

**Religionspädagogisches Pro-/Hauptseminar:**

Lehrstuhl für Praktische Theologie an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal/Bethel



Wintersemester 2020/21

**Orientierungen zu religionspädagogischen Grundfragen  
aus Geschichte und Gegenwart**

**und eigenständig erarbeiteter und begründeter**

**Unterrichtsentwurf**

über Lk 10,25-37 und Beziehungen zu anderen Menschen

Der barmherzige Samariter – anhand der biblischen Perikope den  
christlichen Wert Empathie erfahren

im Lehrplan von Rheinland-Pfalz

Klasse / Jahrgangsstufe: 9

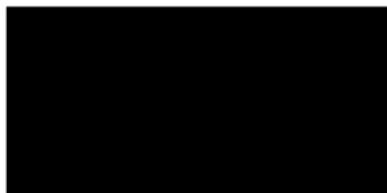
Schulform: integrierte

Gesamtschule

**Präsentation eines religionspädagogischen Ansatzes:**

Christenlehre

Abgabedatum: 25. März 2021



## **Inhaltsverzeichnis**

1. Zum Einstieg: Religionspädagogik und ich	3
1. 1 Beobachtungen zum Unterrichtstranskript	4
2. Bedingungsfeldanalyse anhand realer Schülerbeobachtungen	7
2. 1 Beschreibung der Lerngruppe und ihres Umfeldes	7
2. 2 Empirische Erkenntnisse zu Vorwissen, (kognitiven) Fähigkeiten und Sozialisation der Lerngruppe	8
3. Theologische Orientierung	10
3. 1 Exegetisches zur Bibelstelle	10
3. 2 Wirkungs-/Kirchengeschichtliches zur Bibelstelle	13
3. 3 Systematisch-Theologisches	14
3. 4 Praktisch-Theologisches zu Text und Thema: Lebensweltbezug	17
4. Didaktische Orientierung	19
4. 1 Ausgewählte Lernmöglichkeit zu Text und Thema – fachdidaktische Konzeption für die 90-minütige Einheit	21
5. Verlaufspläne	23
5. 1 Unterrichtseinheit im Zusammenhang des Schuljahres	23
5. 2 90-minütige Feinplanung	25
6. Rückblick auf den Weg	28
7. Darstellung eines Ansatzes - Christenlehre	29
7. 1 Allgemeines	29
7. 2 Geschichtlicher Hintergrund	29
7. 2. 1 Spätmittelalter und Reformationszeit	29
7. 2. 2 18. und 19. Jahrhundert	29
7. 2. 3 Nationalsozialismus	30
7. 2. 4 Westdeutschland nach 1945	30
7. 2. 5 DDR	30
7. 3 Heutige Situation	32
7. 4 Was können wir aus der Christenlehre (in der DDR) lernen?	33
Literaturverzeichnis	35
Eigenständigkeitserklärung	38
Anhang	39

## 1. Zum Einstieg: Religionspädagogik und ich

In diesem Text soll es um meinen persönlichen Bezug zur Religionspädagogik gehen und wie ich mich als Religionslehrerin sehen würde.

Schon Jesus wird als Lehrer beschrieben. Das Lehren und das Lernen gehören also auch zum Charakter des Christentums. Die Lehrkraft ist bedeutsam für das schulische Lernen.<sup>1</sup>

Für mich ist der Religionsunterricht ein Ort, der für die Persönlichkeitsentwicklung der SuS<sup>2</sup> sehr prägend sein kann und ein Ort, in welchem Platz für Themen der Identitätsbildung ist, die vielleicht in anderen Fächern untergehen oder nur angeschnitten werden, wie Gottesebenbildlichkeit, Spiritualität, Sexualität, Tod oder Drogenmissbrauch, aber für die Lebenssituation der SuS wichtig sind. Auf den Hintergrund der SuS sollte geachtet werden.<sup>3</sup> Natürlich kann hier auch problemorientiert gearbeitet werden.<sup>4</sup> Hier kann vertieft werden, es kann aber auch eine andere Perspektive einfließen, als es z.B. der Biologieunterricht ermöglicht. Es ist Raum für den Aspekt des Glaubens und nicht nur die empirische Seite der Religionen.

Der Unterricht sollte von der Lehrperson ernst genommen werden. Sie erzieht, unterrichtet und bildet.<sup>5</sup> Generell ist mir der Respekt für die SuS sehr wichtig, ich möchte sie annehmen, ungeachtet dessen, ob ihnen das Fach ‚evangelische Religion‘ liegt. Ich werde versuchen alle zur Mitarbeit zu ermutigen. Für mich ist dabei zentral, dass auch Gott jeden Menschen annimmt und Christus für alle Menschen zur Vergebung der Sünden gestorben ist. Ein Bemühen um die SuS ist daher für mich bedeutend und zeigt sich für mich in einer guten Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten. Ein Bewusstmachen der Lernziele ist sehr relevant, ebenso wie pädagogische und theologische Fort- und Weiterbildungen. Beratungen und Austausch mit kirchlichen religionspädagogischen Zentren würde ich ebenso nutzen wollen. Die fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrkraft ist das theologische Wissen.<sup>6</sup> Bedeutend für mich wäre vor allem auf Erkenntnisse aus der Lerntheorie zurückgreifen. Auch essentiell für mich, ist es mich über Pädagogik zu informieren um mir religionsdidaktisches Wissen besonders für die spezifische Schulform anzueignen<sup>7</sup>, da ich dies in meinem Studium sehr viel weniger hatte als ein\*e ausgebildete Religionslehrer\*In. Als

---

1 Vgl. Adam, 293.

2 SuS steht für Schüler\*Innen.

3 Vgl. Lachmann, 19.

4 Vgl. a.a.O., 22.

5 Vgl. Adam, 295.

6 Vgl. a.a.O., 296.

7 Vgl. a.a.O., 297.

Lehrperson würde ich auch, wenn vorhanden, das geistliche Angebot an der Schule mitgestalten. Meine eigene Religiosität, mein Verhältnis zur evangelischen Landeskirche und den protestantischen Bekenntnissen wirkt - auch wenn nicht bewusst - in die Arbeit hinein.<sup>8</sup> Schulandachten neben dem Religionsunterricht zu gestalten, finde ich gut, aber eine Verkündigung des Wortes Gottes im Unterricht, wie in der Evangelischen Unterweisung<sup>9</sup>, gehört für mich nicht in den Religionsunterricht, denn es würde auch nicht der heutigen Schüler\*Innenschaft gerecht werden, da nicht alle SuS im Religionsunterricht evangelisch sind. Ich finde es wichtig die religiöse Herkunft, das Vorwissen und die Erfahrungen der SuS zu betrachten und zu analysieren um einen Unterricht zu gestalten, der sie bei ihrem Wissensstand abholt. Gerade bei konfessionell/ religiös pluralen Klassen bietet sich für mich die Beschäftigung mit anderen Religionen an, was die Lehrpläne auch anbieten. Interreligiöser und interkonfessioneller Dialog bzw. der Austausch in der Fächergruppe mit Kolleg\*Innen des katholischen Religionsunterrichts oder des Ethikunterrichts ist auch interessant und bereichernd.

Wenn ich wählen könnte, würde ich lieber nicht Klassen unterrichten, in denen auch meine Konfirmand\*Innen sitzen, da ich eine Trennung gut finde, denn eine Lernortdifferenzierung ist wichtig.<sup>10</sup> Ich würde aber gerne versuchen mich, auch als Pfarrperson, die Religionsunterricht gibt, in die Gestaltung und Entwicklung der Schule zu integrieren, auch wenn ich seltener als andere Lehrkräfte an der Schule sein würde.

Mit Religionspädagogik verbinde ich aber auch andere Arbeitsfelder und Lernorte, nicht nur den Konfirmand\*Innen-Unterricht, sondern auch die Kindertagesstätte oder die Erwachsenenbildung. Mein eigener Glaube, mein Leben der Religion, meine Form der Frömmigkeit beeinflusst die Gestaltung meiner religiös-pädagogischen Arbeit in jedem der religionspädagogischen Arbeitsfelder. Natürlich ist theologisches und pädagogisches Wissen auch in jedem dieser Arbeitsfelder essentiell. Religionspädagogische Arbeitsfelder beinhalten eine persönliche Komponente, da mein Christsein in den Religionsunterricht, den Konfirmand\*Innen-Unterricht usw. einfließt. Automatisch werde ich - ob gewollt oder nicht - eine Vorbildfunktion einnehmen.

## 1. 1 Beobachtungen zum Unterrichtstranskript

---

8 Vgl. Adam, 296.

9 Vgl. Lachmann, 15.

10 Vgl. ebd.

Da aufgrund der COVID19-Pandemie kein Unterrichtsbesuch in Präsenz stattfinden konnte, wurde stattdessen ein Unterrichtstranskript ausgewertet.

Das Unterrichtsfach ist katholische Religion an einer Gesamtschule. Es sind 18 SuS einer siebten Klasse. Die Sitzung findet am Vormittag statt. Die Anzahl der Jungen und Mädchen ist ausgeglichen.

Thematisch wird das Gleichnis vom großen Gastmahl bearbeitet. Ein Bezug zur Gegenwart und damit zur Lebenswelt der SuS wird gezogen mit der Überlegung, wer heutzutage eingeladen bzw. gekommen wäre. Zum Einstieg in das Thema zeigt die Lehrerin ein Bild, welches die SuS beschreiben sollen und später sollen sie auch Überlegungen dazu anstellen. Dieses ist am Anfang noch nicht ganz aufgedeckt. Diese Annäherung an das Thema ist eine gute Idee.

Die SuS betreten zusammen mit der Lehrerin zum Unterricht den Raum, hierbei finden noch vor Unterrichtsbeginn kleinere Gespräche statt. Dies deutet auf eine Pause hin. Der Unterricht beginnt acht Minuten verspätet, dauert dafür am Ende eine Minute länger. Am Anfang ist noch viel Unruhe in den Reihen der SuS, dies könnte daran liegen, dass - wie bereits vermutet - möglicherweise zuvor eine Pause war. Viele beteiligen sich am Unterrichtsgespräch ohne sich zuvor gemeldet zu haben.

Zum Verhalten der Lehrerin ist zu sagen, dass diese auf mich zwischendurch unsicher und vielleicht ein wenig aus dem Konzept gebracht wirkt, so als würde sich die Unruhe der Klasse auf die Lehrkraft übertragen und sie innerlich unruhig werden. Anfangs scheint sie nicht immer auf die Beiträge der SuS einzugehen bzw. teilweise sehr unzufrieden zu sein mit manchen Antworten, da diese nicht ihren Erwartungen entsprechen und es ihr schwer fällt sich von ihrem Plan zu lösen. Sie scheint nicht so flexibel, sondern hat ein starres theologisches Konzept. Dies verbessert sich aber im Laufe der Unterrichtssitzung. Manchmal geht die Kommunikation aneinander vorbei. Die Aufgabenstellungen wirken klar formuliert, aber ist nicht offen für kreative Beiträge. Sie versucht die Klasse zu erziehen, indem sie Ruhe einfordert. Sie bildet und unterrichtet, indem sie auf der einen Seite zum Selbstdenken anregt durch Fragen und eine Partnerarbeit, auf der anderen Seite aber auch viel und mehrheitlich im Frontalunterricht vermittelt. Sie weist theologisches Grundwissen auf, äußert sich aber an einigen Stellen unpräzise. Ihr persönlicher Glaube ist erst einmal nicht präsent im Unterricht, dies ist aber auch nicht störend zu werten, wenn es um eine reine Wissensvermittlung geht. Den Unterricht hat sie dennoch sichtbar und ordentlich

vorbereitet. Sie lässt eine spirituelle Dimension des Unterrichts und eigenes theologisches Denken der SuS nicht zu, eröffnet also keine religiöse Dimension, indem sie keine Gelegenheit dazu lässt und starr in ihrem Konzept bleibt. Sie nutzt selbst jedoch viel theologisches Vokabular. Sie beginnt mit dem biblischen Text um ihn dann zur heutigen Lebenswelt der SuS zu transferieren. Jedoch lässt sie dabei nicht immer genug Zeit, dass die SuS das Wissen verarbeiten können.

