

Fakultät 14 – Humanwissenschaften und Theologie,
Institut für Katholische Theologie

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades des Dr. phil.

Titel der Arbeit

**„Sonst haben wir den Bibeltext immer nur gelesen,
jetzt haben wir ihn gefühlt“ –
Eine qualitativ-empirische Studie zum Einsatz bibliodramatischer
Elemente im inklusiven Religionsunterricht der Sekundarstufe I**

Erstbetreuer: Prof. Dr. Bert Roebben
Zweitbetreuerin: Prof. Dr. Claudia Gärtner

Vorgelegt von:

Kathrin Hanneken
(M. ed., Förderschullehrerin)

eingereicht im

Oktober 2018

„Dieser Unterricht hat mir gezeigt, dass ich und meine Klasse auch eine andere Seite haben. Man konnte über ihre Geschichten sehen, was für sie wichtig ist. Vielleicht die Familie, Freunde, Gott oder die Nachbarn, was für sie wichtig sind usw.“

(Lana, Schülerin der siebten Klasse)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung – Zum Hintergrund dieser Studie	8
1.1 Einbettung der Arbeit	8
1.2 Forschungsschwerpunkt und Zielsetzung der Arbeit.....	9
1.3 Aufbau der Arbeit.....	10
I. Theoretischer Hintergrund: Ein religionspädagogisches Triptychon	15
2. Identitätsbildung – ICH	16
2.1 Konzepte zur Identitätsbildung.....	17
2.2 Narrative Identität: Die Darstellung des ICH durch Geschichten	22
2.2.1 Narrationen im Religionsunterricht.....	23
2.2.2 Identität durch Narration	25
2.3 Spirituelle Identität: Fähigkeit zur Selbsttranszendenz	26
2.3.1 Was ist Spiritualität?.....	27
2.3.2 Spiritualität als Komponente der Identität	30
2.4 Religiöse Identität: Religion und Identität	33
2.5 Jugendalter: Eine prägende Lebensphase in der Identitätsentwicklung	37
2.6 Zwischenfazit – Identitätsentwicklung: lebenslang, interaktiv, narrativ	39
3. Inklusionspädagogik – GRUPPE	41
3.1 Vielfältige Diversitätsdimensionen als Ausgangspunkt.....	42
3.2 Historischer Abriss – Von der Exklusion zur Inklusion.....	45
3.3 Inklusionsentwicklungen aktuell: Voraussetzungen, Umsetzungen, Schwierigkeiten ..	52
3.4 Inklusion international – Ein Einblick	56
3.5 Theologische und religionspädagogische Sicht – Inklusiver Religionspädagogik	58
3.5.1 Historische Entwicklung und Theologische Perspektiven	58
3.5.2 (Religions-)Pädagogische Sicht.....	64
3.5.3 Möglichkeiten einer methodisch-didaktischen Umsetzung.....	67
3.6 Zwischenfazit: Identität und Inklusion – Einzigartigkeit und gelebte Vielfalt	71

4. Bibliodrama – TEXT	74
4.1 Begriffliche Erklärungen.....	74
4.2 Historische Entwicklungen und Verbreitung	76
4.3 Ziele von Bibliodrama	78
4.4 Theologische Sichtweise	80
4.5 Bibliodrama und Hermeneutik.....	81
4.6 Verschiedene Ansätze des Bibliodramas	84
4.6.1 Andriessen und Derksen	84
4.6.2 Gerhard Marcel Martin.....	86
4.6.3 Else Natalie Warns & Eberhard Warns.....	88
4.7 Abgrenzung zu weiteren Methoden.....	90
4.7.1 Psychodrama	91
4.7.2 Bibliolog	93
4.8 Bibliodrama im Kontext religionspädagogischer Theorien	95
4.8.1 Korrelationsdidaktik: Die Wechselbeziehung von Bibeltext und Lebenswelt	96
4.8.2 Elementarisierung: Didaktische Reduktion des Bibeltextes für die Schülerschaft ..	97
4.8.3 Performatives Lernen: Erfahrbarmachen des biblischen Textes	100
4.8.4 Narthikales religiöses Lernen: Eine Reise durch den „Text-Raum“	102
4.8.5 Bibeldidaktik: Die Bibel als Begleiter im bibliodramatischen Prozess.....	104
4.8.6 Bibliodrama und der Ansatz des Theologisierens: ein vielsinniger Dialog.....	108
4.9 Zum bibliodramatischen Forschungsstand	111
4.10 Bibliodrama – Kritische Anfragen und Diskussion	114
4.11 Bibliodrama im inklusiven Religionsunterricht – methodisch-didaktisch.....	115
4.11.1 Kontroverse Diskussion.....	116
4.11.2 Inklusionspädagogische Begründung des Bibliodramas	117
4.11.2.1 Bibliodrama und inklusive Grundsätze	118
4.11.2.2 Körperarbeit als bereicherndes Element	119
4.11.2.3 Bibliodramatisches Arbeiten und förderzielorientierter Unterricht	121
4.12 Bibliodrama im Kontext der (spirituellen) Identitätsentwicklung	122
4.13 Zwischenfazit: Aufeinandertreffen von ICH und GRUPPE im Bibliodrama	125
5. Theoretischer Ertrag: Das religionspädagogische Triptychon als Leseschlüssel für die Empirie.....	127

II. Empirische Erhebung: Bibliodramatische Elemente im inklusiven Religionsunterricht der Sekundarstufe I	131
6. Forschungsleitendes Interesse: Von der Idee zur Forschung	131
6.1 Die Verortung der Forschungsarbeit	131
6.2 Die Rolle der Forscherin – Der eigene (inklusive) Blick.....	133
6.3 Die Forschungsfragen.....	136
7. Forschungsdesign und Erhebungsmethoden: Planung, Umsetzung, Auswertung 138	
7.1 Das Erhebungsvorhaben	138
7.2 Der Rahmen der Erhebung.....	140
7.3 Qualitative Inhaltsanalyse – Stärken und Schwächen.....	142
8. Darstellung der Erhebung: Zusammenarbeit mit drei Schulklassen	145
8.1 Beschreibung der Klassen	146
8.2 Darstellung der drei Unterrichtsszenarien	149
8.2.1 Die sechste Klasse – Zachäus begegnet Jesus (Lk 19, 1–10).....	151
8.2.1.1 Kurze exegetische Vorüberlegungen zu Lk 19, 1–10	151
8.2.1.2 Der Ablauf der Unterrichtsreihe – ein grober Überblick	152
8.2.1.3 „Jesus hat ihn wieder auf die Spur gebracht“ – Einblick in das Unterrichtsgeschehen.....	154
8.2.2 Die achte Klasse – Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10, 46–52).....	164
8.2.2.1 Kurze exegetische Vorüberlegungen zu Mk 10, 46–52	165
8.2.2.2 Der Ablauf der Unterrichtsreihe – ein grober Überblick	167
8.2.2.3 „Wir sollen helfen, denn Jesus hätte das auch getan“ – Einblick in das Unterrichtsgeschehen.....	169
8.2.3 Die siebte Klasse – Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11–32).....	177
8.2.3.1 Kurze exegetische Vorüberlegungen zur Parabel Lk 15, 11–32.....	178
8.2.3.2 Der Ablauf der Unterrichtsreihe – ein grober Überblick	179
8.2.3.3 „Gut, dass man zurückkommen kann“ – Einblick in das Unterrichtsgeschehen	180
9. Darstellung der Ergebnisse, Analyse des Materials	191
9.1 Das konkrete Forschungsvorgehen	191
9.2 Ergebnisse – Aufbereitung, Darstellung und Anwendung des Kategoriensystems....	198
9.2.1 Klassenübergreifend	198

9.2.1.1 Darstellung des gewonnenen Kategoriensystems.....	199
9.2.1.1.1 Diversität.....	199
9.2.1.1.2 Identität.....	202
9.2.1.1.3 Spiritualität.....	208
9.2.1.1.4 Das Wirken bibliodramatischer Elemente.....	209
9.2.2 Zwischenbericht.....	216
9.2.2.1 Kritische Anmerkungen.....	216
9.2.2.2 Was in den Klassen geschehen ist – Das Zusammenspiel von ICH, GRUPPE und TEXT.....	218
9.2.3 Darstellung einzelner Schülerportraits.....	220
9.2.3.1 Christian (sechste Klasse).....	221
9.2.3.2 Sarah (sechste Klasse).....	228
9.2.3.3 Chris (sechste Klasse).....	232
9.2.3.4 Marius (achte Klasse).....	237
9.2.3.5 Celine (achte Klasse).....	242
9.2.3.6 Sabine (siebte Klasse).....	247
9.2.3.7 Roman (siebte Klasse).....	253
9.3 Kurze zusammenfassende Betrachtung der Schülerportraits.....	257
9.4 Zwischenfazit: Die Entfaltung des Triptychons.....	259
III. Interpretation, Diskussion und Ausblick: Ein Triptychon zum Mitnehmen.....	262
10. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse – Anbindung an die Forschungsfragen.....	263
10.1 Gestaltung der bibliodramatischen Elemente.....	263
10.2 Umgang und Wahrnehmung von Diversität – die inklusionspädagogische Ebene ..	266
10.3 Ausdruck von Selbsttranszendenz – die spirituelle Komponente.....	268
10.4 Erzählungen der Schülerinnen und Schüler – Ebene der narrativen Identität.....	271
10.5 Einige allgemeine (didaktische) Überlegungen.....	274
11. Schlussfolgerungen: Öffnen von Zeit-Räumen und Text-Räumen.....	277
11.1 Rückblick und weiterführende Überlegungen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht.....	277
11.1.1 Aspekte bezogen auf die Umsetzung.....	277
11.1.2 Die Rolle der Lehrkraft.....	280

11.1.3 Das Potenzial bibliodramatischer Arbeit	281
11.2 Resümee, Ausblick und Empfehlungen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht.....	282
Literaturverzeichnis	287
Tabellenverzeichnis.....	307
Abbildungsverzeichnis.....	307
Anhang	309
Darstellung der Schülerbeiträge und Schülerprodukte – Klasse 6	309
Beiträge sowie Inhalte aus dem Unterrichtsgeschehen	309
Einzelgespräche – transkribiert	324
Einzelgespräche – inhaltliche Wiedergabe	347
Darstellung der Schülerbeiträge und Schülerprodukte – Klasse 8	348
Beiträge sowie Inhalte aus dem Unterrichtsgeschehen	348
Einzelgespräche - transkribiert.....	364
Darstellung der Schülerbeiträge und Schülerprodukte – Klasse 7	378
Beiträge sowie Inhalte aus dem Unterrichtsgeschehen	378
Reflexionsbögen Klasse 7	395

Vorwort

Kleine Erzählungen – große Erzählungen. Empirische Studien zur Stärkung personaler und spiritueller Kompetenz von Jugendlichen in einer diversitätssensiblen Schulkultur – so lautet der übergreifende Titel des übergeordneten Forschungsvorhabens, in dem die vorliegende Arbeit als Teilprojekt und somit als eigene Erzählung eine Rolle spielt. Ein zentrales Kapitel dieser „Erzählung“ ist die Arbeit mit Elementen des Bibliodramas.

Zu Beginn meiner eigenen Bibliodramaausbildung wurden drei Begriffe eingeführt, die für die Bibliodramaarbeit grundlegend sind: Mut, Authentizität und Großzügigkeit. Diese zunächst unheimlich groß und umfassend erscheinenden Leitsätze haben mir dabei geholfen, die vorliegende Arbeit zu schreiben, mich immer wieder neu zu ermutigen und mich dem weiten Feld des Bibliodramas zu öffnen, um es für einen inklusiven Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

Doch nicht nur diese drei Leitbegriffe haben mich während der Erarbeitung begleitet, sondern auch ein paar Menschen, denen ich meinen Dank aussprechen möchte. Danken möchte ich zuallererst meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Bert Roebben, der mich in der gesamten Zeit meines Projektes und der finalen Fertigstellung der Arbeit stets unterstützt und ermutigt hat. Ein weiterer Dank gilt meiner Zweitgutachterin, Frau Prof. Dr. Claudia Gärtner.

Ein großer Dank geht auch an die Schulen und vor allem an die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler, die meine Arbeit erst ermöglicht und mich eingeladen haben, sowohl einen Einblick in ihren Unterricht zu erhalten als diesen auch selbst mitzugestalten.

Während des Prozesses der Fertigstellung meiner Arbeit habe ich das Referendariat abgeschlossen und eine Tätigkeit als Lehrerin in der Schule begonnen. Die Erfahrungen in diesem verdichteten Lernkontext spielen zudem eine wichtige Rolle und haben Einfluss auf die Ausführungen.

Zum Abschluss danke ich meiner Familie, die mir stets Mut zugesprochen hat und mir bei verschiedensten Fragen und Schwierigkeiten zur Seite stand.

1. Einleitung – Zum Hintergrund dieser Studie

1.1 Einbettung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit stellt ein Teilprojekt des übergreifenden Projektes *Große Erzählungen, kleine Erzählungen – Empirische Studien zur Stärkung personaler und spiritueller Kompetenz von Jugendlichen in einer diversitätssensiblen Schulkultur* dar, welches an den Instituten für Katholische und Evangelische Theologie der Technischen Universität Dortmund unter der Leitung von Prof. Dr. Bert Roebben durchgeführt wurde. Aus diesem gemeinsamen Forschungsprojekt sind drei zentrale Veröffentlichungen hervorgegangen:

- Roebben, Bert; Kammeyer, Katharina, Burggraf, Veronika & Hanneken, Kathrin (2013): „Große Erzählungen, kleine Erzählungen.“ Religiöse Bildung und die Entwicklung personaler und spiritueller Kompetenz von Jugendlichen in einer diversitätssensiblen Schulkultur. In: Jäggle, Martin; Krobath, Thomas; Stockinger, Helena & Schelander, Robert (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Schneider Verlag Hohengehren, S. 237–254.
- Roebben, Bert & Kammeyer, Katharina (Eds.) (2014): Inclusive Religious Education. International Perspectives. Berlin: LIT.
- Kammeyer, Katharina; Roebben, Bert & Baumert, Britta (Hg.) (2015): Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer.

Die „Großen Erzählungen“ sind die biblischen Geschichten, aber auch Erzählungen christlicher Tradition. Diese werden seit Jahrhunderten von Generation zu Generation weitergegeben und haben jene oft auf ganz unterschiedliche Art und Weise geprägt. Der Bezug zu biblischen Erzählungen sowie die Frage nach der zunehmenden Inklusion und die damit einhergehenden Überlegungen hinsichtlich eines sich inklusiv verstehenden Religionsunterrichts bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschung. Eine diversitätssensible Schule mit einer inklusiven Ausrichtung soll die Diversität in ihren verschiedenen Dimensionen thematisieren und die Schülerinnen und Schülern hierfür sensibilisieren. Daran anknüpfend ist es notwendig, Werte für ein gemeinsames Lernen zu vermitteln und folglich auch nach ihnen zu leben. Der Wert jedes und jeder einzelnen Person, die am Schulgeschehen beteiligt ist und auch darüber hinaus, sollte aufgezeigt werden. Jede Schülerin und jeder Schüler soll mit ihrer bzw. seiner „eigenen kleinen Geschichte“ zu Wort kommen dürfen.

Im Kontext dieser Forschung steht das Jugendalter. Die damit einhergehenden spezifischen Bedürfnisse, Ängste und Wünsche, aber auch religiösen Fragen von Jugendlichen möchte diese Arbeit aufgreifen und genauer ins Auge fassen. Auch in einer Zeit, die stark beeinflusst ist von Medien und Konsumgütern, haben Jugendliche das Recht auf religiöse Bildung,

welche sie dabei unterstützen kann, personale und spirituelle Kompetenzen anzubahnen und zu entwickeln.

1.2 Forschungsschwerpunkt und Zielsetzung der Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit gemeinsames Lernen unter Anwendung bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht gelingen kann. Um die Studie durchführen zu können, wurde Kontakt zu verschiedenen Schulklassen der Sekundarstufe I hergestellt, in denen Diversität eine Rolle spielt. Die Heterogenität der modernen Schulkultur lässt sich nicht leugnen, da verschiedene Voraussetzungen und Hintergründe das Zusammenleben und -lernen im Schulalltag prägen. So kommen zu den Faktoren Alter, Geschlecht, Herkunft, Kultur etc. noch weitere Faktoren wie unterschiedliche (kognitive) Lernvoraussetzungen hinzu. In diesem Zusammenhang spricht man etwa von *gemeinsamem Lernen*, wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf¹ gemeinsam lernen. Im Rahmen der vorliegenden Forschung sind Schulen gefragt, die mit dieser Diversität sensibel umgehen und sie für den Unterricht fruchtbar machen. Die vorhandene Diversität in der Schule soll daher genutzt und als Bereicherung für das gemeinsame Lernen verstanden werden. Daraus folgt, dass der Unterricht so gestaltet werden sollte, dass alle partizipieren können. Neben dem Recht aller auf Beschulung haben Schülerinnen und Schüler das Recht auf religiöse Bildung, weshalb dem Religionsunterricht in inklusiven Lernfeldern eine besondere Aufgabe zukommt.

Georg Feuser, ein bedeutender Vertreter des früheren Integrations- sowie des aktuellen Inklusionsgedankens, beschreibt zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine für ihn bedeutende Didaktik für Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen wie folgt: „Integration bedarf zu ihrer Realisierung im Feld der Pädagogik einer Didaktik, die vier Momente im Sinne eines nicht zu unterschreitenden und unveräußerlichen didaktischen Fundamentums ausweist, nämlich eine durch biographisch-entwicklungslogische und -bezogene *Individualisierung* zu realisierende *Innere Differenzierung* (sie konstituiert das Humanum einer Pädagogik) und (nach Maßgabe des vorgenannten Humanums) die *Kooperative Tätigkeit* (der Subjekte einer sozialen Gemeinschaft mit dem Ziel der Realisierung der Qualitäten eines Kollektivs) an einem *Gemeinsamen Gegenstand* (sie konstituiert das Moment des Demokratischen).“ (Feuser 2001, S. 28) Diese auf die Integration bezogenen Prinzipien sind nach wie vor aktuell und lassen sich auch auf die inklusive Pädagogik

¹ Die Bezeichnung variiert in den verschiedenen Bundesländern. So wird beispielsweise in Niedersachsen von „Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ gesprochen. Aufgrund der Einheitlichkeit wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit von „Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gesprochen.

übertragen. Es ist zu betonen, dass Feuser unter dem *gemeinsamen Gegenstand* nichts Greifbares versteht, sondern diesen vielmehr als einen Prozess betrachtet.

In der zugrundeliegenden Untersuchung soll dieser Prozess im Einsatz von bibliodramatischen Elementen verankert sein. Das Bibliodrama arbeitet mit verschiedenen Mitteln der Gestaltung und bietet unterschiedlichste Ausdrucksformen an, um eine wechselseitige Erschließung von biblischem Text und Teilnehmenden zu initiieren. Aufgrund dieses Reichtums an Einsatzmöglichkeiten wurde die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen als methodischer Zugang im Rahmen der vorliegenden Studie gewählt. Die Frage danach, in welcher Form sich der Einsatz bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht gestalten lässt und welche Rückschlüsse sich daraus ergeben, wird im Verlauf der Arbeit empirisch untersucht. Ziel dieser Arbeit soll es nicht sein, fertige Unterrichtsmodelle zu präsentieren, sondern aufzuzeigen, in welcher Form in den Schulen im inklusiven Religionsunterricht bibliodramatisch gearbeitet werden kann. Sinnvoll ist in jedem Fall eine vorherige Qualifikation mit damit einhergehenden eigenen Erfahrungen und Erlebnissen in der Begegnung mit biblischen Texten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zum Aufbau der Arbeit lässt sich vorab sagen, dass im Verlauf der Forschungsplanung, Durchführung und Auswertung immer wieder die drei Themen ICH – GRUPPE – TEXT aufeinander bezogen werden. Diese drei zunächst für sich stehenden Bereiche werden zu verschiedenen Momenten der Arbeit miteinander in Berührung gebracht, sie bedingen einander und münden in weitere Bereiche. Aus diesem Grund wird die Arbeit begleitet von dem Leitbild eines Triptychons, welches ebendiese drei Bereiche entfaltet und zu einem Gesamtbild zusammenfasst.

An diesem Bild orientiert sich auch der inhaltliche Aufbau dieser Arbeit. Zunächst wird beschrieben, was es mit dem ICH, der Identität, der personalen Kompetenz auf sich hat. Der Aspekt der GRUPPE findet sich in den Ausführungen bezüglich des Inklusionsgedankens wieder. ICH und GRUPPE werden schließlich konfrontiert mit dem TEXT, welcher im Rahmen des Bibliodramas von zentraler Bedeutung ist. In der empirischen Untersuchung werden diese drei Bereiche bewusst im Kontext inklusiver Lerngruppen miteinander verknüpft. Um die Gedanken der jeweiligen Oberkapitel zu bündeln und der Leserin bzw. dem Leser Orientierung zu geben, befindet sich nach jeder umfassenden Einheit ein kurzes Zwischenfazit.

Der theoretische Teil beginnt mit dem Kapitel zur Identität, welches folglich dem Bereich ICH zugeordnet werden kann. Hier stehen zunächst zwei Konzepte zur Identitätsbildung im Mittelpunkt. Neben dem populären und weit verbreiteten Modell der stufenweisen

Entwicklung der Identität nach Erik H. Erikson werden die zentralen Ausführungen des interaktionistischen Identitätskonzeptes nach Mead exemplarisch beschrieben. Ausgehend von der Idee der großen und kleinen Erzählungen, die in dieser Arbeit miteinander konfrontiert werden, kommt auch der narrativen Identität eine besondere Bedeutung zu. Geschichten spielen im Leben des einzelnen Menschen eine zentrale Rolle. So kann der Mensch auf der einen Seite als Hörer von Geschichten, aber auch als Erzähler von Geschichten verstanden werden. Durch die eigene Erzählung und in Konfrontation mit anderen Erzählungen kann er seine eigene Identität prägen und weiter formen. Als Teil der Identität und mögliches Element der eigenen Lebensgeschichte erfolgt die Darstellung der spirituellen sowie religiösen Identität. Vor allem im Jugendalter erleben die Mädchen und Jungen Momente der Suche nach sich selbst, nach dem Sinn und nach Anerkennung von anderen. Die Selbsttranszendenz rückt in diesem Zusammenhang in besonderer Weise in den Fokus. Neben der allgemeinen Darstellung von Spiritualität gilt es, zu beschreiben, in welchem Zusammenhang Spiritualität und Identität stehen. Ausgehend von diesen Überlegungen erfolgt eine Annäherung an ein Verständnis von religiöser Identität.

Aufgrund der Tatsache, dass vor allem in der Phase des Jugendalters der Identitätsbildung ein großer Stellenwert beigemessen wird, erfolgt eine genauere Fokussierung dieser Lebensphase. Die Herausforderungen und Aufgaben, die an die Jugendlichen gestellt werden, können als immens beschrieben werden und ziehen nicht selten verschiedene Probleme und Barrieren mit sich. Einen besonderen Einfluss in diesem Alter haben auch die sogenannten Peergroups, also die Gleichaltrigen. Nicht zuletzt prägen und bestimmen sie den Alltag und die Lebensgestaltung der heranwachsenden Mädchen und Jungen. Demzufolge nimmt auch die Schule mit ihren Lerngruppen und Klassen einen gewichtigen Stellenwert bezüglich der individuellen Entwicklung der Jugendlichen ein.

Im Rückgriff auf das Thema der GRUPPE rücken in einem nächsten Kapitel die Diversität und die sich daraus ableitende Inklusionspädagogik in den Fokus der theoretischen Überlegungen. An dieser Stelle wird ausgehend von der Diversität mit ihren verschiedenen Dimensionen ein Einblick in das Thema *Inklusion* unter Beachtung seiner geschichtlichen Entwicklung und des aktuellen Diskurses gegeben. In Anlehnung an die historischen Phasen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion wird überlegt, wie der gegenwärtige Stand zu beschreiben ist. Da die Inklusionsbestrebungen unter anderem einhergehen mit der UN-Behindertenrechtskonvention bzw. von dieser in besonderer Form vorgebracht wurden und in einem internationalen Interesse gründen, führt der Blick über die nationalen Grenzen hinaus hin zu internationalen Einblicken. Anknüpfend an die eher allgemeinpädagogisch verorteten Ausführungen wird in einem weiteren Kapitel die Inklusionsthematik aus theologischer sowie religionspädagogischer Perspektive beleuchtet und hinterfragt. Thematisiert werden zunächst die historischen Entwicklungen, um aufzuzeigen, in welcher

Form Heterogenität in kirchlich geprägten und religiös motivierten Kontexten Beachtung erfahren hat und heute noch erfährt. Hier spielt das Menschenbild eine zentrale Rolle. Bezogen auf die religiöse Bildung, vor allem im schulischen Kontext, schließen sich religionspädagogische Sichtweisen sowie methodisch-didaktische Überlegungen hinsichtlich eines inklusiven Religionsunterrichts an. Es wird versucht, verschiedene didaktische und methodische Zugänge zusammenzubringen und für einen sich inklusiv verstehenden Religionsunterricht, in dem die Vielfalt geschätzt und gewürdigt wird, fruchtbar zu machen.

In den Ausführungen zum Bibliodrama werden ICH und GRUPPE mit dem TEXT zusammengeführt und bilden so den Abschluss des Theorieteils, der gleichzeitig den Ausgangspunkt für die daran anknüpfende empirische Erhebung darstellt. Einleitend werden begriffliche Erläuterungen sowie historische Entwicklungen aufgeführt, um daran anknüpfend die Ziele des bibliodramatischen Arbeitens herauszustellen. Neben der Ausführung der theologischen Sichtweise hinsichtlich des Bibliodramas erfolgen zudem hermeneutische Überlegungen. Besondere Beachtung erfährt an dieser Stelle der Ansatz der Rezeptionsästhetik. Ausgehend von diesen einführenden Darstellungen findet eine Beschreibung verschiedener Ansätze der bibliodramatischen Arbeit statt. Hier werden der seelsorgerliche Ansatz nach Andriessen und Derksen sowie die beiden Ansätze von Gerhard Marcel Martin und Else Natalie Warns aufgeführt. Um Verwechslungen mit anderen Methoden bzw. Herangehensweisen vorzubeugen, werden Abgrenzungen zu den Disziplinen Psychodrama sowie Bibliolog vorgenommen.

Es schließt sich eine Kontextualisierung des Bibliodramas in verschiedenen religionspädagogischen und -didaktischen Theorien an. Aufgrund der Verbindung von Lebenswelt und biblischem Text im bibliodramatischen Vorgehen wird zunächst Bezug zu der Korrelationsdidaktik genommen. Es folgen das Konzept der Elementarisierung und die damit einhergehende didaktische Reduktion. Aufgrund des Gedankens der Inszenierung und des Ermöglichens von Erfahrungen werden bibliodramatische Elemente und performatives Lernen miteinander in Verbindung gebracht. Weitere Ansätze, die folgen, sind das narthikale religiöse Lernen, die Bibeldidaktik sowie der Ansatz des Theologisierens, die jeweils für sich mit dem bibliodramatischen Arbeiten verknüpft werden. Ergänzend wird in dem sich anschließenden Kapitel der aktuelle Forschungsstand in den Blick genommen. Besondere Relevanz erfahren an dieser Stelle Arbeiten aus schulischen Lernkontexten.

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen erfolgt die Darstellung von Gesichtspunkten hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischen Arbeitens im (inklusive) Religionsunterricht. Hierbei werden sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen aufgezeigt, die der Ansatz mit sich bringt. Des Weiteren wird erläutert, in welchem Zusammenhang das Bibliodrama und die Frage der Identität stehen. Der theoretische Teil endet mit einer Zusammenführung von ICH, TEXT und GRUPPE in dem Leitmotiv des Triptychons.

Die Darstellungen ergeben die Basis für den empirischen Teil der Arbeit und damit einhergehend das forschungsleitende Interesse. Daran anknüpfend werden Gedanken bezüglich des Forschungsdesigns und der Erhebungsmethoden erläutert. In diesem Zusammenhang wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, die in ihren Stärken und Schwächen an dieser Stelle diskutiert wird (vgl. Mayring 2002 und 2010¹⁰). Für die vorliegende Arbeit wurde das Verfahren modifiziert und adaptiert

Grundlage der Erhebung war die Zusammenarbeit mit drei Klassen der Sekundarstufe I aus verschiedenen Gesamtschulen. Das Zentrum der Auswertung bilden die Beobachtungen während der Durchführung und inhaltsanalytische Betrachtungen der Schülerinnen- und Schülerprodukte. Neben einigen exegetischen Vorüberlegungen hinsichtlich der ausgewählten biblischen Texte und der Darstellung der Unterrichtsreihen werden konkrete Einblicke in die inhaltliche Gestaltung gegeben. Bewusst wird an dieser Stelle ein ausführlicher Überblick hinsichtlich der verschiedenen Schülerprodukte und -beiträge geboten, damit nachvollziehbar wird, in welcher vielfältiger Form sich die Schülerinnen und Schüler mit dem biblischen Text beschäftigt haben und in welcher (kreativen) Weise sie ihre Gedanken zum Ausdruck gebracht haben.

In Anlehnung sowohl an die theoretischen Ausgangspunkte als auch an das empirische Datenmaterial wird ein Kategoriensystem entwickelt. Bei dem Vorgehen erfolgte eine Orientierung an der Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Schwerpunkte für die Entwicklung und Fortführung des Kategoriensystems bildeten die Oberthemen *Diversität, Identität, Spiritualität* und *das Wirken bibliodramatischer Elemente*. Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen und dem Zusammenspiel dieser Bereiche wird erläutert, was sich im Rahmen der bibliodramatischen Arbeit in den inklusiven Klassen im Laufe der Unterrichtsreihe ereignet hat. Diese klassenübergreifende Betrachtung führt zu der Schilderung einzelner Schülerinnen- und Schülerportraits. An dieser Stelle wurden einzelne Mädchen und Jungen aus den drei Klassen ausgewählt, auf die das Kategoriensystem und die Erkenntnisse übertragen wurden. Die zentralen Ergebnisse werden in einer zusammenfassenden Betrachtung der Schülerportraits festgehalten. Das Leitmotiv des Triptychons wird sodann wieder aufgegriffen und im Rahmen eines Zwischenfazits entfaltet. Die Darstellung der Ergebnisse führt rückgebunden an die Forschungsfragen zu einer Diskussion der Erkenntnisse in Anlehnung an die theoretischen Grundlagen. So werden Aussagen bezüglich der Gestaltung der bibliodramatischen Elemente, der Inklusionspädagogischen Ebene, der spirituellen Komponente sowie der (narrativen) Identität aufgezeigt und erörtert. Darüber hinaus ergeben sich einige allgemeine (didaktische) Überlegungen.

Es wird aufgezeigt, in welcher Form die bibliodramatische Arbeit die Schülerinnen und Schüler anregt, einen biblischen Text mit dem eigenen Leben zu verknüpfen und etwas davon zu erzählen oder neu zu deuten. Anknüpfend an diese Feststellungen werden

weiterführende Überlegungen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht angeführt. Hierbei bilden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Umsetzung und des Potenzials bibliodramatischer Elemente sowie die Rolle der Lehrkraft die Bezugspunkte. Es soll um die Frage gehen, in welcher Form die gewonnenen Kenntnisse für schulische und unterrichtliche (inklusive) Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden können: ob und wie also von einem „Triptychon zum Mitnehmen“ gesprochen werden kann. Ergänzend sei an dieser Stelle zu sagen, dass die Schülerinnen- und Schülerbeiträge aufgrund der besseren Lesbarkeit an manchen Stellen dem Kontext entsprechend modifiziert wurden. Der inhaltliche Kern blieb hierbei jedoch erhalten.

I. Theoretischer Hintergrund: Ein religionspädagogisches Triptychon

Im Kontext der theoretischen Ausführungen werden die drei für die vorliegende Studie relevanten Themenschwerpunkte *Identität* (ICH), *Inklusion* (GRUPPE) und *Bibliodrama* (TEXT) zusammengebracht. Verdeutlicht wird dies durch ein Leitmotiv: ein religionspädagogisches Triptychon. Zunächst sind die drei „Bild-Teile“ noch recht leer und scheinen in keinem erkennbaren Zusammenhang miteinander zu stehen. Durch die weiteren Ausführungen entfaltet sich dieser jedoch immer mehr.



Abb. 1: Das religionspädagogische Triptychon: Ausgangspunkt

In der Mitte steht das ICH, der einzelne Mensch, der Jugendliche in seiner Individualität und Einzigartigkeit. Im Kontext der folgenden Forschung trifft das ICH zum einen auf die GRUPPE (im Rahmen einer inklusiven Lernumgebung) und zum anderen auf den TEXT (Erleben des biblischen Textes mithilfe von bibliodramatischen Elementen). Auch wenn es möglich ist, nur einen Flügel zu öffnen und sich damit nur mit einer Facette des Triptychons zu beschäftigen, so werden der Kern und das zentrale Anliegen der vorliegenden Forschung nur bei linker sowie rechter Flügelöffnung durch Betrachtung des gesamten Bildes sichtbar.

2. Identitätsbildung – ICH

„Wer bin ich? Wo komme ich her, wo möchte ich überhaupt hin? Wer möchte ich sein, für mich, aber auch für die anderen?“ All dies sind Fragen, die unser Leben schon früh prägen und unseren eigenen Lebensweg, das „Schreiben“ unserer eigenen Lebensgeschichte beeinflussen. Diese Fragen können nicht eindeutig beantwortet werden, da die Angebote diesbezüglich genauso vielfältig sind wie die Gesellschaft, in der wir leben. Anhand dieser Überlegungen wird jedoch deutlich, dass sich die Entwicklung der eigenen Identität nicht immer nur an einem selbst vollzieht, sondern dass sie vielmehr eine Wechselseitigkeit mit der Umwelt und mit den Mitmenschen der jeweiligen Individuen aufweist. Diesen wechselseitigen Einfluss betont auch Martin Buber in seinem dialogischen Prinzip, indem er sagt: „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (Buber, zit. in Pirschel 1998, S. 254) Es zeigt sich, dass die Entwicklung der Identität in Relationen geschieht. Auch Stefan Altmeyer (2016) teilt diese Ansicht und beschreibt, wie sich die „Identitätsfrage [...] stets um das Verhältnis von innen und außen in der Selbstbeschreibung des Menschen [dreht], also um die Frage, wie ich mich selbst und wie die anderen mich sehen“ (S. 2). Diese Wechselbeziehung von Individuum und Umwelt wird im folgenden Verlauf bedeutsam werden.

So geht es zunächst darum, sich dem Begriff der Identität anzunähern und ein Verständnis für das Komplexum der Identitätsentwicklung zu schaffen, indem die beiden Konzepte zur Identitätsbildung nach Erikson und nach Mead exemplarisch dargestellt werden. Sie bringen die Dimensionen des Lebenslangen und Interaktiven hinsichtlich der Identitätsfrage zum Ausdruck. Bedeutsam werden diese beiden Dimensionen auch bei der narrativen Identität, welche – mit Blick auf die Relevanz von Erzählungen im vorliegenden Forschungskontext – eine besondere Rolle spielt. Die verschiedenen Identitätskonzepte lassen sich zudem mit der Frage der Spiritualität verknüpfen.

Da die Identitätsentwicklung von Wechselseitigkeit geprägt ist, ergibt sich durch die Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis zudem ein besonderes Interesse an der spirituellen Identität. Diese kann – wie auch Religion – eine Komponente der Identität sein. Unter Beachtung des Jugendalters erscheint es im Folgenden sinnvoll, herauszuarbeiten, wie Jugendliche biblische Texte als Spiegel für die eigene Identitätsentwicklung erfahren können.

2.1 Konzepte zur Identitätsbildung

Identität – dies ist ein Begriff, der uns in unserer modernen Zeit immer häufiger begegnet, beispielsweise in Büchern und in speziellen Ratgebern. Aber auch in den neuen Medien scheint dieser Begriff von zentraler Bedeutung zu sein. „Angesichts der Häufigkeit und Beharrlichkeit der Verwendung des Identitätsbegriffes kann angenommen werden, dass der Identitätsbegriff besonders seit den 1990er Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat.“ (Jungwirth 2007, S. 15) Eng verbunden mit der Identität sind vielfach auch Begriffe wie Selbstfindung oder Selbstverwirklichung. Der Wunsch nach der Entwicklung einer persönlichen Identität scheint allgegenwärtig zu sein. Keupp u.a. stellen fest, dass „deshalb so viel von Identität gesprochen und geschrieben [wird], weil innerhalb der gesellschaftlichen Durchschnittserfahrung nicht mehr selbstverständlich ist, was Identität ausmacht“ (Keupp u.a. 2008, S. 8). Fragt man verschiedene Personen danach, so wird schnell deutlich, dass sich diese Vermutung durchaus stützen lässt, da die angebotenen Verständnisse und Definitionen auseinanderklaffen. Aus diesem Grund sollen der Identitätsbegriff und die sich dahinter verbergende Entwicklung im Folgenden näher beleuchtet werden.

Identität lässt sich auf das lateinische Wort „idem“ zurückführen, was so viel bedeutet wie „derselbe“ oder „dasselbe“. In vielen Wörterbüchern wird der Begriff als „die vollkommene Gleichheit oder Übereinstimmung“, „Wesensgleichheit; das Existieren von jemandem als ein Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares“ oder mit Verweis auf die psychologische Bedeutung als „die als „Selbst“ erlebte innere Einheit der Person“ verstanden (vgl. Duden). Bezugnehmend auf Ulrich Riegel (2005) kann Identität als „der individuelle Selbstentwurf eines Menschen“ (S. 70) verstanden werden. Demzufolge handelt es sich bei Identität nicht um ein statisches Phänomen, sie kann vielmehr als individuell und dynamisch betrachtet werden. Identitäten können hingegen nicht als selbstverständlich angesehen werden. Sie müssen „erarbeitet, zusammengefügt und ‚gebastelt‘ werden“ (Ammicht Quinn 2010, S. 126) und unterliegen somit einer stetigen Entwicklung.

Der Theologe Norbert Mette hat sich im Lexikon der Religionspädagogik im Rahmen eines Grundsatzartikels ebenfalls mit dem Begriff der Identität befasst. Ihm zufolge ist die Identität gekennzeichnet von „verschiedene[n] ansetzende[n] Erörterungen der Frage, wie es möglich ist, ob und dass angesichts z.B. wechselhafter biografischer Entwicklungsverläufe und/oder des menschlichen Wechsels von sozialen Bezugfeldern die Selbigkeit einer Person – von ihr selbst und von anderen – ausgemacht werden kann“ (Mette 2001, S. 847 f.). Weiterhin verweist er auf verschiedene Konzepte, deren Intention es ist, die Hintergründe dessen zu bestimmen, in welcher Form ein Mensch sich selbst sieht bzw. er anderen vermittelt, wer er ist oder sein möchte und in welcher Art und Weise er handelt. Grundlegend für ein

Identitätskonzept scheint die Ansicht zu sein, „dass die Identität einer Person sowohl durch innere (psychische) als auch durch äußere (soziale) Faktoren bedingt ist“ (Mette 2001, S. 849). Deutlich wird somit, dass Identität kein fester Besitz eines Menschen ist, sondern fortwährend neu geformt werden muss. Der Gedanke der dauerhaften, nie abgeschlossenen Identitätsentwicklung sowie einer Identitätsentwicklung in interaktionistischer Perspektive unterliegt vielen Konzepten.

Im Folgenden beginne ich mit der Darstellung der Konzepte von Erikson und Mead, da diese als „Basisautoren“ gelten und ihre Überlegungen die Grundlage weiterer Theorien bilden, indem sie vielfach weiterentwickelt und neu durchdacht wurden. Des Weiteren lassen sie sich mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit in Verbindung bringen: So versteht zum einen Erikson Identität als lebenslangen Prozess (ICH) und zum anderen wird nach Mead Identität im Zusammenhang mit Interaktion betrachtet (GRUPPE).

Erik H. Erikson – Identität als lebenslange Entwicklung

Einer der zentralen Begründer eines Identitätskonzeptes ist Erik H. Erikson (1902–1994). Das heutige Verständnis von Identität findet seinen Ursprung zum Großteil in seinen Arbeiten, welche aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg stammen. Aus diesem Grund hat er bis heute einen maßgeblichen Einfluss in Bezug auf die Prägung des Begriffes der Identität. Er betrachtet die Identität als einen „zentrierte[n] Lebensentwurf“ (Riegel 2005, S. 76) sowie als „aktive Syntheseleistung“ (ebd. S. 76). In seinen Ausführungen bezieht er sich auf die von Sigmund Freud geprägte Theorie der psychosexuellen Entwicklung. Auch in den Ausführungen Eriksons werden dem Unbewussten und dessen Einflussnahme auf das menschliche Handeln und auf die Träume des Individuums sowie den Auswirkungen frühkindlicher Erfahrungen auf die Persönlichkeit zentrale Bedeutungen beigemessen (vgl. Noack 2010, S. 37). Erikson stellt die These auf, dass „Identität nicht ein abgeschlossenes inneres System bedeutet, das unzugänglich für Veränderungen wäre, sondern vielmehr einen psychosozialen Prozeß, der im Individuum wie in der Gesellschaft gewisse wesentliche Züge aufrechterhält und bewahrt“ (Erikson 1966, S. 87).

Die Identität ist eingebettet in die Entwicklung eines jeden Menschen und wird im Wesentlichen durch die Konfrontation mit Krisen beeinflusst. Jede Krisensituation zeichnet sich durch eine bestimmte Entwicklungsaufgabe aus, welche Spannungen psychischer und sozialer Art, also zwischen Selbst- und Fremdbildern, zur Folge haben kann. Jede Phase baut hierbei auf der vorherigen Phase auf und beeinflusst gleichzeitig die folgende Phase. Die entsprechende Krise kann für eine Phase zwar als vorherrschend beschrieben werden, verliert jedoch im Verlauf der Entwicklung nicht an Präsenz. Das Streben nach Identität geht

einher mit der Frage „Wer bin ich?“. Es geht im Kern der Identitätsentwicklung also darum, sich selbst und die einen umgebende Gesellschaft wahr- und anzunehmen.

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt Erikson verschiedene Phasen heraus, welche durch positive und negative Elemente geprägt sind. Krisen in einer bestimmten Phase, die nicht auf zufriedenstellende Weise bewältigt wurden, etwa in der Kindheit, werden zu einem späteren Zeitpunkt im menschlichen Leben neu bestritten. Insgesamt unterscheidet Erikson acht Stufen der psychosozialen Entwicklung:

<u>Lebensphase</u>	<u>zu bewältigende Krise</u>
1. Säuglingsalter	Urvertrauen vs. Misstrauen
2. Kleinkind	Autonomie vs. Scham und Zweifel
3. Spielalter	Initiative vs. Schuldgefühl
4. Schulalter	Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl
5. Adoleszenz ²	Identität vs. Identitätsdiffusion
6. Frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolierung
7. Erwachsenenalter	Generativität vs. Selbst-Absorption
8. Reifes Erwachsenenalter	Integrität vs. Lebens-Ekel

Tab. 1: Die acht Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson (Quelle: Ziebertz 2010, S. 144).

Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei Phasen genauer beschrieben. In der ersten Phase, dem Säuglingsalter, welche sich etwa von der Geburt bis zum ersten Lebensjahr erstreckt, stellt vor allem die Mutter die erste zentrale Bezugsperson dar. Hier geht es darum, früh Vertrauen aufzubauen, um dieses für spätere Phasen nutzen zu können. Dies gelingt umso besser, je weniger Misstrauen entwickelt wird, zumal gutes Vertrauen Bedingung für die Ausprägung von Selbstvertrauen ist. Die fünfte Phase, die Adoleszenz, bringt besondere Anforderungen mit sich, weshalb sie vielfach auch als Höhepunktphase im Laufe der Identitätsentwicklung beschrieben wird. Die unbekanntes körperlichen und sexuellen Veränderungen verunsichern die Jugendlichen. Hinzu kommen wichtige Entscheidungen, etwa hinsichtlich der Berufswahl, die nicht selten eine erhebliche Drucksituation mit sich bringen.

Aufgrund seiner übersichtlichen Struktur bietet dieses Identitätskonzept Klarheit und ist leicht anwendbar. Die Identität bleibt ein sich auf immer höheren Stufen herausbildendes Ich und kann somit als eine Art Laufbahn charakterisiert werden. Allerdings stellt sich die Frage, ob

² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erscheint eine genaue Betrachtung der Herausforderungen, die die Phase des Jugendalters mit sich bringt, als unerlässlich. Aus diesem Grund wird diesem Thema im Verlauf der Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet (siehe Kapitel 2.5).

dieses Konzept dauerhaft haltbar ist, da es empirisch nur wenig untermauert ist und eine große Interpretationsspanne zulässt.

Den Gedanken des Lebenslangens greift Marianne Moyaert auf, indem sie sich auf Ricœur und sein Bild des Reisens bezieht: „A person is a creative hermeneutical being who is always in search of meaning, and meaning can only be found via multiple hermeneutical detours. It is revealed not by introspection but rather by reaching out. We are given to ourselves indirectly (...). Identity never takes the form of a possession to be defended against ‘outsiders’ or ‘strangers’; it is not even a place to start. For Ricœur, the formation of identity is a never ending journey that one may only undertake with others. The human being is a traveler, who, like Moses, will never be allowed to enter the Promised Land but will only see it from afar before dying.“ (Moyaert, 2014, S. 110–111) Mit Bezug auf Pirker lässt sich sagen, dass ein Prozessverständnis von Identität auch aktuell relevant und Grundlage vieler Studien ist (vgl. Pirker 2015).

George Herbert Mead – Identität und Interaktion

Neben dem Identitätskonzept nach Erikson lassen sich auch interaktionistische Identitätskonzepte herausstellen. Grundlage derartiger Konzepte ist die Annahme, dass Identität auf einer Balance zwischen Selbst- und Fremdbild gründet. Die Herstellung dieser Balance erfolgt in und durch Interaktion. Als Vertreter dieser Theorie können etwa William James, John Dewey und George Herbert Mead genannt werden. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Werken von George Herbert Mead.

Den Ausführungen von Mead (1863–1931), welche posthum von einem seiner Schüler niedergeschrieben wurden (vgl. Mead 1968), liegt die Frage nach dem Zustandekommen von Identität und nach dem Einfluss des Selbst sowie der Gesellschaft darauf zugrunde. Die Theorie von Mead bezieht sich auf „die soziale Welt als Ganzes“ (Jörissen 2000, S. 60). Seinem Verständnis zufolge entwickelt sich die Identität in der symbolischen Interaktion. „In der Auseinandersetzung mit Anderen erhält das Individuum durch derartige Symbole [Gesten, Worte, Zeichen] ein vielfältiges Feedback.“ (Riegel 2005, S. 79) Um eine persönliche Identität aufbauen zu können, bedarf es einer sozialen Erfahrung – so unterstreicht Mead die „Wichtigkeit von sozialer Kommunikation und Interaktion für die Herausbildung einer personalen Identität“ (Waldmüller 2005, S. 25). Erst in der Auseinandersetzung mit und in der Abgrenzung von anderen Menschen, von der Umwelt kann sich eine eigene Identität entwickeln. Zentral ist hierbei, dass dieser Prozess in erster Linie durch Fremd- und weniger durch Selbstbestimmung geschieht. Um seine eigene Identität erfassen zu können, sind Vergleiche des Individuums mit einem Gegenüber relevant. Dies geschieht laut Mead durch die Rollenübernahme, denn nur durch diese

„können Handelnde eine Sichtweise übernehmen, die jenseits ihrer unmittelbaren Interessen und der momentanen situationsgebundenen Perspektive liegt. Nur durch ein Überschreiten unmittelbarer Betroffenheit kann ein moralischer Standpunkt in den Blick genommen werden.“ (Kenngott 2012, S. 72)

Für den Erwerb von Identität sind verschiedene Medien erforderlich, ohne die der Prozess nicht erfolgen kann. Hierbei handelt es sich um die drei Medien Sprache, (Rollen-)Spiel („play“) und Wettkampf („game“). Diese drei Medien bauen aufeinander auf. So bildet die Sprache die Basis, ohne die ein Spiel nicht möglich ist, und erst das Spiel führt zu einem Wettkampf. Die Sprache umfasst dabei sowohl verbale als auch nonverbale Sprache und bezieht sowohl Gesten und Mimik als auch Worte ein. Mit den sprachlichen Mitteln tritt man anderen gegenüber und erfährt entsprechende Reaktionen. Das (Rollen-)Spiel indes ist dadurch gekennzeichnet, dass das Individuum die Rolle eines Anderen übernimmt und sich abwechselnd in dessen und in die eigene Rolle versetzt (*Rollenübernahme*). Dies „bedeutet, sich vorzustellen, wie diese Person hört, was der/die Sprecherin sagt und darauf antwortet, also erwartbares Verhalten – eine Rolle – zuzuschreiben“ (Kenngott 2012, S. 55). Beim Wettkampf gilt es schließlich, die Rollen aller am System beteiligten Personen zu kennen und nachzuvollziehen. Aufgrund dieser Auseinandersetzung kann die Person lernen, wie sie selbst in bestimmten Situationen zu handeln hat. Hierbei erfolgt eine Orientierung an dem „verallgemeinerten Anderen“ (Kenngott 2012, S. 57).

Die Identität lässt sich laut Mead in zwei Teile untergliedern: das Ich (I) sowie das ICH (Me). Bezogen auf die Theorien Sigmund Freuds lässt sich das I als ES und das ME als ÜBER-ICH beschreiben. Das I kann somit als Impuls und das ME als Formvariable verstanden werden, welche den individuellen Ausdruck im sozialen Kontext verstehbar macht. „Im ständigen Ausbalancieren und Aushandeln von gesellschaftlich an das Individuum herangetragenen Rollenbildern [ME] auf der einen Seite und davon abweichenden Erwartungen und Selbstinterpretationen [I] auf der anderen Seite stellt das Individuum ein gewisses Maß an Konsistenz und Kontinuität [SELF] her.“ (Waldmüller 2005, S. 25) Für Mead sind das I und ME „die beiden Facetten, in deren Beziehungsgefüge sich die bzw. der Einzelne als einzigartig und individuell erfährt. Beider Facetten wird sich das Individuum erst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und mit den Mitteln dieser Umwelt gewahr. Dieser soziale Prozess ist für Mead primär, Identität ist stets aus ihm abgeleitet.“ (Riegel 2005, S. 80) Identität, das SELF, unterliegt somit einem steten Prozess und muss in sozialer Interaktion und ein Leben lang stets neu gebildet und erworben werden. Die Grundlage hierfür bilden die drei beschriebenen Medien: Die Sprache erst führt zu einer Interaktion zwischen den verschiedenen Menschen und bedingt *play* und *game*. Sowohl beim *play* als auch beim *game* handelt es sich um Prozesse der Selbstreflexion von ME und I.

2.2 Narrative Identität: Die Darstellung des ICH durch Geschichten

Das Verständnis von Identitätsentwicklung als lebenslanger Prozess und von Identitätsentfaltung in Interaktion wird in gewisser Weise in der narrativen Identität zusammengebracht und erlangt besondere Relevanz. Jeder Mensch hört den Geschichten anderer gerne zu, kann und möchte aber auch selbst eigene Erzählungen weitergeben. Erzählungen begleiten und prägen den Menschen oft schon vom Säuglingsalter an und sind somit aus dem Leben nicht wegzudenken, seien es die Erzählungen von Eltern oder Großeltern, die Urlaubserzählungen anderer Kindergartenkinder oder auch die Erzählungen der besten Freunde und Freundinnen im Jugendalter.

„Durch Erzählungen werden sinnvolle Zusammenhänge geschaffen, die ein Kind braucht, um sich in seiner Welt zurechtzufinden und seine Identität zu bilden. Wer wir sind, das entdecken wir durch unsere Erzählungen, die wir anderen, uns selbst erzählen und denen wir zuhören.“ (Hilger 2006, S. 304) Dies kann auch auf Gruppen oder Gemeinschaften übertragen werden, denn auch diese brauchen Erzählungen, die sie dabei unterstützen, lebendig zu werden und eine eigene Identität zu entwickeln. Verdeutlicht wird dies etwa an dem so oft und regelmäßig stattfindenden Erzählkreis, der viele Schülerinnen und Schüler vor allem im Laufe ihrer Grundschulzeit begleitet. Somit kann mit Verweis auf Georg Hilger die „Erzähl- bzw. Narrationsfähigkeit [als] eine lebenswichtige Bildungsaufgabe“ (ebd. S. 304) angesehen werden.

Die Erzählungen spielen in theologischer Betrachtung auch eine Rolle in den Glaubensgemeinschaften. Als Christinnen und Christen kommen wir nicht umhin, „zu erzählen, und zwar theologisch, also von unserem Verständnis des christlichen Glaubens her“ (Stock 1985, S. 1). Im Rahmen einer langen Tradition wurden die Erzählungen von Generation zu Generation weitergegeben. An dieser Stelle erfährt auch die Nacherzählung ihre Bedeutung. „Damit eröffnet sich, theologisch sachgemäß, das weite Feld des ‚gelebten Lebens‘, literarisch oder existentiell gefaßt, für das Erzählen ein unerschöpfliches Material, als Anschauungsfeld des Glaubens und des Unglaubens in geschichtlicher Wirklichkeit und in sprachlich-didaktischer Imagination. Wenn die Bibel die Urkunde des Glaubens ist, so ist die Geschichte der Kirche und des Christentums bis in die Gegenwart hinein die Fortsetzung, die Aufführung – von der Urkunde her beglaubigt oder auch nicht beglaubigt – ein weites Feld der Erzählung und der Auseinandersetzung, in Beziehung, Vergleich, Analogie und Konfrontation.“ (Stock 1985, S. 2)

2.2.1 Narrationen im Religionsunterricht

Im Rahmen des Religionsunterrichts ist es von Bedeutung, die biographische Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies umfasst verschiedene Aspekte. So soll eine Interaktion zwischen den verschiedenen Teilidentitäten stattfinden. Weiterhin soll das Ziel sein, das religiöse Selbst zu finden und den Umgang mit der Dimension der unterschiedlichen Möglichkeiten zu erlernen. Daran anknüpfen kann sich die Fähigkeit, Deutungen der Möglichkeiten vor dem Hintergrund einer bestimmten Weltsicht und der eigenen Position vorzunehmen.

Das Erzählen kann hierbei als eine Form des Unterrichts beschrieben werden. So beschreibt Baldermann, dass der Lehrer oder die Lehrerin, indem er oder sie seinen Schülerinnen und Schülern „etwas“ erzählt, „eine denkwürdige Erfahrung“ (Baldermann 2007, S. 91) machen kann, da das zunächst sehr einfach erscheinende Erzählen die Mädchen und Jungen fesseln kann und mitreißen kann. Die Erzählung beruft sich auf Entferntes, auf möglicherweise Vergangenes und gewinnt durch das Erzählen selbst einen Gegenwartsbezug. Sie „überbrückt den Abstand, sie holt das Geschehene in meine Gegenwart, und so redet es mich an und zieht mich in seinen Bann; Vergangenes und Entferntes, aber auch Künftiges begegnen mir so als gegenwärtig“ (Baldermann 2007, S. 92). Darin liegen die Stärke des Erzählens und ihr Mehrwert für den Unterricht, aber auch die Herausforderung. Das Erzählen – und das damit verbundene Herbeiholen des Entfernten – kann mühsam und für viele abschreckend sein, da es nicht nur um Fakten, sondern auch um „das Unabgeschlossene, das Imperfekte“ (Baldermann 2007, S. 93) geht. Erzählungen fordern uns heraus und ermutigen uns zum Handeln. So „stiftet Erzählen Verbundenheit und Gemeinschaft, nicht nur diachron, durch die Zeiten hindurch, auch synchron, mit den gleichzeitig Lebenden: Das Erzählen macht gegenwärtig, was den Menschen nebenan geschieht, aber auch unseren Menschengeschwistern in ganz anderen, weit entfernten Regionen der Erde.“ (Baldermann 2007, S. 95) Anders als beispielsweise eine Nachrichtensendung, die dem Gegenüber eher die Rolle des Zuschauers zuweist und ihn weniger als einen Gesprächspartner oder eine Gesprächspartnerin ansieht, können Erzählungen zu einer Gemeinsamkeit, zu einer Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer führen. Darin liegen der Gewinn und die zentrale Bedeutung für den (Religions-)Unterricht und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. „Wer mir etwas erzählt, teilt mir auch etwas von sich selbst mit.“ (Baldermann 2007, S. 96) Und durch die Erzählungen anderer kann man wiederum etwas über sich selbst lernen. Auch die biblischen Texte erzählen uns etwas und lassen den Leser und die Leserin teilhaben am Leben der Figuren, an den Beweggründen der Autoren. Die Besonderheit der biblischen Erzählungen liegt vor allem darin, dass sie uns „nicht nur Vergangenes [vergegenwärtigen], sondern auch Zukünftiges“ (Baldermann 2007, S. 98).

Biblische Erzählungen, so Erich Auerbach, zeichnen sich in außerordentlicher Weise durch ihre „Zeiten-, Schicksals- und Bewusstseinstiefe“ (Auerbach, zit. in Baldermann 2007, S. 99) aus.

Narratives Lernen kann somit viele Möglichkeiten und gewinnbringende Erfahrungen offerieren. Dieses Potenzial der Erzählungen greift Ingo Baldermann auf und betont die besonderen Chancen eines kreativen Lernens, sofern man die erzählerischen Anlässe erkennt. Gleichzeitig warnt er davor, dieses Potenzial nicht genügend zu schätzen und leichtfertig damit umzugehen. Hierbei bezieht er sich vor allem auf die biblischen Erzählungen.

„Die immer wieder mit entwaffnender Naivität vertretene Meinung, es gehe doch zunächst nur darum, die Erzählungen erst einmal kennenzulernen, um später dann tiefer in ihren Gehalt einzudringen, ignoriert die unerhörten Chancen des Erzählens. [...] Wir brauchen Umgangsformen, die die genuin erzählerischen Vorgaben und Anstöße der Bibel im Unterricht aufnehmen.“ (Baldermann 2007, S. 107)

Weiterhin nimmt er Bezug auf das Kirchenjahr der christlichen Tradition und beschreibt, dass es doch vor allem die Feste sind, die uns Anlass zum Erzählen anbieten. Aufgrund der Rituale und ihrer Symbole, mit denen die Feste heutzutage verbunden werden (Lichtermeere zu Weihnachten, das Ostereier mit seinen heidnischen Wurzeln), fällt es zunehmend schwerer, „noch irgendeine didaktische Inspiration daraus zu gewinnen“ (Baldermann 2007, S. 109). Bezugnehmend auf weitere christliche Feste wie Christi Himmelfahrt oder Pfingsten lässt sich sagen, dass diese nicht einmal mehr von Symbolen geprägt sind und daher kaum Anlass zum Erzählen bieten. „Anders steht es mit den Sakramenten: das Wasser der Taufe wie das Brot und der Wein beim Abendmahl sind keine Symbole, die für sich sprechen, sondern wie die Rituale des Passa-Feste beginnen sie erst dann zu reden, wenn die zu ihnen gehörenden Geschichten erzählt werden.“ (Baldermann 2007, S. 109) Daher können die Verbindungen von Erzählung und Ritual vor allem im Firm- oder Konfirmandenunterricht, aber auch in den Tauffeiern neu gelebt werden. Dies kann auch der Religionsunterricht aufgreifen, indem er die Feste und Rituale als Anlass auffasst und die Schülerinnen und Schüler durch diese Erzählungen selbst zum Erzählen ermutigt.

Die Förderung der (narrativen) Identität kann als ein Ziel schulischen Religionsunterrichts bezeichnet werden. So beziehen sich die deutschen Bischöfe in ihren Empfehlungen auf die Ich-Identität und sprechen sich für eine Stärkung ebendieser aus:

„Aufgrund ihrer Erinnerungen, Erzählungen, Überlieferungen, ihrem Reichtum an metaphorischer, also analoger Sprache könnte die Bildung im Medium kirchlicher Religion ein Gegengewicht zu den funktionalen Erwartungen und den rigiden Rollendefinitionen bilden, deren Vorherrschaft viele erleiden. Diese Bildung könnte eine Stärkung des Gedächtnisses, der Einbildungs- und Urteilskraft der Lese- und Interpretationsfähigkeit, der Widerstandskraft und damit der Ich-Identität erbringen. Die für alle unsere Konflikte so bezeichnende ‚angestrenzte Diesseitigkeit‘ wird in der

Bildungsperspektive der eschatologischen Bestimmung aller Wirklichkeit entspannt.“ (Die deutschen Bischöfe 2009⁵, S. 66)

Ausgehend von der Identität ergeben sich Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung einer narrativen Identität im Religionsunterricht. Gerade in diesem Fach kann die Relevanz des Erzählens herausgestellt werden.

