

Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret: Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen; für die 3. und 7. Jahrgangsstufe

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2005. *Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret: Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen; für die 3. und 7. Jahrgangsstufe*. Donauwörth: Auer.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



751 B4 2100 R 554 + 2

Manfred Riegger

Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret

Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung
vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen

für die 3. und 7. Jahrgangsstufe

UB Augsburg



08800005456593

Universitätsbibliothek
Augsburg



0000101572

 Auer Verlag GmbH

Abkürzungsverzeichnis

AA	Arbeitsauftrag
AB	Arbeitsblatt
EA	Einzelarbeit
GS	Grundschule
Gym	Gymnasium
H. i. O.	Hervorhebung im Original
HS	Hauptschule
i. d. R.	in der Regel
L	Lehrperson
Lk	Evangelium nach Lukas
LS	Lernschritt
L-S-G	Lehrer-Schüler-Gespräch
M	Materialien
OHP	Overheadprojektor (Tageslichtprojektor)
RS	Realschule
RB	Religionsbuch
SÄ	Schüleräußerung
Sch	Schüler und Schülerinnen
st. Impuls	stummer Impuls
TA	geplanter Tafelanschrieb oder geplantes Tafelbild
V.	Vers
v. a.	vor allem

K-1201575



Gedruckt auf umweltbewusst gefertigtem, chlorfrei gebleichtem und alterungsbeständigem Papier.

1. Auflage. 2005

© by Auer Verlag GmbH, Donauwörth

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Satz: Fotosatz H. Buck, Kumhausen

Druck und Bindung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth

ISBN 3-403-04312-6

Inhalt

Vorwort	4	3.2	Elementare Strukturen	15
		3.3	Elementare Zugänge	17
		3.4	Elementare Erfahrungen	18
1. Einführung	5	3.5	Elementare Wahrheiten	18
		3.6	Elementare Lehr- und Lern- formen	19
2. Elementarisierende didaktische Analyse	6	3.7	Unterrichtsentwurf als Gestaltungsgrundlage	20
		3.8	Elementare Reflexion	20
2.1 Lehrplanbezug und lebenswelt- licher Kontext im Hinblick auf die Unterrichtsstunde	7	4. Wenn die Söhne mit dem Vater ...: Konkretion für die 7. Jahrgangsstufe		22
2.2 Die Sinnmitte der Sache: elementare Strukturen	8	4.1 Lehrplanbezüge und lebenswelt- licher Kontext im Hinblick auf die Unterrichtsstunde		22
2.3 Die Sicht der Schüler/-innen: elementare Zugänge	8	4.2 Elementare Strukturen		23
2.4 Lebensbedeutsame Erschließung: elementare Erfahrungen	9	4.3 Elementare Zugänge		23
2.5 Was letztlich bleibt: elementare Wahrheiten	10	4.4 Elementare Erfahrungen		24
2.6 Methoden und Medien im Unterrichtsprozess: elementare Lehr- und Lernformen	11	4.5 Elementare Wahrheiten		24
2.7 Unterrichtsgestaltung: Unterrichtsentwurf als Gestaltungsgrundlage	12	4.6 Elementare Lehr- und Lern- formen		25
2.8 Was wirklich geschah: elementare Reflexion	13	4.7 Unterrichtsentwurf als Gestaltungsgrundlage		26
2.9 Anhang	13	4.8 Elementare Reflexion		26
		5. Literaturhinweise		28
3. Die Liebe des Vaters: Konkretion für die 3. Jahrgangsstufe	14	Anhang		31
		Anmerkungen		36
3.1 Lehrplanbezüge und lebens- weltlicher Kontext im Hinblick auf die Unterrichtsstunde	14	Quellenverzeichnis		40

Vorwort

„Sie unterrichten Religion? Dann sind sie wirklich nicht zu beneiden!“ Aufgrund dieser Aussage eines Lehrers stellten sich mir einige Fragen:

Wie fallen wohl die Vermutungen dieses Lehrers in Bezug auf die Gestaltung von Religionsunterricht aus? Ist für ihn vorstellbar, wie authentisch Schüler/-innen im Religionsunterricht existenziellen Fragen nachgehen können? Und ist es ihm nachvollziehbar, dass in einem erfahrungsbezogenen und von den Schüler/-innen als lebensbedeutsam empfundenen Religionsunterricht eine Tiefe erreicht werden kann, die Disziplinprobleme minimieren, wenn nicht sogar weitgehend ausschließen kann?

Diese Fragen aufnehmend, bemühe ich mich im vorliegenden Band um eine Verbindung von Theorie und Praxis der Planung, Gestaltung und Reflexion von Religionsunterricht. Dazu knüpfe ich v.a. an das für den Religionsunterricht in Anlehnung an W. Klafkis „Didaktische Analyse“ konzipierte „Tübinger Elementarisierungsmodell“ an. Dieses entwickle ich praxisbezogen fort, indem ich es nicht nur um den Lebenswelt- und Lehrplanbezug, sondern auch um die Reflexion tatsächlich gehaltenen Unterrichts erweitere. Spezifisch nehme ich zudem die Ermittlung der elementaren Strukturen biblischer Inhalte und v.a. das Verständnis von elementaren Erfahrungen und elementaren Wahrheiten in den Blick. Vornehmlich die beiden zuletzt genannten Aspekte tragen m.E. den besonderen Bedingungen der am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler/-innen in unserer pluralen Gesellschaft Rechnung, indem nämlich für jede Unterrichtsstunde explizit drei idealtypisch zu unterscheidende Schülergruppen in den Blick genommen werden:

- die sich als nicht gläubig,
- die sich als ‚auf die eine oder andere Weise‘ als religiös und
- die sich als im christlich-religiösen Sinne gläubig verstehenden Schüler/-innen.

Dieses so entfaltete Elementarisierungsmodell setze ich exemplarisch anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe konkret um. Dabei bringe ich die Gestaltung und Reflexion zweier von mir selbst gehaltener Unterrichtsstunden mit ein. Damit kommt die Entstehungsgeschichte dieses Bandes in den Blick. Sein erster „Sitz im Leben“ ist der Religionsunterricht mit Schüler/-innen der Grund- und Hauptschule in Benediktbeuern, in wel-

cher ich seit mehreren Jahren Religionsunterricht plane, gestalte und reflektiere. Der zweite „Sitz im Leben“ ist die Lehrerbildung an der Universität Augsburg, meinem Arbeitsbereich, der von der Spannung lebt, die zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen wissenschaftlicher Religionsdidaktik und religionsunterrichtlicher Praxis herrscht.

In diesem Sinne werden in jedem der drei Kapitel folgende Fragen exemplarisch zu bearbeiten versucht:

- *Wie komme ich zu einem für die Schüler und Schülerinnen interessanten Unterrichtsthema?*
- *Was ist der Kern der Sache?*
- *Wie sehen die Schüler und Schülerinnen das Unterrichtsthema?*
- *Was am Unterrichtsthema ist lebensbedeutsam?*
- *Was trägt und bleibt nachhaltig im Gedächtnis?*
- *Wie gestalte ich konkret Unterricht, der sich an diesen Fragen messen lässt?*
- *Wie reflektiere ich Unterricht?*

Auf eine wesentliche Frage von Praktikern ist hier vorweg einzugehen: Warum sollen überhaupt so ausführliche Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und -reflexion angestellt werden? Hierzu muss ich gestehen, dass ich heute i.d.R. nicht mehr jede Unterrichtsstunde so ausführlich vorbereite, wie ich es in meinen Ausführungen darstelle, da wesentliche Aspekte routinemäßig ablaufen. Dies ist vergleichbar mit dem Autofahren. Doch wie das Erlernen des Autofahrens Übung benötigt, bis es in Fleisch und Blut übergeht, so will das in diesem Band vorgelegte Modell der Elementarisierung helfen, dass selbstständiges Durchdenken, Gestalten und Beurteilen religionsunterrichtlicher Zusammenhänge eingeübt und religionsdidaktische Sensibilität geschult werden, damit der Religionsunterricht eine „besondere Tiefe und Orientierungskraft gewinnt“ (Schweitzer). Wann dies der Fall sein wird, lässt sich im Voraus nicht festlegen. Trotz eingehender Vorbereitung bleibt dies im Schulalltag ein Geschenk des Augenblicks – in der christlichen Tradition Gnade genannt.

Der vorliegende Band richtet sich an alle, die mit dem Nachdenken über guten Religionsunterricht beschäftigt sind und an die in der Praxis Tätigen – Studierende ebenso wie Lehrende.

Manfred Riegger

1. Einführung

Thomas studiert für das Lehramt an Hauptschulen. Nach der ersten selbst gehaltenen Religionsstunde äußert er sich überrascht in der Besprechung: „Ich verstehe gar nicht, warum es nicht so lief, wie ich es mir dachte. Dabei habe ich alles genau so gemacht, wie es in den Arbeitshilfen angegeben wurde.“ Diese Erfahrung dürfte manchen bekannt sein. Deshalb scheint es mir angebracht, im Folgenden ein Modell der Elementarisierung als Hilfe für die sachgemäße und schülerbezogene Vorbereitung, Gestaltung und Reflexion von gutem Religionsunterricht¹ zunächst

vorzustellen sowie exemplarisch anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen (Lk 15,1–3.11–32) im Blick auf gehaltene Unterrichtsstunden in einer 3. bzw. 7. Religionsklasse zu konkretisieren. Selbstredend sollten diese Konkretionen nicht als Meisterlehre missverstanden werden, da sie auf je konkrete Religionsklassen und Unterrichtssituationen bezogen sind und auch andere religionsdidaktische Entscheidungen hätten getroffen werden können. Auf die Praxis abzielende Literaturhinweise runden die Ausführungen ab.

2. Elementarisierende didaktische Analyse

Der folgende Abriss orientiert sich an der Begrifflichkeit eines Elementarisierungsverständnisses, welches bereits mehrfach dargestellt und in die religionsdidaktische Diskussion eingeordnet wurde,² weshalb ich es nicht zu wiederholen brauche. Dieses fachspezifische Modell der Unterrichtsvorbereitung ist breit rezipiert worden.³ In neuerer Zeit findet „Elementarisierung“ auch von kirchlicher Seite Erwähnung und Zustimmung⁴ und wird im Lichte dieser Dokumente neu ausbuchstabiert.⁵ Das Elementarisierungsmodell kann neben das bekannte allgemein-didaktische Modell der „*Didaktischen Analyse*“⁶ bzw. die Modifizierung des Modells, in der zusätzlich u. a. die *methodische Strukturierung* Berücksichtigung fand, treten.⁷ „*Elementarisierend*“ bedeutet hier dann die religionsdidaktische Besonderheit dieses Modells. Ich beziehe mich auf eine von mir weiterentwickelte und exemplarisch konkretisierte Fassung dieses Ansatzes⁸, der als *elementarisierende didaktisch-methodische Analyse, bei einem Didaktikverständnis im engeren Sinne, und als elementarisierende didaktische Analyse bei einem Didaktikverständnis, das den unterrichtsmethodischen Aspekt umfasst*, bezeichnet werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Elementarisierung sich nicht nur auf die *Vorbereitung*, sondern auch auf die konkrete *Gestaltung und Reflexion von Unterricht* bezieht.

Grundsätzlich wird entsprechend den zwei im Lateinischen vorhandenen Bedeutungen von *elementum* „(1) Grundstoff, Grundbestandteil und (2) Anfangsgründe, Anfänge“⁹ entsprechend das Anliegen verfolgt, *Sache und Subjekte* bzw. *Inhalte und Schüler/-innen* im Religionsunterricht miteinander in Beziehung zu bringen. Diese *Doppelpoligkeit* hat nicht nur Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess, sondern auch auf die Unterrichtsvorbereitung, da in dieser überlegt werden soll, wie das Beziehungsgeschehen initiiert und in Gang gehalten bzw. beendet werden kann. Aus diesem Grund werden folgende, sich gegenseitig durchdringende Fragerichtungen bzw. Dimensionen vornehmlich mit Blick auf den Verwendungszusammenhang dargestellt.

Nachstehend erfolgt im Anschluss an eine erste Annäherung an das Unterrichtsthema (2.1) der zentrale Punkt der Unterrichtsvorbereitung als didaktische Elementarisierung (2.2–2.5) sowie als Elementarisierung der Lehr- und Lernformen (2.6), bevor diese Überlegungen für die Unterrichtspraxis gebündelt (2.7), anhand des durchgeführten Unterrichts reflektiert (2.8) und nachvollziehbar (2.9) gemacht werden.

Objektpol
Inhalt/Sache

Subjektpol
Schüler/-innen (und Lehrperson)

lebensweltlicher Kontext



Lehrplanbezug

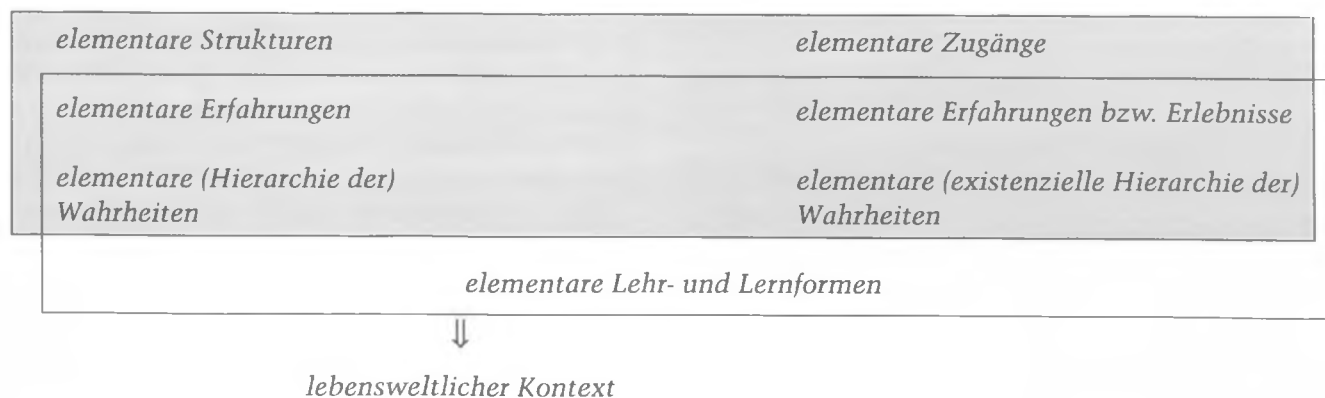


Abbildung 1: Elementarisierung im Überblick

2.1 Lehrplanbezug und lebensweltlicher Kontext im Hinblick auf die Unterrichtsstunde

Wenn man sich zunächst grundsätzlich an die Lehrplanvorgaben hält,¹⁰ so ist zu beachten, dass das, was zum Unterrichtsthema¹¹ werden soll, nicht nur linear aus dem Lehrplan abgeleitet werden darf. Denn dies würde nicht genügend berücksichtigen, dass Schüler/-innen, aber auch Lehrpersonen ihre lebensweltlichen Bezüge beim Eintritt in die Schule nicht an der Schultüre ablegen und gegen ein Denken in Lehrplaninhalten eintauschen. Vielmehr soll der Vorrang der allgemeinen Zielorientierung¹² vom *Lehrplan* her aufgenommen und mit dem *lebensweltlichen Kontext* in Bezug gesetzt werden. Dieser lebensweltliche Kontext, der in Anlehnung an die anthropogenen und soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen der ‚Berliner Didaktik‘¹³ und die Bedingungsanalyse nach W. Klafki¹⁴ verstanden werden kann, wirkt auf den gesamten Prozess der Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und -reflexion ein und wird im günstigen Fall vom Unterricht selbst beeinflusst. Es soll also eine erste Annäherung an konkrete religionsdidaktisch relevante „Schlüsselprobleme [...], in denen fundamentale soziale und menschliche Sachverhalte elementar und zugleich exemplarisch erfahren“¹⁵ werden können, entwickelt werden. Da die Inhalte unter Beibehaltung von Freiräumen durch den Lehrplan nur zum Teil vorgegeben sind (neuere Lehrpläne enthalten häufig auch explizite Angaben wie „ggf.“, „z. B.“, „usw.“ oder sind wie beispielsweise in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen in einer schulinternen Lehrplanentwicklung zu schuleigenen Lehrplänen auszuarbeiten), sind sie so auszuwählen und zu gestalten, dass sie die Schüler/-innen in ihrer Lebenssituation treffen können. Diese länder- und schulformspezifischen Lehrpläne sind i. d. R. nicht völlig unterschiedlich, da sie katholischerseits verbindliche Bezugspunkte in den Grundlagenplänen¹⁶ und evangelischerseits Bezugspunkte – wenn auch nicht mit verbindlicher Funktion – in den bundeseinheitlichen Verständigungsplänen der Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)¹⁷ haben. *Ziel* dieses gesamten Prozesses ist, eine erste Konzentration auf die konkret vorzubereitende Unterrichtsstunde durchzuführen, die im Kontext des gesamten Themenbereichs wie der Lebenswelt anzusiedeln ist.

Praktisch kann hier ein Orientierungsprozess so erfolgen, dass nach einem ersten vergewissernden Blick in den für die jeweilige Schulart und das jeweilige Bundesland gültigen *Lehrplan* Vorstellungen davon entwickelt werden, *was meine Schüler/-innen in Bezug auf den Themenbereich bewegen könnte.*

Sodann sollten auch erste Überlegungen angestellt werden bezüglich der unterrichtsrelevanten Schüler- und Lehrervoraussetzungen, der institutionellen Rahmenbedingungen und der bereits vorhandenen bzw. noch zu beschaffenden und zu sichten- den Materialien (dazu zählen neben fachwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Literatur auch Medien und Methoden wie Religionsbücher, Unterrichtsmodelle usw.). Als Ertrag können vorläufige Lernschwerpunkte für die Unterrichtsstunde und evtl. Kooperationsmöglichkeiten mit Lehrpersonen, die andere Fächer unterrichten, festgehalten werden.

Im Einzelnen können folgende Fragen für eine Klärung hilfreich sein:

- Welche Aufgabe hat der Religionsunterricht in der jeweiligen Schulart (*Fachprofil*) und in welchem Zusammenhang steht dazu die Unterrichtssequenz sowie die darin angesiedelte vorzubereitende Unterrichtsstunde?
- Wie ist der *Themenbereich innerhalb der Struktur des Lehrplans* einzuordnen? Je nach Typ der in der Bundesrepublik Deutschland z. T. sehr stark differierenden Lehrplanstrukturierung ist der Themenbereich i. d. R. „Lebensbereichen“, „Themenfeldern“, „Intentionen“ und/oder „Jahrgangsplänen mit koordinierten Fachlehrplänen“¹⁸ zuzuweisen. In Bezug auf bayerische Lehrpläne kann konkret gefragt werden: Welchem *Lernbereich* und welchem *pädagogischen Leitthema* (GS/RS)¹⁹ oder *pädagogischen Akzent* (Gym)²⁰ bzw. *Leitmotiv* (HS)²¹ ist der entsprechende Themenbereich zuzuordnen?
- Wie lauten die *groben Zielbeschreibungen* und die dazugehörigen breit angelegten *Inhalte*? Welche Zielperspektiven lassen sich ausmachen (roter Faden)? Was fällt auf? Wo bestehen Möglichkeiten zur Auswahl, wo zur Konzentration?
- Welche *Querverbindungen* bestehen zu anderen Fächern und welche Aspekte werden bereits in anderen Fächern thematisiert? Bestehen *Koordinationsmöglichkeiten*?
- Wie ist die *Lebenswelt* der Schüler/-innen (soziale Herkunft, häusliche Verhältnisse, regionale Besonderheiten, kirchlich-religiöse Sozialisation, Einstellungen, Vorwissen und Interessen), aber auch der Lehrperson (freut, ärgert, langweilt mich etwas?) beschaffen und welche Aspekte des Themenbereichs können auf diesem Hintergrund für die Schüler/-innen bedeutsam werden? Worin besteht die *religionsdidaktische Bedeutung* gegenwärtig bzw. worin kann sie zukünftig liegen, d. h.: Ist die Themenvorgabe für die Schüler/-innen präsent und relevant bzw. kann sie es zukünftig werden?
- Wie wird die *gesamte Unterrichtssequenz* zum Themenbereich unter den zu erwartenden bzw. zu

beeinflussenden *schul- und klassenbedingten Voraussetzungen* aufgebaut (z.B. vorhandene Medien, separater Meditationsraum, Rand- bzw. Doppelstunde, Arbeitshaltung und Methodenkompetenz der Schüler/-innen, Gruppenzusammensetzung und gruppendynamische Bedingungen)?

- Welche Stellung nimmt die *Einzelstunde* in der gesamten Unterrichtssequenz ein?

2.2 Die Sinnmitte der Sache: elementare Strukturen

Eine gediegene Orientierung in der Sache ist unerlässlich. Elementarisierung erscheint hier als „Aufgabe wissenschaftlicher Vereinfachung im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration“,²² um die „Sinnmitte bzw. die tragenden Sinnelemente“²³ des Unterrichtsthemas herauszuarbeiten. Grundsätzlich muss die Lehrperson den „Kern der Sache“ suchen, d.h. sie muss herausarbeiten, was beim jeweiligen Unterrichtsthema „wesentlich ist und worauf es entscheidend ankommt.“²⁴ Dazu sollen „charakteristische und konstitutive Handlungs-, Sprach- und Bedeutungselemente... durch exegetische, historische, systematische, empirische und ideologiekritische Analysen“²⁵ schon im *Horizont der am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler/-innen* erhoben werden. Je nach Unterrichtsthema könnten ebenso geistes-, religions-, human-, sozial- und naturwissenschaftliche Aspekte herangezogen werden müssen, wie z.B. die Lehre der Kirche, das christliche Leben u. a. m.