Zum Verhalten der SuS lässt sich sagen, dass sie unruhig durcheinanderreden, und dabei auch ruhelos wirken. Dies kann aber auch am etwas ungeordneten Stundenbeginn der Lehrerin liegen. Die SuS scheinen insgesamt unruhig und laut zu sein, aber dennoch freundlich und sehr interessiert. So müssen sie ermahnt werden nicht zu trinken im Unterricht. Grund dieser Unruhe scheint, dass das Verhältnis zwischen Lehrkraft und SuS noch nicht eingespielt ist und es der Lehrerin nicht immer gelingt die SuS in ihre Gedankengänge mitzunehmen. Jedoch ist dieses Verhalten für eine 7. Klasse nicht ungewöhnlich und könnte auch dem Alter geschuldet sein. Bei der Partnerarbeit hingegen, speziell beim Finden der Partner\*Innen, wirken sie unentschlossen. Sie sind vielleicht auch ein wenig ungeduldig, so fragt ein Kind, ob es schon das gesamte Bild aufdecken kann. Dennoch ist deutlich bemerkbar, dass die SuS am Unterricht partizipieren und kreative Beiträge einbringen. Auffällig ist, dass sie sich oft nicht melden, aber auf Beiträge ohne Meldung folgt dennoch meist eine Antwort der Lehrerin, was etwas inkonsequent von dieser ist. Jedoch fällt es den SuS schwer am Anfang der Stunde bei der reinen Bildbeschreibung zu bleiben und noch nicht zu interpretieren. Die SuS scheinen zumindest teilweise auch katholisch oder religiöse sozialisiert zu sein und ein gewisses Grundwissen über die katholische Kirche zu haben, da sie direkt den Gedanken haben, dass heutzutage zu einem Festmahl wie in dem Gleichnis beschrieben, Päpste kommen würden.

Der Transfer zu den SuS gelingt der Lehrerin nicht. Der Modus des Kommunikationsgeschehen ist noch nicht gelungen, bessert sich aber im Laufe der Sitzung

Die Unterrichtsstruktur ist logisch aufgebaut. Die Abfolge ist sinnig: Nach der Unterrichtseröffnung wird ein Bild angeschaut in der Einstiegsphase, dann beschrieben und in einer ersten Erarbeitungsphase interpretierende Erörterungen angestellt (jedoch nur auf eine Auslegung beschränkt), dann die Parabel vom Festmahl gehört. Dann gibt es einen Bruch, denn die Lehrerin fragt, bevor sie vorliest, noch einmal was ein Gleichnis ist, da Gleichnisse in der Sitzung zuvor schon Thema waren und thematisiert ein Gleichnis aus

der vorherigen Sitzung. Sie wiederholt das Wissen der letzten Sitzung. Als sie die Geschichte dann schließlich vorgelesen hat, folgt dann eine Partnerarbeit, die die Vertiefungsphase darstellt. Im Plenum wird im Anschluss das Wissen gebündelt und gesichert. Mit dieser Sicherung wird die Klasse nicht fertig. Es muss auf die nächste Stunde vertagt werden. Die Stunde wird abgeschlossen, indem die SuS einpacken dürfen. Der Stundenabschluss ist abrupt. Es fehlt eine Schlussphase. Die Wissensvermittlung läuft über verschiedene Zugänge ab. Thematisch wird an die Unterrichtssitzung zuvor angeknüpft und das Lernen zu diesem Themenkomplex damit fortgesetzt. Es wird Bezug genommen zur aktuellen Zeit. Klasse und Lehrkraft spielen sich im Laufe der Sitzung mehr aufeinander ein. Das Thema wird nicht fertig besprochen und in die nächste Unterrichtssitzung übertragen.

## **2. Bedingungsfeldanalyse anhand realer Schülerbeobachtungen**

### **2. 1 Beschreibung der Lerngruppe und ihres Umfeldes**

Es handelt sich eine 9. Klasse einer integrierten Gesamtschule Schwerpunktschule<sup>11</sup> in Rheinland-Pfalz. Die Klasse besteht insgesamt aus 25 SuS, wovon acht den katholischen Religionsunterricht besuchen.

Die SuS fühlen sich wohl im evangelischen Religionsunterricht und haben Interesse daran. Es herrscht ein positives Verhältnis zwischen Lehrkraft und SuS. Allerdings gibt es manchmal Probleme mit Mobbing in der Klasse.

Die Lerngruppe ist heterogen, so geht Altersspanne von vierzehn bis siebzehn Jahren. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen ist unausgeglichen, hierbei handelt es sich um 12 Jungen und fünf Mädchen. Fünf Jugendliche sind nicht evangelisch, davon sind drei muslimisch - wobei ein Jugendlicher sehr fromm ist, so fastet er streng im Ramadan - und zwei nicht getauft. Bei den muslimischen Schülern ist es im Sinne der Schule, dass sie den evangelischen Religionsunterricht besuchen, da sie so in der Klassengemeinschaft beschult werden. Zum Teil gibt es Förderbedarf in Deutsch, weshalb Aufgaben aus dem Fach Deutsch von diesen Schülern im Religionsunterricht bearbeitet werden. Zwei Jugendliche haben einen albanischen Migrationshintergrund, einer einen türkischen Migrationshintergrund. Ein Schüler hat einen polnischen Vater. Ein Junge hat Eltern, die aus der DDR in die BRD gezogen sind.

---

<sup>11</sup> Diese Schulform ist ein Lernort für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Neben den obengenannten Defiziten in der deutschen Sprache werden Probleme bei einigen SuS im sprachlichen Bereich wie Legasthenie oder im Erfassen von Texten (möglicherweise Lernbehinderung) erwähnt. Ein Jugendlicher hat eine leichte körperliche Behinderung. Eine Person hat ADHS und ein Schüler hat Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich. Es gibt auf der einen Seite Kinder, deren Versetzung gefährdet sein könnte, aber auf der anderen Seite Kinder, die möglicherweise Abitur machen werden. Nicht alle Jugendlichen haben viele oder wenigstens ein\*e Freund\*In in der Klasse.

Gemeinsam ist den Jugendlichen, dass die meisten Geschwister haben, wobei ein Junge seine Schwester bei einem Unfall verloren hat. Die meisten Eltern arbeiten im handwerklich-technischen Bereich, es sind keine Akademiker\*Innen. Dies ist also ihr sozio-kultureller Hintergrund. Bei den meisten Kindern sind die Eltern zusammen, wobei es eine Patchwork-Familie gibt. Interesse an naturwissenschaftlichen Fächer, sportliche Hobbies, Interesse an Mofas oder Rollern und ethischen, sowie moralischen Themen im Religionsunterricht ist gehäuft in der Lerngruppe. Interreligiöser Dialog scheint auf Interesse zu stoßen, die muslimischen Schüler scheinen auch gerne Auskunft zu geben über ihre Frömmigkeitsformen. Methodenvielfalt scheint für diese Lerngruppe gut zu sein, da die SuS sehr heterogen sind, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade brauchen und verschiedene Methoden wie Gruppenarbeit, zusätzliche Recherche zu Hause oder Exkursionen bevorzugen.

## 2. 2 Empirische Erkenntnisse zu Vorwissen, (kognitiven) Fähigkeiten und Sozialisation der Lerngruppe

Es gibt verschiedene Entwicklungsstufen des Erkennens nach Piaget. Dies hängt zwar auch von dem Alter der SuS ab, aber auch von der Interaktion, also der Anregung des Kindes durch sein Umfeld. Dennoch kann sich auch an dem Alter orientiert werden. Jedoch können Kinder auch ‚*kleine Experten*‘ in einem Thema sein und dann mehr davon begreifen, als bei Themen mit welchen sie sich nicht auskennen. Ihre Entwicklungen hängt also zusätzlich auch von der Domäne ab, in welcher sie sich bewegen. Religion kann eine dieser Domänen sein, wenn das Kind Zugriff auf die gemeinsame Kenntnis einer Religion hat. Vom Alter her wären die SuS dieser 9. Klasse in der vierten Phase, der formal-operativen Phase.<sup>12</sup> Kohlberg ermittelte anhand von Dilemma-Geschichten für die Entwicklung des moralischen Urteils ein Modell mit drei Niveaustufen mit nochmal zwei Unterstufen. Das

<sup>12</sup> Vgl. Domsgen: Religionspädagogik, 293-295.

„prä-moralische/ präkonventionelle Niveau“ hat Stufe 1, die besagt, dass Regeln befolgt werden um Strafe zu vermeiden und die Stufe 2, die besagt, dass man sich konform verhält um Belohnung zu bekommen.<sup>13</sup> Das „Konventionelle Niveau“ hat die Stufe 3, die besagt, dass man sich konform verhält „um die Missbilligung und Abneigung der anderen zu vermeiden“<sup>14</sup> und die Stufe 4, die besagt, dass man sich konform verhält um keine Kritik durch Autoritäten zu erhalten. Das „postkonventionelle/autonome Niveau“ hat die Stufe 5, die besagt, dass Regeln entsprochen wird um geachtet zu werden von jenem, der im Sinn des Wohles der Allgemeinheit urteilt und die Stufe 6, die besagt, dass man den Regeln entspricht um sich selbst nicht zu verurteilen.<sup>15</sup> Für das religiöse Urteil werden nach Oser und Gmünder fünf Stufen unterschieden: „Deus ex machina“, „Do ut des“, „Deismus“, „Apriorität“ und „Kommunikativität“. Jedoch ist das religiöse Urteilen nur eine Facette von des religiösen Entwicklungsprozesses.<sup>16</sup> Fowler kennt sechs Stufen des Glaubens, im Sinne von *faith*, wobei ab Stufe 3 oder 4 nicht zwangsläufig eine Weiterentwicklung stattfinden muss. Stufe 1 (intuitiv-projektiver Glaube) ist von der Phantasie bedingt. Stufe 2 (mythisch-wörtlicher Glaube) bedeutet, dass die biblischen Geschichten wörtlich verstanden werden. In der dritten Stufe (synthetisch-konventioneller Glaube) wird sich an Vorbildern orientiert und gesucht wie das verknüpft werden kann mit sich selbst. Auf Stufe 4 (individuierend-reflektierender Glaube) wird dann selbstreflektiert und distanziert. Stufe 5 (verbindender Glaube) sieht die verbindenden Elemente in den Glauben. Die sechste Stufe (universalisierender Glaube) wurde nur von wenigen Menschen erreicht. Jugendliche befinden sich auf der 3. Stufe, in der späten Jugend könnte es auch die 4. Stufe sein. Auf diesen beiden Stufen könnten die SuS eingeordnet werden.<sup>17</sup> Auch kann man statt Stufen von *Stilen* sprechen, wie Streib. Die vorangegangenen *Stile* bleiben beim Weiterentwickeln erhalten. Diese *Stile* können sich mischen, d.h. er sieht unterschiedliche Umgangsweisen mit Religion in einer gleichen Altersgruppe. Auf eine so heterogene Gruppe wie oben beschrieben, wird dies vermutlich gut passen.<sup>18</sup> Die religiöse Entwicklung hängt mit der allgemeinen Entwicklung zusammen, aber die religiöse Vorstellung beeinflusst auch die allgemeine Entwicklung.<sup>19</sup> Rizzuto stellt fest, dass

---

13 Vgl. Domsgen: Religionspädagogik, 298.

14 Ebd.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. a.a.O., 299-301.

17 Vgl. a.a.O., 305-308.

18 Vgl. a.a.O., 309.

19 Vgl. a.a.O., 310.

Kleinkinder im Zusammenhang mit ihren Bezugspersonen eine ‚*unbewusste Gottesvorstellung*‘ entwickeln, auf die sie auch während ihres weiteren Lebens zurückgreifen können.<sup>20</sup> Die ersten Bezugspersonen sind wichtig für die religiöse Entfaltung.<sup>21</sup> Bei der Lerngruppe ist mehrheitlich eine religiöse Sozialisation im Elternhaus möglich, da ein Großteil der SuS evangelisch getauft ist und 3 Jugendliche muslimisch sind. Jedoch haben Erwachsene teilweise auch Gottesvorstellungen, die man Kindern zuordnen würde, d.h. nicht jede\*r muss alle Stufen erreichen. Diese sind keine feststehende Abfolge, sondern nur Modelle.<sup>22</sup> Die religiöse Sozialisation erfolgt in verschiedenen Umfeldern. Die Familie ist primäre, die Kindergärten und Schulen die sekundäre, andere soziale Systeme sind die tertiäre Sozialinstanzen. In den Familien haben sich in den letzten Jahren viele Änderungen vollzogen. Die Ehe macht nicht mehr Familie aus, sondern die Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Familie sorgt für Nachwuchs, das Erholen und Stabilisieren der Familienmitglieder. Die familiären Umstände können zu Bildungsbenachteiligung bei Kindern führen. Die primäre Sozialinstanz ist also sehr entscheidend. Die virtuelle Welt lässt den tertiären Sozialinstanzen mehr Bedeutung zukommen.<sup>23</sup> Neben den SuS muss ihr Umfeld in Blick genommen werden, da die Mehrheit der SuS Geschwister hat, sind diese natürlich auch prägend in der familiären Prägung. Bildungsbenachteiligung könnte bei jenen SuS gegeben sein, die Sprachprobleme im Deutschen haben und deren Eltern keine deutschen Muttersprachler\*Innen sind.

