

---

# Werkbuch 7/8

Religion entdecken –  
verstehen –  
gestalten

7./8. Schuljahr

Herausgegeben  
von Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

Erarbeitet von:

Ulrike von Fritschen  
Cornelia Lorentz  
Evelin Schwartz  
Michael Stille

**Vandenhoeck & Ruprecht**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Religion entdecken – verstehen – gestalten* / hrsg. von Gerd-Rüdiger Koretzki/Rudolf Tammeus. –  
Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht  
7./8. / erarb. von: Ulrike von Fritschen ...  
Werkbuch ... – 2001  
ISBN 3-525-61478-0

© 2001, Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.

<http://www.vandenhoeck-ruprecht.de>

Printed in Germany. – Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des  
Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Text & Form, Pohle

Druck und Bindearbeiten: Hubert & Co., Göttingen

---

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	5
<i>Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus</i>	
Jugend – Kirche – Religion: Sozialisierungstheoretische und religionspädagogische Perspektiven zum Religionsunterricht mit 13- bis 15-Jährigen .....	9
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
Nächstenliebe .....	15
<i>Ulrike von Fritschen</i>	
Mehr als alles – Sehnsucht und Sucht .....	24
<i>Evelin Schwartz</i>	
Gottessymbol Hand .....	37
<i>Evelin Schwartz</i>	
Propheten .....	50
<i>Michael Stille</i>	
Frauen der Kirche .....	61
<i>Evelin Schwartz</i>	
Andere Erfahrungen – andere Religionen: Der Islam .....	75
<i>Michael Stille</i>	
Von Wundern erzählen .....	90
<i>Cornelia Lorentz</i>	
Kreuzeserfahrungen .....	102
<i>Cornelia Lorentz</i>	
Bedingungslose Annahme – die Sache mit der Rechtfertigung .....	115
<i>Ulrike von Fritschen</i>	
Bruder Franziskus .....	127
<i>Cornelia Lorentz</i>	
Naturreligionen .....	141
<i>Michael Stille</i>	
Begegnungen .....	153
<i>Ulrike von Fritschen</i>	

Folgende Abkürzungen bzw. Symbole werden häufig verwendet:

SB Schülerband

WB Werkbuch

Sch. der/die Schüler/in  
die Schüler/innen

L. der/die Lehrer/in  
die Lehrer/innen

ZM Zusatzmaterialie

 Tafelbild

---

# Vorwort der Herausgeber

---

Rund „1000 Stunden Religion“ erleben Schülerinnen und Schüler während einer 12- oder 13-jährigen Schulzeit. Zur Jahrtausendwende wurden sie gleich in mehreren repräsentativen Untersuchungen (Bucher, Kliemann/Rupp, Schuster u.a.) rückblickend nach ihren Erfahrungen gefragt. Das Ergebnis ist einerseits erfreulich: Überwiegend bewerten die Jugendlichen den Religionsunterricht positiv, besonders zu Beginn ihrer Schulzeit in der Grundschule und gegen Ende in der gymnasialen Oberstufe. Andererseits weichen die Rückmeldungen zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe I deutlich davon ab: Etwa ab Klasse 7 erinnern die jungen Menschen ihren Religionsunterricht – wenn überhaupt – vorwiegend negativ, zumindest aber als problematisch. Gründe für diese Bewertung sind weniger die behandelten Themen als vielmehr die Unterrichtsmethoden und die Lehrpersonen. Ein neues Lehrbuch für die 7. und 8. Klassen muss diese Ergebnisse sehr ernst nehmen.

Im vorliegenden Lehrwerk RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN ist der Titel Programm:

RELIGION ENTDECKEN: Eine „Religion zu haben“ ist für Heranwachsende heute keine Selbstverständlichkeit mehr. Im Religionsunterricht geht es deshalb darum, die vielfältigen „neuen“ Formen von Religion in Phänomenen und Problemen der eigenen Lebens- und Alltagswelt Ju-

gendlicher, aber auch die häufig fremd gewordene christliche Religion und ihre Tradition neu oder wieder zu entdecken. Im Kontext ökumenischen und interreligiösen Lernens kommen dabei auch nichtchristliche Religionen durchgehend aus der Binnensicht selbst zu Wort.

RELIGION VERSTEHEN: Das sorgfältig ausgewählte und erprobte Materialangebot schafft Lernsituationen, die auf eine wachsende Kompetenz im Verständnis religiöser Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen hinzielen und solides religiöses Wissen vermitteln. Neben der Erschließung der biblischen Tradition wird auch eine Reflexion der Alltagsreligiosität und ein erstes Verstehen der Nachbarschaftsreligionen angebahnt. Dies ermöglicht das positionelle Gespräch über den religiösen Wahrheitsanspruch.

RELIGION GESTALTEN: Religion wird erfahrbar im gestaltenden Umgang mit ihren Traditionen, Liedern, Symbolen und Ritualen. Erst recht verlangt der weitgehende Wegfall einer familiären und/oder kirchlichen religiösen Sozialisation einen Religionsunterricht, der neben der intellektuell-kognitiven Reflexion von Religion auch die rituell-gestalthafte Dimension berücksichtigt und den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, religiöse Sprach- und Ausdrucksformen erprobend zu „gestalten“.

Die positiven Reaktionen auf den im vergangenen Jahr erschienenen Schülerband für die

Klassen 5 und 6 und das dazu gehörige Werkbuch haben uns ermutigt, auch für die Klassen 7 und 8 auf der Grundlage der dort näher erläuterten Konzeption fortzufahren.

Auf die ausführliche Darstellung unserer Konzeption durch PETER BIEHL im Werkbuch 5/6 (S. 10-21) sei hier nachdrücklich verwiesen.

Gerade die Praktiker haben uns in unserer Überzeugung bestätigt, dass der komplexen Situation des Religionsunterrichts heutzutage ein

einzelnes religionspädagogisches Konzept nicht mehr gerecht werden kann; diese erfordert vielmehr eine *Verschränkung* verschiedener religionspädagogischer Konzeptionen und didaktischer Strukturen. Schülerband 7/8 weist deshalb wie Schülerband 5/6 das von BIEHL geforderte und konzeptionell begründete *Zusammenspiel zwischen traditionserschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen* auf:

Didaktische Strukturen	Dimensionen religiöser Bildung	Grundaufgaben religiöser Bildung
- die <b>traditionserschließende/ hermeneutische</b> Struktur	- die <b>theologische Dimension</b> (Theologie)	- Entwicklung einer Sprachlehre des christlichen Glaubens - Beförderung einer elementaren theologischen Urteilsbildung - Symbolverstehen
- die <b>problemorientierte</b> Struktur	- die <b>sozial-ethische Dimension</b> (Gesellschaft)	- Handlungskompetenz und sozial-ethische Urteilsfähigkeit angesichts der „Schlüsselprobleme“ unserer Zeit
- die <b>symboldidaktische</b> Struktur	- die <b>(inter-)personale Dimension</b> (Schüler/innen)	- Hilfe zur Identitätsbildung auf dem Wege eines selbsttätigen, verstehenden, deutenden und handelnden Umgangs mit den religiösen Symbolen - Verständigung mit Anderen mithilfe von Symbolen
	- <b>Dimension interreligiösen Lernens</b> (Religionen)	- Austrag des Streites um die Wahrheit in einem ökumenisch und interreligiös angelegten Dialog

berücksichtigt die von den geltenden Lehrplänen vorgegebenen Themen ebenso wie die Lebenswelt heutiger Jugendlicher. Der Band enthält 12 Kapitel, die aus wiederkehrenden Bausteinen bestehen: Eine **EINSTIEGSSEITE** präsentiert das Thema mit einem eröffnenden Material, das bereits einen zentralen Aspekt des Kapitels vorstellt. Die Anordnung der Kapitel geschieht so, dass jeweils **DOPPELSEITEN** einen wichtigen Aspekt thematisieren. Dieser wird durch **ORIENTIERENDE ÜBERSCHRIFTEN** verdeutlicht. Für die Erarbeitung der einzelnen Themen stellt jeder Band ein breit gefächertes Spektrum sorgfältig ausgewählter, unverbrauchter Materialien bereit: Texte, Bilder und Lieder ermöglichen in ihrer Kombination unterschiedliche methodische Zugangs- und Erschließungsweisen.

