen in Konkurrenz treten muß. Dieser Tatbestand führt für die Hauptschule nach innen und nach außen zu folgenreichen Konsequenzen:

- Weil die Hauptschule keine eigenständige Schulform mit eigenem Profil darstellt, findet sie zu keiner ihr angemessenen Didaktik, die in der Lage wäre, sich den besonderen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler zu stellen. So erzeugt die Hauptschule bei den ihr anvertrauten jungen Menschen fortgesetzt Frustrationen, Angst- und Minderwertigkeitsgefühle, die zu Lernabwehr, Resignation und Aggressivität führen.
- Aus der konzeptionell bedingten Konkurrenz der Hauptschule zu Realschule und Gymnasium ergibt sich zwangsläufig eine Herabsetzung des Ansehens der Hauptschule in der Öffentlichkeit. Eltern sind weitgehend hoch motiviert, ihre Kinder nicht in die Hauptschule zu schicken, weil sie sie vor sozialer Diffamierung und beruflichem Mißerfolg bewahren wollen.

Warum die Hauptschule trotz aller anfänglicher Beteuerungen (2) nie zu einer konzeptionellen Eigenständigkeit gefunden hat, scheint in unmittelbarem Zusam-

menhang mit der Forderung nach Wissenschaftsorientierung zu stehen. Denn in dem Maße, wie von der Hauptschule in der gleichen Weise wie von den anderen weiterführenden Schulen die Orientierung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Wissenschaften verlangt wird, die sowohl die Inhalte als auch die Methoden der einzelnen Fächer bestimmen, verschwinden die Unterschiede bzw. Profile der einzelnen weiterführenden Schularten. Der Allgemeingültigkeitsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnisse und die standardisierten Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung verbieten eine Differenzierung nach Schularten.

Die Orientierung an den Wissenschaften bleibt nicht ohne Auswirkung auf das Lernen. Wie das folgende Zitat von W. Werres verdeutlicht, negiert sie weitgehend die Lernbedingungen und Lernbedürfnisse der Schüler. „Die Sachen im Unterricht und die Art ihrer Vermittlung werden nicht mehr vorrangig unter dem Aspekt primärer Erfahrungen oder nach der vermeintlichen Sichtweise oder nach den Bedürfnissen des Kindes verhandelt; sie werden weit mehr danach bestimmt, inwieweit sie *wissenschaftlichen* Kriterien genügen, d.h., die Unterrichtsgegenstände sollen sowohl sachlich richtig dem Stand der gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschung entsprechen, als auch ständig auf ihre Bedeutung, die sie im Gefüge oder im Bezug auf „die Struktur“ der jeweiligen Wissenschaft haben, befragt werden“. (3)

Mit dem Postulat der Wissenschaftsorientierung der Hauptschule und der damit verbundenen Nivellierung der weiterführenden Schularten geschieht etwas Paradoxes: Der Grund, der zu der Dreiteilung des Schulsystems führt, gilt offenbar nur für den Akt der Überführung der Grundschüler in die weiterführenden Schularten. Sind sie einmal nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium „einsortiert“, dann wird die Voraussetzung der Zuweisung gegenstandslos. Aufgrund der durchgängigen, für alle Schularten geltenden Wissenschaftsorientierung haben alle Schüler den gleichen Anspruch, das gleiche Recht und die gleiche Pflicht, sich wissenschaftliche Bildungsgüter anzueignen.

Daß trotz der ideologischen Vorgabe, alle Menschen an den Erkenntnissen der Wissenschaften teilhaben zu lassen, der Grund für jene Einsortierung der Hauptschüler in die Hauptschule weiterbesteht (sonst wären sie auf dem Gymnasium oder der Realschule), darauf kommen offenbar die wenigsten Bildungsplaner und Bildungstheoretiker. Das Ergebnis der dargestellten Paradoxie ist eine heillose Überforderung der Hauptschüler, die zu den Konsequenzen führt, die wir oben andeuteten.