Im Unterschied zu einer traditionellen Sachanalyse²⁶, für die die Fachwissenschaft mehr oder weniger allein verantwortlich zeichnete, werden hier fachwissenschaftliche Erkenntnisse nicht lediglich als erster Zugang zur Sache angesehen, sondern diese werden in den Verwendungszusammenhang der Unterrichtsvorbereitung eingerückt. Somit sind auf dem Hintergrund der oben skizzierten Kontextbedingungen die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse zu gewichten und zu konzentrieren (Grundlinien der wissenschaftlichen Diskussionen), um die elementaren Strukturen in der Sache möglichst mit Blick auf konkrete Schüler/-innen herauszuarbeiten. Auch wenn hier daran festgehalten wird, dass dieses didaktische Modell nicht auf biblische Themen beschränkt zu werden braucht, was in Bezug auf das Thema Globalisierung verdeutlicht wurde²⁷, sollen aufgrund der Themenstellung meiner Ausführungen im Folgenden drei Analyseschritte benannt werden, nach denen elementare Strukturen biblischer Texte erarbeitet werden können.²⁸

- a) In einem ersten Durchgang wird die äußere Gestalt des Textes durch ein aufmerksames, intensi-

ves Lesen genauer untersucht, um auf die Frage „*Was sagt der Text?*“ eine Antwort zu finden. Bei diesem eher formalen Durchgang können auch linguistische Auslegungsverfahren hilfreich sein.

- b) In einem zweiten Durchgang erfolgt eine inhaltliche Auslegung des Bibeltextes, wozu sozio-kulturelles Hintergrundwissen und somit die bereits erwähnten, jeweils einschlägigen Aspekte wissenschaftlicher Textauslegung, insbesondere die historisch-kritische Methode, unerlässlich sind.²⁹ Die entsprechende Frage lautet: „*Wie sagt der Text das, was er sagt?*“ Damit sind u. a. Themenfelder, Aussagelinien und Handlungsträger zu identifizieren.
- c) „*Was will der Text bewirken?*“ ist die dritte zu beantwortende Frage, bei welcher die pragmatische Dimension des Textes und somit die Handlungsmodelle herausgearbeitet werden sollen, welche v. a. die damaligen Hörer/-innen bzw. Leser/-innen herausfordern wollten.

Während hier die Sachseite im Vordergrund stand, und zwar ohne die Schülerseite aus den Augen zu verlieren, kehrt sich dies in der folgenden Dimension um.

2.3 Die Sicht der Schüler/-innen: elementare Zugänge

Kinder und Jugendliche nehmen die Welt anders wahr als Erwachsene. In dieser Dimension stellt sich das Elementare als das „zeitlich Angemessene“³⁰ dar. Elementarisierung wird hier zum „Sequenzproblem im Sinne der gesellschafts- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen“³¹ der Lernenden in Bezug auf das Unterrichtsthema. Es wird davon ausgegangen, dass das *Verstehen von Schüler/-innen* „lebensweltlich und lebensgeschichtlich bedingt ist.“³² „Einerseits werden vom Kind individuelle Voraussetzungen mitgebracht, andererseits werden sie durch den Unterricht herausgefordert. Ein guter Unterricht beachtet beides: Er versucht wahrzunehmen, wie die Kinder reagieren, und er bemüht sich, falls die Kinder lediglich immer wieder das Neue an ihre alten Strukturen assimilieren, sie ohne Überforderung zu provozieren.“³³ Konsultiert werden sollten: entwicklungspsychologische Stufentheorien, die ganze Bandbreite von (religions-)psychologischen und rezeptionsästhetischen Sichtweisen, Sozialisationstheorien usw.³⁴ Diese Theorien können von Lehrenden auch als heuristische Sehhilfen (= Brillen) zur professionell-kompetenten Beurteilung der konkreten Unterrichtssituation herangezogen werden.

Mit der These „Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden“³⁵ wird pointiert

deutlich gemacht, dass es nicht lediglich um eine didaktische Optimierung eines von Erwachsenen völlig vorherbestimmten Verstehens von biblischen Erzählungen durch die Lernenden gehen kann, denn Lernende können auch entgegen exegetischen und didaktischen Überlegungen biblische Texte sinnvoll verstehen. Vermeidbare Verstehensbarrieren sollten jedoch m. E. aus dem Weg geräumt werden, weil damit einerseits „kindliche Zugangsweisen“ ermöglicht und respektiert sowie andererseits „Kinder zu weiteren Entwicklungsschritten“ herausgefordert werden.³⁶

Folgende Fragen können bei der Vorbereitung bedacht werden:

- Welche *lebensweltlichen, entwicklungsbedingten und individuellen Verstehensvoraussetzungen* sind bei den Schüler/-innen meiner Religionsklasse zu erwarten?
- Wie verstehen und verarbeiten sie aufgrund ihrer Verstehensvoraussetzungen das *Unterrichtsthema*?
- Wo ergeben sich aus ihren Verstehensvoraussetzungen voraussichtlich *Verständnischwierigkeiten*?
- Welche (*religiösen*) *Entwicklungsaufgaben* bestehen?

Könnten die elementaren Zugänge stärker der Schülerseite und die elementaren Strukturen stärker der Sachseite des Bildungsgeschehens zugeordnet werden, so sind in der folgenden Fragerichtung beide Seiten in Bezug auf Erfahrungen bzw. Erlebnisse zu befragen.

2.4 Lebensbedeutsame Erschließung: elementare Erfahrungen

Heutigen Schüler/-innen ist v. a. das plausibel, was im Horizont ihrer eigenen Erfahrungen Sinn macht. In dieser Fragerichtung stellt sich das Elementare als das „subjektiv Authentische“³⁷ dar. Zentral ist hier das „Relevanzproblem im Sinne lebensbedeutsamer Erschließung“³⁸, wobei danach gefragt wird, wie überlieferte Erfahrungen bzw. menschliche Grunderfahrungen (Sachseite) und gegenwärtige Erfahrungen bzw. Erlebnisse (Schülerseite) miteinander in Beziehung gebracht werden können. Dabei wird die Lebensbedeutung sowohl auf der Sach- wie auf der Schülerseite so reflektiert, dass einerseits der „Erfahrungsgrund“³⁹ der Sach- bzw. Textstruktur im Blick auf die Schüler/-innen und andererseits die bei den Schüler/-innen vorhandenen Erlebnisse bzw. Erfahrungen im Blick auf die Sach- bzw. Textstruktur im Voraus bedacht werden müssen und „während des Unterrichtsverlaufs selbst zu erfragen, wahrzu-

nehmen, zu deuten und zu berücksichtigen“⁴⁰ sind. Dadurch soll eine „originale Begegnung“ (H. Roth) ermöglicht werden, in der es auf beiden Seiten zu *Entsprechungen* im Erfahrungsbereich und somit zu einer gegenseitigen Erschließung kommen kann. „Darüber hinaus ist aber auch an ausgesprochene *Kontrasterfahrungen* zu denken, die gerade nicht den eigenen Erfahrungen entsprechen und eben dadurch das Lernen provozieren, sowie an besondere Erfahrungen etwa im Sinne sog. *Schlüsselerfahrungen*.“⁴¹ Konkret sollte die Lehrperson „für biblische Texte auch sozialgeschichtliche Quellen ..., bei theologischen Texten der Gegenwart ggf. auch zeitgeschichtliche und biographische Dokumente“ sowie die „Literatur aus der Kindheits- und Jugendforschung“ konsultieren.⁴²

Um der pluralen Situation in den Klassenzimmern gerecht zu werden, welche auch eine Ursache von kritischen Anfragen an das Korrelationsmodell ist⁴³, wird hier vorgeschlagen, Korrelation von Glaube und Leben auf der Vermittlungsbasis von Erfahrung im Sinne eines *integralen Erfahrungsverständnisses*⁴⁴ zu begreifen, das eine Dichotomie von anthropologischen und theologischen Sichtweisen zu vermeiden sucht. Da sich ein glattes, unmittelbares Korrelieren nach einem Frage-Antwort-Schema als nicht gangbar erwiesen hat, scheint mir sodann ein *abduktives Vorgehen*⁴⁵ hilfreich zu sein, das davon ausgeht, dass Subjekte in ihrem existenziell-fragenden Zugang auf die Wirklichkeit Gedankengänge entwickeln, die Bezüge zur christlichen Tradition aufweisen. Dabei geht es dann darum, die latenten Sinnstrukturen aufzudecken und traditionelle Argumentationsstrategien sowie subjektbezogene Fragehaltungen in einen produktiven Dialog zu bringen. Produktiv wird m. E. ein Dialog dann, wenn man der Dynamik der Wechselbeziehung von Glaubenserfahrungen anderer in Vergangenheit und Gegenwart wie auch Glaubens- bzw. Unglaubenserfahrungen der Schüler/-innen gerecht wird, was v. a. im folgenden Gliederungspunkt 2.5 zugespitzt bedacht wird. Ferner soll Korrelation von einer allgemeinen theologischen Hermeneutik für die Unterrichtsvorbereitung dadurch handhabbar gemacht werden, dass eine Differenzierung von Erfahrung auf *drei Ebenen* erfolgt, und zwar als alltägliche, religiöse und christliche Erfahrung. Die drei Erfahrungsebenen kommen durch eine Typisierung von je unterschiedlichen „Interpretationsrahmen“⁴⁶ zustande, aufgrund derer allererst Erlebnisse zu Erfahrungen werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass „Transzendenz in der menschlichen Erfahrung liegt“⁴⁷ und vereinfacht gesprochen als dasjenige verstanden werden kann, „was jenseits unserer Subjektivität und ihres Fassungsvermögens liegt“⁴⁸, so zeichnen sich m. E. die drei Typen von Erfahrungen folgendermaßen aus:

- a) *Alltägliche Erfahrung* kommt aufgrund eines Interpretationsrahmens zustande, dessen Transzendenzorientierung vornehmlich rein innerweltlich ausgerichtet ist (z.B. Fortbestand einer Freundschaft).
- b) Aus der Vielfalt religiöser Phänomene kann nach religionsgeschichtlichen Befunden *religiöse Erfahrung* dahingehend verstanden werden, dass sie aufgrund eines Interpretationsrahmens zustande kommt, dessen Transzendenzorientierung maßgeblich „an Heil verheißenden Mächten, die über den Wirkraum der Menschen hinausliegen und ihren Schicksalsweg vorausgehen“⁴⁹ ausgerichtet ist (z.B. verschiedene Inhalte von Weltreligionen).
- c) Mit *christlicher Erfahrung* wird religiöse Erfahrung dahingehend spezifiziert, dass der Interpretationsrahmen entscheidend an der christlichen Offenbarung ausgerichtet ist.

Der *Zusammenhang der drei Ebenen* wird dadurch deutlich, dass sowohl im Christentum wie in den Religionen davon ausgegangen wird, dass das Transzendente im Immanenten, also dem rein Innerweltlichen und damit auf der alltäglichen Ebene, ‚irgendwie‘ gegenwärtig ist. Damit besteht die Möglichkeit, eine christlich-religiöse Erfahrung auch als religiöse Erfahrung kommunizierbar zu machen, deren sichtbare Manifestation als alltägliche Erfahrung beschreibbar ist. Wird jedoch umgekehrt von der alltäglichen Erfahrung ausgegangen, zu der auch ein Mensch mit reinem Immanenzbezug fähig ist, braucht es zur Interpretation als religiöse bzw. christlich-religiöse Erfahrung nicht nur die jeweiligen Interpretationsrahmen als Angebote, sondern auch die Aktivität der Schüler/-innen selbst. Ohne diese Aktivität würde es sich lediglich um Indoktrination handeln, die dem Religionsunterricht nicht zuträglich zu sein scheint.⁵⁰ Mit der Differenzierung auf drei Erfahrungsebenen erhält der Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft m. E. eine Ausgangsbasis für ein produktives Gespräch mit allen Schüler/-innen, weil alle Schüler/-innen angesprochen werden können: jene, die sich als im christlichen Sinne gläubig, aber auch jene, die sich mit dieser Position (zunächst) schwerer tun und sich als ‚auf die eine oder andere Weise‘ religiös oder auch jene, die sich als nichtgläubig und nichtreligiös verstehen. Dabei ist zu betonen, dass diese drei Erfahrungsebenen nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, sondern integrierend anzusehen sind. Dann nämlich können christliche Glaubenserfahrungen als Angebot bei heutigen Schüler/-innen wirklich Raum greifen, was ich selbst im Unterricht z. T. auf verblüffende Weise immer wieder erlebe.

Unter Berücksichtigung der drei Erfahrungsebenen und damit im Blick auf sich als nicht gläubig (1.), sich als ‚auf die eine oder andere Weise‘ religiös (2.)

und sich als im christlich-religiösen Sinne gläubig (3.) verstehende Schüler/-innen kann gefragt werden:

- Welche Aspekte des Unterrichtsthemas können für die Schüler/-innen *heute* aufgrund ihrer Lebenswelt *bedeutsam* werden?
- Welche *Erfahrungen* liegen der Sach- bzw. biblischen Textstruktur zugrunde, d.h.: Welche Glaubenserfahrungen werden ausgedrückt, die Menschen damals gemacht haben?
- Wo liegen *Berührungspunkte* zwischen Erfahrungen damals und heute (*Entsprechungen, Kontraste, Schlüsselerfahrungen*)?

In der folgenden Dimension geht es um die Dynamik des Zusammenpassens von Sach- und Subjektseite.

2.5 Was letztlich bleibt: elementare Wahrheiten

Was trägt und was bleibt nachhaltig im Gedächtnis? In dieser Dimension stellt sich das Elementare als das „gewißmachende Wahre“ dar. Elementarisierung erscheint als „Vergewisserungsproblem im Streit um gewißmachende Wahrheit, was auch die Befreiung von falschen Gewißheiten“⁵¹ einschließt. Deshalb bekommen wir es hier mit hermeneutischen Fragestellungen (Gadamers Horizontverschmelzung) zu tun. Obwohl Wahrheit in der Pädagogik nicht selten missverstanden wird, lässt sich die Frage nach Wahrheit aus theologischen Gründen nicht suspendieren, „da Religionen durch wahrheitsrelevante Erfahrungen definiert werden, nämlich Wege zum ‚Heil‘ sein zu wollen.“⁵² Hier geht es darum, was von der Sache her für die Subjekte so an Bedeutung gewinnt, dass es als glaubwürdig und zuverlässig angesehen wird, und ob das, was ausgesagt wird, als „tragfähig einleuchtet oder auch nicht“.⁵³ Gleichzeitig geht es darum, dass die Schüler/-innen um elementare Wahrheiten streiten lernen und zugleich Toleranz gegenüber anderen Standpunkten einüben.

Das Verständnis von elementarer Wahrheit mit ihren Seiten „Wahrheitsanspruch und ... Wahrheits-erfahrung“⁵⁴ findet eine Entsprechung in den Seiten „*Hierarchie der Wahrheiten*“⁵⁵ und „*existentielle Hierarchie der Wahrheiten*“.⁵⁶ Ein Ringen um die Verbindung beider Hierarchien ist als ein Hauptanliegen des Religionsunterrichts anzusehen. Immer sollte es um ein schrittweises Erschließen der Wahrheitszumutungen gehen.

Am Beispiel von Leid kann verdeutlicht werden, worum es geht: Als Antwort auf Leid gibt es in der Bibel einmal die Erfahrung der Hoffnung und ein andermal die Erfahrung der Klage. Auch heute können

christgläubige Menschen einmal angesichts von Leid die Erfahrung von Gottes Ja und Güte und ein andermal die Erfahrung von Schmerz und Unrecht machen. Es kommt also darauf an, die Dynamik nicht zu übergehen, welche es ermöglicht, dass eine je stimmige Passung erfahren wird, die sich einer einfachen Zuschreibung im Sinne eines simplen Frage-Antwort-Schemas widersetzt. Gerade auf die sich möglicherweise entwickelnde Dynamik ist hier das Augenmerk zu richten.

Konkret sollte die Lehrperson in ihrer Unterrichtsvorbereitung „für sich selbst die wahrheitsrelevanten Aspekte des Unterrichtsinhalts theologisch, erkenntniskritisch und pädagogisch klären. Ferner sind die Stellen im Voraus zu bedenken, an denen konkurrierende Auffassungen als Streit um das Wahrheitsproblem aufbrechen könnten. Sodann ist zu überlegen, wo es notwendig sein könnte, die Wahrheitsproblematik eigens anzustoßen.“⁵⁷ Bei diesen Überlegungen ist zu berücksichtigen, dass Wahrheit im Unterrichtsprozess selbst aufgesucht werden soll. Für diese Suchperspektive können als Anhaltspunkte für die Lehrperson folgende Aspekte hilfreich sein:

- Enthält das Unterrichtsthema *für mich selbst* einen *existentiell wichtigen Aspekt*, bei dem für mich die Wahrheitsfrage aktuell wird?
- Wie werden die *Schüler/-innen* urteilen?
- Gibt es *kirchliche Stellungnahmen* zum Unterrichtsthema?
- *Suche* ich möglichst *gemeinsam mit der Klasse* Antworten, die dann mit Stellungnahmen in Verbindung gebracht werden können?

Während in den letzten vier Fragerichtungen primär die Inhalte der Unterrichtsstunde im Vordergrund standen, geht es in der folgenden Fragerichtung vornehmlich um die Form.

2.6 Methoden und Medien im Unterrichtsprozess: elementare Lehr- und Lernformen

Wie halte ich Unterricht? Elementarisierung wird hier zur Suche nach jenen „Formen des Lernens sowie nach jenen Methoden, die im Unterricht zum Einsatz kommen sollten“⁵⁸, durch die das „Anliegen der Elementarisierung auch im Lernprozeß selbst Gestalt gewinnt“.⁵⁹ Diese Fragerichtung liegt im Verhältnis zu den letzten vier Fragerichtungen quer.⁶⁰ Dies bedeutet, dass das Verhältnis von *Inhalt* und *Form* nicht lediglich „äußerlich“ im Sinne eines ‚reinen‘ Methodeneinsatzes zu verstehen ist, da „lebensbezogenes Lernen und die Auseinander-

setzung mit existenziellen Fragen eine *Lernkultur* erforderlich machen, die diesem Anliegen nicht nur punktuell entgegenkommt, sondern es in ihrer Gesamtheit bejaht und unterstützt.“⁶¹ Erst auf dieser Basis, die ich als emotionales Gehaltensein ausgeführt habe⁶², sind jene *Unterrichtsmethoden und -medien begründet zu wählen*, die zusätzlich in Übereinstimmung mit der didaktischen Elementarisierung zu bringen sind. Damit schließt diese Dimension die Frage nach Unterrichtsmethoden mit ein, beschränkt sich jedoch nicht darauf.

Als mögliche Kriterien für die Auswahl könnten gelten: Jene Lehr- und Lernformen sind bevorzugt heranzuziehen, die „vom aktiven Sinn der ‚Rezeption‘ und ‚Assimilation‘ ausgehen ..., (die) elementar bildendes Lernen als persönlich relevantes Lernen“ anregen, die aufgrund von „gedankliche(n) und emotionale(n) Auseinandersetzungen angesichts von Konflikten“ eine „tiefenstrukturelle Veränderung“ im Denken anstoßen und dies vornehmlich auf eine Weise, in der es Schüler/-innen „mit unterschiedlichen Vorstellungen gemeinsam zu tun bekommen.“⁶³ Insgesamt wird damit der Versuch unternommen, den Elementarisierungsansatz um ein Lernen in der Schule zu erweitern, bei welchem Lernen als praktisch-handelndes, ästhetisches, sozial-helfendes, erkundendes Tun verstanden wird.⁶⁴

Folgende Fragen können hilfreich sein:

- Ist im Unterricht eine *Atmosphäre* möglich, in der Schüler/-innen spüren, dass die Lehrperson ihnen etwas zutraut? Wie wird es möglich, dass Schüler/-innen ihre wirklichen Deutungen der Welt und des Glaubens äußern können (z. B. auch in Einzelarbeit)?
- Wie können offene Lernsituationen gestaltet werden, in denen eine *kreative Auseinandersetzung* der Schüler/-innen mit dem Unterrichtsthema gefördert wird?
- Durch welche Unterrichtsmethoden (z. B. Erzählen, Gespräch, praktisches Tun, Schreibübungen, Bildbetrachtungen, Hörbilder, eigenes Gestalten, Gedichte, Freiarbeit, Rollenspiel usw.) und Unterrichtsmedien (Sind evtl. vorhandene Medien abzuändern bzw. neu zu erstellen?) kann die didaktische Elementarisierung umgesetzt bzw. können notwendige Wissensbausteine in den Unterrichtsprozess eingebracht werden?

Wie man auf die bisherigen Überlegungen grundsätzlich auch im Unterrichtsprozess selbst zurückgreifen kann, ohne sich alles auswendig einprägen zu müssen, wird im nächsten Gliederungspunkt erörtert.