Herausgeber und Autorenteam haben sich bei der Auswahl und Präsentation der Materialien von den oben angesprochenen konzeptionellen Überlegungen leiten lassen. In besonderer Weise waren dabei die folgenden Grundsätze wirksam:

- ▶ *Offenheit ohne Beliebigkeit*: Die Materialien sollen mit ihrem jeweiligen unterschiedlichen Aussage- und Bedeutungspotenzial wie auch in ihrer spannungsreichen, Multiperspektivität eröffnenden, Anordnung und Verknüpfung zur Auseinandersetzung anregen und positionelle Beliebigkeit verhindern.
- ▶ Nur solche Materialien finden Aufnahme, die in unterrichtlichen Situationen und in verschiedenen (altersgleichen) Lerngruppen *praktisch erprobt* sind.
- ▶ Alle Materialien werden *in ihrem „Eigenwert“*, d.h. ohne Beschränkung ihres Aussage- und Bedeutungspotenzials, dargeboten.
- ▶ Das Lehrwerk soll die Unterrichtenden in ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenz *unterstützen*, sie aber *nicht gängeln*. Der Spielraum für eigenverantwortliche Entscheidungen soll durch das Lehrwerk erweitert, nicht eingengt werden.
- ▶ Die Materialien des Lehrbuchs sollen die *Schülerinnen und Schüler motivieren* und sie zu einer eigenständigen Auseinandersetzung anregen sowie solides fachliches Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Diesen Grundsätzen entsprechend

- ▶ werden Bilder möglichst großformatig und, zur Wahrung ihres ästhetischen Eigenwertes, ohne „verräterische“ Angaben, wie etwa des Titels, wiedergegeben.
- ▶ werden religiöse Texte, die der christlichen Religion ebenso wie der Nachbarschaftsreligionen, prinzipiell aus der „Innensicht“ dargeboten.
- ▶ finden sich die **ARBEITSVORSCHLÄGE** nicht direkt bei den Materialien selbst, sondern sind *bewusst* ans Ende des Lehrbuchs gestellt, damit eine Einengung der Perspektiven durch steuernde Vorgaben vermieden und die eigene Auseinandersetzung mit den Materialien offengehalten wird. Ungeachtet ihrer Platzierung sind die Arbeitsvorschläge integraler Bestandteil der Kapitel und sehr genau auf die Materialien bezogen, zu deren Erschließung sie detaillierte und konkrete Hilfen bieten. Da sie den „Extrakt“ der unterrichtspraktischen Erfahrung ebenso wie der didaktischen Überlegungen darstellen, wird niemand auf diese Hilfen und Impulse verzichten wollen und können.
- ▶ wird den Unterrichtenden die Möglichkeit offengehalten, Materialien kapitelübergreifend und in anderen thematischen Zusammenhängen zu verwenden. **QUERVERWEISE** fordern hierzu ausdrücklich auf; das **VERZEICHNIS WICHTIGER NAMEN UND BEGRIFFE** unterstützt diese Arbeitsweise.
- ▶ bietet die **IDEENECKE** in jedem Kapitel Anregungen zur Weiterarbeit. Hier finden sich insbesondere Impulse für handlungs- und projektorientiertes Lernen sowie Hinweise auf außerschulische Lernorte in Stadt, Region und Worldwideweb.
- ▶ sorgt der Abschnitt **ZUM FESTHALTEN**, mit dem jedes Kapitel schließt, für eine Vergewisserung und Festigung des Gelernten. Mit seiner Zusammenstellung zentraler Inhalte, Begriffe, Fragestellungen oder Sachinformationen will dieser Abschnitt zudem deutlich machen, dass auch im Religionsunterricht aufbauendes Lernen, konturierte Lerninhalte, vorweisbare, festhaltenswerte Ergebnisse und Fragestellungen sowie eine eigene Fachterminologie ihren festen Platz haben.

Mit den beschriebenen Kapitel-Bausteinen stellt auch der Schülerband 7/8 gewissermaßen ein „selbsterklärendes System“ dar, d.h. er ist grundsätzlich ohne zusätzliche Hilfen und Erläuterungen aus sich heraus verständlich und verwendbar.

Wertvolle Hilfen und Anregungen für die Unterrichtspraxis bietet darüber hinaus das zeitgleich erscheinende WERKBUCH 7/8:

Es wird eröffnet mit FRIEDRICH SCHWEITZERS (Tübingen) Originalbeitrag „Jugend – Kirche – Religion: Sozialisationstheoretische und religionspädagogische Perspektiven zum Religionsunterricht mit 13- bis 15-Jährigen“, in dem er auf dem Hintergrund neuester Untersuchungen aus Jugendforschung und Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen die Suche der Heranwachsenden nach dem eigenen Glauben beschreibt und aktuelle religionspädagogische Herausforderungen formuliert.

Der Abschnitt THEOLOGISCHE UND DIDAKTISCHE ASPEKTE dient der Einführung in das Thema: Hier werden die wesentlichen Sach- und Hintergrundinformationen sowie die biblischen und theologischen Bezüge des Kapitels knapp und übersichtlich dargestellt, die dem/der Unterrichtenden einen schnellen Überblick über das Thema und eine solide Grundlage für die Unterrichtsplanung geben.

Der Abschnitt INTENTIONEN stellt die pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Zielsetzungen in konzentrierter Form zusammen. In dem Abschnitt LITERATUR ZUR VORBEREITUNG ist ausschließlich solche Literatur angeführt, die von den Unterrichtenden mit unmittelbarem Gewinn für ihre Einarbeitung in das Thema und für die Vorbereitung ihres Unterrichts herangezogen werden kann.

Den Schwerpunkt jedes Lehrerband-Kapitels bildet der umfangreiche Abschnitt UNTERRICHTSIDEEN, der detaillierte Erläuterungen zu jedem einzelnen Material des Schülerbandes gibt. Materialbezogene Sachinformationen, differenzier-

te Bildbeschreibungen usw. werden verknüpft mit methodischen Hinweisen und Anregungen. Außerdem bieten die UNTERRICHTSIDEEN über das im Schülerband Dargebotene hinaus Alternativen, für die ein eigener Abschnitt zusätzliche Materialien und Medien (ZM) bereitstellt.

Dass der Religionsunterricht – und schließlich auch die Arbeit an einem Lehrbuch – ungeachtet aller Mühen durchaus Vergnügen bereiten kann, dies haben uns auch die Autor/inn/en dieses Bandes gezeigt. Dafür und für ihre Beharrlichkeit sowie für ihren Elan, der sogar unvermeidbarer Wochenend- und Ferienarbeit standhielt, sagen wir ihnen als Herausgeber Dank.

Unser besonderer Dank richtet sich wieder an PETER BIEHL, dessen religionspädagogische Überlegungen dieses Lehrwerk geprägt haben und der nicht zu Unrecht als „spiritus rector“ dieses Unternehmens gilt.

Eine große Hilfe waren uns die sachkundigen Hinweise von ALBRECHT WILLERT (Recklinghausen), der sich, wie schon beim vorangehenden Band, auch diesmal wieder als stets scharfsinniger und aufmerksamer Berater erwiesen hat.

FRIEDRICH SCHWEITZER (Tübingen) danken wir für seinen „Pilot“-Beitrag, der den Blick für unsere Schüler und ihre Fragestellungen im Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 7 und 8 schärft.

Schließlich danken wir dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, der auch diesen Band mit großem Einsatz begleitet hat.

Wenn KLAUS WEGENAST in seiner Besprechung von RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN 5/6 schreibt: „Nach der Lektüre des Schul- und des Werkbuches hätte ich eigentlich Lust, wieder einmal in einer 5. oder 6. Klasse ‚Religion‘ zu unterrichten“ (ZPT 3/2001), so freuen wir uns über dieses schöne Kompliment und wünschen auch dem vorliegenden Folgebund 7/8 eine ähnlich „Lust machende“ Wirkung.