„Das Erzählen bekommt im subjekt- und erfahrungsorientierten Religionsunterricht eine besondere Bedeutung, da er prinzipiell eine narrative Struktur hat. Kinder und Jugendliche teilen ihre Erlebnisse mit und teilen sie so mit anderen. Im gemeinsamen Hören und Erzählen entsteht ein Stück Lebensgeschichte. Sie ist einmalig und besonders, die Unterrichtenden wissen davon nicht mehr als die erzählenden Kinder. Biblische Texte werden als Verstehenshilfen für das eigene konkrete Leben und seine Gestaltung angeboten und eröffnet. Die Texte dürfen darum nicht auf ihre kognitiv zu erfassenden und zu vermittelnden Anteile reduziert werden, sondern müssen vieldimensional erschlossen werden.“ (Müller-Friese 2002, S. 368)

2.2.2 Identität durch Narration

Auch mit Verweis auf die narrative Psychologie kann der Mensch als Geschichtenerzähler verstanden werden, der sich somit selbst durch Narrationen entwickelt und verändert. Die Identität einer Person kann sich herausbilden durch ein Nacherleben von verschiedenen erlebten und gehörten Ereignissen in erzählender Weise. Die sich daraus entwickelnde und bildende Identität wird als narrative Identität verstanden. Die Erzählung führt zu einer Herstellung von Kohärenz (Zusammenhang) und einer Konsistenz (Widerspruchslosigkeit) (vgl. Keupp 2008, S.86). Somit geht das Konzept im Rahmen einer Aktualisierung und Fortsetzung davon aus, dass das Subjekt verschiedene Selbstbilder aufweist und diese in unterschiedlichen Kontexten aktivieren kann, sie also durch Narration zusammenhalten und somit Kohärenz herstellen kann.

Paul Ricœur beschreibt, dass sich der Mensch durch das Erzählen der Zeit seine Wirklichkeit konstruiert. Die Frage nach dem vergangenen „Woher“ und dem vor uns liegenden „Wohin“ wird in Erzählungen zusammengefasst und als „narrative Identität“ verstanden (vgl. Ricœur 1988, S. 13; Roebben, Kammeyer, Burggraf, Hanneken 2013, S. 251, Kammeyer & Baumert 2015, S. 16). Dem Problem einer statischen gleichbleibenden Identität (idem) ohne Narrationen, für die der Faktor Zeit eine Gefährdung darstellt, wird mit Verweis auf Ricœur eine Lösung angeboten. „Die dynamische, sich erneuernde *Selbstheit* (ipse-Identität) stellt die entscheidende Aktivität dar, die fortlaufend Umerzählungen vornimmt, Veränderungen integriert und doch immer wieder Differenz aushalten muss. Durch sie kommt der Mensch immer nur in die Nähe der *Selbigkeit* (idem-Identität), mit der Ricœur den Aspekt des Kontinuums einer Identität meint“ (Roebben, Kammeyer, Burggraf, Hanneken 2013, S. 251). Widdershoven (1993) spricht im Kontext von narrativer Identität

stets von Geschichten, also dem Plural, was sich mit dem Faktum der Prozesshaftigkeit zusammenbringen lässt (vgl. Widdershoven 1993, S. 7). Auch die eigene Geschichte, die Lebenserzählung ist kein starres Phänomen, „das nach Belieben präsentiert werden könnte“ (Kraus 1999).

Diese „Identitätsgeschichten“ müssen erzählt werden, „um nicht Menschen auf ihre Oberfläche festzulegen. Ein solches Festlegen auf eine singuläre Identität ist die Vergewisserung oder die Unfähigkeit, Geschichten zu erzählen.“ (Ammicht Quinn 2010, S. 129) Diese Art der Festlegung kann die Verursachung von Leid zur Folge haben, da Menschen klassifiziert werden hinsichtlich eines Merkmals, beispielsweise der Religion oder Nation. Der Mensch wird somit durch Klassifikationen reduziert und seine plurale Identität außer Acht gelassen (vgl. Ammicht Quinn 2008, S. 2). Die Pluralität der Geschichten spiegelt somit die Pluralität der Identität mit seinen diversen Kapiteln wider.

Diese Diversität, die ein wesentliches Merkmal der modernen Gesellschaft darstellt, kann sich zudem sowohl auf die gesamte Identität als auch die narrative Identität des Menschen auswirken und somit als entscheidender Einfluss im Rahmen der Identitätskonstruktion betrachtet werden. Erst die Begegnung mit einem Anderen ermöglicht eine Selbstreflexion, eine Abgrenzung zu anderen und somit die Ausbildung einer eigenen Identität. Mit Verweis auf Roebben gibt es „[o]hne Unterscheidung keine Begegnung. Ohne Begegnung keine Unterscheidung. Diese humane, ethisch qualifizierte Grundstruktur ist per se spiritueller Art.“ (Roebben 2011b, S. 66) Somit gehört das Menschsein sowohl auf persönlicher Ebene als auch in spiritueller Hinsicht zum Menschsein dazu. „Auch aus religiöser [...] Perspektive ist [narrative] Identität nicht vom Menschen allein zu entwickeln, quasi aus sich heraus. Vielmehr greifen Menschen im Konfigurieren auf Figuren zurück, die ihnen in Erzählungen im Alltag und in der Literatur begegnen. Wenn sie auf den Schatz von Symbolen und Geschichten zurückgreifen, den die Glaubenstraditionen bergen, nehmen Menschen nicht nur an der Gestaltung ihrer Zeit in religiöser Weise teil, sondern auch der Zeitgestaltung der Religion.“ (Kammeyer & Baumert 2015, S. 16)

Aufgrund dieser engen aufgezeigten Verbindung werden im folgenden Kapitel (2.3) die spirituelle Identität näher beleuchtet und im Anschluss daran Überlegungen hinsichtlich der religiösen Identität (2.4) skizziert.

2.3 Spirituelle Identität: Fähigkeit zur Selbsttranszendenz

Die Anfrage, warum an dieser Stelle auch auf die spirituelle Identität eingegangen wird, kann zu Recht gestellt werden, zumal gerade in schulischen Kontexten über Spiritualität und spirituelles Lernen kontrovers diskutiert wird. Die Frage, ob und in welcher Form Spiritualität

„überhaupt lernbar ist“ (Woppowa 2014, S. 4), spielt hierbei eine wichtige Rolle. Aufgrund der Einbettung in den Forschungskontext der vorliegenden Arbeit und der bibliodramatischen Ausrichtung erscheint eine Verknüpfung mit der Spiritualität von besonderem Interesse. So ermöglicht die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem biblischen Text (allein oder in der Gruppe) per se Momente spiritueller Erfahrungen.

Die personale und die spirituelle Identität gehören zusammen, können sich gegenseitig beeinflussen und lassen sich nicht strikt voneinander trennen. Die personale Identität kann dabei als zentrales Identitätsmerkmal beschrieben werden und ergibt sich aus der Verknüpfung verschiedener Erlebnisse und Ereignisse im Rahmen der eigenen Lebensgeschichte. Sie ermöglicht ein Abgrenzen von anderen Menschen und kann gleichzeitig dafür sorgen, dass beim Gegenüber ein bestimmter Eindruck bezüglich der eigenen Person geweckt wird. Die soziale wie auch die personale Identität können als zugewiesene Identitäten beschrieben werden.

Um sich jedoch dem überaus komplexen Konstrukt der spirituellen Identität genauer widmen zu können, erweist es sich als ratsam, zunächst eine Annäherung an den Begriff der Spiritualität vorzunehmen. Ausgehend von der im vorherigen Kapitel dargestellten narrativen Identität sowie unter Einbindung neuerer Identitätskonzepte wird daraufhin eine Verknüpfung mit der Spiritualität hergestellt. Dies erweist sich von besonderem Interesse, da – mit Bezug auf den empirischen Teil dieser Arbeit – näher beleuchtet wird, inwiefern Jugendliche die Bibel als Spiegel für die eigene spirituelle Identitätsentwicklung nutzen können.

2.3.1 Was ist Spiritualität?

Möchte man sich der spirituellen Identität nähern, erweist es sich vorab als empfehlenswert, einen Blick auf die Komplexität des Begriffes der Spiritualität zu werfen. Dieser leitet sich von dem lateinischen Wort „spiritus“ ab und lässt sich mit „Geist“, „Atem“, „Luft“ oder auch „Leben“ übersetzen. Spiritualität wird heute überwiegend als „Sammelbegriff [verstanden], der in unterschiedlichen Kontexten gebraucht, viele Lebensformen und Lebenswünsche benennen will“ (Bitter 2007, S. 15). Sie lässt sich vielfach in Fragen nach dem Sinn und dem Wohin verorten und ist demnach sehr „formenreich, interreligiös, interkulturell“ (Bitter 2007, S. 17). In Anlehnung an Bitter 2007 lässt sich Spiritualität grob in vier Bereiche unterteilen: 1) Selbstspiritualität, 2) Sozialspiritualität, 3) Naturspiritualität und 4) Gottesspiritualität.

„Spiritualität meint hier ganz vorsichtig: eine persönlich gestaltete Beziehung 1) zur eigenen Person, zum eigenen Körper, zum eigenen Leben, oft benachbart zu ‚bewusster leben/anders leben‘, Selbsttransformation, Lifestyle und Lebensberatung; 2) zu anderen Menschen, nahen und fernen, im Sinne einer bewussten Kommunikation und politischen Verantwortung in der Familie, im Stadtteil, in der

„Einen Welt“; 3) zum Kosmos, zur Umwelt im Sinn des verantwortlichen, ökologischen Umgangs mit dem Lebensraum für alles Lebendige; 4) zur Mitte der Welt, zum höchsten Wesen, zum Heiligen, zum (immanenten/transzendenten) Gott meines/unseres Lebens – in vielfältigen Formen einer großen Ökumene der Religionen und Kulturen.“ (Bitter 2007, S. 17)

Einem allgemeinen Verständnis nach ist Spiritualität als eine Lebenseinstellung mit einer Ausrichtung auf eine transzendente Wirklichkeit aufzufassen, im allgemeinen Verständnis erfordert sie keine Bindung an eine bestimmte (religiöse) Tradition bzw. Kultur. An dieser Stelle wird unter Religiosität ein religiöses Verhalten oder religiöses Erleben verstanden.

Spiritualität lässt sich schwer mit nur einer Definition erklären, weshalb verschiedene Annäherungen nötig sind. So unterscheidet etwa Bitter die Spiritualität als *anthropologisches, religiöses, aber auch kulturelles Phänomen* (vgl. Bitter 2007, S. 19). Unter christlicher Spiritualität „kann die heute in einer persönlichen, ganzheitlichen Lebensgestaltung vollzogene Ratifikation der christlichen Lebens- und Glaubensüberlieferungen [verstanden werden, welche] an einer Lebensgestalt aus der geglaubten Kraft des Heiligen Geistes Gottes und Jesu Christi [zu erkennen ist]“ (Bitter 2007, S. 19 f.).

Dass Spiritualität begrifflich schwer zu fassen ist, haben auch Streib und Keller (2015) im Zuge eines Forschungsprojektes zur Spiritualität an der Universität Bielefeld bestätigt. Im Rahmen von Interviews und Fragebögen wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Deutschland und der USA nach ihrer Definition von Spiritualität gefragt. Dabei zeigte sich, dass diese für die einzelnen Menschen eine sehr unterschiedliche Bedeutung hat und nicht auf einen Nenner zu bringen ist. Entscheidend bei der Nennung einer individuellen Definition ist der Aspekt, wie sich die Menschen selbst einstufen: sehr religiös bis überhaupt nicht religiös, sehr spirituell bis überhaupt nicht spirituell (vgl. Streib & Keller 2015, S. 20). Nach Auswertung der Daten und einer umfassenden Analyse konnten zehn semantische Komponenten herausgearbeitet werden, die ich an dieser Stelle aufführe, um die verschiedenen Zugänge, die auch Bitter herausgestellt hat, zu verdeutlichen:

„Spiritualität ist ...

- 1 ... (All-)Verbundenheit und Harmonie mit dem Universum, der Natur und dem Ganzen
- 2 ... Teil von Religion, von christlichem Glauben
- 3 ... innere Suche nach einem (höheren) Selbst, nach Sinn, Frieden und Erleuchtung
- 4 ... Festhalten an und Einhalten von Werten und Moral in Bezug zur Menschheit [Ethik]
- 5 ... Glaube an eine höhere Macht/Wesen (Gottheiten, Götter)
- 6 ... Intuition von Sphären/Wesen, die zwar unspezifiziert, aber höher und jenseits sind
- 7 ... Erfahrung von existenzieller Wahrheit, Ziel und Weisheit jenseits rationalen Verstehens
- 8 ... Bewusstsein für eine nichtmaterielle, unsichtbare Welt, übernatürliche Energien und Wesen (z.B. Geister) [Esoterik]
- 9 ... Opposition zu Religion, dogmatischen Regeln und Traditionen

10 ... individuelle religiöse Praxis, Meditation, Gebet, Gottesdienst.“ (Streib & Keller 2015, S. 41)

Deutlich wird bei den Antworten, dass man der Vielseitigkeit von Spiritualität mit nur einer Definition nicht gerecht werden könnte. Dennoch kann allgemein gesagt werden, dass Spiritualität stets mit etwas verbunden wird, was das Eigene übersteigt. Diesem Gedanken schließt sich auch der Religionspädagoge Anton A. Bucher an, der eine Definition von Spiritualität gegeben hat, die für das Anliegen der Arbeit relevant ist. Für ihn ist Spiritualität „wesentlich Verbundenheit und Beziehung [...] und zwar zu einem den Menschen übersteigenden, umgreifenden Letztgültigen, Geistigen, Heiligen, das für viele nach wie vor das Göttliche ist; aber auch die Beziehung zu den Mitmenschen und zur Natur. Diese Öffnung setzt voraus, dass der Mensch vom eigenen Ego absehen bzw. dieses transzendieren kann.“ (Bucher 2007, S. 56)

Zusammenfassend kann Spiritualität somit in einem weiten Sinne „als Fähigkeit zur Selbsttranszendenz“ (Roebben, Kammeyer, Burggraf, Hanneken 2013, S. 247) verstanden werden, als das „vertrauensvolle Wissen über die Tatsache, dass wir getragen und geliebt sind [...]. Spiritualität als Grundvertrauen in eine Wirklichkeit, die nie zufällig zufällt, sondern offen bleibt für die Zukunft, geht von Menschen aus, die bereit sind, sich selbst zu übersteigen (oder sich zu transzendieren).“ (Roebben 2011b, S. 40) Damit nimmt Roebben Bezug auf den Philosophen Hans Joas. Dieser schlägt vor, „auf eine Art von Erfahrungen zu reflektieren, die nicht selber schon Gotteserfahrungen darstellen, ohne die wir aber nicht verstehen können, was Glaube, was Religion eigentlich ist“ (Joas 2004, S. 17). Diesen Erfahrungen von Selbsttranszendenz misst er eine besondere Bedeutung bei, nicht zuletzt deshalb, weil Werte eben aus diesen Erfahrungen von Selbsttranszendenz entstehen (vgl. Joas 2004, S. 7).

Angelehnt an den Gedanken der Verbundenheit und Beziehung (vgl. unter anderem Bucher im Jahrbuch für Kindertheologie 2016) gewinnt – mit Blick auf den Schwerpunkt der Arbeit – die Verbindung von Spiritualität und Vielfalt an Bedeutung. Im Zusammenspiel mit Diversität kann Spiritualität geweckt werden. Die Erfahrung, dass man aufgrund seiner Verschiedenheit nicht indifferent ist, sondern lediglich einen Weg braucht, um einen differenten Umgang zu erzielen, kann für viele als spirituelle Quelle bezeichnet werden. Dieses Miteinander kann wiederum dazu beitragen, einen weiteren Schritt hinsichtlich der Entwicklung der narrativen Identität zu gehen, denn in der Begegnung und im Austausch mit dem Anderen entfaltet sich die eigene Identität. „Die Kontingenz des Daseins und die verstärkte Wahrnehmung von Diversität [...] machen uns heutzutage sensibel für Spiritualität.“ (Roebben 2011b, S. 65) Der Mensch sehnt sich „nach *soul food* und es ist Aufmerksamkeit für moralische, spirituelle und religiöse Diversität festzustellen“ (Roebben 2011b, S. 65).

Der Glaube kann bei der Erfahrung von Spiritualität ein Anstoß sein. So kann christliche Spiritualität verstanden werden „als Suche nach einer Begegnung mit Gott [...], die eingebettet ist in die Begegnung mit sich selbst, mit anderen, mit Welt, Wirklichkeit und Kultur als ‚wechselseitige Erschließungen‘“ (Boschki & Woppowa 2006, zit. in Roebben, Kammeyer, Burggraf, Hanneken 2013, S. 247). Jan Woppowa (2015) nimmt überdies konkret Bezug auf die spirituelle Bildung und das spirituelle Lernen in der Schule. Zunächst unterscheidet er zwischen enger und weiter gefasster Spiritualität. „Eine enge, theologisch ausgerichtete Begriffsbildung versteht Spiritualität als Ausdruck einer gelebten und gnadenhaft gewirkten christlichen Identität bzw. als eine vom göttlichen Geist bestimmte Existenz (pneumatikos).“ (Woppowa 2015, S. 20) Demgegenüber steht ein weit gefasstes Verständnis, welches aus anthropologischer Perspektive „die wahrnehmbare Gestalt einer geistigen Grundhaltung des Menschen“ (ebd.) verkörpert und dem zufolge Spiritualität „gesuchte und gelebte geistige Identität“ (Bitter 2004, zit. in Woppowa 2015, S. 20) ist. Als Gegenstand religiöser Bildung erfährt die Unterscheidung von anthropologischen sowie theologischen Darstellungen im Hinblick auf Spiritualität eine besondere Bedeutung. Die Lehrkraft muss sich bewusst sein, dass ihre Aufgabe nur in der Heranführung und Begleitung der Kinder und Jugendlichen liegen kann, damit diese zu eigener Spiritualität gelangen können „und zwar zu einer offenen Spiritualität, die sich zwar ausdrücklich christlich ausformulieren kann, aber nicht muss“ (Bitter 1993, zit. in Woppowa 2015, S. 20).

2.3.2 Spiritualität als Komponente der Identität

Die spirituelle Einstellung bzw. die spirituelle Kompetenz eines Menschen können als Merkmale und einflussnehmende Faktoren hinsichtlich der individuellen Identitätsentwicklung angesehen werden. Spricht man von spiritueller Kompetenz, so ist es schwer, zu beschreiben, wie sich diese genau äußert, da in der aktuellen Kompetenzentwicklung vorrangig der Anspruch erhoben wird, dass Kompetenzen in irgendeiner Form messbar sind. Versucht man, spirituelle Kompetenz zu erläutern, so meint diese eher „die Fähigkeit, ein Gespür zu entwickeln, sensibel und aufmerksam zu sein [...] und eine Haltung zu lernen als ein Können oder eine Qualifikation“ (Lübking 2007, S. 20). Bezogen auf einen religiösen Kontext äußert sich spirituelle Kompetenz „auch darin, religiöse Formen situationsangemessen und unverkrampft praktizieren zu können – ohne harmlos zu werden“ (Lübking 2007, S. 20). Doch wie genau kann man sich der spirituellen Identitätsfrage nähern? Hierfür werden im Folgenden (neuere) Identitätsansätze, die mit diesem Gedanken in Verbindung stehen, mit Spiritualität verknüpft, um auf diese Weise ein Verständnis dafür zu entfalten.

Wie bereits am Ende des Kapitels zur narrativen Identität angedeutet, gibt es einen Zusammenhang zwischen Narrationen und Spiritualität. Erzählungen führen zu Begegnungen (mit anderen Menschen, mit anderen Erzählungen) und Begegnungen können immer auch spirituelle Erfahrungen ermöglichen. Den Worten Ricœurs folgend ist es bedeutsam, die narrative Identität durch immer neuere Erzählungen neu auszubilden (vgl. Ricœur 1988, S. 13). Während der Autor seine eigene Erzählung schreibt und immer wieder umschreibt und darin zeigt oder versucht, zu klären, wer er ist, können spirituelle Erfahrungen gemacht werden, die wiederum Auswirkungen auf die Identität haben können. Andersherum können die eigenen Narrationen auch Einfluss auf die eigene Spiritualität haben.

Interessant im Rahmen der Annäherung an ein spirituelles Identitätsverständnis sind die Überlegungen Pirners zur Unvollkommenheit des Menschen. Im Rahmen der Diskussion um das Streben des Menschen nach Begabung und Vollkommenheit macht Manfred Pirner auf den Begriff der „fragmentarischen Identität“ aufmerksam und bezieht sich hierbei auf Henning Luther. Auf der einen Seite wird eine Persönlichkeit angestrebt, die sich durch Individualität, umfassende Bildung und harmonische innere Ruhe auszeichnet. „Demgegenüber ist aus christlicher Perspektive die bleibende Bruchstückhaftigkeit und Unvollkommenheit jedes auch noch so gebildeten Menschen zu betonen, seine bleibend fragmentarische Identität (Henning Luther) und damit sein unausweichliches Angewiesensein auf soziale Ergänzung und Gemeinschaft. Bildungsziel wäre dann nicht die selbstgenügsame, von anderen unabhängige Allround-Persönlichkeit, sondern die Persönlichkeit, die sich selbst überschreitend ihre Begabungen für andere einsetzt und sich in den eigenen Schwachstellen die Ergänzung durch andere gefallen lässt.“ (Pirner, zit. in Pemsel-Maier 2014, S. 61) Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass der Mensch in seiner Fragmentarität auf andere und andere wiederum auf ihn angewiesen sind. Hier zeigt sich eine Verbindung zur spirituellen Identität. Diese zeichnet sich eben dadurch aus, dass es dem einzelnen Menschen niemals nur um sich selbst geht, sondern dass er sich selbst transzendiert. Es geht um „die Erfahrung, in einem größeren Ganzen gehalten zu sein, um die erfahrungsmäßige Erkenntnis einer immanent-transzendenten, das individuelle Ich übersteigernden und gleichzeitig einschließenden Wirklichkeit“ (Pindl 2009, S. 253). Vor allem in Phasen von Zweifeln, existenziellen Fragen und auf der Suche nach einem Sinn kann eine Orientierung an weiterführenden Werten und die Person übersteigernden Anhaltspunkten Kraft und Stabilität geben.

Den Gedanken, dass es sinnvoll sei, die eigene Person zu übersteigen, greift auch Helmut Peukert an, indem er auf die globalen gesellschaftlichen Herausforderungen verweist und sich deshalb für eine transformative Pädagogik ausspricht, „in der die Talente von allen Individuen in neuen intersubjektiv-solidarischen Lernprozessen wahr- und ernstgenommen

werden“ (Peukert 2002, zit. in Roebben 2014, S. 172). Ausgehend davon wird die Bedeutsamkeit der Intersubjektivität im Kontext jeder Identitätsbildung deutlich. Bezugnehmend auf Grümme beschreibt Roebben dies wie folgt: „Jemand werden, ist immer eine Gabe, die Menschen einander ‚in intersubjektiver Kreativität‘ schenken und gönnen können.“ (Roebben 2014, S. 172).

Mit Blick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, welche im Kontext des aktuellen Forschungsinteresses an Bedeutung gewinnt, lässt sich zudem das Konzept der „partizipativen Identität“ nach Hermans heranziehen, auf welches sich Roebben (2016) bezieht. Im Zentrum der Überlegungen steht die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an richtungsweisenden Praktiken. „Kinder eignen sich aufgrund ihrer eigenen Identitätsentwicklung solche Praktiken persönlich an. Sie ‚ko-kreieren‘ die Wirklichkeit. Eine Praxis hat vier Merkmale: Sie ist bedeutungsvoll, vermittelnd, entwicklungsorientiert und sozial verankert.“ (Roebben 2016, S. 131) Ein besonderes Augenmerk erfährt im Zusammenhang mit der spirituellen Identitätsfrage das Merkmal der sozialen Verankerung. Denn nicht allein, sondern erst mit anderen findet Partizipation statt. „Jemand hat Dich von dem Sinn der Handlung überzeugt, indem er es Dir vorgemacht hat und Dir gezeigt hat, welchen Einfluss eine Handlung auf den Menschen haben kann. Dann wirst Du Teilnehmer der Lerngemeinschaft dieser Person. Du hast Dich ihm anvertraut und beginnst, Dich auf seine Expertise zu stützen und auf dieser Basis weiterzubauen, um Deine eigene Geschichte zu schreiben.“ (Roebben 2016, S. 133) An dieser Stelle wird auch wieder die Verbindung zu der narrativen Identität sichtbar, die sich im Schreiben der eigenen Geschichte zeigt.

Bernhard Grümme nimmt – wie auch in der vorliegenden Arbeit – die Inklusion in den Blick und stellt sich hierbei die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit in der Schule. Gerechtigkeitsfragen lassen sich nicht losgelöst von Identitätsfragen erörtern (vgl. Grümme 2018, S. 153). Er spricht sich für ein Recht aller Kinder auf Identität im Kontext von Bildung und Inklusion aus. Deutlich wird auch hierbei wieder der Bezug zwischen Identitätsentwicklung im Kontext der Gemeinschaft und der Begegnung mit anderen (mit der Diversität). Unter Beachtung der bisherigen Ausführungen kann auch in diesem Sinne eine Verknüpfung mit Spiritualität erfolgen.

Was bedeutet dies für das vorliegende Projekt? Werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die eigenen kleinen Erzählungen mit den großen biblischen Erzählungen konfrontiert, kann Spiritualität entfaltet werden. Die Begegnung mit dem Text kann irritieren, aber auch dazu anregen, sich selbst neu zu sehen, aber auch den anderen mit neuen Augen zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit wird ein weites Spiritualitätsverständnis zugrunde gelegt, welches Spiritualität als Fähigkeit zur Selbsttranszendenz versteht. Demzufolge rücken sowohl Formen allgemeiner als auch christlich-religiöser Spiritualität in den Fokus. Der biblische Text, dem die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihres Unterrichts begegnen, kann bei

der Erfahrung von Spiritualität ein Anstoß sein. Identitätsbildung kann in einem Gespräch mit der Bibel erfolgen bzw. die Bibel kann als Spiegel für die eigene Identitätsentwicklung genutzt werden. Ergänzen möchte ich diese Verbindung mit der Perspektive der wechselseitig kritisch-produktiven Auseinandersetzung von Identitätsentwicklung und biblischer Erzählung von Roebben (2014).

So kann auf die Methode des Storytellings verwiesen werden, „in welcher Solidarität und Spiritualität zentrale Merkmale darstellen“ (Roebben 2014, S. 168). Um Kinder und Jugendliche in diesem Zusammenhang zum Erzählen – auch spiritueller Art – zu ermutigen, bedarf es jedoch bestimmter Voraussetzungen. Wird eine biblisch-hermeneutische Perspektive zugrunde gelegt, können nach Roebben zwei Herausforderungen herausgestellt werden:

„Zum einen geht es um *get yourself a life and tell your story*. Die Menschen sollen sich selbst des Wertes des eigenen Lebens bewusst werden und sich durch Storytelling für das Geheimnis des eigenen Lebens eröffnen. Zum anderen geht es um *receive your ultimate life and receive your ultimate story*. Menschen sollen sich des Geschenks des Lebens bewusst werden, in dem die Erzählung ultimativ und letztendlich begründet ist. Der Mensch hat Sehnsucht nach dem Ultimativen und drückt sich erzählend aus.“ (Roebben 2014, S. 177)

So wie die Bibel Erzählungen preisgibt, können auch die Menschen Erzählungen von sich preisgeben. So wie wir den Erzählungen zuhören, hören auch andere unseren Erzählungen zu. Biblische Texte sind wie auch die eigenen persönlichen Erzählungen nie komplett „erzählt“ und abgeschlossen, sondern werden vielmehr stets neu gedeutet und „erlebt“. Die Begegnung mit ihnen auf Grundlage der eigenen Lebensgeschichte und im Austausch mit anderen kann somit ein wesentliches Merkmal, ein Spiegel für die eigene spirituelle Identitätsentwicklung sein. Zusammenfassend liegt demnach der Fokus im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf einem Verständnis von Spiritualität, welches einhergeht mit Formen der Selbsttranszendenz. Spirituelle Identität zeigt sich demnach in der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz sowie in dem damit verbundenen Angewiesensein auf „(soziale) Ergänzung“ und Partizipation.

2.4 Religiöse Identität: Religion und Identität

Ausgehend von Spiritualität kann auch die religiöse Identität an Bedeutung gewinnen, wenn man etwa von christlich geprägter Spiritualität spricht. Bei der religiösen Identität handelt es sich um ein „theoretisches Konstrukt, das in religionspädagogischen Zusammenhängen gleichermaßen allgegenwärtig wie zugleich schwer zu fassen ist“ (Altmeyer 2016, S. 1). So ist es nicht verwunderlich, dass eine eindeutige Klärung nicht möglich ist und die Frage

aufkommt, ob „religiöse Identität“ ein Ziel religiöser Bildung sein kann oder diese gar die Basis hierfür ist.

Die Identität erfährt im Kontext von Religion bzw. Glauben eine sehr unterschiedliche Relevanz. „Religion bzw. Glaube [müssen sich] mit dem Vorwurf konfrontiert sehen, sie leisteten einer Entfremdung der Menschen Vorschub, sodass nur, wer sich davon frei mache, zu einer eigenen Identität finden könne.“ (Mette 2001, S. 849) Auf der einen Seite steht somit die Annahme, Religion führe den Menschen lediglich zu der Ausbildung einer Rollenidentität, wohingegen auf der anderen Seite davon ausgegangen wird, „dass die Suche nach Identität – insofern sie auf ein immer neues Transzendieren des jeweils Vorfindlichen ausgerichtet sei – selbst bereits als ein religiöses Phänomen zu begreifen sei“ (Mette 2001, S. 852).

Ulrich Riegel beschreibt, dass in den letzten Dekaden „der Begriff der Identität zur übergreifenden Leitidee religiöser Erziehung [avancierte]“ (Riegel 2005, S. 69). Dies schlägt sich sowohl in kirchlichen Schriften als auch in religionspädagogischen Arbeiten nieder. Dort wird „das elementare Ziel religiösen Lernens im Aufbau von Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit im Blick auf religiöse Traditionen bestimmt“ (Riegel 2005, S. 69). Die zunehmende Fokussierung des Begriffes der Identität steht in einem engen Zusammenhang mit der vermehrten Pluralisierung und Säkularisierung unserer Gesellschaft. „Angesichts der lebensweltlichen Vielfalt religiöser Sinnangebote ist es zu einer offenen Frage geworden, welche religiöse Tradition dem eigenen Leben Sinn, Halt und Sicherheit vermittelt.“ (Riegel 2005, S. 69)

Der Begriff der Identität lässt sich weder in der Bibel noch in der traditionellen Theologie finden. Es können sich aber durchaus innertheologische Bezüge finden lassen, die auf diese Thematik verweisen. Riegel hebt in diesem Zusammenhang zwei Fragestellungen hervor, welche die gegenwärtige Diskussion beeinflussen: „*Welchen Beitrag leistet eine biblisch fundierte Anthropologie zur Identitätsdiskussion? Und: Welchen Beitrag leistet der Glaube zur Identitätsentwicklung?*“ (Riegel 2005, S. 70)

Bezugnehmend auf die klassische Philosophie bezeichnet Riegel den ersten Fragenkomplex als äußerst sensibel, denn auf Grundlage dieses Verständnisses „erwächst Identität aus einem Prozess, in dem der Mensch ganz zu sich selbst kommt“ (Riegel 2005, S. 70). Die christliche Theologie hingegen betrachtet den Menschen „im Horizont des Heilshandelns Gottes“ (Riegel 2005, S. 70) und aufgrund seiner „Geschöpflichkeit ist jegliche Autonomie des Menschen im eigentlichen Sinn Theonomie“ (Riegel 2005, S. 70). Riegel verweist auf Gisbert Greshake, um die Frage nach der Freiheit des Menschen im Rahmen dieses Verständnisses zu beleuchten. Dieser erläutert nämlich zwei mögliche Antworten. Zunächst verweist er auf den sogenannten „transzendentaltheologische[n] Ansatz“ (Riegel 2005, S. 70), welcher die Menschen „als Subjekt[e] der Selbstoffenbarung Gottes“ (Riegel 2005, S. 70)

versteht. Die menschliche Antwort steht in einer Interdependenz zu dem Ruf Gottes. Diese bedingte Autonomie steht im Widerspruch zu dem zweiten Ansatz, welcher die Menschen lediglich als „Adressaten der Selbstoffenbarung“ (Riegel 2005, S. 70) denkt. Der Ruf Gottes zeichnet sich durch eine Objektivität aus und gibt dem Menschen strikte Vorgaben, die von ihm nur eine Reaktion fordern. Welchem Ansatz man sich auch anschließt, entscheidend ist, dass der Mensch im Sinne der christlichen Anthropologie nur zu sich finden kann, wenn er dem Ruf Gottes folgt. Im theologischen Sinne gilt damit ein „Identitätsbegriff [...], der sich selbst am und im Anderen gewahr wird und dort auch realisiert. Identität ereignet sich in der Übereignung an die Instanz, die den Menschen ganz in seine Freiheit entlässt, ist somit immer auch Differenz.“ (Riegel 2005, S. 70)

Zur Betrachtung der zweiten Fragestellung, welche sich hauptsächlich in Feldern der Praktischen Theologie finden lässt, erweist sich ein Blick auf das Identitätskonzept nach Erikson als sinnvoll. Dieses kann sich der Frage nähern, wie ein Glaube die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen fördern und stützen kann, und bietet sich an, „um die religiöse Selbstfindung entlang des Lebenslaufs nachzuvollziehen“ (S. 71) und „um religiöse Identität als spezifische Entwicklungsaufgabe des Jugendalters auszuarbeiten“ (S. 71). Es lassen sich viele Bezüge zu dem Modell finden, so „korrespondiert [etwa] das Gefühl, von Gott unbedingt angenommen zu sein, mit dem Urvertrauen, das zu Beginn des Lebens aufgebaut werden muss“ (Riegel 2005, S. 71). Aber auch Jugendliche können in der Person Jesu Christi ein Vorbild finden und aufgrund dessen solidarischen Handelns eine eigene Ich-Stärke entwickeln. „Gemeinsam ist diesen Bezügen zu *Erikson*, dass sie sein Modell rezipieren und mit hermeneutisch-systematischen Mitteln in den eigenen Diskurs einfügen“ (Riegel 2005, S. 71).

Aus soziologischer Betrachtung wird vermehrt deutlich, dass eine bloße Zugehörigkeit von Jugendlichen zu einer religiösen Glaubensgemeinschaft im Gegensatz zu älteren Menschen kaum noch identitätsprägenden Einfluss hat. Die konfessionellen Milieus lösen sich zunehmend auf und mit „ihnen schwindet der sinnstiftende Rahmen für religiöse Inhalte und Praktiken“ (Riegel 2005, S. 72). Allerdings lässt sich dies nicht auf religiöse Minderheiten übertragen, da diese als fremd wahrgenommene Personen in ihren „Gemeinschaften einen äußeren Rahmen für ihren individuellen Selbstentwurf“ (Riegel 2005, S. 72) finden können. Neben der theologischen und soziologischen beschreibt Riegel auch die psychologische Betrachtung von Identität. Das Erleben von Religion kann als Ressource für eine gelingende Identitätsbildung betrachtet werden, was wiederum positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben kann. Allerdings können der Grad der Signifikanz und die Stärke des Zusammenhangs schwanken. So bezieht sich Riegel auf Peter Halamas und stellt fest, dass es „für die Sinngebung des eigenen Lebens aus religiösen Quellen einer intrinsischen Motivation für die eigene Religiosität, einer hohen Übereinstimmung mit den grundlegenden

Überzeugungen der betreffenden Religionsgemeinschaft und der Bereitschaft [bedarf], die Werte dieser Gemeinschaft im eigenen Leben umzusetzen“ (Riegel 2005, S. 74). Des Weiteren können mit Verweis auf Gordon W. Allports Menschen mit einer intrinsischen Religiosität als sozial interessiert, leistungsorientiert oder verantwortungsbewusst beschrieben werden, während Menschen mit einer extrinsischen Religiosität eher Dogmatismus und Vorurteile aufweisen (vgl. Riegel 2005, S. 74). Bezogen auf die Jugendlichen lassen sich vier Gruppen voneinander unterscheiden: die Jugendlichen mit einer erarbeiteten Identität, mit einer übernommenen Identität, Jugendliche in einer Identitätsdiffusion sowie Jugendliche im Identitätsmoratorium. Eine lebendige Religiosität zeigen überwiegend Jugendliche, die bereits einen Identitätsentwurf gefunden haben. Die „Teilnahme Jugendlicher an spiritistischen Sitzungen [hat] eher experimentellen Charakter [...] und die dominierenden Motive der Teilnahme [sind] Neugier und die Suche besonderer Reize“ (Riegel 2005, S. 75).

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass Religion und Identität sich gegenseitig beeinflussen und Religion als eventuelle Ressource im Hinblick auf die Identitätsentwicklung verstanden werden kann. Allerdings kann Religion vielfach nicht mehr als notwendiger Bezugspunkt, sondern vielmehr als ein Lebensbereich neben vielen anderen beschrieben werden.

Angelehnt an David Käbisch schildert Stefan Altmeyer, dass sich die „Frage nach religiöser Identität [dann stellt], wenn nach religiösen Aspekten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung und daraus resultierenden Lebensformen gefragt wird“ (Altmeyer 2016, S. 6). Hierbei unterscheidet er zwischen Religiosität (nach innen gerichtet) und Religion (nach außen gerichtet), wobei beide Perspektiven einander bedingen. Altmeyer verdeutlicht, dass (religiöse) Identitätsfragen sowohl individuell und aktiv als auch kollektiv und passiv zu stellen sind. Darüber hinaus betont auch er den Prozesscharakter von Identität. Die Ausdrucksformen religiöser Identität können hierbei unterschiedlicher Form (*Empfinden, Denken, Fühlen, Erzählen, Zeigen*) sein und sich etwa in Handlungen/Praktiken oder Zugehörigkeiten zeigen. Religiöse Bildung soll zum einen darauf eingehen und zum anderen die Weiterentwicklung durch Begegnungen mit Überliefertem und mit religiöser Vielfalt fördern (vgl. Altmeyer 2016, S. 6 ff.). Das Ziel von religiöser Bildung liegt somit nicht nur „in der Anerkennung, sondern auch [in der] Förderung des autonomen, transformatorischen Identitätsfindungsprozesses eines anderen auf der Suchen nach einer gemeinsamen Welt, in der Differenzen geachtet werden“ (Peukert 2005, zit. in Altmeyer 2016, S. 9). Besonders deutlich wird an dieser Stelle die enge Verbindung von religiöser und spiritueller Identität.

2.5 Jugendalter: Eine prägende Lebensphase in der Identitätsentwicklung

Der Anspruch, „dazuzugehören“, sei es durch bestimmte Konsumgüter oder durch die Teilhabe an sozialen Netzwerken im Internet, scheint gegenwärtig einen enormen Einfluss auf die Jugendlichen zu haben. Nicht selten wird der Wunsch geäußert, man möchte „YouTuber“ werden. Die Spanne zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen dem, wer man ist, und dem, wer man sein möchte, scheint für viele Jugendliche zu einer besonderen Herausforderung geworden zu sein. Warum gerade das Jugendalter hiervon gekennzeichnet ist, wird im Folgenden erläutert.

Die Lebensphase der Jugend war nicht immer als solche beschrieben worden. Lange Zeit unterschied man lediglich zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Aufgrund verschiedener Einflüsse, etwa der technischen Entwicklungen, der allgemeinen Schulpflicht oder etwa der Möglichkeit einer längeren allgemeinen Ausbildung und Vorbereitung auf das Erwachsenenalter hat sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts die Betrachtung der Jugend als eigenständige Phase entwickelt und sich zunehmend weiter ausgebaut. Ihr Beginn, der sich durch das Einsetzen der Pubertät auszeichnet, setzt immer früher ein und das Ende dieser Lebensphase, welches den Übergang in das Erwachsenenalter markiert, verlagert sich aufgrund verlängerter Schul- und Ausbildungszeiten sowie einem verlängerten Verbleib im Elternhaus zunehmend weiter nach hinten. Man spricht gegenwärtig gar von einer Expansion der Lebensphase Jugend (vgl. Hurrelmann 2007⁹). Auch der Bereich der Jugendforschung hat sich in den letzten 50 Jahren stark ausgedehnt. In Deutschland sei vor allem auf die sich regelmäßig wiederholenden Shell-Jugendstudien verwiesen.

Das Jugendalter zeichnet sich durch eine Zeit aus, in der der junge Mensch mit besonders intensiven Herausforderungen konfrontiert wird. So kann man hinsichtlich der Identitätsentwicklung von einer Konfrontation mit einem Identitätsprojekt sprechen. „Identität hat ihre Selbstverständlichkeit verloren, so dass die Suche nach dem, was ‚Ich‘ heißen kann, zur Lebensaufgabe wird.“ (Ammicht Quinn 2010, S. 126)

Wie Erikson (1968) es dargestellt hat, ist die Phase der Adoleszenz geprägt von einer Identitätsdiffusion („In identity diffusion [...] a split of self-images is suggested, a loss of center and a dispersion“ (S. 212)). Dies bedeutet, dass Jugendliche zunehmend Fragen wie „Wo gehöre ich hin?“, „Wo komme ich her?“, „Wer bin ich und wer möchte ich sein?“ gegenüberstehen und sich diesen auf unterschiedlichen Wegen stellen müssen. Dies hat zur Folge, dass „Jugendliche [...] Konstrukteure der eigenen Identität werden [müssen]“ (Hurrelmann). Die vorhandene Pluralität bietet verschiedene Optionen an, weshalb sie sich auf die Suche nach Selbstvergewisserung, Konsistenz und Kohärenz begeben. Bedenkt man

die vielen *Meta-Narratives*, die einprägsamen und großen Geschichten der Medien und der Märkte, welche uns suggestiv vermitteln wollen, dass es nur so und nicht anders sein kann, erscheint es als unerlässliche Aufgabe des Jugendalters, diese kritisch zu hinterfragen und sich aktiv damit auseinanderzusetzen und ihre eigenen Geschichten erzählen. Denn diese zeigen, dass es eben doch anders sein kann und ein selbstbestimmtes Leben möglich ist (vgl. unter anderem Streib 1994, S. 197). Dennoch gibt es, wie auch schon Erikson beschrieben hat, Jugendliche, die Schwierigkeiten haben und sich in Außenseiterpositionen befinden. Sie „kommen mit der übernommenen, ihnen durch die unerbittliche Standardisierung der [...] Jugend aufgezwungenen Rolle nicht zurecht und flüchten: lassen Schule oder Arbeitsplatz im Stich, bleiben nächtelang fort oder verkriechen sich in ausgefallene oder unzugängliche Stimmungen. [...] So mancher Jugendliche, der von seiner Umgebung zu hören bekommt, er sei ein geborener Strolch, ein komischer Vogel oder Außenseiter, wird erst aus Trotz dazu.“ (Erikson 1979, S. 110)

Hierbei kann Religion eine wichtige Rolle spielen. Hinsichtlich der Bedeutung der Religion für die jeweilige Lebensorientierung des Menschen lassen sich mit Bezug auf Ziebertz vier Dimensionen herausstellen, die in besonderer Form auch für das Jugendalter gelten: Menschliche Grundsituationen sind *deutungsoffen und deutungsbedürftig*, Menschen praktizieren *Selbsttranszendierung*, Menschen erfahren *Zeitlichkeit und Endlichkeit*, Menschen werden mit der *Sinnfrage* konfrontiert (vgl. Ziebertz 2008, S. 120 f.). Diese Dimensionen zeigen, dass die Jugendlichen sich auf der Suche befinden, dass sie nach Orientierung und Sicherheit streben und zunehmend auch mit Grenzerfahrungen konfrontiert werden.

An dieser wird auf die Stufen der Glaubensentwicklung nach James W. Fowler und vor allem die Phase des Jugendalters in den Blick genommen. Fowler versteht den Glauben als „ein allgemeinmenschliches [...] Phänomen, das keineswegs nur bei sich selbst als religiös verstehenden Menschen anzutreffen ist“ (Schweitzer 2003a, S. 81). Somit lassen sich die folgenden Stufen der Glaubensentwicklung unterscheiden:

- Stufe 0: Erster Glaube, Glaube als Urvertrauen
- Stufe 1: Intuitiv-projektiver Glaube
- Stufe 2: Mythisch-wortgetreuer Glaube
- Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube
- Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube
- Stufe 5: Verbindender Glaube
- Stufe 6: Universaler Glaube

Die aufgeführten Stufen spiegeln ein mögliches Bild menschlicher Entwicklung wider, die sich stufenweise vollzieht. Damit zeigt es eine Übereinstimmung mit vielen anderen Modellen, welche die Entwicklung des Menschen beschreiben. Die Stufen sollen hierbei Orientierung für den jeweiligen Stand der einzelnen Person anbieten. So wird etwa die Stufe 3, der synthetisch-konventionelle Glaube, den Anfängen des Jugendalters zugewiesen und beginnt somit etwa ab einem Alter von zwölf Jahren, sich zu entwickeln. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass viele Erwachsene diese Stufe nicht mehr verlassen. Im Rahmen dieser Stufe beginnt die Herausbildung einer Identität mit Bezug auf den eigenen Glauben. Wegen des starken Einflusses des jeweiligen sozialen Umfeldes erhält diese Stufe die Bezeichnung „konventionell“. Aufgrund des Zusammenfügens einzelner Teilbereiche, die nicht auch immer zueinander passen, erfolgt eine Ergänzung durch die Bezeichnung „synthetisch“.

Wie sich zeigen konnte, stehen vor allem jugendliche Menschen vor besonderen Aufgaben und Herausforderungen hinsichtlich ihrer persönlichen Identitätsentwicklung. Sie haben schon erste Geschichten ihres Lebens geschrieben und sind dabei, diese weiter-, um- oder neuzuschreiben.

2.6 Zwischenfazit – Identitätsentwicklung: lebenslang, interaktiv, narrativ

Die vorangestellten Ausführungen verdeutlichen, dass es nur schwer möglich ist, den Begriff der Identität und die damit verbundene Identitätsentwicklung mit nur wenigen Worten zu beschreiben. Angenähert wird sich diesem Konstrukt meist durch Beantwortungsversuche der Frage „Wer bin ich?“. Die bereits beschriebenen Konzepte veranschaulichen, dass Identität in all ihren Erklärungsansätzen dynamisch und nicht statisch betrachtet werden kann. Verschiedene Faktoren kommen hierbei zusammen und spielen eine Rolle. Die beiden ausgewählten „Klassiker“ Erikson und Mead bringen dies bereits früh zu Ausdruck. Zum einen versteht sich Identitätsentwicklung als *lebenslanger* Prozess, in dem man – je nach Lebensphase – neuen Herausforderungen begegnet. Ergänzt wird dies durch die Bedeutung von *Interaktionen* und Begegnungen verschiedenster Art (vgl. Mead). Erfahrungen, Begegnungen, Auseinandersetzungen bilden den Stoff für die ganz eigene (Lebens-)Erzählung (*Narration*). Diese wird lebenslang und durch das Hören und Gehörtwerden weitergeschrieben und erhält stets neue Kapitel mit ganz eigenen individuellen Inhalten. Die Herausstellung der Merkmale „lebenslang“, „interaktiv“ sowie „narrativ“ führen zur Weitergestaltung des mittleren Bildes des Triptychons:

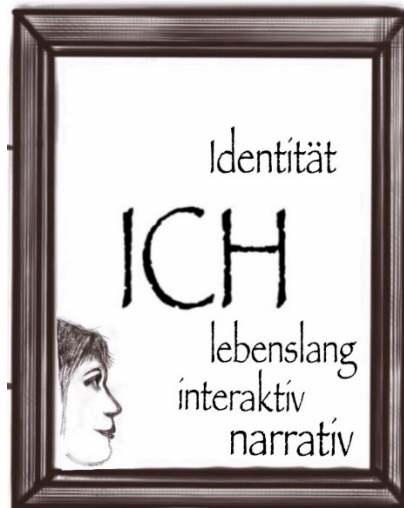


Abb. 2: Das mittlere Bild des Triptychons: Die Weitergestaltung des ICH

Gewicht erfahren diese Aspekte auch, wenn man sich einem spirituellen Identitätsverständnis nähert. Denn hier spielt die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz, das „Über-sich-Hinaustreten“, das Überschreiten eigener Grenzen (vgl. Joas 2004) eine entscheidende Rolle. Die Suche nach Sinn, nach Begegnungen kann auch einhergehen mit Religion bzw. Religiosität sowie mit der Frage nach religiöser Identität.

Aufgrund der Vielschichtigkeit der Identitäten, der Identitätsdiffusionen ist es mit Blick auf das Anliegen der Arbeit wichtig, zu betonen, dass ein einzelnes Diversitätsmerkmal, sei es das Geschlecht, die Religionszugehörigkeit oder auch eine Behinderung nicht allein die Identität des Menschen, des Jugendlichen ausmachen. Vielmehr sind es zahlreiche Aspekte, die zusammenkommen. Durch seine lebenslangen Veränderungen, durch die Begegnungen mit anderen Menschen, durch das Schreiben der eigenen Lebensgeschichte unter Beachtung dessen, was war, was sein wird und durch spirituelle Erfahrungen bildet sich die Identität stets neu. Der Fokus im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt eben genau auf diesem Zusammenspiel: einem Verständnis von Identität als lebenslange Entwicklung, die geprägt wird von Interaktionen. Zusammengebracht wird diese mit der narrativen Identität, in deren Kontext auch die spirituelle Identität eine Rolle spielt bzw. kaum losgelöst von dieser betrachtet werden kann. Interessant ist es dann, zu sehen, zu erfahren, zu hören, welche Inhalte die Erzählungen der jungen Menschen aufweisen.

Wie zudem in den verschiedenen Konzepten vielfach deutlich wurde, entwickelt sich Identität nicht komplett unabhängig von anderen Menschen und von der jeweiligen Gesellschaft. Im Kontext (inklusive) Schule treffen nun viele verschiedene Persönlichkeiten mit ihren eigenen Geschichten aufeinander.

3. Inklusionspädagogik – GRUPPE

„Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Diskriminierung und Marginalisierung abbaut.“ (Hinz 2010, S. 34)

Inklusion – ein Begriff, der sowohl Medien, Bildungswesen, aber auch Politik gegenwärtig maßgeblich prägt und nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in vieler Munde ist. Damit erlebt auch der bereits seit 40 Jahren bestehende Gedanke der gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler einen neuen Höhepunkt. Auch wenn der weit verbreitete Ausspruch von Richard von Weizsäcker (1993) „Es ist normal, verschieden zu sein“³ schon seit geraumer Zeit zum Leitmotiv der Integrationspädagogik geworden ist und die gemeinsame Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Mädchen und Jungen forderte, geht der Inklusionsgedanke noch etwas weiter. Die Inklusion geht von einer grundsätzlichen Heterogenität aller Menschen aus. Demzufolge kann etwa im schulischen Kontext keine Homogenität beispielsweise durch Separation geschaffen werden, da jedes Kind, jeder Jugendliche, jeder Erwachsene seine individuellen Stärken und Schwächen, Bedürfnisse, Probleme und Interessen, aber auch seine eigenen kulturellen, sozialen und religiösen Hintergründe mitbringt und somit auch seine eigene Förderung braucht. „Ziel ist eine Schule für alle, die jeder Schülerin bzw. jedem Schüler eine persönliche leistungsorientierte Entwicklung ermöglicht.“ (Röhrig 2011, S. 106)

Das übergreifende Ziel von Inklusion, sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf schulischer Ebene, besteht somit darin, alle Menschen in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren und zu respektieren. Dies setzt ein Umdenken und auch ein verändertes Handeln voraus. Die Meinungen und Diskussionen diesbezüglich gehen weit auseinander. Verschiedene Professionen erheben unterschiedliche Blicke auf den Diskurs, sodass Inklusion zu einem populären Thema verschiedenster Handlungsfelder und Positionen geworden ist. In diesem Zusammenhang kann auf die zu Beginn des 21. Jahrhunderts erschienenen Arbeiten von Andreas Hinz und Alfred Sander verwiesen werden, die ausgehend von der Sonderpädagogik den Inklusionsbegriff für den Bildungsbereich definiert haben. So ist nach Alfred Sander mit der Inklusion nach Exklusion, Separation und Integration eine vierte Stufe erreicht. Zu wünschen wäre es, in einem fünften Schritt grundsätzlich Vielfalt als Normalfall zu betrachten (vgl. Sander 2004, S. 242 f.).

Das besondere Interesse der vorliegenden Arbeit liegt auf der Inklusion im Bildungssystem, vor allem im schulischen Kontext. Um sich dieser Thematik zu nähern, ist eine genaue

³ Richard von Weizsäcker am 01.07.1993 in Bonn bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte.

Auseinandersetzung mit den dafür- und dagegensprechenden Standpunkten unerlässlich. Warum das Thema notwendig und aktuell ist, wie sich der Gedanke geschichtlich entwickelt hat, welche Folgen es für das Schulwesen hat und wie Inklusion aus theologischer Perspektive zu verstehen ist, soll im Folgenden erläutert und diskutiert werden. Des Weiteren werden Überlegungen – Möglichkeiten und Grenzen – hinsichtlich einer (religions-)didaktischen sowie methodischen Umsetzung aufgezeigt.

3.1 Vielfältige Diversitätsdimensionen als Ausgangspunkt

Der Inklusionsdiskurs, wie auch schon zuvor der Integrationsdiskurs, beruht auf einer Wahrnehmung von Vielfalt. Erst das Bewusstsein darüber, dass es Heterogenität gibt, diese das gesellschaftliche Leben entscheidend prägt und aus ihm nicht wegzudenken ist, führt zu den Überlegungen, wie man dieser Verschiedenheit begegnen kann. Die Diversität zeigt sich in verschiedensten Dimensionen, welche unterschiedliche Beachtung bzw. einen unterschiedlichen Umgang in der Gesellschaft erfahren. Vielfach wird Heterogenität binär gedacht: Männer und Frauen, Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung, Alte und Junge etc. Inklusion hat das Ziel, diese binären Strukturen aufzulösen und die gesamte Vielfalt in den Fokus zu nehmen und wertzuschätzen.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage nach den verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, unter besonderer Beachtung der schulischen Begebenheiten. Hinsichtlich des allgemeinen Verständnisses von Inklusion, dem zufolge in erster Linie die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf ins Zentrum gerückt wird, wird in besonderer Form die Dimension *Behinderung* beschrieben.

Vielfältige Diversitätsdimensionen

„In unserer postmodernen, multikulturellen Weltrisikogesellschaft und dabei verloren gegangenen Sicherheit bestimmen immer nachhaltiger soziale Ungleichheiten und neue soziale Probleme das Aufwachsen von Kindern und die Sozialisation der Jugendlichen. Sozial benachteiligte Kinder, Migrantenkinder, Kinder aus Multiproblemfamilien, Straßenkinder, Jugendliche mit Behinderung, aber auch scheinbar ‚normale‘ Jugendliche erleben genauso wie in Problem- und Schieflagen geratene Erwachsene oder alte, hilfe- und pflegebedürftige, behinderte und von Aussonderung bedrohte Menschen vielfältige und nachhaltig ihre Identität beschädigte Benachteiligungen. Ausgrenzung, Stigmatisierungen, Gesundheitsprobleme, Statusverlust, existenzielle Bedrohungen und erhebliche Einschränkungen der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sind die Folge.“ (Markowetz 2011, S. 23)

Heterogenität bzw. Diversität erstreckt sich somit über viele Spektren, die nicht selten eine Ungleichbehandlung oder gar Ausgrenzung zur Folge haben. So kann man beispielsweise in

Bezug auf die Dimension *Gender* in den gegenwärtigen Medien entnehmen, dass Frauen auch in einer modernen Zeit im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen immer noch deutlich weniger Führungspositionen einnehmen oder vergleichsweise weniger verdienen. Demgegenüber steht etwa die Diskussion um die Benachteiligung mancher Jungen in der Schule bzw. um das Mädchen-Jungen-Verhältnis in sprachlichen sowie naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Diese Beispiele verdeutlichen eine Heterogenität hinsichtlich des Geschlechts, sei es biologischer oder auch sozialer Form.

Aufgrund aktueller politischer Ereignisse und der Tatsache, dass zunehmend mehr Menschen Asyl suchen, erhöht sich auch die Zahl von Kindern und Jugendlichen in den Schulen, die ganz unterschiedliche Nationalitäten aufweisen. Damit gehen nicht selten sprachliche Barrieren einher. In diesem Zusammenhang werden die Dimensionen *Herkunft*, aber auch *Religion* präsent. Weitere Heterogenitätsdimensionen, die unsere durch Diversität gekennzeichnete Gesellschaft prägen, sind unter anderem das Alter, religiöse oder weltanschauliche Zugehörigkeit, die jeweilige Sozialisation, Kultur sowie kognitive Voraussetzungen oder körperliche Fähigkeiten.

Diversität zeigt sich nicht nur zwischen verschiedenen Menschen, in ihrem Miteinander, sondern auch innerhalb einer Person, einer Biographie. Eine eindeutige Zuordnung ist nicht immer klar zu treffen. Dieser Aspekt lässt sich mit dem Gedanken Eriksons verbinden, dass es vor allem in der Phase des Jugendalters zu einer Identitätsdiffusion kommen kann.

Der Studie in dieser Arbeit liegt weiterhin ein Diversitätsverständnis zugrunde, das sowohl die personale Vielfalt als auch spirituelle Heterogenität, also sowohl die verschiedenen Lebenswelten als auch die unterschiedlichen Glaubenswelten, in den Blick nimmt.

Behinderung als eine Form von Diversität

Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass alle Klassen und Schulen von einer grundsätzlichen Diversität geprägt sind, erweist es sich dennoch – aufgrund der starken Fokussierung der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit verbundenen Forderung nach Inklusion – als unumgänglich, die Dimension *Behinderung* genauer zu betrachten. Der Inklusionsdiskurs nimmt, wie auch im Folgenden noch ausführlicher erläutert, in besonderer Form Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder, anders formuliert, Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Fokus. Daher wird an dieser Stelle die Heterogenitätsdimension der Behinderung in ausführlicherer Form betrachtet und an dieser Stelle kurz erläutert.

Der Behinderungsbegriff ist wie auch der Inklusionsbegriff ein viel diskutierter, geschichtlich geprägter und kritizierter Begriff. Bezeichnet man einen Menschen als „behindert“, so wird dieser automatisch einer bestimmten Kategorie zugewiesen, was Folgen „etwa in Bezug auf die Beurteilung des moralischen Status und die Zuweisung individueller Rechte, die

Anerkennung als gesellschaftlich wertvolles Subjekt oder die Zuteilung von Lebenschancen innerhalb der Gesellschaft“ (Dederich 2011, S. 9) haben kann. „Von einer Behinderung wird erst dann gesprochen, wenn aufgrund einer Schädigung eines Menschen Einschränkungen an der Teilhabe am Leben der Gesellschaft entstehen. Je mehr die Gesellschaft jedoch dazu bereit ist, den Menschen [etwa] mit einer geistigen Behinderung als Teil der Gesellschaft zu verstehen, desto weniger führt die Schädigung zu einer Benachteiligung.“ (Albers 2011, S. 73) Deutlich wird in diesem Zusammenhang die auf der einen Seite defizitorientierte Sichtweise auf den Menschen und auf der anderen Seite eine eher ressourcenorientierte Blickrichtung.

In der traditionellen Sonderpädagogik wird dem Behinderungsbegriff ein zentraler Stellenwert beigemessen, der entsprechende Konsequenzen mit sich bringt. „Tatsächlich führte die Diagnose einer Behinderung bei Kindern im Schulalter lange Zeit automatisch zur Zuweisung in eine entsprechende Sonderschule – und damit zum Ausschluss aus der Regelschule. Der Behinderungsbegriff hatte in seiner Zuschreibung zu einzelnen Personen also direkte Auswirkungen auf die Teilhabemöglichkeiten und hatte damit diskriminierende (unterscheidende), selektierende und (vom Regelschulsystem) ausschließende Wirkung.“ (Renner 2009, S. 49) In moderner Zeit erfährt die Begrifflichkeit „Behinderung“ eine stete Wandlung, vor allem auch auf sprachlicher Ebene, um Separation und Diskriminierung entgegenzusteuern. Bezogen auf den konkreten Menschen wird somit nicht mehr von „Behinderten“ gesprochen, sondern vielmehr von „Menschen mit Behinderung“, um der Reduzierung des Menschen auf dieses eine Merkmal vorzubeugen. Um dem oft negativ konnotierten Begriff ganz zu umgehen, wird im Bildungsbereich vielfach nicht mehr von einer „Behinderung“ (z.B. „Lernbehinderung“) gesprochen, sondern vielmehr die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbereichs vorgenommen.