2.7 Unterrichtsgestaltung: Unterrichtsentwurf als Gestaltungsgrundlage

Prinzipiell scheint es angeraten zu sein, eine *Grundlinie des Unterrichtsentwurfs* zu entwickeln und schriftlich festzuhalten, welche zunächst verfolgt wird. Ferner sollen aber auch mögliche alternative *Seitenlinien des Unterrichtsverlaufs* bedacht werden, was dem Prinzip offener Curricula entspricht⁶⁵ und ermöglichen soll, nach jenem Aspekt im Unterricht Ausschau zu halten, den F. Copei als *fruchtbaren Moment im Bildungsprozess* bezeichnet hat.⁶⁶

Die anzustrebende Offenheit des Unterrichts kann m. E. als berechtigtes Anliegen des Elementarisierungsansatzes betrachtet werden, um zu vermeiden, dass Schüler/-innen nur zu Statisten des Denkens der Religionslehrperson werden. Diese intendierte Offenheit lässt sich m. E. auch mit einem Spaltenschema verwirklichen, solange zwischen Form und Inhalt unterschieden wird und die dialektische Auf-

bereitung auf dem Hintergrund des lebensweltlichen Kontextes in die Ausgestaltung mit einfließt. Das bedeutet, dass sich der lineare Verlauf vornehmlich auf strukturelle Aspekte bezieht und gleichzeitig alternative Seitenlinien mit berücksichtigt. Auf diese Weise scheint mir inhaltlich ein verweilendes Kreisen in Bezug auf die Konstituierung und Aneignung des Unterrichtsinhalts durch die Schüler/-innen durchaus möglich zu sein.

Nach dem hier vorgeschlagenen Planungsmuster sollte die Lehrperson zu Beginn der Unterrichtsstunde sehr wohl wissen, welche Intention sie in welchen Schritten anstreben will. Sie kann aber im Voraus nicht festlegen, welche tatsächlichen Unterrichtsinhalte, die ja erst im Unterrichtsprozess von den Schüler/-innen selbst konstituiert werden, als Ergebnisse zu gelten haben. Eine solche Sichtweise negiert ein pädagogisches Denken, das auf eindeutige, vorab rein inhaltlich bestimmte Ergebnisse bezogen ist, welche bei allen Schüler/-innen identisch und ohne den Einbezug von deren Perspektiven zu erreichen sind.

Schema für einen Unterrichtsentwurf:

Name: Barbara Mustermann

Schule: Oberschule in Unterstadt

Datum:

Stundenthema: Jesus in schlechter Gesellschaft

Klasse: Sch aus den Klassen 7a und b

Intention für die Stunde: Die Sch sollen errahnen, dass Jesu Zuwendung zu den Zöllnern und Sündern einen neuen Anfang eröffnet und Gemeinschaft stiftet.

Lernschritt: 1. Die Sch sollen der biblischen Geschichte begegnen.

Lernschritt: 2. Die Sch sollen auf die Zuwendung Jesu gegenüber den Zöllnern und Sündern, im Gegensatz zur ablehnenden Menge, aufmerksam werden.

Lernschritt: 3. Bei den Sch soll anhand von einzelnen, in Standbildern nachgestellten Szenen ein Gespür angebahnt werden, wie froh machend Jesu zuwendendes Handeln sein kann.

Unterrichtsentwurf

Unterrichtsphasen	Inhalte/möglicher Stundenverlauf	Methoden/ Aktivitäten	Medien
z. B. Motivation	z. B. st. Impuls	z. B. betrachten	z. B. Folie M 1
Zielangabe	mögliche SÄ:	TA	Tafelbild 1
Erarbeitung	AA: Lehrerfrage:	Sch lesen L-S-G	RB (Auer-Verlag), S. 53
Vertiefung	AA: Überlege, wie wir die erste Szene als Denkmal darstellen können!	darstellen	Standbild
Sicherung	AA: Gestalte in deinem Heft ...	Sch gestalten Heftseite	kreative Gestaltung im Heft
Schluss/Transfer	Auch im Song der ‚Toten Hosen‘ geht es um ...	hören/singen	Lied 1

Vor dem schriftlichen Festhalten des Unterrichts-entwurfs ist zu bedenken:

- Bin ich als Lehrperson bereit, mich auf einen *offenen, dialogischen Unterrichtsprozess* einzulassen und auf einen inhaltlich genau vorherbestimmten Unterrichtsverlaufsplan zu verzichten bzw. ihn wegzulegen, wenn lebensbedeutsame Fragen auftauchen?
- *Plane ich strukturell*, um das Unterrichtsthema so umzusetzen, dass die Schüler/-innen genügend(!) Freiraum (nicht zu viel, nicht zu wenig) zur Verfügung haben, um den Unterrichtsinhalt tatsächlich konstituieren zu können?

2.8 Was wirklich geschah: elementare Reflexion

„Erstaunlich war, dass alle Schüler/-innen aufmerksam lauschten, als ...“ Nach dem Unterricht sollte eine Nachbereitung erfolgen, bei welcher der gehaltene Unterricht in einer *Selbstbeobachtung* reflektiert wird. Dadurch wird nicht nur die Entwicklung einer Reflexionskompetenz, sondern ebenso eines kompetenten unterrichtlichen Handelns angestrebt, und zwar durch

- a) bewusste Wahrnehmung von *ersten Eindrücken und Empfindungen*

- b) präzise, *möglichst objektive Beschreibung* von tatsächlich sichtbaren Tatbeständen und durch
c) eine *Bewertung* des Unterrichtsgeschehens, woraus *konkrete Konsequenzen* für das zukünftige Unterrichtshandeln gezogen werden sollen.

Unter Berücksichtigung dieser drei Aspekte kann z. B. bedacht werden:

- Habe ich nach den *fruchtbaren Momenten im Bildungsprozess* Ausschau gehalten?
- Habe ich *alle Schüler/-innen gleich behandelt* (Lieblingsschüler/-innen, ruhige Schüler/-innen usw.)?

Das bisher vorgestellte Modell der Elementarisierung wird im Folgenden exemplarisch anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen (Lk 15,1–3.11–32) konkretisiert, und zwar im Hinblick auf die 3. bzw. 7. Jahrgangsstufe.

2.9 Anhang

Tafelbilder/Boden(lege)bilder, Arbeitsblätter, Texte, sonstige Medien mit entsprechender Zuordnung (z. B. M 1) werden hier erfasst.

3. Die Liebe des Vaters: Konkretion für die 3. Jahrgangsstufe

3.1 Lehrplanbezüge und lebensweltlicher Kontext im Hinblick auf die Unterrichtsstunde

In dem von der Katholischen Kirche als verbindliche Basis für alle länderspezifischen Lehrpläne vorgesehenen Grundlagenplan für die Grundschule werden „Gleichnisse vom Reich Gottes“ – dazu kann die Parabel vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen (Lk 15,11–32) gerechnet werden – als „inhaltliche Mindestanforderungen“ bzw. „Kerninhalte“ für das 3. oder 4. Schuljahr empfohlen.⁶⁷ Diese Empfehlung wurde im Grundschullehrplan für Nordrhein-Westfalen auch so übernommen.⁶⁸

Weil unsere Kultur stark von der jüdisch-christlichen Überlieferung geprägt ist, wird im *Fachprofil* für Katholische Religionslehre im Lehrplan für die bayerische Grundschule festgehalten, dass es für ein Hineinwachsen von Schüler/-innen notwendig ist, „mit dem christlichen Glauben und seinen kulturellen Erscheinungsformen vertraut“ gemacht zu werden. Diese Aufgabe trifft eindeutig für die angeführte Gleichniserzählung zu, die als eine der bekanntesten biblischen Erzählungen auch das humane Gedächtnis unseres Kulturkreises mitgeprägt hat. Für unsere Unterrichtsstunde kann vom *Strukturaufbau des Fachlehrplans* her zum ersten Teil der Parabel (Lk 15,11–24) im Themenbereich 3.3 „Vergebung erfahren und sich versöhnen“ eine Zuordnung zum *Lernbereich* „Lebensfragen und biblische Botschaft“ sowie zu den beiden *Zieldimensionen* „nach dem Grund und Sinn des Lebens fragen“ und „Lebensperspektiven aus der biblischen Überlieferung entwickeln“ ausgemacht werden. Unter Aufrechterhaltung der wechselseitigen Verknüpfung von anthropologischen und theologischen Aspekten soll in der vorliegenden Unterrichtsstunde besonders letztere Zieldimension zum Tragen kommen.⁶⁹

Das der Vernetzung aller Fächer dienende *pädagogische Leitthema* – gewissermaßen der ‚rote Faden‘ – weist für die 3. Jahrgangsstufe „Selbstsicherheit gewinnen – anderen Sichtweisen mit Offenheit begegnen“ aus. In Bezug auf unseren Themenbereich wird es unter dem Blickwinkel „Konflikte fair austragen“⁷⁰ aufgenommen. Weitergeführt wird diese Denkrichtung im ersten Satz des *Zielblocks* in einer Art *Kontextbeschreibung* der Schüler/-innen. Mit dem Satz „Im Zusammenleben mit anderen Menschen können Kinder Freude und Glück erfahren, aber auch Fehlverhalten und Schuld erleben, die das Mit-

einander stören und belasten“⁷¹ sollen die lebensweltlichen Bedingungen der Schüler/-innen bezüglich dieses Themenbereichs von der Lehrperson in den Blick genommen werden, noch bevor sie einzelne Ziele und Inhalte betrachtet.

In Bezug auf diesen Themenbereich, bei dem mich als Lehrperson besonders die biblischen Inhalte ansprechen, ist an unserer mit viel zu kleinen Räumen ausgestatteten Schule im *lebensweltlichen Kontext*⁷² das Zusammenleben meiner 12 Schülerinnen und 14 Schüler, die den Kath. Religionsunterricht besuchen, dadurch geprägt, dass etwa ein Viertel Einzelkinder sind, wodurch sich das Zusammenleben in der Familie meist unter Erwachsenen abspielt. Einige dieser Kinder tun sich auch in der Schule im Umgang mit Gleichaltrigen schwer, weil sie gewohnt sind im Mittelpunkt zu stehen („Prinzessinnenrolle“). Knapp ein Drittel der Schüler/-innen leben in „Ein-Eltern-Familien“, bei den Großeltern oder in Stieffamilien und sehen ihre leiblichen Väter nur an Wochenenden. Insbesondere für diese Schüler/-innen dürfte das Beziehungsverhältnis Vater und jüngerer Sohn von gesteigerter Bedeutung sein. Wie werden es diese Kinder wohl aufnehmen, dass in der Perikope nicht von einer vollständigen Familie berichtet wird? Bei einem Schüler wird das diagnostizierte Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom zwar medikamentös behandelt, doch fällt es ihm weiterhin schwer, sich über längere Zeit hinweg zu konzentrieren. In Bezug auf das Vorwissen kann vermutet werden, dass lediglich die beiden Ministranten die Perikope kennen. Deshalb könnte es sein, dass diese sich langweilen oder den Inhalt lediglich auf die Formel verkürzen: Vater = Gott. Eine solche begriffliche Festlegung schon zu Beginn, brächte die Gefahr mit sich, dass ein Verwickeltwerden in die und ein Berührtwerden von der Geschichte unterbleibt.

Überblickt man die im Zielblock angeführten *groben Zielbeschreibungen*, so wird deutlich, dass in diesem Themenbereich nicht lediglich abstrakte Information vermittelt, sondern an konkreten Beispielen gelernt werden soll. Die zu dieser Zielbeschreibung gehörigen *Inhalte* sind dreifach unterteilt in „In Schuld geraten – und was dann?“⁷³ „Menschen erfahren Gottes Liebe und Vergebung“⁷⁴ und „Ein Fest der Versöhnung feiern“.⁷⁵ Es ist also zu erkennen, dass die Inhalte schwerpunktmäßig bei den schülernahen, aus dem Alltag vertrauten Inhalten einsetzen, worauf die stärker neutestamentlich geprägten folgen, um dann zum Leben in der Pfarrge-

meinde voranzuschreiten. Beim Aufbau des Themenbereichs fällt auf, dass lediglich der erste Teil der Parabel thematisiert werden soll, und zwar vor der Behandlung des Sakraments der Versöhnung. Aufgrund der ausgewiesenen *Querverbindungen* unseres Themenbereichs zu den Fächern Deutsch⁷⁶ „miteinander sprechen und umgehen“⁷⁷ sowie „spielerische Umsetzungen von Sprache“⁷⁸, Heimat und Sachkunde⁷⁹, Sporterziehung⁸⁰ und Kunsterziehung,⁸¹ die von der Klassenlehrerin unterrichtet werden, wurde zu Beginn des Schuljahres die Absprache getroffen, dass die spielerischen Umsetzungen im Klassenunterricht systematisch eingeführt werden und ich diese Verfahren im Religionsunterricht mit den Schüler/-innen einübe. Insgesamt scheint die religionsdidaktische Relevanz des Themenbereichs es nötig zu machen, dass die erarbeitete *Unterrichtssequenz* zehn Unterrichtsstunden umfasst, wobei die nämliche Unterrichtsstunde im mittleren Teil angesiedelt ist, und zwar nach einer Unterrichtsstunde, in der die Zachäusgeschichte thematisiert wird.

3.2 Elementare Strukturen

Da unsere Gleichniserzählung – wie auch die anderen Gleichnisse – komprimiert und vereinfachend das enthält, was mit der ‚Gottesherrschaft‘ konkret gemeint ist, stellt sie aus dem Blickwinkel der neutestamentlichen Theologie bereits elementare Strukturen dar.⁸² Entscheidend ist es hier, die Sinnmitte⁸³ von Lk 15,11–24 schon im Blick auf meine Schüler/-innen herauszuarbeiten. Dazu führe ich die oben benannten (siehe 2.2) drei Analyseschritte durch:

a) Was sagt der Text?

Der Kontext (V. 1–3) macht deutlich, dass Jesus diese Parabel seinen Zuhörern erzählt. In der kurzen Einleitung (V. 11f.) wird die Ausgangslage geschildert: Hauptpersonen sind ein Mann und zwei Söhne. Der Vater tritt zunächst nur auf, indem er auf die Bitte des jüngeren Sohnes hin das Vermögen kommentarlos aufteilt. Ort der Handlung ist die Heimat, das Haus des Vaters. Ein Ortswechsel erfolgt durch das Wegziehen des Sohnes in ein fernes Land (V. 13). Dort beginnt der stufenweise Abstieg des Sohnes: Er vergeudet sein Vermögen (auf welche Art bleibt offen; erst der ältere Sohn unterstellt ihm: mit Huren), in der Hungersnot leidet er Mangel, er tritt in den Dienst eines Fremden und landet bei Schweinen in menschenunwürdigen Lebensverhältnissen. „Ganz unten“, „am Boden“, „am Ende“ „ging er in sich“ (V. 17). In dieser aussichtslosen Lage beginnt er vernünftig nachzudenken und vergleicht seine Lage mit

der der Tagelöhner seines Vaters. Dabei wird ihm deutlich, dass es um zu überleben das Naheliegendste ist, heimzukehren und sich beim Vater um eine Tagelöhnerstelle zu bewerben. Zugleich wird ihm deutlich, dass er kein Recht mehr hat „Sohn“ zu heißen, da er gegen den Himmel und gegen den Vater gesündigt hat (V. 18f.). Indem der Sohn sich auf den Weg zum Vater macht, leitet er zwar einen Ortswechsel ein, aber der Hauptakteur ist der Vater: Verständlich wäre es noch, wenn ein Vater den heruntergekommenen Sohn wieder aufnimmt. Aber muss es denn gleich so unerwartet bei der Rückkehr des Sohnes zugehen, dass der Vater ihn von weitem sieht (er hat wahrscheinlich schon lange nach dem Sohn Ausschau gehalten), innerlich bewegt ist, ihm entgegenläuft, ihn seine Bitte um Anstellung als Tagelöhner nicht aussprechen lässt, ihm um den Hals fällt und ihn küsst (zum Zeichen der Vergebung), ihm das beste Gewand anziehen, einen Ring anstecken (als Zeichen der Liebe), Schuhe anziehen und das Mastkalb schlachten lässt, um sofort ein fröhliches Fest zu feiern (V. 20–24)? Die vom Vater für sein Verhalten gebrauchte Deutung mit den gegensätzlichen Worten ‚verloren‘ und ‚wiedergefunden‘ ist innerhalb der Erzählung einsichtig, was aber für die Zuschreibung, dass der Sohn tot war, nicht zutrifft. Auch wenn ‚nur‘ der erste Teil der Parabel thematisiert wird, kann der Schluss offen gehalten werden, weil nicht ausgesagt wird, wie sich der ältere Sohn verhält.

b) Wie sagt der Text das, was er sagt?

Unsere Gleichniserzählung kommt bei den anderen Evangelisten nicht vor und gehört somit zum lukanischen Sondergut.⁸⁴ Durch die einfache Erzählweise spricht die Geschichte zunächst unmittelbar an. Sie gewinnt jedoch an Überzeugungskraft und wird erst transparent, wenn alttestamentlich-jüdische Vorgaben ermittelt werden.

Die Geschichte spielt unter Juden zur Zeit Jesu. Die redaktionelle Rahmung durch Lukas (V. 1–3) verweist auf die Kritiker Jesu, Pharisäer und Schriftgelehrte, die Jesus beschuldigen, dass er sich der Sünder und Zöllner annimmt und mit ihnen isst (Mahlgemeinschaft als Zeichen der Sündenvergebung). Zur Zeit Jesu standen die Schriftgelehrten, die Gesetze und Schriften studierten und zeitgemäß auslegten, den Pharisäern nahe. Die Pharisäer galten als die idealen Frommen, als Menschen, die Gottes Gebote besonders ernst nahmen.⁸⁵ Heute dagegen ist ‚Pharisäer‘ ein Schimpfwort und meint einen scheinheiligen, heuchlerischen Menschen. Zöllner galten als Ausbeuter und Kollaborateure der Römer.⁸⁶

Der Text legt es nahe, dass er an den damaligen realen Rechtsverhältnissen orientiert ist, wobei dann

der Sohn mit der Bitte um die Auszahlung seines Vermögensanteils (wahrscheinlich ein Drittel) aus dem Hausstand seines Vaters ausscheidet und vermögensrechtlich selbstständig wird. Beim Weggang verliert er alle Rechte und hat bei einer Rückkehr keine Ansprüche mehr.⁸⁷ Im 1. Jh. n. Chr. waren Hungersnöte nicht selten und es war üblich, dass man dann in die günstigere Lebensbedingungen bietenden großen Handelsstädte in der Diaspora auswanderte, um eine neue Existenz zu gründen.⁸⁸ Es würde der Erzählung also kaum gerecht werden, wenn man schon hier von einer Schuld des Sohnes ausginge (dem Vater den Tod wünschen, Lieblosigkeit, Ungehorsam o. Ä.).⁸⁹ Demgegenüber erscheint der folgende Abstieg als moralisch-religiöses Versagen, wobei sich zur Schuld auch noch Unglück gesellt (Hungersnot). Nach dem Verschwenden des Vermögens verliert er seine jüdisch-religiöse Reinheit, da er die Schweine eines Heiden hütet, was einen Verstoß gegen das Gesetz darstellt. Zudem bedeutete für den Juden das Verlangen nach dem Schweinefutter tiefstes Elend.⁹⁰ Somit trifft zu, was der Sohn sich eingesteht: Ich habe gesündigt gegen den Himmel (er hat die Gebote übertreten) und bin schuldig geworden gegen den Vater (dem er Schande machte). Diese Selbsteinschätzung wird vom Vater nicht bestritten (er entschuldigt den Sohn nicht). Durch die vergebende, überschwängliche Liebe des Vaters (für einen älteren Orientalen ist es sehr ungewöhnlich dem Sohn entgegentzulaufen) wird jedoch die Schuld überwunden. Auch wenn der Sohn kein Anrecht mehr hat, für den Vater bleibt er der Sohn. Die Übergabe des besten Gewandes (wie bei einem Ehrengast), eines Ringes (als Zeichen neu geschenkter Vollmacht) und der Schuhe (als Zeichen des freien Mannes: Sklaven gingen barfuß) dokumentieren die Wiedereinsetzung in die Sohnesrechte.⁹¹ Die Heimkehr des Sohnes ist (wie) das Wiederfinden eines Verlorenen, das Lebendigwerden eines Toten. Deshalb muss gemeinschaftlich ein fröhliches Fest-

mahl mit geschlachtetem Mastkalb gefeiert werden, um alle in dieses freudige Geschehen einzubeziehen.⁹² Die Kenntnis von ‚Vater‘ als so genannte „stehende Metapher“⁹³ für Gott kann bei den damaligen Hörern wohl vorausgesetzt werden. Der Vater in der Parabel verweist auf Gott, aufgrund seiner „Handlungssouveränität“ und seines Erbarmens bzw. seiner Mitleidenschaft. Für Letzteres ist im gr. Original ein Wort gewählt, das „außerhalb der Gleichnisse an keiner Stelle menschliches Verhalten charakterisiert, sondern nur auf Jesus angewendet wird und damit die Göttlichkeit seines Tuns anzeigt.“⁹⁴ Damit handelt die Parabel auch vom Bezug des (sündigen) Menschen zu Gott. „Wirkliches Leben, Leben mit Zukunft ist nur dort zu finden, wo der Mensch von Gott angenommen ist und zu ihm gehört. Dort ist er aus dem Tod zum Leben gekommen“⁹⁵ und dort eignet sich die barmherzige bzw. mitleidenschaftliche Liebe Gottes.

c) Was will der Text bewirken?