Göttingen, im April 2001

Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

---

# Jugend – Kirche – Religion:

## Sozialisationstheoretische und religionspädagogische Perspektiven zum Religionsunterricht mit 13- bis 15-Jährigen<sup>1</sup>

*Friedrich Schweitzer*

---

Dass der Religionsunterricht in den Jahrgängen 7 und 8 besonders schwierig und herausfordernd, wenn nicht geradezu strapaziös ist, das ist seit langem bekannt. Im Gegensatz zur Intensität entsprechender Klagen steht freilich die geringe Aufmerksamkeit, die dem Religionsunterricht in diesem Alter in der Literatur geschenkt wird. Weithin wird wohl davon ausgegangen, dass die Schwierigkeiten eben doch pubertätsbedingt

seien und sich gleichsam von selbst wieder legen würden. Zum Teil wird man dem Hinweis auf die Pubertät zustimmen können. Zum Teil führt er aber auch dazu, dass die allgemeineren Hintergründe im Verhältnis von Jugend und Religion übergangen werden. Im Folgenden möchte ich mich deshalb ganz auf das Verhältnis von Jugend und Religion bzw. Kirche konzentrieren.

### Einstellungen zu Kirche und Religion: Befunde aus Jugendforschung und Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen

#### Übergreifende Tendenzen

(1) Dass Jugendliche heute zu *Kirche* ein gespanntes Verhältnis haben, ist bekannt. Gleichwohl gehören in den westlichen Bundesländern mehr als 80% der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren zur evangelischen oder katholischen Kirche. Die Kirchenmitgliedschaft erreicht also auch bei den Jugendlichen überraschend hohe Zahlen, was in der Öffentlichkeit häufig übersehen wird.

Der hohe Anteil an Kirchenmitgliedern geht natürlich auf die Kindertaufe zurück. Der hohen Beteiligung an dieser entspricht im Jugendalter eine ähnlich hohe Beteiligung an der Konfirmation. Vergleicht man die Zahl der 14 Jahre früher Getauften mit der Zahl der Konfirmierten, so liegt die Beteiligung an der Konfirmation bei 100%! So gesehen ist Kirche auch bei den 13- bis 15-Jährigen noch fest verankert.

Anders sieht es bekanntlich beim Gottesdienstbesuch aus. Den Shell-Jugendstudien zu-

---

<sup>1</sup> Im Folgenden muss auf den Nachweis der zitierten Literatur im Einzelnen verzichtet werden. Für weiterreichende Literaturhinweise verweise ich auf meine Veröffentlichungen: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1998<sup>2</sup>; Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im

Kindes- und Jugendalter, 4. erw. Aufl., Gütersloh 1999; Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2000; Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis (gem. m. K.E. Nipkow u.a.), Gütersloh 1997<sup>2</sup>. Am Ende meines Beitrags sind einige der wichtigsten neueren Untersuchungen zu Religion im Jugendalter genannt.

folge sind es weniger als 20% der 13- bis 29-Jährigen, die zumindest gelegentlich einen Gottesdienst besuchen. Bei den 13- bis 16-Jährigen liegt die Gottesdienstbeteiligung etwas höher, was sich vermutlich durch die mit dem Konfirmandenunterricht verbundene Verpflichtung zum Gottesdienstbesuch erklären lässt.

Zu den nur wenig wahrgenommenen Angeboten gehört auch die *kirchliche Jugendarbeit*. Selbst wenn punktuelle Beteiligungsformen mitgezählt werden, geht die Beteiligung kaum über 10% hinaus.

Sucht man nach einer zusammenfassenden Bezeichnung für das Verhältnis zwischen Jugend und Kirche, so könnte man am ehesten von einer *freundlichen Distanz* sprechen. Die Kirche wird zwar kritisiert, in ihrer Existenz aber nicht infrage gestellt. Es ist nur eine Minderheit der Jugendlichen, die beispielsweise sagen, sie würden lieber in einer Gesellschaft leben, „in der es keine Kirchen mehr gibt, höchstens noch als Museen“ (so ein Ergebnis des Religionssoziologen G. Schmidtchen). Bemerkenswert ist auch die hohe Zustimmung zu Taufe und kirchlicher Trauung, auch wenn sie im Vergleich zu den Erwachsenen etwas geringer ausfällt. Bei den Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen ist sogar ein deutliches Anwachsen der Zustimmung zur Kindertaufe in den letzten 20 Jahren zu verzeichnen: 1992 waren es 85% der 14- bis 17-Jährigen, die angeben, sie würden ihr Kind taufen lassen. – Die vergleichsweise geringe Teilnahme an Veranstaltungen der Kirche wie dem Gottesdienst darf also nicht mit einer grundsätzlich ablehnenden Haltung gegenüber der Kirche als Institution in der Gesellschaft gleichgesetzt werden. Für sich selber finden die Jugendlichen aber wenig Attraktives in der Kirche – vielleicht abgesehen von Veranstaltungen wie dem Kirchentag, dessen Besucher häufig im Alter von unter 18 Jahren sind.

(2) Die Notwendigkeit, zwischen Kirchlichkeit und *Religiosität* Jugendlicher zu unterscheiden, ist bereits den quantitativ arbeitenden Untersuchungen zu entnehmen. Die Angaben bei Fragen, die entweder kirchliches Verhalten oder die Zustimmung zu kirchlichen Lehren treffen, zeigen eine geringe oder auch abnehmende Kirchlichkeit. Dieselben Jugendlichen sagen jedoch

von sich, dass sie beten oder dass sie an ein Weiterleben nach dem Tod glauben. In der Shell-Jugendstudie von 1992 ist dies bei den 13- bis 16-Jährigen besonders deutlich: Fast 70% der befragten Jugendlichen sagen hier, dass sie nie den Gottesdienst besuchen; aber es sind nur 36%, die sagen, sie würden nie beten. Etwa die Hälfte der Jugendlichen gibt an, dass sie nicht an ein Leben nach dem Tod glauben. Um welche Art von Gebeten es sich dabei handelt oder worin der Glaube an ein Weiterleben nach dem Tod inhaltlich besteht – ob er sich an der christlichen Auferstehungshoffnung oder an der Vorstellung einer Seelenwanderung orientiert –, bleibt bei solchen Umfragen freilich offen. Das Interesse an Religion reicht jedenfalls weiter als die Kirchlichkeit!

(3) Eine dritte übergreifende Tendenz, die das anhaltende Interesse an Religion weiter unterstreicht, betrifft den *Gottesglauben* bei Jugendlichen. Die seit langem bekannte Tendenz lässt sich hier so beschreiben, dass sich nur ein sehr begrenzter Teil der Jugendlichen als Atheisten verstehen. Je nachdem, wie gefragt wird, bewegen sich die Zahlen etwa zwischen 5% und höchstens 20%. Die Gottesfrage bleibt offenbar auch dort bedeutsam, wo Kirche keine Rolle mehr spielt.

Qualitative Untersuchungen zum Gottesbild Jugendlicher (K.E. Nipkow, H. Schmid, G. Leyh, K.-P. Jörns u.a.) machen übereinstimmend deutlich, dass es sich um einen fragenden und suchenden, zum Teil stark individualisierten Gottesglauben handelt. Vor allem bei älteren Jugendlichen sind folgende Aspekte besonders wichtig – zum Teil dürften sie bereits bei den 13- bis 15-Jährigen anzutreffen sein:

- schwebender Charakter
- Subjektivierung
- Verortung jenseits aller menschlichen Vorstellungen
- Kirchenkritik
- Gottesglaube als Projektion/ Fiktion
- Biografisierung des Glaubens
- Theodizeefrage
- Spannung zwischen Entmythologisierung und Denken in Komplementarität
- Frage nach dem Ursprung der Welt

– lebensweltliche Einbindung (Grenzsituationen).

(4) Die im Ganzen gut belegte Individualisierung und Pluralisierung von Glaube und Religion wird manchmal so aufgefasst, dass ein *Synkretismus*, jedenfalls ein wachsender Einfluss *neuer Religionen* zu erwarten sei. Dass diese Erwartung nur auf eine Minderheit zutrifft, hat jedoch schon eine empirische Untersuchung von G. Schmidtchen in den 80er-Jahren erwiesen. Auch in der letzten EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung wurde nach Erfahrungen mit neuen Religionen gefragt – ausdifferenziert zwischen New-Age über Magie bis hin zu Edelsteinmedizin. Gerade bei den 14- bis 17-Jährigen ist das Ergebnis aufschlussreich: Während eine große Anzahl der Jugendlichen bereits von solchen Phänomenen gehört hat, ist es nur eine sehr kleine Minderheit, die damit auch selbst Erfahrungen gemacht zu haben angibt. M.E. ist diese Situation so zu interpretieren, dass die Jugendlichen zwar im Bewusstsein einer großen Zahl alternativer religiöser Orientierungsmöglichkeiten aufwachsen, viele dieser Möglichkeiten aber nicht aus eigener Erfahrung kennen.