Bezüglich der Definitionsversuche und begrifflichen Annäherungen an den Behinderungsbegriff ist zu betonen, dass es hierbei unterschiedliche Sichtweisen gibt. So unterscheiden sich etwa die Ausführungen des SGB IX⁴, die eine medizinische Betrachtung implizieren, von den Beschreibungen im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention⁵, die einen gesellschaftlichen Blickwinkel einnehmen.

⁴ Behinderung wird in diesem Zusammenhang folgendermaßen definiert: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.“ (Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) 2012, S. 6)

⁵ Definition in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention: „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in

Hinsichtlich der begrifflichen Unterscheidungen von Inklusion und Integration, welche im folgenden Kapitel noch ausführlicher dargestellt werden, wird bereits an dieser Stelle bezüglich der Dimension der Behinderung ein kurzes Zwischenfazit gegeben. Mit den Worten von Andreas Hinz lässt sich folgern, dass „Inklusion [...] sich immer auf alle Aspekte von Verschiedenheit [bezieht]; Behinderung ist also immer nur ein Subaspekt. Geht es ausschließlich um Behinderung, bleibt der Integrationsbegriff angemessener, denn andernfalls droht die Inflationierung des Inklusionsbegriffes. Geht es um Behinderung im Zusammenhang gesellschaftlicher Marginalisierung insgesamt, ist allerdings der Inklusionsbegriff sinnvoller und angemessen“ (Hinz 2012, S. 49 f.). Ausgehend von dieser Überlegung schließt sich in den folgenden Kapiteln eine Darstellung der historischen Entwicklung des Inklusionsdenkens an.

3.2 Historischer Abriss – Von der Exklusion zur Inklusion

Ausgehend von der Wahrnehmung, dass es Vielfalt und Verschiedenheit gibt, lassen sich schon seit geraumer Zeit Bestrebungen erkennen, mit dieser Verschiedenheit umzugehen und sich auf sie einzulassen, wobei lange Zeit der Fokus mehr auf Ausgrenzung anstelle eines Willkommenheißen lag. Die Aussonderung etwa in spezielle Einrichtungen hatte vielfach eine „soziale Segregation, Isolation und Fremdbestimmung behinderter Menschen [zur Folge]“ (Theunissen 2013, S. 21).

Neben Ausgrenzungsformen lassen sich jedoch seit jeher auch Bemühungen erkennen, die verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Zugang zu Bildung ermöglichen. So zeigen Berichte aus der Antike, dass etwa Menschen, denen die Fähigkeit zum Lesen nicht gegeben ist, Inhalte in Form von Bildern zugänglich gemacht wurden. Dementsprechend ist das Bestreben, auf die gegebene Vielfalt einzugehen, schon sehr früh erkennbar. Dass der Umgang mit Verschiedenheit, vor allem der Umgang mit Menschen mit Behinderung, nicht immer gleich und insbesondere gerecht war, wird im Folgenden dargestellt. Bevor genauer auf die Inklusion und die vor ihr weit verbreitete Integration eingegangen werden kann, gilt es, den Weg, der zu dem Inklusionsdenken geführt hat, aufzuzeigen, um nachvollziehen zu können, wie geschichtlich mit der Heterogenität und insbesondere mit Menschen mit Behinderungen umgegangen wurde und welchen Weg sie und ihre Angehörigen gehen mussten und noch weiterhin zu gehen haben. Anhand der detaillierteren Beschreibung der einzelnen „Phasen“ Exklusion, Separation, Integration und

Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung 2009, S. 12)

Inklusion werden die unterschiedlichen Haltungen gegenüber der Heterogenität in konkreter Form dargestellt.

Geschichtlicher Überblick

Mit einem Blick in die Geschichte lässt sich erkennen, dass der Gedanke eines Rechts auf Bildung aller Menschen bereits im Jahre 1628 in den Schriften von Johan Amos Comenius vertreten und beschrieben wird. Im Werk *Didactica Magna* stellt er die Forderung, „alle[n] Menschen alles zu lehren“. Comenius war somit ein Vertreter der Idee, dass jeder Mensch dazu fähig ist, Neues zu lernen (vgl. Graumann 2002, S. 19). Dennoch zeigt sich, dass vielfach Kinder und Jugendliche mit Behinderungen noch bis zum Ende des 18. Jahrhundert komplett von einer schulischen Bildung ausgegrenzt wurden. Erst im Laufe der Zeit, etwa durch die Errichtung einer Taubstummenanstalt 1770 in Paris, wurde eine Beschulung auch von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen möglich. Die Einführung der Schulpflicht in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachte fortan stark überfüllte Klassen im Volksschulsektor mit sich. Da man sich einig darüber war, dass ein Unterrichten von „bis zu 120 SchülerInnen in einem baufälligen Gebäude“ (Graumann 2002, S. 20) kein anzustrebendes Ziel sei, fasste man den Entschluss, dass Schülerinnen und Schüler, die dem Regelunterricht nicht folgen konnten, in separaten Klassen beschult werden sollen. Dies mag zunächst als ein erster Schritt zur Aussonderung erscheinen, kann jedoch in erster Linie als der Beginn einer gezielten Förderung von schwächeren Kindern und Jugendlichen verstanden werden. Allerdings sollte die Separation in den Folgejahren die einzige optimal erscheinende Form der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Beeinträchtigungen werden. Aus diesem Grund wurden zahlreiche Sondereinrichtungen, sogenannte Hilfsschulen, geschaffen, die diesen Kindern und Jugendlichen Bildung und Erziehung ermöglichen sollten, die aber auch das Ziel einer „sozialen Brauchbarmachung“ (Werning & Lütje-Klose 2006, S. 28) verfolgten. Die Jahre 1920–1932 zeichneten sich durch eine herausragende Beachtung der Heilpädagogik aus und können allgemein als zeitliche Höhepunktphase betitelt werden, da fast überall in Deutschland den Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung eine Beschulung ermöglicht wurde. Diese Euphorie und das gesamte Hilfsschulwesen gelangten jedoch danach durch die Zeit des Nationalsozialismus und den darin verankerten Gedanken der Rassenhygiene sowie der Zwangssterilisation an einen Tiefpunkt. Der Gedanke der Hilfsschule konnte einige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg erneut aufgegriffen werden und neben dem dreigliedrigen Schulsystem fand eine Etablierung der sogenannten Sonderschule statt (vgl. Werning & Lütje-Klose 2006, S. 37 ff.).

Exklusion

Exklusion (abgeleitet von dem lateinischen Wort „excludere“, was übersetzt werden kann mit „ausschließen“) stellt eine ursprüngliche Form des Umgangs mit Menschen dar, die von einer beliebig festgesetzten Norm abweichen, und kann somit als Gegensatz zum Inklusionsgedanken verstanden werden. Exklusion bedeutet somit eine soziale Ausgrenzung. Über viele Jahre hinweg wurden etwa Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung völlig aus dem Schulwesen und damit von jeglichen Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen. „Das Problem der sozialen Exklusion [...] betrifft die Personen und Personengruppen, die in der ‚Risikogesellschaft‘ zu den ‚Modernisierungsverlierern‘ gehören, auch wenn sie formal immer noch Mitglieder der Gesellschaft sind. [...] Die Lebenslage ‚Behinderung‘ gilt inzwischen als einer der gravierendsten Risikofaktoren für soziale Ausgrenzung, die sich in regelrechte ‚Exklusionskarrieren‘ verfestigen kann. Für junge Menschen mit Behinderungen besonders kritisch ist der Übergang von der Schule (meist Förderschule) in die berufliche Ausbildung (...), besonders wenn kein formaler Schulabschluss vorliegt.“ (Gröschke 2011, S. 56 f.) Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder mit besonderen Verhaltensauffälligkeiten wurden jahrelang gänzlich vom schulischen Unterricht ausgeschlossen.

Separation

Separation („separare“ – „absondern“, „trennen“) findet ihre Begründung in der Idee, dass man etwa Menschen mit einer Behinderung am besten fördern und unterstützen kann, wenn man sie in speziellen Einrichtungen und Schulen – in dem Fall Förderschulen – betreut und unterrichtet. „Das Paradigma der Segregation basiert auf einem individuellen/medizinischen Erklärungsansatz, der Behinderung als physische, psychische oder kognitive Abweichung von einem gesellschaftlich definierten Normalzustand versteht. [...] Behinderung ist demnach als individuelles Problem eines Menschen zu sehen, welches [...] eine medizinische bzw. therapeutische Behandlung durch entsprechend geschultes Fachpersonal notwendig macht [...]. Durch gezielte Rehabilitationsmaßnahmen, die in der Regel in Sondereinrichtungen durchgeführt werden, soll eine weitgehende Herstellung der Arbeitskraft erreicht werden, um den Behinderten zu einem nützlichen Mitglied der Gesellschaft zu machen.“ (Hermes 2006, S. 2) An dieser Stelle wird eine sehr defizitorientierte Sicht auf die Menschen mit Behinderung sichtbar. Die Behinderung bezieht sich ausschließlich auf den einzelnen Menschen und nicht auf dessen Umfeld, weshalb auch Bestrebungen hinsichtlich einer möglichen Überwindung des Zustandes von dem einzelnen Menschen her auszugehen haben. Diese medizinische Sichtweise führt vielfach dazu, dass die Menschen mit Behinderungen als ein „Objekt der Fürsorge“ (Hermes 2006, S. 3) betrachtet werden, deren Leben maßgeblich von entsprechendem Fachpersonal bestimmt wird.

Der Blick in die gegenwärtige Praxis und in verschiedene statistische Erläuterungen zeigt, dass die Gesellschaft sich gegenwärtig zu erheblichen Teilen noch im Übergang von Separation zu Integration befindet (vgl. Schweiker 2011, S. 133). Dies verdeutlicht bereits an dieser Stelle, dass sich der Weg hin zu einer „Schule für alle“ gegenwärtig noch in einem Prozess befindet und einem stetigen Wandel unterworfen ist.

Integration

Das Wort Integration lässt sich von dem lateinischen Verb „integrare“ ableiten und kann dieser Bedeutung zufolge als „Wiederherstellen eines Ganzen“ bezeichnet werden. In der Gesellschaft begegnet man dem Begriff „Integration“ in verschiedenen Zusammenhängen. So wird etwa in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen ein Fokus auf die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund gelegt. Weiterhin ist vielfach die Rede von einer Integration von Menschen mit Behinderung, etwa auf dem Arbeitsmarkt. Im schulischen Kontext wird unter Integration die bewusste Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulen verstanden. Rechtliche Begründung für eine Nichtausgrenzung findet sich unter anderem im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. So steht dort der Leitsatz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 Abs. 3 Grundgesetz).

Der Gedanke einer gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung ist in Deutschland nicht neu. Schon seit über 30 Jahren werden diesbezüglich Ideen und Entwürfe zusammengetragen, wobei – im Kontext der Integrationsbewegung – eine umfassende Umsetzung bislang nur selten geschehen ist (vgl. Klauß 2010, S. 130). „Der zwangsweise Ausschluss aus dem Regelschulsystem wurde jedoch seit den 1970er Jahren zunehmend kritisiert, sowohl aus der Sonderpädagogik als auch von Elternverbänden, teilweise auch aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft und von Menschen mit Behinderung selbst. Die politische Zielrichtung reichte hier von einer Wahlfreiheit der Eltern bei der Schulentscheidung bis hin zur kompletten Abschaffung des Sonderschulsystems“ (Renner 2009, S. 49 f.), weshalb sich zunehmend der Integrationsgedanke verbreitete. Diesen Gedanken griff im Jahre 1973 auch der Deutsche Bildungsrat auf und schrieb ihn in einer Empfehlung nieder, womit die Basis für einen Gemeinsamen Unterricht von Schülergruppen mit und ohne Behinderung geschaffen wurde. Auch wenn die Hoffnungen, die viele Eltern fortan schöpften, nicht überall erfüllt werden konnten, kann die Niederschrift dieser Empfehlung als ein bedeutender Grundstein hinsichtlich der gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler betrachtet werden (vgl. Werning & Lütje-Klose 2006, S. 37 ff.). „Seit Ende der 80er und Beginn der 90er Jahre gewinnt die Aufgabe einer gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit, weil in mehreren Bundesländern

Deutschlands [...] die Phase der Schulversuche überwunden wird“ (Schöler 1999², S. 20), sodass diese zunehmend eine Verankerung in den Schulgesetzen erfährt.

Wie bereits in dem Abschnitt zum Behinderungsbegriff angedeutet, bezieht sich die Integration in erster Linie auf die Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf. Diese strikte Unterteilung wird im Inklusionsdiskurs weitgehend aufgelöst.

Inklusion

Neben dem Begriff der Integration stößt man zunehmend auf den Begriff der Inklusion. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass es vielfach Übersetzungsprobleme und somit auch Unterscheidungsschwierigkeiten der Begrifflichkeiten „Integration“ und „Inklusion“ gibt, vor allem, wenn es um die Übersetzung aus dem Englischen geht. Jahrelang ging man in Deutschland davon aus, dass der Begriff „Inklusion“ lediglich den Begriff „Integration“ ablösen soll. Eine genaue Abgrenzung zu dem Begriff der Integration sowie eine Beschreibung des jeweiligen Inklusionsverständnisses sind vor allem aufgrund der Tatsache wichtig, dass es in Deutschland ein hoch spezialisiertes System der Sonderpädagogik gibt. Für bereits seit Jahrzehnten inklusiv arbeitende Bildungssysteme anderer Länder ist eine derartige Unterscheidung nicht erforderlich (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 129). So zeigt sich etwa in der Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in die deutsche Sprache, dass „inclusive education“ mit „integratives Bildungssystem“ übersetzt wird. Inklusion hingegen umfasst ihrer Idee nach deutlich mehr, als es noch die Integration getan hat. Dies wird im Folgenden aufgezeigt.

Mit den Worten von Ulrich Heimlich, der sich unter anderem auf die Arbeiten von Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson bezieht, lassen sich Integration und Inklusion wie folgt unterscheiden: „In integrativen Bildungssystemen werden Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf verändert, damit sie in die allgemeine Schule gehen können, in inklusiven Bildungssystemen werden die allgemeinen Schulen hingegen verändert, damit sie den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen entsprechen können.“ (Heimlich 2012, S. 16) Hinz verweist auf die englischsprachige Debatte und konstatiert, dass die „Inklusion [...] sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zu[wendet]“ (Hinz 2010, S. 33). Die verschiedenen Dimensionen von Diversität⁶ rücken somit bei der Inklusion ins Zentrum. Ein weiteres Kennzeichen ist, „dass Inklusion sich gegen dichotome Vorstellungen wendet, die jeweils zwei Kategorien konstruieren: Deutsche und Ausländer, Männer und Frauen, Behinderte und Nichtbehinderte, Reiche und Arme etc. – diese dichotomen

⁶ Vgl. mit dem Kapitel „Ausgangspunkt Diversität“ (6.1).

Kategorisierungen werden einzelnen Personen wenig gerecht [und sind] als alltägliche ‚Zwei-Gruppen-Theorien‘ weit verbreitet“ (Hinz 2010, S. 33).

Alfred Sander (2004), ein Vertreter des Inklusionsgedankens, nennt drei Stufen im Rahmen dieser Entwicklung. So versteht er unter der Inklusion I eine „undifferenzierte Gleichsetzung mit Integration“ (S. 240). Auf diesem Weg macht er deutlich, dass in den Köpfen der Gesellschaft der Unterschied zwischen den beiden Begriffen noch nicht bekannt ist und der Gedanke vertreten wird, die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung sei bereits Inklusion. In einem weiteren Schritt spricht er von Inklusion II als eine „von Fehlformen bereinigte Integration“ (Sander 2004, S. 241). Ein Fehler kann beispielsweise auf der sozialpsychologischen Ebene auftreten, sofern ein Kind aufgrund seiner Behinderung in eine Außenseiterrolle innerhalb der Regelschulklasse gedrängt und somit von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt wird. Auf schulrechtlicher Ebene bemängelt Sander die Tatsache, dass an vielen Orten der Gemeinsame Unterricht und somit die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur während der Grundschulzeit möglich ist und die Beschulung an weiterführenden Schulen wieder separat stattfindet. Schließlich versteht er unter Inklusion III die „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (Sander 2004, S. 242). Schulklassen sind grundsätzlich heterogen und auch Kinder, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, benötigen individuelle Unterstützung. Somit fordert die Inklusion eine gemeinsame Beschulung aller Kinder in der allgemeinen Schule, welche die heterogene Vielfalt wertschätzt und als fruchtbaren Boden für den Unterricht betrachtet. Die Illusion des gleichschrittigen Lernens in einer möglichst homogenen Klasse muss zugunsten der Chancen von Vielfalt aufgegeben werden. Im Sinne der Inklusion sollen Kinder mit Behinderungen gar nicht erst ausgesondert werden, um in einem weiteren Schritt integriert werden zu müssen (vgl. Sander 2004, S. 242 f.).

Vor allem in Anlehnung an die Salamanca-Erklärung der UNESCO finden bereits seit 1994 Überlegungen hinsichtlich einer Veränderung des Begriffes Integration hin zu dem Begriff Inklusion statt, welcher als ein Weiterdenken der Integration verstanden wird (vgl. UNESCO 1994). So löst sich die Inklusion von der Fixierung auf die institutionelle Ebene und lehnt das sogenannte „Readiness-Modell“ ab, welches von einer Integrationsfähigkeit ausgeht. Die Inklusion nimmt die verschiedenen Schülerinnen und Schüler als einzelne Persönlichkeiten wahr und gründet nicht mehr auf der Idee einer Zwei-Gruppen-Theorie, welche eine Integrationsklasse in integrierte und nichtintegrierte Gruppen unterteilt. Ausgehend von einer grundsätzlichen Heterogenität aller ist es nicht mehr notwendig, wie bei der Integration durch die Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine administrative Etikettierung vorzunehmen (vgl. Hinz 2000).

Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN- Behindertenrechtskonvention, welche in Deutschland im März 2009 in Kraft getreten ist, thematisiert vor allem das Recht aller auf eine inklusive Bildung. Sie kann „insgesamt und unmittelbar als Meilenstein in der Behindertenbewegung und der Behindertenpolitik bezeichnet werden [...], aber nur in mittelbarer Weise hinsichtlich der Integrationsbewegung“ (Feuser 2010, S. 54). Kritik äußerte sich vor allem bei der Übersetzung, da gravierende „Unterschiede zwischen *Inklusion* (englischer Vertragstext) und *Integration* (deutscher Text) bestünde[n]“ (Metzger 2013, S. 17).

Es gab fortan nicht mehr nur eine medizinische Sichtweise auf den Behinderungsbegriff, sondern vielmehr eine ganzheitliche Betrachtungsweise. Aus diesem Grund werden sich zunehmend mehr Gedanken hinsichtlich einer Integration von Menschen mit Behinderung in verschiedenen institutionellen Bereichen gemacht. In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nach der sozialen Teilhabe insgesamt nachgegangen. Menschen mit Behinderungen werden mehr Rechte zugesprochen, außerdem wird es ihnen durch die UN-Konvention konkret möglich, sich auf diese zu berufen. Des Weiteren können betroffene Menschen vor einem negativen Einfluss Dritter geschützt werden (z.B. Absprachen bezüglich eines selbstbestimmten Lebens).

Am 3.5.2008 trat das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) in Kraft und wurde bis zum 16.1.2012 von 109 Staaten ratifiziert. Die Ratifikation für die Bundesrepublik Deutschland fand am 24.2.2009 statt. Ihr Ziel soll es sein, eine uneingeschränkte Teilhabe behinderter Menschen am gesellschaftlichen Leben zu erreichen. Dazu soll – ausgehend von den Menschenrechten – ein institutionelles und materiell-rechtliches Umfeld in den Mitgliedsstaaten erschaffen werden, um behinderten Menschen ein selbstbestimmtes und gleichwertiges Leben zu ermöglichen und die gesellschaftliche Akzeptanz von behindertem Leben als Ausprägung menschlicher Vielfalt zu verstärken (vgl. Art. 1, 3 der Konvention). Die Konvention will dabei insbesondere die Rechte von Kindern mit Behinderung stärken und ihnen die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen wie nichtbehinderten Kindern (vgl. Art. 7 der Konvention).

Um eine solche Gleichbehandlung zu erreichen, haben sich die unterzeichnenden Mitgliedsstaaten dazu verpflichtet, ein „inclusive education system at all levels (Art. 24)⁷“ zu etablieren. Dies soll behinderten Kindern die Möglichkeit geben, am Unterricht der nichtbehinderten Kinder teilzunehmen. Dies soll in besonderem Maße sicherstellen, dass die Menschenwürde der behinderten Kinder gewahrt bleibt, aber auch, dass sie zu einem

⁷ Zu beachten ist hierbei, dass in der zwischen Deutschland, der Schweiz und Österreich abgestimmten Übersetzung statt vom „inkluisiven“ vom „integrativen“ Bildungssystem gesprochen wird. Jedoch stellt die deutsche Übersetzung im Gegensatz zur englischen Fassung nicht den rechtlich bindenden Vertragstext dar.

selbstbewussten Leben mit und auch gegenüber nichtbehinderten Kindern hingeführt werden. Eine Anbindung in das örtliche Schulwesen soll den Kindern dabei helfen. Dabei soll in gleichem Maße gewährleistet werden, dass die Talente und Fähigkeiten von behinderten Kindern wie bei nichtbehinderten Kindern entdeckt und angemessen gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen insbesondere die notwendigen kommunikativen Fähigkeiten vermittelt werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. So stellt die Konvention explizit fest, dass blinde und taube Schülerinnen und Schüler die Brailleschrift bzw. die Gebärdensprache erlernen und anwenden. Auch auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung soll dabei Rücksicht genommen werden, um eine effektive Beschulung aller Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können. Zu diesem Zweck sollen die Staaten sicherstellen, dass es auch über Lehrpersonal verfügt, die die notwendigen Kommunikationsarten beherrschen (vgl. Art. 24 der Konvention).

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass die Konvention insbesondere den inklusiven Unterricht unterstreicht und dadurch gute Ansätze zeigt. Jedoch bleibt zu berücksichtigen, dass es sich bei der Konvention gerade um einen völkerrechtlichen Vertrag handelt, welcher grundsätzlich nur die Vertragsparteien – also die unterzeichnenden Staaten – bindet und nicht den Menschen mit Behinderung eigene einklagbare Rechte gibt. Die Konvention stellt somit nur ein Rahmenwerk dar, welches den Vertragsstaaten einen erheblichen Gestaltungsspielraum überlässt, den behinderten Kindern aber gerade keinen Anspruch auf inklusiven Unterricht gibt (vgl. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2023.html>).

Allerdings kann eine gesetzliche Grundlage allein nicht zu gravierenden Veränderungen führen. Vielmehr muss sich die Denkweise in den Köpfen der Menschen ändern. Es ist daher in erster Linie zu verfolgen, wie Inklusion stattfindet. Entscheidend ist weiterhin, dass das Wissen über die bestehenden Rechte auch an die Menschen mit einer Behinderung weitergegeben werden muss. Erst in der gelebten Praxis können die Forderungen erfüllt werden. Es ist jedoch als äußerst positiv anzumerken, dass im Vergleich zu anderen Konventionen Betroffene direkt an der Ausarbeitung des Entwurfes mitgearbeitet haben und ihn folglich entscheidend mit beeinflussen konnten.

3.3 Inklusionsentwicklungen aktuell: Voraussetzungen, Umsetzungen, Schwierigkeiten

Die „Pädagogik der Vielfalt“, welche von einer grundsätzlichen Heterogenität aller Menschen ausgeht und die verschiedensten Heterogenitätsdimensionen umfasst, betrachtet Verschiedenheit und Vielfalt als Bereicherung für das gemeinsame Lernen (vgl. Prengel

2006). Die Inklusionsbestrebungen führen jedoch auch zu kontroversen Debatten, da sie „mit großen Versprechungen auf der einen Seite und Vorbehalten bzgl. finanzieller sowie organisatorischer Hürden auf der anderen Seite verbunden [sind]“ (Gärtner 2015, S. 154). So bedeuten sie für die Schulen und Lehrkräfte häufig auch Erhöhung von Komplexität und Mehraufwand. Auch sehen viele in den rasch voranschreitenden Inklusionsbestrebungen eine Überforderung sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrer- bzw. Schulseite. Diese zeigt sich vor allem mit Blick auf die weiterführenden Schulen, in denen ein Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand zunehmend komplexer wird.

Um den Schülerinnen und Schülern in ihrer Vielfalt ein optimales Lernen sowie eine bestmögliche Förderung zu ermöglichen, bedarf es einiger Voraussetzungen. Neben einer grundsätzlichen Bereitschaft aller Beteiligten spielen auch personelle, räumliche und sächliche Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle. Grundsätzlich ist es entscheidend, dass alle Kinder und Jugendlichen die Schule erreichen können, weshalb unter Umständen für körperlich beeinträchtigte Schülerinnen oder Schüler ein spezifischer Fahrdienst eingerichtet werden muss. Weiterhin sollte auch die bauliche Beschaffenheit des Schulgebäudes so konzipiert sein, dass sie den individuellen Bedürfnissen der heterogenen Schülerschaft gerecht werden kann. In diesem Zusammenhang spielt die notwendige Barrierefreiheit eine wesentliche Rolle. Diese bezieht sich nicht nur auf eine rollstuhlgerechte Lernumgebung, sondern soll vielmehr alle möglichen Beeinträchtigungsbereiche umfassen. Darunter fallen auch Lehrmittel, die dann beispielsweise für sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler entsprechend aufbereitet werden müssen (Brailleschrift). Zu ergänzen ist, dass Inklusion ihren Fokus nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit „Behinderungen“ richtet, sondern vielmehr „auch Heranwachsende mit (chronischen) Krankheiten, Leistungsschwächere oder sozial Benachteiligte in den Blick“ (Gärtner 2015, S. 154) nehmen muss, und dass eben auch hier notwendige Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um dem Ziel von „Vielfalt als Normalfall“ näherzukommen.

Weiterhin ist das Selbstverständnis der jeweiligen Schule relevant. Geht es lediglich um das Erbringen von Leistungen, was möglicherweise einen Konkurrenzkampf mit anderen Schulen impliziert, so wird die Schule „weniger [...] auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen eingehen können“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1992, S. 17). Für einzelne Schülerinnen oder Schüler kann eine Überforderung im Unterricht einhergehen, was wiederum zur Folge haben kann, dass einzelne Lernende entgegen dem Inklusionsgedanken in eine Außenseiterposition gedrängt werden. Weitere wichtige Voraussetzungen im Hinblick auf Inklusion sind eine individuelle Förderung, differenzierte Lernziele, Team-Teaching, aber auch entsprechende Aus- und Weiterbildungen.

Bezogen auf die Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie gegenüber neuen Angeboten offen sein sollten, aber auch ausreichend (kollegiale) Beratungsangebote in Anspruch nehmen können, um die eigene Praxis zu reflektieren, neue Erkenntnisse zu erwerben und auf Hilfen zurückgreifen zu können.

Inklusion kann verstanden werden als die Reaktion, als die Antwort auf die uns umgebene Heterogenität. Dieser stellen sich auch zunehmend die verschiedenen Schulen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Viele Schulen befinden sich gerade auf dem „Weg zu einer inklusiven Schule“, was gleichzeitig als Leitspruch vieler Schulprofile fungiert. Praktiziert wird gegenwärtig vielfach noch das Prinzip der Integration. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden gemeinsam mit gleichaltrigen Mitschülern und Mitschülerinnen in einer Regelschule zielgleich oder zieldifferent unterrichtet. Die konkrete Form des Unterrichtens kann dabei sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. So gibt es sowohl Formen innerer als auch äußerer Differenzierung.

Aufgrund der begrifflichen Differenzen sowie zunehmender Fragen praktischer Art können skeptische Sichtweisen und Abschwächungen hinsichtlich dessen, was die Inklusion konstatiert, auftreten: „Integration haben wir doch schon längst, könnte die Abmilderung heißen, da muss doch nichts Besonderes mehr getan werden.“ (Hinz 2010, S. 36 f.) Die Ursachen hierfür können unterschiedlich sein. Zum einen kann diesem eine unzureichende Auseinandersetzung bzw. ein verminderter Informationszugang zugrunde liegen. „Dies drückt sich in vermehrten Schrägstrichformulierungen Integration/Inklusion aus, wie dies analog bei Integrations-/Sonderpädagogik schon länger der Fall ist.“ (Hinz 2010, S. 37) Zum anderen kann jedoch auch die enge Anbindung ausschließlich an die Sonderpädagogik dazu führen, dass unter Inklusion lediglich die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden wird. „In der internationalen Literatur gibt es immer wieder Hinweise darauf, dass das Anliegen von Inklusion und inklusiver Pädagogik an Fragen sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt gesehen wird. Diesem engen Verständnis wird jedoch entgegengehalten, dass es um Marginalisierung und Diskriminierung insgesamt gehe“ (Hinz 2010, S. 37 f.), wie es auch im Zusammenhang mit den Darstellungen zu erforderlichen Voraussetzungen sichtbar wurde.

Es zeigt sich, dass mit der Realisierung der Inklusion im schulischen Bereich auch einzelne „Interessengruppen [...] von ihrer beruflichen Identität Abschied nehmen [müssten]“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 131). In erster Linie betrifft dies vor allem jene Lehrerinnen und Lehrer, die bisher in Förderschulen, die in naher Zukunft geschlossen werden, tätig sind. Gegenwärtig zeigt sich im deutschen Bildungssystem noch eine sehr enge Anbindung an die Diagnose des Förderbedarfs. „Die ‚Diagnose‘ Förderbedarf des Förderbereichs orientiert sich nicht allein und vielleicht nicht einmal vorwiegend am Zustand und an den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes, sondern an der wirtschaftlichen Notwendigkeit, Strukturen

aufrechtzuerhalten und Personal zu beschäftigen.“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 132) Inklusion in der Praxis kann nicht lediglich als eine veränderte Form sonderpädagogischen Vorgehens verstanden werden, sondern gilt für alle pädagogischen Bereiche und stellt somit zunehmend ein Feld der Allgemeinen Pädagogik dar.

Es gibt jedoch auch Grenzen und Schwierigkeiten, die Inklusion mit sich bringt. So stellt sich die Frage der Leistungsgerechtigkeit etwa für Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise eine körperliche Beeinträchtigung haben, aber zielgleich unterrichtet werden, da unter Umständen „längere Krankheiten [dazu] führen [...], dass sie ihr Intelligenzpotenzial nicht ausschöpfen können“ (Gärtner 2015, S. 155). Des Weiteren können Formen „besonderer Behandlung“ (z.B. Nachteilsausgleiche, etwa in Form differenzierter Arbeiten, Schulbegleitungen etc.) zu Irritationen sowohl auf Seiten der Mitschülerschaft, aber auf Seiten der Elternschaft auftreten.

Kritisch hinterfragt wird der Inklusionsgedanke letztlich auch hinsichtlich der Relevanz im Freizeitbereich. Schulische Inklusion führt nicht per se auch zu Akzeptanz und Inklusion im sozialen Bereich bzw. sind die Möglichkeiten des Einwirkens in diesem Zusammenhang marginal (vgl. Gärtner 2015, S. 155).

Im September 2018 ist von der Bertelsmann-Stiftung ein aktueller Lagebericht unter dem Titel *Unterwegs zur inklusiven Schule* erschienen. Hier wird herausgestellt, dass die Inklusion sich voranbewegt und zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (vor allem im Bereich Lernen und Sprache) Regelschulen besuchen. Dies geschieht aber insgesamt in kleinen Schritten. Hierbei zeigen sich allerdings auch Unterschiede zwischen den Bundesländern und hinsichtlich der Wohnorte im Allgemeinen. Ergebnisse und Aussagen hinsichtlich des Unterrichts werden in dieser Studie nicht aufgestellt (vgl. Klemm 2018).

Abschließend lässt sich sagen, dass im Fokus stets eine bestmögliche Förderung der/des Einzelnen stehen sollte. So kann es meiner Meinung auch vertretbar sein, dass etwa Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zusätzliche Unterstützung bekommen, während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, an bestimmten schulischen Wettbewerben o.ä. teilzunehmen. Aufgrund dieser ressourcenorientierten Sichtweise kann es zudem möglich sein, dass eine bestmögliche Unterstützung und Förderung am ehesten in einem Förderschulkontext zu erzielen ist. Eine grundsätzliche Ablehnung aller Förderschulen empfinde ich daher nicht als sinnvoll, da durchaus für einzelne Schülerinnen und Schüler gerade an diesen Schulen eine bestmögliche Förderung erreicht werden kann. Spricht man somit von individualisiertem und differenziertem Vorgehen, darf auch diese Dimension aufgegriffen und als Option in Erwägung gezogen werden. Darüber hinaus können sich auch Förderschulen als inklusiv verstehen, wie man beispielsweise an der Martinschule in Greifswald sehen kann. Bei dieser mit dem Schulpreis

2018 ausgezeichneten Schule handelt es sich um eine ehemalige Schule für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung, welche sich inzwischen als Schule versteht, in der alle Kinder und Jugendlichen willkommen sind (vgl. Schulhomepage der Schule: <https://odebrecht-stiftung.de/schule/>).

3.4 Inklusion international – Ein Einblick

Mit der sogenannten Salamanca-Erklärung aus dem Jahre 1994 wurde im internationalen Kontext der Begriff „special education“ von dem einfachen Begriff „education“, welche „bei speziellen Bedürfnissen erforderlich ist“ (Begemann 2002⁶, S. 128), abgelöst. „Schulen sollen alle Kinder einbeziehen, unabhängig von ihren körperlichen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und sonstigen Voraussetzungen.“ (Biewer 2001, S. 261) Durch die Salamanca-Erklärung soll die Förderschule als vorrangige schulische Option für Kinder mit Beeinträchtigungen außer Kraft gesetzt und der Boden für die gemeinsame Beschulung aller Kinder bereitet werden. Somit lautet das Leitmotiv der Salamanca-Erklärung,

„dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- sowie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder – gebieten“ (UNESCO 1994).

Das übergreifende Ziel dieser Erklärung ist eine Bildung aller, welche „als Leitidee für die Verbesserung der Bildungssysteme weltweit propagiert wurde“ (Allemann-Ghionda 2013, S. 126).

Erfahrungen durch die Arbeit integrativer Schulen zeigen schließlich, „dass Respekt füreinander und Toleranz gerade im Gemeinsamen Unterricht gut eingeübt werden können“ (Kunze, 2000, S. 2). Internationale Forschungen zeigen, dass ein inklusiver Unterricht für die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen zu besseren Lernergebnissen führen und Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund verbesserte Ergebnisse in der Lesekompetenz aufweisen (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 125 f.).

„Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung.“ (Hinz 2010, S. 33) Alle Dimensionen der Heterogenität umfassend, können hierbei etwa Nationalitäten, körperliche und geistige Beeinträchtigungen, Milieus oder Ethnizitäten zu einer Marginalisierung führen. Aus diesem Grund haben sich in den Vereinigten Staaten von Amerika seit den 80er Jahren vor allem vier Forschungsgruppen gebildet, welche die Gespräche um Inklusion und inklusive Pädagogik

dort in Gang setzen. Hierbei werden verschiedene Schwerpunkte gesetzt (vgl. Hinz 2010, S. 34).

Zu nennen sind hier kurz die Arbeiten von Reynolds und Wang, Lilly und Purgach, Stainback und Stainback sowie Gartner und Lipsky. „Reynolds und Wang entwickeln ein zweistufiges Konzept von Dekategorisierung, das zunächst zwischen den Behinderungsarten und im zweiten Schritt zwischen Beeinträchtigungen und weiteren sozialen Benachteiligungen erfolgen soll.“ (Hinz 2010, S. 34) Die beiden Forscher Lilly und Purgach beschäftigen sich insbesondere mit „learning disabilities“ und fordern eine zunehmende Inklusion in die allgemeinen Schulen. „Stainback und Stainback fordern, das bisher bestehende ‚dual system‘, das aus beiden getrennten Bereichen der Regelpädagogik und Sonderpädagogik besteht, zu einem ‚unified system‘ zu vereinen.“ (Hinz 2010, S. 35) Ein ähnlicher Gedanke lässt sich auch bei Gartner und Lipsky finden. Sie streben nach einem „unitary system, special for all children“. „Fernab bisheriger Kategorisierungen soll es ein einziges System geben, das allen Kindern in ihrer Individualität entspricht und somit für alle Kinder speziell ist.“ (Hinz 2010, S. 35)

Die anderen Länder weisen sowohl ähnliche als auch deutlich andere Wurzeln hinsichtlich der Diskussion um Inklusion auf. „So wird in England [mit Verweis auf Tony Booth] die Debatte um die inklusive Schule nicht primär als Weiterentwicklung der integrativen Schule geführt, sondern ist zumindest auch als Frage nach dem Umgang mit Heterogenität von Gruppen und nach Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen der Diskussion um ‚comprehensive community education‘, also einer Gesamtschule als Nachbarschaftsschule für alle angesiedelt.“ (Hinz 2010, S. 35)

Finnland galt lange als Vorbild für Schulen vieler anderer Länder, was sich nicht zuletzt auf das herausragende Abschneiden im Rahmen der Pisa-Studie stützt. Auch wenn nach mehr als 15 Jahren inzwischen rücklaufende Entwicklungen festzustellen sind, kommt dennoch die Frage nach dem Geheimnis des Erfolgs auf, um mögliche inklusive Strukturen herauszuarbeiten. Mit Verweis auf Anne Klein und Rainer Domisch, der selbst lange Zeit bis zu seinem Tod in Finnland tätig war, lässt sich herausstellen, dass der Erfolg des finnischen Schulsystems „nicht, wie es die deutsche Didaktik und Bildungsforschung vermutet, in speziellen Unterrichtssituationen, Gruppenarbeitsdiskussionen oder anderen kooperativen Lernformen [...] [liegt]. Das Geheimnis [...] ist vielmehr die Wertschätzung von Beziehungen und des Lernens in Beziehungen.“ (Domisch & Klein 2012, S. 216) Diese Bereicherung der Beziehungen hinsichtlich einer von Vielfalt geprägten Schullandschaft kann – ausgehend von dem Beispiel Finnland – als Idee bezüglich des inklusiven Lernens vor Ort mitgenommen werden, um das Potenzial der Begegnungen im inklusiven Lernfeld nutzen zu können. Dass Wertschätzungen und Lernen in Beziehungen nicht nur Auswirkungen leistungsorientierter Art haben, sondern auch hinsichtlich der eigenen Identität, wird sich noch zeigen.

3.5 Theologische und religionspädagogische Sicht – Inklusive Religionspädagogik

„Menschen mit und ohne Behinderung: beide jeweils so von Gott geschaffen; beide in der gefallenen Schöpfung lebend; beide (als ‚geschädigte Schöpfung‘) auf die Heilstat Christi angewiesen; beide durch Christus mit Gott versöhnt; beide Glieder am Leibe Christi, beide defizitär und auf andere angewiesen; beide mit göttlichen Gaben begabt, beide auf die Erlösung wartend. – Wo ist da eigentlich der Unterschied?“ (Bach, zit. in Liedke 2011, S. 88)

Dieses Zitat mit seiner zum Nachdenken anregenden Schlussfrage wird im Folgenden gleichzeitig als Impuls betrachtet, um der Überlegung nachzugehen, wie sich der Gedanke der Inklusion in theologischer Perspektive entfaltet und welches Menschenbild einer inklusiven Praxis zugrunde liegt und diese trägt. Dies wird im Rahmen der Arbeit relevant, da es um einen inklusiven Religionsunterricht geht und somit theologische Grundlagen erforderlich sind, um diese für den religionspädagogischen Diskurs entfalten zu können (vgl. Gärtner 2015, S. 155).

Die Aktualität des Themas *Inklusion* in den verschiedensten Arbeitsbereichen – so auch in den religionspädagogischen Arbeitsfeldern – hängt in erster Linie mit der UN-Konvention zusammen. Mit der Ratifizierung 2009 in Deutschland ist sie „akzeptiertes Völkerrecht“ (Müller-Friese 2011, S. 26) geworden. Es gilt fortan, diese Verschiedenheit als Grundlage des Lernens anzusehen und das „Miteinander der Verschiedenen zu gestalten und zu leben“ (Müller-Friese 2011, S. 26). Natürlich muss sich auch die Religionspädagogik den Herausforderungen stellen, welche die Inklusion mit sich bringt.

Somit werden im Folgenden zunächst die historische Entwicklung sowie theologische Perspektiven hinsichtlich der Inklusion dargestellt. Es schließt sich eine (religions-)pädagogische Sichtweise an, welche mit dem dritten Teil, den Möglichkeiten einer methodisch-didaktischen Umsetzung, endet.

3.5.1 Historische Entwicklung und Theologische Perspektiven

Im Verlauf der Kirchengeschichte lassen sich verschiedene zum Teil polarisierende Ansichten in Bezug auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung erkennen. So haben beispielsweise „[b]iblische Überlieferung und kirchliche Macht [...] dazu beigetragen, Menschen mit Behinderungen als unvollkommen oder als Strafe Gottes anzusehen“ (Pithan, Adam & Kollmann 2002, S. 13), ohne dabei auf das eigene Empfinden und die individuelle Sicht der betroffenen Menschen einzugehen. Der Gedanke der Selbstbestimmung dieser

Menschen wurde weitgehend untergraben, weshalb im Sinne der Nächstenliebe viele Menschen mit Behinderungen zu „Objekten [...] von Caritas und Diakonie“ (Pithan, Adam & Kollmann 2002, S. 13) wurden.

Will man den Begriff „Behinderung“ beschreiben, so orientiert man sich immer noch weitgehend an einer Abweichung von dem, was als normal angesehen wird. „Damit ist aber offenkundig, dass in einer technologisch entwickelten Gesellschaft und ihrer Schulbildung solche Abweichungen von einem ‚normalen‘ Lernverhalten höher bewertet werden als in vorindustriellen Gesellschaften.“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1992 S. 7) Vor allem im Hinblick auf Menschen mit einer geistigen Behinderung wird auch gegen Ende des 21. Jahrhunderts vielfach kontrovers diskutiert, inwieweit man diesen überhaupt Religiosität zusprechen und sie im Sinne einer theologischen Anthropologie bedenken kann (vgl. Liedke 2011, S. 81). Die Sichtweise der Abweichung von einer definierten Normalität kann jedoch nicht als Basis einer christlichen Sicht fungieren. „Einer von Mängeln, Beeinträchtigungen, Defiziten ausgehenden Beschreibung stellen Christen die unbedingte Annahme eines jeden Menschen von Gott gegenüber“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1992, S. 7 f.), was auch durch die biblische Formulierung „der Mensch als Ebenbild Gottes“ verdeutlicht wird. Da der Mensch als Ebenbild Gottes angesehen wird, „[muss] die Religionspädagogik [...] folglich darauf bestehen, jeden einzelnen Menschen als wertvoll und bedeutsam zu erkennen und einen gleichwertigen (symmetrischen) Dialog zu fördern“ (Müller-Friese & Leimgruber 2002, S. 359). Somit sind dieser biblischen Aussage zufolge Ausgrenzungen und Hierarchien auch im schulischen Leben zu hinterfragen.

Eine weitere hier zu nennende theologische Überlegung bezieht sich auf das Leben und Wirken Jesu. Er überwindet soziale Grenzen, indem er sich um ausgestoßene Menschen sorgt und sie würdigt. Dabei fordert er die Menschen auf, seinem Beispiel zu folgen, um voller Hoffnung in die Zukunft blicken zu können. Daran anknüpfend „[trägt] die Religionspädagogik [...] dazu bei, das ‚Miteinander der Verschiedenen‘ zu entfalten und von der Vision eines ‚neuen‘ Lebens her die Gegenwart zu gestalten und zu verändern“ (Müller-Friese & Leimgruber 2002, S. 360). Es sei jedoch angemerkt, dass diese Ausführungen keineswegs die Konsequenz mit sich bringen sollen, Menschen mit Behinderung „zum Objekt der eigenen Nächstenliebe [zu] machen“ (Kollmann 2007, S. 116). Vielmehr soll im „Anderen das Gemeinsame und im Eigenen das Andere“ (Kollmann 2007, S. 116) entdeckt werden. Daher ist es im Rahmen der integrativen bzw. inklusiven Religionspädagogik notwendig, dass man sich mit diesen historischen und ambivalenten Aspekten auseinandersetzt und dass den Menschen mit einer Beeinträchtigung als „Ebenbild Gottes [ansieht] und ihm oder ihr eine unteilbare Menschenwürde zukommt“ (Pithan, Adam & Kollmann 2002, S. 14).

Während in dem im Gütersloher Verlagshaus erschienenen *Handbuch für integrative Religionspädagogik* (Pithan, Adam & Kollmann 2002) noch der Integrationsgedanke das Leitmotiv der Arbeiten darstellt, wird in jüngeren Arbeiten und religionspädagogischen Schriftsammlungen (vgl. z.B. *Inklusion – ein Lesebuch* (Pithan & Schweiker 2011) aus dem Comenius-Institut) vermehrt Rückgriff auf den Inklusionsbegriff genommen. An dieser Stelle sei anzumerken, dass eine trennscharfe Unterscheidung dieser beiden Begriffe auch in der Religionspädagogik noch nicht an allen Stellen möglich ist. Aus theologischer Perspektive kann Inklusion mit Verweis auf Müller-Friese als Wert bezeichnet werden. „Wer von Inklusion spricht, hat eine bestimmte Vorstellung vom Menschen und betont das Recht eines jeden auf Verschiedenheit und Besonderheit sowie auf Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen.“ (Müller-Friese 2011, S. 27) In diesem Zusammenhang können zusammenfassend drei Thesen genannt werden, welche die wertgeleitete Vorstellung untermauern:

1. „Der Mensch ist bestimmt zum Ebenbild Gottes. Darin liegen Wert und Würde jedes einzelnen begründet. Die inklusive Perspektive fordert heraus, Möglichkeiten und Grenzen, Begabungen und Behinderungen, Stärken und Schwächen, Scheitern und Hoffnung als Teil des Menschseins zu sehen und bewahrt darum vor der Illusion der Selbstüberschätzung.“ (Müller-Friese 2011, S. 27)
2. „Vielfalt und Verschiedenheit gehört zum Menschsein, der Mensch ist auf Dialog ausgerichtet. Die inklusive Perspektive ermöglicht, die Begegnung mit dem fremden Anderen als Prozess der Verständigung zu verstehen. Dazu gehört auch die Erfahrung, auf Hilfe angewiesen zu sein und Hilfe geben zu können.“ (Müller-Friese 2011, S. 28)
3. „Das Recht auf allgemeine Bildung steht jedem Menschen zu, unabhängig von seinen persönlichen, sozialen und materiellen Ressourcen. Die inklusive Perspektive fordert heraus, das Verständnis von allgemeiner Bildung zu erweitern: allgemein ist Bildung dann zu nennen, wenn alle gemeinsam voneinander und miteinander lernen können. Die Verschiedenheit der Einzelnen ist dabei als gegeben und als Chance anzusehen. Sie ermöglicht Rücksicht und Toleranz und erweitert die je eigene Perspektive.“ (Müller-Friese 2011, S. 28 f.)

Anknüpfend an die Ausführungen von Müller-Friese, Inklusion als Wert zu betrachten, kann auf Manfred Pirner verwiesen werden. So schreibt er, dass „die Heterogenität in der christlichen Gemeinschaft keiner Gleichmacherei unterworfen wird, sondern zu einer Wertschätzung von Vielfalt führt, [was sich etwa darin zeigt], dass die unterschiedlichen Begabungen in der christlichen Gemeinde dankbar als einander ergänzend wahrgenommen werden sollen“ (Pirner 2010, S. 8). Den Gedanken, dass gerade auch schwächere Menschen als Bereicherung betrachtet werden können, unterstützt er mit dem ersten Korintherbrief (vgl. z.B.: „... gerade die schwächer scheinenden Glieder des Leibes sind unentbehrlich“ (1 Kor 12, 22)). Bezugnehmend auf die religiöse, kulturelle oder soziale Heterogenität kann etwa der Brief an die Galater genannt werden, in welchem Paulus

schreibt: „Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau; denn ihr alle seid ‚einer‘ in Christus Jesus.“ (Gal 3, 28) Der Gedanke, den Menschen als Ebenbild Gottes zu verstehen, kann in dem vorliegenden Kontext, vor allem bei Schülerinnen und Schülern jüngeren Alters, ggf. die Frage aufwerfen, ob Gott behindert sei. Dies ist jedoch nicht bildlich zu verstehen, sondern nimmt Bezug auf die Würde, die allen Menschen unabhängig von ihren individuellen Eigenschaften zuteilwird. Die Religionspädagogik bekommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe, derartige Fragen angemessen zu reflektieren. Das Würdeverständnis lässt sich bereits in den Schriften des Alten Testaments finden. So verweist Pirner in diesem Zusammenhang auf Lev. 19, 14 („Du sollst einen Tauben nicht verfluchen und einem Blinden kein Hindernis in den Weg stellen; vielmehr sollst du deinen Gott fürchten. Ich bin der Herr.“⁸) und stellt die damit einhergehende „theologisch-sozialethische Forderung nach einer partizipativen Gerechtigkeit“ (Pirner 2011, S. 158) heraus. Neben diesen Ausführungen geht Pirner auf den Gedanken der Fragmentarität und in einem weiteren Schritt auf die Fragilität des Menschen ein. Diese „gehört zum Menschsein dazu und verweist in christlicher Perspektive auf das Vertrauen gegenüber Gott, der das zerbrechliche menschliche Leben ermöglicht, trägt und begleitet“ (Pirner 2011, S. 161). Sowohl im Glauben als auch im Bildungsbereich könnte das Ziel formuliert werden, dieser Zerbrechlichkeit mit Akzeptanz zu begegnen und ihr im Leben Raum zu geben. Die bisherigen Erläuterungen werden von Pirner ergänzt durch eine soziale Perspektive. Den Menschen in seiner Fragmentarität zu betrachten, impliziert, dass er „ergänzungsbedürftig und ergänzungsfähig [ist] im Rahmen einer solidarischen Gemeinschaft“ (Pirner 2011, S. 162). Deutlich wird dies etwa im Schöpfungsbericht durch die ergänzende Schaffung von Mann und Frau oder auch durch die Darstellung der ersten christlichen Gemeinden, in denen alle Menschen herzlich willkommen waren und sich jeder seinen Fähigkeiten und Begabungen entsprechend in die Gemeinschaft eingebracht hat. So ergänzen sich die verschiedenen Schwächen und Stärken, sodass sogar „Defizite als Chance gesehen werden [können], zur Entwicklung der Begabungen anderer und zum sozialen Zusammenhalt der Gemeinschaft beizutragen“ (Pirner 2011, S. 163).

In Psalm 8 wird dieser Gedanke im Rahmen einer formulierten Frage aufgegriffen: *Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst, des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst? Du hast ihn nur wenig geringer gemacht als Gott, hast ihn mit Herrlichkeit und Ehre gekrönt* (Psalm 8, 5–6). Die beiden biblischen Verse nehmen zum einen Bezug auf den Menschen als Geschöpf Gottes, als Gegenüber Gottes mit zahlreichen Möglichkeiten, aber auch mit seiner Begrenztheit und Verletzlichkeit, verdeutlichen aber zum anderen auch die besondere Beziehung Gottes zu jedem einzelnen Menschen, der es wert ist, dass man seiner gedenkt,

⁸ Einheitsübersetzung.

und der bedingungslos angenommen wird. „Der Mensch als Geschöpf Gottes ist von Gott geliebt, erfährt die Rechtfertigung als Person unabhängig von seinem Handeln und hat zugleich den Auftrag das eigene Leben, das Zusammenleben und den Umgang mit der nichtmenschlichen Schöpfung zu gestalten. Darin drückt sich die Universalität des christlichen Glaubens aus, der einen einzigen dreieinigen Gott bekennt, der Heil für Mensch und Schöpfung verheißt“ (Gäfigen-Track 2012, S. 53) und somit jeder Art der Ausgrenzung entgegenwirkt.

Somit können im Rahmen der christlichen Anthropologie als Anknüpfungspunkte in Bezug auf den Inklusionsgedanken vor allem die *Geschöpflichkeit des Menschen* sowie die *Gottebenbildlichkeit* herausgestellt werden, „die in ihrem Zusammenspiel ein facettenreiches Bild zwischen Hoheit und Verletzlichkeit zeichnen“ (Schröder 2011, S. 145). Die Ebenbildlichkeit Gottes beruht „auf der Entscheidung und dem Zuspruch des Schöpfers, nicht aber auf dem Verhalten oder Sein des Menschen“ (Müller-Friese 2011, S. 100). Der Mensch hat seinen Ursprung bei Gott, er steht mit Gott in Verbindung und wird auf Gott bezogen, weshalb jedem Menschen die „unteilbare Menschenwürde zukommt“ (Pithan, Adam & Kollmann 2002, S. 14). Unabhängig von seinen Begabungen und Leistungen erfährt er die Ansprache Gottes, die dementsprechend allen Menschen in gleicher Weise gilt. Gäfigen-Track beschreibt in diesem Zusammenhang, dass „es nicht das ‚eine‘ Ebenbild [gibt], sondern viele Ebenbilder, d.h. jede und jeder Einzelne in seiner unverwechselbaren Identität ist Gottes Ebenbild und erhält dadurch Würde und Wert. Gott ist umgekehrt nicht monolithisch, sondern in sich selbst noch viel differenzierter zu denken, als wir menschliche Differenz denken“ (Gäfigen-Track 2012, S. 54).

Auch wenn im Schöpfungsbericht nicht explizit die Rede von Menschen mit Behinderung ist, so gilt dennoch für alle Menschen, dass „Gott [...] an ihrer Seite [steht], weil er an der Seite jedes Geschöpfes steht. Das ist nicht nur ein großer biblischer Trost, sondern auch ein klarer Ausdruck für die gleiche Anerkennung durch den Schöpfer. Die Schöpfung ist unteilbar. Es gibt nicht weniger oder mehr Gottebenbildlichkeit.“ (Nipkow 2011, 91) Einbezogen werden alle menschlichen Differenzen, die als Grundlage des Menschseins verstanden und von Gott befürwortet werden. Da die Geschöpflichkeit des Menschen per se geprägt ist von Unvollkommenheit, ist der Mensch „im Zuge seiner Subjektwerdung auf Lernen angewiesen“ (Schröder 2011, S. 145). Darin gründet eine grundsätzliche Bildsamkeit aller Menschen, welche jedoch aufgrund der Verletzlichkeit und Endlichkeit des Geschöpfes an ihre Grenzen stößt (vgl. ebd. S. 145).

In diesem Zusammenhang lassen sich auch die Gedanken des Theologen Ulrich Bach ergänzen, der sich in vielen Arbeiten mit den Dimensionen der Theologie und Behinderung befasst hat. Er erläutert, dass die „Gleichheit aller [Menschen] eine Gleichheit [ist] in derselben prinzipiellen, im Einzelnen natürlich unterschiedlichen gemeinsamen Endlichkeit,

Hinfälligkeit und Hilfsbedürftigkeit“ (Nipkow 2011, S. 92). Demzufolge zeichnet sich das Menschsein in theologischer Perspektive durch eine Spannung zwischen Vollkommenheit und Unversehrtheit sowie Verletzlichkeit und Endlichkeit aus. Einem inklusiven Menschenbild folgend, gilt es demnach, die verschiedenen Merkmale des Menschseins anzuerkennen und wertzuschätzen. Deutlich wird dies in besonderer Form durch Jesus Christus und die Verbundenheit von Kreuzigung und Auferstehung. Bezugnehmend auf Nancy Eiesland beschreibt Müller-Friese, dass im „auferstandenen Gekreuzigten [...] der leidende Gott sichtbar [wird], der sich aller Macht und Herrschaft entblößt“ (Müller-Friese 2011, S. 102). Gott zeigt somit, dass Endlichkeit und Verletzlichkeit zum menschlichen Leben dazugehören und nicht ausgeblendet werden dürfen.

Von einer grundsätzlichen Fragmentarität aller Menschen geht der Theologie Ulf Liedke aus. Dessen Bestreben ist die Verankerung einer Anthropologie, die sowohl für Menschen mit als auch für Menschen ohne Behinderung gleichermaßen gilt, und Behinderung als nur eine von vielen Erscheinungsformen der Fragmentarität des menschlichen Lebens erfasst. Er beruft sich auf den Reichtum menschlicher Beziehungen und erläutert, dass die Gottebenbildlichkeit kein „anthropologisches Merkmal“ (Liedke 2011, S. 86) sei, sondern relational zu verstehen ist. In den Beziehungen und Verbindungen, die den Menschen formen und ihm Halt schenken, „wiederholt der Mensch die ihn gründende göttliche Relationalität“ (ebd. S. 87). Demgemäß ist „der Mensch genau darin Bild Gottes [...], dass er in Analogie zu Gottes Sein in Beziehungen existiert. Die Imago Dei ist eine *theologische* Kategorie und keine Eigenschaft des Menschen.“ (ebd. S. 87) Da das Leben als bestimmt durch Beziehungen „mit einer individuellen Gegebenheit“ (ebd. S. 88) gedacht wird, kann nicht gesagt werden, ob die Behinderung persönlich und in eine entsprechende Situation eingebettet als leidvoll und bedrückend erfahren oder als „normale Differenz Erfahrung unter anderen“ (Schröder 2011, S. 147) erlebt wird. Diese theologischen Ausführungen hinsichtlich der Inklusion und des in ihr verankerten Menschenbildes „werden sich auswirken auf das Verständnis von Identität, fordern zu neuen Formen der Begegnung heraus und legen schließlich das gemeinsame Leben und Lernen aller Menschen nahe“ (Müller-Friese 2011, S. 103). Mit Bezug auf die Worte von Anita Müller-Friese wird die Bedeutung der vorangestellten Ausführung für den Kontext erkennbar. Denn die zentralen Aspekte der Identität sowie Begegnungen und damit Interaktionen zeigen eine Verbindung zu den Identitätserläuterungen (vgl. Kapitel 2).

Unter Verwendung eines Zitates von Gärtner zeigt sich zusammenfassend, „dass Inklusion erstens ein fundamentaler bildungspolitischer Auftrag ist, der aus einer theologischen Anthropologie erwächst [...] [und] zweitens [...] die christliche Tradition Deutefiguren [bietet], insbesondere in der jüdisch-christlichen Figur des Gottesknechtes und der Erniedrigung Jesu am Kreuz, in deren Horizont ein Leben mit Einschränkungen und Leid gedeutet werden kann

(aber nicht muss). Diese Deutungsmöglichkeiten menschlichen Lebens – in ihrer Pluralität – allen (!) SchülerInnen mit ihren je individuellen Begrenztheiten und Begabungen anzubieten, kann als ein zentraler, wenn nicht sogar unersetzlicher Beitrag der Religion(en) für ein inklusives Bildungswesen betrachtet werden“ (Gärtner 2015, S. 158).

Ausgehend von diesem Postulat und den theologischen Ausführungen wird daher der Nutzen dieser Blickrichtung für die Religionspädagogik und damit auch für den inklusiven Religionsunterricht offenbar.

3.5.2 (Religions-)Pädagogische Sicht

Neben den theologischen Blickrichtungen auf ein gemeinsames Lernen lassen sich auch pädagogische Begründungen finden, die den Inklusionsgedanken untermauern. Aufgrund der Tatsache, dass sich inklusiver Religionsunterricht „an den Prinzipien einer allgemeinen (inklusive) Pädagogik und Didaktik orientiert“ (Gärtner 2015, S. 158), werden zunächst allgemeine pädagogische Grundsätze erläutert, die dann zum inklusiven Religionsunterricht übergehen und in den methodisch-didaktischen Ausführungen (Kapitel 3.5.3) konkretisiert werden.

Die Heterogenität der Schülerschaft stellt den Ausgangspunkt des pädagogischen theoretischen und praktischen Arbeitens dar. Es geht mit den Worten Georg Feusers um das Lernen, Arbeiten und Spielen aller Schülerinnen und Schüler „in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone der Entwicklung‘“ an und „mit einem gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser 1995, S. 168).

„Inklusive Pädagogik bezieht sich auf alle Kinder. Denn jedes Kind ist ein besonderes Kind, jedes Kind ist verschieden, hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung. Lernen ist eine individuelle Konstruktionsleistung der jeweiligen Person und zugleich in einen sozialen Kontext eingebunden.“ (Müller-Friese 2011, S. 6) In den Lerngruppen treffen somit stets, aber immer auf unterschiedliche Art und Weise Mehrheiten und Minderheiten verschiedenen Hintergrundes aufeinander, weshalb ein individualisiertes Lernen von großer Bedeutung ist. Es gilt, den Unterricht stets neu zu überdenken und an die Schülerschaft anzupassen (vgl. Röhrig 2011, S. 106). So kann mit den Worten Annedore Prengels die Pädagogik als eine „Pädagogik der Vielfalt“ bezeichnet werden. Es gilt, diese Vielfalt zu nutzen, damit ein „inklusive Unterricht [...] eine pädagogische Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung [entwickelt] und [...] lern- und entwicklungsfördernde Lebensräume für Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit [gestaltet]“ (Müller-Friese 2011, S. 6).