Formgeschichtlich handelt es sich bei Gleichniserzählungen um den wichtigsten Teil des Redestoffes in den Evangelien als eine beliebte Redeweise Jesu, die „auf irgendeine Weise dem Hörer anzeigen, daß sie über sich selbst hinaus auf etwas anderes verweisen (Gottesherrschaft, Handeln Gottes).“⁹⁶ Diese Gleichniserzählung ist eine fiktive Geschichte, in der Unerwartetes geschieht und die Hörer zur Stellungnahme provoziert werden, wofür A. Jülicher den Begriff Parabel reservierte.⁹⁷ In Bezug auf die Auslegungsgeschichte von Gleichnissen sind mehrere Forschungsüberblicke erschienen, die teilweise auch auf den religionsunterrichtlichen Kontext bezogen sind.⁹⁸ Bis zu Beginn des letzten Jahrhunderts war v. a. das Modell der allegorischen Deutung maßgeblich, das von Jülicher verabschiedet wurde.⁹⁹ Durch die erhaltene Bildhälfte hindurch die Sachhälfte des Gleichnisses und damit den historischen

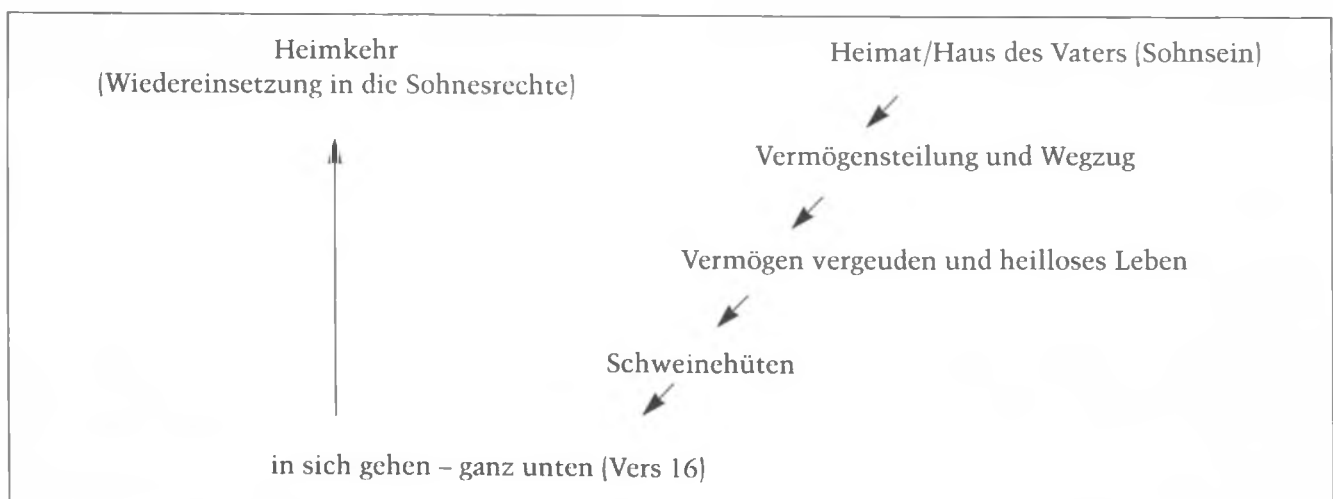


Abbildung 2: Veranschaulichung des Handlungsverlaufs von Lk 15,11-24

Ort zu rekonstruieren, unternimmt J. Jeremias.¹⁰⁰ Sprachwissenschaftliche Überlegungen zur metaphorischen Grundstruktur von Sprache, welche es überhaupt erst ermöglicht, Beziehungen zwischen verschiedenen Bereichen von Wirklichkeit zu entdecken bzw. herzustellen, werden aufgegriffen und führen zum Verständnis von Gleichnissen als erweiterte Metaphern.¹⁰¹ Für unseren Zusammenhang ist ferner von Bedeutung, dass exegetisch Gleichnisse formal, inhaltlich und in Bezug auf die Adressaten neben dem erzählenden Moment noch viele Spielelemente aufweisen.¹⁰² Dies aufnehmend kann festgestellt werden, dass in unserer Gleichniserzählung die Gottesherrschaft nicht auf einen Begriff reduziert wird, sondern als „die sich ereignende Liebe zur Sprache“¹⁰³ kommt.

3.3 Elementare Zugänge

Historisch waren die Gleichnisse Jesu als metaphorische Rede an Erwachsene gerichtet.¹⁰⁴ Ob, wann und wie eine kindgemäße Behandlung von als erweiterte Metaphern verstandenen Gleichnissen in der Grundschule möglich ist, ist in der neueren Religionsdidaktik umstritten.¹⁰⁵ Nach A. A. Bucher ist zu erwarten, dass Schüler/-innen in der 3. Jahrgangsstufe kognitionspsychologisch mehrheitlich im Stadium 1 sind, in dem sie das Erzählte noch nicht als ein Bild durchschauen können, sondern ganz bei den physikalischen Fakten bleiben und die Parabel als eine punktuelle, zeitlich und örtlich fixierte ‚bloße‘ Geschichte verstehen. Bei einer Wiedergabe vermögen die Schüler/-innen die erzählte Geschichte noch nicht als Gleichnis aufzufassen, sie bleiben noch ganz im Bild.¹⁰⁶ Auch wenn somit eine gattungsgemäße Auslegung einer Parabel nicht möglich ist, optiert Bucher für eine Behandlung im Unterricht, weil schon die „Bilder für sich genommen, ... im jungen Kinde Wesentliches bewirken“ können. Bevor also Analogien thematisiert werden, sollten die Bilder „vom Kinde allererst erlebt werden.“¹⁰⁷ Mit dieser Differenzierung wird es möglich eine Position von H. Halbfas aufzunehmen, nach der es in der 3. Jahrgangsstufe nicht darum gehen kann, Lehrsätze aus der Parabel zu formulieren, vielmehr sei entscheidend, die Erzählung Geschichte sein zu lassen und in ihr zu bleiben.¹⁰⁸ Damit nun die Kinder in die Gleichniserzählung hineinkommen, muss sie direkt ansprechen, d. h. der Rahmen, in dem das Gleichnis ursprünglich seinen Platz hatte, auf den es sich bezieht, darf nicht erst über historische Erklärungen der Lehrperson erreichbar sein, sondern muss „für die Kinder unmittelbar zugänglich sein, in ihren eigenen Erfahrungen präsent“¹⁰⁹ sein. Damit ist Lk 15,1–3 mit zu berücksichtigen und der gesamte zu behandelnde Text auf seine Zugänglichkeit hin

zu überprüfen bzw. möglicherweise kindgemäß zu formulieren. In Bezug auf den Umfang des zu behandelnden Textes ist hier anzuführen, dass ich aufgrund der Lehrplanempfehlung wie auch entwicklungspsychologischer Erkenntnisse den zweiten Gipfel der Parabel in dieser Unterrichtsstunde nicht thematisiere. Denn dabei bestünde die empirisch nachgewiesene Gefahr, dass die Grundschüler/-innen v. a. den aus ihrer Umwelt bekannten Geschwisterkonflikt¹¹⁰ entsprechend ihres Gerechtigkeitsverständnisses¹¹¹ dergestalt wahrnehmen, dass sie das Verhalten des Vaters als ungerecht empfinden, womit die Pointe der sich ereignenden Liebe Gottes des ersten Parabel-Teils überlagert würde.¹¹² Damit dies bei der ersten Behandlung der Parabel im schulischen Kontext möglichst vermieden wird, erfolgt die Thematisierung des zweiten Gipfels in der 7. Jahrgangsstufe und die Bearbeitung der Gerechtigkeitsproblematik in separaten Unterrichtsstunden.

Wegen der in der 3. Jahrgangsstufe neuen „Möglichkeit des Perspektivenwechsels über die aktuelle Empathie hinaus“ kann das Kind wahrnehmen, dass Menschen aufgrund unterschiedlicher Situationen „unterschiedlich denken und empfinden“.¹¹³ Diese Fähigkeit ist für unsere Perikope von besonderer Bedeutung, da mehrere Rollen als Identifikationsmöglichkeiten angeboten werden, wobei sich die Situationen, in denen sich der jüngere Sohn befindet, häufig ändern.¹¹⁴ Die Möglichkeit der Übernahme der Sichtweise eines anderen kann durch Anreize und Anregungen (z. B. durch Rollenspiele) erweitert werden.¹¹⁵

Rezeptionsästhetisch bleibt es schwierig, die Interaktion der Erzählung mit den ursprünglichen Hörer(inne)n nicht völlig von der Interaktion mit den heutigen Hörer(inne)n zu trennen und doch die unterschiedlichen Kontexte zu berücksichtigen.¹¹⁶ Empirisch untermauert wurde darauf aufmerksam gemacht, dass bei der spontanen Rezeption dieser Parabel Schüler/-innen dazu neigen, eigene Familienszenen in die Geschichte hineinzulesen¹¹⁷, wobei der Vater in der Parabel so vorgestellt wird, „wie heute Väter gesehen werden: als fehlbare Menschen, die jedenfalls nur dann richtig handeln, wenn sie zugeben können, daß sie auch selber Fehler machen.“¹¹⁸ Aufgrund dieser Hinweise sehe ich es als notwendig an, den Rezeptionsprozess nicht unreflektiert ablaufen zu lassen, sondern durch Impulse, welche die erarbeitete elementare Struktur heutigen Schüler/-innen nahezubringen vermögen, möglichst auf der Spur des biblischen Textes zu halten. So sollen im Unterricht die Schüler/-innen ein Gespür für das Wort „Vermögen“ bekommen, indem sie Vermutungen äußern, wie viel Geld dies wohl war. Es war nicht nur das Taschengeld von ein paar Wochen, sondern vielleicht 100 000 Euro. Ferner werden die

Schüler/-innen gefragt, was sie unter „Geld vergeuden“ verstehen. Als mögliche Schüleräußerungen erwarte ich beispielsweise: „eine Unmenge Süßigkeiten“ oder „eine riesige Anzahl Computerspiele kaufen“. Um einer Banalisierung im Sinne einer alltäglichen Entschuldigung für eine Kleinigkeit entgegenzuwirken, gebe ich als Impuls für das Verstehen des In-sich-gehens einen Vergleich, bei dem ein Schüler mit Bällen auf der Straße gespielt hat und dadurch eine Unfallserie auslöste, wodurch zwar niemand getötet, so doch ein Schaden von 100 000 Euro entstanden ist. Wie geht dieser Schüler nach Hause?

3.4 Elementare Erfahrungen

Auf dem Hintergrund des lebensweltlichen Kontextes von vollständigen und verletzten Familien (3.1) und der Vermutung, dass Schüler/-innen selbst erlebte Familienszenen in den biblischen Text hineinlesen (3.3), ist auf der Ebene der *alltäglichen Erfahrungen* davon auszugehen, dass bei den *Schüler/-innen* familiäre Erfahrungen aktiviert werden, welche von der Sehnsucht nach dem fehlenden Eltern-Teil über ein Sich-schuldig-fühlen für Konflikte zwischen den Eltern bis hin zu einem wohltuenden, lebensförderlich erlebten Sich-geborgen-fühlen reichen können. Zudem können grundlegende menschliche Erlebnisse und Erfahrungen angesprochen werden, wie beispielsweise die „Erfahrung der Schuld“, „die Erfahrung von empfangener (und selbst gewählter) Vergebung, von Angenommensein trotz eigenen Versagens“, „die Erfahrung von Menschen, zu denen man immer (zurück-)kommen kann“, „die Erfahrung von festlicher Freude und Gemeinschaft“. Darüber hinaus repräsentiert die *Sachseite* neben einer – wie ich meine – prinzipiell realistischen Sichtweise des Schuldigwerdens v. a. die Hoffnung auf gelingendes Leben, beispielsweise auch dann noch, wenn die Erfahrung von Menschen, zu denen man immer (zurück-)kommen kann, fehlt und der Wunsch nach solchen Menschen aufrecht erhalten wird („So jemand müsste es geben!“).¹¹⁹

Auch wenn für diese Unterrichtsstunde die Ebene der *religiösen Erfahrungen* nicht von herausgehobener Bedeutung zu sein scheint, kann doch angenommen werden, dass die erwähnten interpersonellen Beziehungen wenigstens bei den polytheistischen und monotheistischen Religionen die jeweiligen Auffassungen vom Transzendenten bzw. Göttlichen zumindest mit beeinflussen.¹²⁰ Das In-sich-gehen des jüngeren Sohnes in der Fremde könnte von der Seite der Schüler/-innen her auf dieser Ebene mit Meditation und somit mit einem Sich-öffnen für das Transzendente in religiösem Sinne in Verbindung gebracht werden.

Auf der Ebene *christlich-religiöser Erfahrungen* ist zu berücksichtigen, dass die interpersonellen Beziehungen der Schüler/-innen besonders deshalb mit ihrem Gottesbild in Beziehung stehen können, weil im Christentum Gott als Vater bezeichnet wird. Auch wenn eine direkte Übertragung von Vater- bzw. Elternerfahrungen auf die Gottesvorstellung nur in klinischen Fällen nachzuweisen ist, scheinen sich über das Selbstwertgefühl, das wesentlich von den Beziehungen zu den Eltern bzw. zu signifikanten anderen Personen abhängt, doch Einflüsse bemerkbar zu machen.¹²¹ Von der *Sachseite* her kann wohl davon ausgegangen werden, dass hinter dem geschilderten Verhalten des Vaters das Handeln Gottes transparent wird.

Trotz einer Gegenüberstellung von im biblischen Text repräsentierten Erfahrungen und Erlebnissen bzw. Erfahrungen der Schüler/-innen sollte bedacht werden, dass ein gegenseitiges Erschließen nicht herstellbar ist, sondern Möglichkeiten des Sich-gegenseitig-in-Frage-stellens wie der Uninteressiertheit bestehen bleiben, weshalb die Dynamik, die zwischen beiden Seiten entstehen kann, im Folgenden genauer betrachtet wird.

3.5 Elementare Wahrheiten

Als „autonome Gebilde, die ihre Botschaft in sich selbst tragen und immer wieder neu zur Sprache bringen“, bekommen die Gleichnisse unmittelbare praktische Bedeutung: Als „erzählerisch entfaltete Metaphern“ wollen sie für die Hörenden „bewegende Geschichten“ sein.¹²² Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass es prinzipiell mehrere Bedeutungen und „nicht nur *einen* richtigen Sinn“ geben kann.¹²³ Diese Sinnfrage wird hier unter *christlicher Perspektive* als Gottesfrage aufgenommen, jedoch nicht lediglich abstrakt, sondern im Blick auf ein Sich-Ereignen der Liebe Gottes. Grundsätzlich geht es hier also darum, dass der primär auf der *Sachseite* repräsentierte Wahrheitsanspruch der Liebe Gottes mit der Schülerseite in Korrelation kommt, die auch die Erfahrungen von Schuld und Sünde einschließt. Eine zureichende, sich einer einfachen Zuordnung widersetzende Antwort auf eine solche Korrelation wäre z. B.: Die Liebe Gottes behält trotz der Erfahrung von Schuld und Sünde ihre Bedeutung. Wird von der christlichen Perspektive abstrahiert jedoch die Frage nach der *Transzendenz* in religiösem Sinne bejaht, so lassen sich bezüglich der in den verschiedenen Religionen vertretenen Vorstellungen sehr unterschiedliche, durchaus nicht nur auf Liebe konzentrierte Antworten ausmachen.

Prinzipiell sind auch *rein innerweltlich* begründete Antworten auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit der

Liebe denkbar, wobei es dahingestellt bleibt, ob diese Erwartung nach Liebe allein von Menschen hinreichend erfüllt werden kann oder ob dies nicht eine Überforderung darstellt.

Zusammenfassend kann hier gefragt werden: Sollen die Schüler/-innen in dieser Unterrichtsstunde erfahren, dass Schuldigwerden lediglich das Übertreten eines Gesetzes bedeutet und man sich anpassen muss, um eine Strafe zu vermeiden? Oder wird bei den Schüler/-innen ein ahnendes Wissen geweckt, um Ordnungen der Liebe, um die Freiheit anderer und die eigene sowie darum, dass der Mitmensch nicht manipulierbar ist, dass man sich aber versöhnen kann, wenn man einander verletzt hat? Aus diesem Grund wurde festgehalten, dass die Bedeutung der Handlungen des barmherzigen Vaters in die „nicht-kognitiven Schichten der Person einsickern“¹²⁴ sollten.

3.6 Elementare Lehr- und Lernformen

Die bisher erarbeiteten Aspekte müssen in Bezug auf die Lehr- und Lernformen für die zu planende Unterrichtsstunde so zusammengebracht werden, dass eine Entsprechung ersichtlich wird. Im Allgemeinen ist in der nämlichen Religionsklasse eine Unterrichts Atmosphäre vorhanden, die von Vertrauen und gegenseitiger Achtung geprägt ist, wodurch von dieser Seite her keine Einschränkungen in Bezug auf die Wahl der Unterrichtsmethoden nötig werden.¹²⁵ Trotz des herausgearbeiteten Erzählcharakters der Parabel (3.2) genügt es aufgrund der fremd gewordenen Lebensverhältnisse nicht, sie einfach nur nachzuerzählen. Damit die Schüler/-innen diese Parabel unmittelbar verstehen (3.3), ist sie erzählerisch so umzuformen, dass die Kinder prinzipiell allein mit ihr umgehen können. Ferner sind eine Behandlung als human-moralische Beispielgeschichte oder allein als Verdeutlichung für das Bußsakrament vom Inhalt her nicht gedeckt. In Bezug auf die Textgestalt wird deshalb zwar das für das Gesamtverständnis als notwendig erachtete Wort „Sünde“ in der Rahmengeschichte beibehalten, aber es kann ein biblisch gedecktes Verständnis vorausgesetzt werden, da in der gemäß Lehrplan vorausgegangenen Unterrichtsstunde (3.1) die Zachäusgeschichte behandelt und in diesem Zusammenhang die Bedeutung von „Sünde“ geklärt wurde.

Damit die Schüler/-innen sich wirklich allein und möglichst unvoreingenommen mit dem Text beschäftigen können (3.3), wird er anhand eines Arbeitsblattes präsentiert (M 1 → S. 31), auf dem noch keine Überschrift vorgegeben und die Schlüsselszene des innerlichen Ergriffenseins des Vaters visualisiert ist. Diese Illustration¹²⁶ dient dem Herausstel-

len der mitleidenschaftlichen Liebe des Vaters, der Inspiration der Schüler/-innen für die Darstellung dieser Szene und als Alternative zu einer szenischen Darstellung bzw. als Vertiefung, sofern sie ausgestaltet werden kann. Als stiller Impuls soll das Gesicht des Vaters (aus M 1 auf Folie kopiert) die Schüler/-innen zu Äußerungen motivieren und zum Zentrum der Stunde hinführen.

Der Text wird mit dafür vorgesehenen Unterbrechungen gemeinsam laut gelesen, damit das Rezeptionsgeschehen der Schüler/-innen offen gelegt bzw. durch entsprechende Impulse initiiert werden kann. Dies darf nicht in ein Erklären übergehen. Ein zweiter Durchgang des stillen Erlesens dient dazu, Szenen¹²⁷ herauszuarbeiten, die in einer Filmproduktion von Bedeutung wären. Diese Szenen werden an der Tafel mit Hilfe des Sprechzeichnens festgehalten (vgl. beispielsweise M 2 → S. 32). Aufgrund des Spielcharakters, welcher der Parabel inneohnt (3.2), der Möglichkeit zum Perspektivenwechsel in dieser Altersstufe (3.3), der Hingabe, mit der die meisten Schüler/-innen dieser Klasse spielen, der Möglichkeit zur Aktualisierung von Erfahrungen (3.4) und der Möglichkeit, der Wahrheit der Parabel handelnd auf die Spur zu kommen (3.5), wird eine *Umsetzung im Rollenspiel* geplant. Dieses wird in Form einer Filmproduktion umgesetzt. Es wird eine Klappe verwendet, die jeweils von jenen Schüler(inne)n bedient werden kann, die sich nicht trauen größere Rollen zu übernehmen. Außerdem können dadurch die entsprechenden Rollenübernahmen bzw. -beendigungen deutlich gemacht werden. Es ist zu beachten, dass es sich dabei nicht einfach um ein ‚nettes Spielchen‘ handelt. Vielmehr geht es um eine Inszenierung, in der die Kinder selbst mit drin sind und sie so in die Gleichniserzählung hineingeführt sowie dergestalt darin verwickelt werden, dass weitere Fragen, Widersprüche, Bedeutungen usw. aus ihren Handlungen heraus erwachsen. Erleichternd dürfte es sein, dass ein solches Verstehen, das über Begriffe hinausgeht, auch im Deutschunterricht eingeübt wird (3.1). Im Anschluss an das Spiel wird vielleicht die Frage nach dem überschwänglichen Handeln des Vaters erneut aktuell. Oder es könnte die Frage auftauchen, wie der ältere Sohn reagiert, wenn er erfährt, dass der jüngere Sohn wieder da ist. Mit dem Bezug zur Rahmenerzählung bei Lukas können der Sinn des Textes und die von ihm angestoßenen Erfahrungen religiös eingeholt werden (z. B.: Wer wird durch die Geschichte Jesu ermutigt?).¹²⁸ Das Ausgestalten des Arbeitsblattes kann einerseits eine Alternative zur szenischen Inszenierung und andererseits den Ausklang der Unterrichtsstunde bilden.

3.7 Unterrichtsentwurf als Gestaltungsgrundlage

Stundenthema: Die Liebe des Vaters

Intention für die Stunde: Die Sch sollen anhand von Lk 15,1–3.11–24 (um den Rahmen erweiterte und um den zweiten Teil gekürzte Parabel vom barmherzigen Vater) ein Gespür für die Liebe Gottes bekommen.

Lernschritt 1: Die Sch sollen die Parabel kennen lernen.

Lernschritt 2: Die Sch sollen sensibel werden für die Dynamik im Ablauf des Geschehens.