(5) Als letzte Tendenz nenne ich die *Verortung von Religion in Lebensgeschichte, Lebenswelt und Alltagspraxis*. Glaube und Religion werden von Jugendlichen dann als bedeutsam angesehen, wenn sie auf ihre eigene Lebenspraxis, ihre eigene Lebensgeschichte bezogen sind. Bei älteren Jugendlichen geht es dabei zum Teil um die Sinnhaftigkeit ihres Lebens insgesamt – um ihren Lebensentwurf, um die Stellung des eigenen Lebens in Welt und Geschichte. Bei jüngeren Jugendlichen und also auch bei den 13- bis 15-Jährigen ist dabei mehr an die Verbindung mit der Gruppe der Gleichaltrigen zu denken. Interesse an Religion kann sich in dem Maße ausbilden, in dem es mit dem anderen in der Gruppe geteilten Leben Hand in Hand geht.

### **„Die Suche nach eigenem Glauben“ – entwicklungspsychologische Überlegungen**

J.W. Fowler beschreibt die Entwicklung im frühen Jugendalter als Übergang vom *mythisch-*

*wörtlichen Glauben* zum *synthetisch-konventionellen Glauben*. Den mythisch-wörtlichen Glauben versteht er dabei im Sinne eines Kinderglaubens oder einer ersten Naivität: Bestimmend ist ein mythologisches Weltbild, bei dem, vereinfacht gesprochen, Gott im Himmel wohnt und manchmal der Teufel unter der Erde. Dabei geht es noch nicht um ein naturwissenschaftliches Weltbild, sondern um eine wörtliche Auffassung des Himmels als Raum über den Wolken. Symbolische Sprache wird, besonders in ihrer anspruchsvolleren Form, noch nicht in ihrem Verweisungscharakter verstanden, sondern wird wortwörtlich aufgefasst. Dazu gehört dann auch, dass etwa Gleichnisse nicht metaphorisch gedeutet, sondern als Geschichten verstanden werden, die sich einmal so oder wenigstens so ähnlich ereignet haben. Eben deshalb spricht Fowler von einem „wörtlichen Glauben“. Nach Fowlers Untersuchungsergebnissen und ähnlich auch nach den Befunden unserer Tübinger Studie zum Religionsunterricht ist diese Stufe bzw. ein Denken oder Glauben in diesem Sinne keineswegs auf das Grundschulalter beschränkt. Es begegnet auch noch in sehr deutlicher Form in den Jahrgangsstufen 5 und 6, darüber hinaus als Übergangsform wohl auch in den Jahrgangsstufen 7 und 8, die wir allerdings nicht eigens untersucht haben.

Die daran anschließende Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens ist vor allem durch ihren konventionellen Charakter bestimmt: Der Glaube orientiert sich nun daran, was alle glauben und was alle tun. Der Glaube auf dieser Stufe ist nicht durch eigene, gar kritische Reflexion bestimmt, sondern er ist in dem Sinne „synthetisch“, dass einzelne Glaubenselemente aus der sozialen Umwelt übernommen werden. Jugendliche auf dieser Stufe können etwas glauben, „weil es ganz Viele sagen“. Umgekehrt bedeutet dies freilich auch, dass es ihnen nie in den Sinn käme, vor der Schulklasse etwas zu erzählen, wenn „alle“ dies lächerlich finden würden.

Die Eigenart eines Glaubens oder Denkens auf der Stufe des synthetisch-konventionellen Glaubens tritt noch deutlicher hervor, wenn wir sie mit einem Beispiel der nächsten Stufe, des *individuiierend-reflektierenden Glaubens* konfrontieren. Ein solcher reflektierender Glaube ist bei 13-

bis 15-Jährigen zwar nicht ausgeschlossen, im Ganzen aber doch recht selten. Nachfolgendes Beispiel stammt von einem Schüler der gymnasialen Oberstufe, der auf die Frage antwortet: „Woran denken Sie bei dem Wort Gott?“. Er schreibt:

„An eine Hilfskonstruktion, welche von Menschen für Menschen geschaffen wurde. Sie hat Vermittlungscharakter, indem diese Konstruktion bestimmte Wertvorstellungen ... in einem Begriff zusammenfasst, damit diese für den Menschen fassbar und transparent und vor allem nachvollziehbar werden ... Mit dem auf geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Ebene vollzogenen Fortschritt der menschlichen Entwicklung verlieren naivere Konstruktionen der Wertevermittlung ihren Sinn – werden unglaubwürdig ... Für mich hat deshalb diese Konstruktion keinen Sinn mehr, da die Vermittlung von Werten der aufgeklärte Mensch besser übernehmen kann.“

Dieser Jugendliche ordnet seine Beobachtungen allgemeinen Kategorien wie beispielsweise „Wertevermittlung“ oder „Aufklärung“ zu – Menschen gehören für ihn zu bestimmten Kategorien oder Klassen – und auch sich selber bezieht er in seine kritische Reflexion ein. Gott wird dabei gleichsam rekonstruiert – er wird zu einem Konstrukt des Menschen, für den er bestimmte Leistungen etwa der Wertevermittlung erfüllen soll.

Das hier mithilfe der Theorie der Glaubensentwicklung um Fowler angedeutete Verständnis der religiösen Entwicklung der 13- bis 15-Jährigen ließe sich anhand paralleler Theorien u.a. von F. Oser zum religiösen Urteil oder von K.H. Reich zur Entwicklung des Denkens in Komplementarität weiter vertiefen. Alle diese Theorien unterstreichen, dass die 13- bis 15-Jährigen in aller Regel mit einer allmählichen Distanzierung vom Kinderglauben bzw. einer sich stärker autonom ausprägenden Suche nach eigenem Glauben beschäftigt sind und dass dabei die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen eine große Rolle spielt.

## Religionspädagogische Herausforderungen

Ich habe diesen Abschnitt mit „religionspädagogische Herausforderungen“ überschrieben, um deutlich zu machen, dass es in meiner Sicht keine direkten Ableitungen aus den beschriebenen theoretischen und empirischen Befunden im Blick auf Religionsunterricht und Religionsdidaktik geben kann. Die Praxis lässt sich nicht einfach theoretisch konstruieren. Stattdessen möchte ich eine Reihe von Herausforderungen beschreiben, die im gemeinsamen Gespräch zwischen Praxis und Theorie weiter zu konkretisieren wären.

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass Religionsunterricht im Jugendalter durch die *Doppelaufgabe* einer *religiösen Biografiebegleitung* einerseits und *Bildung in der Pluralität* andererseits bestimmt ist. Die Aufgabe der Biografiebegleitung ist durch die religiöse Entwicklung der Jugendlichen begründet, zugleich aber auch dadurch, dass kein anderes religionspädagogisches Angebot außer dem Religionsunterricht eine vergleichbare Dauer und Kontinuität während des gesamten Jugendalters für sich in Anspruch nehmen kann. Trotz der Grenzen, die dem Religionsunterricht schon durch seine Stellung in der Schule gezogen sind, sehe ich deshalb seine besondere Aufgabe, aber auch Chance in einer Begleitung religiöser Biografie. Dass die Biografiebegleitung zugleich die Gestalt einer Orientierung oder Bildung in der Pluralität annehmen muss, ergibt sich aus der beschriebenen Situation der religiösen Pluralisierung, die auch den Jugendlichen bewusst ist. Zugleich ist eine solche Bildung ein gesellschaftliches Erfordernis: In einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft ist friedliches und tolerantes Zusammenleben nur denkbar, wenn Menschen fähig werden, in reflektierter Weise mit Pluralität zu leben.