### **3. Theologische Orientierung**

#### **3.1 Exegetisches zur Bibelstelle**

Die ausgewählte biblische Perikope ist Lk 10,25-37 (der barmherzige Samariter). Für die Exegese wurde die Zürcher Bibel verwendet.

Zur Textanalyse sei folgendes zu sagen: Der Text kann abgegrenzt werden, da mit dem Eintreten der neuen Person (der Gesetzeslehrer) in Vers 25 eine neue Perikope beginnt. Lk 10,37 grenzt sich von 10,38 ab, da beschrieben wird, dass die Gruppe in Vers 38 weiterzieht. Mit dem barmherzigen Samariter beginnt der Teil, in welchem Jesus als Lehrer auftritt. An die Perikope anknüpfend zieht Jesus mit seinen Jüngern zu Maria und Martha. Jesus ist hier seit Lk 9,51 schon langsam auf dem Weg nach Jerusalem.

---

20 Vgl. Domsgen: Religionspädagogik, 312.

21 Vgl. a.a.O., 315.

22 Vgl. a.a.O., 319.

23 Vgl. a.a.O., 329-335.

Zu Semantik und Sprache sei folgendes zu sagen: Es ist ein Erzähltext, in welchem direkte Rede eingebunden ist, die wiederum eine Geschichte erzählt. Es kommen Wörter gehäuft vor aus dem Bereich rund um ‚Gesetz‘ (auch mit dem Gesetzeslehrer, der Jesus prüfen möchte und dem Gesetzeslehrer, der an dem Verletzten vorbei ging - damit hat der Gesetzeslehrer eine Identifikationsfigur in der Beispielerzählung). Dann gibt es auch Begriffe aus dem Wortfeld ‚lieben‘ wie ‚Barmherzigkeit‘ und der ‚Nächste-Sein‘. Aus dem Bereich ‚Raub‘ und ‚Überfall‘, des Versorgens bzw. der Krankenpflege und aus dem Gastgewerbe tauchen Wörter auf.

Der Handlungsablauf ist folgender: ein Gesetzeslehrer befragt Jesus, der ihm in Form einer Geschichte antwortet: ein Mann ist zu Fuß unterwegs, wird beraubt und verletzt. Zuerst ein Gesetzeslehrer und anschließend ein Priester kommen tatenlos vorbei, erst ein Samariter hält an, hilft und bringt den Verletzten zu einem Wirt mit der Bitte, die Person weiter zu versorgen. Nach der Geschichte fragt Jesus den Gesetzeslehrer nach der Konsequenz aus der Geschichte. Die Parabel endet mit der Konsequenz, die aus der Geschichte folgt. Jesus ist in der Rahmenhandlung der Handlungsträger, in der Binnenhandlung ist es der Samariter. Knotenpunkt in der inneren Handlung ist der Eintritt der Räuber in die Geschichte. Hier hätte die Geschichte anders verlaufen können. Gleiches gilt mit Eintritt des Gesetzeslehrers und des Priesters, schon dort hätte der Verletzte Hilfe bekommen können. Auffällig ist jedoch, dass das Ende der Beispielerzählung offen ist. Es ist weder bekannt, ob der Wirt hilft, noch ob der Verletzte überlebt. Zugleich bleibt offen was aus dem Gesetzeslehrer wird, der Jesus die Fragen stellte.

Es wird deutlich, welche Absicht hinter dieser Parabel steht: nämlich bei dem Adressaten zu erreichen, dass er empathisch mit seinen Mitmenschen ist und ihnen Nächstenliebe entgegen bringt. Einfühlungsvermögen und Empathie sind dabei aber unabhängig der Religion des Protagonisten gegeben und sind damit nicht an eine bestimmte Religion gebunden. Der Text ist in sich kohärent, aber wenig ausgeschmückt.

Es geht darum Gottes Willen zu tun. Die Parabel besteht aus zwei Teilen Vers 25-28 als Lehrgespräch und Vers 30-35 als eine Beispielerzählung, welche lukanisches Sondergut ist.<sup>24</sup> Vom Gebot zum Tun des Gebotes zu kommen ist eine typische Wendung in der lukanischen Verkündigung.<sup>25</sup> Die Perikope beginnt damit, dass der Gesetzeslehrer Jesus prüfen will. Dies wird auch in Lk 4 vom Satan geäußert.<sup>26</sup> Mit Vers 29 werden beide Teile verbun-

<sup>24</sup> Vgl. Wiefel, 207.

<sup>25</sup> Vgl. Klein: Sozialität, 248.

<sup>26</sup> Vgl. Levine/ Witherington III, 288.

den und die letzten Verse der Perikope rahmen zusammen mit den ersten Versen das Gleichnis. Mit dem Schluss wird der helfende Samariter zum Nächsten, nicht derjenige, der Hilfe bedurfte. Das rahmende Gespräch erinnert durch die Gegenfrage Jesu, die sich auf die Tora bezieht, an ein Streitgespräch. Die Antwort bezieht sich dabei auf Dtn 6,5 und Lev 19,18, die zusammen das Doppelgebot der Liebe bilden. Da jenes Gebot aus dem Mund des Gesetzeslehrers kommt, ist es in der jüdischen Ethik verankert. Jesu Antwort verdeutlicht, dass die Kenntnis des Doppelgebotes nicht automatisch zum Handeln darnach führt.<sup>27</sup>

Durch die Beispielerzählung wird dann deutlich, dass der Nächste nicht den Angehörigen der gleichen Religion oder Ethnie meint. Es überrascht zunächst, dass der Priester den Verletzten meidet, jedoch ist ein möglicher Grund, dass er sich nicht an einer Leiche unrein machen will (vgl. Lev 21,1). Hierbei wird aber keine Kritik geäußert, sondern die Geschichte wird weitererzählt. Dass jedoch die rettende Person ausgerechnet ein Samariter ist, kann schon anstößig wirken, da dies aus der damaligen jüdischen Erwartung für die Erzählung einen Abstieg der Personenfolge darstellt. Die ersten beiden Figuren hingegen entsprechen der Erwartungshaltung. Der barmherzige Samariter empfindet Mitleid, welches ihn zum Handeln bewegt. Hier wird die Erzählung nun detailreicher. Zu ebendieser barmherzigen Tat möchte Jesus den Fragenden bewegen.<sup>28</sup> Im Judentum dieser Zeit war es eine debattierte Frage, ob Samaritaner Insider oder Fremde waren. Dies ist aber nicht mehr relevant, denn die Liebe soll wahllos sein. Es geht nicht darum, wer genau der Nächste ist, sondern um Empathie und Mitgefühl. Die Zuhörer\*Innen identifizieren sich mit dem Überfallenen und warten auf die rettende Person und sollen somit erkennen, dass der Nächste nicht einer bestimmten Gruppe angehören muss, sondern der Nächste ist, weil er ihnen zum Nächsten wird.<sup>29</sup>

Oft wurde das Gleichnis allegorisch interpretiert, so galt dann z.B. das Gasthaus als die Kirche und Paulus als der Wirt.<sup>30</sup> Jedoch bleibt der eigentliche Kern, dass es um Liebe und Gnade auch gegenüber dem Feind oder Fremden geht und sich anrühren lassen vom leidenden Nächsten.<sup>31</sup> Für dieses Anrühren-Lassen bedarf es Empathie.

---

27 Vgl. Wiefel, 208f.

28 Vgl. a.a.O., 210f.

29 Vgl. Levine/ Witherington III, 290f.

30 Vgl. a.a.O., 287.

31 Vgl. a.a.O., 294.

### 3.2 Wirkungs-/Kirchengeschichtliches zur Bibelstelle

Im Folgenden soll beschrieben werden wie die Wirkungsgeschichte der Perikope aussah. In den Anfängen wurde sie allegorisch gedeutet. Eine alte Deutung interpretierte den Überfallenen als Adam und den Samariter als Christus, den Adam benötigt um Gott wieder erkennen zu können.<sup>32</sup> So beschrieb zum Beispiel Origenes, dass die Christ\*Innen Christus nachfolgen und Mitleid haben sollten mit den Überfallenen und ihnen entgegen kommen.<sup>33</sup> Im Mittelalter gab es dann eine spirituelle Interpretation der Perikope, dass der Überfallene zwei Gewänder, jenes der Hoffnung und jenes der Furcht, bekommt. Mit diesen kann er dann selbst aufstehen und bleibt nicht am Boden liegen nach dem Überfall. So interpretierte Hermann von Ouwe, dass durch das Hoffen auf Gottes Erbarmen dann Gesundung möglich ist.<sup>34</sup>

Für Luther war diese Parabel sehr wichtig, er nutzte sie zehnmal für Predigten und sprach auch darüber hinaus oft über sie, da sie für ihn seine Lehre von der Barmherzigkeit Gottes stützte und er sie gegen die Werkgerechtigkeit anwenden konnte. Jesus Christus ist dabei dann der Zufluchtsort, daher betonte Luther dann auch den Wirt und seine Herberge.<sup>35</sup>

Von der altgläubigen Seite in der frühen Neuzeit wird als Beispiel hier der Jesuit Juan Maldonado angeführt. Er deutete die Gleichniserzählung vom barmherzigen Samariter damit, dass ein jeder der Nächste sei.<sup>36</sup>

Mit Beginn der historisch-kritischen Exegese schien eine allegorische Interpretation überholt. Adolf Jülicher sah z.B. vielmehr die Verantwortung des Einzelnen in der Parabel.<sup>37</sup>

Gerd Theißen stellt in der Bibelstelle fest, dass der barmherzige Samariter nicht aus Glaubensmotiven heraus handelt. Er wird jedoch von Jesus Christus für sein Handeln gelobt. Hierin sieht Theißen eine Übereinstimmung von humanen und theologischen Motiven. Ein Mensch kann demnach nach theologischen Motiven handeln, ohne dass es ihm bewusst ist. Die Bibelstelle habe keinen Abschluss, da das Ende der Erzählung offen bleibt und so kommt das Helfen nicht zu Ende, egal ob für Christ\*Innen oder Nicht-Christ\*Innen. Es ergeben sich immer neue Aufgaben, sowie z.B. als nach dem Transport in die Herberge der Wirt um die Pflege gebeten werden muss. Es wird immer Leid geben, welches quasi ruft

---

32 Vgl. Staib, 37.

33 Vgl. Origenes, 345, hom luc. 34,9.

34 Vgl. Staib, 38.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. a.a.O., 38f.

37 Vgl. a.a.O., 38.

nach helfendem Tätigwerden. Jedoch kommt die Hoffnung auf die Gerechtigkeit Gottes bei Christ\*Innen zu dem Handeln hinzu.<sup>38</sup>

Zur Bedeutung dieser Bibelstelle in der Kirchengeschichte sei gesagt:

Mit anderen Stellen zusammen war Lk 10,25-37 einer der biblischen Auslöser für die diakonische Tätigkeit, die bereits bei den ersten Christ\*Innen einsetzte. Die Rettung und Sorge für den Nächsten wurde als Aufgabe aus dieser Perikope entnommen. Später entwickelten sich aus der diakonischen Arbeit die großen kirchlichen Institutionen Diakonie und Caritas.<sup>39</sup>

Dass religiöse Vorstellungen auch Einfluss auf die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates haben können, sahen die Autoren Dr. Ara Norenzayan und Dr. Azim Shariff der University of British Columbia in einer Laborstudie von 2007. Die Studienteilnehmer\*Innen bekamen Geld und durften nach eigenem Gutdünken das Geld zwischen sich und einer anderen fremden Person aufteilen. Über ein Rätsel sollten die Proband\*Innen an säkulare und religiöse Moralvorstellungen erinnert werden. Dabei fiel auf, dass die Proband\*Innen, die religiöse Moralvorstellungen erinnerten am großzügigsten teilten.<sup>40</sup> Die beiden Forscher schlussfolgern daraus, „dass Religiosität ein evolutionärer Vorteil für die Stabilisierung und Ausweitung von menschlichen Gemeinschaften ist.“<sup>41</sup> Den gesellschaftlichen Normen widersprechendes Verhalten kann dadurch besser kontrolliert und getadelt werden.<sup>42</sup> Diese religiösen Vorstellungen sind auch geprägt durch Bibelstellen wie die des barmherzigen Samariters.