Aufgrund der bisherigen Überlegungen können wir als erstes Zwischenergebnis festhalten: Das schultheoretische Problem der Hauptschule äußert sich im Fehlen einer eigenen Konzeption, die auf die besonderen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler Rücksicht nimmt. Die Ursache des Fehlens eines hauptschulspezifischen Profils ist in der einseitigen Wissenschaftsorientierung zu sehen, die die weiterführenden Schulen nur noch graduell, nicht aber konzeptionell unterscheidbar macht. Lernmüdigkeit, Leistungsveragen, Überforderungen der Schüler verweisen auf die Verwissenschaftlichung des Unterrichts, der den Grund der Zuweisung der Schüler in die Hauptschule ins Paradoxe verkehrt.

## 2. Theorie der Volksschule

Im Gegensatz zur heutigen schultheoretischen Fundierung der Hauptschule konnte die Volksschule in den fünfziger und sechziger Jahren beanspruchen, ein eigenes theoretisches Fundament zu besitzen: die Theorie der volkstümlichen Bildung. Durch die Berufung auf die Idee einer volkstümlichen Bildung als Grundlage der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Volksschule war eine klare Abgrenzung gegenüber der „höheren“ Bildung gegeben. Th. Wilhelm spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Gegenideologie“, deren Motiv es war, „das Bildungsmonopol des gymnasialen Schulweges im öffentlichen Bewußtsein der Nation zu brechen“. (4)

Welche Aufgaben die Volksschule hatte, war durch die Theorie der volkstümlichen Bildung deutlich umrissen: „Während sich die Höheren Schulen mehr um die wissenschaftliche verobjektivierte, allgemeingültige Welt zu kümmern haben, wird der

Volksschule . . . mehr die Welt des stellungnehmenden Subjekts, die Erlebniswelt, die Welt im Modus der Gemütsempfänglichkeit, die Welt der ‚durchseelten Kategorien‘ als ihr Gebiet zugewiesen.“ (5)

Worin nun die Besonderheiten der volkstümlichen Bildung bestehen, soll uns im folgenden näher beschäftigen. Dabei greifen wir auf die Darstellung K. Stöckers zurück, der die volkstümliche Bildung vier Bereichen der wissenschaftlichen Bildung gegenüberstellt:

1. Die volkstümliche Bildung wendet sich gegen ein wissenschaftliches Denken, das nach Systematik, Objektivität, Allgemeingültigkeit und Zweckfreiheit strebt, um zur Erkenntnis der reinen Wahrheit zu gelangen. Diesem Denken stellt Stöcker das volkstümliche Denken gegenüber. Nach ihm handelt es sich dabei um „die Denkweise des schlichten Menschentums, wie sie sich in den konkreten Lebenssituationen, in bestimmten Fällen des Alltags äußert, in denen sich der handelnde, schaffende oder denkende Mensch mit der Umwelt auseinandersetzt, sie meistert, beherrscht und gebraucht. Hier werden die Gegenstände nicht mehr in jener neutralen Objektivität erkannt und genommen, sie sind nur Objekte in einem jeweiligen Sinn- und Bedeutungszusammenhang, in einer konkreten Sinnhaltung.“ (6)

2. Die volkstümliche Bildung wendet sich gegen eine rationalistisch-intellektualistische Bildung, die zu bloßer Wissensvermittlung führt. Wörtlich heißt es bei Stöcker: „Die ‚Verkopfung‘ des deutschen Schulwesens ist fast zum Schlagwort der Schulreform geworden, ohne daß freilich die Praxis die Konsequenzen daraus zöge und nun in gleichem Maße auch die anderen Seelenkräfte gepflegt würden.“ (7) Was Stöcker der rationalistisch-intellektualistischen Bildung entgegenstellt, ist in diesem Zitat bereits angedeutet. Er fordert, die jungen Menschen „nach *allen* Seiten und in *allen* Kräften des Geistes, des Leibes und der Seele auszubilden und für den inneren Ausgleich dieser Kräfte zu sorgen“. (8)

3. Die volkstümliche Bildung wendet sich gegen eine „hohe“ Geistesbildung, die sich jenseits und losgelöst vom alltäglichen Lebenszusammenhang ihre Heimat

sucht, indem sie davon ausgeht, daß sich wahre Menschenbildung nur in höheren Bereichen der Kultur und Wissenschaft erschließt. (9) Im Gegensatz zu einer Trennung zwischen „höherer“ Geistesbildung und Alltagsleben ist es nach Stöcker notwendig, daß durch Bildung der „*Lebensalltag und die Arbeitswelt durchdrungen, beseelt und vergeistigt wird*“. (10) Dabei setzt er voraus, daß das Einleben in die Alltagswirklichkeit des Berufes und der Arbeit eine Geistigkeit entbinden kann, die den jungen Menschen davor bewahrt, zum Spielball gefährlicher Tendenzen der modernen Arbeitswelt zu werden. Diese gefährlichen Tendenzen sieht er unter anderem in der Automatisierung, in der Spezialisierung, in Fließbandarbeit, in sittlichen Gefährdungen.