Der gemeinsame Umgang von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann „die Chance für einen höchst bedeutsamen, ja

existentiellen Lernprozess mit sich [bringen]. [Es kann deutlich werden], dass jedes menschliche Leben begrenzt, ja bedroht ist. Missgeschick, Unfall oder Krankheit können jeden unversehens zu einem Menschen machen, den man als ‚Behinderten‘ bezeichnet.“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1992, S. 8) Durch gemeinsames Lernen sind nicht nur Veränderungen auf institutioneller Ebene erforderlich, sondern auch im Hinblick auf „den Religionsunterricht als ordentliches Schulfach und dessen religionspädagogische Theoriebildung“ (Müller-Friese & Leimgruber 2002, S. 357).

Inklusiver Religionsunterricht kann sich nicht als ein konfessionell getrennter Unterricht verstehen, denn im Zentrum der Arbeit stehen das gemeinsame Erleben und das Voneinanderlernen. Inklusiv bedeutet in diesem Zusammenhang auch das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen anderer Religionen wie etwa dem Islam. Da man grundsätzlich jeden Menschen unabhängig von kognitivem Leistungsvermögen als bildungsfähig⁹ einstufen kann, bietet die Möglichkeit der Differenzierung¹⁰ eine wesentliche Stütze bei der Erzeugung von Lernprozessen. Somit machen vor allem „Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung [...] mit den ganz kleinen Dingen des Alltags häufig tiefgründigere Erfahrungen [und] können aufgrund dessen eine religiöse Dimension erleben“ (Theologie im Fernkurs 2005, S. 37). Ortland-Tillmann äußerte 2002 – zu einem Zeitpunkt, als noch von Integration und weniger von Inklusion die Rede war –, dass ein gemeinsamer Religionsunterricht von vier Faktoren bestimmt wird, „die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen und die Kooperation der Lehrkräfte maßgeblich beeinflussen“ (Ortland-Tillmann 2002, S. 584). An dieser Stelle zählte sie einen Religionspädagogen, einen Sonderpädagogen sowie die Schülerschaft mit und die Schülerschaft ohne Behinderung auf, wobei alle Personen ihre eigenen Kompetenzen und Voraussetzungen mitbringen, die in unterschiedlichem Maße in das Unterrichtsgeschehen einfließen. Probleme zwischen den Lehrkräften lassen sich ihrer Ansicht nach „nur durch die Kommunikation“ (Ortland-Tillmann 2002, S. 589) lösen. Auch wenn im inklusiven Denken diese strikte Unterscheidung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf zunehmend aufgelöst werden soll, zeigt sich dennoch, dass der Gedanke der Interdependenz aller Beteiligten nach wie vor aktuell ist und die Kommunikation ein maßgeblicher Faktor ist. Kommunikation und der gemeinsame Austausch der am Unterricht Partizipierenden können das gemeinsame Lernen unterstützen und dabei helfen, der Heterogenität, die jede Person unabhängig von ihrer Profession oder Ausgangslage in den

⁹ Von einer „prinzipiellen Bildungsfähigkeit“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 66) aller Schülerinnen und Schüler schrieb bereits im Jahr 1973 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in ihrer Empfehlung zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. In der am 12. und 13.10. verabschiedeten Empfehlung tauchte erstmals der Gedanke eines nicht mehr ausschließlich separierenden Schulwesens auf, welches fortan vermehrt den Fokus auf Individualisierung und Differenzierung richten sollte.

¹⁰ Siehe Kapitel 3.6.3.

Unterricht hineinträgt, gerecht zu werden und ihr Gehör zu verschaffen. So verweist auch Röhrig auf die Kommunikation und schreibt, dass man dann von einem inklusiven Religionsunterricht sprechen kann, sofern es sich um einen gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer jeweiligen Lernniveaus handelt, er auf der Basis von Dialog und Kooperation geschieht, Vielfalt und Flexibilität hinsichtlich der Methoden und Arbeitsformen aufweist, den Lerngegenstand perspektivenreich gestaltet und entfaltet und schließlich Lernzieldifferenz akzeptiert (vgl. Röhrig 2011, S. 107).

Dass die Sonderpädagogik eng verbunden ist mit der allgemeinen (Religions-)Pädagogik, beschreibt auch der Theologe Bert Roebben. „Sie [die Sonderpädagogik] lehrt uns, radikal integrativ zu arbeiten und niemanden aus dem Auge zu verlieren.“ (Roebben 2011b, S. 64) Dies beziehe sich auch auf die religiöse Bildung, sodass niemand aufgrund seiner wie auch immer verstandenen „Andersartigkeit“ von dieser ausgeschlossen werden dürfe. Roebben ist der Ansicht, „dass die *Lebenserfahrung* geteilter Verletzlichkeit pädagogisch relevant ist und in einem *Lernprozess* der geteilten Verletzlichkeit didaktisch verstärkt werden kann. Integrativer Religionsunterricht ist ein ausgezeichnete Ort, um diese Lebenserfahrung und diesen Lernprozess systematisch miteinander zu verbinden und auf diese Weise zu mehr Humanität beizutragen.“ (Roebben 2011b, S. 67 f.) Die Forschung von Roebben ist geprägt von den vier Begriffen „Integration“, „Verletzlichkeit“, „Religion“ und „Religionspädagogik“. Ausgehend von diesen Konzepten beschreibt er den Stand einer integrativen Religionspädagogik, die sich durchaus auch als Stand einer inklusiven Religionspädagogik verstehen lässt. Eine nähere Betrachtung des Begriffes „Heilpädagogik“ veranlasst Roebben außerdem dazu, eine Verbindung zu „Heilung und Genesung, auf Heilwerden, auf Ganzheitlichkeit, auf ein gestaltetes Leben“ zu ziehen. Es geht hier nicht um einen perfekten Menschen, sondern vielmehr um ein Menschenbild, das einen reifen Menschen als erstrebenswert ansieht. „Jeder Mensch hat das Recht auf seine eigene Lebensbestimmung und jeder Mensch ist aufgerufen, hierin zur Ganzheitlichkeit zu wachsen.“ (Roebben 2011b, S. 72) Daraus erwächst eine neue Perspektive. Die Person mit einer Behinderung wird in ihrer Ganzheitlichkeit wahr- und ernst genommen. Dem jeweiligen Menschen wird nicht nur eine soziale Teilhabe ermöglicht, sondern er „wird in seiner menschlichen Würde respektiert“ (Roebben 2011b, S. 72). Auf dem Hintergrund eines Lebens in der Gegenwart Gottes (*coram Deo*), eines Lebens in der Gegenwart des Anderen (*coram homine*) und der Verankerung eines neuen Menschenbildes kann eine inklusive Religionspädagogik gelingen und fruchtbar werden. Hinsichtlich der schulischen religiösen Bildung können die Konzepte von *Erfahrungslernen*, *Subjektwerdung* sowie *Verlangsamung* einen guten Beitrag leisten, um den individuellen Sehnsüchten der von Diversität geprägten Schülerschaft gerecht zu werden (vgl. Roebben 2011b, S. 75–78).

3.5.3 Möglichkeiten einer methodisch-didaktischen Umsetzung

Mit Verweis auf Georg Feuser bieten die Methoden der *Differenzierung* sowie der *Individualisierung* eine gute Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler an einem gemeinsamen Gegenstand miteinander lernen zu lassen. Die Ansätze der Differenzierung lassen sich bereits in den 80er Jahren finden, so war diese laut Feuser eine notwendige Herangehensweise, um allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Diversität und ihrem jeweiligen Anspruch gerecht werden zu können. Im Hinblick auf einen inklusiven Religionsunterricht erweist sich die Differenzierung als immer noch aktuell (vgl. Roebben 2011a, S. 40). Hierbei sei jedoch zwischen innerer und äußerer Differenzierung in ihren verschiedenen Ausprägungen unterschieden. Äußere Differenzierung zeichnet sich durch eine Einteilung von Gruppen, die in einem bestimmten Merkmal eine möglichst große Homogenität aufweisen. An dieser Stelle hat sich auch der Religionsunterricht mit dieser Thematik zu befassen. „Wird die Heterogenität einer Lerngruppe grundsätzlich als wertzuschätzende Vielfalt verstanden [...], dann erscheint die äußere Differenzierung des konfessionellen RU zumindest fragwürdig.“ (Pirner 2010, S. 8)

Die Innendifferenzierung hingegen ermöglicht den Kindern und Jugendlichen ein gemeinsames Lernen, wobei die jeweiligen Aufgaben den entsprechenden Voraussetzungen angepasst werden. Schweiker und Müller-Friese erläutern als mögliche innere Differenzierung eine Unterteilung nach Zugangs- und Aneignungsformen. So unterscheiden sie *basal-perzeptive*, *konkret-gegenständliche*, *anschauliche* und *abstrakt-begriffliche Zugangsweisen* (vgl. Schweiker & Müller-Friese 2011, S. 81 f.). Der basal-perzeptive Zugang kann allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen angeboten werden. „Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und die umgebende Welt wahr, indem sie fühlen, schmecken, riechen, hören, sehen und spüren. Auch die Bewegung [sowohl aktiv als auch passiv] und die vibratorische Wahrnehmung sind basale Formen des Kennenlernens und der Erkundung und können als Wege der Aneignung angeboten werden.“ (Müller-Friese 2012, S. 68) Die konkret-gegenständliche Aneignungsform bietet den Schülerinnen und Schülern an, ihre Umwelt durch aktives Handeln zu erforschen und besser kennenzulernen. Gleichzeitig wird es ihnen ermöglicht, bei gleichzeitigem Einhalten bestimmter sozialer Regeln praktische Fähigkeiten zu erwerben. Die dritte Zugangsform, die anschauliche, „knüpf[t] an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an, eine Vorstellung von sich selbst zu entwickeln und sich von der Welt, von Ereignissen und Personen und Gegenständen ein ‚Bild‘ zu machen“ (Müller-Friese 2012, S. 68). An dieser Stelle können etwa Darstellungen und Modelle zur Anschaulichkeit hinzugezogen werden oder auch Rollenspiele angeboten werden. Schließlich eröffnet die vierte, die abstrakt-begriffliche Aneignungsform ein Lernen mithilfe von Symbolen und Zeichen. So können etwa Texte neue

Wissenshorizonte anbieten und durch die gedankliche Vertiefung neue Lösungswege aufzeigen.

Eine genaue Fokussierung auf den Lerngegenstand und die Schülerschaft mit ihren individuellen Zugängen lässt sich auch in anderen Konzepten finden. Laut Ebner erweist sich somit auch die *Elementarisierung* mit den fünf Ansatzpunkten der *elementaren Strukturen*, *elementaren Erfahrungen*, *elementaren Zugänge*, *elementaren Lernformen* sowie *elementaren Wahrheiten* als besonders geeignet im Rahmen eines inklusiven Religionsunterrichts (vgl. Ebner 2001, S. 27 ff.), um Schülerschaft und Lerninhalt aufeinander abzustimmen.¹¹

Roebben nennt als eine Dimension im Rahmen der inklusiven Religionspädagogik das *Erfahrungslernen* (Roebben 2011b, S. 76). Das erfahrungsorientierte Lernen wurde bereits im Jahr 1996 von Barbara Tillmann (heute Ortland) als Methode für den Religionsunterricht mit körperlich beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Da sich der Erfahrungsbegriff etwa auch in der Symboldidaktik oder narrativen Religionsdidaktik finden lässt, ist eine klare Abgrenzung nicht möglich. „Unverzichtbar für den erfahrungsorientierten Religionsunterricht [...] ist die Forderung nach einem integralen Erfahrungsverständnis, das alle Spaltungen und Besonderungen im Erfahrungsbegriff aufhebt“ (Tillmann 1996, S. 147). In Bezug auf Ritter stellt Tillmann drei Grundforderungen an die Verallgemeinerbarkeit von Erfahrung dar. Demzufolge muss die Erfahrung *mittelbar*, *nachprüfbar* und *nachvollziehbar* sein. Dieses integrale Verständnis von Erfahrung erzielt eine Kommunikationsmöglichkeit in den verschiedenen Lebensbereichen. Dies erweist sich auch im Hinblick auf den Religionsunterricht als wichtig. „Durch eine potenzielle Integration aller Erfahrungsbereiche im RU kann der Sinn von Glaubens- und religiöser Erfahrung für das ganze Leben der SchülerInnen wieder erschlossen werden.“ (Tillmann 1996, S. 148) Im Rahmen des Erfahrungsprozesses können drei Stufen unterschieden werden. Er beginnt mit der Wahrnehmung, diese muss in einem zweiten Schritt bei dem Menschen Ergriffenheit auslösen, damit drittens eine bewusste Verarbeitung beginnen kann. Diese einzelnen Schritte können sich hinsichtlich ihrer Dauer individuell unterscheiden. Aus diesem Grund ist eine im Vorfeld stattfindende schrittweise Planung des erfahrungsbasierten Religionsunterrichts nicht möglich. „Der erfahrungsorientierten Religionspädagogik mu[ss] eine theologische Grundentscheidung vorausgehen, die die Wichtigkeit der Erfahrung für die Theologie, die Kirche und den Glauben erkennt. Das bedeutet, da[ss] die ganze christliche Herkunftsgeschichte elementar von ihrem Erfahrungscharakter her verstanden werden mu[ss].“ (Tillmann 1996, S. 149) Demzufolge muss im Religionsunterricht stets eine Rück- und Ankopplung der menschlichen Erfahrungen an den christlichen Glauben stattfinden. Ein

¹¹ Eine Vertiefung des Konzeptes der Elementarisierung in Bezug auf das bibliodramatische Arbeiten erfolgt in Kapitel 4.8.2.

entsprechendes Erfahrungsangebot kann in diesem Zusammenhang unterstützend wirksam sein. „Das theologische Ziel des RU ist die Ermöglichung neuerer und besserer Erfahrung.“ (Tillmann 1996, S. 149)

Übertragen auf den inklusiven Religionsunterricht, welcher den Kindern und Jugendlichen ermöglichen soll, neue Erfahrungen zu machen und die Erfahrungen des Christentums mit eigenen Erfahrungen in Zusammenhang zu bringen, sollten Erfahrungsmittlung und -vorstellung, kritische Auseinandersetzung und Bearbeitung sowie ein Austausch der Erfahrungen zum Arbeitsgegenstand werden. So kann auch *das Behindertsein* als Erfahrung im Unterricht thematisiert werden (vgl. Tillmann 1996, S. 150). Jede Schülerin und jeder Schüler benötigen andere Anregungen, um Erfahrungen machen zu können, weshalb das Lernen an die heterogene Schülerschaft und die entsprechenden Fähigkeiten angepasst werden muss. „Lernen durch Erfahrung [...] learning by doing, durch Aneignung im Alltäglichen, ist von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung kognitiver, affektiver und sozialer Fähigkeiten.“ (Roebben 2011b, S. 76) Im Rahmen des Religionsunterrichts könnte dies etwa bedeuten, dass ein blinder Schüler ein Gotteshaus tastend kennenlernt. In Anlehnung an den Gedanken der Bedeutung, die Erfahrungen für einen Menschen haben können, schreibt Pirner: „Wer Kindern und Jugendlichen Begegnungen mit behinderten Menschen vorenthält, der enthält ihnen auch wichtige Lernerfahrungen vor.“ (Pirner 2011, S. 155)

Um den Erfahrungen der Schülerschaft gerecht zu werden und Gelegenheit für Austausch und Reflexion nach den drei von Tillmann dargestellten Stufen geben zu können, erweist sich das Konzept der *Verlangsamung* als hilfreich, wenn nicht sogar notwendig. Roebben fordert die (Bildungs-)Institutionen auf, den persönlichen Erfahrungsmittlungen mehr Zeit einzuräumen, sie bewusster zu erleben und auch den Erfahrungen und Geschichten der Mitmenschen mehr Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Roebben 2011b, S. 77 f.). Für den Bereich der Förderschule Lernen sei ergänzend auf das Konzept des Erfahrungslernens von Anita Müller-Friese verwiesen. Ausgehend von dieser Schülerschaft bilden die jeweiligen Erfahrungen der je individuellen Lebenswelt der Mädchen und Jungen den Ausgangspunkt für die konkrete Unterrichtsgestaltung (vgl. Müller-Friese 2001, S. 84 ff.).

Neben dem Erfahrungslernen und der Verlangsamung spricht sich Roebben für die *Subjektwerdung* aus. Auch Röhrig schlägt im Zusammenhang eines Religionsunterrichtes, an welchem auch Schülerinnen und Schüler mit einer schweren geistigen Behinderung teilnehmen, eine *subjektorientierte Didaktik* vor, für welche „die positive, auf die Fähigkeiten des einzelnen Subjekts vertrauende Sichtweise die Grundlage [bildet]“ (Röhrig 1999, S. 179). An dieser Stelle sei auch auf das *biographische Lernen* verwiesen. Durch das Erzählen bzw. Mitteilen der Lebenserfahrungen können auch Grenzerfahrungen thematisiert werden. Inklusiver Religionsunterricht kann helfen, „Grenzen zu überschreiten und dabei an die

Grenz-Geschichten erinnern, die in der Bibel aufgehoben sind [...] [, er] eröffnet damit Perspektiven für die Gestaltung des Lebens und befähigt zur kritischen Prüfung unterschiedlicher Lebens- und Orientierungsangebote“ (Müller-Friese & Leimgruber 2002, S. 367). Eine weitere Methode stellt das *kooperative Lernen* dar. Die Schülerinnen und Schüler bieten sich gegenseitig Hilfestellung an und erzielen somit gemeinsam Ergebnisse. Auf Grundlage eines hohen Aktivierungspotenzials auf Seiten der Schülerschaft wird mehr gelernt, das Miteinander in der Diversität gestärkt und somit die soziale Kompetenz sowie das Verantwortungsbewusstsein gestärkt (vgl. Schweiker & Müller-Friese 2011, S. 83 f.).

Ein sich als inklusiv verstehender Unterricht umfasst alle Dimensionen der Heterogenität, folglich auch die religiöse Diversität. In diesem Zusammenhang gewinnt das *interreligiöse Lernen* an Bedeutung. In Anlehnung an Roebben (2009) werden drei populäre Kategorien im Rahmen des interreligiösen Lernens dargestellt, das *learning in religion*, das *learning about religion* und das *learning from religion*. Das *learning in religion* kann als ein monoreligiöses bzw. intrareligiöses Modell beschrieben werden, welches junge Menschen dazu auffordert, in Kontakt mit einer bestimmten Tradition zu kommen und sie zu vollwertigen Teilnehmern dieser werden lässt („render them full-fledged participants“, Roebben 2009, S. 136). Von einer möglichen exklusiven Sichtweise des Modells, welche andere Religionen ablehnt, lässt sich eine mögliche inklusive Variante abgrenzen, in welcher auch in anderen Traditionen Heil erfahrbar ist. Wendet man nur dieses Modell an, so kann man blind gegenüber einer Spannung zwischen Vertrautem und Fremden werden. *Learning about religion* kann hingegen als ein multireligiöses Modell charakterisiert werden. Junge Menschen können gleichzeitig in verschiedene Religionen und Weltanschauungen eingeführt werden, weil sie keine bestimmte Neigung zu einer oder einer anderen Religion haben, und können sich dann aufgrund der gegebenen Informationen selbst entscheiden. Im deutschsprachigen Raum basiert in etwa die sogenannte Religionskunde auf diesem Lernen. Kritiker dieses Modells vermuten, dass es zu Gleichgültigkeit und Desinteresse führen kann. Statt zu informieren, kann dieses Modell deformieren („This kind of education is conterproductive as it does not inform, but deforms“, Roebben 2009, S. 137). Weiterhin kann das *learning from religion* aufgezeigt werden. Hierbei handelt es sich um ein interreligiöses Lernen, bei welchem Sinnfragen untersucht werden, auf welche die religiösen Traditionen gleich und/oder unterschiedlich antworten („explores the deep questions of life, to which religious traditions and worldviews answer in parallel and/or differently“, Roebben 2009, S. 137). Religionen und Weltanschauungen sollen in Diskussionen mit anderen hinterfragt werden, um sich dann auch in die Perspektive eines anderen hineinversetzen zu können.

Im Rahmen eines inklusiven Unterrichts kann auch das *Erzählen* verschiedene Funktionen ausfüllen. Betrachtet man es im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten, so kann Erzählen das Gedächtnis anregen und somit dem Förderbereich Kognition zugewiesen werden. Weiterhin

kann es die Kommunikations- und Sprachfähigkeit fördern, aber auch die Ausdrucksfähigkeit schulen. In einem weiteren Sinne kann es auch Auswirkungen sowohl auf die Kooperationsbereitschaft als auch auf das Sozialverhalten haben. So können etwa Schülerinnen und Schüler, die das Schreiben nicht beherrschen, ihre Erzählungen vortragen und sie von einem anderen niederschreiben lassen.

Neben den vielfältigen Zugängen und didaktischen Möglichkeiten gilt es jedoch auch, Grenzen und Schwierigkeiten aufzuzeigen. Vor allem in Bezug auf die Bestrebungen des Lernens an einem Gegenstand, welches durch entsprechende differenzierte Lehr- und Lernarrangements ermöglicht werden soll, lassen sich Grenzen aufdecken. Hans Wocken bezeichnet derartige Unterrichtsstunden als „Sternstunden“ (Wocken 1998, in Gärtner 2016, S. 113). Solch ausdifferenzierte Stunden sind in der Regel kaum leistbar. Religionsdidaktisch zeigt sich ein mögliches Lernen am gemeinsamen Gegenstand vornehmlich realisierbar in Lerngegenständen, die Lebensweltorientierung aufweisen, da im Rahmen von Subjektorientierung und Individualisierung existenziellen Grundfragen nachgespürt wird (vgl. Gärtner 2016, S. 113).

Die dargestellten Ausführungen und Konzepte wie das Erzählen, das Erfahrungslernen oder die Subjektorientierung bzw. das biographische Lernen werfen aufgrund ihrer Verortungen die Frage nach der Verbindung und dem möglichen Einfluss von Inklusion und (narrativer bzw. spiritueller) Identitätsentwicklung auf.

3.6 Zwischenfazit: Identität und Inklusion – Einzigartigkeit und gelebte Vielfalt

Der Weg zum inklusiven Denken war ein langer und steiniger. Dies konnte durch den dargestellten historischen Abriss aufgezeigt werden. Dennoch kann auch gegenwärtig nicht gesagt werden, dass die Inklusion an ihrem Ziel angekommen ist, sie befindet sich vielmehr weiterhin in einem Prozess, der sich stets neuen Herausforderungen zu stellen hat. Aus diesem Grund gilt auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit Inklusion nicht als statisches Phänomen, sondern ist vielmehr als dynamisches und von verschiedenen Haltungen geprägtes Phänomen zu verstehen, bei dem die Beachtung verschiedenster Dimensionen notwendig und essentiell ist. Im Rahmen dieser Haltung und dieses Verständnisses von Inklusion spielt in einem theologisch bzw. religionspädagogisch verorteten Kontext auch das hier definierte Menschenbild eine Rolle und verweist auf die Bedeutsamkeit einer inklusiven Sichtweise. Im Rahmen eines konfessionell getrennten Religionsunterrichts muss die inklusive Frage demnach auch angegangen werden.

Ausgehend von den Ausführungen zu didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten lassen sich klare Grenzen aufzeigen. Ein durchgehendes Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist in der Praxis kaum realisierbar und auch gar nicht immer erforderlich (vgl. Wocken 1998). Dies führt zu einem weiteren Aspekt: In Anlehnung an aktuelle Diskussionen kann auch die Frage nach dem Fortbestand des Förderschulwesens nicht ganz außer Acht gelassen werden. Es bleibt offen, inwieweit man mit dem Umsetzen der Inklusion in allen Bildungsbereichen auch wirklich allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden kann oder ob für einzelne Schülerinnen und Schüler eine bestmögliche Förderung nicht auch außerhalb von Regelschulen erfolgen kann. Inklusion als Haltung muss demnach stets den individuellen Menschen in seiner Einzigartigkeit und seinen Bedürfnissen in den Blick nehmen, um so die bestmögliche Förderung für ihn erzielen zu können. Daher bleibt auch offen, wie sich in naher und ferner Zukunft der inklusive Weg weiter gestaltet und in welcher Form alle Schülerinnen und Schüler von dieser Entwicklung hinsichtlich ihrer eigenen Identitätsentwicklung profitieren können.

Erste Aussagen hinsichtlich der Verbindung von Inklusion und Identität(-sentwicklung) können an dieser Stelle getroffen werden. Dass Identität gekennzeichnet ist durch eine Interdependenz zwischen Mensch und Umwelt, konnte durch die eingangs dargestellten exemplarischen Identitätskonzepte (vgl. unter anderem Mead und die spirituellen Identitätskonzepte) aufgezeigt werden. Auf Grundlage dieser Interdependenz kann man demzufolge auch von *Inklusion durch Dialog* (auch *Dialog durch Inklusion*) sprechen, sodass die narrative Identität eine besondere Bedeutung erfährt. Bringt man Identität und Inklusion nun zusammen, gehören immer auch die Geschichten des Lebens (Storytelling (vgl. Roebben 2014)) dazu, aber auch die Geschichten der Inklusion (Inklusion als Narration (vgl. Kammeyer, Roebben & Baumert (Hg.) 2015)).

Wie in der Weitergestaltung der linken Bildhälfte des Triptychons nun konkret sichtbar wird, trifft das ICH in seiner Einzigartigkeit (mit seinen eigenen Lebensgeschichten und Sehnsüchten) nun auf die gelebte Vielfalt (eine heterogene, inklusive Gruppe).



Abb. 3: Der linke Bildteil des Triptychons: Die Weitergestaltung der GRUPPE unter Beachtung des ICHs

Diese Überlegungen führen nun zu der Frage, welchen Einfluss die Inklusion, die inklusive Schulkultur auf die Identitätsbildung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers hat. Geht man davon aus, dass der Mensch danach strebt, dazuzugehören, und dies ein Merkmal seiner Identität ist, so kann diesem Wunsch mit der voranschreitenden Inklusion zunächst entsprochen werden, wobei kritisch anzumerken ist, dass sich Identitätsentwicklung auch über den schulischen Kontext hinaus vollzieht, die Inklusion außerhalb von Schule jedoch nur selten zum Tragen kommt. Sofern Vielfalt aber als normal angesehen wird und jede und jeder in dieser Vielfalt willkommen ist, sich aber gleichzeitig auch dazugehörig fühlt, kann dies bestärkend für die individuelle Persönlichkeit sein. Aufgrund des gegenwärtigen Umbruchs im deutschen Bildungssystem befinden sich zunehmend mehr Schulen auf dem Weg zu einer inklusiven Schulstruktur. Werden alle Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg mitgenommen und gegenseitig auf diesem Weg respektiert, so kann dies förderlich sein. Schwierig hingegen wird es, wenn durch die inklusive Beschulung nicht Zugehörigkeit suggeriert wird, sondern Außenseiter produziert werden. In diesem Fall könnten bezugnehmend auf Erikson Identitätsdiffusionen verstärkt werden, da die Suche nach Orientierung und Sinn sowie dem Halt in einer Gruppe beeinträchtigt sein kann.

4. Bibliodrama – TEXT

Nach den Darstellungen zur Identität (ICH) sowie zu dem Bereich Inklusion (GRUPPE) wird nun der dritte für die Arbeit relevante Schwerpunkt in den Blick genommen. In den nun folgenden theoretischen Ausführungen stehen das sogenannte Bibliodrama und die damit verbundene Begegnung mit dem biblischen Text (TEXT) im Fokus. Im Prozess des Bibliodramas begegnen sich die kleinen und großen Erzählungen, indem die Mehrdimensionalität der Diversität auf die Vielschichtigkeit der biblischen Geschichten trifft. Durch die verschiedenen Facetten des bibliodramatischen Arbeitens berühren sich beide gegenseitig.

Nach einer begrifflichen Erläuterung sowie der Abgrenzung von anderen, dem Bibliodrama ähnlichen Konzepten werden im folgenden Kapitel verschiedene Ansätze dargestellt, welche die Vielseitigkeit des Bibliodramas unterstreichen. Es wird weiterhin aufgezeigt, wie sich das Bibliodrama bzw. die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen unter Einbeziehung der im Vorfeld aufgeführten theoretischen Grundlagen hinsichtlich der Identität, Spiritualität, Diversität bzw. Inklusion begründen lässt. Eine konkrete Ausgestaltung der Frage, in welcher Form dies im Kontext des inklusiven Religionsunterrichts erfolgen kann und welche Aussagen man in Anlehnung an die Praxis hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente treffen kann, wird im Rahmen der empirischen Erhebung und der daran anknüpfenden Darstellung erfolgen.

4.1 Begriffliche Erklärungen

Bibliodrama setzt sich aus den Worten „biblios“/„biblion“ („Buch“, „Schriftrolle“) und „drama“ („Handlung“) zusammen (vgl. Kollmann 2001, S. 177). Es kann als ein „Kunstwort“ (Stühlmeyer 2004, S. 22) bezeichnet werden, welches hinsichtlich der Begrifflichkeit dem sogenannten *Psychodrama* sehr nahe kommt. „Anders als im Psychodrama, wo die Biographie der Mitspielenden im Vordergrund steht, gibt im Bibliodrama die Bibel die Themen vor, so sehr diese auch subjektiv durch Spiel und Handlung gebrochen scheinen.“ (Mennen 2005, S. 22 f.) Begrifflich abzugrenzen ist es auch von dem sogenannten *Bibliolog*, der durch eine interaktive Auslegung der biblischen Texte in Form von Gesprächen gekennzeichnet ist.

Diese begrifflichen Abgrenzungen ermöglichen eine Darstellung jener Bereiche, die das Bibliodrama nicht umfasst. Dennoch ist es nicht möglich, das Bibliodrama mit einer konkreten Beschreibung zu versehen. Ein Blick in die Literatur bestätigt dies und es zeigt sich, dass keine einheitliche und allgemeingültige Definition gefunden werden kann. Um sich

jedoch einen Eindruck von den vielfältigen Zugängen und Verständnissen zu verschaffen, werden im Folgenden einige Definitionen des Begriffes „Bibliodrama“ vorgestellt. Anzumerken ist, dass dieser Begriff nicht geschützt ist, weshalb auch die verschiedenen Arbeitsdefinitionen jeweils ihre Begründung haben. Eine ausführlichere Darstellung der jeweiligen zugrundeliegenden Konzeptionen folgt im weiteren Verlauf.

Im Lexikon der Religionspädagogik lässt sich ein Abschnitt zum Bibliodrama von Roland Kollmann finden, in welchem unter anderem eine Definition vorgeschlagen wird. Dieser zufolge kann das Bibliodrama verstanden werden als

- „eine szenische, erfahrungsbezogene, exegetisch und theologisch begründete Zugangsweise zur Erschließung biblischer Texte. Bibliodrama bezeichnet eine Methode der Bibelauslegung, die zugleich die Ansprüche/Erfahrungen der Teilnehmer/innen und die Regeln der literaturwissenschaftlichen Exegese beachtet“ (Kollmann 2001, S. 177).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Verbindung von Bibelstelle und eigenem Lebensbezug eine zentrale Rolle spielt.

Bibliodrama, so wie es dem Verständnis von Wolfgang Teichert zugrunde liegt, „hat [...] die Tendenz, eigene Zugänge zu Text, Spiritualität und Biographie zu finden, auszuprobieren und zu vertiefen“ (Teichert 2001, S. 8). Er definiert das Bibliodrama als „das inszenierte Abenteuer der Begegnung zwischen einer oder mehreren Personen und dem biblischen Text“ (Teichert 2001, Cover). „Die Arbeitsform des Bibliodramas ist kein Heilsweg zur Ganzheitlichkeit, sondern eine methodisch intensiviertere Verstehensarbeit an biblischen Texten. Es ist eine notwendige Arbeitsform, weil uns die darin enthaltenen dramaturgischen Elemente helfen, die in den biblischen Texten selbst erkennbare Dramaturgie im Verstehensprozess wirksam werden zu lassen.“ (Teichert 2001, S. 171)

Gerhard Marcel Martin nähert sich wiederum dem Zugang, indem er seinen Fokus auf das Handeln der Partizipierenden legt und das Bibliodrama als ein ganzheitliches Interaktionsgeschehen sieht, welches sowohl den Text, die Gruppe als auch den Einzelnen beachtet.

„Bibliodrama ist das offene Programm eines Interaktionsprozesses zwischen biblischer Überlieferung und zwölf bis maximal achtzehn Gruppenmitgliedern unter der Leitung von einem oder mehreren BibliodramatikerInnen. Es ist erfahrungs- und textorientiert: Eigene Erfahrungen sollen in Kontakt kommen mit den Erfahrungen, die in den Geschichten, Situationen, Personen, aber auch in Gebets-, Meditations- und Lehrtexten der Bibel lebendig, möglicherweise auch verzerrt und verschüttet sind. Es geht in diesem Prozeß gleichermaßen um das Bewußtmachen von Irritationen, Projektionen, Blockierungen in und gegenüber biblischen Texten wie um die Entdeckung von deren befreiendem lebensfreundlichen Potential.“ (Martin 1995², S. 9)

Für Heiner Aldebert ist

„Bibliodrama [...] eine angeleitete Form prozessorientierter Inszenierung biblischer Texte in Gruppen mit dem Ziel, den Text und die Biografie der TeilnehmerInnen im Vollzug ganzheitlicher Begegnungen wechselseitig zu erschließen“ (Aldebert 2011, S. 24).

Dieses Verständnis von Bibliodrama setzt einen wesentlichen Akzent auf die einzelne Person, die sich dem Text in einem ganzheitlichen Vorgehen, sozusagen mit „Kopf, Herz und Hand“ nähert. Die Erfahrungswelt des Menschen steht der Erfahrungswelt der biblischen Erzählungen gegenüber.

Die dargestellten Definitionen sollen einen ersten Einblick ermöglichen und einer ersten Annäherung an das Bibliodrama dienen. Natürlich lassen sich noch viele weitere begriffliche Bestimmungen und Auffassungen finden. Gemeinsam ist jedoch allen Auslegungen, dass es beim Bibliodrama um kein therapeutisches Vorgehen in Bezug auf eine Einzelperson geht, sondern vielmehr um die Auseinandersetzung mit einem Text innerhalb einer Gruppe. An dieser Stelle kann die Bedeutsamkeit der Gruppe bereits herausgestellt werden, da in ihr die Vielfalt lebendig werden kann.

4.2 Historische Entwicklungen und Verbreitung

Grundsätzlich stellt die Herangehensweise, wie sie im Bibliodrama betrieben wird, keine Neuheit dar, denn das Nachspielen biblischer Erzählungen blickt auf eine lange Tradition zurück, die nur nicht kontinuierlich praktiziert wurde. Die „strukturellen Wurzeln reichen u.a. zurück bis in das mittelalterliche geistliche Spiel“ (Friedrich, in Koch 2003, S. 46). So verweist etwa Teichert (1992) auf Erich Auerbach, der in seinem 1946 erschienen Buch *Mimesis* von einem christlichen Weihnachtsspiel berichtet, welches sich auf das 12. Jahrhundert zurückführen lässt. Diese Form der Darstellung ermöglicht laut Auerbach „Teilhabe an Wirkung und Inhalt der Heiligen Schrift“ (Auerbach, zit. in Teichert 1992⁵, S. 7). Menschen, die damals des Lesens nicht mächtig waren, konnten auf diesem Weg trotz allem an den Worten der Bibel teilhaben (Teichert 1992⁵, S. 7). Auch im modernen Bibliodrama nimmt das Spielen noch einen großen Raum ein, doch geht es hier vielmehr auch um das Verfremden und Neuinszenieren der biblischen Texte.

In Deutschland blickt das Bibliodrama inzwischen auf fast 40 Jahre Geschichte zurück. Die Anfänge und auch die begriffliche Verankerung lassen sich in den 60er und 70er Jahren verorten. „Zeitgleich mit dem aufkommenden Interesse an Transzendenz und Spiritualität unter Theaterschaffenden und Schauspielensembles [...] entdeckten christliche Gruppen das freie szenische Spiel wieder neu“ (Friedrich, in Koch 2003, S. 46), um die „Wirklichkeit

Gottes“ neu erfahren zu können und die wahrgenommene Starre in der Kirche neu beleben zu lassen. Schon damals war die Körperarbeit ein zentrales Mittel, um sich und die Welt neu zu erforschen (vgl. Friedrich in Koch 2003, S. 46). Ganzheitlichkeit und Erfahrungsorientierung bilden zunehmend das Zentrum religiösen Lebens. „Der lebendige Glauben mit seinen vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten im Alltagsleben rückt stärker in den Mittelpunkt.“ (Lohkemper-Sobiech 1998², S. 11)

„Entwickelt hat [das Bibliodrama] sich [schließlich] aus einer exegetischen und pastoraltheologischen Rückfrage nach der Bibel und einer Integration verschiedener Arbeitsmethoden“ (Stühlmeyer 2004, S. 21), um sich später in verschiedenen projektartigen Aktionen niederzuschlagen. Zudem sahen Menschen mit ihren verschiedenen Biographien und Lebenshintergründen in dem Bibliodrama eine Option, „einer seit der Reformation lebendigen Utopie einige Schritte näher zu kommen, nämlich als theologische Laien das Auslegungsmonopol des biblischen Textes zu sprengen“ (Friedrich in Koch 2003, S. 46). Allgemein lassen sich die Wurzeln des Bibliodramas in verschiedenen Arbeitsbereichen wie etwa der Theaterpädagogik, der Bibelarbeit (z.B. Bibeltheater), der Körperarbeit oder auch der themenzentrierten Interaktion finden (vgl. unter anderem Landgraf 2010, S. 78).

Gerhard Marcel Martin kann als eine der zentralen Gestalten beschrieben werden, die das Bibliodrama in Deutschland eingeführt und populär gemacht haben. Ein Workshop unter der Leitung von Katya Delakova, einer Tanzpädagogin mit jüdischen Wurzeln, brachte ihn im Jahr 1973 erstmals in Kontakt mit den Arbeitsmethoden, woraufhin er privaten Unterricht in New York nahm, um die Praxis und somit auch seine persönlichen Erfahrungen zu vertiefen. Die Eindrücke und Erfahrungen, die er dort sammeln konnte, beschreibt er als „so etwas wie eine leibhafte Wiedergeburt, vielleicht überhaupt ein erstes Ankommen in [seinem] Körper“ (Martin 1992⁵, S. 45). Seit dieser Zeit bietet Martin gemeinsam mit Theater- und Spielpädagogen verschiedene Workshops an, um sowohl seine eigenen Erfahrungen vertiefen zu können als auch anderen Menschen diese Erfahrungen zu ermöglichen.

Während in den 70er Jahren noch sehr verschiedene Aspekte, Programme und Veröffentlichungen mit Bibliodrama in Verbindung gebracht wurden, zeichnet sich das Bibliodrama seit den 90er Jahren durch „deutliche Profile, allgemeine Bekanntheit und fast irritierend weitgehende Akzeptanz“ (Martin in Warns & Fallner 1999², S. 9) aus. Gegenwärtig genießt das Bibliodrama eine besondere Popularität. Die Bewegung weitet sich auf unterschiedlichste pastorale und pädagogische, vor allem außerschulische Handlungsfelder aus (Friedrich in Koch 2003, S. 46).

Hinsichtlich einer Arbeit, die den Fokus auf die verschiedenen Facetten von Diversität lenkt, erscheint es an dieser Stelle interessant, den Blick auch auf andere Kulturen, Länder und Religionen zu lenken, sodass im Folgenden ein kurzer Überblick hinsichtlich der Bibliodramapraxis in anderen Ländern gegeben wird. Es gilt an dieser Stelle, nicht die

jeweiligen Praktiken der Länder miteinander zu vergleichen, sondern vielmehr aufzuzeigen, dass das bibliodramatische Arbeiten auch in anderen Ländern und Kulturen Beachtung erfährt. Der jährlich stattfindende Europäische Bibliodramakongress zeigt, dass die Bibliodramaarbeit auch in anderen Ländern Europas verbreitet ist. Die 28. Ausgabe des *TEXT RAUM* umfasst Artikel rund um das Thema *Bibliodrama international*. Hier wird der Blick vorwiegend auf europäische Länder wie Dänemark, Finnland, Großbritannien, Litauen, Österreich, Schweden, Schweiz, Tschechien, aber auch Ungarn gerichtet. Über die europäischen Grenzen hinweg lassen sich Berichte über die Arbeit in Korea oder auch auf den Philippinen finden. Eine aktuelle Studie¹² aus den Niederlanden von Natascha Kienstra (2018) zeigt auf, dass auch in anderen Ländern das bibliodramatische Arbeiten Forschungsinteresse mit sich bringt, wobei stets die jeweiligen Ansätze und Definitionszugänge zu beleuchten sind. Richtet man den Blick auf die USA, so ist beispielsweise eine begriffliche Abgrenzung erforderlich. Der in den USA lebende Peter Pitzele verwendet den Begriff „Bibliodrama“ im Zusammenhang mit einer Praxis, wie sie in Deutschland als Bibliolog (vgl. hierzu Kapitel 4.7.2) verstanden wird, weshalb die Arbeitsform des Bibliodramas dort nicht mit dem Konzept hierzulande zu vergleichen ist.

Die *TEXT-RAUM*-Ausgabe vom November 2011 beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit den Themenbereichen des Bibliodramas aus interreligiöser, interkonfessioneller und interkultureller Perspektive. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit der Diversität in der bibliodramatischen Arbeit. Hier geht es darum, Begegnungen über Landesgrenzen hinweg zu ermöglichen, in einen Austausch zu kommen und unterschiedliche Erfahrungen miteinander zu teilen.

4.3 Ziele von Bibliodrama

Die Ziele des Bibliodramas können als vielseitig beschrieben werden und weisen zudem unterschiedliche Richtungen auf. Man kann jedoch grundsätzlich von einer doppelten Zielsetzung sprechen. Darunter ist ein integrierter Prozess von Selbsterfahrung und Auslegung der Bibelstelle zu verstehen und somit „die wechselseitige Erschließung von Bibeltext und Biografie der Teilnehmer und Teilnehmerinnen“ (Aldebert 2010, S. 158). Das Einnehmen einer bzw. unterschiedlicher Rollen kann den Teilnehmenden einerseits ein neues Textverständnis ermöglichen. Andererseits soll durch die Identifikation und Auseinandersetzung mit den Protagonisten und ihren jeweiligen persönlichen Lebenshintergründen die Selbstwahrnehmung angeregt und gefördert werden. Es können Eindrücke gewonnen werden, die Einflüsse auf das eigene Selbstbild haben. Diesem

¹² Eine kurze Beschreibung des Forschungsschwerpunktes dieser Studie erfolgt in Kapitel 4.9.

Gedanken schließt sich auch Uta Pohl-Patalong an, indem sie äußert, dass das bibliodramatische Arbeiten „sowohl neue Erkenntnisse hinsichtlich des Textes als auch eine vertiefte Selbsterkenntnis“ (Pohl-Patalong 1996, in Stühlmeyer 2004, S. 38) ermöglicht. Ähnlich formuliert es auch Bubenheimer, indem er von einem „Postulat eines doppelten Zieles der bibliodramatischen Arbeit [spricht]: Bibelauslegung und Selbsterfahrung werden in einem integrierten Prozeß angestrebt“ (Bubenheimer 1990, S. 533).

Ein weiteres entscheidendes Charakteristikum bibliodramatischer Arbeit ist das ganzheitliche Vorgehen, die biblischen Erzählungen mit den eigenen persönlichen Lebensgeschichten nachzuspielen. Es geht somit nicht nur um ein „verkopftes“ Lernen, sondern um einen Lernprozess mit „Kopf, Herz und Hand“¹³. Christine Klaes (1996) beschreibt sehr treffend, dass es „nicht um ein rationales Verstehen [geht], sondern um ein ‚Berührtwerden vom Text‘“ (Klaes 1996, S. 6). Die Erfahrung einer Auseinandersetzung mit allen Sinnen ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, einen Text in einer Tiefe zu erleben, die beim reinen Lesen nicht erreicht werden kann. Da es im Bibliodrama kein *Richtig* oder *Falsch* gibt und somit auch keine Wertung nach einem vorgegebenen Lösungsmuster, kann sich jeder Einzelne entsprechend seiner eigenen Biographie einbringen und auf Grundlage seiner individuellen Erfahrungen handeln. „Der Spiegel der biblischen Geschichte und der Gruppe bewirkt durch dieses Erleben die dem jetzigen Entwicklungsstand gemäße Erkenntnis und dann auch das Tun.“ (Klaes 1996, S. 8)

Mit Verweis auf Helmut Kreller (2013) lassen sich vier Ziele des Bibliodramas herausstellen, die zum einen an die bisherigen Erläuterungen anknüpfen, zum anderen aber auch noch einmal neue Sichtweisen in den Blick nehmen. So nennt er als Ziele:

- „Verlebendigung und Fruchtbarmachung der im Text gespeicherten Gotteserfahrung für die je einzelne Person
- Persönliche Erfahrung der Liebe Gottes
- Versöhnung mit der je eigenen Biografie
- Wiederverzauberung der Welt“ (Kreller 2013, S. 68 f.).

Das zuletzt aufgeführte Ziel bedarf seiner Erklärung. Kreller bezieht sich hierbei auf die Bibliodramaleitung insofern, als diese ihren Beitrag dazu leisten kann, „dass sich der Zauber des biblischen Textes für das Leben möglichst vieler Gruppenmitglieder erschließt, aber es bleibt – wie das ganze bibliodramatische Geschehen – ein Zusammenwirken von Einzelnen, Gruppe, Leitung, Text und dem, was die Theologie den Heiligen Geist nennt“ (Kreller 2013, S. 69). Zusammenfassend stellt Kreller hiermit heraus, dass es nicht Ziel des Bibliodramas

¹³ Die Formulierung „Kopf, Herz und Hand“ lässt sich im Wesentlichen auf den Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi zurückführen. Er formulierte diesen Dreischritt jedoch in etwas anderer Form und sprach vielfach von „Herz, Geist und Hand“. So schreibt er etwa: „Nur das, was den Menschen in der Gemeinkraft der Menschennatur, d.h. als Herz, Geist und Hand ergreift, nur das ist für ihn wirklich, wahrhaft und naturgemäß bildend.“ (Pestalozzi 1826)

sein kann, einen bestimmten Prozess vorherzubestimmen, sondern diesen vielmehr angemessen zu begleiten (vgl. Kreller 2013, S. 69).

Weiterhin „trägt [das Bibliodrama] gegenwärtig nicht nur zu einem interkonfessionellen Dialog unter skandinavischen, ost- und mitteleuropäischen Christen bei [...], sondern bietet auch Wege interreligiöser Verständigung zwischen Juden, Christen und Muslimen“ (Friedrich, in Koch 2003, S. 46). Demzufolge kann auch der Kontakt zwischen Einzelpersonen und Gruppen verschiedener religiösen Zugehörigkeiten als ein Ziel der bibliodramatischen Arbeit angesehen werden.

Trotz dieser Ausführungen ist immer auch zu bedenken, in welcher Form überprüft werden kann, ob die Ziele überhaupt erreicht werden können oder ob eine letztliche Auflösung und Vertiefung nicht möglich ist. Diskutiert wurde somit lange Zeit auch, ob „religiöse Erfahrungen und Glauben“ (Mennen 2004, S. 34) als Ziele von Bibliodrama formuliert werden können. Während Martin dies in seinen früheren Veröffentlichungen ablehnt, „erweisen sich die Konzeptionen von Warns, Andriessen/Derksen, Stangier, Langer und Kiehn als *transzendenz-, religions- und glaubensfreundlicher*“ (Mennen 2004, S. 34). Diese Überlegungen führen schließlich zu der Frage nach theologischen Sichtweisen, wie sie im folgenden Kapitel erläutert werden.

4.4 Theologische Sichtweise

„Das Bibliodrama geht vom ganzen Menschen in seiner existentiellen Situation aus. Der Mensch ist Geschöpf und Ebenbild Gottes.“ (Fallner, in Warns & Fallner 1999², S. 129)

Die Ebenbildlichkeit Gottes beruht „auf der Entscheidung und dem Zuspruch des Schöpfers, nicht aber auf dem Verhalten oder Sein des Menschen“ (Müller-Friese 2011, S. 100). Der Mensch steht mit Gott in Verbindung, weshalb ihm die „unteilbare Menschenwürde zukommt“ (Pithan, Adam & Kollmann 2002, S. 14). Bezugnehmend auf Ulf Liedke ist festzuhalten, dass die Gottebenbildlichkeit rational zu denken ist. So ist „der Mensch genau darin Bild Gottes [...], dass er in Analogie zu Gottes Sein in Beziehungen existiert (Liedke 2011, S. 87). Dem dargestellten Menschenbild folgt auch die bibliodramatische Arbeit. So beschreibt Heinrich Fallner, dass der Mensch im Bibliodrama in seiner Ganzheit, in seinem So-Sein angesehen und als Geschöpf und Ebenbild Gottes verstanden wird (vgl. Fallner, in Warns & Fallner 1999², S. 129). Es findet keine Reduzierung etwa nur auf geistige Fähigkeiten statt. Durch die Begegnung verschiedener Menschen, die ihre eigene kleine Geschichte haben, aber auch durch die Begegnung mit den großen Erzählungen kann im Bibliodrama die eigene Persönlichkeit geprägt werden. Zu hinterfragen ist jedoch an dieser Stelle, inwieweit

beispielsweise Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung tatsächlich von dieser Begegnung profitieren.

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass im bibliodramatischen Prozess diverse ganz individuelle (religiöse) Erfahrungen gemacht werden. In der Theologie „stellt [Erfahrung] ein Moment des Glaubens dar, das in seiner Interpretation je offen und immer auf das Wort der Verheißung, das Wort von außen, angewiesen ist. Zugleich ist der Erfahrungsbezug der Theologie unübersehbar notwendig. Denn das Wort der Offenbarung will zur lebendigen Erfahrung kommen, will in der Lebenserfahrung der Menschen und in diese Lebenserfahrung hinein ausgelegt und bewährt sein.“ (Kreller 2013, S. 34) Mit diesem Gedanken von Kreller wird deutlich, dass religiöse Erfahrung in dem Zusammenspiel von Göttlichem (Schrift) und Menschlichen gründet. Bezugnehmend auf Paul Tillich ergänzt er diesen Gedanken und führt aus, welcher systematisch-theologischer Ertrag im Bibliodrama erfahrbar wird: „Erfahrung ist nicht die Quelle, aus der die Inhalte der systematischen Theologie genommen werden können, sondern das Medium, durch das sie existentiell empfangen werden.“ (Tillich 1984, zit. in Kreller 2013, S. 34)

Die Lebensgeschichte wird somit im Bibliodrama zu der Bibelerzählung in Bezug gesetzt. Dabei gibt es die Möglichkeit, die Leerstellen, das sogenannte weiße Feuer, mit Leben zu füllen, um somit das schwarze Feuer, den geschriebenen Text, neu aufflammen zu lassen. Die Gedanken hinsichtlich eines schwarzen und eines weißen Feuers lassen sich auf die aus dem Judentum bekannte Midrasch-Methode zurückführen. Es ist vorgesehen, die Lücken bzw. Zwischenräume (weißes Feuer), die sich im und um das gedruckte schwarze Schriftbild des Textes (schwarzes Feuer) erkennen lassen, auszufüllen. So groß die Anzahl der Lücken und Zwischenräume ist, so viele verschiedene Ansichten und Interpretationen ergeben sich im Wechselspiel des Textes mit dem individuellen Erfahrungshintergrund. Somit sollen durch die bibliodramatischen Arbeitsformen sinnvolle Zusammenhänge zwischen dem Text der Bibel und dem „Lebenstext“ geschaffen werden. „Das Kennenlernen der biblischen Szenen, Handlungen und Figuren und damit die Begegnung mit Gott vollziehen sich [hierbei] nicht nur im Kopf, sondern werden am eigenen Leib nachvollzogen und erlebt und mit persönlichen Erfahrungen in Beziehung gebracht.“ (Klaes 1996, S. 6)

4.5 Bibliodrama und Hermeneutik

„Bibliodramaerfahrungen, lebensgeschichtliche Berührungen mit Texten, sind nicht auf die Bibel beschränkt und auch mit anderen Texten zu erreichen.“ (Warns 1992², S. 127) Die Bibellektüre ist nicht möglich, ohne auch auf den jeweiligen Traditionskontext und die damit

verbundene Wirkungsgeschichte Bezug zu nehmen. „Wirkungsgeschichte ist u.a. die Gestalt christlicher Gemeinschaften, die sich auf die biblische Überlieferung berufen, und die Existenz von Menschen, die ihre Lebensgestaltung bewußt mit dieser Überlieferung verbinden.“ (Warns 1992², S. 127) Aus diesem Grund stellt sich die Frage, weshalb in moderner Zeit „eine Gruppe von Menschen Lebens- und Sinnerfahrung überhaupt mit einem biblischen Text verbinden [soll]“ (Warns 1992², S. 127), zumal die Schriften doch vielfach als alt betrachtet und mit Vorurteilen versehen werden. Dennoch kann gerade die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Textpassage zu einem neuen Verständnis des Textes führen. So können die „alten“ Texte, die großen Erzählungen, auch in der heutigen Zeit Antworten auf existenzielle Fragen, welche die kleinen Erzählungen betreffen, ermöglichen.

In diesem Zusammenhang lassen sich auch Parallelen zu der Hermeneutik im Bibliodrama (vgl. Kapitel 4.7.2) ziehen. Die Ausführungen Uta Pohl-Patalongs lassen an dieser Stelle übertragen und führen zu einer Ausweitung der hermeneutischen Perspektive in Bezug auf das Bibliodrama. So gilt es zunächst, die Blickrichtung auf den biblischen Text als Raum zu legen, der dazu einlädt, auf kreative Weise entdeckt zu werden. Grundlage bildet ein verlangsamtes Vorgehen und Verstehen. Es geht hierbei um eine „Hermeneutik des Zutrauens“, da dem Ansatz „eine überzeitlich wirkmächtige Kraft und Weisheit“ (Pohl-Patalong 2009, S. 39) zugetraut wird. Biblische Texte werden hierbei als „wertvoll und relevant für das Leben und den Glauben von Menschen von heute [verstanden]“ (Pohl-Patalong 2009, S. 39).

Historisch gesehen hat sich das Bibliodrama aus einer Zeit heraus entwickelt, in der die Alltagsrelevanz biblischer Texte nicht mehr präsent war bzw. hinterfragt wurde. Dieser Entwicklung wollte der aus Nordamerika stammende Walter Wink „mit seiner *dialektischen Hermeneutik* begegnen, in der Textauslegung und Auseinandersetzung mit der eigenen Person verschränkt sind und so eine neue Nähe – Wink nennt sie *zweite Naivität* – ermöglichen“ (Kreller 2013, S. 73).

Ausgehend von der Idee, die das Bibliodrama kennzeichnet, dass die Leserschaft Einfluss auf die Auslegung von Texten hat, erweist sich ein Blick auf die rezeptionsästhetische Hermeneutik an dieser Stelle als sinnvoll, da diese davon ausgeht, dass „Leserinnen und Leser (Rezipientinnen und Rezipienten) beim Erzeugen eines Textsinns eine aktive Rolle spielen“ (Dieckmann-von Büнау 2007, S. 1).

Der Ansatz der Rezeptionsästhetik

Die Rezeptionsästhetik setzt sich aus den Begriffen „Rezeption“ und „Ästhetik“ („recipere“ – „etwas aufnehmen“; griechisch: „aisthánomai“ – „verstehen“) zusammen. Alltagsbezogen

verbinden wir die Ästhetik mit etwas Schönerem. „In der Kunst- und Literaturwissenschaft jedoch bedeutet [es], mit den Sinnen wahrnehmen‘. Rezeptionsästhetik [...] befasst sich mit dem Wahrnehmen des Verhältnisses zwischen Text und Leser/in“ (Fricke 2005, S. 201) und kann somit als „die Lehre von der Wechselwirkung zwischen dem, was ein Kunstwerk [oder ein Text] an Gehalt und Bedeutung anbietet, und den Erwartungen und dem Verständnis des Rezipienten“ (Schöttler 2006, S. 14) bezeichnet werden. Hierdurch wird eine enge Verbindung zum bibliodramatischen Arbeiten sichtbar, in der diese Wechselwirkung essentiell ist.

Die Wurzeln der Rezeptionsästhetik lassen sich in der Literaturwissenschaft finden und zeitlich den 60er Jahren zuordnen. Mit diesem Ansatz wurde ein neuer Akzent in der Literaturwissenschaft gesetzt: „Sie grenzte sich von der traditionellen Textinterpretation ab, die den Fokus einseitig auf die Autorensseite legte.“ (Fricke 2005, S. 201)

Wie man mit einem literarischen Text umgehen kann, umgehen soll, ist seit fast 50 Jahren in Anlehnung an die Literaturwissenschaft auch Gegenstand des Diskurses in der Theologie. So gewinnt im Rahmen der Auslegung von Bibeltexten zunehmend auch der Ansatz der Rezeptionsästhetik an Bedeutung. Man versteht darunter eine „literaturwissenschaftliche Strömung, die das Verstehen von Texten *synchron* durch den Lesevorgang ermittelt“ (Rickers 2007, S. 223). Demzufolge geht es um die Wechselwirkung der Intention des Textverfassers und der Rezeption dieses Textes durch den jeweiligen Leser. Erst der Leser kann durch seine aktive Mitarbeit die „Entfaltung des Sinnpotentials eines Textes“ (Rickers 2007, S. 223) voranbringen, indem er seine „Gedanken, Vorstellungen und Gefühle an den Dingen entwickelt, die im Text beschrieben sind und durch seine Erfahrung und Einbildungskraft herausgefordert werden“ (Rickers 2007, S. 223). Somit wird das Sinnpotenzial eines Textes entwickelt durch ein Wechselspiel zwischen dem Leser mit seinem individuellen Erfahrungs- und Lebenshintergrund, also einem mündigen Subjekt und dem fremden Text. Dies birgt natürlich auch die Gefahr eines Missverstehens und hat zur Folge, „dass das *eine* gar absolut geltende Textverständnis nicht mehr möglich ist, auch nicht für die biblischen Texte“ (Rickers 2007, S. 223). In den Ausführungen wird von einem mündigen Subjekt gesprochen. Hier zeigt der Ansatz der Rezeptionsästhetik eine mögliche Grenze, denn eine Definition davon, wer als mündiges Subjekt verstanden werden kann, ist nur schwer möglich. Somit gilt es, zu hinterfragen, ob dieser Ansatz im inklusiven Kontext Bestand haben kann.

4.6 Verschiedene Ansätze des Bibliodramas

In der Bibliodramaarbeit können verschiedene Ansätze und Richtungen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung unterschieden werden. Dies wird auch daran deutlich, dass keine einheitliche Definition von Bibliodrama vorliegt. Gemeinsam ist den Konzepten jedoch die „Verbindung von Bibel, Kreativität und Gruppe“ (Brandhorst, in Warns & Fallner 1999², S. 152), welche sich jedoch unterschiedlich gestaltet. Im Folgenden werden drei Konzepte genauer beleuchtet, welche zwar nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, aber dennoch eigene Zugänge und Schwerpunkte aufweisen. Zielführend für die Auswahl dieser Konzepte im Rahmen der vorliegenden Arbeit war die Anbindung an die Gesellschaft für Bibliodrama¹⁴.

Bei den im Folgenden dargestellten Ansätzen handelt es sich um das eher seelsorgerlich motivierte Konzept von Andriessen und Derksen, das text- und themenzentrierte Konzept, nach dem Gerhard Marcel Martin arbeitet, sowie um den spiel- und theaterpädagogisch ausgerichteten Ansatz von Warns (und Fallner).

4.6.1 Andriessen und Derksen

Hermann Andriessen und Nikolaas Derksen vertreten einen Bibliodramaansatz, der einer seelsorgerlichen Praxis zuzuordnen ist. In den 80er Jahren begannen die beiden mit dem Spiel und der Anleitung von Bibliodrama (vgl. Mennen 2004, S. 57). „Das Bibliodramamodell von Andriessen und Derksen unterscheidet sich durch seine klare Zielsetzung, die Kommunikation über den Glauben und seine Methodensparsamkeit von anderen bibliodramatischen Formen.“ (Mennen 2005) So verweist der Wortstamm „drama“ auf einen entscheidenden Arbeitsbereich. Es geht im Bibliodrama darum, „zu dramatisieren, in Bewegung zu bringen und in Bewegung gebracht zu werden“ (Andriessen & Derksen 1991², S. 23). Diese Bewegungen und Handlungen helfen den Teilnehmenden, hinsichtlich der Bildung ihres Glaubens und der Suche nach Glaubensbeziehungen selbst in Bewegung zu gelangen. Diese *Bewegungen* ereignen sich auf Grundlage der persönlichen

¹⁴ Bei der Gesellschaft für Bibliodrama (GfB) handelt es sich um „ein[en] ökumenische[n] Zusammenschluss von Förderern des Bibliodramas und von qualifizierten Bibliodramaleitenden in Form eines gemeinnützigen Vereins. [...] [Die] Zugehörigkeit zur öffentlichen Erwachsenenbildung und ihre Verbundenheit mit der europäischen Gemeinschaft zeigen sich in ihrer Mitgliedschaft im Europäischen Bibliodrama-Netzwerk (EBN) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)“ (GfB o.J., <http://www.bibliodrama-gesellschaft.de/Was-ist-die-GfB.76.0.html>). Die GfB ist zudem Herausgeber der Zeitschrift *TEXT RAUM*, welche halbjährlich erscheint.