Auch der Begriff des Samariters taucht in einigen Organisationen auf und zeigt damit wie nachhaltig diese biblische Figur auch heute noch unbewusst präsent ist. Hier seien der Arbeiter-Samariter-Bund, der Schweizerische Samariterbund und der Samaritan's Purse als Beispiele genannt.

### 3.3 Systematisch-Theologisches

*„Empathie beschreibt das Zueinander von Verstand und Mitgefühl. Sie fußt auf der Wirklichkeit, setzt Abstraktes und Konkretes in ein gutes Verhältnis zueinander. Ein gutes Verhältnis dieser beiden führt zu einem umfassenden Verständnis menschlicher Lebensrealitäten. Empathie ist die Grundlage für faires und gerechtes Handeln. Der Gegner der Empathie ist das Ressentiment.*

---

38 Vgl. Staib, 39.

39 Vgl. Hilpert, 76.

40 Vgl. Klein, URL: [https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user\\_upload/download\\_archive/interreligioeser-dialog/120420\\_klein\\_naechstenliebe\\_.pdf](https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/interreligioeser-dialog/120420_klein_naechstenliebe_.pdf) [Stand 22.02.2021].

41 Ebd.

42 Vgl. ebd.

*Im Zentrum der **Empathie** steht der Mensch, ihr Ziel ist das Errichten einer mit-menschlichen Gemeinschaft.*<sup>43</sup>

Nachfolgend soll der Aspekt ‚Empathie‘ systematisch-theologisch beleuchtet werden - Zu der Frage nach Empathie oder ein wenig weiter gefasst Nächstenliebe in der systematischen Theologie, wird unter anderem auf den Ansatz von Rebekka Klein eingegangen. In einem Vortrag zu dem Thema sprach sie darüber, dass oft die Liebesethik des Christentums als Alleinstellungsmerkmal und als Vorrang gegenüber anderen Religionen hervorgehoben wurde. So wurde z.B. eine Steigerung zur jüdischen Nächstenliebe, bei welcher der Nächste hinter das Einhalten des Gesetzes getreten wäre, behauptet. So wäre die christliche Liebesethik universal. Dies kritisiert Klein und ergänzt, dass das Doppelgebot der Liebe schon vor Jesus Christus im Judentum verankert war. Nach Gerbern Oegema erinnert das Nächstenliebegebot im Rahmen des Bundes daran, dass ein jeder nach dem Ebenbild Gottes geschaffen ist und somit die Liebe zum Nächsten mit der Liebe zu Gott gleichzusetzen ist. Aber auch Judentum und Christentum zusammen haben nicht das Monopol auf eine Art Doppelgebot der Liebe, auch in der hellenistischen Antike finden sich die Tugenden den Gottheiten gegenüber fromm und gegenüber anderen Menschen gerecht zu sein, wobei mit dem Begriff Liebe nicht Judentum und Christentum eine Gemeinsamkeit haben, sondern die Liebe auch als Wort stärker hervortritt.<sup>44</sup>

Søren Kierkegaard deutet die christliche Nächstenliebe so, dass in der Verbindung zwischen den Menschen die Liebe Gottes wirksam wird. Dies zeige sich in der Gleichstellung der Menschen. Die Liebe Gottes, die sich in den zwischenmenschlichen Beziehungen offenbart, wird man an ihren Auswirkungen erkennen. Die Wirklichkeit der Liebe Gottes kann nur an der Wirkung erkannt werden. Dafür wurde Kierkegaard vorgeworfen, dass Nächstenliebe nur eine innere Haltung sei und die Äußerlichkeit des Gegenübers zurücktrete. Kierkegaard möchte zeigen, dass die Liebe Gottes in den Menschen zum Guten wirkt, indem die soziale Einstellung der Menschen naturgegeben ist. Zugleich kritisiert er egoistische Nächstenliebe, die nicht ein Hergeben für den anderen meine, sondern eigentlich dazu führen sollte mit dem Gegenüber zu einer Einheit zu werden, bei welcher das Selbst wächst. Man betrüge sich dabei selbst.<sup>45</sup>

---

43 Görlach, 4.

44 Vgl. Klein, URL: [https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user\\_upload/download\\_archive/interreligioeser-dialog/120420\\_klein\\_naechstenliebe\\_.pdf](https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/interreligioeser-dialog/120420_klein_naechstenliebe_.pdf) [Stand 22.02.2021].

45 Vgl. ebd.

In der Perikope fragt der Gesetzeslehrer wer denn der Nächste sei. Für Wolfgang Trillhaas ist der Nächste derjenige, der einen benötigt.<sup>46</sup> Klein stellt fest: Nächstenliebe sei nicht nur eine Einstellung, sondern auch eine Handlung, mit der Frage des Gesetzeslehrers werde deutlich, dass es einen Verständnisspielraum gebe, für wen die Nächstenliebe gelte. Jesus habe allen seine Nähe zugesagt, damit seien alle seine Nächsten.<sup>47</sup> Der Nächste ist nicht zwangsläufig durch den gleichen Glauben oder die gleiche Herkunft gekennzeichnet. Der Nächste bezieht sich auf den Mitmenschen, damit ist nicht ein Mitgeschöpf gemeint, also nicht von Gott ausgehend (Geschöpf Gottes), sondern von den Menschen ausgehend gedacht. Hierfür ist wichtig zu beachten, dass Adam die Ebenbildlichkeit verloren hat und sie der Mensch durch Christus wieder bekam. Da der Mensch in Christus neu wurde, wurde auch das Verhältnis zu den Mitmenschen neu. Durch die Nähe von Gott zum Menschen kann sich dieser dem Nächsten liebend zuwenden.<sup>48</sup>

Der Nächste meint vom Wort her zunächst den Nächststehenden. In der Perikope erkennt sich der Mensch und die Umwelt durch einen Nächststehenden, d.h. Nähe kann räumlich verstanden werden und beinhaltet auch die Unterscheidung von Ferne, erstere geht folglich nicht, ohne dass es auch letztere gibt und umgekehrt. Der Nächste kann auch sozial verstanden werden, hierbei gäbe es dann auch soziale Nähe und Ferne. Der Nächste bietet damit die Möglichkeit eines Blickes auf die Aspekte von Nähe, welche Begegnungen zwischen Menschen aus sich hervorgehen lassen können.<sup>49</sup>

Im christlichen Kontext wird die Nähe nun, so zu lesen bei Klein, durch den Bezug zu Gott gekennzeichnet. Dadurch kann Nähe und Ferne anders betrachtet werden. Der Nächste kann demnach auch jemand sein, mit dem es noch keine Beziehung durch die Strukturen der sozialen Ordnung gibt. In der Bibel kann der Nächste Freund\*In, Nachbar\*In, Fremde\*r, aber auch Feind\*In sein. Jesu öffnet demnach die Zuwendung für Außenstehende. Der Nächste-Sein bedeutet einander zugehörig sein trotz Differenz zueinander. Dies ist ein Kontrast, wenn für Nähe sonst eine gemeinsame Identifikation erwartet wird. Somit kann sich das Individuum in Nächstenliebe auch jenen zuwenden, die aus der gesellschaftlichen Norm fallen.<sup>50</sup> Der Samariter ist diese Form vom Nächsten, da er als Fremder einer Gruppierung angehört, die in Rivalität zum Judentum stand.<sup>51</sup> Damit hat der Samariter als

---

46 Vgl. Klein: Sozialität, 247.

47 Vgl. a.a.O., 248f.

48 Vgl. a.a.O., 249f.

49 Vgl. a.a.O., 250f.

50 Vgl. a.a.O., 251-253.

51 Vgl. Levine/ Witheringthon III, 285f.

der unerwartete Nächste eine enorme sozialpolitische Sprengkraft. Die Zugehörigkeit eines Gegenübers zu einer bestimmten Gruppe ist nicht relevant für die Nächstenliebe, sondern empathisch zu mit seinem Mitmenschen.

### 3. 4 Praktisch-Theologisches zu Text und Thema: Lebensweltbezug

Das Thema Empathie ist z.B. für die Seelsorge, aber auch für Interreligiösen Religionsunterricht wichtig. Letzteres ist relevant für die Lerngruppe, die gemischt-religiös ist.

Mit Empathie kann ich mich in mein Gegenüber einfühlen und lasse mich berühren von dem Gegenüber. Es ist also kein reines Beobachten.<sup>52</sup>

Auch für Studien fand das Thema Empathie im Zusammenhang religiöser Moralvorstellungen Beachtung wie die von Daniel Batson und John Darley 1973 vorgelegte Verhaltensstudie, die anhand der Parabel des barmherzigen Samariters durchgeführt wurde, belegt. Die Teilnehmenden sollten in kurzer Zeit einen Vortrag zu dieser Perikope vorbereiten und präsentieren. Unterwegs zu der Präsentation trafen die Teilnehmenden auf einen Hilfsbedürftigen. 60% der Studienteilnehmer\*Innen haben diesem nicht geholfen. Das Ergebnis der Studie war, dass es nicht reicht sich einfach nur mit Nächstenliebe oder Empathie befassen zu haben um zu sehen, dass ein Mitmensch Hilfe bedarf. Mangelnde Zeit und Stress behindern es den Hilfsbedürftigen zu sehen, denn es braucht Zeit und eine stressfreie Haltung um diese Person wahrzunehmen. Religiöse Moralkonzepte reichen allein nicht aus.<sup>53</sup>

Nachdem nun kurz beleuchtet wurde, welche Faktoren Empathie zu empfinden befördern und behindern können, soll anhand eines Ansatzes von Manfred Riegger beleuchtet werden wie die Empathie dem interreligiösen Unterricht dient und die SuS für gegenseitige Empathie sensibilisiert werden können. Zu Empathie und Wahrnehmung beschreibt Riegger: Beim Wahrnehmen entstehen Emotionen, die mit Empathie Gemeinsamkeiten haben. Empathie besteht aus kognitiven, mentalen, emotionalen, zielgerichteten und Motive betreffenden Elementen und ist die höchste Form des Einfühlens.<sup>54</sup> Riegger bezieht sich auf das Wahrnehmen oder Erleben des Fremden. Dies ist interessant für die Perikope des barmherzigen Samariters, da der Protagonist auch als Fremder wahrgenommen werden kann. Für interreligiöse Empathie beim Wahrnehmen hat Riegger ein Modell entwickelt. Er sieht dabei vier Evidenzen: die Wahrnehmung (Ausdrucksformen), die kognitive Konstruktion

---

52 Vgl. Müller, 20f.

53 Vgl. Klein, URL: [https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user\\_upload/download\\_archive/interreligioeser-dialog/120420\\_klein\\_naechstenliebe\\_.pdf](https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/interreligioeser-dialog/120420_klein_naechstenliebe_.pdf) [Stand 22.02.2021].