Lernschritt 3: Die Sch sollen handelnd in die Geschichte verwickelt werden.

3.8 Elementare Reflexion

a) Erste Eindrücke

Nun habe ich diese Parabel schon häufig in verschiedensten Klassen behandelt, doch hier bin ich innerlich berührt aus dem Klassenzimmer gegangen. Was ist geschehen?

b) Objektive Beschreibung

Mit Jubel (Ausrufe wie „toll“, „super“ usw.) nahm etwa drei Viertel der Klasse den Vorschlag auf verschiedene Szenen der Parabel zu spielen. Stets wollten mehr Schüler/-innen einzelne Personen spielen als für die Szenen notwendig waren, weshalb ich

Unterrichtsentwurf

Unterrichtsphasen	Inhalte/möglicher Stundenverlauf	Methoden/ Aktivitäten	Medien
Motivation	L legt Folie auf OHP SÄ: <i>Das ist ein Mann! Ist da etwas passiert?</i>	st. Impuls SÄ	Gesicht des Vaters (aus M 1 auf Folie)
Zielangabe	L: <i>In unserer Geschichte geht es um das Verhalten dieses Mannes.</i>		
Erarbeitung LS 1	L: <i>Die Überschrift suchen wir später!</i> AA: <i>Lesen wir gemeinsam!</i> L: <i>Wie viel Geld hat der jüngere Sohn wohl bekommen?</i> SÄ: <i>100 000 Euro.</i> L: <i>Wofür hat er das Geld ausgegeben?</i> SÄ: <i>20 Säcke Süßigkeiten</i> L: <i>Ein Schüler spielte mit verschiedenen Bällen auf der Straße und verursachte einen Unfall, bei dem mehrere Autos zusammengekracht sind. 100 000 Euro Schaden. Was passiert, wenn dieser Schüler nach Hause geht?</i> SÄ: <i>Traut sich nicht ...</i>	gem. lesen mit Unterbrechungen SÄ	AB (M 1)
LS 2	L: <i>Diese Geschichte könnte man spielen. Wie bei der Herstellung eines Filmes muss man aber dafür Szenen herausfinden.</i> AA: <i>Lest den Text nochmals still und überlegt, welche Szenen mit welchen Personen man spielen kann.</i> SÄ	Sch lesen Szenen festhalten	TA (M 2)
Vertiefung LS 3	L sucht Sch aus; gibt Hilfestellung, wenn nötig. L: <i>Was passiert in der Geschichte?</i> L: <i>Wer wird durch die Geschichte Jesu ermutigt?</i>	Rollenspiel Auswertungsgespräch	
Ausklang	Ausgestalten des AB	malen	AB (M 1)

auswählen musste. Bei der Szene „Rückkehr des jüngeren Sohnes“ hatten im vorderen Bereich des Klassenzimmers der jüngere Sohn auf der einen Seite und der Vater auf der anderen Seite Aufstellung genommen. Auf ein Zeichen – Klappe: Rückkehr des Sohnes – begann sich der jüngere Sohn gebückt und humpelnd vorwärts zu bewegen. Der Vater rührte sich nicht. Als der jüngere Sohn nach geraumer Zeit etwa in der Mitte des gedachten Weges angelangt war, rannte der Vater los, umarmte den Sohn, riss ihn zu Boden. Absolute Stille im Klassenzimmer. Es sah so aus, als ob sich Vater und Sohn auf dem Boden wälzten, sich vielleicht prügeln. Nach einiger Zeit fragte eine Schülerin: „Was macht ihr denn da?“ Die Spielszene wurde von den beiden Spielern unterbrochen. Der Schüler, der den Vater spielte, richtete sich auf und sagte: „Der Vater hat doch gedacht, der Sohn sei tot! Da muss er sich doch riesig gefreut haben!“ – Stille – Klappe – Beifall.

c) Bewertung und konkrete Konsequenzen

Interpretiere ich die Reaktionen der zuschauenden Schüler/-innen, dann kann wohl gesagt werden, dass hier etwas Besonderes wahrgenommen wurde. Bewerte ich die Spielszene, dann kann ich sagen, dass in ihr wirklich zur Darstellung kam, was im biblischen Text grundgelegt ist. Es war nicht nur ein banales Entschuldigen, sondern es war wirklich mitreißende, mitleidenschaftliche Liebe, die hier zum Ausdruck kam. Ohne das szenische Spiel als einzig angemessene Methode anzusehen, mit der diese Gleichniserzählung umzusetzen wäre, werde ich diese Vorgehensweise als Angebot zukünftigen 3. Schülerjahrgängen versuchen schmackhaft zu machen.

Ob es Sinn macht, die bereits in der 3. Klasse behandelte Gleichniserzählung auch in der 7. Jahrgangsstufe zu thematisieren, sollen die Lesenden nach den folgenden Ausführungen selbst beurteilen.



4. Wenn die Söhne mit dem Vater ...: Konkretion für die 7. Jahrgangsstufe

4.1 Lehrplanbezüge und lebensweltlicher Kontext im Hinblick auf die Unterrichtsstunde

Aufgrund der länderspezifischen Unterschiede enthalten z.B. die Intentionen eines Themenbereichs der Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen¹²⁹ einen jeweils relativ großen Freiraum und hinsichtlich der Inhalte nur Vorschläge für die Lehrperson. Diese hat dann die groben Intentionen für ihre jeweilige Klassensituation entsprechend umzusetzen. Bayerische Fachlehrpläne dagegen sind durch ein umfangreiches Spektrum an groben Intentionen gekennzeichnet, welches auf die jeweilige Klassensituation z.B. folgendermaßen umgesetzt werden kann.

Da unsere „europäische Kultur“ bis heute stark vom Christentum geprägt ist, wird im *Fachprofil* für Katholische Religionslehre im Lehrplan für die bayerische Hauptschule festgehalten, dass Heranwachsende „mit dem Christentum vertraut gemacht“ werden sollen. Diese Aufgabe trifft eindeutig für unsere Perikope vom barmherzigen Vater und seinen beiden Söhnen zu, die als einer der bekanntesten biblischen Inhalte auch das humane Gedächtnis unseres Kulturkreises mitgeprägt hat. Für diese Unterrichtsstunde im Themenbereich 7.4 „Neu anfangen – Wege aus Schuld und Angst“ kann vom *Strukturaufbau des Fachlehrplans* her eine Zuordnung zum *Lernbereich* „Lebensdeutung und biblische Botschaft“ ausgemacht werden. Unter Aufrechterhaltung der wechselseitigen Verknüpfung von anthropologischen und theologischen Aspekten soll in der vorliegenden Unterrichtsstunde besonders erstere Zieldimension zum Tragen kommen.¹³⁰

Das der Vernetzung aller Fächer dienende *Leitmotiv* weist für die 7. Jahrgangsstufe als ‚roten Faden‘ „Selbstwertgefühl – sich angenommen wissen und sich bejahen können“ aus. In Bezug auf unseren Themenbereich wird diese Denkrichtung im ersten Satz des *Zielblocks* in einer Art *Kontextbeschreibung* der Schüler/-innen folgendermaßen aufgenommen: „Wenn nur Erfolg, Perfektion und Stärke zählen, wird das Selbstwertgefühl durch Versagen, Schuld und Angst infrage gestellt.“¹³¹ Damit treten lebensweltliche Bedingungen in den Blick, welche durch ein ‚Auswandern‘ in Richtung ‚peer group‘ umrissen werden können.¹³² Vor diesem Hinter-

grund habe ich mir als Lehrer zu vergegenwärtigen, dass sich damit die Interessen der Schüler/-innen innerhalb der Schule und der Religionsgruppe (6 Schülerinnen und 15 Schüler) verändern, da die Schule als „Gelegenheitsstruktur zum Eingehen von Freundschaften, zur Bildung von Cliquen, zur Auseinandersetzung mit Erwachsenen und ihren Institutionen“¹³³ genutzt wird. So sind einige meiner Schüler/-innen beim Rauchen erwischt worden; einer ist so mit dem Gesetz in Konflikt geraten, dass die Polizei in der Schule erschien; manche Eltern bzw. Stiefeltern haben sich noch nie in der Schule blicken lassen bzw. sind kaum erreichbar; andere Eltern klagten darüber, dass sie mit ihrem Kind nicht mehr zurecht kommen und wieder andere kümmern sich intensiv um ihre Kinder.

Überblickt man die im Zielblock angeführten groben *Zielbeschreibungen*, so wird deutlich, dass in diesem Themenbereich nicht lediglich abstrakte Informationen vermittelt werden sollen. Die dazugehörigen *Inhalte* sind zweifach unterteilt in „Jeder kennt das, keiner gibt es gerne zu – Fehler, Versagen, Schuld und Angst“¹³⁴ und „Vergebung erfahren – Vergebung schenken“.¹³⁵ Es ist also zu erkennen, dass die Inhalte schwerpunktmäßig zunächst bei den schülernahen, aus dem Alltag vertrauten Themen einsetzen, um dann zu stärker christlich geprägten Inhalten voranzuschreiten. Vom Lehrplan her sind grundsätzlich alle drei Gleichnisse vom Verlorenen aus Lk 15 möglich,¹³⁶ doch scheint auf dem skizzierten lebensweltlichen Hintergrund religionsdidaktisch eindeutig die Parabel vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen vorgezogen werden zu können.

In Bezug auf Verhaltensweisen der Schüler/-innen, welche gegen gesetzliche Vorgaben verstoßen, werden in Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde v.a. die rechtlichen Aspekte behandelt.¹³⁷ Eine Absprache mit der Kunsterziehung unterrichtenden Lehrperson ergab, dass diese mit den Schüler/-innen intensiv sowohl Kunstbilder betrachtet wie das Darstellen und Verändern eingeübt hat,¹³⁸ so dass ich darauf aufbauen kann.

Die gesamte *Unterrichtssequenz* umfasst acht Unterrichtsstunden, wobei die nämliche Thematisierung dieser Parabel drei Unterrichtsstunden umfasst und in der zweiten Hälfte der Sequenz angesiedelt ist. Auf die zwei hier darzustellenden Unterrichts-

stunden folgt eine Unterrichtsstunde, in der explizit auf den biblischen Text eingegangen wird.

4.2 Elementare Strukturen

Aufgrund des Umfangs dieser Ausführungen muss hier für die Verse 11–24 auf die oben ausgeführten Überlegungen (vgl. 3.2) verwiesen werden. Mit dem Lehrplanhinweis aus Lk 15 (4.1) kommt der gesamte Kontext, der mit den Versen 1–3 umrissen ist, explizit in den Blick. Die Gemeinschaft Jesu mit Zöllnern und Sündern veranlasst die Pharisäer zur Kritik, worauf Jesus mit drei Gleichniserzählungen antwortet.¹³⁹ Der zweite Teil der dritten Parabel steht nachfolgend im Vordergrund.

a) Was sagt der Text?

Die fröhliche Feststimmung wird unterbrochen durch den in den Blick kommenden älteren Sohn. Wahrscheinlich hatte dieser auf dem Feld gearbeitet. Bei seiner Rückkehr hört er Musik und Tanz und ist davon so irritiert, dass er nicht ins Haus hineingeht (V.26). Damit ist die Szene grundsätzlich parallel zur Rückkehr des jüngeren Sohnes gestaltet (V.20). Als der ältere Sohn einen Knecht ruft und sich erkundigt, was da vor sich gehe, berichtet dieser – am Vordergrund orientiert –, was sich zugetragen hat (gesundes Heimkommen des jüngeren Sohnes). Daraufhin wird er zornig und will nicht zum Fest hineingehen (V.28). Der Vater aber geht zu ihm hinaus und hört sich zunächst seine Vorhaltungen an. Unter Anführung seines treuen, nicht belohnten Dienstes distanziert sich der ältere Sohn vom Bruder („der da – dein Sohn“). Der Vater bestreitet die vorgebrachten Argumente nicht, sondern spricht ihn liebevoll an („Kind“), geht auf die Argumente ein, entkräftet sie, indem er an das Übersahene erinnert (die dauernde Gemeinschaft mit dem Vater, die Teilhabe an seinem Besitz) und erneuert dezent die Einladung zum Fest (der ältere Sohn bekommt nicht zu hören: „Du hättest ... sollen!“). Ob er mitfeiert, bleibt offen.

b) Wie sagt der Text das, was er sagt?

Die Beziehung des älteren Sohnes zum Vater scheint von Pflichtgefühl, von seiner Leistung und von seiner Gerechtigkeit geprägt zu sein. Es ist die „normale“, nicht mit der Liebe rechnende, vernünftige Gerechtigkeit dieser Welt.¹⁴⁰ Deshalb empfindet er das Verhalten des Vaters zutiefst als Unrecht. Der Satz des Vaters „alles, was mir gehört, gehört auch dir“, kann juristisch so verstanden werden, dass „der Rest der väterlichen Güter, da der jüngere Bruder sein Teil schon erhalten hat, dem älteren Bruder zusteht und dieser, da er auf dem Hof geblieben ist,

praktisch jetzt schon darüber verfügen kann.“¹⁴¹ Indem der ältere Sohn nicht mitfeiern will, schließt er sich von der Liebe des Vaters aus und kann deshalb auch als verloren bezeichnet werden. Wie die Liebe Gottes „als Vergebung die Vergangenheit des Menschen“ überholt (jüngerer Sohn), so überholt sie „als Bitte zum Mitfeiern auch die Gerechtigkeit des Menschen.“¹⁴² Beide Verlorenen wollen von der mitleidenschaftlichen Liebe Gottes zum Fest der Liebe vereinigt werden.

c) Was will der Text bewirken?

Die erzählerische Ausgestaltung des älteren Bruders führt zu einer Dramatisierung des Textes, so dass den Zuhörenden mehr Rollen zur Identifikation angeboten werden. Während sich die Hörenden zuvor lediglich mit dem jüngeren Sohn identifizieren konnten, der wagemutig neue Erfahrungen macht, allerdings um den Preis des Scheiterns, wird nun über die Person des älteren Bruders, der „fleißig, sparsam, häuslich“¹⁴³ ist, selbst der Vater zum Modellangebot für die Hörenden.¹⁴⁴ Wenn sich also im ersten Teil der Parabel die Gottesherrschaft in der fiktionalen Erzählung ereignet, wird sie im zweiten Teil als für den Menschen konkret nachvollziehbar behauptet. Dadurch, dass die Parabel einen offenen Schluss hat, zielt sie auf die Entscheidung der Hörenden, die sie sozusagen in ihrem eigenen Leben zu Ende erzählen sollen.

4.3 Elementare Zugänge

Aufgrund der in diesem Alter möglichen Zugänge, könnten prinzipiell alle drei Gleichnisse vom Verlorenen (Lk 15) im Unterricht thematisiert werden. Wegen der lebensweltlichen Zusammenhänge (4.1) scheint aber die vollständige Parabel (Lk 15,11–32) der Entwicklungsphase meiner Schüler/-innen, von denen wohl ein Großteil mitten in der Pubertät steckt, am besten zu entsprechen. Denn vom erreichten Gerechtigkeitsverständnis her lässt sich vermuten, dass bei den Schüler/-innen erste Ansätze vorhanden sind, welche nicht nur von einer Gleichbehandlung aller Personen ausgehen, sondern ebenso unterschiedliche Lagen und Bedürfnisse berücksichtigen.¹⁴⁵ Damit werden auch Fragen nach den Intentionen der Beteiligten laut, in welchen sich in E.H.Eriksons psychosozialer Sicht das Ringen um Identität ausdrückt, welches als typische Entwicklungsaufgabe des Jugendalters anzusehen ist¹⁴⁶ und im vorliegenden Text v.a. auf die Beziehung zwischen Kind und Eltern abhebt. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die Schüler/-innen nicht davon ausgehen, dass der jüngere Sohn das Verhalten des Vaters ausnützt.

Nach A. A. Bucher ist zu erwarten, dass die meisten meiner Schüler/-innen die Parabel entsprechend des Stadiums 3 spontan und konsistent gattungsgemäß interpretieren können, da i. d. R. in diesem Alter die Parabel spontan auf Gott bezogen wird.¹⁴⁷ Auch wenn ein Zusammenhang zwischen dem Gleichnisverständnis und der Kompetenz des formal-abstrakten Denkens (J. Piaget) auszumachen ist, bleiben genauere Relationen unklar, da ebenso andere Verstehensvoraussetzungen von Bedeutung zu sein scheinen. In Bezug auf meine Schüler/-innen kann ich annehmen, dass sie die menschlich-psychologischen Zusammenhänge, in denen der verlorene Sohn steckte, nachvollziehen können.¹⁴⁸ Damit wären die Voraussetzungen für ein Verständnis der Parabel im konkreten Sinn vorhanden. Die Aspekte religiöse Sozialisation und weibliches Geschlecht, welche es wahrscheinlicher erscheinen lassen, dass ein metaphorisches Gleichnisverständnis erreicht wird, sind bei meinen Schüler/-innen unterrepräsentiert (ca. drei Schüler gehen regelmäßig in den Sonntagsgottesdienst, ca. 1/3 der Klasse sind Schülerinnen).¹⁴⁹ Da es sich zudem gezeigt hat, dass es selbst für ältere Schüler/-innen schwierig ist unsere Parabel „aufgrund eigener Überlegung auf eine Situation ihres Lebens“¹⁵⁰ zu übertragen, wird diese Parabel in einen Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben gebracht, welche mit dem Aufbau und Erhalt eines positiven Selbstwertgefühls und des „Sich-Bejaht-wissen von Gott“¹⁵¹ umschrieben werden können.

4.4 Elementare Erfahrungen

Auf dem Hintergrund des lebensweltlichen Kontextes von (verletzten) Familien, Ablösung und Peer-group (4.1) und der Tatsache, dass Schüler/-innen selbst erlebte Familienszenen in den biblischen Text hineinlesen (4.3), ist auf der Ebene der *alltäglichen Erfahrungen* davon auszugehen, dass bei den Schüler/-innen Erfahrungen aktiviert werden, die mit dem Umgang mit Geld oder Moral, mit dem eigenen ‚Weggehen‘ und somit mit Ablösung zu tun haben. Zudem können grundlegende menschliche Erlebnisse und Erfahrungen angesprochen werden, wie beispielsweise die „Erfahrung der Schuld“, „die Erfahrung, auf die schiefe Bahn zu geraten, ‚ganz unten‘, vielleicht in ausweglos erscheinender Lage sein zu können“, „die Erfahrung von empfangener (und selbst gewährter) Vergebung, von Angenommensein trotz eigenen Versagens“, „die Erfahrung von Menschen, zu denen man immer (zurück-)kommen kann“, „die Erfahrung von festlicher Freude und Gemeinschaft und vom Gegenteil: Sich-ausschließen, Nicht-mittun-wollen, Sich-ausgeschlossen-fühlen“, die Erfahrung „verletzten Gerechtigkeitsempfindens, wenn der Eindruck entsteht, jemand solle ei-

nem anderen vorgezogen werden.“ Darüber hinaus repräsentiert die *Sachseite* neben einer, wie ich meine, prinzipiell realistischen Sichtweise des Schuldigwerdens und des Sich-ablössens von der Herkunftsfamilie v. a. die Hoffnung auf gelingende eigene Identität beispielsweise auch dann noch, wenn die Erfahrung von Menschen, zu denen man immer (zurück-)kommen kann, fehlt, weil der Wunsch nach solchen Menschen aufrecht erhalten wird („So jemand müsste es geben!“).¹⁵²

Auch wenn für diese Unterrichtsstunde die Ebene der *religiösen Erfahrungen* nicht von herausgehobener Bedeutung zu sein scheint, so kann doch angenommen werden, dass die erwähnten interpersonellen Beziehungen wenigstens bei den polytheistischen und monotheistischen Religionen die jeweiligen Auffassungen vom Transzendenten im hier vertretenen religiösen Sinne zumindest mit beeinflussen.¹⁵³ Das In-sich-gehen des jüngeren Sohnes in der Fremde könnte von der Seite der Schüler/-innen her auf dieser Ebene mit Meditation und somit mit einem Sich-öffnen für das Transzendente im religiösen Sinne in Verbindung gebracht werden.

Auf der Ebene *christlich-religiöser Erfahrungen* ist zu berücksichtigen, dass die interpersonellen Beziehungen der Schüler/-innen besonders deshalb mit ihrem Gottesbild in Beziehung stehen können, weil im Christentum Gott als Vater bezeichnet wird. Wenn auch eine direkte Übertragung von Vater- bzw. Elternerfahrungen auf die Gottesvorstellung nur in klinischen Fällen nachzuweisen ist, so scheinen sich über das Selbstwertgefühl, das wesentlich von den Elternbeziehungen und von den Beziehungen zu signifikanten anderen Personen abhängt, doch Einflüsse bemerkbar zu machen.¹⁵⁴ Von der *Sachseite* her kann wohl davon ausgegangen werden, dass hinter dem geschilderten Verhalten des Vaters das Handeln Gottes transparent wird.

Trotz einer Gegenüberstellung von im biblischen Text repräsentierten Erfahrungen und Erfahrungen bzw. Erlebnissen der Schüler/-innen sollte nicht vergessen werden, dass ein gegenseitiges Erschließen nicht herstellbar ist, sondern die Möglichkeiten des Sich-gegenseitig-in-Frage-stellens wie der Uninteressiertheit bestehen bleiben, weshalb die Dynamik, die zwischen beiden Seiten entstehen kann, im Folgenden genauer zu betrachten ist.