4. Die volkstümliche Bildung wendet sich gegen eine Individualbildung, die tendenziell den Intellektuellen eignet. Denn für Stöcker ist wissenschaftliches Denken ein einsamer Vorgang, bei dem das „Mit- und Füreinandersein“ weniger gefördert wird als es beim volkstümlichen Denken der Fall ist. (11) Das volkstümliche Denken zeichnet sich dadurch aus, daß es sich auf allgemeine Erfahrungen berufen kann, die dem einzelnen in seinem Denken und Handeln Sicherheit und Geborgenheit geben. Der Volksschule wächst die Aufgabe zu, den Schülern zu helfen, sich in die vorgängig gegebene Geistigkeit der allgemeinen Erfahrungen, der Sitte, des Brauches und der Gewohnheit einzuleben und sie zu einem Teil der eigenen Persönlichkeit zu entwickeln. (12)

Wir haben zu fragen, was die Theorie der volkstümlichen Bildung leistet. Bei aller Kritik, die sie erfahren hat (13), lassen sich einige positive Grundzüge erkennen:

— Die Theorie der volkstümlichen Bildung geht nicht von einem Lernwesen aus, das — vergleichbar mit einem Wissenschaftler — möglichst losgelöst von allen individuellen Bedingungen und Voraussetzungen Inhalten der geistigen Welt nachspürt. Vielmehr nimmt die volkstümliche Bildung die Bedingungen und Gegebenheiten ernst, in die der junge Mensch als Sehender, Fragender, Fühlender, Entdeckender, Handelnder und Leidender hineinverwoben ist. Die unmittelbare Bedeu-

tung und Sinnhaftigkeit der Inhalte, mit denen sich der schulische Unterricht befaßt, muß den Schülern nicht erst beigebracht werden, sondern erschließt sich aus ihrem „Zuhandensein“. Schule und Lebenswirklichkeit fallen so nicht auseinander, sondern durchdringen sich gegenseitig.

- Indem die volkstümliche Bildung den jungen Menschen in seiner jeweiligen Eigenartigkeit als Person ernst nimmt, schafft sie die Voraussetzungen für die Entwicklung sinnvoller sozialer Beziehungen zwischen den Schülern und zwischen Lehrer und Schüler. Lehrer und Schüler begegnen sich nicht als abstrakte Lernwesen, die gelernt haben, von ihrer eigenen Subjektivität zu abstrahieren, um zu möglichst reinen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen, sondern in der Fülle ihres Personseins, in dem Werthafte allererst aufleuchtet.

Wenn wir nun auch versuchen, diesen zweiten Abschnitt zusammenzufassen, dann können wir hervorheben, daß die Theorie der volkstümlichen Bildung der ehemaligen Volksschule ihren Eigencharakter verliert. Dieser Eigencharakter zeichnet sich dadurch aus, daß er den jungen Menschen nicht mit einer ihm völlig fremden wissenschaftlichen Welt konfrontiert, sondern daß er den Schülern das Einleben in die ihnen unmittelbar erfahrbare Wirklichkeit ermöglichte. Dieser theoretische Ansatz bedeutet zugleich, daß bei allen unterrichtlichen Veranstaltungen der Schüler das Thema war — als Teil der zur Diskussion stehenden Wirklichkeit. Lernen ist auf diesem Hintergrund kein vom Subjekt losgelöstes Einprägen von Fakten, die dem Schüler bedeutungslos erscheinen, sondern ein Vorgang, bei dem immer die Person angesprochen und beteiligt ist.