54 Vgl. Riegger, 37.

(standortgebundene Zuschreibung), die soziale Bestätigung (subjektive Konstruktion) und das emotionale Erleben (emotionale Färbung). Daraus entsteht dann eine Gesamtkonstruktion. Zu der kognitiven Konstruktion von Fremdheit schreibt Riegger, dass fremd etwas werde und somit sei, weil es sich einem nicht gewähre. Es werde also fremd gemacht, indem jemand subjektiv etwas als ihm fremd definiere. Fremd kann bedeuten, dass etwas weit entfernt ist. Es kann sich aber darauf beziehen, dass etwas unbekannt und nicht das Eigentum ist. Das Gegenteil eigen gehört auch dazu. Das emotionale Erleben sei vorgängig, da Emotionen vorgängig seien. Die Wahrnehmung wird als sinnlich beschrieben. Beim Wahrnehmen werden auch Erinnerungen wachgerufen. Auf die Wahrnehmung wirken soziale und persönliche Faktoren. Besteht dann ein Unterschied zwischen fremd und eigen - mit diesen beiden Kategorien korrelieren innere und äußere Reize in der Wahrnehmung - entsteht Fremdheit. Subjektive Konstruktionen bezieht sich darauf, dass individuell ist, wie mit Fremden umgegangen wird. Aus allen vier Evidenzen folgt dann, dass Fremdheit etwas über die Beziehung, das Verhältnis von eigen und fremd aussagt und vom eigenen Standpunkt aus bestimmt wird, demnach ist die Standortbestimmung bedeutend.<sup>55</sup> Diese vier Evidenzen können je nach Kombination neun Konstruktionsmuster ergeben. Dies sind emotionale Reaktionen wie Distanz, Gleichgültigkeit, antipathisches Abwerten, Angst, aggressive Fremdenfeindlichkeit, Duldung, Sympathie (Einordnung vom Fremden ins Eigene), empathische Aneignung mit Wertschätzung und empathische Anerkennung mit Respekt. Empathie meint im Gegensatz zur Sympathie aus der anderen, fremden Perspektive wahrzunehmen.<sup>56</sup>

Mit diesem Modell kann das Verhältnis von fremder und eigener Religiosität gesehen werden und dem Religionsunterricht als Impuls dienen. Letztliches Ziel ist die empathische Anerkennung, aber auf dem Weg dahin wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen fremd und eigen vielfältige Kategorien kennt. Subjektorientierte Lernprozesse sind komplex und dies versucht das Modell abzudecken und behält im Hinterkopf, dass die Subjekte Bildungsprozesse mit beeinflussen. Zentral als Gefühl in diesem Modell ist die Reaktion Angst. Beim interreligiösen Arbeiten muss man also in Betracht ziehen, dass manche SuS zuerst einmal Angst beim Fremden empfinden können. Alle Emotionen der SuS sollte die Lehrkraft behutsam registrieren - negative Emotionen können anschließend behandelt werden. Eine reine Duldung oder Apathie ohne Emotion durch reine Wissensaufnahme ist un-

---

55 Vgl. Riegger, 39-47.

56 Vgl. a.a.O., 47-56.

genügend, da das Wissen nicht genutzt werden würde. Natürlich ist die genaue Zuordnung einer Person in ein Konstruktionsmuster in der Realität nicht immer gegeben. Dieses Modell soll ins Bewusstsein rufen, dass die SuS den von der Lehrkraft vorgetragenen Lernstoff ganz unterschiedlich aufnehmen können. Dafür sollte diese sich Gedanken machen über ‚die religiöse Heimat‘ der SuS. Durch die Wahrnehmung des Fremden kann auch das Eigene bewusst und reflektiert werden. Ziel ist die Perspektivenübernahme und die Empathie, also das Einfühlen, für den interreligiösen Dialog, da er allein mit Sympathie nicht gelingen muss. Diese Emotion dient auch für andere Fächer und ist daher sehr wichtig zu erlernen.<sup>57</sup>

#### **4. Didaktische Orientierung**

Im Folgenden soll ein passender fachdidaktischer Ansatz beschrieben und seine Wahl begründet werden. Gewählt wird der fachdidaktische Ansatz der Elementarisierung, da es wichtig ist die Perikope herunterzubrechen um auch die SuS mit Förderbedarf anzusprechen.

Elementarisierung bewirkt eine Fokussierung auf die essenziellen Lernprozesse, quasi die Grundbestandteile und kann sich auf Struktur, Erfahrungen, Zugänge, Lernformen und ‚Wahrheiten‘ beziehen. Das Modell zu diesem Ansatz samt jenen fünf Perspektiven geht auf Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer zurück. Es meint aber keine ‚Theologie light‘. Mit Hinblick auf die Lerngruppe und den Gegenstand wird das Elementare bestimmt, d.h. der Gegenstand muss für die Lerngruppe zugänglich gemacht werden und umgekehrt.<sup>58</sup> Die elementarisierende Struktur reduziert die Stoffmenge auf das Wesentliche, bedenkt dahingehend die Lernenden. Da zu der zu unterrichtenden Klasse auch SuS gehören, die Probleme mit der deutschen Sprache oder dem Lernen haben, bietet es sich an die Stoffmenge herunterzubrechen. In Bezug auf die Erfahrungen bedeutet die elementarisierende Perspektive den lebensweltlichen Bezug, aus welchem heraus die SuS das Thema wahrnehmen, zu realisieren. Hierbei soll durch eine Verknüpfung mit bereits entstandenen Erfahrungen der SuS vereinfacht werden. Hier ist zu bedenken, dass die zu unterrichtende Lerngruppe das Thema bzw. die Erfahrung Mobbing kennt. Empathie ist ein Gefühl, was die SuS mit Sicherheit kennen und bei welchem sie an ihre Erfahrungen anknüpfen können. Für den Zugang sollte die Entwicklungspsychologie beachtet werden um den Stoff aus

---

<sup>57</sup> Vgl. Riegger, 56-61.

<sup>58</sup> Vgl. Pfister/ Roser, 53-55.

den Augen der SuS wahrzunehmen. Die ‚elementaren Wahrheiten‘ dienen dazu sich mit existenziellen Sicherheiten/ Wirklichkeiten eines biblischen Themas zu identifizieren. Dies bedeutet nicht, dass ein Hinterfragen ausgeschlossen sein soll, sondern dass erkannt werden soll, dass biblische Geschichten Wahrheiten mit einer Sicht aus dem Glauben heraus sind. Es sollten Lernformen gefunden werden, die zu dem Thema passen, bei denen die SuS kreativ werden können, Gestaltungsmöglichkeiten haben, Erfahrungen nutzen und neu machen können und sich auseinandersetzen müssen mit dem Inhalt.<sup>59</sup> Daher ist im noch folgenden Verlaufsplan eine Bildbetrachtung und ein Interview vorgesehen. Die SuS können Empathie erleben, indem sie sich hineinversetzen müssen in die Figuren der Parabel als auch in die Personen auf dem Foto bei der Bildbetrachtung. Hierbei können sie sich auch immer positionieren. Sie können eigene Erfahrungen einbringen. Das Interview ist kreativ, die SuS gestalten hierbei selbst. Aber der Interviewende kann sich auch in sein Gegenüber hineinversetzen. Sie müssen sich dabei mit dem Thema befassen.

Hierbei ist der wechselseitige Aspekt zwischen der Perikope und den SuS auch relevant und zu beachten, d.h. die Perikope muss für die SuS erschlossen werden und diese müssen dem Thema zugänglich gemacht werden. Bei den Lernformen in dem fachdidaktischen Ansatz wird sich an Handlung, Produktion und Erfahrung orientiert. Es bieten sich verschiedene Methoden an. Bei der Orientierung an Produktion oder Handlung empfiehlt sich z.B. Szenenspiel oder Rollenspiel, aber auch das Erstellen von Aufnahmen. Diese Möglichkeiten kann auch für biblische Texte genutzt werden, wie z.B. das Bibliodrama zeigt. Dies birgt gute Chancen für die kommende Verlaufsplanung, da dort eine produktive Partnerarbeit vorgesehen ist. In Gesprächs- und Diskussionsrunden können die Erfahrungen der SuS eingebunden werden. Kreative Methoden wie Gesang oder Malerei bieten sich auch an für die Arbeit an biblischen Texten. Die Methoden und die Didaktik führt zum Kompetenzerwerb, der hier zum einen bedeutet Methoden zu erlernen um mit biblischen Perikopen zu arbeiten, aber zum anderen die eigenen Erfahrungen in Bezug dazu zu setzen und dahingehend z.B. anhand einer biblischen Perikope neu deuten und interpretieren zu können. Natürlich erarbeiten die SuS auch Kompetenzen in der Bibeldidaktik oder Rezeptionsästhetik.<sup>60</sup>

Die Stärke der Elementarisierung ist, dass sie sich mit anderen Ansätzen gut verbinden lässt. So könnte sie z.B. mit der Jugendtheologie verbunden werden. Zudem kann das Mo-

---

59 Vgl. Pfister/ Roser, 55f.

60 Vgl. a.a.O., 57f.

dell gut auf biblische Perikopen angewendet werden, bleibt dabei zudem plausibel und hilft eine Struktur zu schaffen. Jedoch eignet sich die elementarisierende Perspektive nicht für alle Themen. So können z.B der Festkreis des Kirchenjahrs und Symbolik mit diesem fachdidaktischen Ansatz schwer zu greifen sein. Problematisch sind auch dogmatische Themen. Hier gibt es kirchlich bzw. theologisch vorgegebene Lehrmeinungen als ‚elementare Lehrmeinung‘, die jedoch kaum Platz für jene Positionen der SuS bieten. Wie oben genannt sollte für den ‚elementaren Zugang‘ auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse zurückgegriffen werden. Doch es ist Obacht geboten, denn es sollte bedacht werden, dass die SuS nicht immer einzustufen sind. Sie können hinter und vor der ‚idealen‘ entwicklungspsychologischen Stufe liegen. Es muss differenziert gedacht werden und der Blick für mehr als die reine Orientierung an einem Stufenmodell der Entwicklungspsychologie offenbleiben.<sup>61</sup> Die oben beschriebene Lerngruppe wird auf verschiedenen Stufen einzuordnen sein. Aber die elementarisierende Perspektive bietet die Möglichkeit zu differenzieren im Unterricht und ist somit eine gute Möglichkeit für einen inklusiven Religionsunterricht.<sup>62</sup> Daher ist diese Perspektive ebenso interessant für eine heterogene Lerngruppe, wie die zu unterrichtende Lerngruppe.

#### 4. 1 Ausgewählte Lernmöglichkeit zu Text und Thema – fachdidaktische Konzeption für die 90-minütige Einheit

Oben wurde bereits der ausgewählte fachdidaktische Ansatz beschrieben, der sich aus der Kombination von Thema und Lerngruppe ergibt und woraus sich die Methoden ergeben. Es soll nun ein Blick auf den geplanten Stundenverlauf geworfen werden. Ein zeitlicher Rahmen von zwei Schulstunden (90 Minuten) ist vorgesehen. Thema soll der Wert Empathie als eine ‚elementare Wahrheit‘, die in der biblischen Geschichte steckt, sein. Die Unterrichtseinheit steht im Zeichen der Elementarisierungsperspektive.

Zum Einstieg wird die Stunde mit einem Ritual, genauer den Tageslosungen, und einer Begrüßung eröffnet, dann wird eine Bildbetrachtung eingeplant um bereits an Erfahrungen der SuS zu knüpfen, indem sie sich reflektieren und bereits empathisch in die Personen hineinversetzen können. Dabei soll ein Bild betrachtet werden, auf welchem sogenannte Gaffer nach einem Unfall zu sehen sind.<sup>63</sup> Die Bildbetrachtung soll zur Lebenswirklichkeit

---

61 Vgl. Pfister/ Roser, 61f.

62 Vgl. a.a.O., 62.

63 Siehe Abb.: <https://www.autobild.de/bilder/kampf-gegen-gaffer-am-unfallort-3404989.html#bild10>  
[Stand 02.01.2021].

der Jugendlichen passen und für sie interessant sein, indem auf dem Bild Smartphones auftauchen, die eine große Rolle im Leben von Jugendlichen spielen. Außerdem ist das Thema Gaffer in den Medien präsent. Es könnte ihnen als zuvor begegnet sein. Hiermit soll das Unterrichtsthema in der Planung auch aus ihren Augen betrachtet werden und ein ihnen angemessener, elementarer Zugang geschaffen werden. Der Bezug zur Bibelstelle ist, dass die Gaffer Verletzten gegenüber genauso tatenlos sind, wie die ersten beiden Personen, die an dem Mann vorbei gehen, der unterwegs von Jerusalem nach Jericho überfallen wurde.