Im Blick auf didaktische Aufgaben konkretisiert sich mein religionspädagogischer Ansatz im Modell der *Elementarisierung*, wobei ich besonderen Nachdruck auf den Erfahrungs- und Entwicklungsbezug des Lernens lege. In meinem Verständnis ist Elementarisierung der Versuch, die Religionsdidaktik konsequent auf die Erfahrungen und auf die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hin auszulegen, ohne

dass deshalb auf zentrale theologische Fragen verzichtet werden müsste. Elementarisierung ist eine Doppelbewegung zwischen Schülern und Inhalten, eine Doppelbewegung, die mit der didaktischen Tradition auch als wechselseitige Erschließung beschrieben werden kann.

Im Blick auf eine Religionspädagogik des Jugendalters wird diese Auffassung in dreifacher Hinsicht konkretisiert:

*Erstens* heißt das übergreifende Ziel im Jugendalter Unterstützung der Suche nach eigenem Glauben: In der *Suche nach eigenem Glauben* konvergieren m. E. die Autonomiebestrebungen der Jugendlichen mit dem religionspädagogischen Ziel der religiösen Mündigkeit. Ein religionspädagogisches Interesse an Bindung, Zugehörigkeit und Tradition steht dem, recht verstanden, nicht entgegen. Vielmehr gilt: Der Weg zu Bindung, Zugehörigkeit und Tradition kann im Jugendalter nur über Mündigkeit und Autonomie führen.

*Zweitens* schließt die Suche nach eigenem Glauben im Jugendalter insbesondere die *Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben* ein. Dies gilt nicht nur für solche Fälle, in denen in der Kindheit eine ausgeprägte religiöse Erziehung oder Sozialisation erfahren wurde – angesichts der mit der religiösen Entwicklung im Jugendalter verbundenen Umbrüche im Weltbild gibt es auch dann Äquivalente zum Abschied vom Kinderglauben, wenn eine solche Erziehung nicht stattgefunden hat. Die Vereinbarkeit religiöser Vorstellungen und naturwissenschaftlicher Weltbilder beispielsweise stellt eine allgemeine Herausforderung unserer kulturellen Situation dar.

*Drittens* muss die kritische Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben gleichsam positiv ergänzt werden durch den *Aufbau einer religiös bestimmten Identität*. Dieser Aufbau kann natürlich nicht nur durch Religionsunterricht oder Religionspädagogik geleistet werden. Die Jugendlichen können jedoch begleitet und unterstützt sowie herausgefordert werden durch Impulse und Anregungen, die von Religionsunterricht und Religionspädagogik ausgehen.

Vor diesem allgemeinen religionsdidaktischen Hintergrund möchte ich nun vier besondere Her-

*ausforderungen für den Religionsunterricht mit 13- bis 15-Jährigen* skizzieren:

Die *erste* und vielleicht auch größte Herausforderung der Religionspädagogik liegt in der Wahrnehmung der Religion heutiger Jugendlicher. In dem Maße, in dem traditionelle religiöse und kirchliche Ausdrucks- und Sprachformen die religiösen Interessen und Sinnfragen Jugendlicher nicht mehr zu fassen vermögen, wird es zu einer eigenen Aufgabe, diese überhaupt noch wahrzunehmen. Wie wichtig diese Aufgabe ist, kann man sich beispielsweise daran klar machen, dass die Jugendforschung gerade in solchen Zeiten eine Zunahme des religiösen Interesses bei Jugendlichen konstatierte, in denen in der Religionspädagogik die Rede von „Jugend ohne Gott“ Verbreitung fand. In gewisser Weise bietet sich das Bild einer Schere an: Religionspädagogik einerseits und religiöse Interessen Jugendlicher andererseits laufen auseinander – mit der Folge, dass der Religionsunterricht an den Jugendlichen vorbeizugehen droht.

*Zweitens* verschärft sich das Problem einer drohenden Auseinanderentwicklung von Religionspädagogik und Religion der Jugendlichen bei der Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen dadurch, dass die sog. *Gesellschaft der Altersgleichen* nun an Bedeutung gewinnt und eine Atmosphäre erzeugt, in der es für religiöse Fragen keinen Raum zu geben scheint. In dieser Situation wird Religionsunterricht zu einer interaktiven und sozialen Herausforderung, die sich insbesondere auf den Umgang mit der Peer Group bezieht. Dabei sind mehrere Teilaufgaben zu beachten: Erstens stellt der Aufbau von Gemeinschaft bzw. die Ausbildung von Gemeinschaftsfähigkeit eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar, die auch vom Religionsunterricht unterstützt werden muss. Zweitens steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, Möglichkeiten für eine religiöse Kommunikation zu gewährleisten, wie sie in diesem Alter in der Klassengemeinschaft offenbar nur schwer möglich ist. Wie können im Rahmen von Religionsunterricht Begegnungen mit religiösen Fragen ermöglicht werden, die etwa einem vertrauten Gespräch mit guten Freunden ähnlich wären? Und drittens ist zu bedenken, wie einer Tabuisierung von Religion in der Gruppe der

Gleichaltrigen entgegengewirkt werden kann. – M.E. liegt es auf der Hand, dass sich alle diese auf die Gruppe der Altersgleichen bezogenen Teilaufgaben nur durch ein verändertes Design von Religionsunterricht hinsichtlich seiner Arbeits- und Sozialformen erfüllen lassen. Die heute wieder neu aus der Reformpädagogik aufkommenden Impulse von Projektarbeit, innerer Differenzierung, praktischem Lernen usw. scheinen mir insbesondere für die Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen höchst bedeutsam.

Eine *dritte* Herausforderung kann als *Religionsunterricht angesichts religiöser Pluralität* bezeichnet werden. Auch bei den Jugendlichen besteht ein ausgeprägtes Bewusstsein hinsichtlich der Vielfalt religiöser Möglichkeiten. Auch wenn sich in diesem Lebensalter nicht oder noch nicht das Problem einer Mitgliedschaft beispielsweise in einer neuen religiösen Bewegung stellt, bedeutet dies doch, dass alle religiösen Überzeugungen auch schon für diese Jugendlichen im Horizont des „häretischen Imperativs“ (P.L. Berger) stehen: Alles kann immer auch anders sein – zu allem gibt es mehr oder weniger attraktive Alternativen. Angesichts dieser Situation kann sich der Religionsunterricht weder auf die Einführung in die christliche Tradition beschränken noch auch auf die wechselseitige (korrelative) Erschließung von Tradition und Situation. Religionsunterricht ist immer mehr darauf angewiesen, christliche Überzeugungen in ihrem Verhältnis zu anderen religiösen oder weltanschaulichen Positionen zu verdeutlichen und zu bewahren. Wo Religionsunterricht dies nicht leistet, verliert er seine Plausibilität und erreicht auch keine Orientierung in der Pluralität.

*Viertens* verweise ich auf die *Frage nach Gott als Möglichkeit elementarer religionsdidaktischer Konzentration*. Schon vor fünfzehn und mehr Jahren haben Religionspädagogen wie K.E. Nipkow und F. Oser auf die Zentralität der Gottesfrage im Jugendalter verwiesen. Wie wir gesehen haben, hat sich daran auch in der Zwischenzeit wenig geändert: Die Gottesfrage behält für Jugendliche auch dann Gewicht, wenn sie sich beispielsweise für Kirche nicht interessieren. Ist es gelungen, die Gottesfrage wirklich in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu rücken? Und geschieht dies so, dass die Jugendlichen darin ihre eigenen Fragen erkennen können?

## Literatur

- J. Eiben, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: Jugend '92. Bd. 2, Opladen 1992, S. 91–104.
- W. Fuchs-Heinritz, Religion, in: Jugend 2000. Bd. 1, Opladen 2000, S. 157–180.
- EKD, Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, hg.v. K. Engelhardt u.a., Gütersloh 1997.
- G. Schmidtchen, Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt, Opladen 1997 (bes. S. 149ff.).

---

# Nächstenliebe

---

## 1. Theologische und didaktische Aspekte

Das *Gleichnis vom barmherzigen Samariter* (Lk 10,25–37), eine der bekanntesten Geschichten des Neuen Testaments, erzählt scheinbar schlicht, letztlich jedoch tiefgründig und vielschichtig eine zentrale Aussage der Verkündigung Jesu: Es geht in ihm um tätige Nächstenliebe, um die grenzenlose Liebe zum Mitmenschen. Diese Erzählung hat die Geschichte des Christentums nachhaltig beeinflusst: Die Frage nach der wahren Theorie und Praxis des Christseins wurde und wird immer wieder mit Bezug auf diese Geschichte diskutiert. Die Samariter-Erzählung gilt oftmals als „Urmodell“ christlicher Diakonie.