### 3. Aspekte einer theoretischen Weiterentwicklung der Hauptschule

Aufgrund des großen Wohlwollens, mit dem wir im vorigen Abschnitt die Theorie der volkstümlichen Bildung referiert haben, liegt der Verdacht nahe, daß wir in ihr die Lösung der gegenwärtigen Probleme der Hauptschule sehen. Diese Vermutung ist falsch. Denn bei aller Wertschät-

zung der volkstümlichen Bildung müssen wir davon ausgehen, daß wir nicht mehr in der Welt des Handwerks und der Landwirtschaft leben, in der eine einfache Geistigkeit und Sittlichkeit herrscht, sondern daß unsere Jugendlichen in eine hochtechnisierte plurale Zivilisation hineinwachsen, in der sie ihr Leben zu meistern haben.

Dennoch ist es ein Trugschluß zu meinen, daß dieses Leben durch eine ausschließlich wissenschaftsorientierte Schulbildung bewältigt werden kann. Denn in dieser hochtechnisierten pluralen Welt wird keineswegs nur wissenschaftlich gefühlt, gedacht und gehandelt! In diesem Zusammenhang sei an einen Satz von L. Wittgenstein erinnert, der sinngemäß lautet: Dort, wo alle Wissenschaft aufhört, beginnen erst die wahrhaften Probleme des menschlichen Lebens. Dieser Satz verdeutlicht, daß wissenschaftliche Ausbildung nur bedingt dazu taugt, dem einzelnen eine Handlungsanleitung bei der Bewältigung seiner Alltagsprobleme zu geben, in die das Menschsein verstrickt ist. Schon gar nicht ist diese Ausbildung in der Lage, den jungen Menschen sittlich zu erziehen, weil Wissenschaft nicht danach fragt was sein *soll* (im moralischen Sinn), sondern was *ist* und wie es *funktioniert*.

In dem eben Gesagten ist eine mögliche Lösung des schultheoretischen Problems der Hauptschule angedeutet. Es kann nicht darum gehen, die volkstümliche Bildung gegen die Wissenschaftsorientierung auszuspielen, sondern beide Ansätze sind so zu verschränken, daß die ihnen innewohnenden Wahrheiten zu einer neuen Theorie der Hauptschule verschmelzen.

Wie diese Verschränkung sinnvollerweise geschehen kann, läßt sich an dem Begriff des „mundanen Denkens“ näher verfolgen. Ihn hat W. S. Nicklis (14) im Anschluß an M. Pollner (15) für die pädagogische Diskussion um eine Neuprofilierung der Hauptschule fruchtbar gemacht.

Was ist unter dem Begriff des mundanen Denkens zu verstehen? Mundanes Denken meint alltagsweltliches Denken. Wörtlich heißt es bei Nicklis: „Es ist das grundlegende Denkmuster alles Vortheoretischen, in dem die mit anderen gemeinsam erfahrene und erkannte intersubjektive Welt die ständig gegebene Vorbedingung

aller Unternehmungen ist . . . Globale Zweifel sind der Gemütsverfassung fremd; die Welt in ihrem Sosein wird als selbstverständlich angenommen." (16) Dazu gehört auch, „daß der andere die Welt in gleicher Weise wie man selbst erfährt, sobald man von den unterschiedlichen zeitlichen, räumlichen und lebensgeschichtlichen Sichtweisen absieht". (17)

Für das wissenschaftliche Denken ist das mundane Denken sowohl psychogenetisch als auch ontogenetisch die Grundlage. Es eröffnet „in jeder Lebenssituation durch sinnliche und denkende Erfahrung der vielfältigen Lebenserscheinungen und durch denkendes Eindringen in die sprachlichen und bildhaften Manifestationen der Kulturtradition die eigenen Grenzen denkend-lernend zu verstehen". (18) Dies ist die entscheidende Voraussetzung der kritischen Würdigung und der Anwendung der Wissenschaften.