Für Betrachtung und Beschreibung sind 15 Minuten eingeplant. Es braucht einen Beamer um das Bild von dem Laptop auf die Wand werfen zu lassen. Alternativ kann es ausgedruckt und über OVP<sup>64</sup> präsentiert werden. Anschließend sollen die SuS das Bild beschreiben. Im Anschluss sollen sie spontan wahrnehmen wie das Bild auf sie wirkt. Sie sollen beantworten wie das Foto gemacht ist und was es in ihnen auslöst. Dann sollen sie überlegen was das Bild ausdrückt und sich im Bild positionieren. Die SuS werden aufgefordert einen Titel für das Bild zu finden. Hierbei muss genug Zeit eingeplant werden, damit das Bild wirklich wahrgenommen wird, die SuS sich bewusst Gedanken machen können und das Bild auf sie wirken lassen können um das Elementare an dem Bild wahrzunehmen. Das Bild soll bewusst schockieren und so zur Auseinandersetzung auffordern. Durch das Positionieren im Bild kann eine Reflexion über den Umgang mit anderen Menschen erzeugt werden und möglicherweise Empathie mit den Unfallopfern aufgebaut werden. Es kann an Erfahrungen der SuS angeknüpft werden.

Im Anschluss wird das Gleichnis vom barmherzigen Samariter bearbeitet. Mögliche unbekannte Wörter werden auf einem Arbeitsblatt mit der Perikope und mit Erklärungen angegeben. Damit sollen die verschiedenen Lernniveaus der SuS abgedeckt werden, es dient aber nur zur Visualisierung und als Verständnishilfe, da ein Youtube-Video gewählt wird um die Perikope medial anders als üblich den SuS zur Konfrontation zu geben. Dies soll spannender als ein reines Vorlesen sein und die SuS anregen und motivieren. Hierfür werden sieben Minuten eingeplant. So wird der Text auch akustisch wahrgenommen. Die SuS sollen sich anschließend intensiv mit dem Text befassen, indem sie sich gegenseitig interviewen, dabei können sie auf das Arbeitsblatt zurückgreifen. Hierbei muss eine Person als Interviewender auftreten und die andere Person mimit denjenigen, der vom barmherzigen Samariter gerettet wurde. So sollen die SuS sich hineinfinden können in die Figuren und eine Perspektivenübernahme ermöglicht werden. Sie können reflektieren, wie es war, dass Menschen taten-

---

64 OVP ist die Abkürzung für Overheadprojektor.

los vorbei gingen und wie es war, dass von unerwarteter Stelle Hilfe kam. Damit ist aus dem Gleichnis Empathie bzw. die Angewiesenheit darauf als Kern herausgebrochen. Die SuS werden hierbei produktiv, handeln und sind kreativ. Sie können in das Interviewgespräch ihre Erfahrungen einbinden, machen aber auch neue Erfahrungen. Die SuS nehmen sich dabei mit Handys auf, damit wird das Arbeitsergebnis festgehalten. Durch Teilen via Bluetooth werden Ergebnisse präsentiert, sodass sie kontrolliert und gesichert werden. Dies soll aber auch den Stolz der SuS auf ihre Leistung fördern. Außerdem können sie voneinander lernen, da jede\*r die Gespräche der anderen hört. Damit ihnen dabei nicht langweilig wird und sie auch wirklich einander zuhören, sollen sie mit einem Reflexionsbogen im Anschluss einander Feedback geben, welchen die Lehrkraft austeilt. Für die Ergebnissicherung wird viel Zeit eingeplant, damit auch alle, die möchten, präsentieren können und keine Zweiergruppe zu kurz kommt. Im Unterrichtsgespräch kann hierbei noch einmal reflektiert werden. Es ist Platz zum Fragen und Vertiefen bestimmter Gedanken vorhanden. Um die Einheit abzurunden wird die Schlussphase mit einer Verabschiedung beendet.

## 5. Verlaufspläne

### 5. 1 Unterrichtseinheit im Zusammenhang des Schuljahres

Der Lehrplan von Rheinland-Pfalz sieht für die neunte Stufe den Themenblock ‚Menschenwürde und Gerechtigkeit aus christlicher Perspektive‘ im anthropologisch-ethischen Bereich vor.<sup>65</sup> Die Unterrichtseinheit wird im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu diesem Themenblock stattfinden. Hierin ist ein biblischer Bezug vorgesehen, daher bietet sich hier die Arbeit mit einer biblischen Perikope an.<sup>66</sup> In der Altersgruppe rücken gesellschaftliche und politische Bezüge in den Fokus. Die Menschenwürde und Menschenrechte begründet sich in der christlichen Tradition aus der Beziehung zwischen Gott und Mensch. Dies äußert sich z.B. im Liebesgebot, welches sich auch in der Perikope vom barmherzigen Samariter wiederfindet. Daher soll diese in der Unterrichtsreihe bearbeitet werden. Sie wird in den ersten beiden Sitzungen zu der Unterrichtsreihe behandelt werden um jeweils zwei unterschiedliche Schwerpunkt herauszuarbeiten (Empathie und Nächstenliebe). Im Anschluss wird mit alttestamentlichen Texten gearbeitet, die die Würde des Menschen betonen. Die Gottesebenbildlichkeit soll mit dem Schöpfungsbericht erarbeitet werden. Dass die Würde eines Menschen auch bei einem schweren Vergehen existent bleibt, soll anhand des Bru-

65 Vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (Hg.): Lehrplan Evangelische Religion Klassen 7-9/10.

66 Vgl. Ebd.

dermörders Kain gezeigt werden, der ein Schutzzeichen von Gott erhielt. Ein weiterer wichtiger Punkt im Bereich der Menschenwürde ist auch die Achtung der Fremden. Diese beruht auf der Erinnerung, dass das Volk Gottes selbst fremd war in Ägypten und von Gott errettet wurde. Mit alttestamentlichen Stellen zur Wahrung des Rechts der Fremden soll erarbeitet werden wieso der besondere Schutz von Schwachen und Schutzlosen bedeutsam ist. Gegen Ende der Unterrichtseinheit sollen weltliche Gesetze und Richtlinien zum Schutz der Menschenrechte, wie das Grundgesetz und die Internationale Menschenrechtscharta, behandelt werden. Daraus ergibt sich folgende Unterrichtsreihe:

Unterrichtssitzung	Thema der Stunde
<b>1. Einheit</b>	<b>Empathie (Der Barmherzige Samariter)</b>
2. Einheit	Nächstenliebe (Der Barmherzige Samariter)
3. Einheit	Gottesebenbildlichkeit (Der Schöpfungsbericht)
4. Einheit	Menschenwürde I (Kains Schutz durch das Gotteszeichen)
5. Einheit	Menschenwürde II (Beachtung des Rechts der Fremden im eigenen Land [Dtn 10,18f.; Lev 19,33f.]
6./7. Einheit	Menschenwürde III (Menschenrechte)

Die Methoden, die erlernt werden sollen im Rahmen der Unterrichtseinheit sind dem Lehrplan entnommen.<sup>67</sup>

So sollen folgende Methodenkompetenzen erlernt werden:

- Vielfältige Möglichkeiten der Informationsbeschaffung nutzen
- Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit trainieren
- In Rollendistanz Kommunikationsfähigkeit verbessern

Des Weiteren sollen folgende Sozialkompetenzen erlernt werden:

- Die eigene Wahrnehmung erweitern und den Blickwinkel anderer einnehmen (Fähigkeit zum Perspektivenwechsel)
- Die eigene Urteilsbildung voranbringen
- Empathie, Solidarität und Zivilcourage entwickeln
- Mittel und Wege zur Überwindung von Menschenrechtsverletzungen bedenken und erproben

Empathie entwickeln ist dabei der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit und zugleich ein Ziel der Stunde, die im nächsten Kapitel genauer vorgestellt wird.

<sup>67</sup> MINISTERIUM FÜR BILDUNG DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (Hg.): Lehrplan Evangelische Religion Klassen 7-9/10.

## 5.2 90-minütige Feinplanung

Name: [REDACTED]

Fach: ev. Religion

Lerngruppe: 9. Klasse (Anzahl SuS 5 w, 12 m)

Zeit: 90 Minuten

Schule: IGS Schwerpunktschule

Seminarleiter: [REDACTED]

### *Stundenverlaufsplan*

Thema der Stunde: Beziehungen zu anderen Menschen. Der barmherzige Samariter – anhand der biblischen Perikope den christlichen Wert Empathie erfahren

Kernanliegen der Stunde: Die SuS lernen anhand der Parabel des barmherzigen Samariters und den dazu folgenden Arbeitsschritten in der Partnerarbeit und dem Klassenunterricht den Wert der Zuwendung und des gegenseitigen Respekts kennen und können ihren Umgang untereinander reflektieren.

Ziel der Stunde:

1. Die SuS vertiefen ihre Wahrnehmungskompetenz, indem sie anhand einer Bildbeschreibung den Umgang mit anderen Menschen reflektieren können.
2. Die SuS erweitern ihre Fähigkeiten für Kommunikation und Dialog, indem sie sich anhand eines eigenständig entwickelten Dialogs in Perspektivenübernahme üben und Empathie für ihr Gegenüber entwickeln können.
3. Die SuS erweitern ihre Deutungskompetenz, indem sie den Kern der Gleichniserzählung herausarbeiten und anhand eines Interviews interpretieren.

<b>Zeit Phasen</b>	<b>Unterrichts-Schritte</b>	<b>Geplantes Verhalten der Lehrkraft</b>	<b>Erwartetes Verhalten der SuS</b>	<b>Kommunikations-Medien form/ Sozialform</b>	<b>Didaktisch-methodische Funktion</b>
--------------------	-----------------------------	--	-------------------------------------	---	--

8:00-Unter- 8:03 richts- einstieg	Begrüßung	L. begrüßt Klasse.	SuS beenden Gespräche.	Lehrervortrag	Tafel	Wahrnehmung, Einstimmung, Aktivierung, Motivation
8:03- 8:08	Eingangsritual	L. liest die Tageslosung vor.	SuS hören zu.	Klassenunterricht	Die Losungen	
8:08- 8:23	Bildbetrachtung und Beschreibung durch die SuS	L. zeigt das Bild, erklärt Aufgabe.	SuS betrachten das Bild und beschreiben es.	Klassenunterricht	Bild (Laptop und Beamer)	
8:23-Erarbeitungs- 8:30 Phase	Parabel als Youtube-Video	L. teilt das Arbeitsblatt aus.	SuS hören zu.	Klassenunterricht	Arbeits- blatt	Erarbeitung des Themas und der Parabel (des neuen Stoffs)
8:30- 8:35	Rückfragen	L. bietet Möglichkeit zu Fragen.	SuS stellen diese.	Klassenunterricht		
8:35- 9:02	Interview	L. gibt SuS die Aufgabe mit Hilfestellungen, eine Person antwortet als der Verletzte, die andere befragt. L. bittet SuS sich dabei aufzunehmen.	SuS bearbeiten diese.	Partnerarbeit	Handys	
8:02-Auswertung 9:20	Abspielen der Audio-Dateien	L. bittet SuS ihre Arbeit vorzustellen.	Einige SuS trauen sich ihr Ergebnis zu präsentieren.	Klassenunterricht	Reflexions- bogen	Präsentieren der Ergebnisse aus der Partnerarbeit, Gestaltung, Förderung des Stolzes über das Erarbeitete
9:20-Ergebnis- 9:27 sicherung	Unterrichts- gespräch und	Im Anschluss beginnt L. ein Gespräch über das	SuS beteiligen sich und bringen eigene Ideen ein.	Diskussion	Tafel	Sicherung mit Fokus auf den Wert der „Empathie“

9:27-Schluss- 9:30 phase	Sammeln der Diskussions- inhalte Verabschiedung	Interview. L. verabschiedet die SuS.	Lehrervortrag	Die Sitzung wird abgerundet/ offiziell beendet.
-----------------------------	--	---	---------------	---

## 6. Rückblick auf den Weg

Im Folgenden soll der Weg zu dem fertigen Unterrichtsentwurf reflektiert werden. Es soll erörtert werden mit welchen Schritten diese Arbeit und vor allem die Verlaufsplanung zustande kam. Zu Beginn wurde die eigene Position zur Religionspädagogik reflektiert. Hierbei fiel vor allem auf, dass die Schreiberin sich noch nicht als Religionslehrerin sah. Im Laufe der Arbeit fand sie allerdings zunehmend Gefallen an der Erstellung des Verlaufsplans und der Religionspädagogik allgemein. Im Anschluss an die Reflexion zum eigenen Standpunkt zur Religionspädagogik wurde ein Unterrichtstranskript statt einer Unterrichtsvisitation ausführlich beschrieben.