Der folgende Unterrichtsvorschlag hat die biblische Samaritergeschichte zum Mittelpunkt. Sie ist in diesem Kapitel kombiniert mit zahlreichen verfremdenden Kontrastmedien, die im Vergleich mit dem Bibeltext zum einen die Schärfe von dessen Aussage, zum anderen dessen bleibende Aktualität und Herausforderung für die Kirche und den Einzelnen deutlich werden lassen können.

Einigkeit besteht in der neutestamentlichen Forschung darüber, dass Lk 10,25–37 aus zwei ehemals selbstständigen Traditionsstücken besteht, einem Streitgespräch über das ewige Leben (vgl. Mk 12,28ff.) und einer Beispielerzählung (V. 30–35), mit der Jesus auf die Frage nach dem Nächsten antwortet. Diese sind redaktionell zusammengefügt worden.

Die Beispielgeschichte spielt auf der abschüssigen Straße zwischen Jericho und Jerusalem

inmitten einer menschenleeren Wüstenlandschaft. Der rabiat Überfallene bleibt anonym, jedoch ist es für den Fortgang der Geschichte wichtig, ihn als Juden anzusehen. Priester und Levit sind Vertreter des Jerusalemer Tempelpersonals. Mit ihnen verknüpft der jüdische Hörer die Erwartung, dass sie sich dem Überfallenen zuwenden. Aber obwohl sie das Opfer sehen, gehen sie beide weiter. Gründe dafür werden nicht genannt (vgl. Schottroff). Wie im Märchen leistet erst die an dritter Stelle eingeführte Person Hilfe. Dass diese ausgerechnet ein Samariter ist, muss auf jüdische Hörer befremdlich gewirkt haben, denn seit langem schon bestand erbitterte Feindschaft zwischen Juden und Samaritern. Von dem Samariter heißt es: Er „sah und hatte Mitleid“. Ausführlich und mit Detailgenauigkeit wird dann geschildert, was er alles unternimmt, um den Überfallenen zu versorgen. Das reicht über erste Hilfeleistung weit hinaus. An dieser Schilderung liegt der Geschichte offensichtlich.

Diese Erzählung lebt vom Gegensatz zwischen der allzumenschlichen Handlung, die einen Verrat an der Liebe begeht, und der Tat, die der Liebe Zeit und Raum gibt. Gesteigert wird diese Aussage durch die Typisierung der Personen: Jüdisches Tempelpersonal, das sich Liebe zu Gott zum Beruf gemacht hat, steht dem verachteten Samariter gegenüber. Obwohl die helfende Handlung des Samariters nicht ins Unermessliche gesteigert ist – denn schließlich nimmt er nach Unterbringung des Opfers seine

Reise wieder auf – ist hier von viel mehr als Alltäglichem die Rede, von einer spontanen, Grenzen überschreitenden Tat der Liebe, die unabhängig von Religion, von Nationalität und gesellschaftlichem Stand wirkt. Diese grenzenlose Liebe kann als eine Ahnung von dem, was als „Reich Gottes“ vorgestellt wird, gedeutet werden. Insofern kann diese biblische Erzählung in die Nähe der Reich-Gottes-Gleichnisse gerückt werden (mit Halbfas, gegen Jülicher).

Das Streitgespräch, das die Beispielgeschichte mit dem Samariter umrahmt, stellt die Bedeutung heraus, die Jesus der Nächstenliebe zumisst. Er sieht nämlich im alttestamentlichen Doppelgebot der Liebe „du sollst den Herrn, deinen Gott lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von allen Kräften und von ganzem Gemüt, und deinen Nächsten wie dich selbst“ (V. 27, vgl. dazu Dtn 6,5 und Lev 19,18) das heilschaffende Handeln schlechthin, ja in der markinischen Parallele wird das Doppelgebot sogar als eine Zusammenfassung aller Gebote bezeichnet (vgl. dazu Mk 12,29–31).

Breit diskutiert wird in der neutestamentlichen Literatur die Bedeutung der Frage Jesu an den Schriftgelehrten nach Abschluss der Beispielgeschichte: „Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde?“ (V. 36). Nicht mehr der Überfallene ist hier der Nächste, sondern der, der sich ihm zuwendet. Insofern akzentuiert Jesus die Ausgangsfrage „Wer ist mein Nächster?“ (V. 29) neu. Der Blickpunkt rückt weg von der Frage nach dem Objekt, dem Nächsten, hin zu dem Subjekt der Nächstenliebe, zu dem, der handelt. Die veränderte Perspektive in der Frage Jesu ergibt sich aus der Beispielgeschichte. So rückt die Bedürftigkeit dessen, „der unter Räuber gefallen ist“, ins Zentrum, er gibt vor, wem ich als Nächster begegne. Diese Begegnung erweist sich im Tun, wie die Beispielgeschichte zeigt. So verwundert das Jesuswort am Ende nicht: „Dann geh und handle genauso!“ (V. 37).

Seit ihren Anfängen bemüht sich die Kirche, auch als Institution, im Sinne der Nächstenliebe zu handeln. 1848 rief *Johann Hinrich Wichern* in seiner berühmten Rede auf dem Wittenberger Kirchentag die „Innere Mission“ in Deutschland ins Leben, die zum Ziel hatte, auch für kirchenferne Menschen da zu sein. Es ging ihm um die

Aufdeckung des geistlichen und sozialen Notstandes seiner Zeit, um Erneuerung der toten Kirchlichkeit der Kirche. So wurden besonders im 19. Jahrhundert große diakonische Einrichtungen ins Leben gerufen.

In der Nachfolge Wicherns steht auch *Friedrich von Bodelschwingh*, der 1872 die „Rheinisch-Westfälische Anstalt für Epileptiker“ am Rande des Teutoburger Waldes bei Bielefeld übernahm. Es dauerte nur wenige Jahre, bis daraus die weltbekannte Stadt „Bethel“ („Haus Gottes“) wurde. Heute ist Bethel die wohl größte europäische diakonische Einrichtung, die als weltweit führend in der Behandlung von Epilepsie gilt.

Unter dem Dach des DIAKONISCHEN WERKES der EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) arbeiten und engagieren sich heute ungefähr 400.000 hauptamtliche und weit mehr ehrenamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in rund 31.000 verschiedenen diakonischen Einrichtungen für arme, hilfsbedürftige und leidende Menschen. Es ist festzustellen, dass in der Diakonie vor allem Frauen arbeiten. Während die *gemeindliche Diakonie* „vor Ort“ tätig ist, etwa in Form von Alten- und Krankenbesuchsdiensten, Sozialstationen oder Kindergärten, leistet die *übergemeindliche Diakonie* speziellere und häufig überregionale Arbeit, etwa in den Lebensberatungsstellen, der Bahnhofsmission oder Fachkliniken. *Ökumenische Diakonie* ist weltweite Diakonie, die die partnerschaftliche Zusammenarbeit der christlichen Kirchen in aller Welt zum Ziel hat.

Eines dieser Projekte ist die bekannte Organisation BROT FÜR DIE WELT, die als einmalige Spendenaktion im Jahre 1959 ihren Anfang nahm. Als Entwicklungshilfeprogramm unterstützt BROT FÜR DIE WELT nun schon über 40 Jahre lang die Ärmsten der Armen in aller Welt, macht aber auch auf die Ursachen ungerechter Verteilung und das Ziel, das weltweite Miteinanderteilen, aufmerksam.

Diakonische Werke, in der katholischen Kirche heißt die vergleichbare Institution *CARITAS*, werden bis heute als unverzichtbarer Teil der Kirche angesehen. Die Glaubwürdigkeit der Christen zeigt sich an der Haltung zur Frage der Nächstenliebe. Das gilt für institutionelle Einrichtungen der Kirche genauso wie für den einzelnen Christen in seinem Alltag. In Hamburg

sind beispielsweise Menschen mehrmals in der Woche dazu bereit, aus dem, was unsere Wohlstandsgesellschaft an Nahrung übrig gelassen hat, für andere, die es sich sonst nicht leisten könnten, ehrenamtlich ein Essen zu kochen (Hamburger Tafel).