Was bedeutet das Gesagte im Hinblick auf eine Theorie der Hauptschule? Wenn das mundane Denken als Vorbedingung aller wissenschaftlichen Bemühungen angesehen werden muß, dann ist im Hinblick auf eine Theorie der Hauptschule zu fordern, daß sie von diesem alltagsweltlichen Denken ausgeht. Um den Schüler nicht aus seinen eigenen Lebensverhältnissen zu entfremden bzw. sie als irrelevant zu vernachlässigen, muß sich der Unterricht in dieses Denken einleben. Dabei gelangt er zu einer Fülle an vortheoretischen Einsichten und Fragestellungen. Auf diesem Hintergrund erscheint es allererst sinnvoll, einzelnen wissenschaftlichen Problemen nachzugehen. Dabei sollte stets erkennbar werden, „wo Wissenschaft Lebenswirklichkeit verdichtet, und wo sie sie verdünnt, verflüchtigt, möglicherweise sogar verfälscht". (19)

An dieser Stelle geraten wir in eine große Schwierigkeit: Wenn wir davon auszugehen haben, daß das mundane Denken als alltagsweltliches Denken das Alltagsleben in der Fülle seiner Erscheinungsformen umfaßt und bestimmt, dann müssen wir im Hinblick auf eine Theorie der Hauptschule die Frage beantworten, welche Bereiche mundanen Denkens für diese Schule von besonderer Wichtigkeit sind. Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, daß wir zunächst einmal konkretisie-

ren, in welche Lebensbereiche mundanes Denken ausdifferenziert werden kann.

Hypothetisch möchte ich im folgenden von drei Bereichen ausgehen, die dialektisch miteinander verschränkt sind, wie G. W. F. Hegel in „Die Grundlinien der Philosophie des Rechts" herausgearbeitet hat: die Familie, die Gesellschaft, der Staat. Im Rahmen dieser drei Bereiche lassen sich viele Themen benennen, die zum Gegenstand schulischen Unterrichts werden könnten.

Bei der Familie können wir an Themen denken wie: Wohnen, Essen, Partnerbeziehung, Erziehung, Freizeit, Geburt, Tod, Nachbarschaft, Familienfeste, Familiengeschichte, Familientraditionen, Geschlechterrolle von Mann und Frau, Hobbies, individuelle Geschicklichkeiten im musischen wie im technischen Bereich . . .

Im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Bereich lassen sich Themen nennen wie: Beruf, Berufswahl, Arbeit, Ausbildung, Wirtschaft, Vereine, Kommune, Behörden, Ämter, Verkehr, Umweltschutz, Konsum, Versorgungseinrichtungen, Sitte, Brauch, Heimatgeschichte, Theater, Konzerte, Diakonische Einrichtungen . . .

Im staatlichen Bereich seien Themen erwähnt wie: Gewaltenteilung, Parteien, Interessenverbände, Bürgerinitiativen, Parlamentarismus, Blockbildung zwischen Staaten, Wehrdienst mit und ohne Waffen, Steuern, Recht und Rechtssprechung . . .

Aufgabe einer Didaktik, die sich an der Voraussetzung des mundanen Denkens orientiert und sich von ihm leiten läßt, wäre es nun, die genannten thematischen Bereiche auf die Schuljahre 5–9 zu verteilen. Es leuchtet unmittelbar ein, daß es aufgrund dieses didaktischen Zugriffes keine Fächer mehr gibt, sondern nur noch thematische Blöcke, die in Art eines Gesamtunterrichts mit den Schülern zu erarbeiten wären. Die pädagogische Aufgabe dieser Erarbeitung wäre, die den jeweiligen thematischen Bereichen innewohnende Vernünftigkeit ans Tageslicht zu bringen. Dabei kann der Unterricht auf die klassischen geisteswissenschaftlichen Methoden der Hermeneutik, der Phänomenologie und der Dialektik zurückgreifen.

Ich möchte das Gesagte an einem Beispiel

aus dem Bereich der Familie verdeutlichen: an dem Thema der Geschlechterrolle. Denkbar wäre es, im Unterricht folgenden Fragestellungen nachzugehen:

- a) Wie sind die Geschlechterrollen in den Familien der Schüler verteilt?
- b) Wie war die Geschlechterrolle früher definiert: Beispiele aus Literatur und Kunst.
- c) Welche Vor- bzw. Nachteile brachte früher die Geschlechterrolle für den Mann bzw. die Frau?
- d) Wie äußern sich heute Fortschreibungen traditioneller Geschlechterrollen?
- e) Wie kann ein partnerschaftliches Zusammenleben von Mann und Frau gestaltet werden?
- f) Welche „Modelle“ der Rollenverteilung von Mann und Frau sind in der heutigen Familie und Gesellschaft denkbar?
- g) Welche Vor- bzw. Nachteile bringen sie für die Familie, die Gesellschaft, den Staat?