Eine real existierende, anonymisierte Lerngruppe einer IGS Schwerpunktschule in Rheinland-Pfalz wurde anhand der Angaben der Lehrkraft analysiert, da aufgrund der COVID19-Pandemie keine reale Hospitation stattfinden konnte. Es folgte ein wissenschaftlicher Teil zu den empirischen Erkenntnissen. Diese Klasse diente zur Grundlage um einen Unterrichtsentwurf zu erstellen. Da die Klasse in Rheinland-Pfalz lokalisiert ist, wurde sich auch am dortigen Lehrplan orientiert.

Für den Unterrichtsentwurf wurde sich zuerst für eine Bibelstelle entschieden, die auch zu der Klasse passen könnte. Hierbei schien das Gleichnis des barmherzigen Samariters sehr naheliegend, da die Lerngruppe an ethischen Themen interessiert ist. Nach der Findung der Perikope folgte eine auf eine ‚Kernspaltung‘ herunter gebrochene Exegese, zu welcher eine systematisch-theologische, eine kirchengeschichtliche und eine praktisch-theologische Perspektive ergänzt wurden. Zudem wurden Probleme mit Mobbing von der Lehrkraft in der Beschreibung der SuS angemerkt, daher wurde es für interessant erachtet sich mit Empathie zu befassen, worauf sich bereits in der Exegese fokussiert wurde, d.h. die aus der Perikope elementarisiert werden soll. Somit bot sich der fachdidaktische Ansatz der Elementarisierung an. Empathie ist zeitlos und passt folglich auch zur Lebensrealität der SuS. Anhand der Lerngruppe wurden passende Methoden gesucht. Es wurde versucht mit Wechsel der Sozialformen und Materialien den Unterricht spannend zu gestalten. Außerdem wurde das Thema in den Lehrplan eingebunden, die einzelne Unterrichtsstunde wurde in eine Unterrichtsreihe gebettet. Die Präsentation des Verlaufsplans, der nach dieser Vorarbeit entstand, in einer Seminarsitzung und die darauffolgende Besprechung, half diesen noch einmal auszubessern und den fachdidaktischen Ansatz zu vertiefen.

## 7. Darstellung eines Ansatzes – Christenlehre

Im Folgenden soll eine besondere Form des Religionsunterrichts, nämlich die Christenlehre mit Schwerpunkt auf die DDR-Zeit, vertieft werden.

### 7. 1 Allgemeines

Der Begriff Christenlehre beschreibt verschiedene Formen der Arbeit mit Kindern in Kirchengemeinden. Er ist gebräuchlich für die kirchliche Unterweisung oder die Anleitung der Jugend nach ihrer Konfirmation, meint aber oft speziell in der DDR den kirchlichen Unterricht als Pendant zum Religionsunterricht.<sup>68</sup> Durch die besonderen Herausforderungen der Schulen im Sozialismus, musste die religiöse Erziehung in der DDR neu gedacht werden.<sup>69</sup> Heute gibt es verschiedene Formen der Christenlehre, sowohl wöchentliche als auch unregelmäßige, längere Formate sind möglich. Im Allgemeinen zeichnet die Christenlehre die Verbindlichkeit, die Gemeinschaft, die Kontinuität, die Begleitung der Kinder, die Vielfalt der Lernformen, die Planung und Vernetzung in die Gemeinde aus.<sup>70</sup>

### 7. 2 Geschichtlicher Hintergrund

#### 7. 2. 1 Spätmittelalter und Reformationszeit

Seit 1425 wird der Begriff Christenlehre benutzt. Die Lehre vom christlichen Glauben sollte der ganzen Gemeinde vertraut gemacht werden mit der Katechisation. Der Bezug zur Taufe, das Auswendiglernen der wichtigsten theologischen Elemente und der erzieherische Aspekt waren relevant.<sup>71</sup> Die Reformation behielt die Katechisation aus dem Mittelalter bei, indem sie die evangelische Unterweisung brachte und damit eine Förderung der Alphabetisierung. Mit der Kirchenordnung im 16. Jahrhundert war die Katechisation nicht mehr je nach Gemeinde unterschiedlich, sondern generalisiert.<sup>72</sup> Auch das Konzil von Trient (1545-1563) beschloss für die altgläubige (,katholische‘) Seite eine katechetische Belehrung sonntags und feiertags.<sup>73</sup>

68 Vgl. Hauck/ Schwinge, 42.

69 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 52.

70 Vgl. Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: 23.03.2021].

71 Vgl. ebd.

72 Vgl. Degen, 263.

73 Vgl. ebd.

### 7. 2. 2 18. und 19. Jahrhundert

Mit der Schulpflicht wanderte die Katechisation in die Schulen.<sup>74</sup> Gegen diesen Bedeutungsverlust der Christenlehre gab es auch Versuche sie wiederzubeleben, wie das 1851 gegründete ‚Allgemeine Werk der Christenlehrvereine‘ belegt. Aus der Gemeindeunterweisung wurde aber zumeist eine Lehre für Kinder und Jugendliche, d.h. die Beteiligung von Erwachsenen sank.<sup>75</sup>

### 7. 2. 3 Nationalsozialismus

Unter Christenlehre verstand die Bekennende Kirche „eine katechetische Selbstbesinnung der Kirche gegen jede ‚völkische Religion‘“<sup>76</sup> und grenzte sich mit diesem Begriff bewusst ab. Die Nutzung des Begriffs wurde (auch für die Nachkriegskirche) von der Erfahrung mit dem Nationalsozialismus geprägt.

### 7. 2. 4 Westdeutschland nach 1945

Eine Tradition der zumeist dreijährigen Christenlehre für Konfirmierte kannte man vor Allem in Süddeutschland. So wurde die religiöse Bildung nach dem Konfirmationsunterricht fortgesetzt. In den 60er/70er Jahren ging diese Tradition zugunsten der kirchlichen Jugendarbeit und der veränderten gesellschaftlichen Nutzung der freien Zeit verloren.<sup>77</sup>

### 7. 2. 5 DDR

Schon die Bekennende Kirche (siehe oben) dachte an „Christenlehre“ als Fach in kirchlicher Verantwortung.<sup>78</sup> Die Landeskirchen in Ostdeutschland waren auch geprägt durch die Erfahrungen des Nationalsozialismus.<sup>79</sup>

Am 23. Januar 1946 kam es in der sowjetischen Besatzungszone zu einer Besprechung der Schulreferenten der Gliedkirchen der SBZ über Schulfragen. So wurde als Ziel die Christenlehre als neuer Religionsunterricht in der Schule, aber in kirchlicher Verantwortlichkeit,

---

74 Vgl. Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: 23.03.2021].

75 Vgl. Degen, 264.

76 Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: 23.03.2021].

77 Vgl. Degen, 264.

78 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 42.

79 Vgl. Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: 23.03.2021].

festgelegt. Dies umzusetzen war dann aber schwieriger.<sup>80</sup> Denn so legte das Schulgesetz von 1946 fest, dass die Religionsgemeinschaften verantwortlich sein sollen für den Religionsunterricht, also für die Organisation und Finanzierung. Wenig staatliche Lehrkräfte waren bereit für die Kirche den Religionsunterricht zu übernehmen. Bis 1950 wurden 12000 Katechet\*Innen ausgebildet.<sup>81</sup>

Durch die Christenlehre übernahmen die Landeskirchen Verantwortung, in die sie gedrängt worden waren.<sup>82</sup> Kirche trug demnach die Christenlehre.<sup>83</sup>

Es gab Konflikte zur weltanschaulich ausgerichteten Schule und zusätzlich war man in Konkurrenz zu anderen außerschulischen Aktivitäten der SuS. In der Christenlehre kamen verschiedene Altersgruppen und Klassenstufen zusammen, so wurde übergreifend gearbeitet.<sup>84</sup>

In den 50er Jahren gab es für Mitglieder der jungen Gemeinde Probleme und Schikanen in den Schulen nach erzwungener Einstellung der ‚Staffette‘ (eine Zeitung der evangelischen Jugend). Dies wirkte sich auf die Christenlehre aus, denn es nahmen weniger SuS an der Christenlehre teil.<sup>85</sup> Zugleich war für die Lehrkräfte der Christenlehre der Druck zu spüren und nicht überall war die Christenlehre gut in die Gemeinden eingebunden. Erst als das Unterrichten in den Schulen schwieriger wurde, waren die Gemeinden gezwungen die Verantwortung zu übernehmen. Die Katechetik musste von den Gemeinden mitgetragen werden.<sup>86</sup> Dies lag unter anderem an dem Lange-Erlass, der ‚Anordnung zur Sicherung von Ordnung und Stetigkeit im Erziehungs- und Bildungsprozeß (sic!) der allgemeinbildenden Schulen‘, von Fritz Lange 1958 verfügt, mit welchem Religionsunterricht aus den Schulen verschwand.<sup>87</sup> In ländlichen Regionen fand die Christenlehre noch bis in die 60er Jahre oft in den Schulen statt. Jedoch gab es auch aus der Kirche den Wunsch, dass die Christenlehre außerhalb der Schule verankert wurde, denn die SuS, die an der Christenlehre teilnahmen, hatten zunehmend LuL<sup>88</sup>, sowie andere Mitschüler\*Innen, die sich gegen die Christenlehre äußerten. Ein weiteres Problem war es, neben anderen Freizeitbeschäftigungen,

---

80 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 42.

81 Vgl. a.a.O., 43.

82 Vgl. Bloth, 10.

83 Vgl. a.a.O., 15.

84 Vgl. a.a.O., 11.

85 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 45.

86 Vgl. a.a.O., 47.

87 Vgl. a.a.O., 48.

88 LuL ist ein Kürzel für Lehrer\*Innen.

Zeit für die Christenlehre zu finden.<sup>89</sup> In den 60er Jahren wurde durch die Umstände des Drucks auf die Kinder bewusst, dass besonders die emotionale und bestärkende Begleitung ein wichtiger Aspekt der Christenlehre sein musste.<sup>90</sup> In den 70er war weiterhin ein Einfluss der Kirche auf die Gestaltung der Schule unerwünscht.<sup>91</sup> Der Kirche sollte der Handlungsspielraum begrenzt werden.<sup>92</sup> Die Spannungen zwischen Staat und Kirche im Bereich der Bildung blieben bestehen.<sup>93</sup> Dafür begannen die Kirchen sich in den 70ern als Lerngemeinschaft zu begreifen.<sup>94</sup>

Insgesamt lässt sich nun festhalten, dass die Christenlehre wichtig war um die Kinder und Jugendlichen für die Kirche zu begeistern oder an sie zu binden, damit sie Mitglied blieben oder wurden, so benennt schon der Lehrplanentwurf von 1952, dass die Kinder in ihrer Entwicklung anhand des Evangeliums begleitet werden sollen.<sup>95</sup> Die Gemeinde war in der DDR also ein Lernort, der durch Distanzierung und Reibung geprägt wurde, in welcher die Arbeit mit Jugendlichen und Kindern bedeutsam war, besonders in Form der Christenlehre.<sup>96</sup> So war „die Christenlehre zum *Gegenmodell* gegen die verfestigten Lernformen der sozialistischen Schule geworden“.<sup>97</sup>

### 7. 3 Heutige Situation

Mit der Einführung des Religionsunterrichts in Ostdeutschland, einem Rückgang der Geburten und Änderungen der Struktur in den ostdeutschen Landeskirchen sank die Zahl der Kinder, die die Christenlehre besuchten. In der EvLKS sank die Zahl z.B. auf ein Drittel. Allerdings stabilisierte sich die Zahl. In der EvLKS sind es ungefähr 20000 Kinder (Stand 2014). Auch in der EKBO wurde festgestellt, dass trotz allem die Christenlehre immer noch das häufigste Format in der kirchlichen Arbeit mit Kindern ist. Wenn schon vor dem Grundschulalter kirchliche Angebote für Kinder vorhanden sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese sich auch später noch beteiligen und weiterhin Angebote besuchen. Vor allem Teil einer Gemeinschaft zu sein ist eine prägende Erfahrung, die aus der Christenlehre

---

89 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 51.