4.5 Elementare Wahrheiten

Als „autonome Gebilde, die ihre Botschaft in sich selbst tragen und immer wieder neu zur Sprache bringen“ bekommen die Gleichnisse unmittelbare praktische Bedeutung: Als „erzählerisch entfaltete Metaphern“ wollen sie für die Hörenden „bewegende Geschichten“ sein.¹⁵⁵ Für unseren Zusammen-

hang bedeutet dies, dass es prinzipiell mehrere Bedeutungen und „nicht nur *einen* richtigen Sinn“ geben kann.¹⁵⁶ Diese Sinnfrage wird hier unter *christlicher Perspektive* als Gottesfrage aufgenommen, jedoch nicht lediglich abstrakt, sondern im Blick auf ein Sich-ereignen der Liebe Gottes. Prinzipiell geht es hier also darum, dass der primär auf der Sachseite repräsentierte Wahrheitsanspruch der mitleidenschaftlichen Liebe Gottes mit der Schülerseite in Korrelation kommt, die auch die Erfahrungen von Konflikten, Schuld und Sünde umfasst. Eine zureichende, sich einer einfachen Zuordnung widersetzen- de Antwort auf eine solche Korrelation wäre: Die Liebe Gottes behält trotz der sich in der Adoleszenz stark verändernden Erfahrungen von Konflikt, Schuld und Sünde ihre Bedeutung. Wesentlich scheint eine Weiterentwicklung der kindlichen Gottesvorstellung zu sein. Wird von der christlichen Perspektive abstrahiert jedoch die Frage nach der *Transzendenz* im religiösen Sinne bejaht, so lassen sich bezüglich der in den verschiedenen Religionen vertretenen Vorstellungen sehr unterschiedliche, durchaus nicht nur auf Liebe konzentrierte Antworten ausmachen.

Grundsätzlich sind auch *rein innerweltlich* begründete Antworten auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Liebe denkbar, wobei dahingestellt sei, ob die Erwartung der Erfüllung allein von Menschen hinreichend verwirklicht werden kann oder ob diese nicht eine Überforderung darstellt. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Gesten der Zuwendung des Vaters die Schüler/-innen mehr provozieren, als dass sie nachvollziehbar erscheinen.¹⁵⁷

4.6 Elementare Lehr- und Lernformen

Für die zu planende Unterrichtsstunde müssen die bisher erarbeiteten Aspekte bezüglich der Lehr- und Lernformen so zusammengebracht werden, dass eine Entsprechung ersichtlich wird. Trotz der ange-deuteten, zum Teil nicht einfachen lebensweltlichen Umstände und dem Tatbestand der Pubertät kann die in dieser Religionsklasse gewöhnlich vorherrschende Atmosphäre als dem Alter entsprechend durchaus offen bezeichnet werden, wodurch von dieser Seite her keine Einschränkungen in Bezug auf die Wahl der Unterrichtsmethoden nötig werden.¹⁵⁸ Weil davon auszugehen ist, dass zumindest einigen Schüler/-innen diese Parabel aus der Grundschule bekannt ist (3.1) und weil Schüler/-innen eher zu einem Bild als zu einem Text greifen¹⁵⁹, wird der Lernweg über Bilder der Kunst gewählt, denn dadurch wird auch ein gewisser Verfremdungseffekt erreicht. Aufgrund der erarbeiteten Zugänge (4.3) und Erfahrungen (4.4) werden solche Bilder aus-

gewählt, welche die Beziehungsverhältnisse zwischen beiden Söhnen und Vater als offen und damit aushandlungsbedürftig erscheinen lassen. Hierzu eignen sich m.E. die Bilder von **Hieronymus Bosch**: *Der verlorene Sohn*, 1510 (Dias 3 und 4 aus der Diabücherei *Christliche Kunst*, von J. Zink, Bd.21: *Jesusgeschichten III*, Eschenbach/Markgräflerland 1987) und von **Max Slevogt**: *Triptychon „Der verlorene Sohn“*, 1898/99 (Dias 11, 12 und 13 aus derselben Diabücherei *Christliche Kunst*). Ersatzweise könnte auch der Holzschnitt von **C. Rohlf**s (M 3, → S. 33) verwendet werden. Um die Kunstwerke nicht lediglich als Anknüpfungspunkt zu funktionalisieren, sind methodische Hinweise zum Erlernen des Sehens¹⁶⁰ unter gegenwärtig vorhandenem bildanalytischem Bestand einzubeziehen¹⁶¹, welches in unserem Fall in vier Schritten umgesetzt wird:

- a) *Betrachte das Bild in Ruhe! Was ist zu sehen! (Spontane Wahrnehmung)*
- b) *Wie ist es dargestellt! Erzähle! (Analyse der Formsprache)*
- c) *Einbringen von Informationen zum Künstler, zum Umfeld usw. (Kontextuelle Analyse): Hieronymus Bosch: Der verlorene Sohn, um 1510, Öl auf Holz. Max Slevogt: Triptychon „Der verlorene Sohn“, 1898/99, Öl auf Leinwand, geb. 8.10.1868 in Landshut*
- d) *Worum geht es in diesem Bild! Wie ist die Thematik des Bildes dargestellt! (Analyse des Bildgehalts)*

Für meine 7. Religionsklasse ist in Bezug auf die Bildrezeption nach Gardner zudem davon auszugehen, dass die meisten Schüler/-innen die Stufe der beginnenden ästhetischen Sensitivität erreicht haben, so dass die Expressivität eines Kunstwerks allmählich geschätzt wird¹⁶² und „mehr technische Fragen der Gestaltung im Vordergrund“¹⁶³ stehen. Deshalb wird nach der Bildbetrachtung ein kreativ-künstlerischer Umgang umgesetzt. Dabei sollen die Schüler/-innen auf einem Blatt Papier (DIN A3) künstlerisch darstellen, ob bzw. wie Vater und Sohn zusammenkommen. Um den Schüler/-innen den Einstieg in die Gestaltungsaufgabe zu erleichtern, sind Kopien von Vater und Sohn bereitzuhalten (aus M 3, → S.33), welche die Schüler/-innen als Ausgangspunkt ihrer künstlerischen Umsetzung wählen können. Nach Fertigstellung werden die Schüler/-innen eingeladen, die entstandenen Kunstwerke miteinander zu betrachten, wobei ich als Lehrer zuvor alle Bilder eingesammelt habe und somit die Betrachtung weitgehend ‚anonym‘ verläuft. Besonders für jene Schüler/-innen, die sich mit Gestaltungsaufgaben generell schwerer tun, können folgende konkrete Hinweise, Impulse und Fragen hilfreich sein:

- a) Alle Maler haben jeweils in ihrer Zeit versucht auszudrücken, ob und, wenn ja, wie Vater und Sohn zusammen kommen.
- b) Wie würde das heute aussehen? Kommen Vater und Sohn zusammen? Wie? Gibt es eine Straße, einen Weg, eine Brücke, einen Graben, einen Fluss usw.? Sind diese breit, eng, beschwerlich, kaputt? Auf den gezeigten Bildern waren nur Vater und Sohn bzw. Söhne abgebildet. Vielleicht gab es auch Mutter und Tochter bzw. Töchter.
- c) AA: Male, wie du es dir vorstellst!

Ein so konzipierter Lernweg entspricht nicht nur den Verstehensvoraussetzungen (4.3) und Erfahrungen (4.4) der Schüler/-innen, sondern nimmt insbesondere den literarisch-erzählenden und spielerischen Charakter der Parabel (4.2) so auf, dass ein Aushandlungsprozess zwischen dem in den Kunstbildern enthaltenen biblischen Gehalt und den Schülerwirklichkeiten erfolgen kann. Dass dies im Einzelnen nicht expliziert zu werden braucht¹⁶⁴, verschafft den Schüler/-innen eine gewisse Sicherheit.

4.7 Unterrichtsentwurf als Gestaltungsgrundlage

Thema für die zwei Unterrichtsstunden: Wenn die Söhne mit dem Vater...

Intention für die Stunden: In der kreativen Auseinandersetzung mit der Parabel vom barmherzigen Vater sollen sich die Sch für die Botschaft der vorbehaltlosen Zuwendung Gottes zum Menschen, die einen Neuanfang ermöglicht, öffnen.

Lernschritt 1: Die Sch sollen anhand einer Betrachtung von Kunstbildern für die Szene ‚Aufbruch zum Vater‘ sensibel werden.

Lernschritt 2: Die Sch sollen eigene Ideen entwickeln, wie eine mögliche Begegnung von Vater und Sohn aussehen könnte.

Lernschritt 3: Die Sch sollen eigene Gestaltungsvorstellungen in Bezug auf die Begegnungsszene verwirklichen und sich dabei für Möglichkeiten des Neuanfangs öffnen.

Lernschritt 4: Indem die Sch ihre eigenen Bilder vorstellen bzw. die Bilder der Mitschüler/-innen betrachten, sollen sie ein Gespür für unterschiedliche Formen der Zuwendung entwickeln, die einen Neuanfang ermöglichen.

4.8 Elementare Reflexion

a) Erste Eindrücke

Mit Freude sah ich, dass sich alle Schüler/-innen so intensiv mit der Gestaltungsaufgabe auseinander setzten. Ich sah auch, dass ein Mädchen Tochter und Mutter malte (vgl. Titelseite).

b) Objektive Beschreibung

Schon während des Malens fiel mir das Bild von Sepi auf (M 4, → S. 34/35). Zwischen Sohn und Vater steht nicht nur eine Mauer mit Spitzen darauf, sondern dazwischen ist auch noch ein Graben mit Wasser und Pfählen sowie jeweils eine kleine Mauer. Ein Schüler sagte beim Betrachten des Bildes: „Bei so vielen Hindernissen kommen die zwei nicht zusammen!“ Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man versuchsweise die Sonne auf dem Bild abdeckt. Doch dann wird auch deutlich, dass die Sonne und der Blickkontakt zwischen beiden die Hoffnung nähren, dass beide doch nicht immer getrennt bleiben.

c) Bewertung und konkrete Konsequenzen

Mir scheint, dass hier eine typische Stimmung von nicht wenigen Schüler/-innen, die in der Pubertät sind, zum Ausdruck kommt. Vater und Sohn bzw. Mutter und Tochter kommen nicht zusammen, da es einen solchen Vater bzw. eine solche Mutter nicht gibt. Deshalb ist es wichtig, dass in der darauf folgenden Unterrichtsstunde diese christliche Glaubenshoffnung verdeutlicht wird, indem explizit herausgestellt wird, dass Christen sich Gott wie den Vater in der Parabel vorstellen, der auch sog. mütterliche Züge umfasst.

Nach diesen Konkretisierungen werden im Folgenden Literaturhinweise gegeben, die für die Erstellung einer elementarisierenden didaktisch-methodischen Analyse hilfreich sein könnten.

Unterrichtsphasen	Inhalte/möglicher Stundenverlauf	Methoden/ Aktivitäten	Medien
Motivation Zielangabe Darstellung, LS 1	L: <i>Selten bringe ich den Diaprojektor mit. Dies mache ich nur, wenn ich besondere Bilder zeige.</i> <i>Zunächst schauen wir einige Bilder an.</i> AA: <i>Setzt euch bitte so, dass ihr alle gut sehen könnt.</i> a) <i>Betrachte das Bild in Ruhe!</i> <i>Was ist zu sehen?</i> (Spontane Wahrnehmung) b) <i>Wie ist es dargestellt? Erzähle!</i> (Analyse der Formsprache) c) Einbringen von Informationen zum Künstler, zum Umfeld usw. (Kontextuelle Analyse): Hieronymus Bosch: Der verlorene Sohn, um 1510, Öl auf Holz. Max Slevogt, geb. 8.10.1868 in Landshut: Triptychon „Der verlorene Sohn“, 1898/99, Öl auf Leinwand d) <i>Worum geht es in diesem Bild? Wie ist die Thematik des Bildes dargestellt?</i> (Analyse des Bildgehalts) L: <i>Die Maler haben jeweils in ihrer Zeit versucht auszudrücken, ob und, wenn ja, wie Vater und Sohn zusammen kommen.</i>	Halbkreis Bildbetrachtung, SÄ	Diaprojektor Dias 3, 4, 11, 12, 13 aus Diabücherei „Christliche Kunst“, ersatzweise Folie von Rohlf's (M 3)
LS 2	L: <i>Wie würde das heute aussehen? Kommen Vater und Sohn zusammen? Wie? Gibt es eine Straße, einen Weg, eine Brücke, einen Graben, einen Fluss usw.? Sind diese breit, eng, beschwerlich, kaputt?</i> <i>Auf den gezeigten Bildern waren nur Vater und Sohn bzw. Söhne abgebildet. Vielleicht gab es auch Mutter und Tochter bzw. Töchter.</i>		Wachsmalkreide, Farbstifte, Blätter (DIN A3) Vorlage von Vater bzw. Sohn aus M 4
LS 3 Erkenntnissicherung, LS 4	AA: <i>Male, wie du es dir vorstellst!</i> L: <i>Es ging hier nicht um künstlerische Vollendung, wie bei den Bildern, die wir angeschaut haben. Doch jede/r hat ihr/sein Bild mit Liebe gemalt. Deshalb schauen wir die Bilder mit Achtung an. Wir können die Bilder im Klassenzimmer aufhängen.</i>	malen in EA Stuhlkreis, Betrachten der entstandenen Bilder Bilder befestigen	Schülerbilder Reißzwecke
Ausklang			

5. Literaturhinweise

Weil Studierende immer wieder fragen, wo sie eine grundlegende Orientierung in Bezug auf den Inhalt bzw. die Sache, die Verstehensvoraussetzungen heutiger Schüler/-innen und die Unterrichtsmethoden und -medien erhalten können, habe ich folgende Literaturhinweise zusammengestellt. Dabei ist zu bedenken, dass die angeführte Literatur im Sinne des hier entfalteten Elementarisierungsansatzes in den Verwendungszusammenhang der Unterrichtsvorbereitung einzurücken ist. Es sollen auf die Praxis beziehbar knappe Orientierungen für Lehrende ermöglicht werden, womit jene Literatur ausgeklammert wird, die sich vertiefend mit einer Thematik beschäftigt. Hingewiesen sei auch auf die *Literaturdatenbank Religionspädagogik* des Comenius-Instituts (www.comenius.de).

Abschließend sei hier nochmals betont, dass ich mit diesen Literaturhinweisen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe. Vielmehr stellen sie eine subjektive Auswahl dar, die eine substanzielle Hilfe bei der Erstellung einer elementarisierenden didaktisch-methodischen Analyse sein will.

5.1 Biblische Theologie

Als grundlegend ist hier die Bibel selbst zu nennen. Probleme ergeben sich dabei in Bezug auf die unterschiedlichen Übersetzungen. Neben der gebräuchlichen *Einheitsübersetzung* hat sich auch die Übersetzung nach der *revidierten Elberfelder Bibel* bewährt, da diese eine größtmögliche Nähe zum Grundtext bei gleichzeitiger guter Lesbarkeit anstrebt. Eine noch größere Textnähe bieten beispielsweise *Münchener Neues Testament*. Studienausgabe, erarbeitet vom „Collegium Biblicum München e.V.“, Düsseldorf 1988, oder *Das Neue Testament. Interlinearübersetzung griechisch-deutsch*, übersetzt von Ernst Dietzfelbinger, 4. korrigierte Auflage, Neuhausen-Stuttgart 1990, doch ist hier die Lesefreundlichkeit zum Teil nicht gerade hoch.

Die schwierige Balance von Kind- bzw. Jugendgemäßheit einerseits und Schriftgemäßheit andererseits sowie adäquaten Illustrationen scheinen u. a. folgende Kinder- bzw. Jugendbibeln zu schaffen:

- *Die neue Jugendbibel*, hg. vom Deutschen Katecheten-Verein e.V. München. Konzeptentwicklung, Textauswahl und Kommentierung Rainer Dillmann und Agnes Wuckelt, Stuttgart 2002
- *Erne, Thomas/Wensell, Ulises*, Die große Ravensburger Kinderbibel, Ravensburg 1995

- *Eykman, Karel/Bouman, Bert*, Die Bibel erzählt. 2 Bde., Neuausgabe Freiburg/Gütersloh 1998
- *Kinder-Bibel mit Bildern von Sieger Köder*, Stuttgart 1995
- *Kort, Kees de*, Meine Bilderbibel, Stuttgart 1990
- *Laubi, Werner/Fuchshuber, Annegret*, Kinderbibel, Lahr 1992
- *Meine Schulbibel*. Ein Buch für Sieben- bis Zwölfjährige, erarbeitet durch die Mitglieder der „Arbeitsgruppe Schulbibeln“, Stuttgart u. a. 2003 (mit Textkommentar „Leben lernen mit der Bibel“, hg. v. Franz W. Niehl, und mit Bildkommentar „Sehen lernen mit der Bibel“, hg. v. Reinhard Hoeps)
- *Pokrandt, Anneliese/Herrmann, Reinhard*, Elementarbibel, Lahr 1998
- *Quadflieg, Josef/Frind, Rita*, Die Bibel für Kinder, ausgewählt und erläutert, Düsseldorf 1999 (mit Kommentarwerk für den Unterricht von Josef Quadflieg, 2 Bde.: Altes und Neues Testament)
- *Weth, Irmgard/de Kort, Kees*, Neukirchener Kinderbibel, 13. durchges. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2001

Aus einer Vielzahl biblischer Kommentare, die auch ohne Griechisch- bzw. Hebräischkenntnisse gelesen werden können, seien folgende herausgegriffen:

- *Becker, Ulrich/Johannsen, Friedrich/Noormann, Harry*, Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 1997
- *Johannsen, Friedrich*, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 1998
- *Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Reents, Christine* (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 2), Göttingen 2001
- *Zirker, Hans*, Zugänge zu biblischen Texten, Altes Testament, 3. Aufl., Düsseldorf 1991
- *Zirker, Hans*, Zugänge zu biblischen Texten, Neues Testament, 3. Aufl., Düsseldorf 1991

Für eine Einführung in die Welt des Alten und Neuen Testaments können hilfreich sein:

- *Staubli, Thomas*, Begleiter durch das Alte Testament, Düsseldorf 1997
- *Zwickel, Wolfgang*, Die Welt des Alten und Neuen Testaments. Ein Sach- und Arbeitsbuch, Stuttgart 1997

5.2 Dogmatik und Fundamentaltheologie bzw. Systematische Theologie

In diesem Bereich muss vermehrt auf fachwissenschaftliche Literatur zurückgegriffen werden. Zudem ist hier die konfessionelle Position von Bedeutung.