Wer uns im Augenblick dringlich braucht, damit wir ihm Nächster werden, ist eine Frage, die uns täglich neu herausfordert.

## 2. Intentionen

Die Sch. sollen

- sich den Aufbau, Inhalt und die Aussage des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter aneignen
- die Situation heutiger „Opfer“ zur Kenntnis nehmen und deren Gefühle und Beziehungen zu Mitmenschen nachempfinden
- Gründe dafür sammeln und prüfen, warum Menschen an heutigen „Opfern“ vorübergehen, warum es ihnen so schwer fällt zu helfen bzw. warum sie sich doch entscheiden zu helfen
- von Menschen und deren Motiven erfahren, die Not Leidenden in ihrer Nachbarschaft ehrenamtlich Hilfe zukommen lassen
- institutionelle Einrichtungen kennen lernen, die versuchen, Not strukturell zu lindern (in Deutschland und weltweit)
- Möglichkeiten wahrnehmen, diese Institutionen zu unterstützen und sich evtl. selbst daran beteiligen
- die biblische Zusage, dass Christus bei den Leidenden ist, kennen lernen.

## 3. Literatur zur Vorbereitung

- Helmut Frank (Hg.), Katechismus 2000. Ein Glaubenslexikon zum 2000. Geburtstag Jesu. Evangelischer Presseverband für Bayern e.V., Feuchtwangen 1999 (hier besonders die Artikel „Liebe“ und „Diakonie“).
- Hubertus Halbfas, Religionsunterricht an Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5. Patmos, Düsseldorf 1992, S. 361–366.
- Walter Jens (Hg.), Der barmherzige Samariter, Kreuz, Stuttgart 1973 (Auslegungen und Beiträge von 17 Theologen und Schriftstellern).
- Friedrich Johannsen, Gleichnisse Jesu im Religionsunterricht. Anregungen und Modelle für die Grundschule, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1986.
- Günther Lange, Umgang mit Kunst, in: G. Adam/R. Lachmann, Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1993, S. 247–261.
- Luise Schottroff, Sehen lernen. Lukas 10, 25–37 – Vom Barmherzigen Samariter, in: Nehmet einander an. Bausteine – Materialheft für Unterricht und Gemeinde, hg.v. Münchner Arbeitsstelle Kirchentag '93. S. 93–95.
- Karlheinz Sorger, Gleichnisse im Unterricht. Grundsätzliche Überlegungen. Hilfen für die Praxis, Patmos, Düsseldorf 1987<sup>2</sup>.
- Philipp Vielhauer, Geschichte der urchristlichen Literatur. Einleitung in das Neue Testament, die Apokryphen und die Apostolischen Väter, durchges. Nachdr., de Gruyter, Berlin/New York 1978.

## 4. Unterrichtsideen

### A. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37)

#### a) Hinführungen

⇒ Bild: *Thomas Zacharias, Vom barmherzigen Samariter, 1966* (SB, S. 6)

Das Bild ist wegen seiner Deutungsoffenheit gut als Einstieg geeignet. Sch. beschreiben das Bild (die beiden dunklen Figuren im linken Bildrand werden von manchen Sch. Gruppen nicht erkannt), deuten die Lichtverhältnisse, die große dunkle, zerrufte Bildfläche und die Beziehung der vier Personen zueinander (wer gehört zusammen?), und überlegen, wo sich die dargestellte Situation zugetragen haben könnte. Evtl. können die Sch. versuchen, die gebeugte Haltung der Person am unteren Bildrand selbst einzunehmen und die damit verbundenen Gefühle zu beschreiben.

Sch. schreiben Szenen oder kurze Geschichten, die zu dem Bild passen. Danach könnten Gründe für das unterschiedliche Verhalten der Personen überlegt werden. Nach Erarbeitung des Bibeltextes (s.u.) kann die Eigenständigkeit des Holzschnittes im Vergleich herausgearbeitet werden.

⇒ Gedicht: *D.J. Purnell, Geh an ihm vorbei* (SB, S. 7)

Das Gedicht wurde von einem vierzehnjährigen Jungen in den USA verfasst. Es handelt sich um ein fiktives Selbstgespräch, das phrasenartig abwehrende Argumente aneinander reiht, die es rechtfertigen, an einem Obdachlosen vorbeizugehen und ihm nicht zu helfen. Das Selbstgespräch geht am Ende in ein Gebet über (Was drückt das Gebet aus? Mitleid? ).

Sch. lesen das Gedicht laut vor und beschreiben dessen Wirkung auf sie. Sie überlegen (evtl. schriftlich), wie das Gedicht im Hauptteil verlängert werden könnte (welche Aussagen dieser Art ihnen noch bekannt sind). Die Wendung am Schluss kann dann von den Sch. gedeutet und bewertet werden. Der Farbholzschnitt von Zacharias und das Gedicht können nun zueinander in Beziehung gesetzt werden.

⇒ *Mögliche Hinführung* oder *Vertiefung* nach der Erarbeitung: Sitzkreis, in dessen Mitte ein Hut mit ein paar Münzen steht, evtl. zusammen mit einem Schild (vgl. dazu RU praktisch 8, s.u. 5. Medien, S. 37, 41). Wo kann man eine solche Szene finden? Was geht den Passanten durch den Kopf, wie reagieren sie? Was empfindet der Bettler? Würdet ihr eine Münze in den Hut werfen?

#### b) Der barmherzige Samariter (Lk 10,25–37)

⇒ Der Bibeltext (SB, S. 8) könnte den Sch. zunächst als *Puzzle* (in Streifen zerschnittene Kopie des Textes im Briefumschlag) gegeben werden. Nach Zusammenstellung des Textes in Gruppen kann der Textaufbau und die Szenenfolge besprochen werden.

⇒ Sch. bauen *Standbilder* zu einer Szene der biblischen Geschichte (vgl. etwa Helmut Kurz: *Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele*, Kösel, München 1989, S. 91f.). Es kann hilfreich sein vorzugeben, dass nur Szenen nach dem Überfall gewählt werden dürfen, da die Überfall-Szene sonst vorrangig dargestellt werden würde. Stattdessen sind je nach Gruppe natürlich auch ganze *Rollenspiele* bis hin zum *Bibliodrama* der biblischen Geschichte vorstellbar.

⇒ Die Erschließung des *sozialgeschichtlichen Hintergrundes* des Textes (also etwa die Erläuterung der Bedeutung der Begriffe Priester, Levit, Samariter, Schriftgelehrter usw. zur Zeit Jesu) kann über ein Arbeitsblatt erfolgen (RU praktisch 8, S. 66, M 4) und/oder indem der Videofilm „Gleichnis vom barmherzigen Samariter“ (s.u. 5. Medien) vorgeführt und besprochen wird.

⇒ *Rollenschreiben* ist geeignet, die Aneignungsphase dieser biblischen Geschichte abzuschließen. Die Sch. schreiben die Geschichte aus der Ich-Perspektive einer der beteiligten Personen (Levit, Priester, Überfallener, Wirt, Räuber) neu und ergänzen dabei besonders Gedanken und Gefühle der Personen.

⇒ Die Bedeutung des *Doppelgebotes der Liebe* (Lk 10,27) für Jesus können sich die Sch.

mithilfe eines Bibelstellenvergleiches (Dtn 6,5; Lev 19,18; Mt 22,34–40; Mk 12,28–34) erschließen. Abschließend können sie Lk 10,27 in ihr Heft/ihre Mappe übertragen und mit einem Schmuckrand versehen.

- ⇒ Das Gedicht *Wer ist denn mein Nächster?* von Lothar Zenetti (z.B. in RU praktisch 8, S. 69) problematisiert die Frage nach dem Nächsten mit biblischem Bezug, jedoch für die heutige Zeit. Zur Erhöhung der Spannung könnte zunächst die letzte Strophe weggelassen und von den Sch. gestaltet werden. Nach Einbeziehung der Frage nach dem Nächsten im Bibeltext könnte folgendes Ergebnis entstehen:

#### Wer ist denn mein Nächster?

Der Nächste ist für mich oft jemand anderes als erwartet: Weder ist er einfach jemand, der mir ganz nahe ist, noch einfach jemand, der mir ganz fremd ist. Nicht ich bestimme, wer mein Nächster ist, sondern der Nächste ist jeder, der mich gerade dringlich braucht, der mich zu seinem Nächsten macht. Wer der Nächste ist, ist unberechenbar!