90 Vgl. Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: 23.03.2021].

91 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 53.

92 Vgl. a.a.O., 56.

93 Vgl. a.a.O., 57.

94 Vgl. Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: 23.03.2021].

95 Vgl. Domsgen: Religionsunterricht, 67.

96 Vgl. a.a.O., 494.

97 A.a.O., 495.

mitgenommen werden kann. Insgesamt ist die Christenlehre in Ostdeutschland immer noch etabliert und erreicht sogar ungetaufte Kinder. So sind 20 bis 30 % der Teilnehmenden nicht getauft oder nicht christlich sozialisiert.<sup>98</sup>

Die Christenlehre muss sich heute vom Religionsunterricht unterscheiden. Sie ist geprägt von einem Ritual zu Anfang und Ende des Treffens, von der Beziehung zu den Kindern und dieser untereinander, von Basteln und Spiel - also kreativem Lernen -, aber auch mit den Erfahrungen selbst helfend tätig zu wirken und unterrichtsähnlichen Elementen ausgeschmückt.<sup>99</sup> Für die Christenlehre sind oft Gemeindepädagog\*Innen und Katechet\*Innen zuständig.<sup>100</sup> Schon zu DDR-Zeiten, wie oben erwähnt, wurden Katechet\*Innen ausgebildet. Diese Tradition, ebenso wie die Tradition der Christenlehre, wurde beibehalten. Gemeindepädagog\*Innen haben in ostdeutschen Landeskirchen einen besonderen Stellenwert und kennen mancherorts die Ordination (EKM, EKBO). Ähnlich wie bei den Kirchenmusiker\*Innen gibt es für die Katechetik/ Gemeindepädagogik A-, B- und C- Qualifikation. Die C-Qualifikation beinhaltet zumeist Kurse. Für die B-Qualifikation wird auf Fachschulniveau, zum Teil auch berufsbegleitend, ausgebildet. Eine A-Qualifikation bedeutet ein Studium an der Fachhochschule. Gemeindepädagog\*Innen bilden eine große Berufsgruppe in den Kirchen mit Konventen, eigener Aufsicht und Fortbildungsmöglichkeiten.<sup>101</sup> Schon während des Studiums bilden die Studierenden einen bundesweiten Studierendenrat Evangelische Religions-, Gemeindepädagogik und Diakonie.<sup>102</sup>

#### 7. 4 Was können wir aus der Christenlehre (in der DDR) lernen?

In der DDR waren die Gemeinden genötigt sich um die religiöse Bildung zu kümmern, diese Aufgabe konnte nicht an die Schulen abgegeben werden. Dies wurde unter anderem mit der Christenlehre als kirchlichem Religionsunterricht umgesetzt. Die Hoheit über die religiöse Bildung sollten sich Gemeinden nicht nehmen lassen von den Schulen. Auch heute gibt es Schulen, an denen kein Religionsunterricht stattfindet, da die Lehrkraft fehlt oder sich nicht genug Teilnehmende finden. Zudem vermitteln nicht alle getauften Eltern ihren Kindern religiöse Traditionen, d.h. nicht jedes getaufte Kind wächst in Kirchengemeinden

98 Vgl. Steinhäuser, URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: Stand: 23.03.2021].

99 Vgl. ebd.

100 Vgl. ebd.

101 Vgl. ebd.

102 Vgl. [https://www.ekd.de/ekd\\_de/gruendungstagung-sergud-hannover-52930.htm](https://www.ekd.de/ekd_de/gruendungstagung-sergud-hannover-52930.htm) [Stand 25.01.2020].

eingebunden auf. Da es immer mehr Einzelkinder gibt, reicht es auch nicht mehr zu hoffen, dass ein Kind zu Gemeindeangeboten kommt, dabei die Geschwisterkinder mitbringt und sich so genug Teilnehmende finden. Kirche muss aktiv werden und auf Kinder und Jugendliche zugehen. Ideen und Methoden findet sie dafür auch in ihrer Historie, wozu die Christenlehre gehört. Aus der Christenlehre in der DDR kann gelernt werden, wie Gemeinde diese bildende Funktion abdecken kann. Außerdem lohnt es sich junge Menschen zu begleiten, damit sie eine Bindung zu Kirche aufbauen. Über diese Beziehungsarbeit werden sie nicht nur mit elementaren theologischen Inhalten vertraut, sondern auch mit rituellen Bräuchen und können in die Gemeinschaft hineinwachsen um sich mit dieser verbunden zu fühlen. Diese Mischung aus Wissensvermittlung, Spiritualität und Beziehungsarbeit kann fruchtbar sein. Es bietet sich die Möglichkeit ungetaufte Kinder mit Kirche vertraut zu machen und einladend auf sie zu wirken. Kinder, die nicht religiös sozialisiert sind, können sich dann durch diese Vertrautheit auch im Gottesdienst zurechtfinden und wohlfühlen. Da es immer mehr Konfessionslose gibt, scheint dieser Aspekt sehr wichtig. Für Theolog\*Innen bietet sich hier an zu reflektieren woher die Elemente in der Liturgie kommen und wie so sie Teil der Liturgie sind. Für die Christenlehre wurden Katechet\*Innen ausgebildet. Dies weckt die Frage, ob Pfarrer\*Innen immer die richtige Person für den Konfirmand\*Innen-Unterricht sind. Möglicherweise ist es naheliegend andere kirchliche Berufsgruppen (Gemeindepädagog\*Innen, Diakon\*Innen, Jugendleiter\*Innen) hierfür stärker einzubinden.

## **Literaturverzeichnis**

### *Lehrpläne:*

MINISTERIUM FÜR BILDUNG DES LANDES RHEINLAND-PFALZ (Hg.): Lehrplan Evangelische Religion Klassen 7-9/10, SOMMER Druck und Verlag Grünstadt 2002.

### *Quellen:*

Origenes, Homilien zum Lukasevangelium 2, übers. und eingel. v. Hermann-Josef Sieben SJ (Fontes Christiani 4/2), Freiburg im Breisgau u.a. 1992.

Zürcher Bibel, Zürich 2007, 3. Auflage 2010.

### *Monographien:*

Domsgen, Michael: Religionspädagogik, Leipzig 2019.

Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland, Leipzig 1998.

Görlach, Alexander: Homo Empathicus. Von Sündenböcken, Populisten und der Rettung der Demokratie, Freiburg im Breisgau 2019.

Klein, Rebekka A.: Sozialität als *Conditio Humana*. Eine interdisziplinäre Untersuchung zur Sozialanthropologie in der experimentellen Ökonomik, Sozialphilosophie und Theologie, Göttingen 2010.

Levine, Amy-Jill/ Witherington III, Ben: The Gospel of Luke (NCBC), Cambridge University Press 2018.

Müller, Wunibald: Empathie. Der Seele eine Stimme geben, Mainz 1991.

Pfister, Stefanie/ Roser, Matthias: Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht, Göttingen 2015.

Staub, Tobias: Diakonisches Hilfehandeln als Vertrauensbeziehung. Eine institutionenökonomische Analyse unter besonderer Berücksichtigung diakonischer Finanzierungsstrukturen, Leipzig 2013.

Wiefel, Wolfgang: Das Evangelium nach Lukas (ThHK 3), Berlin 1988.

*Aufsätze:*

Adam, Gottfried: Religionslehrerin / Religionslehrer: Beruf - Person - Kompetenz, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen (8. Aufl.) 2013, 292-309.

Bloth, Peter C.: Christenlehre und Katechumenat in der DDR. Eine Skizze zur Einführung der Tendenzen und Konsequenzen heutiger kirchlicher Katechetik, in: Bloth, Peter C. (Hg.): Christenlehre und Katechumenat in der DDR. Grundlagen – Versuche – Modelle, Güterloh 1975, 9-25.

Lachmann, Rainer: Historischer Kontext: Ansätze und Fragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts, in: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ Bd. 1, Stuttgart 2012, 14-28.

Riegger, Manfred: Empathie und Wahrnehmung, in: Stettberger, Herbert/ Bernlocher, Max (Hg.): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Berlin 2013, 37-61.

*Lexikonartikel:*

Degen, Roland: Art. Christenlehre, in: Lexikon der Religionspädagogik I, 2001, 263-268.

Hauck, Friedrich/ Schwinge, Gerhard: Art. Christenlehre, in: Theologisches Fach- und Fremdwörterbuch (11. Auflage), 42.

Hilpert, Konrad: Diakonie, in: Christophersen, Alf/ Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Theologie, Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2007, 76-79.

*Elektronisches Dokument:*

Klein, Rebekka: Empathie und Nächstenliebe im Spiegel christlicher Theologie, URL: [https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user\\_upload/download\\_archive/interreligioeser-dialog/120420\\_klein\\_naechstenliebe\\_.pdf](https://www.akademie-rs.de/fileadmin/user_upload/download_archive/interreligioeser-dialog/120420_klein_naechstenliebe_.pdf) [Stand 22.02.2021].

Steinhäuser, Martin: Christenlehre, URL:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100214/> [Stand: Stand: 23.03.2021].

URL: <https://www.autobild.de/bilder/kampf-gegen-gaffer-am-unfallort-3404989.html#bild10> [Stand 02.01.2021].

URL: [https://www.ekd.de/ekd\\_de/gruendungstagung-sergud-hannover-52930.htm](https://www.ekd.de/ekd_de/gruendungstagung-sergud-hannover-52930.htm) [Stand 25.01.2020].

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln verfasst habe. Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet, als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) bzw. unverändert übernommenen Tabellen, Grafiken u. ä. als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen bzw. von mir abgewandelten Tabellen, Grafiken u. ä. anderer Autorinnen und Autoren (indirektes Zitieren) die Quelle angegeben habe. Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens im Studium als Täuschung betrachtet und entsprechend der Studien- und Prüfungsordnung des Studiengangs geahndet werden. Ich versichere, dass ich diese Arbeit bisher nicht in gleicher oder ähnlicher Form bei einer anderen Institution eingereicht habe.



**Wuppertal, den 25.03.2021**

## **Anhang**

*Begründung für die Auswahl der Perikope (der barmherzige Samariter [Lk 10,25-37]):*

Das Thema dieser Perikope ist ‚Nächstenliebe‘ bzw. ‚der Nächste sein‘. Das Thema ist für die Klasse interessant und relevant, da es in dieser Lerngruppe zu Problemen mit Mobbing gekommen ist bzw. kommt.

Außerdem bietet sich das Thema Nächstenliebe an um über ethische Themen zu reden, an welchen die SuS auch interessiert sind.

Die verschiedenen Charaktere der Geschichte ermöglichen zudem ein Identifizieren und Positionieren mit ihnen und in der Geschichte. Man muss sich entscheiden wie man handeln will und trifft somit eine ethische Entscheidung.

Das Thema ‚Hilfe leisten oder benötigen‘ scheint mir in die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu passen, da es zeitlos ist und einige der SuS selbst auch mit Problemen im Unterricht kämpfen und Hilfe benötigen. Weiterhin können die sportlich aktiven Heranwachsenden auch Unfälle beim Sport und damit das Hilfe-Benötigen erlebt haben. Das heißt, dass es möglich ist sich vorzustellen, dass jemand Hilfe braucht, auch wenn ein brutaler Überfall keine Alltagssituation ist.

Die Arbeit am Nächsten anhand dieser Perikope kann aufzeigen, wer einem selbst der Nächste ist. So ist es vielleicht nicht immer relevant, ob man am Frommsten ist (‚jeden Tag des Ramadans hält‘, wie einer der SuS über sich selbst sagt), wenn man seinem Gegenüber nicht der Nächste ist.

Dieses Gleichnis ist auch gut zu verstehen aus einer nicht-christlichen/-religiösen Perspektive. So können die muslimischen und nicht-getauften Schüler auch gut eingebunden werden, folgen und an eine biblische Geschichte herangeführt werden. Daran können dann theologische Themen, also ein christliches Grundlagenthema/ ein wichtiger christlicher Wert, erarbeitet werden. Es kann ein Wert vermittelt werden mit einem Motiv, welches verschiedene Schülergruppen anspricht, der ein Zentrum des christlichen (und jüdischen) Glaubens ist.

Für die praktische Umsetzung bietet sich Gruppenarbeit/ Partnerarbeit an, welches die SuS wiederum mit Stolz erfüllen kann.