- *Beinert, Wolfgang* (Hg.), Lexikon der katholischen Dogmatik, 3. durchges. u. akt. Aufl., Freiburg i. B. 1991
- *Biehl, Peter/Johannsen, Friedrich*, Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn 2002 (evangelisch)
- *Klausnitzer, Wolfgang*, Glaube und Wissen. Lehrbuch der Fundamentaltheologie für Studierende und Religionslehrer, Regensburg 1999
- *Klausnitzer, Wolfgang*, Gott und Wirklichkeit. Lehrbuch der Fundamentaltheologie für Studierende und Religionslehrer, Regensburg 2000
- *Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Ritter, Werner H.*, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1), Göttingen 1999 (evangelisch)
- *Müller, Gerhard-Ludwig*, Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie, Freiburg 1995
- *Scharer, Matthias/Niewiadomski, Józef*, Faszinierendes Geheimnis. Neue Zugänge zur Eucharistie in Familie, Schule und Gemeinde, Innsbruck/Mainz 1999 (katholisch)
- *Schneider, Theodor* (Hg.), Handbuch der Dogmatik, 2 Bde., Düsseldorf 1992 (katholisch)
- *Thönissen, Wolfgang*, Stichworte zur Ökumene. Ein kleines Nachschlagewerk zu den Grundbegriffen der Ökumene, Paderborn 2003

5.3 Weltreligionen

- *Halbfas, Hubertus*, Unterrichtswerk für die Sekundarstufe, Düsseldorf 1989–1994
- *Klöckler, Michael/Tworuschka, Udo* (Hg.), Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland, Losebl.-Ausg., Grundwerk, Landsberg am Lech 1997
- *Lähmann, Johannes*, Unterrichtsprojekte Weltethos (Bd. 1: Grundschule-Hauptschule-Sekundarstufe I; Bd. 2: Realschule-Gymnasium-Berufsschule), Hamburg 2000
- *Leimgruber, Stephan*, Interreligiöses Lernen, München 1995
- *Trutwin, Werner*, Wege zum Licht. Die Weltreligionen, Düsseldorf 1996

5.4 Historische Theologie/ Kirchengeschichte

- *Gessel, Wilhelm*, Zentrale Themen der Alten Kirchengeschichte. Zum Umgang mit der Tradition der Kirche, Donauwörth 1992
- *Lachmann, Rainer/Gutschera, Herbert/Thierfelder, Jörg*, Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 3), Göttingen 2003
- *Ruppert, Godehard*, Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen, Hannover 1991

5.5 Moraltheologie bzw. Christliche Ethik

- *Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich* (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996
- *Ernst, Stephan/Engel, Ägidius*, Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung, München 1998
- *Ernst, Stephan/Engel, Ägidius*, Christliche Ethik konkret. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung, München 2001
- *Kuld, Lothar/Schmid, Bruno*, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001

5.6 Liturgiewissenschaft/ Kirchenjahr

- *Jilek, August*, Basiswissen christliche Liturgie. Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, für ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Pfarreien, Auflaufen 2001
- *Kirchhoff, Hermann*, Christliches Brauchtum. Feste und Bräuche im Jahreskreis, München 2004
- *Korherr, Edgar Josef*, Beten lehren, beten lernen. Grundkurs der Gebetspädagogik, Graz u. a. 1991

5.7 Verstehensvoraussetzungen heutiger Schüler/-innen

Eine erste religionsdidaktisch relevante Orientierung ist u. a. möglich anhand von:

- *Grom, Bernhard*, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, vollst. überarb. 5. Aufl., Düsseldorf 2000
- *Kuld, Lothar*, Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001

- *Schweitzer, Friedrich*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. überarb. u. erw. Aufl., Gütersloh 1999

5.8 Methoden und Medien

In diesem Bereich fällt die Auswahl besonders schwer:

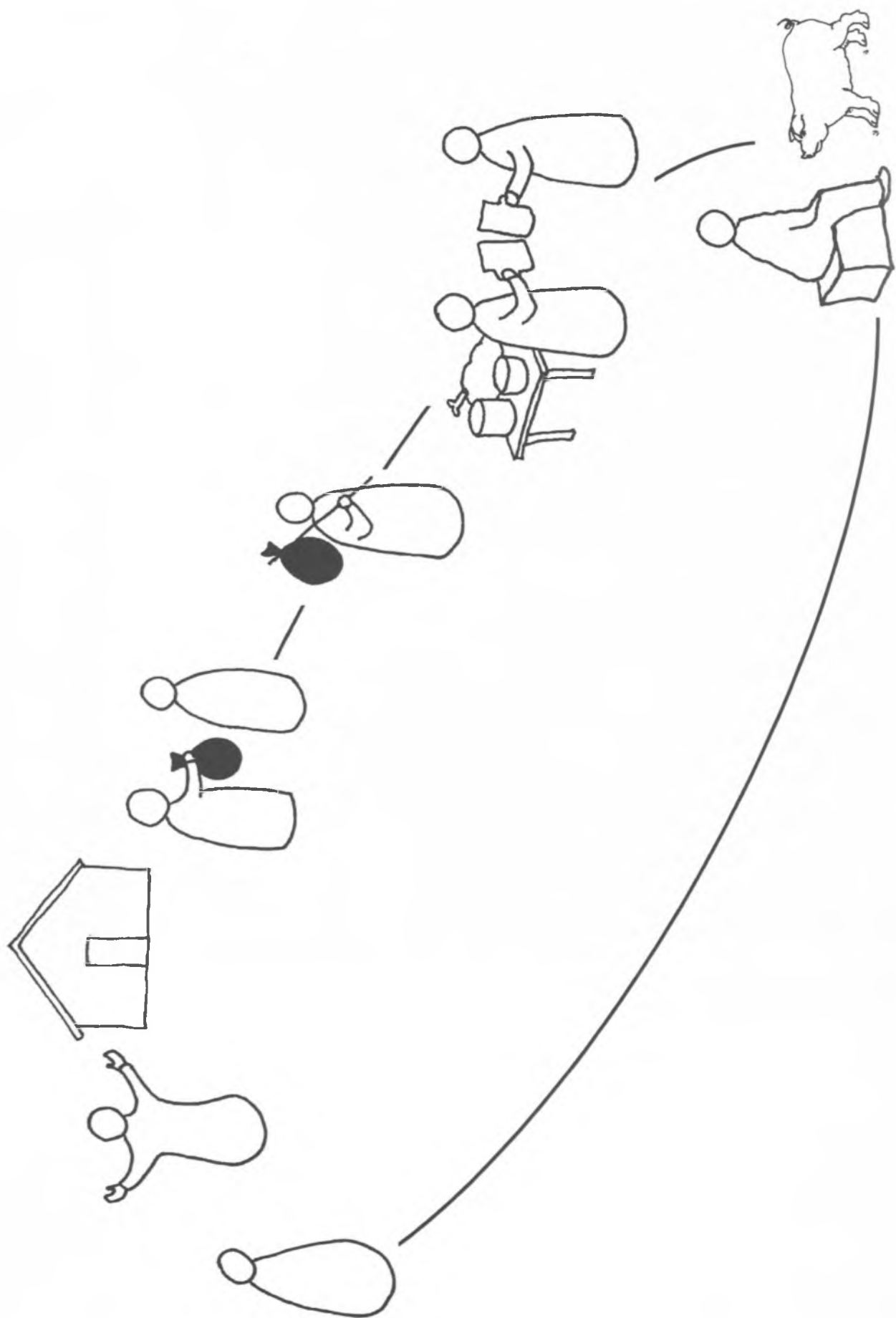
- *Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer* (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, 4. überarb. Aufl., Göttingen 2002
- *Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer* (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002
- *Maschwitz, Gerda und Rüdiger*, Stille-Übungen mit Kindern, 3. Aufl., München 1998
- *Niehl, Franz Wendel/Thömmes, Arthur*, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998
- *Rendle, Ludwig/Kuld, Lothar/Heinemann, Ursula/Moos, Beatrix/Müller, Alois*, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, 2. Aufl., München 1997

Viele Menschen kamen zu Jesus um ihn zu hören. Darunter waren auch Leute, die gesündigt hatten. Die Frommen fanden das nicht gut, murrten und fragten: „Warum ist Jesus mit Sündern zusammen?“ Daraufhin erzählte Jesus ihnen die folgende Geschichte:

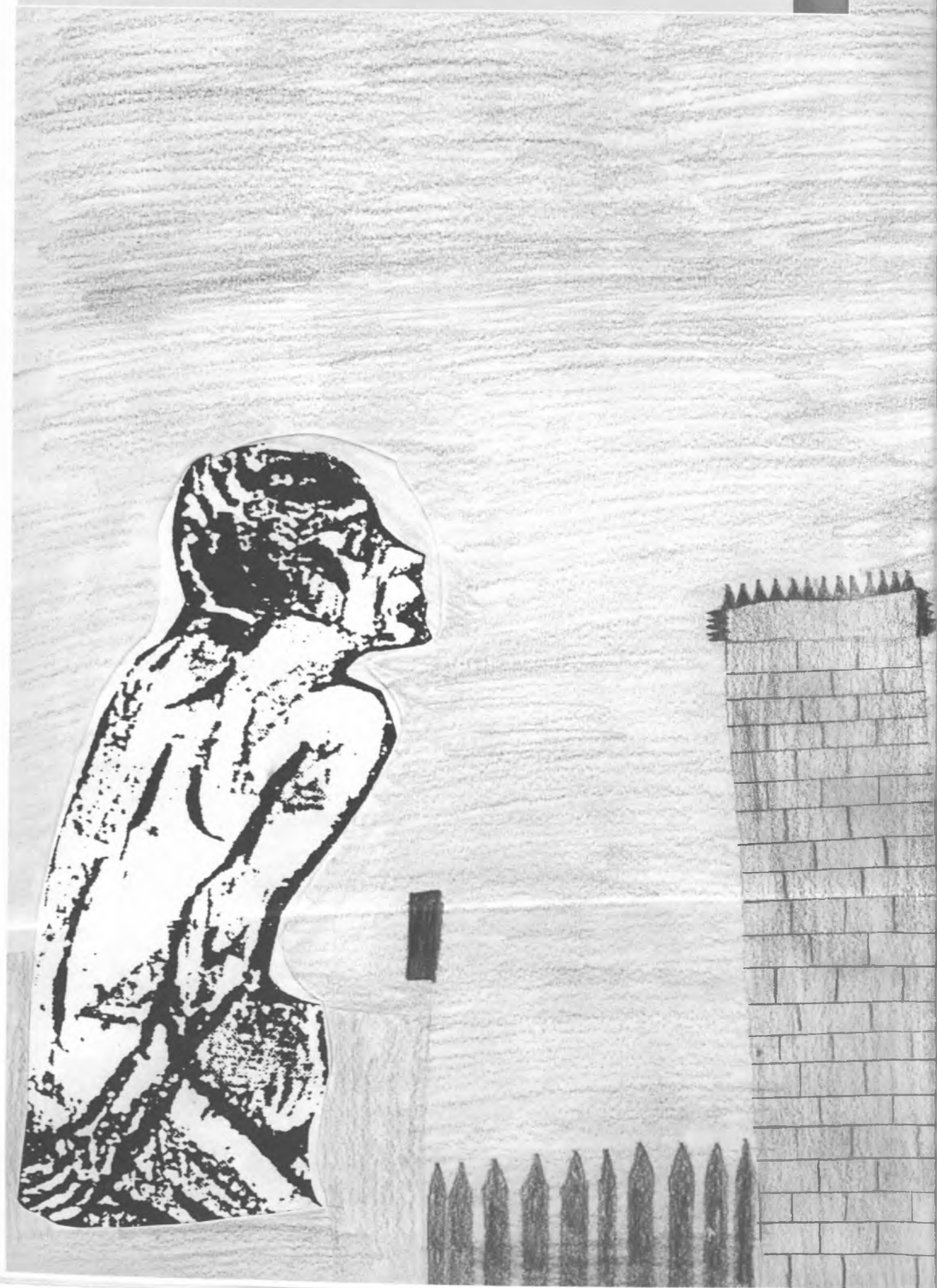
Ein Bauer hatte zwei Söhne. Der jüngere sagte zum Vater: „Vater, gib mir den Teil deines Vermögens, der mir zusteht.“ Da teilte der Vater seinen Besitz unter ihnen auf. Nicht lange danach machte der jüngere Sohn seinen Teil zu Geld und zog in ein fernes Land. Dort vergeudete er alles und lebte in Saus und Braus. Als er das gesamte Geld aufgebraucht hatte, brach in jenem Land eine schwere Hungersnot aus. Er hatte nichts mehr zum Leben und hatte großen Hunger. Schließlich bettelte er aufdringlich bei einem reichen Mann um Arbeit. Der schickte ihn auf seine Felder, die Schweine zu hüten. Er hatte so großen Hunger, dass er sich am liebsten mit dem Schweinefutter den Bauch voll geschlagen hätte. Aber niemand gab ihm davon. Da ging er in sich und dachte: „So geht es nicht weiter! Wie viele Knechte arbeiten doch bei meinem Vater. Sie alle haben reichlich zu essen. Ich aber komme hier vor Hunger um. Ich will mich aufmachen, zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: ‚Vater, was ich getan habe, war nicht gut. Ich bin schuldig geworden vor Gott und vor dir! Ich verdiene es nicht mehr, dass du mich wie deinen Sohn behandelst. Bitte lass mich als Knecht bei dir arbeiten.‘“ Und sofort machte er sich auf den Weg nach Hause. Schon von weitem sah ihn der Vater kommen. Er



hatte ihn sehr vermisst. Schon manchmal hatte er gedacht, ob sein Sohn wohl tot sei. Mit offenen Armen rannte er ihm entgegen, fiel ihm um den Hals und küsste ihn. Der Sohn begann zu reden: „Vater, was ich getan habe, war nicht gut. Ich bin schuldig geworden vor Gott und vor dir! Ich verdiene es nicht mehr, dass du mich wie deinen Sohn behandelst.“ Der Vater rief laut: „Hurra! Mein Sohn ist wieder da. Ich habe ihn für tot gehalten. Aber er lebt! Er ist wieder da!“ Sofort ließ er ihm neue Kleider geben und ein großes Fest vorbereiten. Sie schlachteten das größte Kalb und holten den besten Wein.









Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu u.a. BUCHER, A. A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. Stuttgart 2001 sowie BROMME, R., Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 177–212, bes. 188.
- ² Vgl. zuletzt die Art. von SCHWEITZER, F., Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung (2003a), 10–30; ders., Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens? (2003b), 187–201; ders., Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – offene Fragen (2003c), 203–220, alle in: ders., Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003. Vgl. u.a. auch ROHRBACH, W., Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion, in: EvErz 35 (1983), 21–39; LÄMMERMANN, G., Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. 1991, bes. 184–188; ders., Elementarisierung, in: Mette, N./Rickers, F. (Hg.), LcxRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001a, 382–388; KONUKIEWITZ, W., Welche Didaktik braucht die Religionspädagogik? Zu wenig beachteten Problemen religiösen Lernens, in: EvErz 49 (1997), 203–218; SCHWEITZER, F., Zwischen Theorie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: Biehl, P. u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik (= JRP) 17 (1991), Neukirchen-Vluyn 1991, 3–41; ders. u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, 2. Aufl. Gütersloh 1997; ders., Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (= ZPT) 52 (2000), 240–252; ZILLEBEN, D., Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht, in: ZPT 52 (2000), 252–262; EBNER, R., Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen, in: RpB 47/2001, 27–34; SAUER, R., Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe, in: RpB 47/2001, 11–26; RITTER, W., Stichwort ‚Elementarisierung‘, in: KatBl 126 (2001), 82–84; REILLY, G., Elementarisierung und Korrelationsdidaktik, in: KatBl 126 (2001), 90–93; MENDL, H., Elementarisieren lernen, in: Bizer, C. u.a. (Hg.), JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 63–73; NIPKOW, K. E., Elementarisierung, in: Bitter, G./Englert, R./Miller, G./Nipkow, K. E. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451–456; SPIEGEL, E., „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“ Kriterien eines berufsnahen Elementarisierens im Theologiestudium, Kevelaer 2002.
- ³ Vgl. u.a. BAHR, M., Religionsunterricht planen und gestalten, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G., Religionsdidaktik, München 2001, 489–524, bes. 496ff.; BUCHER, A. A., Bibeldidaktische Grundregeln. Altes Testament, in: Groß, E./König, K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, 68–94; FEIFEL, E., Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86–110; GROß, E., Dogmatikdidaktische Grundregeln, in: ders./König, K. (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, 131–162; LEHMANN, C., Unterrichtsvorbereitung – ein didaktischer Denkprozess, in: Normann, H./Becker, U./Trocholeczy, B. (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart u.a. 2000, 193–228, bes. 202f.; LENTZEN-DEIS, W., Symbole im Religionsunterricht, in: Weidmann, F. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, 8. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Donauwörth 2002, 180–200; MENDL, H., Lernen an „Heiligen der Unscheinbarkeit“, in: KatBl 126 (2001), 123–127; ORT, B., Planung des Religionsunterrichts, in: Weidmann, F. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, 8. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Donauwörth 2002, 355–373, bes. 362f.; REIL, E., Elementarisierung ethischen Lernens, in: KatBl 126 (2001), 119–122; RIEGGER, M./MÜHLBAUER, R., Den Weg Abrahams in Szene setzen. Ein Unterrichtsprojekt in einer 3. Jahrgangsstufe der Grundschule, in: Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg), 1/2003, 24–29; SIMON, W., Elementarisierung, in: Kasper, W. (Hg.), LThK, Bd. 3, 3. völlig neu bearb. Aufl. Freiburg 1995, Sp. 583; STAUDIGL, G., Inhalte des Religionsunterrichts, in: Weidmann, F. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, 8. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Donauwörth 2002, 213–257.
- ⁴ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche (= EKD), Gütersloh 1994, 28; Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= DBK), Bonn 1996, 16.
- ⁵ Vgl. SCHLÜTER, R., Zur Elementarisierung theologischer Ausbildung und theologischer Persönlichkeitsbildung, in: RpB 47/2001, 3–4.
- ⁶ KLAFKI, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. durchges. Aufl. Weinheim 1964, 126–153, 126.
- ⁷ Vgl. KLAFKI, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 2. erw. Aufl. Weinheim 1991, bes. 251–284.
- ⁸ Vgl. RIEGGER, M., Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens, Stuttgart 2002, bes. 277–307.
- ⁹ NIPKOW, 2002, 452.
- ¹⁰ Vgl. SCHWEITZER u.a., 1997, 170.
- ¹¹ Folgende Begriffe sind zu unterscheiden: Aus der *Sache*, dem *Inhalt* wird von der Lehrperson ein *Unterrichtsthema* herausgearbeitet, welches als „Lernaufgabe gestellt“ wird und „zwar meistens vom Lehrer und nur selten durch die Schüler“. Der *Unterrichtsinhalt* wird im Unterrichtsprozess selbst erarbeitet und bezeichnet dasjenige, was „tatsächlich zum Inhalt der Stunde geworden ist“ (MEYER, H., Unterrichtsmethoden, Bd. 1, Frankfurt 1996, 82f.).
- ¹² Vgl. KLAFKI, 1991, 259.
- ¹³ Vgl. SCHULZ, W., Unterricht – Analyse und Planung, in: Heilmann, P./Otto, G./Schulz, W. (Hg.), Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965, 13–47.
- ¹⁴ Vgl. KLAFKI, 1991, 270.
- ¹⁵ LÄMMERMANN, 1991, 184.
- ¹⁶ Vgl. z.B. GRUNDLAGENPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IM 5. BIS 10. SCHULJAHR, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, 2. Aufl. München 1985; GRUNDLAGENPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1998.
- ¹⁷ Vgl. z.B. ORIENTIERUNGSRahmen für den evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen 1991.
- ¹⁸ GRUNDLAGENPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE, 1998, 75–85.

- ¹⁹ Vgl. LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE GRUNDSCHULE, hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 2000, 48 u. ö.; LEHRPLAN FÜR DIE SECHSSTUFIGE REALSCHULE, hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 2001, 103.
- ²⁰ Vgl. LEHRPLAN FÜR DAS BAYERISCHE GYMNASIUM [2003]. Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. München 2004. Für das neue achttjährige Gymnasium ist der Lehrplan für die Jahrgangsstufen 5 bis 7 erarbeitet.
- ²¹ Vgl. LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE HAUPTSCHULE. Lehrpläne für die Regelklasse der Hauptschule, Jahrgangsstufen 7 bis 9, hg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 2004, 30f. Der Entwurf 2004, differenziert nach Regelklasse und Mittlerereifeklassen, ist zu finden unter: www.isb.bayern.de.
- ²² SCHWEITZER u. a., 1997, 28.
- ²³ SCHWEITZER u. a., 1997, 173. In allgemein didaktischen Modellen zur Unterrichtsvorbereitung ist die thematische Strukturierung besonders von W. KLAFFI weiter erläutert worden, wobei die einzelnen Teilfragen (1991, 279f.) nachfolgend angeführt werden: a) Unter welchen Perspektiven soll das Thema bearbeitet werden? b) Welche ist die immanent-methodische Struktur der jeweils perspektivisch gefassten Thematik? c) Welche Momente konstituieren die Thematik? d) In welchem Zusammenhang stehen die ermittelten Momente? e) Weist die Thematik eine Schichtung, etwa im Sinne von Oberflächen- und Tiefenstrukturen auf? f) In welchem (größeren) Zusammenhang steht die Thematik? g) Welches sind die notwendigen Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit dem Thema?
- ²⁴ SCHWEITZER, 2003a, 17.
- ²⁵ SCHWEITZER u. a., 1997, 181.
- ²⁶ In einer traditionellen Sachanalyse wurde an dieser Stelle i. d. R. der fachwissenschaftliche Zugang unter Zuhilfenahme von Humanwissenschaften und Theologie erarbeitet. Aus Sicht der Religionspädagogik kann diesbezüglich bemängelt werden, dass selbst im Falle einer gelungenen Elementartheologie die Schüler/-innen erst im Nachhinein und damit zu spät in den Blick kommen. Aus Sicht der Fachwissenschaft wurde festgestellt, dass in der Sichtweise von SCHWEITZER eine „Ausweitung der Zuständigkeit der Religionspädagogik auf Fragen erfolgt, für die sonst die Fachwissenschaft verantwortlich ist.“ (THEIßEN, G., Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 120, Anm. 5)
- ²⁷ Vgl. dazu SCHWEITZER, 2003a, bes. 15ff.
- ²⁸ Die folgenden Zitate finden sich bei LENTZEN-DEIS, W., Korrelationsdidaktik – Elementarisierung – Pragma-linguistische Bibelauslegung, in: Reil, E./Schneider, R. (Hg.), Wahrheit suchen – Wirklichkeit wahrnehmen (FS für Hans Mercker zum 60. Geburtstag), Landau 2000, 171–184, 182.
- ²⁹ Einen guten Überblick zu verschiedenen Auslegungsverfahren bietet BERG, H. K., Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München 1991.
- ³⁰ SCHWEITZER u. a., 1997, 31.
- ³¹ Ebd.
- ³² Ebd., 176.
- ³³ Ebd., 29f.
- ³⁴ Eine erste religionsdidaktisch relevante Orientierung ist u. a. möglich bei SCHWEITZER, F., Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. überarb. u. erw. Aufl. Gütersloh 1999; GROM, B., Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, vollst. überarb. 5. Aufl. Düsseldorf 2000; LOUIS, B., Entwicklungspsychologische Voraussetzungen – allgemein und jahrgangsspezifisch, in: Kath. Schulkommissariat in Bayern (Hg.), Arbeitshilfen zum Lehrplan Katholische Religionslehre an der Hauptschule. Einführung und Grundlegung, 37–53, München 1997; KULD, L., Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001, sowie allgemein didaktisch bei OERTER, R./MONTADA, L. (Hg.), Entwicklungspsychologie, 4. Aufl. Weinheim 1998; FEND, H., Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, Opladen 2000.
- ³⁵ WEGENAST, K. und Ph., Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig‘ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: Bell, D. u. a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 246–263.
- ³⁶ SCHWEITZER, 2003a, 24.
- ³⁷ SCHWEITZER u. a., 1997, 29.
- ³⁸ Ebd.
- ³⁹ Ebd.
- ⁴⁰ Ebd., 175.
- ⁴¹ SCHWEITZER, 2003a, 21. Vgl. dazu BIEHL, P., An Schlüsselerfahrungen lernen, in: ders. u. a. (Hg.), JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 1–19.
- ⁴² SCHWEITZER u. a., 1997, 182.
- ⁴³ Vgl. dazu z. B. die Art. von ENGLERT, R., Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, 97–110, und REILLY, G., Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxistauglich?, 16–27, in: Hilger, G./ders. (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993 sowie zusammenfassend HILGER, G./KROPAC, U., Ist Korrelationsdidaktik ‚out‘?, in: Bizer, C. u. a. (Hg.), JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 52–62.
- ⁴⁴ Vgl. RIEGGER, 2002, bes. 179–185. Vgl. dazu u. a. BIEHL, P., Was ist Erfahrung?, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie, in: ders., Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 15–52; RITTER, W., Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989.
- ⁴⁵ Vgl. dazu ZIEBERTZ, H.-G./HEIL, S./PROKOPE, A., Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik, in: dies. (Hg.), Abduktive Korrelation, Münster 2003, 11–31, und knapp zusammenfassend HEIL, S./ZIEBERTZ, H.-G., Abduktive Korrelation: der dritte Weg, in: KatBl 128 (2003), H. 4, 290–297 sowie exemplarisch in der Unterrichtspraxis umgesetzt bei RIEGGER, M., Jesus nahm keine Drogen ... Szenen aus dem Religionsunterricht einer 9. Klasse Hauptschule, in: KatBl 128 (2003), Heft 5, 348–352.
- ⁴⁶ SCHILLEBEECKX, E., Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KatBl 105 (1980), 84–95, 86.
- ⁴⁷ SCHILLEBEECKX, E., Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis, Freiburg i. B. 1977, 47 (H. i. O.).
- ⁴⁸ THEIßEN, 2003, 180, Anm. 7.
- ⁴⁹ KERN, W., Anthropologische Strukturen im Blick auf Offenbarung, in: ders./Pottmeyer, H. J./Seckler, M. (Hg.), Handbuch der Fundamentaltheologie, Bd. 1, Freiburg i. B. 1985, 195–216, 213.
- ⁵⁰ Vgl. BUCHER, 2001.
- ⁵¹ SCHWEITZER u. a., 1997, 30.
- ⁵² NIPKOW, K. E., Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 409.
- ⁵³ SCHWEITZER u. a., 1997, 27.
- ⁵⁴ Ebd.
- ⁵⁵ UNITATIS REDINTEGRATIO, in: Rahner, K./Vorgrimler, H., Kleines Konzilskompendium, 20. Aufl. Freiburg i. B. u. a. 1987, Art. 11.
- ⁵⁶ RAHNER, K., Hierarchie der Wahrheiten, in: Schriften zur Theologie, Bd. 15, Zürich u. a. 1983, 163–168, 165.
- ⁵⁷ SCHWEITZER u. a., 1997, 178.