Lebenserfahrungen, aber auch auf Grundlage der biblischen Geschichten (vgl. Andriessen & Derksen 1991², S. 23).

Ziel der bibliodramatischen Arbeit von Derksen und Andriessen soll es somit sein, Menschen in ihrem Glauben zu stärken und ihnen Klarheit in Bezug auf Beziehungen und Glauben zu verschaffen. Dies geschieht zum einen auf Grundlage eines biblischen Textes, welcher die Grundlage der Arbeit bildet. Die Erzählung spiegelt durch ihr Rollenangebot und ihren Bedeutungsreichtum die Facetten des Glaubens wider. Zum anderen werden die teilnehmenden Personen infolge der Identifikation mit einem Protagonisten oder einer Rolle des Textes in Form eines sogenannten Fragegespräches dazu hingeführt, ein Bewusstsein und eine Vertrautheit mit der Rolle, der Situation und den Beziehungsebenen zu erlangen. Die Erzählung wird den Partizipierenden einerseits durch die Darstellung im Raum nähergebracht, aber andererseits auch durch das Einnehmen eines Platzes in diesem Raum. Hinsichtlich des Gesprächsverlaufes lassen sich verschiedene Möglichkeiten erkennen. Neben den Gesprächen und Fragen, welche die Teilnehmer und Teilnehmerinnen untereinander in der Position ihrer Rolle äußern können, um mit sich selbst und auch mit den anderen in Begegnung zu treten, besteht auch die Option, dass der Seelsorger im Rahmen des persönlichen Fragegespräches Begegnungen und Momente des Verstehens initiiert. Stößt eine Person innerhalb einer Rolle an mögliche Grenzen, so wird ihr ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit in Bezug auf ihre Lebensgeschichte eingeräumt. Zu betonen ist, dass die Glaubensaspekte das Zentrum der Arbeit darstellen und folglich auch die biblische Erzählung nicht aus den Augen verloren wird (vgl. Andriessen & Derksen 1991², S. 20 ff.). Die Arbeitsform dieses Ansatzes weist verschiedene einzelne Schritte auf, die im Folgenden stichpunktartig aufgeführt werden:

1. Kontraktgespräch
2. Allgemeine Informationen über die Arbeitsweise
3. Vorlesen der Bibelstelle
4. Gemeinsames Sammeln der in der Geschichte vorkommenden Rollen
5. Erneutes Textvorlesen
6. Inszenieren der Erzählung
7. Seelsorger befragt Teilnehmende nach Rollenwahl → Deutlichwerden der vorkommenden Rollen und Beziehungsgefüge
8. Seelsorger führt Fragegespräch mit einigen Personen, soweit die Zeit es ermöglicht, er beginnt bei einer Person, hierbei sind drei Momente bedeutsam:
 - Gegenwärtige Standortbestimmung des Menschen in seinem Leben
 - Nichtangesprochene sollen dem Einfluss gegenüber aufgeschlossen sein, der von dem Fragegespräch ausgeht
 - Aktive Teilnahme am Gespräch aus Sicht der Rolle
9. Wo es möglich oder nötig ist, erfolgt ein Spielen der Szene
10. Nach ca. 15 Minuten Spiel/Fragegesprächen endet das Bibliodrama: Einlegen einer Pause
11. Erster Erfahrungsaustausch

12. Auswertung unter dem Aspekt der Bedeutung dieser Erfahrungen für den eigenen Glauben

(vgl. Andriessen & Derksen 1991², S. 25 f.).

Aufgrund der Enge dieses Ansatzes und der Beschränkung in erster Linie auf das Rollenspiel erfährt dieses Konzept seine Grenzen zum einen, wenn man mit TeilnehmerInnen und Teilnehmern zusammenarbeitet, denen das szenische Spiel weniger liegt und die daher andere Formen der Textbegegnung favorisieren, und zum anderen, wenn sich die Frage nach der Einbindung aller stellt. Offen bleibt so die Frage nach der Einbindung von Personen, denen es beispielsweise an sprachlichem Ausdrucksvermögen fehlt.

4.6.2 Gerhard Marcel Martin

Gerhard Marcel Martin, ein evangelischer Theologieprofessor, hat einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, das Bibliodrama im deutschen Raum zu verbreiten. Bis zum Jahr 1979 nannte er sein Wirken noch *kreative Bibelarbeit* und stellte seine Arbeit nicht unter den Titel *Bibliodrama* (vgl. Lehnen 2006, S. 129).

Sein wissenschaftliches Arbeiten orientiert sich an der „interaktionalen Bibelauslegung“ von Walter Wink, dessen Arbeit wiederum durch drei Kriterien bestimmt wird: Beachtung der historisch-kritischen Exegese, Fragemethode und Einbezug der Tiefenpsychologie nach C.G. Jung (vgl. Lehnen 2006, S. 66). Nach Wink dürfen der biblische Text und ein entsprechendes Lesen nicht mit einer Selbstverständlichkeit betrachtet werden, weshalb er für die Arbeit mit der Bibel drei Phasen vorschlägt: Hören auf den Text, Amplifikation und Praktische Übungen. „Während die erste Phase durch Distanz zum Text geprägt ist, kommt der Text den Teilnehmern in den anschließenden Phasen geistig und körperlich nah.“ (Lehnen 2006, S. 69) Martins Ansatz entwickelte sich dahingehend weiter, dass er die Körperarbeit stärker in den Vordergrund rückte.

Weiterhin beruft sich Martin auf die „textlinguistische Methode des französischen Strukturalismus“ (Keßler 1996, S. 45), die sich etwa auf Michel Clévenot zurückführen lässt. Mithilfe unterschiedlicher Codes findet eine Hinterfragung der gesamten Bibelstelle statt. So zielt beispielsweise der topographische Code auf Orte und Schauplätze. Der Aktionscode hingegen beleuchtet die Protagonisten und ihr entsprechendes Handeln und Verhalten. Ziel dieser genauen Analyse soll eine Objektivierung des Textes sein. Die daraus gewonnene Erkenntnis bietet Anlass für unterschiedliche Spielmöglichkeiten, was wiederum den Teilnehmenden neue Perspektiven eröffnen kann (vgl. Keßler 1996, S. 47 f.). Gerhard

Marcel Martin betrachtet diese Textanalyse als einen gesonderten Schritt. Dieses Vorgehen erweist sich seiner Ansicht nach als sehr fruchtbar, um das Interesse der Partizipierenden an den Schwerpunkten und Absichten des biblischen Textes zu wecken und ihnen ihre eigenen Themen und Anliegen vor Augen zu führen (vgl. Martin 1985, S. 516 f.).

Die bibliodramatische Arbeit

Im Zentrum seiner Bibliodramaarbeit steht eine enge Verbindung zum Text, da dieser auch die jeweiligen thematischen Schwerpunkte für das Bibliodrama vorgibt. Vom Bibeltext aus beginnt der Prozess und richtet sich auch wieder auf den Text aus, zu keinem Zeitpunkt der Arbeit wird der Text ganz ausgeblendet.

„Im Bibliodrama wird also der biblische Text permanent in Bewegung gehalten, in sich selbst und mit dem Lebenstext der Teilnehmer verschränkt, verknüpft und verflochten. Dabei wird er aber gerade nicht verbraucht und gewissermaßen verschlissen; er wird nicht wie ein Sprungbrett benutzt hin zu einem allgemeineren Thema oder hinein in die Biographie, sondern aus all diesen Anverwandlungen und Transpositionen ersteht er neu wie Phönix aus der Asche.“ (Martin, in Kiehn 1992, S. 56)

Die Körperarbeit

Die Bibliodramapraxis nach Martin versteht sich als ganzheitliches Vorgehen, welches den Körper, den Text und die Erfahrungen gleichermaßen fokussiert. Somit stellt die Körperarbeit im Rahmen seines Vorgehens einen zentralen und unerlässlichen Bereich dar. Vor allem vor dem Hintergrund, dass viele Menschen, auch Kinder und Jugendliche, unter Körperstörungen leiden, erweist es sich als äußerst sinnvoll, entsprechende Übungen einzusetzen (vgl. Martin 1995, S. 27).

„Der erste Schritt bibliodramatischer Körperarbeit erscheint mir vielmehr das Ziel haben zu müssen, den Leib als Aufführungsort des Lebens überhaupt neu zu entdecken, ihn zu vitalisieren und ihn zu sensibilisieren. Erst dann wird es gelingen, ihn (auch) zum offenen und kritischen Aufführungsort biblischer Überlieferung und bibliodramatischer Prozesse im engeren Sinne werden zu lassen.“ (Martin 1995, S. 29 f.)

Die Bedeutsamkeit und das Ziel der Körperübungen und -erfahrungen sollen im Folgenden erläutert werden. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die Stellung im Rahmen des Prozesses.

Der Prozess

Grundsätzlich ist das bibliodramatische Arbeiten von Martin von drei konstitutiven Schritten geprägt:

- 1) Körperarbeit
- 2) Spielphase
- 3) Aufarbeitung

Diese drei Bereiche bilden den für das Bibliodrama wichtigen Dreischritt. „Ein Bibliodrama ohne die Gründlichkeit und Vollständigkeit dieser drei Stufen ist keines!“ (Martin, in Langer 1987, S. 306) Die am Beginn stehende Körperarbeit ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, anzukommen, das Vergangene hinter sich zu lassen und sich für die Gruppenarbeit zu öffnen. Weiterhin bereitet diese erste Phase die Spielphase vor. In dieser werden die Rollen verteilt bzw. es findet ein entsprechender Austausch über die Rollen statt, damit das szenische Spiel beginnen kann. Die Spielphase schafft ein neues Textverständnis und eine Berührung des Einzelnen mit der Gruppe und dem Text. Das Ende dieser Phase kann entweder durch die Spielenden selbst oder auch durch den Spielleiter hervorgerufen werden, indem ein Abbruch des Spiels vorgenommen wird. Dies geschieht vor allem bei sich wiederholenden szenischen Handlungen (vgl. Martin, in Langer 1987, S. 307 f.).

Die daran anknüpfende Phase der Aufarbeitung lässt sich in verschiedene Schritte unterteilen, welche Ähnlichkeiten zu der Arbeit des Psychodramas aufweist. Zunächst geht es beim Rollenfeedback darum, mitzuteilen, wie man sich in der jeweiligen Rolle gefühlt hat, was einem aus Sicht der Rolle aufgefallen ist. Im Identifikationsfeedback berichten die Zuschauer über mögliche Identifikationsmomente. Ein weiterer Austausch erfolgt im Sharing. Schließlich erhalten alle Beteiligten noch die Möglichkeit, weitere Fragen zu stellen. Die Vorbereitung eines Bibliodramas ist zudem geprägt durch „die Suche nach Materialien aus Kunst, Kultur und Religion, die der Sache nach – in Anknüpfung oder auch in radikalem Widerspruch – in einer Verbindung zum Text des jeweiligen Bibliodramas stehen. Derartiges Material erhöht die Schwingungsbreit eines Textes.“ (Martin 1999², S. 56)

Neben dem bereits dargestellten Dreischritt (Körperarbeit, Spielphase, Aufarbeitung) weist der bibliodramatische Prozess vier Phasen auf:

1. Phase der ersten Textbegegnung (bornierte Subjektivität)
2. Phase der ‚Objektivierung‘
3. Phase der Aneignung und der reflektierten Subjektivität
4. Phase der Applikation (Anwendung auf alte und neue Probleme; Transfer) (vgl. Martin 1995², S. 47 f.).

Hinsichtlich der Fokussierung auch auf andere Zugänge, Anregungen sowie diverse Materialien zeigt sich in diesem Ansatz inklusives Potenzial. Demgegenüber steht die ausführliche Reflexion des Erlebten, welche nicht immer allen in gleicher Weise möglich ist.

4.6.3 Else Natalie Warns & Eberhard Warns

Else Natalie Warns, eine Spiel- und Theaterpädagogin, unterscheidet sich in ihrem Ansatz von Gerhard Marcel Martin dahingehend, dass sie einen stärkeren Fokus auf die ästhetische Dimension legt, wie im Folgenden deutlich wird.

Die Anfänge ihrer bibliodramatischen Arbeit lassen sich auf die 70er Jahre zurückführen. Die Aufgabe, den Religionsunterricht zu gestalten, führte sie dazu, neue Methoden auszuprobieren und umzusetzen. In dem Buch *Bibliodrama als Prozess* wird deutlich, dass in der Bibliodramaarbeit, wie sie Warns praktiziert, „Impulse aus der Theaterarbeit, aus der Spiel- und Religionspädagogik, aus Gruppendynamik/Supervision und aus der exegetischen und systematischen Theologie nicht nur additiv zusammengestellt [werden], sondern im Prozeß ‚Bibliodrama‘ transferiert und integriert“ (Marin, in Warns & Fallner 1999², S. 11) werden. Es wird eine Arbeit aufgezeigt, die von einem großen Facettenreichtum hinsichtlich Arbeits- und Spielmedien geprägt ist. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Else Natalie Warns selbst Spiel- und Theaterpädagogin ist.

Warns beschreibt ihre Bibliodramaarbeit vor dem Hintergrund einer ästhetischen Dimension. Dies lässt sich darin begründen, dass „eine ästhetische Gestaltung die Möglichkeit eröffnet, eine Berührung der eigenen Biographie mit der biblischen Szene im engen Kontakt zu sich selbst analog und authentisch auszudrücken und dabei durch das Produkt im Gegenüber eine Möglichkeit zur Distanz zu gewinnen“ (Warns & Fallner 1996, S. 16).

Fünfer-Schritt

Der Bibliodramaprozess von Warns zeichnet sich durch fünf wesentliche Phasen aus, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer je mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung durchlaufen. Diese Phasen sind jedoch nicht voneinander abzugrenzen, sondern bedingen sich teilweise. Folgende Phasen weist dieses sogenannte Fünfer-Schritt-Modell auf:

1. Phase: Einlassung und Sensibilisierung
2. Phase: Berührung und Konfrontation
3. Phase: Identifikation und „Aus-einander-Setzung“
4. Phase: Differenzierung und Aktualisierung
5. Phase: Zusammenfassung, Ritual und Abschied (vgl. Fallner, in Warns & Fallner 1994, S. 100 ff.).

Die konstitutiven Merkmale

Es lassen sich vier konstitutive Merkmale im Rahmen der Bibliodramaarbeit herausstellen, welche essentiell für das bibliodramatische Arbeiten sind. Diese sind in den verschiedenen aufgeführten Phasen grundlegend:

- „Die Einbeziehung von Körpererfahrung und Körperbewusstheit in eine textbezogene, biblisch orientierte Gruppenkommunikation als Vorbedingung für eine begriffliche Erarbeitung
- Die Textarbeit mit Mitteln der Gestaltung
- Die bewusste und methodische Verlangsamung von Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen in und mit einer Gruppe
- Erfahrungen und Einsichten des Einzelnen in der Gruppe dürfen mehr Gewicht haben als der Gruppenkonsens oder die Überzeugung der Leitung.“ (Warns & Fallner 1999, 205)

Mit Verweis auf Eberhard Warns nehmen die beiden Bereiche der Verlangsamung und Individualisierung im Bibliodrama eine zentrale Rolle ein. Diese beiden Begriffe prägen auch das inklusive Denken vielfach. Gemäß dem Prinzip der kleinen Schritte, also einem verlangsamten Vorgehen, sollen die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer Individualität miteinander lernen.

Auch wenn sich verschiedene Zugänge und Arbeitsmöglichkeiten herausstellen lassen, so ist das jeweilige Geschehen durch die entsprechende Leitung und ihrer Persönlichkeit charakterisiert. Trotz der vielen, auch hier zum Teil genannten Methoden, Medien und Arbeitsanregungen gibt es keinen allgemeingültigen Methodenkoffer mit einem „Reservoir von guten Vorschlägen, todsicheren Spieleinsätzen und keine Instruktion für bibliodramatische Schnellschüsse. [...] Jedes Team, jeder Text, jede Gruppe, jeder Raum fordern ein neues, kreatives, realisierbares und möglichst optimales Gesamtkonzept und entsprechende Detailschritte.“ (Martin, in Warns & Fallner 1999², S. 12)

Durch die verschiedenen dargestellten Ansätze wird deutlich, dass es im Rahmen der Bibliodramaarbeit verschiedene Schwerpunktsetzungen gibt. Auch wenn sich die verschiedenen Ansätze teilweise deutlich voneinander unterscheiden, so kann man dennoch festhalten, dass keinem der vorgestellten Ansätze ein therapeutisches Motiv hinsichtlich einer einzelnen Person zugrunde liegt. Vielmehr geht es um eine ganzheitliche Begegnung mit dem Text im Rahmen einer Gruppe. Auf Grundlage der Ausführungen erweist sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit, der ein inklusives Anliegen zugrunde liegt, eine Fokussierung der Ansätze nach Martin und Warns & Warns als besonders sinnvoll, da hier die Methodenvielfalt und die Betonung auch nonverbaler Elemente zentral sind.

4.7 Abgrenzung zu weiteren Methoden

Das Bibliodrama weist einerseits aufgrund seiner vielfältigen Wurzeln Nähe zu unterschiedlichen Methoden auf, andererseits offerieren jedoch auch Ähnlichkeiten in der Begrifflichkeit mögliche Zusammenhänge. Nicht selten werden Begrifflichkeiten synonym verwendet oder vermischt. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede hierbei sind bei genauerer Betrachtung verschiedener Disziplinen jedoch sehr entscheidend. Um aufzeigen zu können und sich einer Erklärung dessen nähern zu können, was das Eigentümliche am bibliodramatischen Arbeiten ist, erweist es sich ratsam, durch die Abgrenzung zu anderen Ansätzen darzulegen, welche Schwerpunkte das Bibliodrama gerade nicht hat. Neben dem eigentlichen Rollenspiel ist es wohl vor allem die begriffliche Nähe zu den Disziplinen

Bibliolog und Psychodrama, die eine Abgrenzung erforderlich macht. Da es vielfach zu Verbindungen und Vermischungen bzw. Verwechslungen hinsichtlich dieser beiden Methoden kommt, erfolgt im Folgenden eine Darstellung dieser beiden Ansätze.

4.7.1 Psychodrama

Die Begriffe „Bibliodrama“ und „Psychodrama“ sind sich nicht nur hinsichtlich ihres Wortstammes sehr ähnlich, sondern werden auch in verschiedenen Diskussionen und Zusammenhängen immer wieder miteinander in Verbindung gebracht. Um den beiden Modellen gerecht zu werden, ist eine Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden unerlässlich, „geht es doch bei zunehmender und positiver Zusammenarbeit um Ausdifferenzierungen, um deutliche Positionen und Positionsklärungen und jedenfalls um Vermeidung von Etikettenschwindel“ (Martin 1999², S. 69). Des Weiteren erweist sich eine Abgrenzung zu der psychodramatischen und somit therapeutisch orientierten Praxis vor allem vor dem Hintergrund des schulischen integrativen Einsatzfeldes als besonders wichtig. Im Jahr 1920 wurde das Psychodrama von J. L. Moreno für therapeutische Zwecke entwickelt. Es ist eine Art Gruppentherapie, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Menschen „ihre innere Welt nach außen [...] verlegen, auf eine Lebensbühne“ (Keßner-Schulz 2002, S. 55). Im Zentrum der psychodramatischen Arbeit steht die jeweilige Lebensgeschichte des betroffenen Menschen und nicht wie in der Bibliodramaarbeit der biblische Text. Dieser wird zwar mit der individuellen Lebensbiographie des Teilnehmers in Kontakt gebracht, bildet aber stets den Rahmen des Bibliodramas. „Im Psychodrama wird der Mensch zuallererst als soziales Wesen, als Mensch in seinen Beziehungen betrachtet.“ (Krotz 2000, S. 27)

Gemeinsam ist den beiden Konzepten zunächst der Wortstamm „drama“, welcher auf das antike Theater verweist und somit verdeutlicht, dass beide Methoden Aspekte der Theaterarbeit aufweisen. Geprägt sind beide Formen von einem „ganzheitliche[n], die leibliche Existenz voll einbeziehende[n] Grundansatz, [einer] die Sprache einbeziehende[n] aber transzendierende[n] szenische[n] Arbeit und [einer] durchgängige[n] (auch) biographische[n] Orientierung“ (Martin 1999², S. 70). Weiterhin weisen beide Konzepte Charakteristika eines Prozesses auf. Auf dem weiten Feld der psychodramatischen und bibliodramatischen Arbeit gibt es „zahlreiche reflektierte Mischformen, die durch die konkrete und kontinuierliche Zusammenarbeit von SpielpädagogInnen, PsychodramatikerInnen und TheologInnen zustande gekommen sind.“ (Martin 1999², S. 70)

Zur konkreten Unterscheidung lässt sich Folgendes sagen: Wie bereits angedeutet, steht im Psychodrama die Biographie der einzelnen Person im Vordergrund. Während im Bibliodrama stets eine Rückkopplung an den biblischen Text stattfindet, kann dies im Psychodrama,

welches als Ausgangsbasis einen biblischen Text aufweist, nur dann geschehen, „wenn der Protagonist oder andere Spieler, besonders auf der Gefühlsebene, Reaktionen zeigen, die die begründete Vermutung zulassen, [dass] hier persönliches Erleben sehr stark mit im Spiel ist“ (Martin 1999², S. 71), wenn also individuelle biographische Erfahrungen geweckt werden. Die therapeutische Komponente stellt ein weiteres Kriterium der Unterscheidung dar. Die bibliodramatische Praxis distanziert sich von der Idee, therapeutisch zu wirken, während das Psychodrama „auch und in einem beachtlichen Umfang direkt klinisch-therapeutisch eingesetzt wird“ (Martin 1999², S. 73). Weiterhin spielt die intensive Körperarbeit im Psychodrama nur eine untergeordnete Rolle. Hier geht es in der Erwärmungsphase vielmehr darum, möglichst schnell ein Thema zu finden und die Bühne zu strukturieren. Daran anknüpfend wird ein weiteres Unterscheidungsmerkmal deutlich. Die psychodramatische Arbeit weist kein derartig breites Methodenspektrum auf, sondern bedient sich hauptsächlich des Mediums des Spiels (vgl. Martin 1999², S. 70 ff.). Zu den zentralen Psychodramatechniken zählen etwa „Szenenaufbau, Doppeln, Rollenspiel in der eigenen Rolle und in der Rolle anderer, Rollentausch, Spiegeln, Szenenwechsel und Sharing“ (Gunkel 2008, S. 11). Diese Methoden lassen sich „aus den natürlichen Ich-Funktionen des Menschen“ (Gunkel 2008, S. 11) ableiten.

Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf dem schulischen Bereich liegt, wird im Folgenden ein Beispiel aus der Praxis aufgegriffen, welches verdeutlichen soll, wie die psychodramatische Arbeit im Kontext der Schule aussehen kann. Ruth Enz (2017) beschreibt in der *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* eine Spielsequenz mit Kindern an der Volksschule in Luzern, in welcher Vielfalt eine Rolle spielt.

Zu Beginn der Sequenz stehen das *Spielthema und die Rollenfindung*. Nachdem die Geschichte vom Spielleiter erzählt wurde, erfolgt das Aufteilen der Rollen mit entsprechender Verkleidung. Daraufhin wird die Szene mit entsprechenden Schauplätzen eingerichtet, die Rollen stellen sich vor. Als Nächstes schließt sich die *Spielphase* an. Alle – auch Lehrkräfte und Fachpersonen – haben eine Rolle inne und interagieren in der Rolle. Der Vorteil hierbei ist, dass das Spiel nicht unterbrochen werden muss und kleinere Spielstopps im Kontext möglich sind. Die dritte Phase bildet der *Abschluss des Spiels*. Das Ende wird von dem Spielleiter angekündigt, woraufhin alle Beteiligten ihre Verkleidung ablegen. In einer anknüpfenden Abschlussrunde erhalten alle die Möglichkeit, positive Rückmeldungen zu geben („Was hat mir gefallen?“). Auch der Spielleiter gibt ein positives Feedback, bevor eine Nachbesprechung zwischen Spielleiter und Lehrkräften erfolgt (vgl. Enz 2017, S. 39 ff.).

Anders als beim Bibliodrama können Grundlage für dieses Spiel verschiedene Geschichten sein. Entscheidend ist im schulischen Kontext, dass die Texte altersentsprechend und an den jeweiligen Entwicklungsstand angepasst sind. Kleinere Kinder übernehmen gerne

Tierrollen, während ältere Kinder und Jugendliche ab zehn Jahren Heldenrollen vorziehen (vgl. Enz 2017, S. 41).

4.7.2 Bibliolog

Die Praxis des Bibliologs kann als eine relativ neue Form der Arbeit mit der Bibel bezeichnet werden, die seit etwa 20 Jahren in Deutschland sowohl in kirchlichen Feldern als auch zunehmend in Unterrichtskontexten zum Einsatz kommt. Wie beim Bibliodrama geht es um das intensivierte Eintauchen in den Text sowie um ein verlangsamtes Vorgehen. Hierbei wird jedoch nicht von außen über den Text gesprochen, sondern eine Innenperspektive eingenommen.

Beim Bibliolog handelt es sich um eine interaktive Form der Auslegung biblischer Texte. Die Praxis des Bibliologs lässt sich auf den in New York lebenden Peter Pitzele zurückführen. Pitzele ist jüdischer Abstammung und wirkte zunächst in einer Klinik als Psychodramatiker. Im Rahmen einer Vertretung im *Jewish Theological Seminary* arbeitete er mit Studierenden zu dem Leben Mose und gab ihnen den Auftrag, sich in die Rolle des Moses hineinzusetzen, um aus dieser Position heraus Fragen zu beantworten. Die dort gemachten Erfahrungen mit einer anderen aktualisierten Form der Arbeit mit biblischen Erzählungen schlugen sich in einer neuen Methode nieder, dem Bibliolog. Pitzele fasste diese Herangehensweise im Englischen unter dem Begriff „Bibliodrama“ zusammen. Aufgrund der Nähe zu dem im deutschen Sprachgebrauch verwendeten Begriff „Bibliodrama“ und um Verwechslungen zu vermeiden, wurde die Bezeichnung „Bibliolog“ eingeführt. Sie untermauert den Zusammenhang von Bibelstelle und Dialog (vgl. Pohl-Patalong 2009, S. 35 ff.).

Der Bibliolog weist im Gegensatz zum Bibliodrama, welches offener gestaltet werden kann, eine feste Struktur auf, die bestimmte Merkmale und Spielregeln enthält, die für die Durchführung eines Bibliologs unerlässlich sind. Da eine genaue Kenntnis und das strikte Einhalten der Reihenfolge der Schritte im Rahmen des Bibliologs von zentraler Bedeutung sind, ist eine Ausbildung für die Leitung eines Bibliologs erforderlich. Der Bibliolog lässt sich in Gruppen von sehr unterschiedlichen Größen einsetzen, weshalb er auch in Gottesdiensten und im Rahmen kürzerer Zeiträume praktiziert werden kann, weil es nicht – wie beim Bibliodrama – in erster Linie um Selbsterfahrung geht. Die Herangehensweise, Durchführung und die Leitung ist insgesamt viel direkter (vgl. Pohl-Patalong 2009, S. 39ff.).

Der Bibliolog beginnt mit einer Erläuterung der Spielregeln durch den Leiter oder die Leiterin, damit sich die Teilnehmenden auf das Geschehen einstellen können (*Epilog*). Im Kontext einer Hinführung zum biblischen Text beschreibt die Leitung eine szenische Situation, quasi

eine Reise in den Handlungsraum, in die Handlungszeit der Erzählung, um den Teilnehmenden ein Hineinversetzen in den geschichtlichen Kontext zu erleichtern. Möglicherweise sind an dieser Stelle auch Sachinformationen oder geschichtliche Zusammenhänge nennenswert. Es werden nun einer oder mehrere Verse des ausgewählten biblischen Textes vorgelesen, bevor an einer im Vorfeld festgelegten Stelle angehalten und den Teilnehmenden eine bestimmte Rolle zugewiesen wird, welche daraufhin konkret angesprochen wird. Durch ein vorgegebenes Zeichen meldet sich der- oder diejenige zu Wort, die aus der Perspektive der angesprochenen Rolle in der Ich-Form etwas sagen möchte. Einerseits findet somit eine Identifikation mit der Rolle statt, welche aber andererseits auch mit den eigenen individuellen Lebenserfahrungen gefüllt wird. Das Gesprochene wird durch die Leitungsperson reformuliert, sodass im Kontext dieses *Echoings* auch leise Beiträge für alle Anwesenden hörbar gemacht werden und auch die Person, die sich vorher mitgeteilt hat, den Inhalt noch einmal für sich aufnehmen kann. Entscheidend ist, dass alle (Wort-)Beiträge gewürdigt und wertgeschätzt werden. Die Herausforderung für die Leitung besteht an dieser Stelle darin, nur das wirklich inhaltlich zum Ausdruck Gebrachte zu wiederholen und keine eigenen Ideen zu ergänzen. Ist sich die Leitung bei einer Aussage nicht sicher oder vernimmt nur einen angedeuteten nicht weiter ausformulierten Gedanken, so kann sie im Rahmen des *Interviewings* weiter nachfragen. Wurden einige Äußerungen vernommen, geht die Leitung zurück zum Text, liest ein paar weitere Verse, hält inne und spricht wieder eine mögliche Figur an. Nach mehreren Befragungsmomenten kann der Bibliolog dadurch beendet werden, dass die Teilnehmenden von ihren Rollen befreit (*Deroling*) und durch eine entsprechende Beschreibung wieder in das „Hier und Jetzt“ geführt werden (vgl. unter anderem Pohl-Patalong 2010, S. 129 f.). Optional kann der biblische Text daran anknüpfend noch einmal zusammenhängend gelesen werden.

Neben einer rein verbalen Durchführung des Bibliologs lassen sich auch Aufbauformen des Bibliologs herausstellen. So gibt es etwa Bibliologe mit Objekten, bei denen die Teilnehmenden dazu aufgefordert werden, stellvertretend für die handelnden Personen im Textgeschehen Figuren (sowohl Figuren, die explizit genannt werden, aber auch implizit im weißen Feuer gelesen werden können) etwa mithilfe von Stühlen in Beziehung zueinander zu setzen. Diese Arbeitsform des Bibliologs zeigt somit erste inklusive Strukturen, da auch eine nonverbale Auseinandersetzung möglich ist.

Die Möglichkeiten des Einsatzes vom Bibliolog in inklusiven Lerngruppen wurden unter anderem von Judith Grube (2014) oder auch von Inga Katharina Heyse (2018) diskutiert. Im Rahmen der Ausführungen von Judith Grube liegt etwa ein besonderer Schwerpunkt auf der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Unter Beachtung der Entwicklung emotionaler Kompetenz bringt sie

Chancen und Schwierigkeiten des Einsatzes zum Ausdruck. Sie betont, dass die klaren Strukturen des Bibliologs Hilfe, aber gleichzeitig auch Herausforderung für die genannte Schülerschaft sein können, da ein angemessener und respektvoller Umgang mit anderen und mit dem Gesagten bedeutsam ist. Aufgrund der Identifikationen, des Einfindens in bestimmte Rollen sowie des Verbalisierens von Emotionen werden verschiedene Fertigkeiten angestoßen, welche die emotionale Kompetenz bestimmen (vgl. Grube 2014, S. 191 ff.). Bedeutsam sind hierbei die Wahl eines geeigneten Textes, aber auch das Echoing durch die Leitungsperson und das damit verbundene angemessene „Übersetzen“ von Schüleraussagen. In ihrer Conclusio fasst sie zusammen, dass die Methode des Bibliologs Potenzial für inklusives Arbeiten bietet, da „gerade die besondere Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler, der gemeinsame Prozess der Textentdeckung, in dem jede Stimme aufgenommen, anerkannt, gewürdigt und die Vielfalt des Menschseins und des menschlichen Verstehens widergespiegelt wird“ (Grube 2014, S. 201). Um den Bibliolog letztlich auch in anderen inklusiven Settings einsetzen zu können, wird auch an dieser Stelle die Arbeit mit Objekten und/oder Bildern empfohlen.

Die Chancen für einen inklusiven Einsatz sieht auch Inga Katharina Heyse und betont hierbei vor allem die Relevanz der Subjektorientierung (vgl. Heyse 2018, S. 189). Die Arbeitsform des Bibliologs traut der Schülerschaft zu, biblische Texte zu deuten. „Die Aufgeschlossenheit und Wertschätzung des Bibliologs gegenüber Vielfalt und Differenz besteht schon im Anspruch des eigenen Ansatzes, der von der Vielfältigkeit und Verschiedenheit der Deutungen lebt, welche die Teilnehmenden in unterschiedlichen Rollen äußern.“ (Heyse 2018, S. 189) Die Beiträge aller Schüler (ob verbal oder schweigend) erfahren Akzeptanz und bieten gleichzeitig Raum, um eigene Inhalte oder Themenfelder aufzudecken.

Diese Ausführungen zum Bibliolog geben einen ersten Einblick in das Potenzial der intensivierten Auseinandersetzung mit einem biblischen Text in inklusiven Lernkontexten. Wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, gibt es auch Verbindungen zum Einsatz des Bibliodramas im inklusiven Religionsunterricht (vgl. unter anderem Kapitel 4.11).

4.8 Bibliodrama im Kontext religionspädagogischer Theorien

Die Frage nach der Einbettung und des Potenzials bibliodramatischen Arbeitens im (inklusive) Religionsunterricht wirft vorab auch die Frage nach der Vereinbarkeit bzw. der Verknüpfung mit religionspädagogischen Theorien und Ansätzen auf. An dieser Stelle werden Verbindungsmöglichkeiten und Schnittmengen des Bibliodramas bzw. der Arbeit mit bibliodramatischen Elementen und bestehender religionspädagogischer Konzepte gezogen.

Diese Einbettung soll aufzeigen, wie sich das Bibliodrama verankern und religionspädagogisch begründen lassen kann. Eine Reduktion auf einen didaktischen Zugang an dieser Stelle würde die vielfältigen Gesichtspunkte unterbinden und dem Potenzial nicht gerecht werden. Aufgrund dessen folgt eine Auswahl relevanter Konzepte, welche im Folgenden angerissen und skizziert werden. Die aufgeführten Ansätze – Korrelationsdidaktik, Elementarisierung, performatives Lernen, narthikales Lernen, Bibeldidaktik sowie der Ansatz des Theologisierens – lassen sich in jeweils unterschiedlicher Weise mit dem bibliodramatischen Arbeiten in Verbindung bringen und liefern Hinweise hinsichtlich der Planung und Durchführung von Unterrichtsarrangements.

4.8.1 Korrelationsdidaktik: Die Wechselbeziehung von Bibeltext und Lebenswelt

Der Begriff „Korrelation“ stammt in erster Linie aus sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen und meint so viel wie „etwas in Beziehung bringen“. In religionspädagogischer Sicht wird es „als Wechselbeziehung von Offenbarung und Erfahrung, von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, von überliefertem und gelebten Glauben reflektiert“ (Hilger 2008, S. 319), wenngleich diese Wechselbeziehung nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden kann.

Das Verständnis von Korrelation, wie es sich auf die Theologen Paul Tillich und Edward Schillebeeckx zurückführen lässt, gründet in dem Gedanken, dass der „Glaube seine Bedeutung für den Umgang mit den Problemlagen des Lebens erst erweisen [muss], nicht zuletzt durch die Fähigkeit seiner Interpret/innen, das Erleben der Menschen im Lichte dieses Glaubens verstehbar und bearbeitbar zu machen“ (Englert 2008b, S. 122). Damit wird deutlich, dass es nicht mehr nur darum geht, das Leben in Bezug auf den Glauben zu leben und zu deuten, sondern dass dort, wo der überlieferte Glaube nicht mehr als Voraussetzung gegeben ist, dies erst durch den „Modus theologischer Interpretation“ (Englert 2008b, S. 122) hergestellt werden kann. Ein derartiges Verständnis führt dazu, dass tradierte Ansichten auch bestritten oder gar abgelehnt werden können. „Wo sich in dieser Weise nicht nur der gläubige Christ vor dem Anspruch der Glaubenstradition, sondern auch diese Tradition selbst vor dem Anspruch zeitgenössischer Erfahrung zu verantworten hat, kann man von einer wechselseitigen Relation oder eben auch einer ‚Korrelation‘ sprechen.“ (Englert 2008b, S. 122)

Der Kern der Korrelationsdidaktik liegt in einem offen gehaltenen Dialog zwischen dem überlieferten Glauben und einem Leben in der Gegenwart. Die gegenwärtigen Erfahrungen lassen sich somit in der biblischen Schrift finden und die Erfahrungen, die in den Bibeltexten

zum Ausdruck gebracht werden, lassen sich ebenso im heutigen Leben wiederfinden. Seit der Einführung der korrelativen Didaktik und ihrer Verankerung als Leitgedanke im katholischen Religionsunterricht in den 70er Jahren ist sie verschiedenen Diskussionen ausgesetzt. Vorrangig wird das eindimensionale Denken kritisiert: Auf jede Frage der Schülerinnen und Schüler liefert die biblische Schrift eine geeignete Antwort. Des Weiteren ist es in der modernen Zeit vielfach schwierig, aus den religiösen Erfahrungen der Mädchen und Jungen zu schöpfen, da diese vielfach gar nicht mehr vorhanden sind.

Da es auch im Bibliodrama um diese Wechselseitigkeit geht, kann diese somit in einem Verhältnis zu der korrelativen Didaktik stehen. Dieser Gedanke zeigt sich etwa in dem Verständnis, welches der bibliodramatischen Arbeit von Heiner Aldebert zugrunde liegt: „Bibliodrama [...] eine angeleitete Form prozessorientierter Inszenierung biblischer Texte in Gruppen mit dem Ziel, den Text und die Biografie der TeilnehmerInnen im Vollzug ganzheitlicher Begegnungen wechselseitig zu erschließen.“ (Aldebert 2011, S. 24) Allerdings werden im Bibliodrama die Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler nur bedingt zum Ausgangspunkt genommen, um auf diese mit einem biblischen Text zu antworten. Vielmehr bedingen Text und Lebensgeschichte sich immer wieder neu und treten in einen stets neu ausgerichteten Dialog. Die Grenzen dieses Ansatzes zeigen sich jedoch dahingehend, dass Jugendliche in der heutigen Zeit möglicherweise über gar keine Erfahrungen mehr verfügen, die Korrelation überhaupt möglich machen (vgl. Ruster 2002, in Mendl 2018), weshalb der zukünftige Nutzen der Korrelationsdidaktik auch im Hinblick auf die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen zu hinterfragen ist.

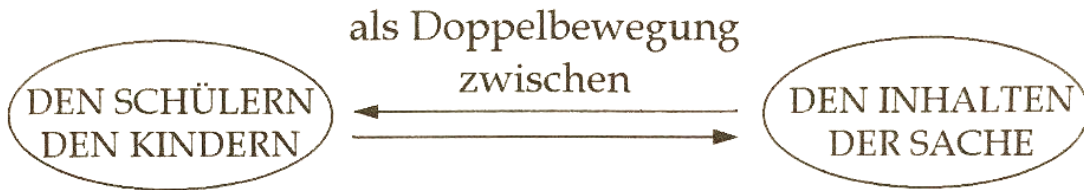
4.8.2 Elementarisierung: Didaktische Reduktion des Bibeltextes für die Schülerschaft

Das Konzept der Elementarisierung im religionspädagogischen Bereich lässt sich vor allem auf Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweizer zurückführen. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung erfährt dieses Modell seine besondere Relevanz. Maßgebend für die Planung und Durchführung sind fünf Dimensionen, die sich durch eine gewisse Interdependenz auszeichnen: *elementare Strukturen*, *elementare Erfahrungen*, *elementare Zugänge*, *elementare Wahrheiten* (vier Dimensionen bei Nipkow) sowie *elementare Lernwege* (erweiterte fünfte Dimension durch Schweizer). Zu betonen ist, dass es sich hierbei um keine starre Hierarchie handelt, sondern die Dimensionen vielmehr variabel bezogen auf den Inhalt bearbeitet werden können. Im Rahmen der Dimension *elementare Strukturen* wird durch exegetische, systematische, historische und empirische Analysen der genaue Kern beispielsweise eines Textes herausgearbeitet. Die Dimension der *elementaren*

Erfahrungen bezieht sich auf lebensrelevante Erfahrungen der Menschen. So geht es um Erfahrungen zu verschiedenen Zeitpunkten, zum einen um die Erfahrungen der Menschen in biblischer Zeit („Sitz im Leben“), zum anderen um die Erfahrungen der Schülerschaft. Bei den *elementaren Zugängen* geht es indes darum, die besonderen Deutungs- und Zugangsweisen der Schülerschaft, welche sich von denen der Erwachsenen unterscheiden, wahrzunehmen und auf die entsprechenden Verstehensweisen einzugehen. Die *elementaren Wahrheiten* werden verstanden als die „Identifikation der existenziellen Bezüge oder Gewissheiten, die bei einem Thema oder in einer biblischen Geschichte etwa als Glaubensfragen angesprochen [werden] oder enthalten sind“ (Schweitzer 2011b, S. 46). Schließlich geht es bei den *elementaren Lernformen* darum, Formen des Lernens zu finden, die dem jeweiligen Inhalt entsprechen und grundlegendes Lernen berücksichtigen. An dieser Stelle sind verschiedene Methoden auszuwählen, um den Lernenden einen Zugang zu der „Sache“ zu ermöglichen (vgl. Schweitzer 2011a, S. 14 ff.).

Oberthür hat die Elementarisierung als Doppelbewegung zwischen den Schülern bzw. den Kindern auf der einen Seite und den Inhalten, der Sache auf der anderen Seite beschrieben. Seine an Nipkow angelehnten Überlegungen hinsichtlich dieses doppelpoligen Prozesses elementaren Lernens trägt er in einem Schaubild zusammen:

Elementarisierung



*Fragerichtungen / Dimensionen
beim doppelpoligen Prozess elementaren Lernens*



Abb. 4: Elementarisierung als Doppelbewegung (Quelle: Oberthür 1998, S. 27)

Bei der Elementarisierung geht es somit insgesamt darum, bei einem umfassenderen Lerngegenstand das Zentrale, das Elementare herauszugreifen und dies entsprechend der

Lebenswelt der Schülerschaft sowie ihrer Wünsche und Fragen deutlich zu machen und aufzuarbeiten, um eine wechselseitige Erschließung zu ermöglichen.

Bezogen auf das bibliodramatische Arbeiten bedeutet dies, dass man den Text zunächst für sich selbst erschließt und vor dem Hintergrund der jeweiligen Schülerschaft aufbereitet. An dieser Stelle erfährt die Heterogenität der Mädchen und Jungen Beachtung. Es gilt, entsprechende Lernformen zu wählen, die den Schülerinnen und Schülern den Inhalt zugänglich machen. Aufgrund der Methodenvielfalt kann eine aktive Auseinandersetzung erzielt und auch ein Perspektivwechsel ermöglicht werden. Die Erfahrungen, die es im Sinne des Elementarisierungskonzeptes zu beachten gilt, sind im bibliodramatischen Prozess besonders bedeutend. Die von Oberthür beschriebene Doppelbewegung zwischen Schülerschaft und Inhalten stellt zudem ein Kernelement des bibliodramatischen Arbeitens dar. Zu beachten ist bei der Planung und Durchführung stets die Deutungs- und Erfahrungsoffenheit des Bibliodramas, was hinsichtlich der Vereinbarkeit mit dem Konzept der Elementarisierung zu Spannungen führen kann. Dennoch erscheint dieses Konzept eine gute Basis im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung zu sein, da es im Prozess der Aufbereitung schülerspezifischer Lehr- und Lerninhalten als Leitfaden verstanden werden kann, besonders wenn im Kontext der verschiedenen Schritte immer wieder Inhalt und Leben in Verbindung gebracht und hinterfragt werden. Praktisch gesehen zeigt das Konzept – sofern man die einzelnen Zugänge ernst nimmt – wohl seine Grenzen in der intensiven Vorbereitung, welche nicht immer leistbar ist. Des Weiteren ist es der Lehrkraft nicht möglich, jegliche elementaren Zugänge der Schülerschaft abzubilden, sodass trotz gründlicher Planung im Unterrichtsverlauf Überraschungsmomente auftreten können. Dieser Gedanke steht jedoch in einer Verbindung zur Ergebnisoffenheit des bibliodramatischen Arbeitens.

4.8.3 Performatives Lernen: Erfahrbarmachen des biblischen Textes

„Eine ‚Performance‘ ist zunächst einmal ganz allgemein eine Art Ausdruckshandlung.“
(Klie 2006, S. 1)

Das performative Lernen im Religionsunterricht hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen, da dieses davon ausgeht, „dass Religion nicht rein rational zugänglich sei“ (Gärtner 2015, S. 94). Das aktive Erleben und Erfahrungen von (religiösen) Handlungen steht im Zentrum der performativen Didaktik, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass die Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit selbst kaum noch eigene Erfahrungen machen, Gebete, Liturgien erfahren oder lernen, ihrer eigenen Religiosität Ausdruck zu verleihen.

„In der Performativen Religionspädagogik versteht man unter Religion zunächst einmal das, was sich in, mit und unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme *zeigt*. Als Ausgangsthese kann formuliert werden: Um Religion zu lernen und zu lernen zu geben, muss man auf das schauen, was sich religiös äußert. Oder in der Sprache der Kulturwissenschaften: Man muss auf das schauen, was sich *performiert*, in Erscheinung tritt, sich zeigt.“ (Leonhard & Klie 2008, S. 11)

In diesem Zusammenhang zu erläutern, dass es keineswegs darum geht, die Schülerschaft zu religiösen Handlungen zu zwingen. Claudia Gärtner stellt heraus, dass „Tradition und religiöse Handlungen [...] [hierbei] nicht primär vermittelt oder eingeübt werden, sondern [...] in einigen (insbesondere protestantischen) Ansätzen zu einem ‚Spiel-Raum‘ [zit. nach Englert 2002], in dem sich die SchülerInnen zur „Probe“ in religiösen „Welten“ aufhalten können“ (Gärtner 2015, 94 f.). Im Zentrum steht bei diesen Ansätzen somit das Experimentieren. Daneben verweist Gärtner auf Mendl und betont, dass es auch andere performative Ansätze gibt, welche die Differenzierung „von ‚authentischer Praxis‘ und ‚didaktischer Inszenierung‘ bzw. ‚Ausprobieren‘ zu vermeiden [suchen]“ (Gärtner 2015, S. 95). Um sich begrifflich zu abgrenzen, „bevorzugt Mendl den Begriff der didaktischen ‚Inszenierung‘ von Religion“ (Gärtner 2015, S. 95).

Hanna Roose stellt sich überdies der Frage, wie ein performativ ausgerichteter Religionsunterricht „mit der Bedingung des ‚(fehlenden) Einverständnisses‘ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler umgeht“ (Roose 2006, S. 110). Um sich diesem Diskurs jedoch annähern zu können, erweist sich vorab eine Erläuterung der beiden Begriffe „Performance“ und „Performativität“ als ratsam. Performance bezeichnet mit Verweis auf den Ethnologen Victor Turner in gewisser Weise das Nachstellen bzw. Durchspielen von Ritualen oder Gegebenheiten von fremden Kulturen. Performativ ist die Performance dahingehend, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich verschiedener Medien bedienen und im Rahmen des Geschehens intensive Erfahrungen sammeln können. Zu unterscheiden ist der Begriff „Performance“ (deutsches Wort: Performanz) also von dem Begriff „Performativität“.

Die Schule kann nicht mehr von einer religiösen Erziehung und Sozialisation aller Mädchen und Jungen ausgehen und religiöse Erfahrungen voraussetzen. Auf diesen Traditionsabbruch versucht unter anderem die performative Religionspädagogik zu reagieren. Sie versteht sich nicht als Religionskunde, in welcher „ein bloßes Reden über Religion substanzlos werde“ (Roose 2006, S. 112), sondern möchte den Schülerinnen und Schülern im Unterricht neue Erfahrungsräume eröffnen. „Für performativen Religionsunterricht ist damit die Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Ebenen bzw. Sprechakten konstitutiv: zwischen Erfahrung und Reflexion, zwischen performativen und konstativen Sprechakten, zwischen religiösem Reden und Reden über Religion.“ (Roose 2006, S. 112) Bezogen auf den Religionsunterricht kann die Frage nach dem Einverständnis,

welches sicher nicht auf Seiten aller Schülerinnen und Schülern, die am Religionsunterricht teilnehmen, vorausgesetzt werden darf, aufgeworfen und kritisch angemerkt werden.

Das Spielen und Inszenieren kann erweitert werden durch das kreative Gestalten, welches ebenso einen großen Raum im bibliodramatischen Vorgehen einnimmt. „Inszenieren und kreatives Gestalten stellen übergreifende didaktische Prinzipien dar und führen damit zu einem durchgängig ästhetischen Grundzug des performativen Ansatzes.“ (Gärtner 2015, S. 95) Neben Handlungsfeldern wie Kirchenraum oder Ritualen und Symbolen stellt eben auch die Bibel und die damit verbundene Arbeit mit ihr ein „zentrales Handlungsfeld[...] performativen Lernens und Lehrens [dar], in [dem] sich die Heranwachsenden zeitlich befristet zur Probe aufhalten“ (Gärtner 2015, S. 95). Bedeutsam ist im performativen Vorgehen die intensive Reflexion des Erlebten und Gespürten. An dieser Stelle zeigt sich eine Verbindung zum Bibliodrama. Auch hier erhalten Momente der Reflexion eine besondere Bedeutung. Ihnen wird nach dem Spiel ausreichend Zeit eingeräumt, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur auf diese Weise ihr Handeln noch einmal auf einer anderen Ebene beleuchten können. Erfolgt eine Einbettung des Bibliodramas in unterrichtliche Kontexte, so gilt es, die Aufgabe des Religionsunterrichts, die Schülerschaft auch „zu einer kritischen Reflexion zu befähigen“ (Gärtner 2015, S. 97), in den Blick zu nehmen. Daher darf und soll die Reflexion bibliodramatischer Arbeit auch kritischer Natur sein. Grenzen zeigen sich, wenn die Schülerschaft vor allem in inklusiven Lernfeldern nicht in der Lage ist, die Erfahrungen entsprechend zu reflektieren und zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang kann auch schnell der Aspekt der Freiwilligkeit verwischen, wenn etwa Schülerinnen und Schüler einfach imitieren.

Eine weitere Verbindung, die sich herausstellen lässt, ist das bewusste Ermöglichen von Erfahrungen und die intensive Auseinandersetzung mit den biblischen Figuren. Diese nehmen die Schülerinnen und Schüler mit in den Text und lassen ihn neu lebendig werden. Um die Bedeutsamkeit des „Handelns“ noch einmal herauszustellen, kann abschließend auf ein Zitat von Konfuzius verwiesen werden: *„Sage es mir, und ich vergesse es; zeige es mir, und ich erinnere mich; lass es mich tun, und ich behalte es.“*

4.8.4 Narthikales religiöses Lernen: Eine Reise durch den „Text-Raum“

Als Narthex bezeichnet man im allgemeinen Sprachgebrauch den Vorraum einer Kirche, welcher sozusagen die Welt außen mit dem heiligen Raum innen verbindet. In seinem Modell zum Narthikalen religiösen Lernen verwendet Bert Roebben den Narthex als Metapher für einen „Platz der Auseinandersetzung“ (Roebben 2011b, 93) Jugendlicher – pädagogisch als auch theologisch – zwischen „Verlangen und Perspektive [...] zwischen der Suche der Lernenden und dem Vorschlag des Lehrers, einen mentalen Umweg

vorzunehmen“ (Roebben 2011b, 93). Kann etwas nicht gelernt, sondern nur empfangen werden, entsteht sozusagen ein Raum, der den geplanten Lernprozess übersteigt. „Im Narthex kann man das Verständnis erlangen, dass sich die eigene Existenz nicht ergründen lässt, dass man nicht die Quelle der eigenen Gedanken ist, dass man in seiner Suche bereits gefunden worden ist und niemals zu definitiver Sinnlosigkeit zurückfallen kann, wenn man verloren gehen oder den Weg aus den Augen verlieren könnte.“ (Roebben 2011b, 93) Bezugnehmend auf den Erziehungswissenschaftler und Theologen Helmut Peukert beschreibt Roebben dieses Lernen als *transformatives Lernen*. Der Lernende verliert sich in der Begegnung mit dem Anderen und erfährt sich selbst als jemand, der gefunden wird. Verglichen werden kann dieses Lernen mit einer Pilgerreise. Man sehnt sich nach Erfrischung, wird dann jedoch mit etwas ganz anderem konfrontiert als das, was man im Narthex erwartet hat. Gibt man den Gedanken nach Rettung auf und lässt man sich selbst etwa von Jesus Christus finden, so erfährt die „Suche [einen] neuen Sinn, die Sehnsucht wird neu arrangiert, Fragen, die entlang des Weges gestellt werden, werden nicht gelöst, aber neu formuliert. Das Leben bekommt neue Bedeutung: eine neue Einsicht (pädagogisch) und eine neue Sinnorientierung (theologisch).“ (Roebben 2011b, 94) Somit kann auch der Religionsunterricht mit einer Pilgerreise verglichen werden, in welcher die „Lernspanne [...] mit der Situation eines Pilgers“ (Roebben 2008, 40) gleichgesetzt werden kann. Allerdings ist zu beachten, dass die Thematisierung der Spannung zwischen Sehnsucht und Perspektive auch im Religionsunterricht als äußerst bedeutsam anzusehen sind, da sonst die Metapher des Narthex verletzt werden kann. Man kann in diesem Zusammenhang von einer Doppelschichtigkeit sprechen: „Das pädagogische Anvertrauen von neuen Einsichten für die Entwicklung der narrativen Identität des Schülers („Wer kann ich werden?“) kann zu einer noch radikaleren Sehnsucht führen, mit dem Mysterium heimisch zu werden, wer man wirklich ist („Wo gehöre ich hin?“).“ (Roebben 2008, 40) Es zeigt sich, dass sich im Lernprozess eine Begegnung von Herkunft und Zukunft ereignet.

Auch das bibliodramatische Arbeiten lädt die Schülerinnen und Schüler ein, sich auf einen Prozess, sozusagen eine Reise einzulassen. Sie werden konfrontiert mit etwas Neuem, mit neuen Erfahrungen, mit neuen Perspektiven, einen Text zu lesen, wahrzunehmen und Anknüpfungspunkte in ihrer Erfahrungswelt zu finden. Im Bibliodrama ist häufig die Rede von einem Text-Raum, welchen man betritt. Sowohl der Text als auch der Raum, in welchem die Gruppe sich auf das Bibliodrama einlässt, spielen eine bedeutende Rolle. Durch Betreten dieses Text-Raumes, welcher verglichen werden kann mit dem Betreten des Narthex, begeben sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Reise, auf eine Suche. Da heutzutage viele Schülerinnen und Schüler daheim kaum noch religiöse Erziehung erleben, kann in gewisser Weise eine „prä-katechetische Sehnsucht“ (Roebben 2008, 41) erwartet werden. Die Sehnsucht, welche dem narthikalen Lernmodell zugrunde liegt, kann nicht mit einem prä-

katechetischen Ansatz verglichen werden. „Sie hallt in den Fragen wider, die Kinder [und Jugendlichen] ihren Lehrern stellen [...]. Deshalb liegt ihre Sehnsucht darin, unvoreingenommen zu sein.“ (Roebben 2008, 41) Somit darf der Narthex nicht als verschlossener Raum verstanden werden, aus welchem man nicht wieder austreten kann, sobald man das Innerste erreicht hat.

Im Narthex ist es unerlässlich, „die schon präsente ‚transzendente Offenheit‘ der Spannung zwischen Immanenz und Transzendenz wachzurufen und zu hegen, sodass der Lernende sich selbst als eine offene Frage betrachten kann und fruchtbaren und festen Boden für seine existentiellen Fragen finden kann“ (Roebben 2008, 41). Diesen Fragen kann im Bibliodrama auf verschiedene Art und Weise Ausdruck verliehen werden. Die verschiedenen und kreativen Mittel der Gestaltung können zu Begegnungen und Erkenntnissen führen, die der Einzelne in der Form möglicherweise nicht erwartet hat. Die unterschiedlichen Zugänge können die Jugendlichen dazu ermutigen, ihre Erfahrungen für sich, aber möglicherweise auch für andere (neu) zu formulieren. Der Text steht im Zentrum der bibliodramatischen Arbeit und deshalb spielt auch die Wahl der biblischen Texte im Bibliodrama eine entscheidende Rolle. „Es gibt einen großen Bedarf an biblischen, ritual-liturgischen, politisch-ethischen und kulturell-religiösen ‚Leseschlüsseln‘, welche die Suche junger zeitgenössischer Sinnsucher zu verstehen helfen“ (Roebben 2008, 42) und somit ein narthikales Lernen unterstützen.

4.8.5 Bibeldidaktik: Die Bibel als Begleiter im bibliodramatischen Prozess

Die Bibel erzählt von Leid, Schicksal, menschlichen Erfahrungen, ist aber gleichzeitig ein Buch, das Hoffnung vermittelt. Doch wie kann ein Buch, das von Menschen aus längst vergangenen Zeiten erzählt, auch im heutigen Religionsunterricht noch relevant sein? Diese Frage stellen sich auch zunehmend die Schülerinnen und Schüler. Für sie ist es nur noch ein beliebiges Buch, dessen Inhalt für sie keine Relevanz mehr zu haben hat. Dennoch kann mit Bezug zu Hans Mendl, der auf das Potenzial von biblischen Erzählungen, in denen konkret handelnde Personen miteinander in Interaktion treten, verweist, gesagt werden, dass die zunächst fremd erscheinenden Texte aus längst vergangener Zeit doch mehr Gemeinsamkeiten mit der heutigen Lebenswelt aufweisen:

„Biblische Erzählungen sind beziehungsintensiv, konfliktreich und alles andere als glatt. Sie spiegeln die Lebenswelten von Menschen wider, die handelnd dargestellt werden, in einem sozialen Umfeld leben, in Dilemma-Situationen geraten und sich entscheiden müssen; die Entscheidungen sind geprägt von ethischen und religiösen Maximen, sie haben Folgen für den Einzelnen und die Gemeinschaft. Auch wenn die Lebenswelten und Wertvorstellungen der biblischen Personen zum Teil weit entfernt von den Welten und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen im Westeuropa des

21. Jh.s sind, so erscheint dieser ‚garstige Graben‘ über einen didaktisch differenzierten personalen und dialogischen Ansatz als überwindbar. Gerade von biblischen Beziehungsgeschichten aus lässt sich eine Brücke zu heutigen Lebenserfahrungen schlagen.“ (Mendl 2013b, S. 267)

Aufgrund der intensiven Arbeit mit biblischen Texten im bibliodramatischen Vorgehen erfolgt eine Verbindung zur Bibeldidaktik. „Wissenschaftliche Bibeldidaktik bedenkt Prämissen, Begründungen, Ziele, Schwerpunkte und Konkretionen einer bildenden Begegnung mit dem Buch der Bücher. Maßstab für solch bildende Auseinandersetzung ist der ebenbürtige Respekt gegenüber biblischen wie aktuellen Erfahrungen und das begründete Zutrauen, dass die Bibel in ihrer Sperrigkeit und Eigenart heutigen Schüler/innen einen Zuwachs an Kompetenz und Autonomie ermöglichen kann.“ (Porzelt 2012, S. 7)

Die biblische Didaktik postuliert, dass die gewählten Methoden und Interaktionsformen im Umgang mit einem biblischen Text nicht willkürlich bestimmt werden können, sondern „stimmig harmonieren [müssen] mit den besonderen, nämlich biblischen Inhalten und Medien“ (Porzelt 2012, 11). Diesem Anspruch folgt auch das Bibliodrama, welches den Text als Ausgangspunkt für die Wahl der Methoden, Medien und Sozialformen heranzieht (vgl. Warns, in Warns & Fallner 1999², S. 20). Die im (bibel-)didaktischen Dreieck dargestellten drei Eckpunkte *biblischer Gegenstand*, *Prozess* (Methoden und Interaktionen) und *Subjekt* (vgl. Porzelt 2012, S. 10) nehmen auch in der Arbeit mit bibliodramatischen Elementen einen wesentlichen Raum im Hinblick auf Entscheidungen ein. „Keineswegs genügt es, dass Methoden und Interaktionen schülerorientiert sind. Ebenso müssen Methoden und Interaktionen stimmig harmonieren mit den besonderen, nämlich biblischen Inhalten und Medien. Nur so kann es tatsächlich zu einem bildenden Geschehen in der Begegnung mit der Bibel kommen.“ (Porzelt 2012, S. 11) Den Aussagen von Burkhard Porzelt schließt sich auch die Bibliodramatikerin Else Natalie Warns an. Sie beschreibt im Hinblick auf die Wahl entsprechender Methoden, dass „der ausgewählte biblische Text [...] für die Richtung, für den Fokus eines Bibliodramas und für die Auswahl der Methoden und Medien die Maßgabe und die Richtschnur [ist, weshalb] zwar vieles möglich, aber nichts [...] beliebig [ist]“ (Warns & Fallner 1996, S. 16).