- ⇒ Bild: *Hans-Georg Anniès, Kreidezeichnung zu Lukas 10,25–37, 1970* (SB, S. 8/9)

Das Bild ist sowohl als Handbild als auch als Farbfolie preiswert zu bestellen (s.u. 6. Medien). Eine Bildbeschreibung kann dort ebenfalls angefordert werden (vgl. auch RU praktisch – Folien, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1999, Folie 13, mit Beschreibung). Es lässt sich im Unterricht im *Abdeckverfahren* projizieren, indem man sich eine Schablone für die Farbfolie fertigt. So können schrittweise immer mehr Teile aufgedeckt werden, was das genaue Betrachten einzelner Bildsegmente fördern kann (s. RU praktisch 8, Kap. 3, M 5b):

1. Schritt: Bild im Bild (Abweichungen vom biblischen Text hervorheben, etwa Gleichzeitigkeit des Geschehens, Trinkbecher ...). Die Hand, die Form im Hintergrund (aufgeschlagenes Buch, Tora?, Zelt, Herberge?) sowie die runde Kreisform deuten.

2. Schritt: Jesus und der Schriftgelehrte kom-

men hinzu (rechts und links): Haltung der beiden und ihre Farbgebung beachten; Hand erneut interpretieren.

3. Schritt: Die Figuren oberhalb der Kreisform vervollständigen das Bild; mögliche Deutungen: Gefühle der Betrachter angesichts des Geschehens im Kreis werden dargestellt; Menschen, die den Samariter tatkräftig nachahmen; Menschen, die dem Samariter Beifall klatschen.

- ⇒ *Vertiefungen*: Versetze dich in den Schriftgelehrten oder in eine der Personen am oberen Bildrand und notiere kurz einige Gedanken dieser Person!

Möglich ist es auch, dass Sch. zu dem ausgeschnittenen Innenkreis des Farbbildes (Handbild) einen neuen Rahmen zeichnen.

## **B. Verfremdungen und Kontrastmedien zur Samaritergeschichte**

### **a) Die Perspektive des Opfers**

- ⇒ Kurzgeschichte: *Ursula Wölfel, Mannis Sandalen* (SB, S. 10/11)

In dieser Geschichte geht es um die Begegnung und einen Konflikt zwischen Manni, einem geistig behinderten Jungen, und Kindern seiner Straße. Die Erzählung überzeugt deshalb so sehr, weil sie sich mit moralischen Bewertungen zurückhält.

*Erschließungsimpulse und Möglichkeiten zur Textarbeit*: Beschreibt das Verhalten Mannis! Wie verhalten sich die anderen Kinder und Erwachsenen ihm gegenüber? Wie kommt es zu dem Konflikt, warum eskaliert er? Wie versteht ihr den Schluss der Geschichte, also das erneute Zusammentreffen der Kinder am nächsten Tag? Wie geht die Geschichte von Manni und den Kindern wohl weiter?

- ⇒ *Möglichkeiten der Weiterarbeit: Produktionsorientierte Schreibaufgabe*: Versetze dich in das Mädchen, das als einziges Kind nicht mitmacht, als die anderen Kinder auf Mannis Sandalen herumtrampeln. Was geht in diesem Moment in dem Mädchen vor?

Im Anschluss daran lassen sich leicht Bezüge zur biblischen Erzählung herstellen.

*Rollenspiel*: Das Ereignis auf der Straße wird

von den verschiedenen Kindern beim Abendbrot auch ganz verschieden wieder erzählt. Überlegt euch in eurer Gruppe, wie so ein Gespräch verlaufen sein könnte und spielt es dann vor!

*Kurzspielfilm:* „Des Andern Last“, 1958 (ein schon älterer, aber immer noch ausgezeichnete Film über einen geistig behinderten Jungen) (s.u. 5. Medien).

⇒ Bild: *Volker Rodermund, Gesichter im Kreis, 1996* (SB, S. 11)

Ein Bewohner von Bethel hat dieses Bild aufgrund eigener Erfahrungen mit epileptischen Anfällen gemalt.

Die Sch. können die besondere Perspektive des Bildes beschreiben und ansatzweise nachempfinden, indem sie in Vierergruppen das Bild nachstellen und dabei alle einmal die Rolle dessen, der auf dem Boden liegt, einnehmen. Anschließend können sie die Gefühle dessen, auf den von oben geschaut wird (er fühlt sich beobachtet, verwundbar, unterlegen, nicht unter Kontrolle, Blicke vermitteln Spott, Neugier, Unsicherheit usw.) am Bild nachvollziehen.

Interessierte Gruppen können sich (evtl. im Internet unter [www.bethel.de](http://www.bethel.de)) über die Krankheit Epilepsie genauer informieren (s.u. 5. Medien) und das Bild mit einem erklärenden Sachtext versehen. Bild und Geschichte über Mani können verglichen werden.

## b) Hilfe für Bedürftige

⇒ Fotomontage: *Verflochtene Hände* (SB, S. 5)

Sie kann sowohl vor als auch nach der Erarbeitung der Samaritergeschichte eingesetzt werden. Die Beschreibung und Deutung kann folgende Aspekte beachten: Das Bild zeigt vier ineinander verwobene Hände; das Zentrum des Bildes, wo die Finger sich begegnen, entlarvt sich als optische Illusion, als etwas Unmögliches, denn nur Flechtarbeit kann ein so enges Gewebe ergeben (tiefste Verbundenheit). Man stellt ebenfalls fest: Es handelt sich ausschließlich um rechte Hände – es werden also vier verschiedene Menschen in enger Gemeinschaft miteinander verbunden. Die offenen, ausgestreckten Hände suggerieren Zusage, Hilfe, Dienst für die anderen. Die

Kreuzform der Hände erinnert an die Selbshingabe Christi.

Die Sch. können zunächst verschiedenste Handhaltungen und -gesten ausprobieren und sammeln; anschließend können die Mitschüler die Bedeutung einiger ausgewählter Handzeichen erraten; die Handhaltungen und -gesten können geordnet werden: Welche deuten auf förderndes, helfendes, liebevolles „Handeln“, welche auf zerstörendes, gewalttames, egoistisches „Handeln“ hin? (zur Bedeutung der „Hand“ s. auch das Kap. 3: Gottessymbol Hand)

Die Beschreibung und Deutung des Bildes kann sich jetzt anschließen. Sch. suchen eine passende Überschrift zum Bild und denken sich evtl. eine Geschichte/Situation aus, die zu dem Bild passen könnte. Sie vergleichen die Bildaussage mit der Samaritergeschichte.

⇒ Text: *Friedrich von Bodelschwingh – „Vater“ von Bethel* (SB, S. 12)

Die Sch. arbeiten Wendepunkte aus dem Leben Bodelschwinghs heraus und überlegen, welche Bedeutung sie für seine spätere Arbeit in Bethel gehabt haben könnten; sie erklären, warum schon damals Bethel so beliebt bei Epilepsiekranken war; Sch. lesen Gen 28 „Jakob und die Himmelsleiter“ und klären die Bedeutung des Namens „Bethel“ für die v. Bodelschwinghschen Anstalten; interessierte Sch. können ein Referat über *Johann Hinrich Wichern* vorbereiten und halten und dabei Bezüge zu Bodelschwingh herstellen. (Vielleicht kann man auch in der – katholischen – „Caritas“ nach solchen diakonischen „Gründervätern und -müttern“ forschen.)

*Weiterarbeit:* Film „Friedrich von Bodelschwingh“, Hans S. Lampe, BRD 1981 (FWU), 21 Min, f, Dokumentarfilm (auszuleihen bei den Medienstellen) oder „Die drei Leben des Friedrich von Bodelschwingh“, Farbtonfilm, 19 Min, 16-mm-Lichttonfilm bzw. Video (auszuleihen in Bethel, s.u. 5. Medien).

⇒ Abb.: *Leben in Bethel – heute* (SB, S. 13)

Bethel ist eine diakonische Einrichtung für behinderte, kranke und sozial benachteiligte Menschen. Die Abbildungen zeigen die Arbeitsfelder: a) Altenhilfe, b) Psychiatrie, c) Jugendhilfe, d) Behindertenhilfe, e) Epilepsie,