- ⁵⁸ SCHWEITZER, 2003b, 187.
- ⁵⁹ SCHWEITZER, 2000, 250f.
- ⁶⁰ Vgl. SCHWEITZER, u. a., 1997, 179.
- ⁶¹ SCHWEITZER, 2003b, 200.
- ⁶² Vgl. RIEGGER, 2002, bes. 261f.
- ⁶³ Alle Zitate SCHWEITZER u. a., 1997, 180.
- ⁶⁴ Vgl. SCHWEITZER, 2000, 250.
- ⁶⁵ Vgl. SCHWEITZER u. a., 1997, 172.
- ⁶⁶ Vgl. COPEL, F., *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*, 2. Aufl. Göttingen 1950.
- ⁶⁷ Alle Zitate GRUNGLAGENPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE, hg. von der Zentralstelle Bildung der deutschen Bischofskonferenz, München 1998, 47f.
- ⁶⁸ Vgl. RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE IN DER GRUNDSCHULE IN NORDRHEIN-WESTFALEN, hg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 2003.
- ⁶⁹ Alle Zitate aus LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE GRUNDSCHULE, 2000, 18–20.
- ⁷⁰ Ebd., 150, Themenbereich 3.3.
- ⁷¹ Ebd., 153.
- ⁷² Vgl. dazu FÖLLING-ALBERS, M., *Neue Entwicklungen und Ergebnisse aus der Kindheitsforschung. Herausforderungen für die Schule*, in: *Katholisches Schulkommissariat in Bayern* (Hg.), München 2002, 4–11.
- ⁷³ LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE GRUNDSCHULE, 2000, 150ff., Themenbereich 3.3.1.
- ⁷⁴ Ebd., Themenbereich 3.3.2.
- ⁷⁵ Ebd., Themenbereich 3.3.3.
- ⁷⁶ Vgl. ebd. 172, Themenbereich 3.1.
- ⁷⁷ Ebd., Themenbereich 3.1.3.
- ⁷⁸ Ebd., Themenbereich 3.2.4.
- ⁷⁹ Vgl. ebd., Themenbereich 4.3.1.
- ⁸⁰ Vgl. ebd., 3.2.
- ⁸¹ Vgl. ebd., 3.2, 3.1.1.
- ⁸² Vgl. SCHWEITZER, F. u. a., 1997, 59.
- ⁸³ Als Hilfe kann dazu im Allgemeinen dienen: LÄHNEMANN, J., *Umgang mit der Bibel – Bibelwissenschaftliches Arbeiten in fachdidaktischer Perspektive*, in: Adam, G./Lachmann, R. (Hg.), *Religionspädagogische Kompendium*, 5. neu bearb. Aufl. Göttingen 1997, 245–294; für unseren Text im Besonderen: MÜLLER, P./BÜTTNER, G./HEILIGENTHAL, R./THIERFELDER, J., *Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht*, Stuttgart 2002, bes. 137–155; SCHWEITZER, 2003a, bes. 15–28; FENSKE, W., *Ein Mensch hatte zwei Söhne*, Göttingen 2003.
- ⁸⁴ Vgl. SCHNELLE, U., *Einleitung in das Neue Testament*, 4. neubearb. Aufl. Göttingen 2002, 197–210.
- ⁸⁵ Vgl. KREMER, J., *Lukasevangelium* (Die Neue Echter Bibel. Kommentar zum Neuen Testament mit der Einheitsübersetzung, Bd. 3), Würzburg 1988, 156f.
- ⁸⁶ Zum Verständnis von Zöllnern und Sündern bzw. Pharisäern und Schriftgelehrten vgl. auch KRATZER, J., *Leben in Israel zur Zeit Jesu*, Würzburg 2003, bes. 78f. und 203–229.
- ⁸⁷ Vgl. HEININGER, B., *Metaphorik, Erzählstruktur und szenisch-dramatische Gestaltung in den Sondergutgleichnissen bei Lukas*, Münster 1991, 156f.
- ⁸⁸ Vgl. JEREMIAS, J., *Die Gleichnisse Jesu*, 9. Aufl. Göttingen 1977 (1947), 129.
- ⁸⁹ Vgl. SCHWEIZER, E., *Das Evangelium nach Lukas* (Das Neue Testament Deutsch, Bd. 3), Göttingen 1982, 164.
- ⁹⁰ Vgl. BOVON, F., *Das Evangelium nach Lukas. 3. Teilband* (Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament, hg. v. Brox, N. u. a.), Düsseldorf 2001, 47.
- ⁹¹ Vgl. SORGER, K., *Die Gleichnisse Jesu*, in: Zirkler, H. u. a., *Zugänge zu biblischen Texten. Neues Testament*, 3. Aufl. Düsseldorf 1991, bes. 141–178, 159.
- ⁹² Vgl. FELDMEIER, R., *Gleichnisse*, in: Lachmann, R./Adam, G./Reents, C. (Hg.), *Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 2001, 302–335, 327.
- ⁹³ WOLTER, M., *Interaktive Erzählungen*, in: *Glaube und Leben (= GuL)*, 13 (1998), 120–134, 126.
- ⁹⁴ HEININGER, 1991, 164.
- ⁹⁵ FELDMEIER, 2001, 327.
- ⁹⁶ CONZELMANN, H./LINDEMANN, A., *Arbeitsbuch zum Neuen Testament*, 12. wiederum überarb. u. erw. Aufl. Tübingen 1998, 99.
- ⁹⁷ Vgl. dazu REISER, M., *Sprache und literarische Formen des Neuen Testaments*, Paderborn 2001, 142f.
- ⁹⁸ Vgl. z. B. BAUMANN, R., *Gleichnisse und ‚Reich Gottes‘*, in: *KatBl* 116 (1991), 396–404; JOHANNSEN, F., in: *Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen*, 2. Aufl. Stuttgart u. a. 1997, 63–80; KÄHLER, C., *Gleichnisse*, in: *GuL* 13 (1998), 98–111; ERLEMANN, K., *Wohin steuert die Gleichnisforschung?*, in: *Zeitschrift für Neues Testament (= ZNT)* 2 (1999), 2–10; MÜLLER u. a., 2002.
- ⁹⁹ Vgl. JÜLICHER, A., *Die Gleichnisse Jesu I/II*, 2. Aufl. Tübingen 1910; KLAUCK, H. J., *Allegorie und Allegorese in synoptischen Gleichnistexten*, Münster 1978.
- ¹⁰⁰ Vgl. JEREMIAS, J., *Die Gleichnisse Jesu*, Zürich 1947 (9. Aufl. 1977); DODD, C. H., *The Gospel Parables*, London 1932.
- ¹⁰¹ Vgl. FUCHS, O., *Bemerkungen zur Gleichnisauslegung*, in: ders., *Zur Frage nach dem historischen Jesus*, Tübingen 1960, 136–142; JÜNGEL, E., *Paulus und Jesus. Eine Untersuchung zur Präzisierung der Frage nach dem Ursprung der Christologie*, Tübingen 1962; ders., *Metaphorische Wahrheit*, in: *EvTh Sonderheft* 1974, 71–122; RICOEUR, P., *Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache*, in: *EvTh Sonderheft* 1974, 45–70; VIA, D. O., *Die Gleichnisse Jesu. Ihre literarische und existentielle Dimension*, München 1970; WEDER, H., *Die Gleichnisse Jesu als Metaphern*, Göttingen 1978; HARNISCH, W., *Die Gleichniserzählungen Jesu*, Göttingen 1985; BAUDLER, G., *Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu – ein Zugang zum Glauben*, Stuttgart u. a. 1986. *Die Aspekte Gleichnisse als kommunikative Handlungen* (vgl. ARENS, E., *Kommunikative Handlungen. Die paradigmatische Bedeutung der Gleichnisse Jesu für eine Handlungstheorie*, Düsseldorf 1982) und als therapeutische Rede (vgl. KÄHLER, C., *Jesu Gleichnisse als Poesie und Therapie. Versuch eines integrativen Zugangs zum kommunikativen Aspekt von Gleichnissen Jesu*, Tübingen 1995) ließen sich noch hinzufügen.
- ¹⁰² Vgl. EICHHOLZ, G., *Das Gleichnis als Spiel*, in: ders., *Tradition und Interpretation*, München 1965, 57–77, 61; ders., *Gleichnisse der Evangelien*, Neukirchen-Vluyn 1971, 27f; WEDER, 1978, 89–91.
- ¹⁰³ WEDER, 1978, 260.
- ¹⁰⁴ Vgl. LEUTZSCH, M., *Gleichnisse*, in: Mette, N./Rickers, F. (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik (= LexRP)*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 724–726, 725.
- ¹⁰⁵ Vgl. dazu zusammenfassend METTE, N., *Kinder und Gleichnisse*, in: Frankemölle, H. (Hg.), *Die Bibel. Das bekannte Buch – das fremde Buch*, Paderborn 1994, 185–200, gekürzt und überarbeitet abgedruckt in: ders., *Nochmals: Gleichnisse – schon in der Grundschule?*, in: *KatBl* 118 (1993), 472–479 und SIMON, W., *Welche Bibeltexte eignen sich für welches Alter?*, Vorschläge für eine entwicklungspsychologisch begründete Zuordnung von biblischen Texten zu Altersphasen der Schüler, in: *KatBl* 106 (1981), 776–786; ders., *Gleichnisse*, in: Schweitzer, F./Faust-Siehl, G. (Hg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung*, 3. Aufl. Frankfurt a. M. 1996, 196–204; BUCHER, A. A., *Gleichnisse – schon in der Grundschule?*, in: *KatBl* 112 (1987), 194–203, und ausführlich: ders., *Gleichnisse verstehen lernen*, Freiburg/Schw. 1990; ders., *Bibel-Psychologie*, Stuttgart 1992; HERMANS, C., *Wie*

- werdet Ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik, Kampen 1990; TAMINEN, K., Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. 1993; die Literaturhinweise bei SCHWEITZER u. a., 1997, 188f.; GROM, 2000, 251–258.
- ¹⁰⁶ Vgl. BUCHER, 1987, bes. 198–201.
- ¹⁰⁷ Beide Zitate BUCHER, 1987, 201.
- ¹⁰⁸ Vgl. HALBFAS, H., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrbandbuch 3, Zürich/Düsseldorf 1985, 548.
- ¹⁰⁹ BALDERMANN, I., Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, Neukirchen-Vluyn 1991, 85.
- ¹¹⁰ Vgl. dazu SCHIEFER FERRARI, M., Geschwisterbeziehungen von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund biblischer Erzählungen, in: Mendl, H./ders. (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS für Fritz Weidmann zum 65. Geburtstag), Donauwörth 2001, 327–353.
- ¹¹¹ Vgl. SCHWEITZER u. a., 1997, 95ff. Vgl. dazu auch die Zusammenfassung zum moralischen Urteil nach L. KOHLBERG bei SCHWEITZER, 1999, 112–121.
- ¹¹² Vgl. SCHWEITZER u. a., 1997, 20 und 27; KULD, L./SCHMID, B., Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth 2001, 91.
- ¹¹³ Beide Zitate LOUIS, B., Grund- und HauptschülerInnen als Adressaten des RU. Ihre je unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, Großostheim 1998, 13.
- ¹¹⁴ Vgl. dazu auch BALDERMANN, I., Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 183f.
- ¹¹⁵ Vgl. LOUIS, 1998, 13.
- ¹¹⁶ Vgl. WOLTER, 1998, 135f.; SCHRÖER, H., Jesu Gleichnisse als biblisches Sprachereignis (theo)poetischer Didaktik, in: ZPT 53 (2001), 144–152, 149f.
- ¹¹⁷ Vgl. SCHWEITZER u. a., 1997, 37.
- ¹¹⁸ Ebd., 16.
- ¹¹⁹ Alle Zitate SORGER, 1991, 161f.
- ¹²⁰ Vgl. GROM, B., Religionspsychologie, München 1992, 238.
- ¹²¹ Vgl. ebd., 182f.
- ¹²² RUPP, H., Erzählwege als Lernwege, in: Glaube und Leben [=GuL] 13 (1998), 165–180, 166.
- ¹²³ SCHRÖER, 2001, 149.
- ¹²⁴ BERG, H. K., Grundriss der Bibeldidaktik, München u. a. 1993, 43.
- ¹²⁵ Anregende Hinweise sind z. B. zu finden bei: MEILI-LEHNER, D., Verloren – wiedergefunden, in: Moll, P. (Hg.), Auf biblischen Spuren. 17 Unterrichtsentwürfe zum Alten und Neuen Testament, Zürich 1996, 171–184; BUCK, E., Bewegter Religionsunterricht. Theologische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule, Göttingen 1997, bes. 118–120; ENZINGER, M., Familiengeschichten?! – oder „das Gleichnis vom barmherzigen Vater“, in: Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, 2/2002, 16–20; HANDREICHUNG zu ausgewählten Themen des Lehrplans 3.3 Vergebung erfahren und sich versöhnen, 3.4 Mit Jesus zusammen sein und Mahl feiern, 3.5 In der Pfarrgemeinde leben, Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), München 2003 (Bezugsquelle: relpaed-materialstelle@ordinariat-muenchen.de).
- ¹²⁶ Einen Vergleich verschiedener Illustrationen zu unserer Parabel bietet TSCHIRCH, R., Bibel für Kinder. Die Kinderbibel in Kirche, Gemeinde, Schule und Familie, Stuttgart 1995, 63ff.
- ¹²⁷ Vgl. dazu auch BUBENHEIMER, U., Spielformen, in: Adam, G./Lachmann, R. (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 1. Basisband, 4. überarb. Aufl. Göttingen 2002, 327–349, bes. 330ff.
- ¹²⁸ Vgl. MÜLLER u. a., 2002, 155.
- ¹²⁹ Vgl. RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I, GESAMTSCHULE IN NORDRHEIN-WESTFALEN, hg. vom Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen 1999.
- ¹³⁰ Alle Zitate LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE HAUPTSCHULE, 2004, 21–23.
- ¹³¹ Beide Zitate ebd., 90–92.
- ¹³² Vgl. SCHWEITZER, F., Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, 2. Aufl. Gütersloh 1998, 21f.
- ¹³³ ZINK, D., Religionsunterricht im ökosozialen Kontext Jugendlicher, in: KatBl 117 (1992), 160–165, 163.
- ¹³⁴ LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHE HAUPTSCHULE, 2004, 182, Themenbereich 7.4.1.
- ¹³⁵ Ebd., Themenbereich 7.4.2.
- ¹³⁶ Vgl. ebd.
- ¹³⁷ Vgl. ebd., 207, Themenbereich 7.7.
- ¹³⁸ Vgl. ebd., 217f., Themenbereiche 7.3 bzw. 7.2.
- ¹³⁹ Vgl. HEININGER, 1991, 166.
- ¹⁴⁰ WEDER, 1978, 259.
- ¹⁴¹ BOVON, 2001, 52.
- ¹⁴² WEDER, 1978, 260.
- ¹⁴³ NIEHL, F., Schwierige Verhältnisse, in: Miller, G./Niehl, F. (Hg.), Von Babel bis Emmaus. Biblische Texte spannend ausgelegt, München 1993, 220–237, 226.
- ¹⁴⁴ Vgl. HEININGER, 1991, 166.
- ¹⁴⁵ Vgl. SCHWEITZER u. a., 1997, 95–123.
- ¹⁴⁶ Vgl. dazu SCHWEITZER, 1999, 71–91.
- ¹⁴⁷ Vgl. BUCHER, 1990, bes. 61–63.
- ¹⁴⁸ Vgl. GROM, 2000, 257.
- ¹⁴⁹ Vgl. TAMMINEN, 1993, bes. 143f.
- ¹⁵⁰ GROM, 2000, 258.
- ¹⁵¹ Ebd., 159.
- ¹⁵² Alle Zitate SORGER, 1991, 161f.
- ¹⁵³ Vgl. GROM, 1992, 238.
- ¹⁵⁴ Vgl. ebd., 182f.
- ¹⁵⁵ RUPP, 1998, 165–180, 166.
- ¹⁵⁶ SCHRÖER, 2001, 149.
- ¹⁵⁷ Vgl. SCHMID, B./KULD, L., Biblische Dilemmageschichten, in: KatBl 127 (2002), 30–34, 33.
- ¹⁵⁸ Anregende Hinweise sind z. B. zu finden in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), HANDREICHUNG 7, Teil 2, Arbeitshilfen zum Lehrplan Katholische Religionslehre an der Hauptschule, München 1998, 60ff. (Bezugsquelle: relpaed-materialstelle@ordinariat-muenchen.de); EINFACH LEBEN. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule, Schlereth, R. (Hg.), Donauwörth 2000, 78; MASTRANDREA, T./RAMMELLO, G./RINALDI, R., Die Bibel. Comic, Bd. 1: Das Leben Jesu, Graz 2001, 125–134; FENSKE, 2003.
- ¹⁵⁹ Vgl. ORTH, P., Umgang mit Bildern, in: Bitter, G./Englert, R./Miller, G./Nipkow, K. E. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 489–493, 492.
- ¹⁶⁰ Vgl. dazu v. a. LANGE, G., Umgang mit Kunst, in: Adam, G./Lachmann, R. (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1, Basisband, 4. überarb. Aufl. Göttingen 2002, 247–261; NIEHL, F. W./THÖMMES, A., 212 Methoden für den Religionsunterricht. München 1998, 13ff.; RENDLE, L. u. a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 1996, 211–225. Zur Einführung geeignet ist SCHMID, H., Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 125–178. Neuerdings auch HILGER, G., Ästhetisches Lernen, in: ders./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G., Religionsdidaktik, München 2001, 305–318.
- ¹⁶¹ Vgl. KÜNNE, M., Bildbetrachtung im Wandel, Münster 1999, 126–135 und zusammenfassend 161f. Vgl. zur Bilddidaktik insgesamt u. a. BURRICHTER, R., Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen. Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des Religionsunterrichts, in: Bizer, C. u. a. (Hg.), Jahrbuch

der Religionspädagogik [= JRP] 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 144–156; dies. (Bearb.), Bilder im Religionsunterricht. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher (Im Blickpunkt 17), Münster 2000 (Literatur!); LANGE, G., Bild, Bilddidaktik, in: Mette, N./Rickers, F. (Hg.), LexRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 186–192; WÜPPER, A., Wahrnehmen lernen – Aspekte religionspädagogischer Bildbetrachtung am Beispiel religiöser Kunst des Expressionismus, Münster 2000.

¹⁶² Vgl. nach KALLOCH, C., Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule, Hildesheim u. a. 1997, 59ff.

¹⁶³ GRETHLEIN, C., Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht, Leipzig 2000, 73.

¹⁶⁴ Vgl. dazu RIEGGER, 2002, bes. 276–307.

Quellenverzeichnis

S.31: Die Übersetzung von Lk 15,1–3.11–24 nahm Manfred Riegger vor. Die Illustration erfolgte durch Renate Lang

S.32: Christian Amelang, München

S.33: Christian Rohlf, Der verlorene Sohn, 1916 © VG Bild-Kunst, 2004

S.34/35: Schülerzeichnung