Wie bereits im Kapitel 2.2 zur narrativen Identität im Religionsunterricht herausgestellt werden konnte, erfährt das Erzählen im Religionsunterricht eine besondere Bedeutung. Dies bezieht sich in zentraler Weise auch auf die biblischen Erzählungen. „Im Ernst erzählenswert ist nur, womit ich selbst noch nicht ganz fertig bin, und diesen Ernst darf ich den biblischen Erzählungen im Unterricht um keinen Preis nehmen. Ich muss die Geschichte zuallererst auch mir selbst noch einmal erzählen, sonst kann auch nichts zu denen ankommen, die mir zuhören.“ (Baldermann 2007, 101 f.)

In ihren Ausführungen zur bibeltheologischen Didaktik verweist Mirjam Schambeck (2009) auf die Interdependenz von Text- und Leserwelt. Beiden Bereichen – „der Welt des Textes“ und „der Welt des Lesers“ – soll Sprache verliehen werden. „Es geht um die Wechselbeziehung und die Bewegungen, die durch die Begegnung von Text und Leser ausgelöst werden“ (Schambeck 2009, S. 123) und die das Wort Gottes ins Gespräch bringen. Unter der Welt des Textes wird in diesem Zusammenhang nicht nur der reine, durch Buchstabenfolgen erzeugte Text verstanden, sondern deutlich mehr. Erst durch die Begegnung mit einem Menschen, der den Text liest, sich diesem zuwendet (Textrekonstruktion), werden bestimmte Größen aufgerufen (Auslegungsgemeinschaft, Enzyklopädie der Auslegungsgemeinschaft und des Textes) und der Inhalt wird offenbar (vgl. Schambeck 2009, S. 122 ff.).

Demgegenüber steht die Welt des Lesers. Diese wird „sowohl durch den Leser als auch die Rekonstruktion des Lesers in Bezug auf den Text bestimmt“ (ebd. S. 129). Auch hier spielen bestimmte Größen eine Rolle: „das Lebenswissen des Lesers, also seine Enzyklopädie, sowie die Verstehensgemeinschaft, der er angehört, also z.B. die Klasse bzw. die Tradition, aus der er kommt und die sich mit der Auslegungsgemeinschaft der Tradition überlappt, sowie das eingespeicherte Wissen dieser Tradition, sprich die Enzyklopädie der Verstehergemeinschaft“ (ebd. S. 129 f.). Unter Beachtung dieser Ausführungen wird deutlich, dass sich beim biblischen Lernen diese beiden Bereiche (Textwelt und Leserwelt) in komplexer Weise berühren und einander begegnen müssen, um wiederum neue Bewegungen zu initiieren. Ihre Gedanken diesbezüglich fasst Mirjam Schambeck in einem Schaubild zusammen:



Abb. 5: Das Konzept der bibeltheologischen Didaktik bei Mirjam Schambeck (Schambeck, in Ballhorn & Gärtner 2017, S. 22)

Dieses Schaubild bringt die Bewegungen zwischen der Textwelt, welche gerahmt ist durch den Kanon, und der Leserwelt, die geprägt ist von einer postmodernen Lebenswelt, gut zum Ausdruck. Diesen Ansatz nutzen Ballhorn und Gärtner (2017), um ein schulisches Fallbeispiel zu Jona bibeldidaktisch einzubetten, und bezeichnen ihn als „profilierter[n] Ansatz intertextueller Bibeldidaktik“ (Ballhorn & Gärtner 2017, S. 22), verweisen jedoch auch auf mögliche Gefahren derartiger Korrelationen von Leser- und Textwelt. So sollen Bibeltexte – methodisch-didaktisch gesehen – nicht allein dem Zweck dienen, „Illustrationen vorfindlicher lebensweltorientierter Lernziele zu werden“ (Ballhorn & Gärtner 2017, S. 24). Hermeneutisch betrachtet ist eine Relevanz des Textes für die Lebenswelt erforderlich, damit eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit dem biblischen Text erfolgen kann (ebd. S. 24). Angelehnt an die aufgeführten Gedanken werden Anknüpfungspunkte zum Bibliodrama spürbar. Geht es doch auch hier um das Berührtwerden, um Bewegungen und Begegnungen mit sich, der Gruppe und dem Text. Die Frage nach Veränderungen auf Text- sowie auf Leserseite ist essentiell. Schambeck hält fest, dass es die „Kunst einer bibeltheologischen Didaktik [ist], diese Bewegungen zu befördern und kommunikabel zu machen. Erst wenn sie einen Ausdruck finden, sei es in der Sprache, sei es in Farben und Formen, in Musik und Klang, im konkreten Engagement, wird die stattgefundenene Begegnung mitteilbar und damit auch für andere relevant.“ (Schambeck 2009, S. 132) Das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen kann als Möglichkeit angesehen werden, Begegnungen anzustoßen. Allerdings

spielen auch hierbei die Wahl des Textes, die einzelne Lebenswelt und die Gruppe eine bedeutende Rolle. Dass tatsächlich eine Begegnung erfolgt, kann nicht per se vorausgesetzt werden, ebenso wenig kann im Vorfeld gesagt werden, welche Folgen die Begegnung mit sich bringt (vgl. Schambeck 2009, S. 133). Damit zeigt sich ein Bezug zur Ergebnisoffenheit des Bibliodramas, aber auch ein Anknüpfungspunkt für eine kritische Hinterfragung hinsichtlich der Verstehens- und Deutungsprozesse aus exegetischer Perspektive.

4.8.6 Bibliodrama und der Ansatz des Theologisierens: ein vielsinniger Dialog

Die Wurzeln der Jugendtheologie lassen sich auf Anregungen im Rahmen der Kindertheologie zurückführen. Es soll hinterfragt werden, ob und in welcher Form die Jugendlichen im Religionsunterricht als Theologen fungieren. Neben einer Theologie FÜR Jugendliche (bereits unter anderem aufgeführt im Kleinen Katechismus Luthers) sowie einer Theologie VON Jugendlichen, welche sich in empirischen Studien zum theologischen Denken Jugendlicher widerspiegelt, ist es ein neuer Schritt, auch eine Theologie MIT Jugendlichen zu fokussieren (vgl. Freudenberger-Lötz 2010, S. 158).

Was aber nun ist Theologisieren mit Jugendlichen? Bezugnehmend auf Veit-Jakobus Dietrich lässt es sich als ein „didaktisches Konzept [beschreiben], das ein Unterrichtsverfahren theoretisch und praktisch ausarbeiten will, bei dem biblischen bzw. theologische Traditionen und die theologischen Auffassungen der Schüler/innen in einen grundsätzlich gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog eintreten“ (Dietrich, zit. in Freudenberger-Lötz 2010). „Das Hauptanliegen [...] besteht darin, wahrzunehmen, wie Schüler/innen mit unterschiedlichen Fragestellungen umgehen, und Wege aufzuzeigen, wie die Ansätze der Schüler/innen aufgegriffen und weitergeführt werden können. Die Herausforderung liegt darin, dass Unterrichtssituationen häufig überraschend entstehen und kindliches Denken sehr individuell verläuft und nur bedingt vorhergesehen werden kann.“ (Freudenberger-Lötz 2008, S. 4 f.)

Die Theologie VON Jugendlichen kann als ein Nachdenken über Fragen und das Mitteilen eigener Deutungszusammenhänge verstanden werden. Die Theologie MIT Jugendlichen beinhaltet Gespräche und Dialoge von Lehrkraft und Schülerschaft, in denen gemeinsam gedacht und gedeutet wird. Theologie FÜR Jugendliche ist schließlich das, was die Lehrkraft den Jugendlichen anbietet, um ein Weiterdenken anzuregen. An dieser Stelle werden die verschiedenen Funktionen sichtbar, die die Lehrkraft im Prozess des Theologisierens einnimmt: Sie kann sowohl Beobachter als auch Experte, aber auch Moderator sein. „Theologische Gespräche mit Kindern verfolgen das Ziel, Schüler/innen beim Erwerb vernetzten Grundwissens zu unterstützen sowie die Antwortsuche auf existenzielle religiöse

Fragen zu begleiten. Sie sollen einen eigenen Standpunkt einnehmen lernen, der sie fähig macht, in den gesellschaftlichen Diskurs über Weltanschauungs- und Glaubensfragen einzutreten.“ (Freudenberger-Lötz 2008, S. 5) Das didaktische Dreieck Lehrkraft – Schüler/innen – Thema spielt eine zentrale Rolle sowohl beim Theologisieren mit Kindern als auch übertragen beim Theologisieren mit Jugendlichen. Auch bei der bibliodramatischen Arbeit stehen Text, Gruppe und der Einzelne in einer wechselseitigen Begegnung. „In der hermeneutischen Diskussion spricht man davon, dass das Gegenüber weder ‚zu fremd‘ noch ‚zu bekannt‘ darf, damit eine produktive ‚hermeneutische Differenz‘ wahrgenommen werden kann, die das Verstehen fördert.“ (Freudenberger-Lötz 2008, S. 5)

Durch die Begegnung mit dem Text, mit der Gruppe, aber auch mit sich selbst können durch die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen neue Fragen aufgedeckt und Impulse gegeben werden, die im Rahmen des Theologisierens vertieft werden können. Vor ihrem jeweiligen individuellen Lebenshintergrund machen die Jugendlichen existenzielle Berührungen mit dem biblischen Text. Diese Begegnung bietet Anknüpfungsmöglichkeiten für das Theologisieren. Sowohl im bibliodramatischen Vorgehen als auch im Bereich des Theologisierens werden Auslegungskompetenzen auf die Schülerinnen und Schüler übertragen. Man traut ihnen zu, dass sie selbstständig theologisch deuten und reflektieren. Die Grundlage, um das bibliodramatische Arbeiten mit dem Theologisieren verbinden zu können, ist folgende: „*Wann kommen die Jugendlichen zum Deuten?*“ Sowohl in der Arbeit mit bibliodramatischen Elementen als auch beim Theologisieren wird die Auslegungskompetenz an die Jugendlichen abgegeben. Ihnen wird zugetraut, theologisch zu denken und zu reflektieren. Es können sowohl Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Vorwissen, aber auch jene, die keine ausgeprägten Vorkenntnisse aufweisen, gleichermaßen partizipieren und sich individuell einbringen, indem sie ihre eigenen Gedanken zum Ausdruck bringen. In diesem Zusammenhang können die Prozesshaftigkeit der bibliodramatischen Arbeit, die verlangsamten Prinzipien sowie die individuelle wechselseitige Aneignung von biblischer Erzählung sowie der eigenen Lebensgeschichte als bereichernd erfahren werden. An dieser Stelle kann auch der Mehrdeutigkeit der Texte, welche Merkmal beider Konzepte ist, eine zentrale Bedeutung beigemessen werden. Um die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen mit dem Theologisieren zu verbinden, lassen sich methodisch drei Möglichkeiten herausstellen, die sich dahingehend unterscheiden, dass sie entweder Anlass zum Theologisieren offerieren oder bereits als eigenes Theologisieren angesehen werden können:

1. Theologisieren innerhalb der Rollen

Eine wichtige Phase im bibliodramatischen Prozess ist die Identifikation und Auseinandersetzung mit der biblischen Erzählung, deren Handlung und folglich mit den

biblischen Figuren. Vor allem auf der Bühne, im Spiel erfüllen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Figuren mit ihren eigenen Fragen, Gedanken und Zweifeln und vor allem mit ihrer eigenen Lebensgeschichte und begegnen im Spiel anderen Rollen, mit denen eine Interaktion, ein verbaler oder auch nonverbaler Austausch stattfinden kann. Auf diese Form haben auch Weidner und Rogge verwiesen, indem sie beschreiben, dass die Rollen „auf diese Weise schon ohne große reflektierende Gespräche ein Stück Kindertheologie“ (Weidner & Rogge 2010, S. 207) zeigen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch auch das Wahren der Rolle. Bestimmte Handlungen oder Äußerungen werden im nur Schutz der Rolle getätigt und dürfen daher nicht per se auf die Persönlichkeit des Agierenden oder der Agierenden übertragen werden. Dies würde einen zu stark therapeutischen Weg einschlagen, von dem sich das Bibliodrama bewusst distanziert. Es ist ratsam, beim Verlassen der Bühne die jeweilige Rolle abzustreifen, um sich so bewusst von dieser zu verabschieden. Diese ausdrückliche Distanzierung von der Rolle ermöglicht Anknüpfungspunkte für weitere (reflexive) Gespräche.

2. Theologisieren als Anknüpfungsmöglichkeit in reflexiven Gesprächen

Neben dem Theologisieren innerhalb einer Rolle können die bibliodramatischen Elemente auch als Anlass verstanden werden, außerhalb der Rolle zu theologisieren. Nach der bewussten Verabschiedung von der Rolle können Fragen wie beispielsweise „Was ist dir aufgefallen, was war neu für dich?“ Anstoß geben, um ausgehend von dem im Spiel Erlebten weiterzudenken und das gesamte Geschehen zu reflektieren. Vor allem Jugendliche orientieren sich beim Spiel sehr stark an dem Handlungsverlauf des Textes und übernehmen hierbei z.B. die wörtliche Sprache. An dieser Stelle sind weitere Impulse erforderlich, welche die Phase der Identifikation und Auseinandersetzung vertiefen. Diese Impulse können neben den Erfahrungen im Spiel Anlass für weiterführende theologische Gespräche bieten. Werden zudem die Beiträge und Fragen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Gespräch aufgegriffen, signalisiert dies den Lernenden eine Wertschätzung und ermutigt die Jugendlichen zu weiteren Auseinandersetzungen.

Neben dem konkreten Spiel bieten Formen wie etwa das Vier-Ecken-Wortspiel, das Verfassen innerer Monologe oder Tagebucheinträge aus der Perspektive einer entsprechenden Handlungsfigur Anlass für reflexive Gespräche. Eine vorherige bibliodramatische Begegnung mit verschiedenen Elementen des Textes sowie mit den eigenen Lebensfragen kann daher einen fruchtbaren Boden für weitere Gespräche anbieten.

3. Theologisieren im Handeln, im Prozess

Nimmt man ein inklusives Verständnis zum Ausgang, ist es bedeutsam, der Diversität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und allen Partizipationsmöglichkeiten

anzubieten. Demzufolge ist es erforderlich, das Verständnis von Theologisieren über das Gespräch hinaus auszuweiten und es nicht als ein rein sprachlich ausgerichtetes Geschehen zu betrachten. Somit können auch kreativ-gestalterische, schriftliche, aber auch Formen nonverbaler „*Hand-lung*“ als Theologisieren bezeichnet werden. Im Rahmen dieses weit gefassten Verständnisses von Theologisieren können die bibliodramatischen Elemente somit auf der einen Seite Anlass zum Theologisieren geben, aber auf der anderen Seite auch im Kontext des Vollzuges selbst als Theologisieren verstanden werden. Auf der methodischen Ebene bedeutet dies, dass die Schülerschaft bereits durch gewisse Handlungen theologisch deutet oder etwa mittels des Malens oder Schreibens auf Eindrücke reagiert und somit malend oder schreibend theologisiert. Theologisieren vollzieht sich demzufolge auch in einem Prozess, was sich im bibliodramatischen Kontext z.B. in der Phase der Aktualisierung aufzeigen lässt, in der die Schülerinnen und Schüler das Erlebte zusammenbringen und vor ihrem eigenen Lebenshorizont (neu) deuten (vgl. Hanneken 2014, S. 177–184).

Zu hinterfragen bleibt, inwiefern auch wirklich alle Schülerinnen und Schüler zum Theologisieren angeregt werden können und wie dies im Rahmen von bibliodramatischer Ergebnisoffenheit möglich ist. Ausgehend von den Ausführungen und der Einbettung der bibliodramatischen Arbeit in den Kontext verschiedener religionspädagogischen Theorien erweist sich vor allem das Konzept der Elementarisierung als geeignete Grundlage für die Planung der bibliodramatischen Unterrichtsreihen. Für die Planung einzelner Sequenzen lassen sich jedoch auch Verknüpfungen mit den anderen Theorien erkennen.

4.9 Zum bibliodramatischen Forschungsstand

Allzu viele Studien zum Einsatz von Bibliodrama und/oder bibliodramatischen Elementen im Religionsunterricht liegen bisher nicht vor. Diese Tatsache lässt sich unter anderem damit begründen, dass der Einsatz des Bibliodramas im schulischen Religionsunterricht noch nicht sehr weit verbreitet ist. Vor allem bezogen auf inklusive schulische Kontexte liegen keine Arbeiten vor. Bezugnehmend auf die schulischen Felder wird im Rahmen dieses Kapitels auf die Arbeiten von Gudrun Lohkemper-Sobiech und Heiner Aldebert verwiesen, die ihre Arbeiten im konkreten schulischen Kontext ansiedeln.

Lohkemper-Sobiech hat eine Studie mit Schülerinnen und Schülern der Berufsschule durchgeführt und hierbei bibliodramatisch in verschiedenen Unterrichtseinheiten mit Lk 15, 11–32 gearbeitet. Sie bettet das bibliodramatische Arbeiten hinsichtlich der Handlungs- sowie Erfahrungsorientierung in den Ansatz der Korrelationsdidaktik ein, indem sie auf die „Wechselbeziehung zwischen der christlichen Botschaft und dem menschlichen Leben“

(Lohkemper-Sobiech 1998a, S. 11) verweist. Ihren Erfahrungen zufolge kann das Bibliodrama im konkreten Praxisfeld dazu beitragen, den „Erwerb religiöser Handlungskompetenz“ (Lohkemper-Sobiech 1998b) zu fördern. Bedeutsam für das Gelingen bibliodramatischer Prozesse ist hierbei die Leitungskompetenz. Es reicht nicht aus, lediglich vereinzelte bibliodramatische Elemente in das Unterrichtsgeschehen einzubauen, sondern es geht darum, „bibliodramatische Prozesse in Gang zu setzen, zu leiten und zu verantworten“ (Lohkemper-Sobiech 1998b, S. 204). In ihrem Resümee hält Lohkemper-Sobiech unter anderem Folgendes fest:

„Von entscheidender Bedeutung ist, [dass] die vorliegende Arbeit belegt, [dass] es gelingen kann, mit der Entwicklung eines auf Ganzheitlichkeit hin angelegten Modells von Religionsunterricht den Inhalt biblischer Geschichten so zu vermitteln, [dass] die Schüler und Schülerinnen auch etwas von diesen Inhalten, von der Annahme der eigenen Existenz, von Liebe, von der Verantwortung für ihre Mitmenschen erspüren können, indem sie ihre eigenen Erfahrungen mit den Erfahrungen der Personen aus den biblischen Geschichten in Beziehung setzen. Es konnte herausgearbeitet werden, [dass] die Begegnung mit dem Bibeltext dann möglich wird, wenn in dem Begegnen und im Dialog der eine für den anderen wichtig wird, wenn wahrgenommen und gefragt, bestätigt und kritisiert wird und wenn der Mitschüler dem Mitschüler die Gelegenheit gibt, ihn zu befragen, ihn wahrzunehmen, ihn zu bestätigen und zu irritieren.“ (Lohkemper-Sobiech 1998b, S. 216 f.)

In seinem im Jahre 2001 veröffentlichten Buch *Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive* hat Heiner Aldebert – so beschrieben im Vorwort des Herausgebers – „ein neues Kapitel in der Bibliodramabewegung aufgeschlagen“ (Lähnemann in Aldebert 2001, S. 13). Seine Arbeit wird bestimmt durch zwei große Praxisfelder. Neben einer Untersuchung des Einsatzes vom Bibliodrama im schulischen Kontext, welche im Folgenden weiter ausgeführt wird, stellt er unter der Überschrift *Bibliodrama der Buchreligionen* Möglichkeiten, Voraussetzungen und Ideen einer bibliodramatischen Begegnung von Muslimen, Juden und Christen dar. Auf der Grundlage gemeinsamer Themen und Texte kann eine dialogische Bibliodramapraxis erfolgen mit dem Ziel, in der Begegnung mit dem Anderen, dem vermeintlich Fremden, die eigene religiöse Identität zu entwickeln und zu festigen, statt die Religionen zu vermischen (vgl. Aldebert 2001, S. 382 ff. und S. 456 ff.).

Die bereits erwähnte Untersuchung im schulischen Kontext erfolgte im Rahmen eines bibliodramatischen Projektes mit einer elften Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in München. Aldeberts Vorgehen zeichnete sich dadurch aus, dass er die Bibliodramapraxis „als Regelform des Religionsunterrichtes [...] zum Einsatz gebracht [hat, bei der] tragfähige Arbeits- und Organisationsformen, Möglichkeiten zur Prozessbeschreibung und -auswertung von schulischem Bibliodrama entwickelt werden“ (Aldebert 2001, S. 259). Vor und nach der einjährigen Praxisphase mit wöchentlichen Doppelstunden erfolgten 16 themenzentriert-narrative Schülerinterviews. Hierbei bildeten die drei Oberthemen *Gottesvorstellung*, *Bibel*

und *Religionsunterricht* den Bezugsrahmen. Die Stimmen der Schülerschaft waren hierbei recht unterschiedlich. Dennoch zieht Aldebert eine positive Bilanz und macht sich für den Einsatz des Bibliodramas auch im schulisch organisierten Religionsunterricht mit seinem wöchentlichen Stundenrhythmus stark. So schreibt er:

„Der Vorteil bibliodramatischer Arbeit im Wochenrhythmus besteht aber in der Nachhaltigkeit der Wirkung, wenn die bibliodramatische Hermeneutik der Begegnung Schritt für Schritt eingeübt und die bibliodramatischen Kommunikationsformen wiederholt praktiziert werden. Die Wahrnehmungskompetenz der Projektklasse, ihre Entwicklung als Gruppe mit Gruppenidentität und ihr neuer Zugang zu biblischen Texten überhaupt wurde in den normalen Doppelstunden angebahnt und entwickelt. Dass das nicht ohne Anstrengungen möglich war, spricht nicht gegen wöchentliches Bibliodrama, sondern eher dafür, dass das Hineinwachsen in die bibliodramatische Hermeneutik jenseits aller Prozesshaftigkeit auch ein ernst zu nehmender Lernweg ist.“ (Aldebert 2001, S. 378)

Des Weiteren sei in diesem Kapitel auf die Studie von Thomas Stühlmeyer verwiesen, welche in einem außerschulischen Kontext anzusiedeln ist. Er hat den Einsatz des Bibliodramas unter der Perspektive einer Veränderung des Textverständnisses untersucht. Im Rahmen seiner Erhebung bildete Mk 4, 35–41, die Stillung des Sturmes, den Bezugstext. Als Grundlage seines Arbeitens fungierte das textzentrierte Bibliodrama, welches mit acht kirchlich verbundenen heterogenen Gruppierungen durchgeführt wurde. Angelegt war seine Forschung „als Feldforschung und in der Form eines Messwiederholungsdesigns mit Prä- und Posttests für eine Experimentalgruppe“ (Stühlmeyer 2004, S. 233). Zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgte eine Erhebung mittels Fragebögen. Dabei wurde erkennbar, dass die intensive Auseinandersetzung mit einem biblischen Text Änderungen im Verständnis (kognitiv und emotional) auslöst.

Darüber hinaus sei auf eine aktuelle Studie aus den Niederlanden verwiesen. Im Rahmen von sechs Unterrichtsstunden an einer Sekundarschule haben Natascha Kienstra und Monique van Dijk-Groeneboer von der Universität Tilburg den Zusammenhang von religiösem Denken und dem Einsatz von Bibliodrama untersucht. Eine besondere Beachtung in diesem Kontext erfährt hierbei auch der Religionslehrer. „The specific contribution of an effective religion teacher is to show understanding, give space and listen.“ (Kienstra & van Dijk-Groeneboer 2018) In ihren Ausführungen kommen sie unter anderem zu der Erkenntnis, dass alle jungen Menschen „from highly religious active and belonging to religious institutes to totally not religious nor belonging to a religious institute, are able to join in this activity of putting-in-action a biblical story“ (ebd.).

4.10 Bibliodrama – Kritische Anfragen und Diskussion

Neben den bereichernden Elementen des bibliodramatischen Arbeitens lassen sich auch kritische Anmerkungen und Grenzen festmachen. Hierbei kommen verschiedene Blickrichtungen zum Tragen, welche im Folgenden erläutert werden.

Hinsichtlich der Wahl des Textes sei auf Ulrich Bach verwiesen, der das Vorgehen von Heidemarie Langer bei der bibliodramatischen Begegnung mit Heilungsgeschichten, wie sie es in ihrem Buch *Vielleicht sogar Wunder* darlegt, kritisch hinterfragt. Ulrich Bach, der selbst eine körperliche Behinderung hat, „fühlt sich [...] als betroffene Person nicht ernst genommen“ (Krauß 2010, S. 364). Die Behinderungen und Krankheiten werden seiner Ansicht nach zu sehr symbolisch verstanden und im bibliodramatischen Prozess „als Bilder für irgendetwas anderes, ‚eigentlich‘ Wichtiges, verharmlost“ (Bach 1992, S. 287). Die Heilungsgeschichten verlieren so ihren eigentlichen und besonderen Kern. „So werde z.B. in Mk 2, 1–12 dem Gelähmten von Jesus der Friede Gottes zugesprochen. Daraus würden auch die behinderten Menschen in den Zeiten nach ihm ihre Hoffnung und ihren Trost gegenüber Resignation und Minderwertigkeitsgefühlen ziehen.“ (Krauß 2010, S. 366) Aus diesen Überlegungen hat Bach vier Punkte entwickelt, die seiner Meinung essentiell für das bibliodramatische Arbeiten mit Heilungsgeschichten sind:

1. Aneignung einer gewissen Sachkenntnis über die Lebensumstände behinderter Menschen
2. Exegetische Vorbereitung des biblischen Textes
3. Berücksichtigung der gegenwärtigen geschichtlichen Situation
4. Wertschätzender Umgang mit Heilungsgeschichten (vgl. Krauß 2010, S. 366 ff.).

Im bibliodramatischen Prozess kann zudem an verschiedenen Stellen die Tragik des Lebens in sehr starker Form zum Vorschein kommen. Es können Ambivalenzen des Lebens im Spiel und in der Auseinandersetzung zum Tragen kommen, welche die Teilnehmer und Teilnehmerinnen irritieren und erschüttern. Im bibliodramatischen Begehen von verschiedenen Texten (z.B. Hiob oder der Kreuzigung Jesu – „Warum hast du mich verlassen?“) können beispielsweise Zweifel und Ängste in den Vordergrund rücken. Möglicherweise kann die Rolle auf der Bühne zu sehr mit den eigenen (Glaubens-)Zweifeln erfüllt werden, sodass die Trennung zwischen Person und Rolle verschwimmt. Hier liegt es bei der Leitungsperson, die Situation richtig einzuschätzen, die Regungen wahr- und ernst zu nehmen, um angemessen reagieren zu können. Der Leitung kommt somit die zentrale Aufgabe zu, das „befreiende lebensfreundliche Potential“, wie Gerhard Marcel Martin es in seiner Definition von Bibliodrama herausstellt („*Es geht in diesem Prozeß gleichermaßen um das Bewußtmachen von Irritationen, Projektionen, Blockierungen in und gegenüber*

biblischen Texten wie um die Entdeckung von deren befreiendem lebensfreundlichen Potential“), aufzuspüren.

Mögliche Grenzen bzw. Schwierigkeiten lassen sich auch aus exegetischer Sicht anbringen. Eine absolute Ergebnisoffenheit des biblischen Textes kann zu einer Um- bzw. Fehldeutung der biblischen Perikope führen. Daran knüpfen auch die Anmerkungen von Ballhorn & Gärtner im Rahmen der intertextuellen Bibeldidaktik an (vgl. Kapitel 4.8.5). Hier wurde bereits angedeutet, dass ein ergebnisoffenes und stark lebensweltorientiertes Arbeiten mit biblischen Texten die Gefahr mit sich bringt, „zu schnell in korrelative Unterrichtseinheiten eingefügt [zu] werden, deren ‚Überschriften‘ und (anthropologische) Zielrichtungen von vornherein feststehen“ (Ballhorn & Gärtner 2017, S. 24). Die Kritik an der möglichen Beliebigkeit der Textdeutung wurde bereits 1994 von Hartmut Heidenreich zur Diskussion gestellt (vgl. Heidenreich 1994, S. 521). Dies zeigt auf, wie bedeutsam eine vorherige Auseinandersetzung der Leitung mit dem gewählten biblischen Text ist.

Kritisch zu hinterfragen ist zudem der große Bereich reflexiver Momente. Den Teilnehmenden wird in gewisser Weise unterstellt, sie können eigenes, aber auch fremdes Handeln (ggf. unter Rückbindung an den biblischen Text) angemessen reflektieren und dies zum Ausdruck bringen. Dass hierbei jedoch Grenzen in der individuellen Ausdrucksfähigkeit bestehen, kann nicht nur eine Hürde des schulischen Arbeitens sein.

Weitere Grenzen lassen sich im Rahmen des konkreten Feldes der Schule und vor allem im Hinblick auf den inklusiven Religionsunterricht feststellen. Dies wird im folgenden Kapitel thematisiert.

4.11 Bibliodrama im inklusiven Religionsunterricht – methodisch-didaktisch

Nachdem im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, wie sich das bibliodramatische Arbeiten mit religionspädagogischen Theorien verknüpfen lässt, gilt es nun, den Blick auf die konkrete schulische Situation zu lenken. Aufgrund seines prozesshaften Charakters und der intensiven Arbeitsform wird dem Bibliodrama oft nachgesagt, es könnte im schulischen Religionsunterricht seinen Zielen nicht gerecht werden. Diese kontroverse Diskussion sowie Möglichkeiten der Reaktion darauf werden im Folgenden dargestellt. Daran anknüpfend erfolgt eine Begründung des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht.

4.11.1 Kontroverse Diskussion

Hinsichtlich des Einsatzes von Bibliodrama im Religionsunterricht der Schule gehen die Ansichten weit auseinander. So beschreibt Aldebert, dass das „Verhältnis von Bibliodrama und Religionspädagogik [...] lange Zeit nicht befriedigend geklärt [war], insbesondere kam es nur selten zu einer gegenseitigen interpretativen und konzeptionellen Befruchtung“ (Aldebert 2002, S. 160). Vor allem vor dem Hintergrund der schulischen Religionspädagogik, dem Religionsunterricht, war lange fraglich, ob das Bibliodrama in diesem Rahmen einen Platz finden kann. Im Folgenden werden die Bedenken einerseits, aber auch die sich ergebenden Chancen für eine bibliodramatische Arbeit in der Schule andererseits erörtert.

Betrachtet man die schulischen Rahmenbedingungen, so fällt auf, dass sich der Unterricht an den meisten Schulen einem 45-Minuten-Rhythmus anpasst. Da Religion als ein ordentliches Pflichtfach anzusehen ist, unterliegt es auch bestimmten Lernzielvorgaben sowie der Notengebung. Dies stellt aus Sicht vieler Bibliodramatiker jedoch keine Ausgangsbasis für ein gelingendes Bibliodrama dar. Dieses beruht vielmehr auf einer freiwilligen Teilnahme, geht von einer Idealgruppengröße von ca. 15 Personen aus und erstreckt sich zeitlich auf ein Wochenende oder gar eine Woche. Doch auch aus schulischer Sicht stellt sich die Frage, wie das bibliodramatische Arbeiten in den Religionsunterricht Einzug halten kann, da es die Möglichkeit einer angemessenen Leistungsbeurteilung ausschließt und daher zu keiner Benotung der einzelnen Schülerinnen und Schüler führen kann. Hier gilt es, einen guten Weg zu finden, um das bibliodramatische Arbeiten in den Schulkontext einzubetten. Demzufolge erscheint für den Religionsunterricht der Einsatz einzelner bibliodramatischer Elemente und Bausteine als sinnvoll.

Auch die Frage nach dem prozessualen Erleben im Bibliodrama kann diskutiert werden, da im Lernfeld Schule aufgrund von Krankheiten oder anderen Ausfällen nicht immer sichergestellt werden kann, dass auch alle in Gänze am Prozess teilnehmen, und daher einzelne Schritte, aber auch gruppenbezogene Elemente möglicherweise nicht erlebt werden. Des Weiteren kann das verlangsamte Vorgehen auch Schwierigkeiten mit sich bringen, wenn etwa stark unruhige oder sehr ruhige Kinder dieses Vorgehen nicht „aushalten“.

Allgemein gesagt „bestehen prinzipielle Reserven gegen den Versuch, freie Bibliodramaprozesse pädagogischen Zielvorgaben zu unterwerfen“ (Aldebert 2002, S. 160). Da es im (Religions-)Unterricht um das Erreichen von Zielen geht, die sich beispielsweise aus curricularen Bestimmungen herleiten lassen, kann dies einerseits die Weite des Bibliodramas einschränken, aber andererseits auch an der fehlenden Messbarkeit des Erreichens an seine Grenzen stoßen.

Wolfgang Teichert beschreibt, dass sich ein Raum verändert, sobald ihn Personen betreten. Dies muss folglich auch für das Klassenzimmer gelten (Teichert 2001, S. 96/97). Wird der Klassenraum mit Leben, mit einem gelebten biblischen Text gefüllt, so kann sich die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf diesen Raum, aber auch auf sich selbst als Teil dieses Raumes ändern.

Mit Verweis auf Gudrun Lohkemper-Sobiech, welche das Bibliodrama für den Religionsunterricht an der Berufsschule fruchtbar gemacht hat, lässt sich eine dreiteilige Phase des Bibliodramas im Unterricht erkennen:

1. Phase der Körperarbeit (auch Warming-up)
2. Kreative Phase
3. Aufarbeitung und Gespräch

Diese wiederkehrende Dreiteilung erzeugt bei den Schülerinnen und Schülern ein Vertrautheitsgefühl, aber auch ein Methodenbewusstsein. Das Ziel des Bibliodramas im Religionsunterricht unterscheidet sich keinesfalls von einem außerschulischen Bibliodramaprozess. Auch im Unterricht geht es um „existentielle Berührung [der Schülerschaft] mit der Botschaft biblisch-christlicher Überlieferung“ (Paul 2006, S. 28). Im Bibliodrama erhalten Bewegung und Verkörpern einen hohen Stellenwert. Daraus ergibt sich die Frage, welchen Mehrwert dies in Bezug auf den Lernprozess, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler haben kann.

Das Bibliodrama kann weiterhin als ein (individuelles) Erfahrungslernen betrachtet werden, welches unter Umständen die Frage nach Zufälligkeit und damit Beliebigkeit mit sich bringt. Die persönlichen Erfahrungen stehen jedoch in einem engen Zusammenhang mit den Erfahrungen des Textes. Im Religionsunterricht ist der Schüler/die Schülerin entgegen einem Beispiellernen neu aufgefordert, sich selbst, aber auch den anderen neu wahrzunehmen und zu erschließen, nicht nur persönlich, sondern auch theologisch. An dieser Stelle lässt sich sagen, dass es sich bei dem (biblischen) Text keinesfalls um einen dogmatischen Text handelt, sondern dass es vielmehr um einen Text geht, der uns etwas lehren will (vgl. u.a. Streib 1994, S. 183ff.). Bibliodramatische Zugänge können den Schülerinnen und Schülern helfen, diese „Lehren“ neu zu erkennen und auf ihr Leben zu beziehen.

4.11.2 Inklusionspädagogische Begründung des Bibliodramas

Im Kontext der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen, die ein inklusiver Religionsunterricht mit sich bringt. Anknüpfend an die bisherigen Ausführungen zum Bibliodrama und zum bibliodramatischen Arbeiten in verschiedenen Kontexten stellt sich nun die Frage nach einer Verbindung von Bibliodrama

und Inklusion. Welche Folgen ergeben sich für den Einsatz bibliodramatischer Elemente in inklusiven Schulsettings? Wie lässt sich das Bibliodrama inklusiv begründen? Diese Fragen bilden den Ausgang für die folgenden Überlegungen. Es werden Verbindungen zwischen dem Selbstverständnis bibliodramatischen Arbeitens und inklusiven Grundsätzen sowie Berührungspunkte im Arbeiten aufgezeigt. Gleichwohl dürfen mögliche Grenzen jedoch nicht ausgeblendet werden.

4.11.2.1 Bibliodrama und inklusive Grundsätze

Das Bibliodrama kann aufgrund seiner Individualisierung, der verlangsamten Erfahrungsprozesse (wobei dies, wie im vorherigen Kapitel erläutert, auch Spannungen mit sich bringen kann) und des gemeinsamen Arbeitens in einer Gruppe als geeigneter methodischer Zugang für den inklusiven Religionsunterricht betrachtet werden. Mit Verweis auf Eberhard Warns nehmen die beiden Bereiche der Verlangsamung und Individualisierung im Bibliodrama eine zentrale Rolle ein (vgl. Warns in Warns & Fallner 1999², S. 211–213). Gemäß dem Prinzip der kleinen Schritte, also einem verlangsamten Vorgehen, sollen die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer Individualität miteinander lernen. Handlungen und Beiträge werden in der Bibliodramaarbeit nicht als *richtig* oder *falsch* bewertet. Die Bibliodramaarbeit ist ergebnis- und erlebnisoffen. Sie regt bei allen Beteiligten entsprechende Selbstbildungsprozesse an. Hinsichtlich der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist es ihnen somit gut möglich, sich entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen einzubringen, ohne eine Wertung zu erhalten. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen ihre individuellen Erfahrungen. An dieser Stelle kann auch auf die enge Verbindung zum Konzept der Subjektwerdung und zum Erfahrungslernen hingewiesen werden.

In der UN-Behindertenrechtskonvention wird in Artikel 24 die Forderung formuliert, die Menschen mit Behinderungen unter anderem in ihrer Kreativität zu fördern sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen. Das Bibliodrama verwendet vielfältige kreative, spielerische und gestalterische Elemente, etwa das Spiel mit Masken oder auch das Gestalten und Entwickeln von Installationen, und kann somit als Zugang für ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand betrachtet werden. Die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen kann folglich die Jugendlichen dazu ermutigen, ihre eigenen kleinen, oftmals ungehörten Erzählungen zu entfalten. „Zu Beginn jeder Bibliodrama-Einheit geht es um das Ankommen zunächst einmal bei [sich] selbst, darum, [sich] zu spüren ganz leibhaftig hier und jetzt in [seiner] körperlichen Befindlichkeit, mit [seinen] Emotionen.“ (Brandhorst in *TEXT RAUM* 25, S. 25) Diese Chance, die das Bibliodrama für verschiedene Schulformen bieten kann, beschreibt auch Aldebert in seinen Ausführungen anknüpfend an

eine Untersuchung am Gymnasium¹⁵. „Das Bibliodrama erschließt über seine Körperarbeit und seinen ästhetischen Zugang gerade auch Wege für SchülerInnen, für die traditionelle Sprachlichkeit und der kognitive Schwerpunkt im normalen Religionsunterricht Probleme schafft.“ (Aldebert 2001, S. 378)

Im Bibliodrama geht es um den einzelnen Menschen mit seinen individuellen Stärken, weshalb jede Schülerin und jeder Schüler sich entsprechend dieser einbringen kann. Vor allem in der Begegnung mit den anderen kann sich jeder Einzelne individuell entwickeln („Der Mensch wird am Du zum ich“). Bezugnehmend auf Bert Roebben ereignet sich somit ein „Lernen in der Anwesenheit des Anderen“, welches wiederum Einfluss auf die Identitätsbildung haben kann (vgl. Roebben 2011a, 2011b).

Ein sich inklusiv verstehender und damit die Breite der Diversität umfassender Religionsunterricht nimmt alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt wahr und gibt ihnen Raum, sich zu äußern. Dieser Aspekt umfasst also auch die religiöse sowie kulturelle Vielfalt, die den Schulalltag prägt. Das Bibliodrama stellt eine Möglichkeit dar, um auch die Jugendlichen mit einem anderen religiösen oder kulturellen Erfahrungshintergrund einzubeziehen und sie zu ermutigen, ihre eigenen Erfahrungen mitzuteilen. Ansätze wie das ökumenische Bibliodrama oder das interreligiöse Bibliodrama spiegeln dies wider. Da es um die Begegnung mit einem Text geht, können die einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem jeweiligen Hintergrund Erfahrungen einbringen und neue gewinnen. Des Weiteren kann die Begegnung mit einem Text biblischer Tradition den Jugendlichen mit einem anderen religiösen Hintergrund ein Kennenlernen dieser Tradition ermöglichen. Hinsichtlich der Frage nach einer konfessionellen Trennung im Religionsunterricht kann das Bibliodrama in besonderer Form ein Zusammenkommen auf der gemeinsamen Grundlage, dem biblischen Text, initiieren.

4.11.2.2 Körperarbeit als bereicherndes Element

Da die Körperarbeit im Bibliodrama eine wesentliche Rolle spielt, wirft dies natürlich die Frage auf, inwieweit Menschen mit einer körperlichen Behinderung sich entsprechend ihrer Möglichkeiten einbringen können. Allen Ausführungen voran geht natürlich der Grundsatz, dass es um individuelle Erfahrungen und nicht um das „Nachahmen“ vorgegebener körperlicher Bewegungen. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin lässt sich in individueller Art und Weise auf die Anleitungen ein. Dennoch ist es möglich, ggf. unterstützende Angebote/Hilfen bereitzuhalten.

¹⁵ Konkretere Ausführungen bezüglich dieser Untersuchung erfolgen in Kapitel 4.9.

In erster Linie sollte natürlich darauf geachtet werden, dass nötige Hilfsmittel (z.B. spezielle Sitzkissen) eingesetzt werden, die die Teilnahme an den Körperübungen erleichtern. Auch können etwa bei Ganzkörperübungen die entsprechend eingeschränkten Körperbereiche ausgelassen und beispielsweise durch Bewegungen des Oberkörpers ergänzt werden. „Für die/den Anleitenden ist als Haltung grundlegend die Ehrfurcht vor dem Menschen als Ausdruck eines schöpferischen Ganzen, auch wenn er von außen betrachtet durch eine Behinderung als unvollkommen oder versehrt erscheint.“ (Lenk 1999, S. 34 f.) Es geht somit auch in der Körperarbeit um ein ganzheitliches Vorgehen, welches sich in dem Grundsatz sowohl des Christentums als auch anderer Religionen und Weltanschauungen wiederfinden lässt.

„Der sichtbaren Hülle des Menschen, die äußerlich beschädigt sein kann, wohnt ein feinstofflicher Körper inne, dessen einzelne Energiequellen durch fließende, auch nur vorgestellte Bewegungen verbunden werden und so heilsam wirken können. Der Mensch erlebt sich angeschlossen als Teil des Ganzen, als Geschöpf in der Schöpfung. Die Behinderung ist kein Hinderungsgrund für diese ganzheitliche Erfahrung. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder auf die heilsame Wirkung von Bewegungen in Gebärden und Tänzungen hingewiesen, die nicht körperlich, sondern nur in der Vorstellung vollzogen werden.“ (Lenk 1999, S. 35)

Um die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen inklusionspädagogisch begründen zu können, stellt sich natürlich die Frage, inwieweit auch wirklich alle Schülerinnen und Schüler am Unterricht partizipieren und von den Inhalten profitieren können. Mit Blick auf die Körperarbeit, die, wie bereits erläutert, einen großen Teil der Bibliodramaarbeit ausmacht, möchte ich eine Verbindung zum Konzept der Basalen Stimulation von Andreas Fröhlich ziehen, um so deutlich zu machen, dass auch Jugendliche mit einer schweren körperlichen und/oder geistigen Behinderung den Einsatz bibliodramatischer Elemente als gewinnbringend erfahren können. Im Kern dieses Ansatzes steht die Entwicklung eines positiven Körpergefühls, welches einen entscheidenden Einfluss auf die jeweilige Persönlichkeitsbildung hat. Diesen Ausführungen zufolge gewinnt die Körperarbeit vor allem in einem inklusiven Setting an zusätzlicher Bedeutung.

Auch Schülerinnen und Schüler, denen es nicht möglich ist, sich verbal zu äußern, stehen durch die Vielfalt methodischer und kreativer Entfaltungsoptionen Wege zur Verfügung, um etwas von sich (beispielsweise handelnd) zu erzählen. Narrative Identitätsbildung sollte in einem inklusiven Verständnis also nicht auf das rein Verbale beschränkt werden. Trotz der aufgezeigten Chancen und Möglichkeiten, die das Bibliodrama im inklusiven Religionsunterricht haben kann, können jedoch auch die Grenzen nicht gänzlich ausgeblendet werden. Die Auseinandersetzung mit dem biblischen Text stellt einen

wesentlichen Arbeitsschwerpunkt dar. Der bzw. dem jeweiligen Leitenden muss bewusst sein, dass Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen sich diesem Text nur sehr basal nähern können und dass dabei vorrangig die durch die Leitung erbrachten Impulse und Angebote, etwa im Rahmen von körperlichen Erfahrungen, Einfluss auf den Prozess nehmen.

4.11.2.3 Bibliodramatisches Arbeiten und förderzielorientierter Unterricht

Spricht man von inklusivem Unterricht und beachtet dabei vor allem die Diversitätsdimension *Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf*, so kann sich der Unterricht nicht komplett dem Anspruch der individuellen Förderung in Anlehnung an Förderbereiche und Förderzielschwerpunkte entziehen. Da es sich hierbei um ein sehr weites Feld der Unterrichtsplanung handelt, soll es nicht gänzlich ausgeblendet werden, kann allerdings an dieser Stelle lediglich angerissen werden.

Neben den fachlich orientierten Inhalten des Religionsunterrichts – im Kontext der vorliegenden Arbeit die Begegnung und Rezeption biblischer Erzählungen mit dem – wie es häufig in Stoffverteilungsplänen zu lesen ist – Schwerpunkt „Leben und Umwelt Jesu“ – zielt der Unterricht auch auf förderzielorientierte Inhalte ab. Hierbei stehen die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Individualität im Fokus. Auf dieser Grundlage werden Förderziele festgelegt, mit und an denen daraufhin im Unterrichtskontext (ggf. auch darüber hinaus) gearbeitet wird. Sie bedürfen einer regelmäßigen Evaluation.

Im Rahmen des Arbeitens mit bibliodramatischen Elementen können Förderziele etwa die Förderung von Emotionalität (z.B. Empathie), die Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung (etwa Ich-Identität) oder auch Bereiche des Lern- und Arbeitsverhaltens, z.B. Aspekte der Methodenkompetenz, sein. Im Bereich von Sprache und/oder Kommunikation könnte ein Fokus auf dem Bereich der Ausdrucksfähigkeit liegen, welcher im bibliodramatischen Prozess verschiedene Möglichkeiten zur Entfaltung angeboten werden können. Weiterhin könnte der Förderbereich der Soziabilität einen Platz im bibliodramatischen Arbeiten finden, wenn etwa die Förderung der Kooperationsfähigkeit fokussiert wird.¹⁶ Dies kann in besonderer Weise gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler zu einem angemessenen Umgang miteinander angeleitet werden und dieses Wissen in konkreten kooperativen Lernformen anwenden und vertiefen. Hieran zeigt sich, dass bei der Verbindung von bibliodramatischen Elementen und förderzielorientiertem Unterricht ein sehr weites Feld

¹⁶ Eine Übersicht bezüglich der Förderbereiche für die verschiedenen Förderschwerpunkte sowie Anregungen bezüglich der Unterrichtsplanung auf dem Hintergrund der fachlichen und förderzielorientierten Inhalte bietet u.a. folgendes Buch: *Fördern planen. Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen*, 2005, herausgegeben vom Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.

angestoßen wird, das vielfältige Chancen und Möglichkeiten, aber natürlich auch Grenzen etwa hinsichtlich einer Überprüfbarkeit des Erreichens eines Ziels mit sich bringt. Es ist jedoch festzuhalten, dass eine genaue Wahl und Eingrenzung des Zieles essentiell ist, um eine Überprüfbarkeit gewährleisten zu können. Eine umfassende Darstellung aller Förder- und Zielbereiche, die an das Potenzial bibliodramatischer Arbeit andocken, würde an dieser Stelle zu weit führen, sodass ich mich auf die wenigen vorgestellten Beispiele beschränken möchte. Der oben angedeutete Gedanke des Zusammenspiels von bibliodramatischem Arbeiten und der Identitätsentwicklung wird im folgenden Kapitel weiter ausgeführt.

4.12 Bibliodrama im Kontext der (spirituellen) Identitätsentwicklung

Die bibliodramatische Arbeit ermöglicht allen Teilnehmenden eine bewusste Beschäftigung mit Lebensthemen, die durch den biblischen Text angeregt werden. Hierbei werden durch die biblischen Erzählungen Themen des menschlichen Lebens aufgegriffen: Freude, Glück, Leid, Schuld, Verletzbarkeit, Tod ... Diese grundsätzlichen Fragen menschlichen Daseins bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben, mit der eigenen Identität. Der Text kann Antwortmöglichkeiten auf existenzielle Fragen bieten, da er seinem Gegenüber Figuren präsentiert, die sich diesen Fragen gestellt haben, die Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Daher ist es wichtig, verschiedene biblische Figuren, Personen mit Stärken und Schwächen, sowohl Männer als auch Frauen, als Identifikationsfiguren auszuwählen.

Im Rahmen der Identitätsentwicklung „benötigen [Menschen] vielfältige und differenzierte Möglichkeiten des Ausdrucks, d.h. sowohl Formen des Ausdrucks als auch Maßstäbe zur Deutung und Interpretation, aber nicht allein des Ausdrucks, sondern auch des Eindrucks und des fruchtbaren und effektiven Ausgleichs der beiden Bewegungen. Identität zeigt sich somit unter anderem in der spezifischen Form von Eindruck und Ausdruck und der Deutung, die dem Verhältnis beider und dessen Komponenten gegeben wird. Dazu sind neben aktuellen Möglichkeiten an Raum, an Zeit, an Bildung, an Erfahrung, an Reflexion etc. und zukünftigen Aussichten idealer Identität auch aus der Vergangenheit und der Tradition bewährte und tragfähige Formen notwendig, die aus einem Fundus an Lebensdeutungen früherer Generationen und Epochen schöpfen und eine umfassende Orientierung und Motivierung auf das Gelingen des Projektes Identität und dabei auch auf das Gute selbst hin gewährleisten sollen. Dem Christentum und dem Glauben an die in Jesus Christus ergangene Gottesoffenbarung kommt hier eine ganz entscheidende Bedeutung zu.“ (Lutz 2009, S. 36)

Im Rahmen der Identitätsbildung haben auch Fremd- und Selbstbilder einen entscheidenden Einfluss. Die Identität wird nicht alleine durch das Selbstbild konstruiert, sondern auch durch

das Fremdbild – die Art und Weise, wie man von anderen gesehen wird. Im Bibliodrama gibt es etwa nach dem Spielen die Möglichkeit, diesem Bereich auf die Spur zu kommen. Nach einer Präsentation oder Darstellung können die Zuschauenden befragt werden, was sie gesehen haben. Denn das, was man selbst versucht hat, auszudrücken, kann beim Gegenüber eine ganz andere Wirkung erzielen als in der eigenen Vorstellung. Der Austausch darüber kann den Teilnehmenden eine neue Sicht auf sich selbst eröffnen. Dieser Moment der Reflexion bedarf jedoch einer guten Leitung, die darauf achtet, dass alles auf der Beobachtungsebene bleibt und nicht in einer persönlichen Wertung mündet.

In verschiedenen Zusammenhängen und im Rahmen verschiedener bibliodramatischer Elemente und Aneignungsformen werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Mädchen und Jungen, Möglichkeiten der Rollen- und Perspektivübernahme angeboten. Die Begegnung mit verschiedenen Menschen, Handlungsträgern, aber auch die Konfrontationen mit anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die durchaus auch irritieren können, ermöglichen ein Neu-Verstehen der eigenen Identität und somit ein Weiterschreiben oder Umformulieren der eigenen Lebensgeschichte. In diesem Zusammenhang kann auch von Storytelling gesprochen werden. „[Die] einzelne[n] Schüler/-innen werden Personen, Personen werden zu Menschen in einer erzählenden Lernumgebung. Die sachliche Seite des Lernprozesses steht nie allein, sondern muss immer mit der eigenen Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin als Mensch verbunden werden.“ (vgl. Roebben 2014, S. 173)

Hier kann eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Anderen und vor allem mit sich selbst erfolgen. Demzufolge kann die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen einen Beitrag zur Entwicklung der narrativen Identität leisten.

Hinsichtlich der Wirkung etwa von Rollenspielen im inklusiven Unterricht kann festgehalten werden, dass „Rollenspiele [...] bei der Entwicklung von Fremd- und Selbstwahrnehmung, von Einfühlungsvermögen, von Rollendistanz und Identität unterstützen [können]“ (Hinz 2012, S. 17). Dass Nachspielen und Nachempfinden einen Einfluss auf die jeweilige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, hat bereits Piaget herausgestellt. Auch der Theorie von Mead zufolge hat das Rollenspiel durch die Rollenübernahme eine Bedeutung hinsichtlich der Identitätsentwicklung.

Mit Bezug auf die im Bibliodrama erfolgte intensive Auseinandersetzung mit einem biblischen Text und ggf. auch mit dem eigenen Gottesbild und der Frage nach dem eigenen Glauben kann auch ein Beitrag zur religiösen Identitätsentwicklung geleistet werden. Baldermann beschreibt, welchen gewinnbringenden Einfluss biblische Erzählungen auf den einzelnen Menschen haben können:

„Was die notwendige Erzählung ausmacht, ist so noch nicht zureichend beschrieben: die biblische Erzählung neu zu entdecken als eine Geschichte, die meine Erfahrungen aufnimmt und durchsichtig macht, meine Vergangenheit beleuchtet,

meine Zukunft in ein neues Licht rückt und Begegnungen für mich bereithält, die mein Leben verändern.“ (Baldermann 2007, S. 103)

„Denn dies fordern die biblischen Erzählungen auch: nicht nur, dass ich sie nicht verfälsche, sondern auch, dass ich meine Frustrationen und Hoffnungen, meine Verletzungen und meine Sehnsüchte, meine ganze Liebe, aber auch meine Erfahrungen mit der Finsternis in den Umgang mit dieser Geschichte mit einbringe. Die Geschichte hat die Erfahrungen vieler in sich aufgenommen; so ist sie in jedem ihrer Sätze auch für meine Erfahrungen offen.“ (Baldermann 2007, S. 103)

Diese Themen, die das Leben betreffen, werden im Bibliodrama mit dem biblischen Text in Verbindung gebracht und führen so auf kreative Art und Weise zu einem Weiterschreiben der eigenen Lebensgeschichte.

Weiterhin kann gesagt werden, dass das Angebot, verschiedenen biblischen Figuren zu begegnen, sich mit diesen auseinanderzusetzen und sich in einzelne hineinzuversetzen, per se eine Auswirkung auf die Entwicklung der personalen Kompetenz hat. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, also im vorliegenden Kontext die Schülerinnen und Schüler, beschäftigen sich mit verschiedenen Gefühlen und Gedanken der handelnden Personen und versetzen sich in diese hinein. Der Prozess dieser Auseinandersetzung kann zudem die Fähigkeit zur Empathie fördern, was wiederum Einfluss auf die eigene Identität haben kann.

Ein Zusammenhang zwischen Bibliodrama und der Entwicklung einer christlichen Identität lässt sich zum einen durch die intensive Arbeit und Auseinandersetzung mit dem biblischen Text festmachen, da der Bibel und ihrer Botschaft im Hinblick auf die christliche Identität eine große Bedeutung beigemessen werden kann. Zum anderen kann christliche Identität mit Verweis auf Pirner unter anderem als „Beziehungsidentität“ angesehen werden, in erster Linie in Bezug auf eine Beziehung zu Gott. Der Mensch ist auf Beziehungen auf Kommunikation mit anderen angewiesen. „Beziehungsidentität ist christliche Identität auch in dem Sinn, dass die Beziehung zu Gott nur vermittelt über die Beziehung zu Menschen wahrnehmbar ist; deshalb hat die Gemeinschaft im christlichen Glauben einen zentralen Stellenwert.“ (Pirner 2002, S. 72) Die Beziehung zu Gott, aber auch die Beziehungen zu anderen Menschen, eine Interaktion in der Gruppe, können in der bibliodramatischen Arbeit vertieft und neu aufgebaut werden. So geht es doch um die Auseinandersetzung mit einem biblischen Text, einem Thema, das uns Menschen betrifft, vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte in Konfrontation mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit ihren Lebensgeschichten.

„Wer Bibliodrama ohne Spiritualität veranstaltet, macht allenfalls bibliodramatische Fingerübungen.“ (Teichert 2001, S. 123)

Diese klar formulierte Aussage von Wolfgang Teichert verdeutlicht den engen Zusammenhang von bibliodramatischem Arbeiten und spirituellem Erleben. Der Einsatz von bibliodramatischen Elementen im inklusiven Religionsunterricht wirkt sich folglich auf das spirituelle Erleben der heterogenen Schülerschaft aus. Im Bibliodrama begegnet der Mensch einem biblischen Text und setzt sich aktiv mit diesem auseinander. Die Begegnung bzw. Konfrontation von kleiner Erzählung, also der eigenen kleinen Geschichte des einzelnen Menschen, mit einer großen Erzählung, einer biblischen Erzählung, einem biblischen Text kann eine spirituelle Dimension aufweisen. Sowohl die stillen Phasen als auch die Arbeitsphasen in Kleingruppen können spirituelles Erleben, Selbsttranszendenz ermöglichen. Sie regen dazu an, den Blick von sich auch hin zu anderen Dingen, zu anderen Personen zu lenken und ggf. neue Erfahrungen mit Gott machen zu können. Bibliodrama kann demzufolge aufgrund der intensiven und kreativen Textarbeit einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung der religiösen, aber auch spirituellen Identität leisten.

4.13 Zwischenfazit: Aufeinandertreffen von ICH und GRUPPE im Bibliodrama

Die Ausführungen zum Bibliodrama zeigen einerseits das weite Spektrum an Zugängen und (methodischen) Möglichkeiten, aber auch mögliche Grenzen auf. Aufgrund ebendieser vielfältigen Zugangsformen darf das bibliodramatische Arbeiten nicht willkürlich werden. Eine eingehende Vorbereitung und Planung ist erforderlich. Hierunter fällt auch die Wahl des Textes. Entscheidet man sich für eine Heilungsgeschichte, muss damit gerechnet werden, dass die Schüler Fragen nach Leid oder auch Tod zum Ausdruck bringen. Der bzw. die Anleitende muss sich dessen bewusst sein und im Vorfeld überlegen, ob und in welcher Form er/sie angemessen damit umgehen kann (vgl. Bach). Des Weiteren werden durch die teils sehr unterschiedlichen Ansätze unterschiedliche Schwerpunkte sichtbar. Während einige Ansätze sich sehr stark auf das Spiel fokussieren (vgl. Andriessen & Derksen), kommen in den Konzepten von Gerhard Marcel Martins sowie Else Natalie und Eberhard Warns methodenplurale Elemente zum Einsatz. Um deutlich zu machen, wie mein eigenes bibliodramatisches Vorgehen aussieht und welches Verständnis ihm zugrunde liegt, erfolgt im Hinblick auf die konkrete Forschung in Kapitel 6.2 eine genauere Beschreibung des eigenen Zugangs.

In Anlehnung an die Fragen nach der Einsetzbarkeit von bibliodramatischer Arbeit im (inkluisiven) Religionsunterricht und der damit einhergehenden knapp skizzierten Einbettung in verschiedene religionspädagogische Konzepte und Theorien erweist sich die

Elementarisierung als geeigneter Zugang im Rahmen der Planung, wobei auch die damit verbundene Komplexität beachtet werden muss. Dennoch kann auch die Nähe zu den weiteren Theorien – auch unter Beachtung von Grenzen – nicht geleugnet werden. Es konnten darüber hinaus Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes bibliodramatischer Elemente aufgezeigt werden, wobei vor allem die Überprüfbarkeit des Erreichens von Zielen, der zeitliche Rahmen sowie die genaue Einbindung aller Schülerinnen und Schüler stets neu zu hinterfragen und zu erläutern sind.