An diesem Beispiel wird deutlich, wie unterschiedliche traditionelle Fächer — Gemeinschaftskunde, Geschichte, Deutsch, bildende Kunst — miteinander verzahnt sind und zur Erhellung eines alltagsweltlichen Phänomens beitragen können, ohne daß je Gemeinschaftskunde, Geschichte, Deutsch oder bildende Kunst als Fächer verhandelt würden.

Abschließend möchte ich einem kritischen Einwand begegnen. Wahrscheinlich wird es sinnvoll sein, neben allen genannten Themen, die im Unterricht in Frage kommen können, systematische Lehrgänge durchzuführen, in denen die Schüler Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten erwerben.

Fassen wir das Ergebnis des letzten Gedankengangs zusammen: Eine Theorie der Hauptschule kann weder zurück zu einer Theorie der volkstümlichen Bildung noch zu einer Konzeption, die von einer einseitigen Wissenschaftsorientierung ausgeht. Wohl aber ist es denkbar, eine Eigenprofilierung der Hauptschule aus beiden Konzeptionen herauszudestillieren. Der Begriff des mundanen Denkens kann auf dem Weg einer didaktischen Aufhebung der beiden traditionellen Standpunkte

wertvolle Impulse geben. Was als weiterführende Forschungsaufgabe notwendig ist, ist eine gewissenhafte Analyse dessen, was unter dem Begriff des mundanen Denkens zusammengefaßt ist, sowie die Entwicklung konkreter Unterrichtsvorhaben, die die theoretischen Überlegungen in die Praxis umsetzen.

#### Literaturnachweis

1. Vgl. K. Stöcker: Hauptschule, Ehrenwirth Verlag München 1968
2. Vgl. K. Stöcker: Hauptschule a.a.O.
3. W. Werres: Ansätze zu einer Theorie wissenschaftsorientierten Lernens und ihre Konsequenzen für die Praxis der Hauptschule, in: Zur Reform der Hauptschule, Schroedel-Verlag, Hannover—Dortmund—Darmstadt—Berlin 1978, S. 85
4. Th. Wilhelm: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Metzlersche Verlagsbuchhandlung Stuttgart <sup>2</sup>1969, S. 142
5. Th. Wilhelm: Theorie der Schule a.a.O. S. 143
6. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung, Ehrenwirth Verlag München 1957, S. 80
7. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit, a.a.O. S. 91
8. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit, a.a.O. S. 94
9. Vgl. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit, a.a.O. S. 103
10. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit, a.a.O. S. 97
11. Vgl. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit, o.a.O. S. 103
12. Vgl. K. Stöcker: Volksschuleigene Bildungsarbeit, a.a.O. S. 106
13. Vgl. Th. Wilhelm: Theorie der Schule, a.a.O. S. 145 ff und H. Glöckel: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung, Beltz Verlag Weinheim 1964
14. Vgl. W. S. Nicklis: „Qualitative Vollständigkeit des Lehrplans“, „Volkstümliche Bildung“ und „Wissenschaftsorientierung“ — Probleme des Eigenprofils der Hauptschule, in: W. S. Nicklis (Hg): Hauptschule, Klinkhardt Verlag 1980, S. 97 ff
15. Vgl. M. Pollner: Mundanes Denken, in: E. Weingarten, u.a.: Ethnomethodologie, Frankfurt/M. 1976, S. 295 ff
16. W. S. Nicklis: „Qualitative Vollständigkeit des Lehrplans“, a.a.O. S. 116
17. W. S. Nicklis: „Qualitative Vollständigkeit des Lehrplans“ . . . a.a.O. ebda
18. W. S. Nicklis: „Qualitative Vollständigkeit des Lehrplans“ . . . a.a.O. S. 117 f
19. W. S. Nicklis: „Qualitative Vollständigkeit des Lehrplans“ . . . ebda

# Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

## November (2. Hälfte)

23. — 25. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**  
Thema: WEIHNACHTEN — Alle Jahre neu  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
26. — 28. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Schulen für Lernbehinderte**  
Thema: LIEBE — SEXUALITÄT — PARTNERSCHAFT  
Leitung: E. Grevel / Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg
30. 11. —  
4. 12. **Lehrgang des HILF im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg**  
Thema: KONKRETIONEN VON THEMEN DER RAHMENRICHTLINIEN  
EVANGELISCHE RELIGION SEKUNDARSTUFE 1  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg

## Dezember

4. — 5. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an berufsbildenden Schulen**  
Thema: ADVENT UND WEIHNACHTEN — Impulse zur Besinnung  
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg

## Januar

2. — 6. **Ferientagung für Religionslehrer an Sonderschulen**  
Thema: MITEINANDER LEBEN — VONEINANDER LERNEN:  
Menschen aus Asien und Südamerika  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg  
Pf. K. Scheld, Amt für Mission und Ökumene, Mainz
15. — 16. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**  
Thema: ALS PÄDAGOGE EHRENAMTLICH IN DER KIRCHE TÄTIG SEIN . . .  
Leitung: Direktor H.-N. Caspary/OKR G. Göbler  
Referent: Direktor G. Becker, Odenwaldschule
29. — 30. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an berufsbildenden Schulen**  
Thema: NÄCHSTENLIEBE IN DER KLASSE  
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg

## Februar

8. — 10. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: KURZFILME IM RELIGIONSUNTERRICHT DER SEKUNDARSTUFE I  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Prof. Dr. M. Veit, Universität Gießen
8. — 11. **Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer**  
Thema: IM ERLEBEN LERNEN: Versuche zu einem kreativ-meditativen Umgang mit dem Vaterunser  
Leitung: Dozent Dr. E.-A. Küchler, RPZ Schönberg  
Direktor H.-N. Caspary, RPZ Schönberg
11. — 13. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**  
Thema: EINFÜHRUNG IN DAS PSYCHODRAMA  
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg  
Dr. Damm/Bohris

## Februar

15. — 17. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe**  
Thema: OSTERN FEIERN  
Leitung: Dozent H. Heller, RPZ Schönberg  
Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt
22. — 26. **Lehrgang des HILF im Religionspädagogischen Studienzentrum**  
**Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufen I und II**  
Thema: BIO-ETHIK — Ethische Fragestellungen im biol.-theol. Grenzbereich  
Leitung: Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden  
Dr. Kattmann, Kiel
26. — 28. **Religionspädagogische Werkstätte**  
**Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**  
Thema: „HELDEN“ (auch für Schüler)  
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg

## März

5. — 7. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**  
Thema: „BILDER MACHEN“ — Einführung in Fototechniken für den Religionsunterricht  
Leitung: Dozent M. Kopp, RPZ Schönberg
8. — 10. **Fortbildungstagung für Religionslehrer an Hauptschulen**  
Thema: AUTORITÄTS- UND HANDLUNGSSTRUKTUREN IN SCIENCE-FICTION-FILMEN UND  
IHR EINFLUSS AUF JUGENDLICHE  
Leitung: Dozent: M. Kopp, RPZ Schönberg
8. — 12. **Fortbildungstagung für Religionslehrer aller Schularten**  
Thema: METHODISCHE GRUNDZEPTION DER THEMENZENTRIERTEN INTERAKTION  
(Eigenbeitrag erforderlich, kann für die Ausbildung  
als TZI-Gruppenleiter angerechnet werden)  
Leitung: Dr. M. Frickel, Heidelberg  
Co-Leitg.: N. Korte, Zwingenberg
15. — 18. **Lehrgang des HILF in Hülsa**  
**Fortbildungstagung für Religionslehrer an Gesamtschulen Sekundarstufe I**  
Thema: GEBET  
Leitung: Arbeitskreis RU an Gesamtschulen  
Dozent W. Gerhardt, RPZ Schönberg  
Studienleiter Th. Bruinier, PTI Kassel
22. — 24. **Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I**  
Thema: LEISTUNG UND RECHT  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt  
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach
24. — 26. **Tagung zur Endgültigen Bevollmächtigung von Religionslehrern**  
Thema: noch offen  
Leitung: Studienleiter G. Eichhorn, Darmstadt  
Studienleiter E. Henkel, Herborn  
Studienleiter G. Veidt, Wiesbaden  
Studienleiter K.-H. Volp, Offenbach
27. 3. — **Ferientagung für Religionslehrer an Sonderschulen**
3. 4. **Thema: DIE MASKE IN THERAPIE UND UNTERRICHT**  
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg  
W. Mohr-Goldmann/B. Haase

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 Anfragen möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.