Mit Blick auf das Forschungsinteresse der Arbeit bleibt nun die Frage der konkreten Einbettung offen. Wie sich im Rahmen der theoretischen Ausführungen zum dritten Teil (TEXT) zeigen konnte, ist das Anliegen der Arbeit, einen biblischen Text mit einer inklusiven Gruppe und dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin zu konfrontieren, im Kontext des bibliodramatischen Arbeitens essentiell. Während in der Beschreibung des bibliodramatischen Dialogs (vgl. Kreller 2013, S. 42) allgemein von Gruppe, Text und Person die Rede ist, werden im Rahmen dieser Arbeit die drei Komponenten dahingehend spezifiziert, dass die Gruppe als inklusiv definiert ist, der Text durch eine bestimmte Bibelstelle dargestellt und sich in der Person ein Jugendlicher, eine Jugendliche mit seiner/ihrer Einzigartigkeit wiederfindet (ICH). Somit treffen nun die drei Bereiche ICH, GRUPPE und TEXT bewusst zusammen und ergeben den dritten Teil des Triptychons:



Abb. 6 Der rechte Bildteil des Triptychons: Die Weitergestaltung des TEXTes durch das Aufeinandertreffen mit ICH und GRUPPE.

Wie in den Ausführungen zur Identität gezeigt, kann Identitätsentwicklung als lebenslanger Prozess verstanden werden. Das Prozesshafte kommt auch im bibliodramatischen Vollzug zum Tragen, da vor allem in der prozessualen Auseinandersetzung und im Erleben etwas angeregt wird.

5. Theoretischer Ertrag: Das religionspädagogische Triptychon als Leseschlüssel für die Empirie

Insgesamt wurden in den theoretischen Ausführungen vielfältige und umfassende Ansätze und Zugänge verschiedener Fachdisziplinen und theoretischer Fragerichtungen dargelegt. Sukzessive wurde versucht, zunächst die Identitätsentwicklung mit dem Inklusionsgedanken und schließlich mit dem Bibliodrama zu verknüpfen, um dieses Zusammenspiel für die empirische Erhebung zu nutzen und fruchtbar zu machen. Worin sich im Einzelnen der besondere theoretische Ertrag zeigt, soll an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend verdeutlicht werden.

In den Ausführungen zur Identität konnten in Anlehnung an die beiden ausgewählten Klassiker der Identitätsentwicklung (Erikson und Mead, vgl. Kapitel 2.1) zunächst der prozessuale sowie interaktive Charakter herausgestellt werden: Identität kann nicht als statisches Phänomen betrachtet werden, sondern unterliegt einer Dynamik und Prozesshaftigkeit, sie ist ein lebenslanger Prozess und kann zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen bezeichnet werden. Auch bildet sich die Identität in Interaktionen und Begegnungen aus und wird hierbei neu geprägt (vgl. Buber: „Ich werde am Du zum Ich“). Dies beides – lebenslanger Prozess und interaktives Geschehen – sind Aspekte, die auch im bibliodramatischen Arbeiten zum Tragen kommen und somit ihre Relevanz erfahren. Die Begegnung in der Gruppe im Kontext eines Prozesses ist charakteristisch für das Bibliodrama. Darüber hinaus regt eine Arbeit und intensive wechselseitige Auseinandersetzung mit narrativen Texten, wie es biblische Textstellen sein können, dazu an, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, aber auch weiter- oder neu zu erzählen. Diese Fähigkeit der stetigen Neukonstruktion von Vergangenem und Zukünftigem kann als narrative Identität (vgl. unter anderem Ricoeur, Kapitel 2.2) verstanden und als dritte Dimension hinsichtlich der Identitätsentwicklung gekennzeichnet werden: Identität entwickelt sich demnach lebenslang, interaktiv und narrativ. Darüber hinaus spielen auch spirituelle Erfahrungen, wie sie sich in Formen von Selbsttranszendenz (vgl. unter anderem Roebben, Kammeyer, Burggraf & Hanneken, Kapitel 2.3) zeigen können, eine Rolle. Aufgrund der Komplexität des Begriffes „Spiritualität“ bzw. „spirituelle Identität“ werden verschiedene neuere identitätsstiftende Konzepte und Ansätze diskutiert (vgl. Woppowa (*enges und weites Spiritualitätsverständnis*), Pirner (*fragmentierte Identität*), Peukert, Roebben (*intersubjektiver Charakter der Identität*), Hermans (*partizipative Identität*)), um sich daran anknüpfend einem Verständnis von Spiritualität zu nähern, das die Grundlage für diese Arbeit darstellt. „Spirituelle Identität zeigt sich demnach in der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz sowie in dem damit verbundenen Angewiesensein auf „(soziale) Ergänzung“ und Partizipation“ (S.

34). Diese Ausführungen in Bezug auf die Identitätsentwicklung ergeben zusammengebracht den theoretischen Baustein hinsichtlich der Frage nach dem ICH.

Dieses ICH trifft nun mit seiner Einzigartigkeit auf die GRUPPE. Die Gruppe ergibt sich aus den aktuellen Inklusionsbestrebungen mit einem Fokus auf dem schulischen Kontext und ist damit von einer hohen Diversität gekennzeichnet. Die Dimensionen dieser Diversität (vgl. Kapitel 3.1) können ganz vielfältig und unterschiedlich gewichtet sein und bilden überhaupt erst den Grund für Inklusionsbemühungen. In Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Kapitel 3.2) ist als eine wichtige Dimension vor allem die Form *Behinderung* resp. *sonderpädagogischer Förderbedarf* resp. *sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf* herauszustellen, da zum einen in Fachartikeln zur schulischen Inklusion das Augenmerk hierauf gerichtet wird und zum anderen der Umgang mit dieser im Forschungsverlauf noch eine besondere Bedeutung erfährt. Hier sei noch angemerkt, dass im Sinne einer inklusiven Haltung auch alle anderen Dimensionen Berücksichtigung erfahren sollen. Die Bestrebungen des Inklusionsgedankens (vgl. Feuser, Kapitel 3.2; 3.3) blicken auf eine lange Geschichte zurück und können nach wie vor nicht als abgeschlossen betrachtet werden. In diesem Zusammenhang kann wie im Rahmen von Identität sowie Bibliodrama der Prozesscharakter herausgestellt werden. Dass die Inklusionsbestrebungen nach wie vor aus verschiedenen Blickwinkeln kontrovers diskutiert werden und das Verständnis hierbei einer Modifikation unterliegt wie etwa am Beispiel der Schule in Greifswald, konnte entsprechend verdeutlicht werden (vgl. Kapitel 3.3). Die Ausführungen von Domisch in Bezug auf das finnische Schulsystem betonen den Aspekt der Beziehungsarbeit in der Schule (vgl. Kapitel 3.4), sodass neben der Prozesshaftigkeit auch wieder der interaktive Charakter zum Vorschein kommt, der im Sinne eines Lernens aller Schülerinnen und Schüler erforderlich ist. Im Rahmen der theologischen Ausführungen rückt das Menschenbild hinsichtlich der Inklusion in den Fokus (vgl. Kapitel 3.5, unter anderem Liedke), indem die Geschöpflichkeit und Ebenbildlichkeit Gottes herausgestellt werden. Eine Verbindung zur Identität wird dahingehend deutlich, dass es auch hier um Fremd- und Selbstbilder geht.

Die methodisch-didaktischen Überlegungen (vgl. Kapitel 3.5.3) hinsichtlich eines inklusiven (Religions-)Unterrichts können zum einen vielfältige Möglichkeiten sowie das Potenzial verschiedener Ansätze aufzeigen (z.B. in Bezug auf innere Differenzierung (nach Zugangsformen), Elementarisierung oder Erfahrungslernen), lassen zum anderen aber auch kritische Blickrichtungen zu. Bezugnehmend auf Hans Wocken bzw. Claudia Gärtner kann hierbei die Frage aufgeworfen werden, ob ein durchgehendes Lernen an einem Lerngegenstand möglich ist (Kapitel 3.5.3). Darüber hinaus wird jedweder unterrichtlicher Planungsprozess von der Frage der Einbindung aller Schülerinnen und Schüler begleitet. Im Interesse des Forschungsvorhabens ergeben sich somit zwei wesentliche Linien, die es zu beachten gilt: Erstens ist die Aufbereitung und Durchführung der inklusiven Religionsstunden

so zu planen, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Einzigartigkeit partizipieren können. Zweitens gilt es, Grenzen und Schwierigkeiten (inhaltlicher, organisatorischer, methodischer Art) zu beachten und darauf entsprechend zu reagieren.

Eine mögliche Antwort hinsichtlich des inklusiven Religionsunterrichts kann hier das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen bieten, was es jedoch noch zu überprüfen gilt. Eine genauere Erläuterung des jeweiligen Ansatzes (vgl. Kapitel 4.6) kann sinnvoll sein, um Eingrenzungen und Abgrenzungen (z.B. zum Bibliolog und Psychodrama, vgl. Kapitel 4.7) vornehmen zu können. Der knappe Abriss der Einbettung des bibliodramatischen Arbeitens in ausgewählte religionspädagogische Theorien verdeutlicht, dass auch hier ein sehr genaues Arbeiten erforderlich und eine Betrachtung der jeweiligen Schülerschaft essentiell sind, so kann beispielsweise nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Jugendliche über korrelative Erfahrungen verfügen (vgl. Kapitel 4.8.1) oder sich widerspruchlos auf das Nachempfinden (religiöser) Erfahrungen (vgl. performative Didaktik, Kapitel 4.8.3) einlassen. Hier wird der Bezug zur Individualität der Schülerschaft mit ihren ganz eigenen Identitäten sichtbar, welche es gilt, bei der Planung zu berücksichtigen, um dem Anliegen zu folgen, weitere Identitätsbildung anzuregen. Hier bietet das Konzept der Elementarisierung im Sinne einer Didaktischen Reduktion nach Nipkow aufgrund seiner Auseinandersetzung mit elementaren Erfahrungen, Zugängen, Wahrheiten und Strukturen sowie der von Schweitzer ergänzten elementaren Formen des Lernens und dem damit einhergehenden Lebensweltbezug eine sinnvolle Planungsgrundlage (vgl. Kapitel 4.8.2), wobei auch die Grenzen des Ansatzes etwa in Bezug auf die komplexen Vorbereitungen deutlich werden. Auch zeigen sich Grenzen hinsichtlich der Berücksichtigung der elementaren Zugänge, da eine umfassende Beurteilung dieser nicht möglich ist und die Schülerinnen und Schüler – wie es auch durch die Ergebnisoffenheit des Bibliodramas deutlich wird – auch unerwartete Gedanken und Fragen zum Ausdruck bringen können.

Aufgrund der bisher nur spärlich veröffentlichten Forschungsarbeiten im Rahmen des Bibliodramas (vgl. Kapitel 4.9) lässt sich das zentrale Anliegen gut begründen und stützen, weshalb – auch aus aktuellem Anlass – ein sich inklusiv verstehendes Forschungsfeld gewählt wird. Die entsprechenden Möglichkeiten und Grenzen im Rahmen (inklusive) bibliodramatischer Arbeit (vgl. Kapitel 4.10, 4.11) sowie der Zusammenhang von Bibliodrama und (spiritueller) Identitätsentwicklung (vgl. Kapitel 4.12) werden vor diesem Hintergrund zunächst angerissen und infolge der empirischen Erhebung revidiert oder weiter vertieft.

Aufgrund dieser theoretischen Vorüberlegungen stellt sich die Frage nach dem sich daraus ergebenden forschungsleitenden Interesse sowie nach dem Forschungsdesign. Durch die Erarbeitung und Verbindung von ICH, GRUPPE und TEXT können somit die drei „Bauteile“ des Triptychons zusammengebracht werden. Sie bilden in knapp dargestellter Form den theoretischen Ertrag für die sich nun anschließende Empirie ab:



Abb. 7: Das zusammengesetzte Triptychon – Die Komposition von ICH, GRUPPE und TEXT

Die anfänglich leeren resp. kaum gefüllten Bildteile sind nun mit einem ersten Inhalt gefüllt und weitergestaltet worden. Sie können nun als Leseschlüssel für die sich anschließende empirische Erhebung dienen und stellen den Ausgangspunkt der Bezugsdisziplinen dar (Inklusions- bzw. Förderpädagogik, Identitätsentwicklung, Religionspädagogik, Bibliodrama). Aufgrund des prozesshaften Charakters und der konkreten Forschung im Feld erweist sich ein qualitativ-empirisches Vorhaben als zielführend. Ausgehend von dem linken Bild gilt es nun, möglichst heterogene Klassen der Sekundarstufe I zu finden, die sich inklusiv verstehen und sich eine Zusammenarbeit im Religionsunterricht vorstellen können. Um die Vielfalt nicht einzugrenzen, soll nach Möglichkeit keine konfessionelle Trennung erfolgen. Das rechte Bild verweist auf die konkrete Planung und Durchführung des Unterrichts unter Verwendung bibliodramatischer Elemente mit einer der Schülerschaft angepassten, inklusiven Ausrichtung. Ausgehend von dem mittleren Bild werden Forschungsfragen entwickelt, die sowohl die einzelnen Bildteile fokussieren als auch vor allem nach der Komposition des Ganzen, dem Zusammenspiel von ICH, GRUPPE und TEXT fragen. Da hierbei eine große Datenmenge zu erwarten ist, muss ein Analyseinstrument hinzugezogen werden, welches eine Reduktion und eine Strukturierung möglich macht.

Die Ergebnisse der Forschung bieten schließlich die Möglichkeit, das hier dargestellte Triptychon weiter auszugestalten und mit Details auszufüllen.

II. Empirische Erhebung: Bibliodramatische Elemente im inklusiven Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Im nun folgenden zweiten Teil der Arbeit werden die vorangestellten Erträge und Erkenntnisse genutzt, um zum einen das Forschungsdesign zu entwickeln und zum anderen den konkreten Unterricht zu planen und zu evaluieren. Somit sind verschiedene Schritte notwendig. Neben der Formulierung und der Herausstellung des forschungsleitenden Interesses, welches das zentrale Anliegen der Forschungsarbeit bildet, erfolgt die Darstellung des Forschungsdesign und der Erhebungsmethoden. Aufgrund der zu erwartenden Fülle an Datenmaterial wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring hinzugezogen und vorab in ihren Stärken und Schwächen diskutiert. Den ausführlichsten Teil im Rahmen dieses Kapitels bildet die konkrete Darstellung der Erhebung. Hierbei werden die drei ausgewählten Klassen beschrieben, das konkrete Unterrichtsvorgehen erläutert und anhand einiger Beispiele zusammenfassend dargestellt. Schließlich folgen die Analyse und die Darstellung des Kategoriensystems. In Anlehnung an dieses werden ausgewählte Schülerportraits skizziert.

6. Forschungsleitendes Interesse: Von der Idee zur Forschung

Die Frage, die sich zu Beginn jedes Forschungsunterfangens stellt, ist die nach dem Nutzen und dem Ertrag der Erhebung. Warum ist gerade eine Erhebung im schulischen Kontext notwendig? Eine mögliche Antwort könnte folgende sein: „[E]mpirische Unterrichtsforschung [...], welche die theoriegeleiteten Konzepte auf ihre Wirksamkeit in der Praxis hin untersucht, die SchülerInnen und ihren Prozess in den Mittelpunkt stellt und sie so als Subjekte religiösen Lernens radikal ernst nimmt, [ist vonnöten].“ (Kuhn 2010, S. 4) So wird auch hinsichtlich der vorliegenden Forschung der Blick auf die konkrete Unterrichtspraxis, in deren Fokus die Schülerinnen und Schüler stehen, gelenkt.

6.1 Die Verortung der Forschungsarbeit

Um im Rahmen dieser Arbeit Aussagen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente treffen zu können, erweist es sich als notwendig, direkte Unterrichtsforschung zu betreiben. Hierbei soll auch ein methodisch-kritischer Blickwinkel eingenommen werden. Neben der Überprüfung der Unterrichtstauglichkeit des Einsatzes bibliodramatischer Elemente mit inklusiven Lerngruppen besteht ein weiteres Anliegen meiner Arbeit darin, den

Schülerinnen und Schüler durch den biblischen Text und die damit verbundenen bibliodramatischen Elemente sowohl einen Denkanstoß als auch Handlungsmöglichkeiten anzubieten. Gleichzeitig werden somit Interpretationsmuster angeboten, damit die Schülerinnen und Schüler der Frage nachgehen können, was mit ihnen passiert, wer sie sind.

Die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen, die sich mit sehr verschiedenen Mitteln der Gestaltung vollzieht, kann einen Beitrag dazu leisten, allen Schülerinnen und Schülern mit ihren verschiedenen Lern- und Lebensvoraussetzungen eine Berührung mit dem biblischen Text zu ermöglichen. Die Förderung und Stärkung der personalen und spirituellen Kompetenz und eine damit verbundene Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler soll mithilfe des Einsatzes bibliodramatischer Elemente unterstützt werden. Es soll darum gehen, die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen als ganzheitliche Methode im inklusiven Religionsunterricht zu untersuchen. Weiterhin soll gezeigt werden, wie Jugendliche in ihrer Verschiedenheit hiervon profitieren, indem sie dazu ermutigt werden, in wechselseitiger Aneignung mit dem Text ihre eigenen kleinen, oftmals ungehörten Erzählungen in facettenreicher, spielerischer und kreativer Weise zum Ausdruck zu bringen. Der biblische Text sowie religiöse Dimensionen sollen sich für die Schülerinnen und Schüler neu erschließen, um sich ggf. selbst neu wahrzunehmen und neu kennenzulernen. Den eigenen religiösen Fragen und Wertvorstellungen von Schülerinnen und Schülern soll so Raum und Ausdruck verschafft werden. Die Studie begleitet diese Lernprozesse empirisch und untersucht, inwieweit das Bibliodrama eine Möglichkeit darstellen kann, die Jugendlichen in einem inklusiven Lernkontext für die bestehende Diversität zu sensibilisieren und sie in ihrer Identität sowie persönlichen Kompetenz zu stärken. Ob und in welcher Form diese Berührung, die Konfrontation von großer und kleiner Erzählung, sich ereignet, soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit und vor allem in der empirischen Erhebung untersucht werden. Zusammenfassend lässt sich die Verortung der vorliegenden Arbeit mit folgendem Schaubild erläutern:

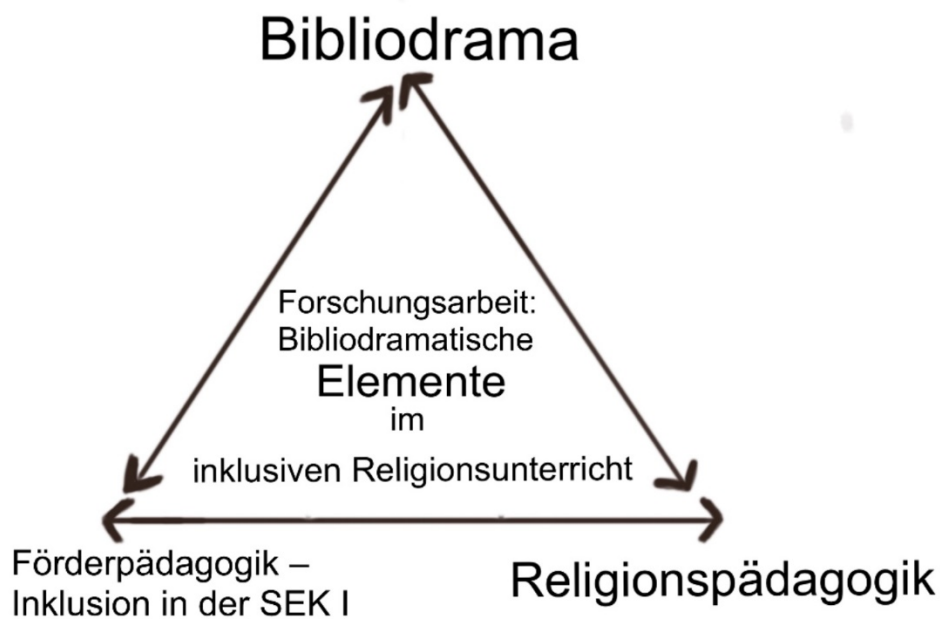


Abb. 8: Schaubild: Verortung der Forschungsarbeit

Dieses Schaubild verdeutlicht die Fokussierung auf das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen im inklusiven Religionsunterricht und rückt damit in das Zentrum dreier Bezugsdisziplinen: des Bibliodramas, der Inklusion sowie der Religionspädagogik, die durch das konkrete Forschungsvorhaben miteinander in Berührung gebracht werden. Die drei zentralen Bereiche der Arbeit, das ICH, die GRUPPE und der TEXT, wie sie in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen herausgearbeitet wurden, rücken damit – durch das Arbeiten mit den bibliodramatischen Elementen im inklusiven Religionsunterricht – in den Fokus und finden hier ihre Verortung. Hier schließen sich Überlegungen hinsichtlich der Rolle der Forscherin, die diesen Prozess plant und begleitet, sowie Überlegungen hinsichtlich der konkreten Forschungsfragen an.

6.2 Die Rolle der Forscherin – Der eigene (inklusive) Blick

Aufgrund der zentralen Rolle, die ich im gesamten Forschungsprozess einnehme, gilt es, diese genauer zu beleuchten und darzulegen. Relevanz erfährt dies vor allem im Kontext der Diskussion um die Objektivität der Forschung. „Auch wenn empirische Forschung immer noch den Wunsch entstehen lässt, Wirklichkeit objektiv erfassen und darstellen zu können, wird mittlerweile eingeräumt, dass dies nicht möglich ist“ (Hennecke 2012, S. 103), so Elisabeth Hennecke, die sich hierbei unter anderem auf Uwe Flick bezieht. Dieser führt aus, dass dies vor allem im Kontext qualitativer Forschung schwer umsetzbar ist (vgl. Flick 2005, S. 196). Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass eben die Forscherinnen und

Forscher selbst Teil der zu erforschenden Wirklichkeit werden und somit per se auf das Geschehen einwirken. Daher ist eine Reflexion der eigenen Forscherrolle erforderlich, um sich dieser Einflüsse bewusst zu werden. Darüber hinaus gilt es, die eigenen Sichtweisen und Verständnisse darzulegen, um das weitere Vorgehen nachvollziehbarer zu machen.

(Biographischer) Hintergrund der Forscherin

Zu meinem Hintergrund lässt sich sagen, dass ich neben meiner Funktion als Lehrkraft für Sonderpädagogik unter anderem mit dem Fach Katholische Religionslehre auch ausgebildete Bibliodramaleiterin bin. Diese Zugänge und Interessen werden somit in der vorliegenden Forschung vereint, indem das unterrichtliche Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen von mir geplant und durchgeführt wird. Gleichzeitig habe ich während der Erhebung sowohl die Rolle der teilnehmenden Beobachterin als auch jene der Anleiterin inne. Ich kann mich während meines Vorgehens jedoch auch mit den Lehrkräften, die in den entsprechenden Unterrichtsstunden anwesend und den Jugendlichen aus ihrem Unterrichtskontext vertraut sind, austauschen, um auch ihre Sicht einfließen zu lassen. Für die Zeit der Erhebung bin ich somit „Forscherin“ als „Expertin“ und „Kollegin“. Die Tatsache, dass dies möglicherweise Spannungen mit sich bringen kann, ist mir bewusst und wird bedacht. Da im Rahmen der Studie unter anderem die eigenen Erzählungen der Jugendlichen im Fokus stehen, war es mir im Vorfeld wichtig, unvoreingenommen in die Klassen zu gehen, ohne diese und ihre „Lebensgeschichten“ persönlich zu kennen. Damit ich jedoch für die Schülerinnen und Schüler nicht völlig fremd bin, hospitiere ich bereits im Vorfeld einige Stunden in den Klassen und bringe mich ggf. in das Unterrichtsgeschehen ein.

Das eigene Verständnis von Inklusion – Inklusion als Haltung

Aufgrund der unterschiedlichen Blickwinkel vor allem hinsichtlich des Verständnisses von Inklusion ist es ratsam, ein eigenes Verständnis darzulegen, welches auch die Grundlage für die weitere Arbeit bildet. Nach meinem inklusiven Verständnis empfinde ich die Vielfalt und die Verschiedenheit der Menschen – und im Schulwesen im Besonderen die Diversität der Schülerinnen und Schüler – als eine große Bereicherung für das gemeinsame Lernen und Leben und gehe von einer grundsätzlichen Heterogenität aller Menschen aus. Im Bildungsbereich ist es daher nicht möglich, überhaupt eine Homogenität beispielsweise durch Separation zu schaffen, da jedes Kind, jeder Jugendliche, jede und jeder Erwachsene seine/ihre individuellen Stärken und Schwächen, Bedürfnisse, Wünsche, Probleme und Interessen, aber auch kulturellen, sozialen und religiösen Hintergründe mitbringt und somit auch einer eigenen Förderung bedarf. Dies gilt im Grunde genommen für alle Schulformen. Mit dem Inklusionsdenken findet ein Paradigmenwechsel statt: Fortan haben sich die Schülerinnen und Schüler nicht mehr an die Schule und an deren entsprechende

Rahmenbedingungen anzupassen, sondern die Schule passt sich der heterogenen Schülerschaft an. Die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen werden als Bereicherung angesehen und für den Unterricht genutzt. Neue Möglichkeiten der Ressourcenorientierung erwachsen aus diesem Denken.

Erläuterung des eigenen bibliodramatischen Vorgehens

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Bibliodramaleiterin wurde ich direkt zu Beginn mit den drei Merkmalen, die eine Bibliodramaleitung aufzuweisen hat, konfrontiert: Mut, Authentizität und Großzügigkeit. Aufgrund der Tatsache, dass wir während der gesamten Ausbildungsphase Tagebuch geführt haben, ist mir mein eigener Prozess immer wieder vor Augen geführt und somit stets präsent – auch in meinem eigenen Vorgehen. Für mich bedeutet Bibliodrama eine intensive Auseinandersetzung mit dem biblischen Text, mit seinen Figuren und den Inhalten einerseits und eigenen individuellen Fragen andererseits. Erst durch das intensive Begehen des Textes können Facetten auftauchen, die in der Form vorher nicht präsent waren und nun an ganz neuer Bedeutung gewinnen. Dennoch ist es mir wichtig, zu erfahren, dass auch Fragen offen bleiben dürfen, dass es nicht darum geht, auf existenzielle Fragen lediglich mit einem biblischen Text zu antworten. Momente der Irritation, aber auch der Sprachlosigkeit gehören für mich im Bibliodrama dazu. Es gilt, den bibliodramatischen Prozess und die damit einhergehende intensive Auseinandersetzung mit dem Text als offenes Angebot zu verstehen, in das sich jede und jeder entsprechend seiner Fähigkeiten mit den eigenen Vorstellungen einbringen kann.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wie auch meist bei der bibliodramatischen schulischen Arbeit wird nicht von einem Bibliodrama, sondern vielmehr von der Arbeit mit bibliodramatischen Elementen gesprochen. Der Studie liegt ein eigenes Verständnis von *bibliodramatischen Elementen* zugrunde.

Hierbei handelt es sich nicht um einzelne unzusammenhängende Methoden, sondern vielmehr um ein eng verbundenes Zusammenspiel von Methoden bzw. Zugängen und biblischem Text. Erst die Verbindung von beidem, der vom Text beeinflussten gewählten Methode sowie dem biblischen Text selbst ergibt ein bibliodramatisches Element. (Kathrin Hanneken).

Im Rahmen des Religionsunterrichts kann durch die bewusste Wahl bibliodramatischer Elemente auch über eine längere Unterrichtsreihe hinweg ein Prozess initiiert werden. Da es kein einheitliches bzw. vorgegebenes strukturiertes Vorgehen in der Bibliodramaarbeit gibt, entwickelt und gestaltet jeder Bibliodramaleiter und jede Bibliodramaleiterin sein eigenes Vorgehen mit eigener Schwerpunktsetzung. Daher ist es an dieser Stelle notwendig, das eigene Vorgehen sowie die eigene Position zu erläutern. Hier spielen die eigenen Erfahrungen vor allem der eigenen Bibliodramausbildung eine zentrale Rolle.

Das bibliodramatische Vorgehen versteht sich als ein ganzheitliches „Training“. Aus diesem Grund werden die bibliodramatischen Elemente vielseitig eingesetzt, um möglichst viele Sinne ansprechen zu können. Da in meiner Arbeit Sonderpädagogik und bibliodramatische Arbeit zusammenkommen, ist mir dieses Vorgehen besonders wichtig. Die Durchführung soll keineswegs therapeutische Maßnahmen zum Ziel haben. Es geht um die Berührung des biblischen Textes mit der Lebensgeschichte jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin, unabhängig davon, welche religiösen Vorbildungen oder Lernvoraussetzungen er oder sie aufweist oder auch umgekehrt.

6.3 Die Forschungsfragen

Den Ausgangspunkt für die Forschungsfragen bilden die theoretischen Ausführungen zu den drei Themenbereichen *Identität (ICH)*, *Inklusionspädagogik (GRUPPE)* sowie *Bibliodrama (TEXT)* und deren konkretes Zusammenbringen im inklusiven Religionsunterricht. Es wird empirisch untersucht, welchen Beitrag das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen vor diesem Hintergrund leisten kann und in welcher Form die Schülerinnen und Schüler sich dem Angebot überhaupt öffnen (können). Weiterhin wird der Fokus darauf gerichtet, wie die Schülerschaft mit diesem Angebot in einem Religionsunterricht, der von Diversität geprägt ist, umgeht, welche Erfahrungen sie macht und was sie ggf. selbst in Anlehnung an diese Art der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text von sich selbst erzählt.

Zusammenfassend ergeben sich somit die Schwerpunktfragen, die unten aufgelistet sind. Mit Blick auf die konkreten Forschungsfragen ist zu erwähnen, dass sie nicht völlig losgelöst voneinander betrachtet werden können, sondern einander bedingen und wie die drei Bereiche ICH, GRUPPE und TEXT miteinander verwoben sind.

- 1) Wie können die Elemente des Bibliodramas – und die damit verbundene wechselseitige Erschließung von individueller Lebenserfahrung (kleiner Erzählung) und biblischem Text (großer Erzählung) – so gestaltet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler partizipieren können?**

Hierbei geht es zunächst um die konkrete Planung der Unterrichtseinheiten. Ausgehend von den verschiedenen Ansätzen, den Grenzen und Stärken des Bibliodramas sowie der kontroversen Diskussion hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Arbeit in unterrichtlichen Kontexten werden Unterrichtsszenarien entwickelt und durchgeführt. Der besondere Fokus liegt hierbei auf der inklusiven Gestaltung. Es soll überprüft werden, in welcher Form alle Jugendlichen in ihrer Heterogenität an den Angeboten teilnehmen können und wie Formen der Differenzierung aussehen.

2) Wie kann die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen im inklusiven Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, für die bestehende Diversität sensibel zu werden? In welcher Form nehmen die Jugendlichen die Diversität wahr? Diversität versteht sich hierbei sowohl personal (Lebenswelten) als auch spirituell (Glaubenswelten).

Diese Fragen nehmen zunächst Bezug auf die im Theorieteil dargestellten Dimensionen von Vielfalt und wollen ergründen, ob die Schülerschaft in inklusiven Lernfeldern diese überhaupt wahrnimmt und welche Dimensionen im Einzelnen genannt werden. Aufgrund der Begegnung mit dem biblischen Text und der wechselseitigen Erschließung werden Denkanstöße und Auseinandersetzungsangebote unterbreitet. Die Frage ist einerseits, ob gewählte Textstellen einen Einfluss darauf haben, inwiefern eine Sensibilität für die Vielfalt erzeugt wird und/oder ob andererseits bestimmte Elemente/Methoden, wie sie in der Bibliodramaarbeit praktiziert werden, die Schülerschaft diversitätssensibel machen. Die Wahrnehmung von bzw. der Umgang mit anderen hat wiederum etwas mit den Ausführungen zur Identität zu tun und wird in der dritten Forschungsfrage weiter vertieft.

3) Drücken die Jugendlichen im bibliodramatischen Prozess Selbsttranszendenz aus? Wie stellt sich diese dar?

Grundlage dieser zusammenhängenden Forschungsfragen bilden zunächst die theoretischen Ausführungen zum spirituellen Identitätsverständnis. Hierbei geht es vorrangig um die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz, um das „Über-sich-Hinausgehen“, um das Suchen nach etwas, welches das Eigene übersteigt. Zwei Bezugspunkte sind hier von besonderem Interesse: zum einen die Gruppe, also die anderen Mitschüler, aber auch das Wissen um andere Menschen, um Beziehungen (Interaktion) und zum anderen der biblische Text, der dazu anregen kann, spirituelle Erfahrungen zu machen. Es wird untersucht, ob die Jugendlichen während des bibliodramatischen Prozesses oder in Anlehnung an diesen die Bibel als Spiegel für die eigene Identitätsbildung nutzen und Selbsttranszendenz ausdrücken. Damit einher geht auch die Frage nach möglichen Ausdrucksformen religiöser Identität der Jugendlichen.

4) In welcher Form können Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle hinsichtlich ihrer eigenen Lebensgeschichte auszudrücken? Was erzählen die Schülerinnen und Schüler über sich selbst?

An dieser Stelle wird zum einen Bezug zur narrativen Identität genommen, in welcher es um das Um- und Fortschreiben der eigenen (Lebens-)Geschichte geht. Zum anderen geht es

aber auch um die besondere Lebensphase des Jugendalters. So wird untersucht, welche (bibliodramatischen) Methoden bzw. Formen die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, überhaupt etwas von sich zu erzählen und etwas von ihrer Lebensgeschichte preiszugeben. Weiterhin interessant ist der Inhalt dieser Erzählungen. Was geben die Jugendlichen – in Anlehnung an den biblischen Text, die damit verbundene (bibliodramatische) Begegnung und der Auseinandersetzung in der Gruppe oder im Einzelnen – von sich preis? Es wird betrachtet, welche Themen sie benennen und ob sich möglicherweise für das Jugendalter typische Diffusionen (Erikson) erkennen lassen.

Über die aufgeführten Forschungsfragen hinaus stellt sich natürlich die Frage, welche zusätzlichen Hinweise die Erhebung hinsichtlich des Arbeitens (mit bibliodramatischen Elementen) im inklusiven Religionsunterricht liefern kann. Hierbei spielt unter anderem der Aspekt der praktischen Umsetzungsmöglichkeiten eine Rolle.

7. Forschungsdesign und Erhebungsmethoden: Planung, Umsetzung, Auswertung

Die dargestellten theoretischen Ausführungen führen zu der Überlegung, in welcher Form eine Studie im schulischen Forschungsfeld erfolgen kann. In der Untersuchung soll es um zwei große Bereiche gehen, die wiederum einzelne Schwerpunkte aufweisen. Auf der einen Seite wird inhaltsanalytisch untersucht, was die verschiedenen Schülerinnen und Schüler erzählen, wie sie die sie umgebende Diversität wahrnehmen und damit umgehen und in welcher Form sich spirituelles Erleben, also Momente der Selbsttranszendenz, zeigen. Weiterhin soll das Wirken der bibliodramatischen Elemente betrachtet werden. Auf der anderen Seite wird mittels der teilnehmenden Beobachtung und ergänzt durch Elemente von den Unterrichtsgesprächen etc. dargestellt, in welcher Form die Mädchen und Jungen interagieren und was konkret im inklusiven Religionsunterricht geschieht.

Um nachzuvollziehen, welche Überlegungen im Vorfeld zu dem Forschungsdesign und somit zu der konkreten Durchführung und Erhebung geführt haben, werden im Folgenden die Grundlagen des Erhebungsvorhabens erläutert.

7.1 Das Erhebungsvorhaben

Der Fokus dieser Erhebung liegt auf dem Jugendalter. Vor allem die Erforschung von inklusiven Lernfeldern in diesem Alter ist noch unzureichend, da sich viele Schulen mit

Sekundarstufe erst auf dem Weg zu einer inklusiven Schule befinden. Eine Herausforderung, die das Jugendalter mit sich bringt, ist die Wandlung – sowohl biologischer als auch persönlicher Natur, mit der sich die Mädchen und Jungen in diesem Alter in besonderer Form auseinandersetzen müssen. Im Rahmen von Erhebungen wird oft vermutet, dass sich die Jugendlichen entsprechend der sozialen Erwünschtheit äußern.

Da sich Jugendliche häufig unwohl fühlen, wenn eine Kamera dauerhaft auf sie gerichtet ist, bzw. manche das Gefühl haben, sich losgelöst von ihrem eigenen „Ich“ präsentieren zu müssen, wurde auf eine dauerhafte Videoaufnahme des Religionsunterrichts verzichtet. Auch war es so einfacher, die Schülerinnen und Schüler in ihrer natürlichen Schulumgebung zu beobachten.

Bei der Betrachtung soll es weder um stilistische Merkmale noch um Sprache und Ausdruck gehen. Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf dem Inhalt, weshalb die Sprache, auch im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen, nicht im Fokus steht. So können alle Formen der Produkte, verbale und nonverbale, also auch Produkte, die sich in Handlungen zeigen, als gleichwertige Grundlage der Analyse bezeichnet werden.¹⁷

Die Literaturrecherche und die Ausarbeitung der theoretischen Ausführungen stehen am Beginn der Arbeit, bevor nach einigen konkreten Ausarbeitungen die Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgen kann. Nach mehreren Hospitationsmomenten in den einzelnen Klassen und einem ersten Austausch mit den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern steht der Entwurf der entsprechenden bibliodramatisch gestalteten Unterrichtsreihen an. Nach erneuter Absprache erfolgt die konkrete Durchführung bei gleichzeitiger teilnehmender Beobachtung. Ein regelmäßiger Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern ergänzt die eigenen Eindrücke. Kurze Gespräche mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. der Einsatz eines Reflexionsbogens dienen der Validierung eigener Eindrücke. Nach der Zusammenstellung und der Sichtung des Materials erfolgt die inhaltsanalytische Betrachtung der Produkte, die neben den Beobachtungen die Basis für die anschließende Diskussion, die Auswertung sowie das Fazit bilden.

In Anlehnung an die teilnehmende Beobachtung und unter Verwendung ergänzender Informationen durch die Lehrkräfte werden Notizen angefertigt, die auch Wiedergaben einzelner Unterrichtsgespräche aufweisen. Weiterhin werden die Produkte der Schülerinnen und Schüler verschriftlicht. Hierbei kann es sich sowohl um eine Abschrift der Schülertexte, um Beschreibungen von Bildern oder um angefertigte Gedächtnistranskripte von spielerischen Szenen handeln. Die Einzelgespräche werden teilweise im Rahmen von

¹⁷ In diesem Zusammenhang geht es auch um Bildungsgerechtigkeit. Dass diese auch für die Religionspädagogik eine Herausforderung darstellt, hat Bernhard Grümme in seiner Monographie *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung* (Stuttgart 2014) thematisiert. Im Kontext von Bildungsgerechtigkeit stellt sich auch immer wieder die Frage nach den sprachlichen Zugängen bzw. möglichen sprachlichen Barrieren.

Gesprächsprotokollen und teilweise in transkribierter Form festgehalten. Von den Reflexionsbögen werden Abschriften angefertigt.

7.2 Der Rahmen der Erhebung

Da es ein Anliegen dieser Arbeit ist, zu zeigen, in welcher Form der Einsatz bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht als Bereicherung anzusehen ist, wurden gezielt Unterrichtsreihen entworfen, die sich in den jeweiligen Stundenplan der entsprechenden Klassen integrieren ließen. So können gezielte Aussagen hinsichtlich der Praktikabilität sowie der Intensität getroffen werden.

Um einen breit angelegten Überblick zu erhalten, werden verschiedene Dokumente und Materialien als Daten zur Evaluierung herangezogen. Neben den Beobachtungen, die während des Prozesses gemacht und durch Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer ergänzt werden, sollen auch die Produkte, sowohl schriftlich als auch mündlich, in den Auswertungsprozess einbezogen werden. Um den eigenen Eindruck noch zu verstärken, sollen einzelne Schülerinnen und Schüler noch losgelöst vom Unterrichtsgeschehen zu Wort kommen. Hierbei wird vor allem noch einmal der Fokus auf verschiedene Unterrichtsprodukte gelegt und nach einem Gesamteindruck gefragt.

Erhebungsmethoden

Da meines Erachtens die Konzentration allein auf sprachliche Bereiche des Unterrichts zu eng wäre und eine unmittelbare exklusive Sichtweise mit sich bringt, wurde im Rahmen der vorliegenden Studie neben der qualitativen Inhaltsanalyse auch die Methode der teilnehmenden Beobachtung gewählt. Sie ermöglicht es, sowohl Sprache als auch Handlungen in adäquater Weise festzuhalten. So können im Rahmen der Auswertung beide Bereiche zur Geltung kommen. Da das Wort „inklusiv“ meinem Verständnis nach jedoch auch bedeutet, verschiedene Stärken in den Fokus zu nehmen und den Blick auf verschiedene Ebenen auszuweiten, fließen zusätzlich sowohl die Unterrichtsprodukte als auch Einzelgespräche bzw. die Reflexionsbögen in den Auswertungsprozess mit ein.

Teilnehmende Beobachtung und Validierung

Für die Erhebung bietet die Methode der teilnehmenden Beobachtung eine gute Möglichkeit, um dem im Bibliodrama erwünschten „Beobachten und nicht Bewerten“ gerecht zu werden. Durch die teilnehmende Beobachtung kann ich als Forscherin die größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand, also zum konkreten Unterrichtsgeschehen, erzielen. Daher kann die

Erhebung auch im natürlichen Schulumfeld erfolgen und eine aktive Teilnahme der Beobachterin voraussetzen. Erstreckt sich die Beobachtung über einen längeren Zeitraum hinweg, kann eine Konzentration auf bestimmte Verhaltensmuster oder größere Einheiten erfolgen. Es geht hierbei um eine Erschließung der Innenperspektive einer im Alltag eingebetteten Situation, welche durch eine bloße Außenbetrachtung nur schlecht einsehbar ist. Aufgrund der Einbindung in das konkrete Forschungsfeld können nicht nur Beobachtungen hinsichtlich des äußeren Verhaltens gemacht werden, sondern vielmehr auch verborgene Sinn- und Motivationsstrukturen durchdrungen werden. Der teilnehmenden Beobachtung liegt eine Fragestellung zugrunde, die in gewisser Weise von explorativer Form ist (vgl. unter anderem Mayring 2002 und 2010¹⁰).

Bezogen auf die vorliegende Forschung besteht die aktive Teilnahme darin, dass die Beobachterin selbst den Großteil der Moderation im Unterrichtsgeschehen übernimmt und die bibliodramatischen Elemente anleitet sowie Nachfragen stellt. Es findet eine offene Form der Beobachtung statt, da die Schülerinnen und Schüler von Beginn an wissen, dass ich im Rahmen eines Forschungsprojektes den Religionsunterricht auf Grundlage von bibliodramatischen Elementen gestalten möchte. Aus diesem Grund ist es bereichernd, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Erhebung um eine persönliche Einschätzung zu bitten. Nach jeder Unterrichtsstunde, in der bibliodramatische Elemente angeleitet werden, werden der Verlauf und entsprechende inhaltliche Besonderheiten im Rahmen eines Protokolls festgehalten. Die Beschreibung findet in anonymisierter Form statt, weshalb für die einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechende Pseudonyme gewählt werden. Ergänzt werden die eigenen Beobachtungen durch einzelne Beobachtungen der Lehrkräfte, die ggf. in einem Nachgespräch ausgetauscht werden.

Im Anschluss an die Unterrichtsreihe finden nach Absprache mit den jeweiligen Lehrkräften vereinzelt kurze Gespräche mit Schülerinnen und Schülern statt, um offene Fragen zu klären und ein ausführlicheres Feedback (Validierung eigener Angaben) zu erhalten. Die einzelnen Sequenzen werden in einem Gesprächsprotokoll festgehalten. In der siebten Klasse erfolgt die Rückmeldung von Seiten der Schülerschaft aufgrund zeitlicher Einschränkung im Rahmen eines Reflexionsbogens.

Die Notizen können sehr unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, je nachdem, wie der inhaltliche und methodische Schwerpunkt der jeweiligen Stunde gesetzt wird. So lassen sich neben Wiedergaben der Rollenspiele auch Beschreibungen verschiedener Übungen und Beobachtungen zum Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler erkennen. Unterrichtsgespräche, die stattgefunden haben, werden mithilfe von Notizen, die während des Geschehens angefertigt werden, rekonstruiert. Ergänzungen der Lehrkräfte werden bei Bedarf entsprechend eingebunden. Die Beobachtungen sowie die Produkte der Schülerinnen und Schüler führen zu möglichen Leitfragen in den Einzelgesprächen bzw. zu

Fragen in den Reflexionsbögen. Der Forschungszugang der teilnehmenden Beobachtung wird ergänzt durch die qualitative Inhaltsanalyse der Schülerinnen- und Schülerprodukte.

7.3 Qualitative Inhaltsanalyse – Stärken und Schwächen

Für die Auswertung der erhobenen Daten – die Beiträge und Produkte der Jugendlichen mit ihrer eigenen Sprache und ihrem eigenen Ausdrucksvermögen – gilt es, ein Verfahren zu wählen, mit dessen Hilfe man der umfassenden Datenmenge entsprechend gerecht werden kann. Nach genauerer Betrachtung bilden daher die Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring, welche neben der Grounded Theory nach Anselm Strauß und der wissenschaftssoziologisch-dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack als weitverbreitete Methode im Rahmen der Sozialforschung verstanden werden kann, die Grundlage für die Analyse und Auswertung der gewonnenen Daten. Aufgrund der Komplexität und der verschiedenen Varianten schließt sich nun eine Darstellung der Inhaltsanalyse nach Mayring an, in welcher Stärken und Grenzen erörtert werden, um daran anknüpfend die Arbeitsgrundlage für die Auswertung der erhobenen Daten zu entfalten.

Die Grundidee der qualitativen Inhaltsanalyse basiert im Grunde genommen darauf, „Texte systematisch [zu] analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114). Dieses Konstrukt soll nun begrifflich und inhaltlich aufgeschlüsselt werden. Grundsätzlich gestaltet es sich schwer, den Begriff „Inhaltsanalyse“ zu definieren. Um sich diesem zu nähern, stellt Mayring (2010) sechs wichtige Punkte heraus, die charakteristisch sind für eine *sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse*. „Zusammenfassend will [...] Inhaltsanalyse

- Kommunikation analysieren,
- Fixierte Kommunikation analysieren,
- Dabei systematisch vorgehen,
- Dabei also regelgeleitet vorgehen,
- Dabei auch theoriegeleitet vorgehen,
- Das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“ (Mayring 2010, S. 13)

Dass es hierbei sinnvoll ist, die verschiedenen Varianten qualitativer Inhaltsanalysen genauer zu fokussieren, postuliert Jan Kruse. Mayring unterscheidet hierbei zwischen zusammenfassenden, explizierenden und strukturierenden inhaltsanalytischen Verfahrensformen, die sich jeweils weiter unterteilen lassen und vor Augen führen, dass es nicht „die“ qualitative Inhaltsanalyse gibt:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| 1a. Zusammenfassende Inhaltsanalyse: | Deduktiv-reduktiv |
| 1b. Zusammenfassende Inhaltsanalyse: | Induktive Kategorienbildung |
| 2. Explizierende Inhaltsanalyse: | Enge Kontextanalyse |
| 3. Explizierende Inhaltsanalyse: | Weite Kontextanalyse |
| 4. Strukturierende Inhaltsanalyse: | Formale Strukturierung |

- | | |
|------------------------------------|--|
| 5. Strukturierende Inhaltsanalyse: | Inhaltliche Strukturierung |
| 6. Strukturierende Inhaltsanalyse: | Typisierende Strukturierung |
| 7. Strukturierende Inhaltsanalyse: | Skalierende Strukturierung (vgl. Kruse 2015, S. 398 f.). |

Es zeigt sich, dass in der konkreten Forschung ein genauer Blick auf die jeweilige Variante sinnvoll ist, um das Vorgehen zu spezifizieren. Bei der Zusammenfassung besteht das Ziel der Analyse darin, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch das Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010, S. 65). Das Ziel der Explikation hingegen ist es, „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (ebd. S. 65). Schließlich zielt die Strukturierung darauf ab, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd. S. 65).

Die Inhaltsanalyse ermöglicht somit eine Analyse von Texten verschiedenster Art, dient der Auswertung eines im Vorfeld erhobenen Datenmaterials und leistet somit einen Beitrag hinsichtlich „der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion“ (Lamnek 1989, S. 168). Wie die einzelnen Schritte dieser Analyse aussehen, zeigt das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse. Dieses ist gekennzeichnet durch folgende Arbeitsschritte:

- Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakteristika des Materials
- Richtung der Analyse bestimmen
- Theoretische Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der passenden Analysetechniken, Festlegung des konkreten Ablaufmodells
- Definition der Analyseeinheiten
- Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels des Kategoriensystems
- Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Fragestellung
- Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien (nach Mayring 2010, S. 60).

Bezogen auf das vorliegende Forschungsprojekt zeigt sich eine Stärke des Ansatzes darin, dass dieses systematische Vorgehen mit einer klaren Strukturierung eine theoriegeleitete Analyse und Auswertung ermöglicht und „gleichzeitig genügend Freiräume zu vertiefender Interpretation“ (Hennecke 2012, S. 114) eröffnet. Das Vorgehen eignet sich, um es auch als einzelne Person losgelöst von einem Forschungsteam anzuwenden. Zudem ist es durch die qualitative Inhaltsanalyse möglich, die verschiedenen Erhebungsformen (Beobachtungen, Schülerprodukte, Gesprächsinhalte etc.) zusammenfassend zu codieren und auch kleinere (Sprach-)Bausteine und Fragmente in die Analyse einfließen zu lassen.

Trotz der zahlreichen Anwendungen, die die qualitative Inhaltsanalyse in unterschiedlichsten Forschungsprojekten erfährt, zeigen sich auch mögliche Spannungen bzw. Grenzen. Mayring selbst verweist hierbei auf drei Einschränkungen, die beim Einsatz bedacht werden müssen. So stellt er die Notwendigkeit einer Kombination von Inhaltsanalyse und „Techniken der Datenerhebung und Datenaufbereitung“ (Mayring 2010, S. 123 f.) sowie der Einordnung in einen Untersuchungsplan. Auch zeigen sich Grenzen im Verfahren, wenn die systematische Vorgehensweise nicht zum Gegenstand oder zu der jeweiligen Fragestellung passt. Weiterhin postuliert Mayring kein starres und unflexibles Vorgehen, sondern eine genaue Ausrichtung auf den Gegenstand der Forschung (vgl. Mayring 2010, S. 123 f.).

Diese von Mayring selbst dargelegten Ausführungen lassen sich durch weitere kritische Anmerkungen ergänzen. So stellt auch Jan Kruse (2015) Spannungen beim Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse fest. Er bezieht sich hierbei unter anderem auf Bühmann & Schneider (2008) und stellt die Unterscheidung von Aussage und Äußerung zur Diskussion. Im Rahmen des Ansatzes nach Mayring „beziehen sich alle Formen und Varianten bei Mayring wohl nur auf die Bedeutungsebene von *Äußerungen*, nicht aber auf die Bedeutungsebene von *Aussagen* (im Grunde genommen i.S.v. Wissenssystemen)“ (Kruse 2015, S. 399). Hier schließt sich auch die Differenzierung zwischen dem „WAS“ und dem „WIE“ an. Unter „WAS“ kann ein „lexikalisierte Inhalt“ und unter „WIE“ eine „Form bzw. Performanz, [ein] Vollzug oder [eine] Herstellung“ (ebd. S. 401) verstanden werden. Kruse kritisiert an Mayrings Vorgehen, dass der „Paradigmenwechsel vom ‚WAS‘ zum ‚WIE‘ [...] genau die Analyseeinstellung [ist], die den inhaltsanalytischen Verfahrensweisen von Mayring wohl fehlt“ (Kruse 2015, S. 402). Weiterhin ergänzt er, dass die Inhaltsanalyse „vor [diesem] Hintergrund [...] zu wenig die Perspektive auf sprachlich-kommunikative Phänomene [berücksichtigt]. Im *sprechenden Vollzug* werden nicht einfach über die Nutzung spezifischer sprachlicher Mittel ‚Inhalte‘ transportiert. Sondern über den konkreten und kontextgebundenen Vollzug von Sprache wird überhaupt erst sprachlich-kommunikativer Sinn und damit Bedeutung hergestellt.“ (Kruse 2015, S. 403) Deutlich wird hier die Loslösung des gesprochenen Wortes vom situativen Kontext, in dem das gesprochene Wort gefallen ist. Kruse vertieft dies in Anlehnung an Karl Mannheim und dessen Differenzierung der Sinnarten objektiver Sinn, Ausdruckssinn und Dokumentsinn. Den objektiven Sinn setzt er mit dem „WAS“ gleich und den Ausdruckssinn mit dem „WIE“. Der Dokumentsinn hingegen beschreibt die Ebene der Bedeutung: „wofür das „WAS“ in der Art und Weise „WIE“ es ausgedrückt wird, sinnhaft steht“ (ebd. S. 404) und verweist damit auf einen tiefgründigeren „Bedeutungs-Sinn“ (vgl. Kruse 2015, S. 403 ff.). Kruse merkt anknüpfend an, dass in „der Forschungspraxis [...] der folgende problematische Zusammenhang zu bestehen [scheint]: Je ‚textueller‘ – und damit eben nicht konversationell – ein Datum betrachtet wird, desto stärker geht diese Perspektive auf Versprachlichung verloren und in Folge dessen wird desto

stärker auch die Analyse im Sinne eines inhaltsanalytisch-reduktiven Verfahrens vollzogen.“ (Kruse 2015, S. 405, vgl. auch Gärtner 2017, S. 57)

Schwierigkeiten können zudem im Rahmen der Entwicklung des Kategoriensystems auftreten. Schnell kann das Analyseinstrument „zum dogmatischen Regelwerk [mutieren] und [...] den Analyseprozess vollständig [dominieren], so dass die eigentlichen Daten regelrecht aus dem Fokus geraten zugunsten des *Kodierapparats*“ (Kruse 2015, S. 406). Diese Kritik aufgreifend entgegnet Mayring, „dass auch die qualitative Inhaltsanalyse Verfahren anbietet, bei denen die synthetische Kategorienkonstruktion im Vordergrund steht, also das Kategoriensystem erst das Ergebnis der Analyse darstellt“ (Mayring 2008, in Kruse 2015, S. 407).

Nach diesen kritischen Positionen seien noch einmal zwei wesentliche Stärken der Inhaltsanalyse erwähnt, welche die Wahl der Inhaltsanalyse als Analyseinstrument unterstützen. So zeichnet sie sich vor allem in der systematischen Anwendung durch die verschiedenen Stufen des Ablaufmodells aus und eignet sich, um auch größere Datenmengen zu reduzieren und zu strukturieren. Wichtig ist außerdem, zu erwähnen, dass die sich daran anschließende Interpretation „immer prinzipiell unabgeschlossen ist. Sie birgt immer die Möglichkeit der Re-Interpretation.“ (Mayring 2010, S. 38)

Die geschilderten kritischen Anmerkungen sowie das herausgestellte Potenzial eines inhaltsanalytischen Analyseverfahrens werden aufgegriffen, angepasst und finden so in der vorliegenden Studie eine modifizierte Anwendung. Eine genaue Beschreibung dieser adaptierten Anwendung findet sich in Kapitel 9.1. Hier wird aufgezeigt, wie konkret mit den gewonnenen Daten gearbeitet und wie die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse somit inklusiv fruchtbar gemacht wurde.

8. Darstellung der Erhebung: Zusammenarbeit mit drei Schulklassen

Für die Studie wurden Klassen der Sekundarstufe I ausgewählt, deren Lernumfeld als inklusiv zu bezeichnen ist. Da sich viele Schulen zur Zeit der Planung noch auf dem Weg zu einer inklusiven Schule befinden, war es zunächst schwer, weiterführende Schulen zu finden, die sich als inklusiv verstehen bzw. mit dem Arbeiten im inklusiven Lernfeld vertraut sind. Darüber hinaus war es wichtig, dass sich die Diversität der Schülerschaft auch im Religionsunterricht zeigt. Da in der Arbeit Inklusion mehr als Haltung denn ausschließlich als strukturelles Merkmal von Schulen verstanden wird, können Lernfelder, in denen die Vielfalt begrüßt und wertgeschätzt wird, im Rahmen der vorliegenden Studie als inklusiv angesehen werden. Es konnten drei Klassen unterschiedlichen Alters an zwei verschiedenen Schulen

für die Erhebung gewonnen werden. Bei den Schulen handelt es sich um Gesamtschulen, die jeweils in Stadtrandnähe angesiedelt sind.

Um die mündlichen sowie schriftlichen Beiträge und Produkte im Rahmen dieser Forschung verwenden zu dürfen, wurde das schriftliche Einverständnis der Eltern eingeholt. Nach einer mehrwöchigen Hospitationsphase, in der es darum ging, die Klassen und deren Struktur kennenzulernen und zu erfassen, wurden mit den entsprechenden Lehrkräften sowohl die gewählten Texte als auch die geplanten Unterrichtsreihen besprochen und modifiziert. Die bibliodramatisch gestalteten Unterrichtsreihen wurden im Anschluss in den jeweiligen Klassen durchgeführt. Gleichzeitig erfolgte eine teilnehmende Beobachtung und parallel die deren Niederschrift in Rahmen von Beobachtungsprotokollen. Zur Validierung wurden mit einzelnen Schülerinnen und Schülern der sechsten und der achten Klasse noch Einzelgespräche geführt und schriftlich festgehalten. Die Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse haben zum Ende der Unterrichtsreihe Reflexionsbögen ausgefüllt, die so einer zusätzlichen Validierung dienen. Die erhobenen Daten (Beobachtungen, Produkte, Gespräche, Reflexionen) wurden inhaltsanalytisch betrachtet und evaluiert.

8.1 Beschreibung der Klassen

Im Folgenden werden die drei Klassen, mit denen jeweils bibliodramatisch gearbeitet wurde, kurz dargestellt, um so einen Eindruck von den Schülerinnen und Schülern sowie von den Rahmenbedingungen zu gewinnen. Einen wesentlichen Beitrag zum Kennenlernen der unterschiedlichen Klassen leisteten die Hospitationsphasen, in denen die Forscherin sich bereits ein recht umfassendes Bild machen konnte.

Die sechste Klasse

Bei der ersten Klasse handelt es sich um eine sechste Klasse einer Gesamtschule, in der 24 Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen. Im Religionsunterricht sind weiterhin anwesend die Klassenlehrerin, die in der Klasse auch das Fach Religion erteilt sowie für Abschnitte des Unterrichts eine Integrationskraft, die der Schülerin Sarah, die eine geistige Behinderung und eine Sehbehinderung aufweist, unterstützend zur Seite steht. Von den elf Jungen in der Klasse haben drei einen sonderpädagogischen Förderbedarf, bei den Mädchen sind es vier.

Für den Unterricht nutzt die Klasse neben dem eigentlichen Klassenraum einen direkt angrenzenden, durch eine Glastür und Glasfenster abgetrennten kleineren Differenzierungsraum sowie einen Klassengarten. Diese drei Bereiche können in das

Unterrichtsgeschehen eingebunden werden und bieten sich gerade für ruhige Gruppenarbeitsphasen an. Die Tische der einzelnen Mädchen und Jungen sind in Gruppen angeordnet. Hinsichtlich der Einteilung der Gruppen lässt sich sagen, dass diese von Heterogenität geprägt sind. Auch wenn Freundinnen und Freunde zusammen sitzen, gibt es dennoch keine Homogenisierung hinsichtlich des Geschlechts oder der individuellen Lernvoraussetzungen. Sowohl Mädchen und Jungen mit als auch ohne Förderbedarf sind an den jeweiligen Gruppentischen vorhanden.

Die Religionsstunden liegen montags im Nachmittagsunterricht, sodass eine Einheit etwa 90 Minuten umfasst. Während der Durchführungs- und Erhebungsphase haben alle Schülerinnen und Schüler der Klasse am Religionsunterricht teilgenommen.

Die achte Klasse

Bei der zweiten Klasse handelt sich um eine achte Klasse einer Gesamtschule. 14 Jungen und zehn Mädchen bilden die Klassengemeinschaft. Sonderpädagogischen Förderbedarf weisen hiervon sieben Jungen und drei Mädchen auf. Neben der Religionslehrerin, die gleichzeitig auch im Klassenlehrerteam tätig ist, unterstützt ein Integrationshelfer zu verschiedenen Momenten den Schüler Dominik, der aufgrund seiner körperlichen Behinderung beim Schreiben eingeschränkt und daher auf die Nutzung eines Computers angewiesen ist.

Der Klasse steht neben dem Klassenraum auch ein angrenzender Differenzierungsraum zur Verfügung. Dieser wird vor allem für Arbeitsphasen in Kleingruppen genutzt. Im Klassenraum sind die Tische U-förmig mit einzelnen innenliegenden Tischen angeordnet. Die Aufteilung erfolgt sehr heterogen. Auch wenn die Jugendlichen, die sich gut verstehen, teilweise nebeneinander sitzen, sitzen dabei sowohl Mädchen als auch Jungen nebeneinander sowie Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Förderbedarf. Dies geht damit einher, dass es in dieser Klasse viele Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen sowohl mit als auch ohne Förderbedarf gibt.

Zum Klassenklima lässt sich sagen, dass zunächst keine größeren unüblichen Spannungen zwischen den Schülerinnen und Schülern auffallen. In den Gruppenarbeitsphasen hingegen wird deutlich, dass dennoch hinsichtlich der Arbeitseinstellung und der Zusammenarbeit nicht immer Einheit herrscht.

Stundenplanbezogen findet das Fach Religion mittwochs in der zweiten und donnerstags in der fünften Stunde statt. Aufgrund der Frühstückspause umfasst die Mittwochsstunde effektiv einen zeitlichen Rahmen von 40 Minuten, während die Stunde am Donnerstag über 45 Minuten verfügt. Den Religionsunterricht besuchen alle Jugendlichen dieser Klasse.

Die siebte Klasse

Nach einigen Monaten wurde zusätzlich zu den anderen beiden Klassen noch mit einer siebten Klasse einer inklusiven Gesamtschule zusammengearbeitet, um noch Datenmaterial aus einer anderen sich inklusiv verstehenden Schule zu gewinnen. Diese Schule liegt am Rande einer Stadt. Es findet eine Beschulung in den Klassenstufen 5 bis 7 statt. In der siebten Klasse lernen 27 sehr heterogene Schülerinnen und Schüler gemeinsam in einem Klassenraum. Neben dem Klassenlehrer, der zugleich die Religionsstunden erteilt, ist eine weitere Lehrkraft anwesend, die sich im Besonderen den Schülern mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung zuwendet. Das Lernen findet hauptsächlich im Klassenraum statt, für Momente der Gruppenarbeit ist es jedoch möglich, eine Tischgruppe auf dem angrenzenden Flur zu nutzen. Auch im Klassenraum findet sich eine Anordnung von Gruppentischen. Hierzu ist festzuhalten, dass jeder Gruppentisch von Diversität geprägt ist, es also keine Aufteilung etwa nach Geschlecht oder nach (kognitiven) Lernvoraussetzungen gibt.

Hinsichtlich des Klassenklimas lässt sich sagen, dass die verschiedenen Schülerinnen und Schüler eine Gemeinschaft bilden, in der sich gegenseitig geholfen wird. Dies wird vor allem in den Gruppenarbeitsphasen sichtbar, in denen etwa den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf unaufgefordert Hilfe angeboten wird und eine Einbindung in den Gruppenprozess erfolgt.

In dieser Klasse findet der Religionsunterricht am Mittwoch in der sechsten Schulstunde und am Freitag in der ersten Schulstunde statt. Am Religionsunterricht nehmen alle Schülerinnen und Schüler des Klassenverbandes teil.

Tabelle mit den jeweiligen Schülerinnen und Schülern der einzelnen Klassen

Um einen gesamten Überblick der Klassen zu erhalten und die genannten Namen den entsprechenden Klassen und somit den Schülerinnen und Schülern zuordnen zu können, soll die folgende Tabelle eine Hilfestellung anbieten. Sie führt die jeweiligen Schülerinnen und Schüler der einzelnen Klassen auf, deren Namen selbstverständlich anonymisiert wurden. Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf sind *kursiv* notiert:

Sechste Klasse	Achte Klasse	Siebte Klasse
<i>Sarah</i>	Andre	<i>Mike</i>
Christian	Sandra	<i>Ben</i>
Eva	<i>Konstanze</i>	<i>Marie</i>
Matthias	Celine	Eike
<i>Chris</i>	Viktoria	Lana
<i>Elias</i>	<i>Dominik</i>	Melanie
Sonja	<i>Carsten</i>	<i>Sabine</i>
Sina	<i>Marius</i>	Manuel
<i>Louis</i>	Antje	Jona
Philipp	Dunja	Dirk
<i>Madeleine</i>	Jana	Hassan
<i>Chantal</i>	Simon	<i>Colin</i>
Katharina	Mark	Elisa
Paula	<i>Mario</i>	Kevin
Florian	Malte	Tabea
Yvonne	<i>Irina</i>	<i>Imke</i>
Michael	Sören	Tomke
Lena	Marco	Kea
<i>Nazan</i>	Dennis	Steffen
Carmen	<i>Claudia</i>	Lilly
Hagen	<i>Stephan</i>	Roman
Ina	<i>Issam</i>	Franziska
Hannes	<i>Thomas</i>	Uwe
Peter	Olivia	Corinna
		Lukas
		Justus
		Jörg

Tab. 2: Übersicht aller Schülerinnen und Schüler

8.2 Darstellung der drei Unterrichtsszenarien

Bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsreihen war ein verlangsamtes Vorgehen von großer Bedeutung, da man nicht voraussetzen kann, dass den Schülerinnen und Schülern die Texte und eine derart intensive biblische Arbeit vertraut sind. Überdies trägt ein verlangsamtes Vorgehen dazu bei, dass allen die Möglichkeit geboten wird, Erfahrungen machen zu können.

„Wer erreichen will, dass Leser angerührt und verändert werden, der muss Geschichten erzählen, die mit den eigenen Erzählungen der Leser ins Gespräch kommen.“ (Niehl 2006, S. 16) Aus diesem Grund ist auch die Wahl der Texte, denen die Schülerinnen und Schüler bibliodramatisch begegnen werden, sehr entscheidend. Es gilt, Inhalte zu finden, die mit dem Leben, mit den Geschichten der Kinder und Jugendlichen zu tun haben, die sie emotional berühren und irritieren. Gleichzeitig ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern vielfältige Handlungs- und Identifikationsmöglichkeiten aufzuzeigen, weshalb drei Texte gewählt

wurden, in denen Rollen mit verschiedenen menschlichen Eigenschaften angeboten werden und es so mehrere Handlungsoptionen gibt¹⁸. Im Gegensatz zu anderen biblischen Textgattungen, etwa Psalmen, kann es den Schülerinnen und Schülern hierbei einfacher fallen, sich in das Handlungsgeschehen hineinzubegeben, den Text-Raum dementsprechend zu betreten. Es wurde für jede Klasse ein anderer neutestamentlicher Text gewählt, um überprüfen und zeigen zu können, wie vielseitig und auf welchen Ebenen die Auseinandersetzung mit einem biblischen Text erfolgen kann.

Bei der Planung des Unterrichts stellte das Prinzip der Elementarisierung eine entscheidende Grundlage dar. Die Orientierung an den fünf Fragerichtungen (Erfahrungen, Zugänge, Wahrheiten, Strukturen, Lernformen (vgl. Kapitel 4.8.2)) half bei der Aufbereitung des biblischen Textes für die verschiedenen Klassen und führte zu der didaktischen Reduktion. Der Aufbau der einzelnen Stunde orientierte sich hierbei sowohl an dem klassischen Unterrichtsmodell Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung als auch am Dreierschritt des Bibliodramas nach Martin (Körperarbeit, Spielphase, Aufarbeitung). Im Rahmen der Spielphase geht es jedoch nicht nur um das Spiel, sondern vielmehr um die breite Palette bibliodramatischer Elemente. Aufgrund der zeitlichen Einschränkung im Unterricht erweist sich dieser Schritt im Gegensatz zu dem Fünferschritt nach Warns (vgl. Kapitel 4.6.3) als praktikabler. Der Fünferschritt kann stattdessen auf die gesamte Unterrichtsreihe angewandt werden. Verzahnt man den klassischen Aufbau einer Unterrichtsstunde mit dem Dreierschritt, ergibt sich damit eine gute Struktur für die Planung der einzelnen Stunden.

Hinsichtlich der Planung der drei Unterrichtssettings spielten somit verschiedene Aspekte eine Rolle. Aufgrund des Jugendalters bringen die Schülerinnen und Schüler ganz eigene entwicklungsbedingte elementare Zugänge, aber auch Erfahrungen mit, die es zu berücksichtigen gilt. Die Textwahl erfolgte in Absprache mit den Religionslehrkräften, woraufhin es galt, die elementaren Strukturen und Wahrheiten herauszuarbeiten. Dafür waren je kurze (exegetische) Vorüberlegungen notwendig. Präsent war somit die Doppelbewegung zwischen Schülerschaft auf der einen und Inhalten (biblischem Text) auf der anderen Seite.

Die folgenden Beschreibungen hinsichtlich der jeweiligen Unterrichtssettings orientieren sich an einem Muster. Zunächst erfolgen Vorüberlegungen in Bezug auf die entsprechende Textwahl. Daran schließen sich einige Anmerkungen zum gewählten biblischen Text aus exegetischer Perspektive an. Hierbei werden zentrale Aspekte benannt, die im Rahmen der Planung und für den Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind. Schließlich folgt eine

¹⁸ In diesem Zusammenhang sei auch auf den 2014 im Jahrbuch für Jugendtheologie erschienenen Artikel „*Ich gehöre wieder dazu*“ – *Praktische Unterrichtsideen zur Anthropologie von Lk 15, 11–32* von Burggraf/Hanneken/Roebben verwiesen. Die in der genannten Bibelstelle aufgezeigten menschlichen Eigenschaften bieten der Schülerschaft vielfältige Identifikationsmöglichkeiten.

Darstellung der konkreten Durchführung der einzelnen Unterrichtsreihen, die einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen ermöglichen sollen.

8.2.1 Die sechste Klasse – Zachäus begegnet Jesus (Lk 19, 1–10)

Da die Klasse sich zum Zeitpunkt der Erhebung im Religionsunterricht mit dem Themenfeld *Jesus und seine Umwelt* beschäftigt hat, wurde mit Lk 19, 1–10 ein biblischer Text ausgewählt, der inhaltlich daran anknüpfen konnte und somit eine curriculare Legitimation erfährt.

8.2.1.1 Kurze exegetische Vorüberlegungen zu Lk 19, 1–10

Der Perikope Lk 19, 1–10 vorangestellt ist die Erzählung der Heilung eines Blinden, eine in sich abgeschlossene Handlung. Damit setzt mit Lk 19, 1 eine neue Erzählung an, die mit dem Vers Lk 19, 10 schließt. Die Erzählung stammt aus dem lukanischen Sondergut und steht relativ am Ende des Reiseberichts. In besonderer Weise wird in dieser Textstelle das Wirken Jesu zum Ausdruck gebracht und durch verschiedene Erzähllinien geprägt.

Im Zentrum der Erzählung steht die Figur Zachäus. Er ist als „Oberzöllner und Reicher [...] in zweifacher Weise negativ qualifiziert“ (Müller 2010, S. 239). Seine geringe Körpergröße steht demgegenüber, wird aber nicht weiter als Diskrepanz vertieft, sodass eigene Vorstellungen möglich sind. Aufgrund dessen eignet sich die Erzählung auch für den schulischen Kontext. Im bibliodramatischen Prozess beispielsweise können die Leerstellen gefüllt werden.

Der Hauptprotagonist, der mit Jesus in Beziehung tritt, wird mit einem Namen versehen und erfährt so eine besondere Aufmerksamkeit. Zachäus wird nicht einfach nur als „Zöllner“ bezeichnet, sondern bei seinem Namen genannt. „Der Name *Zachäus* (griech. „Zakchaios“) basiert auf dem hebräischen Namen ‚Zakaj‘ [...], der von dem Verb כָּרַךְ (‚unschuldig sein‘, ‚rein sein‘) abgeleitet ist.“ (Wolter 2010) Bezogen auf die Identität lässt sich demzufolge festhalten, dass bereits der eigene Name und dessen Bedeutung ein erstes Merkmal der eigenen Identität sind. Die Schülerinnen und Schüler erleben die handelnde Figur nicht als irgendeine Person der Bibel, sondern können sie beim Namen nennen.

Zachäus wird auf dem Maulbeerfeigenbaum von Jesus gesehen und aufgefordert, ihn in sein Haus einzuladen. Von den anderen Menschen wird der Umgang Jesu mit einem Sünder nicht geduldet und ist in ihren Augen nicht nachvollziehbar. Jesus jedoch „rechtfertigt die Zuwendung zum Zöllner auf doppelte Weise: Zachäus gehört zur Nachkommenschaft Abrahams, und die Aufgabe des Menschensohnes ist es, das Verlorene zu suchen. Die verschiedenen Querverbindungen zu anderen lukanischen Erzählungen zeigen deutlich, dass hier eine Grundlinie des Evangeliums aufgenommen und abgerundet wird: In der

Zuwendung Jesu zu Zöllnern und Sündern kommt die Zuwendung Gottes zu den Verachteten und Randständigen zum Ausdruck. Sie sollen nicht verloren sein.“ (Müller 2010, S. 240) Neben diesen Ausführungen zeigen sich zwei weitere Erzähllinien. Zum einen lädt die Erzählung durch das Wort „heute“ (vgl. hierzu V. 5, V. 9) dazu ein, das Geschehene im Hier und Jetzt zu der Geschichte des Lesers werden zu lassen. In einer dritten Erzähllinie geht es um die Umkehr des Zachäus, indem er sich in Wiedergutmachung übt und seinen Besitz verteilt (vgl. Müller 2010, S. 240).

Eine besondere Beachtung bezogen auf ein didaktisches Interesse erfährt V. 9. Hier lässt sich thematisieren, wie schnell man zum Ausgrenzenden wird, aber doch erkennen kann, dass sie Personen doch auch dazugehören (vgl. Müller 2010, S. 241).

Zachäus ist eine Person, die sich unrecht verhalten hat und daher von den anderen Menschen ausgegrenzt wird. Dennoch hat er diesen großen Wunsch, Jesus zu sehen, und nimmt dafür einige Hürden auf sich. Hier zeigt sich die Bedeutsamkeit, die Jesus zugesprochen werden kann. In der Begegnung mit Jesus erkennt Zachäus, dass sein Handeln falsch war, und gibt den Menschen, von denen er zu Unrecht Geld verlangt hat, dieses mehrfach wieder. Für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich somit verschiedene Identifikationsangebote. Zum einen können sie in der Rolle des Zachäus erfahren, wie es ist, anderen Unrecht zu tun. Sie können nachvollziehen, wie es ist, von den anderen Menschen ausgegrenzt zu werden. Gleichzeitig erfahren sie aber auch, welche „heilende“ Kraft die Begegnung mit Jesus haben kann. Bezogen auf die anderen Menschen können Erfahrungen damit gemacht werden, dass man in Ungerechtigkeit leben muss, dass man aber auch in der Position ist, einen Einzelnen von der Menge auszuschließen.

Für spielerische Interaktionen ist diese Perikope daher gut geeignet. „Damit Interaktion gelingt, ist es wichtig, die Personen der Erzählung in ihrer Zeit und aus gegenwärtiger Perspektive zu betrachten. Angesichts zunehmender Ausgrenzungstendenzen in unserer Gesellschaft ist die Erkenntnis ‚Du bist ja einer von uns!‘ in ihrer Aktualität nicht zu unterschätzen.“ (Müller 2010, S. 241) Für die Eignung des Textes für Interaktionen spricht auch die Verwendung zahlreicher, die Handlung beschreibender Verben.

8.2.1.2 Der Ablauf der Unterrichtsreihe – ein grober Überblick

Wie eingangs beschrieben, stellte das Konzept der Elementarisierung eine wesentliche Grundlage bei der Planung der Unterrichtsreihen dar. Es war wichtig, zu überlegen, welche elementaren Zugänge und Erfahrungen auf Seiten der Schüler und welche elementaren Wahrheiten sowie Strukturen im Text aufgedeckt werden können. Ergänzt werden die elementaren Lernwege. Diese detaillierte Analyse des Textes kann so beispielsweise Wörter für das Vier-Ecken-Wortspiel hervorbringen, die wiederum auf den Zugang der Schülerschaft

abgestimmt werden. Weiterhin kann eine genaue Fokussierung der Handlungen, der handelnden Verben im Text Dynamiken aufzeigen (sich groß – sich klein machen; sich begrüßen – sich aus dem Weg gehen), die im Rahmen der Körperarbeit Bedeutung erfahren, aber auch hinsichtlich des Erfahrungshorizontes der Schülerinnen und Schülern relevant sind.

Um sich einen Eindruck hinsichtlich des Ablaufes der Unterrichtsreihe sowie von den bibliodramatischen Elementen machen zu können, erfolgt zunächst eine grobe tabellarische Darstellung der einzelnen Unterrichtsstunden, um daran anknüpfend einen Einblick in das konkrete Unterrichtsgeschehen geben zu können.

Die Unterrichtsreihe zu Lk 19, 1–10 (Jesus begegnet Zachäus) in der sechsten Klasse umfasste sieben Einheiten. Zu Beginn jeder Einheit wurde als Ritual ein sogenannter Stimmungswürfel eingesetzt, der den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, im Rahmen eines Stuhlkreises sowohl in verbaler als auch in nonverbaler Form ihren momentanen Gemütszustand mitzuteilen. Auf den sechs Seiten des Würfels sind sechs unterschiedliche menschliche Stimmungen in Form von Smileys aufgeführt. Die Mädchen und Jungen wählen eine Emotion, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu ihnen passt. Optional können sie dazu etwas sagen oder den Gesichtsausdruck einfach unkommentiert im Raum stehen lassen. Der Stimmungswürfel soll, wie auch bei Hilger hinsichtlich der Form des Erzählkreises beschrieben, die Narrationsfähigkeit unterstützen.

Im Anschluss an den Stuhlkreis erfolgte eine körperliche Aufwärmung. Die einzelnen Einheiten endeten stets mit einer Zusammenfassung sowie der Möglichkeit einer Rückmeldung.

Grobe Übersicht der Unterrichtsreihe¹⁹:

1. Einheit

- a. Ritual: Stimmungswürfel
- b. Körperübungen (Raum erkunden, wahrnehmen, begegnen, grüßen)
- c. Reflexion über Erfahrungen
- d. Vier-Ecken-Wortspiel
- e. Gestaltung eines Bildes

2. Einheit

- a. Ritual: Stimmungswürfel
- b. Körperwahrnehmungen (Körper wachklopfen, groß – klein sein)
- c. Präsentation der Bilder der letzten Stunde
- d. Begegnung mit den ersten beiden Versen der Erzählung, erste Klärung von Fragen

¹⁹ Dass diese Darstellung nicht vereinbar ist mit einer ausführlichen Reihenplanung, in der Fach- und Förder- sowie Grob- und Feinziele aufgeführt werden, ist bekannt. Dennoch erweist sich diese sehr knappe Darstellung mit einer Nennung nur zentraler Abläufe der einzelnen Einheit als hilfreich, um einen zusammenhängenden Überblick zu ermöglichen.

- e. Weiterschreiben, Weiterdenken der Erzählung (SuS zeigen so, ob sie die Erzählung schon kennen, welches Bild sie von Jesus haben)
 - f. Präsentation der Ergebnisse
3. Einheit
- a. Ritual: Stimmungswürfel
 - b. Körperübung: Wachklopfen
 - c. Begegnung mit dem ganzen Text. Text wird vorgelesen, die einzelnen Verse werden wie ein Weg gelegt
 - d. SuS lesen sich zu zweit den Text mehrmals vor, abwechselnd, Vers für Vers
 - e. SuS erarbeiten Verständnisfragen und Inhaltsfragen
 - f. Fragen werden im Plenum geklärt, Infozettel mit Lücken wird ausgefüllt
 - g. Stuhlbefragung des Zachäus im Freien
4. Einheit
- a. Ritual: Stimmungswürfel
 - b. Emotionen des Stimmungswürfels den Emotionen von Zachäus zuordnen
 - c. Wiederholtes Lesen des Textes reihum, jeder so viel, wie er lesen mag
 - d. Erarbeiten der Rollen im Plenum
 - e. Erarbeitung des Rollenspiels in Kleingruppen
 - f. Präsentation der Rollenspiele in der Aula
5. Einheit
- a. Ritual: Stimmungswürfel
 - b. Wiederholung der letzten Stunde
 - c. Auswertung der Rollenspiele anhand des Filmmaterials, Kriterien u.a. auch von der Lehrerin, da Rollenspiel als Thema im Lehrplan
 - d. Abschluss: Klassenritual
6. Einheit
- a. Ritual: Stimmungswürfel
 - b. Wiederholung der letzten Stunde
 - c. Körper ausschütteln und entspannen, Körperspürübung
 - d. Traumreise in die damalige Zeit, Erzählung durch mich
 - e. Verfassen eines Briefes an einen im Text genannten Nachbarn aus Sicht des Zachäus, einige Zeit nach dem Ereignis
 - f. Vortragen der Briefe
 - g. Als Antwort: Stuhltheater (Rollen: Jesus, Zachäus, Nachbar) einige Zeit nach dem Ereignis
7. Einheit
- a. Ritual in verkürzter Form
 - b. Rückblick
 - c. Aktualisierung: Überlegen in Kleingruppen: Was bedeutet es für mich heute? Entwickeln kleiner Rollenspiele
 - d. Präsentation der Rollenspiele
 - e. Reflexion

8.2.1.3 „Jesus hat ihn wieder auf die Spur gebracht“ – Einblick in das Unterrichtsgeschehen

Im Rahmen dieses Kapitels werden einige Einblicke in das konkrete Unterrichtsgeschehen der sechsten Klasse eröffnet. Ausgewählt wird zunächst die Arbeit mit dem Stimmungswürfel, da er die Reihe als Ritual begleitet. Weiterhin wird exemplarisch ein

Ausschnitt einer Körperarbeit dargestellt, da diese als konstitutives Element der bibliodramatischen Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Es folgen Erläuterungen zum Vier-Ecken-Wortspiel und dem Weiterschreiben der Erzählung, da an dieser Stelle die erste Begegnung mit Elementen des Textes erfolgt. Schließlich werden exemplarisch die Rollenspiele sowie das Verfassen des Briefes aus Sicht des Zachäus beschrieben, da hier Identifikationsmöglichkeiten angeboten werden. Die Darstellung der Aktualisierung ermöglicht schließlich einen Einblick in die Bedeutung des Textes für die Schülerschaft heute.

Die ausgewählten Elemente werden kurz beschrieben und mit punktuellen Schülerbeispielen untermauert. So wird aufgezeigt, wie die Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Aufgaben umgegangen und wie sie dem biblischen Text begegnet sind. Gleichzeitig bieten diese Einblicke eine Hilfestellung, um das Geschehen nachzuvollziehen. Eine ausführlichere Darstellung einzelner Schüleraussagen sowie der Schülerprodukte lässt sich im Anhang dieser Arbeit finden.

1. Stimmungswürfel

Der Stimmungswürfel, der zu Beginn der jeweiligen Stunde eingesetzt wurde, fungierte im Rahmen dieser Unterrichtsreihe als wiederkehrendes Ritual. Gleichzeitig ermöglichte er den Schülerinnen und Schülern in jeder Stunde, ihr derzeitiges Befinden kundzutun und ggf. etwas von sich zu erzählen. Es handelt sich hierbei um einen großen Würfel, auf dessen sechs Seiten verschiedene Smileys dargestellt sind. Diese drücken unterschiedliche Emotionen aus: fröhlich, stark lachend, neutral, grimmig, traurig, sehr traurig. Die Bedeutung dieser Abbildungen wurde mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet.

Die Mädchen und Jungen freuten sich stets auf dieses Ritual und forderten es auch ein. Ihre Bereitschaft zeigte sich zudem darin, dass der Stuhlkreis bereits in der Pause von ihnen aufgebaut wurde. Im Folgenden sollen exemplarisch einige Äußerungen dargestellt werden, die in Anlehnung an den Stimmungswürfel getätigt wurden. So äußerte ein Junge, dass er „fröhlich [sei], weil das jetzt bisher ein guter Tag war“. Ein anderer Junge nutzte den Stimmungswürfel, um seine Vorfreude auf ein Treffen mit einem Klassenkameraden zum Ausdruck zu bringen. Ein Mädchen hingegen konnte im Rahmen dieses Austausches ihre traurige Stimmung ausdrücken, da sie „den ganzen Tag Bauchschmerzen hatte“. Seine wechselnden Stimmungen konnte ein anderer Junge mitteilen, während er auf den Smiley mit verzogenem Mund zeigte: „Mir geht's so, weil ich auch momentan teilweise mit manchen Sachen [...] sehr viel Stress habe, aber die Sachen, mit denen ich Stress habe, da freu ich mich aber auch drauf.“ Mit Verweis auf den traurigen Smiley hat ein weiterer Junge erzählt, dass er „heute Nachmittag nichts gegessen habe“. Der grimmige Smiley wurde von

verschiedenen Kindern genutzt, um der Runde mitzuteilen, dass sie müde sind. Den stark lachenden Smiley zeigte ein Mädchen und fügte hinzu: „Heute hab ich sturmfreie Bude, weil meine Mutter [...] ja noch in der Schule [ist].“ Ein Junge verwies ebenfalls auf diesen Smiley und beschrieb, dass er den „ganzen Tag Spaß hatte“.

2. Körperübungen (ein Ausschnitt)

Vor der Übung wurden ein paar grundsätzliche Regeln vereinbart. Das Ertönen der Klangschale sollte ein Hinweis sein, innezuhalten, nachzuspüren und der nächsten Anweisung zu folgen. Es wurde darauf verwiesen, dass jeder auf sich, aber auch auf die anderen zu achten hat. Nach dem Austausch mit dem Stimmungswürfel wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Stühle und die Tische zur Seite zu stellen. Als genügend „Bewegungsraum“ eingerichtet wurde, erhielten die Lernenden von der Anleiterin die Aufgabe, sich frei im Raum zu bewegen und verschiedene Wege auszuprobieren. Die Mädchen und Jungen machten sich auf den Weg und rasch wurden mehrere kleinere Gruppen sichtbar, die gemeinsam durch die Klasse liefen. Nach einem Signal mithilfe der Klangschale wurde die Aufgabe dahingehend erweitert, dass sie nun besonders aufmerksam ihren Klassenraum erkunden sollen und dabei vor allem auf Dinge im Raum achten, die ihnen neu auffallen. Florian und Philipp lenkten ihr Interesse darauf, einige Gegenstände im Raum zu verändern. So tauschten sie Federmappen und Hefte von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Christian und Michael nutzten die Gelegenheit, um hinter die Tafel zu „klettern“. Sina und Sonja zeigten sich gegenseitig ihre neuen Entdeckungen. So fiel ihnen zum ersten Mal ein Dachflächenfenster auf. Elias und Matthias kletterten über die Tische, um so neue Dinge im Raum zu entdecken. Eva und ein paar weitere Mädchen und Jungen blieben schon nach kurzer Zeit an einer Stelle stehen und fingen an, sich zu unterhalten. Sarah brauchte für diese Übung etwas Unterstützung von ihrer Integrationshelferin. Diese Hilfe zeigte sich darin, dass die Integrationshelferin ihr zusätzliche Impulse gab und sie durch den Raum führte. Es war während dieser Übung ein lauter und reger Austausch festzustellen. Das Ertönen des Gongs zeigte den Schülerinnen und Schülern, dass es Zeit ist, innezuhalten. Danach fand ein Austausch darüber statt, was Neues im Klassenraum entdeckt und welche Beobachtungen an sich selbst oder an der Klasse weiterhin gemacht wurden. Sarah meldete sich und sagte, dass sie meine Unterlagen auf dem Lehrerpult entdeckt habe, die in den sonstigen Stunden ja nicht dort liegen. Chris sagte, dass er nun zum ersten Mal die Uhr richtig sehen konnte, da ihm dies sonst von seinem Sitzplatz nicht möglich sei. Sina verwies noch einmal vor der gesamten Klasse auf das neu entdeckte Dachflächenfenster. Daraufhin stellte die Anleiterin die Frage, was denn bei dieser Aufgabe aufgefallen sei. Sina meldete sich und sagte, dass es darauf ankomme, auch mal in andere

Richtungen zu schauen, so habe sie das Fenster nur entdecken können, weil sie einfach mal nach oben geblickt hat. Ergänzend dazu sagte Christian, dass auch er einen Aufkleber hinter der Tafel nur habe entdecken können, weil er es gewagt hat, einmal hinter die Tafel zu klettern. Matthias, der während der Übung sehr viel über die Tische geklettert war und sich auch unter diesen versteckt hatte, teilte der Klasse mit, dass er unter einem Tisch einen Kaugummi entdeckt habe. Die Lehrperson fragte daraufhin noch einmal nach, was das Besondere an diesen ganzen Beobachtungen sei, woraufhin sich Eva meldete und sagte, dass man sich halt bewegen und sich auch mal an andere Orte wagen müsse. Grundsätzlich war in dieser Übung und auch in der Reflexion zu beobachten, dass die meisten Schülerinnen und Schüler beim Umherlaufen manchmal ihre Perspektiven geändert haben und so merkten, dass man manchmal hochschauen, sich manchmal klein oder groß machen muss, um verborgene Dinge sehen zu können.

Nach dieser Austauschrunde folgte ein erneutes Bewegen durch die Klasse. Diesmal sollten die Schülerinnen und Schüler ihren Blick nicht mehr auf Gegenstände im Raum, sondern auf ihre Mitmenschen lenken. Es ging darum, sich im Klassenraum zu begegnen und zu überlegen, wie und ob man sich überhaupt begegnet. Dabei konnte beobachtet werden, dass die Art und Weise der Begegnung unterschiedlich ist. So umarmten sich Nazan, Eva, Katharina und Paula stürmisch und fragten die jeweils anderen „Na, wie geht's dir?“, während Michael, Christian und Philipp sich einen Handschlag gaben. Matthias gab jeder Person, die ihm entgegenkam, die Hand. Michael ging ihm jedoch aus dem Weg und mied die Begegnung, wobei der Grund hierfür nicht erkennbar war. Sarah lief zu ihren Tischnachbarinnen Sina, Yvonne und Sonja und rief diesen ein lautes „Hallo“ zu. Madeleine und Chantal umarmten sich, grüßen jedoch die anderen mit einem „Hey“. Chris und Elias schlugen ein, gaben jedoch anderen MitschülerInnen die Hand. Neben den Begegnungen in der Nähe gab es auch Begegnungen in der Ferne. So winkten sich etwa Lena und Eva zu und riefen laut „Hallo“. Es konnte kein Mädchen oder Junge beobachtet werden, die/der nicht von irgendjemandem begrüßt wurde. *Anmerkung bzw. Frage an mich selbst: Louis war an diesem Tag krank, wie wären die Schülerinnen und Schüler ihm begegnet?*

Nach dem Ertönen der Klangschale wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, stehen zu bleiben und das Geschehene einen Moment auf sich wirken zu lassen. Es folgte eine Reflexionsphase. So meldete sich Eva und sagte direkt, dass sie beim Grüßen zuerst ihre Freundinnen gesucht und diese umarmt habe. Sie würde nur gute Freundinnen umarmen, Menschen, die ihr nicht vertraut sind, würde sie eher die Hand geben oder sie ohne direkten Kontakt grüßen. Sie empfindet es als ein Zeichen von Freundschaft, wenn man sich umarmt. Paula sagte, dass man den Menschen, die man im Leben nicht mag, gerne aus dem Weg ginge, um eine Begegnung zu vermeiden. Daraufhin erzählte Matthias, dass er den Menschen am liebsten zur Begrüßung die Hand gibt, woraufhin Sina sagte, dass

man vielleicht gar nicht immer jede Person grüßen möchte. Sie berichtete auch, dass es ihr einfacher fiel, ihre Freundinnen zu grüßen, und hat den Jungen lieber nur zugewinkt. Sarah sagte auf Nachfragen, dass sie es schön fand, dass ihre Freundinnen sie begrüßt haben. Die Anleiterin stellte die Frage, wie man sich denn fühle, wenn jemand einem bewusst aus dem Weg geht. So meldete sich Madeleine und sagte, dass sie dann sehr traurig sei. Matthias ergänzte diese Aussage und erzählte der Klasse, dass er es auch schon einmal in der Grundschule erlebt habe, wie man bestimmten Leuten aus dem Weg gegangen sei und die Leute nicht grüßen wollte.

Imaginationsübung groß – klein

In einer weiteren Imaginationsübung ging es um das Nacherleben davon, *sich groß und sich klein zu fühlen*. Hierbei erfolgten verschiedene Anweisungen, die es den Schülern ermöglichten, sich groß und klein zu machen, sich groß und klein zu fühlen. Die in diesen Übungen gemachten Erfahrungen wurden genutzt, um sie mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen. Auf die Frage, wann sich die Mädchen und Jungen schon einmal klein gefühlt haben, antworteten die Kinder sehr unterschiedlich. So sagte Elias, er habe sich „mal sehr klein gefühlt, als [er] bei [seinem] Vater im Auto saß am Fahrerstand und [...] nicht an die Pedale kommen konnte“. Nazan sagte: „Mein Bruder hat mich einmal die Treppe heruntergetragen und da fühlte [ich mich] voll klein.“ Louis ergänzte die bisherigen Aussagen durch seine eigene Interpretation von *Kleinsein*: „Ich hatte das [...] eher verstanden, wo man sich sozusagen seelisch eher klein fühlt [...], die Situationen sind ziemlich mulmig.“ Weiterhin beschreibt er, dass er sich „in der Grundschule ziemlich klein gefühlt [hat]. Erstens weil [...] die Schule sich aufgelöst hat [...], es kamen keine neuen Kinder [in] die Schule und [er] deswegen [...] immer der tiefste Jahrgang in der Schule [war] [...] und auch einmal, da wurde einfach eine Mitschülerin von [ihm] [...] mit einem Schal von einem anderen Mitschüler gewürgt und da [konnte er nicht helfen].“

Neben diesen exemplarischen Antworten zu dem Bereich *Kleinsein* erfolgten auch Aussagen hinsichtlich des Erlebens von *Großsein*. Louis erinnerte sich schnell an folgende Situation: „Als ich mal im Kindergarten ner Bande angehört habe [...] und wir drei haben uns sogar verteidigt [...], nun das war nun son Moment, da war [...] man groß.“ Phil, der in seiner Freizeit Rettungsschwimmer ist, hat sich groß gefühlt, als er „son kleines Kind aus dem Schwimmbad erwischt [hat], weil es gerade am Untergehen war“. Madeleine beschrieb, dass sie sich „immer [groß fühlt], wenn [sie] vor [ihrem] Neffen [steht], weil der so klein ist“.

3. Vier-Ecken-Wortspiel und Gestaltung leerer Blätter in Anlehnung an die Worte

Das Vier-Ecken-Wortspiel verfolgt die Idee, erste Wörter oder inhaltliche Komponenten des Textes aufzugreifen und mit den Schülerinnen und Schülern in Berührung zu bringen. Der Text war zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt. Die Bibliodramaleiterin überlegt sich im Vorfeld Vierer-Wortgruppen, die sie in Anlehnung an Elemente des Textes herausgearbeitet hat. Sie erläutert die Übung, ergänzt, wie wichtig es sei, dass jeder für sich entscheidet, welche Begriffe ihm oder ihr wichtig sind. Es gab insgesamt fünf Durchgänge, wobei der erste Durchgang die Funktion eines „Probendurchgangs“ hatte.

In den einzelnen Ecken konnte ein reger Austausch beobachtet werden, der jedoch nicht im Ganzen eingefangen werden konnte. Eine Sequenz von Sina zum Thema *Ausgeladensein* soll jedoch exemplarisch an dieser Stelle wiedergegeben werden. So berichtete Sina davon, dass ein befreundetes Mädchen immer gesagt habe, sie würde sowohl Sina als auch ihre Schwester zum Geburtstag einladen. Als die Einladung kam, stand jedoch nur ihr Name auf dem Umschlag, das fand sie ungerecht.

Die jeweils gewählten Wörter ergaben die Basis für die freie Gestaltung eines Blattes. Hier sind sowohl gemalte Bilder als auch freie Texte oder Bilder, unterstützt durch Wörter, entstanden.

4. Weiterschreiben der Erzählung

Der Text wurde nicht im Gesamten eingeführt, sondern sukzessive. So wurden den Schülerinnen und Schülern zunächst die Verse 1-3 vorgelesen. Beim Weiterschreiben der Erzählung ging es nun darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich überlegen, was mit Zachäus passieren könnte und welche Rolle Jesus hierbei spielt. Gleichzeitig konnte auf diese Weise sichtbar werden, wer den Text und seinen Handlungsablauf bereits kennt. Um einen Eindruck von der Vielfalt der entstandenen Texte gewinnen zu können, werden an dieser Stelle die Erzählungen von Yvonne, Michael und Philipp herausgestellt. So schrieb Yvonne etwa Folgendes:

Alle anderen Menschen waren natürlich größer als er und er konnte Jesus nicht sehen. Zachäus ärgerte sich sehr und ging zurück in seinen Palast, dort ging er ins Dachgeschoss, von dort konnte er Jesus sehen. Zachäus hatte sich in diesem Augenblick gefreut und er sagte: „Mensch, bin ich groß!“ Jesus sah ihn, er kam zum Palast, um mit Zachäus zu reden. Er fragte Zachäus: „Kennst du mich eigentlich, weil ich habe dich schon öfter im Dort gesehen?“ Zachäus antwortete: „Ja, du bist Jesus, der Sachen kann, die wir nicht können!“ Und so hielt sich der freundschaftliche Kontakt, bis Jesus leider ans Kreuz kam. Ende.

Michael formulierte hingegen folgende Weitererzählung:

Aber dann drängelte er vor, sah Jesus und rief: „Jesus, mein Herr!“ Dann lief er ihm zu einem Haus, das Jesus betritt, nach, und er wartete sehr sehr lange noch vor diesem Haus, bis Jesus kam.

Von Philipp wurden die Verse 1-3 so fortgeführt:

Er war einfach zu klein, er suchte einen Weg, um Jesus zu sehen. Er rief: „Jesus, mein großer, allmächtiger Herr, helf mir!“ Jesus streckte die Hand aus.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit hatten, ihre Ideen mit den anderen zu teilen, wurde der gesamte Text eingeführt, indem er der Klasse zunächst vorgelesen wurde. In einem zweiten Vorlesedurchgang wurden die Schüler aufgefordert, sich frei in der Klasse zu bewegen. Schließlich wurden die Mädchen und Jungen aufgefordert, den biblischen Text in Partnerarbeit gemeinsam zu lesen. Hierbei spielte bei den Schülern die wörtliche Rede eine wichtige Rolle, da sie diese ohne explizite Aufforderung in verteilten Rollen gelesen haben.

5. Rollenspiele

Nachdem der gesamte Text eingeführt wurde, haben sich vier Gruppen überlegt, wie sie die Erzählung „auf die Bühne bringen können“. Hierfür hatten sie eine halbe Stunde Vorbereitungszeit. Da es vielen Schülerinnen und Schülern schwer fällt, aus dem Stehgreif zu spielen, wurde an dieser Stelle bewusst kein Spontantheater gewählt. Die einzelnen Rollen, Requisiten etc. durften von den Gruppen frei gewählt und eingeteilt werden. Der Text gab zwar den Rahmen an, es war jedoch noch ausreichend Möglichkeit, auch eigene Ideen und Gedanken sowie Versprachlichungen einzubringen. Die Aufführungen fanden in der kleinen Aula der Schule statt. Die Bühne für das Spiel wurde entsprechend zum Zuschauerraum abgegrenzt, da es den Darstellern so stets möglich war, durch das bewusste Verlassen der Bühne auch aus der jeweiligen Rolle herauszutreten.

Exemplarisch wird an dieser Stelle auf zwei der vier Rollenspiele verwiesen, wie sie von den Gruppen umgesetzt und präsentiert wurden. Auch wenn beide Gruppen mit demselben Text gearbeitet haben, lassen sich doch Unterschiede erkennen. So zeigt sich etwa im zweiten hier dargestellten Spiel, ohne bereits an dieser Stelle in die Interpretation übergehen zu wollen, dass es einen zweifelnden Zachäus gibt, der Jesus nicht auf den ersten Blick erkennt.

Im Rollenspiel der ersten Gruppe übernahm Louis die Rolle des Jesus, Sarah die des Zachäus, Philipp, Hannes, Katharina und Sina verkörperten die Menschenmenge. Sie orientieren sich recht nah am eingeführten biblischen Text. Zu Beginn schauen alle Personen der Menschenmenge in die gleiche Richtung und rufen laut „Jesus“. Zachäus steigt auf einen Stuhl. Jesus nähert sich hingegen der Menschenmenge und wendet sich dann gezielt an Zachäus mit den Worten: „Zachäus, komm vom Baum herunter!“ Die Menschenmenge reagiert entsetzt und Sina bezeichnet Zachäus als Sünder. Jesus hingegen sagt, dass er bei Zachäus zu Gast sein möchte. Während sich die Menschenmenge entfernt, nehmen Jesus und Zachäus auf zwei Stühlen Platz. Zachäus sagt daraufhin zu Jesus, dass

er den armen Menschen das Geld wiedergeben möchte. Wieder bei der Menschenmenge angekommen, erfolgen erneute „Buh-Rufe“. Jesus entgegnet wie im biblischen Text: „Heut ist in diesem Haus das Heil geschenkt worden“ und „Ich sage euch, dieser Mann ist auch ein Sohn Abrahams“. Die Beschuldigungen dauern zunächst noch an, bis Jesus erläutert, dass Zachäus den Menschen doch nur ihr Geld wiedergeben möchte, was er dann letztendlich auch tun kann.

Das zweite hier kurz dargestellte Rollenspiel stammt von Chris (in der Rolle des Jesus), Matthias (in der Rolle des Zachäus) sowie Nazan, Ina, Carmen und Hagen (Menschenmenge). Wie auch in der zuvor dargestellten Gruppe wird Jesus von der Menschenmenge laut jubelnd und rufend begrüßt. Er jedoch wendet sich an Zachäus, der den richtigen Moment genutzt hat, um auf den Stuhl zu springen (der Stuhl stellt den großen Maulbeerbaum dar). Jesus fragt ihn, wer er sei, und bittet ihn, herunterzukommen. Zachäus springt daraufhin vom Stuhl. Während die Menschenmenge noch laut den Namen „Jesus“ ruft, fragt Zachäus ihn, wer er denn sei. Dieser antwortet: „Ich bin Jesus.“ Zachäus jedoch möchte einen Beweis und so gehen sie schließlich in das Haus. Mit einladender Geste bittet Zachäus Jesus, sich zu setzen. Nun beginnt Zachäus schon, von dem Geld zu berichten, welches er den Menschen weggenommen hat, und von seinem Wunsch, ein besserer Mensch zu werden. Jesus unterstützt diese Entscheidung, sodass Zachäus schließlich den Menschen das Geld, wenn auch unterstrichen durch einen forschenden Ton, wieder zurückgibt. Nachdem alle Menschen Geld erhalten haben, sagt Zachäus, dass er nun den Rest behalten werde.

Nach jedem einzelnen Rollenspiel wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Rollen bewusst abzustreifen und die Bühne wieder zu verlassen. Dies war stets wichtig, um den Mädchen und Jungen zu verdeutlichen, dass sie nun nicht mehr in der Rolle des Jesus und des Zachäus seien und somit auch nicht mehr als diese angesprochen werden konnten. Gleichzeitig ermöglichte es allen Beteiligten, auch über das Spiel zu sprechen. So wurde vielfach angemerkt, dass sich vor allem das zuletzt beschriebene Spiel von dem biblischen Text unterschied, was im Sinne des Bibliodramas durchaus möglich ist, jedoch im Rahmen schulischer Kontexte oft nicht in Erwägung gezogen wird. Hier steht die starke Nähe zum Text im Fokus.

6. Brief aus Sicht des Zachäus verfassen

Diese Aufgabe bestand darin, nach einer gewissen verstrichenen Zeit einen Brief aus der Sicht des Zachäus zu verfassen, in dem das Erlebte reflektiert und Veränderungen aufgezeigt werden können. Das Verfassen des Briefes sollte den Schülerinnen und Schülern eine erneute Möglichkeit der Identifikation mit der Handlungsfigur Zachäus anbieten.

Aufgrund des zeitlichen Sprungs stand die Überlegung im Fokus, was sich seit den Ereignissen im Leben des Zachäus verändert hat. Die Schülerinnen und Schüler zeigen so Handlungsmöglichkeiten oder Zukunftsperspektiven auf, die sie vor ihrem eigenen Erfahrungshorizont verfassen bzw. als möglicherweise eigenen Wunsch zugrunde legen. Der Adressat des Briefes war ein unbestimmter Nachbar und somit in der Anrede frei wählbar. Um sich ein Bild von der Vielfältigkeit dieser entstandenen Briefe machen zu können, werden an dieser Stelle ausgewählte Texte aufgeführt. Zunächst wird auf den Brief von Yvonne verwiesen, in dem sie sich als auch Zachäus als Schreiber herausstellt:

*Lieber Nachbar,
Zachäus ist umgezogen und zwar nach Australien, da es dort schönes Meer gibt und da sie dort Englisch sprechen. Er geht jeden Tag am Strand, genießt den Sonnenuntergang, das Meer und die Luft. Ich habe ihn vor Kurzem besucht, es geht ihm deutlich besser als damals.
Liebe Grüße Yvonne und Zachäus.
PS: Von Zachäus: Mit geht es seitdem besser, seitdem ich umgezogen bin. Der Strand ist sehr schön. Was ich in meinem Leben nie vergessen werde, ist, dass ich Jesus begegnet bin.*

Ein weiterer Brief, der an dieser Stelle aufgegriffen wird, stammt von Katharina und zeigt einen anderen Ausgang:

*Lieber Tadeus,
danke, dass du meine Entschuldigung angenommen hast, ich bin sehr dankbar. Ich habe dir ja das Geld zurückgegeben, aber jetzt bin ich arm und gehe jeden Tag auf die Straße und bettel um Geld, aber das ist egal, denn ich bin froh, dass ich dir das Geld zurückgegeben habe. Ich werde sowas nie mehr machen, vielleicht könnten wir uns ja mal treffen und gehen etwas trinken.
Auf eine gute Nachbarschaft
Dein Zachäus*

Der folgende Brief stammt von Philipp. In ihm wird thematisiert, wie schwer es Zachäus zunächst hatte:

*Lieber Patrick,
nachdem ich allen das Geld zurückgegeben habe, war ich bettelarm, obwohl ich allen das Geld zurückgegeben habe, sprach mich niemand an, sie ignorierten mich immer noch. Aber nach ein paar Tagen grüßten mich ein paar Menschen, von Tag zu Tag wurde immer besser und das alles verdanke ich Jesus. Im Moment suche ich mir eine neue Arbeit. Ich hoffe, du könntest zu mir kommen, um was zu essen.
PS: Dein Zachäus*

Ein weiterer Brief stammt von Eva. Hier steht die Begegnung mit Jesus im Vordergrund:

*Lieber Herr Nachbar,
ich wollte dir schreiben, wie ich mich seit dem Ereignis mit Jesus verändert habe. Wenn ich abends über die Straße laufe, grüßt mich jeder und lädt mich ein. Ich lebe viel glücklicher, seitdem Jesus bei mir war. Jesus und ich haben uns unterhalten, dann wurde mir bewusst, dass ich zu dir und zu den anderen so gemein war.
Liebe Grüße von Zachäus*

7. Aktualisierung

Die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse haben die Phase der Aktualisierung im Rahmen von Rollenspielen gestaltet, was auch damit zusammenhing, dass diese im Kontext des Lehrplans vorgesehen waren. Sie wurden aufgefordert, sich zu überlegen, was der Text in der heutigen Zeit mit ihnen zu tun haben kann, und in Anlehnung daran in Kleingruppen ein Spiel zu entwickeln. Im Folgenden werden zwei der vier entstandenen Rollenspiele inhaltlich zusammengefasst dargestellt und durch einige Aussagen aus der sich jeweils anknüpfenden Reflexionsphase ergänzt.

Das erste hier aufgeführte Rollenspiel stammt von der Gruppe von Louis, Matthias, Madeleine, Chantal, Elias und Chris. Bei diesem Spiel gab es eine Rolle des Außenseiters, die von Louis verkörpert wurde. Der Gong signalisierte den Beginn des Spiels. Die Bühnenkonstellation zu Beginn sieht wie folgt aus: Louis kommt zur Tür herein und läuft an der Gruppe, die aus Matthias, Madeleine, Chantal, Chris und Elias besteht, vorbei. Die Schülergruppe tuschelt miteinander. Madeleine und Elias rufen laut: „Da ist Fetti“ und untermalen dies mit einem lauten Lachen. Alle bis auf Matthias zeigen mit dem Finger auf Louis, lachen ihn aus und rufen durcheinander: „Fetti!“ Dieses Rufen wird immer eindringlicher, sodass Louis schließlich fortläuft, sich in eine Ecke stellt und weint. Nun geht Matthias zu Louis, klopf ihm auf die Schulter und sagt, dass er der Schülersprecher sei und sich für ihn einsetzen werde, geht dann aber erst einmal wieder weg. Während sich Louis nun der Gruppe nähert, läuft Elias auf ihn zu. Louis fragt ihn, was er von ihm wolle. Elias schlägt ihm ins Gesicht, wobei Louis ausweicht. Als Louis zu Boden fällt, lachen die anderen der Gruppe weiter und Elias tritt noch einmal nach. Daraufhin gehen die anderen einen Schritt zurück, Matthias tritt hervor und hilft Louis hoch. Nach einigem Hin und Her fragt Matthias schließlich die Gruppe, ob es einen Sinn habe, Louis zu mobben. Während Chris dies verneint, erwidert Chantal, dass es einfach Spaß mache. Nach einer ausgesprochenen Konsequenz entschuldigen sich die einzelnen Personen schließlich bei Louis.

In der anknüpfenden Reflexion merkt die Klassenlehrerin zunächst an, dass es äußerst bedenklich sei, wenn man als Zuschauer bei einer Schlägerei auf dem Schulhof nur lachend dabeisteht. Paula fand es übertrieben, dass die ganze Zeit die Beschimpfung „Fetti“ geäußert wurde. Sina bekundet, dass sie das Rollenspiel interessant fand, weil die Mitschüler Louis zunächst gemobbt haben, aber nach der Standpauke des Schülersprechers anders waren. Die Lehrerin merkt jedoch an, dass sich das Verhalten erst geändert habe, nachdem eine Drohung ausgesprochen wurde. Louis lenkt an ein und sagt, dass Matthias – im Gegensatz zu Jesus – drohen musste, damit in der heutigen Zeit überhaupt eine Wirkung erzielt werden kann.

Ein weiteres Rollenspiel wird von Katharina, Nazan, Paula, Lena, Eva und Peter präsentiert. Zu Beginn der Darstellung steht Nazan in der Mitte und hält ein Portmonee in ihrer Hand.

Paula steht neben ihr, ebenso wie Lena. Peter steht auf der Bühne etwas abseits und Katharina sowie Eva sind noch nicht zu sehen. Lena läuft zu Nazan und umarmt diese zur Begrüßung. Auch Paula kommt dazu. Peter rennt herbei, begrüßt Nazan mit einem „Hey“ und rempelt diese dabei an. Hierbei fällt das Portmonee herunter. Zwischenzeitlich rennt Eva herbei, hebt das Portmonee schnell auf und geht wieder weg. Daraufhin erkundigt sich Paula bei Nazan, wo denn ihr Portmonee sei. Peter verweist auf den Jungen (gemeint ist Eva), der gerade vorbeigerannt ist. Nazan beginnt, zu weinen, und wird von Lena getröstet. Peter konfrontiert derweil Eva mit seinem Verdacht, welchen diese aber verneint. Als Paula auf Eva losgehen will, kommt Katharina, eine neue Schülerin, angelaufen und geht dazwischen. Ein Wortgefecht entsteht. Nachdem Eva die Anschuldigungen mehrmals verneint hat, gibt sie es schließlich Katharina gegenüber zu und sagt, sie habe das Geld nur genommen, weil ihre Mutter ihr nie Geld für Essen gegeben habe. Nun glaubt sie aber, ihr Verhalten sei falsch gewesen, und sie plant, Nazan das Geld in der nächsten Pause wiederzugeben. Katharina unterstützt das Vorhaben und sagt, dass man besser ehrlich sei und nicht einfach Geld klauen solle. Nach dem Pausenklingeln stellt sich Katharina als neue Mitschülerin vor. Währenddessen gibt Eva Nazan ihr Geld zurück. Am Ende sagt Nazan, dass nun teilweise wieder alles gut sei.

In der Reflexion wurden von Sina Parallelen zum vorherigen Rollenspiel festgestellt. Chris hält fest, dass die Schüler es wie Jesus und Zachäus gemacht haben. Katharina erläutert am Ende der Reflexion das eigentliche Vorhaben: Die Gruppe wollte es so darstellen, dass Nazan ihr Portemonnaie herausholt, Peter angerannt kommt und sie vor Schreck ihr Portemonnaie fallen lässt. Daraufhin kommt Eva als Einzelner und klaut das Geld, weil er dadurch glaubt, Freunde zu bekommen. Da Peter und Paula mehrmals fragen, ob Eva das Geld hat, und sie dies mehrmals verneint, hat sie das Vertrauen gebrochen. Katharina ist dann dazwischengegangen mit den Worten, dass sie den Jungen (Eva) in Ruhe lassen sollen, da er nichts getan hat, weil sie nicht wusste, dass Eva tatsächlich geklaut hat. Sie hat gedacht, dass man den Menschen erst einmal vertrauen soll und dass sie erst einmal die Wahrheit sagen.

8.2.2 Die achte Klasse – Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10, 46–52)

Die Wahl des Textes erfolgte in Absprache mit der Lehrerin. Auch wenn Heilungserzählungen gerade in einem sonderpädagogischen oder inklusiven Kontext eine Herausforderung darstellen (vgl. hierzu unter anderem Bach), wurde der Text für das bibliodramatische Vorgehen in dieser Klasse als durchaus geeignet empfunden, da die Klasse bereits Erfahrungen in der Arbeit mit biblischen Texten mit sich bringt. Nach

eingehender Betrachtung des Textes und der Auseinandersetzung mit den für den biblischen Text elementaren Strukturen und Wahrheiten (Aufbau des Textes, geschichtliche Einordnung, Aufspüren der Handlungsstränge unter Beachtung der jeweiligen Figuren und genutzten Verben) wurde in Anlehnung an die Phasen der bibliodramatischen Arbeit nach Warns eine umfassende Reihe geplant, in der sowohl das individuelle Erleben und Nachempfinden (Körperarbeit, (Nach-)Spielen) eine tragende Rolle spielten als auch die damit verbundene Auseinandersetzung im Rahmen des Heftes *Mein Augenblick*. Dass hierbei im Rahmen der elementaren Zugänge und Erfahrungen der heterogenen Schülerschaft auch die „eigene Zerbrechlichkeit“ bzw., wie Pirner sie nennt, „Fragmentarität“ im bibliodramatischen Erleben und in der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text Thema werden kann, wurde dabei auch berücksichtigt.

8.2.2.1 Kurze exegetische Vorüberlegungen zu Mk 10, 46–52

In der Bibel ist von mehreren Blindenheilungen die Rede, was damit zusammenhängt, dass zu damaliger Zeit Augenkrankheiten im Mittelmeerraum weit verbreitet waren. Eine dieser Geschichten handelt von dem blinden Bettler Bartimäus. Sein Handeln und Verhalten stehen im Fokus der Perikope Mk 10, 46–52.

An einer Straße in Jericho hört der blinde Bartimäus Jesus von Nazareth an ihm vorbeilaufen. Voller Hoffnung, Jesu sehen zu können, schreit der Gläubige nach Erbarmen. Durch das Schreien wird die Menge verärgert und will Bartimäus weiter ausgrenzen. Jesus hört den blinden Bettler, ruft ihn zu sich und fragt ihn, was er tun soll. An dieser Bibelstelle wird deutlich, wie wichtig die Unterstützung von anderen Menschen ist, die einen mit seinen Bedürfnissen ernst nehmen. Die Heilung des Bartimäus wird nicht durch einen Ritus vollzogen. Stattdessen sagt Jesus lediglich: „Geh! Dein Glaube hat dir geholfen.“ Hier zeigt sich, dass es der Glaube ist, der Bartimäus auszeichnet und ihn bestärkt (V. 47 f.). Sein Glaube ist es auch, der ihm hilft, wieder sehen zu können. „Glaube meint hier eine Zuversicht, ein Vertrauen auf Erbarmen (Kyrie eleison), ein Nicht-Nachlassen und Dranbleiben, das sich innerlich und äußerlich (lautstark) vollzieht. Auffällig ist: Glaube hat hier auch mit Wünschen und Bitten zu tun, nicht nur mit Hingabe, Stille-Sein und Sich-Abfinden.“ (Ritter 2010, S. 286) Das Ende der Erzählung ist schließlich dadurch geprägt, dass der blinde Bettler in die Nachfolge Jesu tritt, womit ein Verweis auf die Jüngerschaft Jesu erfolgt. „Die Hartnäckigkeit und das Vertrauen des Bartimäus und die Hellhörigkeit und Aufmerksamkeit Jesu führen den in der Begegnung Geheiligten in die bleibende Gemeinschaft mit dem Heilsbringer.“ (Kliesch 2011, S. 104) Jesus bringt dem Bettler Heilung und tut ihm gut.

Durch seine positive Einstellung und Nachfolge Jesu „steht [er] in einem Spannungsverhältnis zu den unverständigen Jüngern, [welche] die Botschaft und Passion Jesu nicht begreifen“ (Jesuthasan 2013, S. 9). Mit dieser Gegenüberstellung verfolgt der Evangelist Markus das Ziel, ein Musterbeispiel einer erfolgreichen Nachfolge zu initiieren. In der Formanalyse wird die Betrachtung auf die sprachlich-stilistische Ebene gelegt. Bei der Gliederung des Textes stellen die Zeit-, Ort- und Personenwechsel Signale für einen neuen Erzählabschnitt dar. In Mk 10, 46a bis 10, 46d werden der Handlungsort sowie die an der Handlung beteiligten Aktanten genannt. Die Thematik der Heilung wird in der Mitte der Erzählung, Mk 10, 49b bis 10, 52c, behandelt, bevor zum Ende des Textes das Entlassungs- bzw. Nachfolgemotiv als Schlusspunkte fungieren (vgl. Jesuthasan 2013, S. 9 f.).

In einem systematischen Blickwinkel kann zudem ergänzend gesagt werden, dass Glaube sich in verschiedenen Formen zeigen kann, zeigen darf, daher auch in Handlungen. Erfahrungen hiermit können zu „einer Veränderung des bisherigen Lebens beitragen und ihm eine neue Ausrichtung geben (Ritter 2010, S. 287). Bartimäus kann weiter sehen als die anderen Menschen und erfährt somit eine Heilung. Der Glaube hat ihm geholfen, diese Situation zu meistern (Verweis auf Mk 9, 23 „Alles ist möglich dem, der glaubt“). Neben dem Motiv der Nachfolge bleibt auch das Motiv des Wunders präsent.

Nach Theißen ist jede Wundererzählung als eine Reihe typischer Motive konzipiert (vgl. Theißen 1998, S. 57). Die Bartimäus-Geschichte weist ebenfalls einiger dieser Motive auf. Einleitende Motive sind das *Kommen des Wundertäters* (Mk 10, 46b) sowie das *Auftreten der Menge und des Hilfsbedürftigen* (Mk 10, 46b und 46c). Abweichend von anderen Wundererzählungen tritt der Hilfsbedürftige in dieser Erzählung namentlich auf als „Bartimaios, ein blinder Bettler [...]“ (Mk 10, 46b–c) (vgl. Jesuthasan 2013, S. 11 f.). Somit ist auch diese gewählte Perikope – wie auch Lk 19, 1–10 – in besonderer Weise dadurch geprägt, dass die Hauptfiguren einen Vornamen haben, der in Zusammenhang mit der Identitätsfrage steht und daher von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist.

Vor dem Hintergrund des inklusiven Anspruchs dieser Arbeit stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Exklusion und Behinderung in besonderer Weise und muss bei der Planung und Durchführung berücksichtigt werden. „Gegen den Teufelskreis von Exklusionen und Beschädigungen aller Art setzt der Mann aus Nazareth seine im eigentlichen Sinne des Wortes subversive, also die Macht heilloser Gewohnheiten umwälzende Kraft. Es ist die subversive Kraft, welche die Stigmatisierung der 'Normalgesellschaft' als entscheidenden Faktor für Behinderungen aller Art entlarvt. Es ist die subversive Kraft, welche die (sozial) tödlichen Bilder von befremdlichen und 'fremdseelischen' Menschen zurechtrückt. Es ist die subversive Kraft, die neue beziehungsreiche Umgangsformen zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen etabliert und darin für alle Seiten heilsam ist. (...) Kurz: Es ist die subversive Kraft, die Unterschiedliches, ja auch Befremdliches einbezieht und in seiner

Eigenart und seinem Eigenwert zur Geltung kommen lässt; eine dynamis eben, die tatsächlich inklusiv wirkt.“ (Lob-Hüdepohl 2011, S. 94) Für den Unterrichtskontext bietet sich die Bartimäus-Erzählung daher aufgrund der Handlungsintensivität in besonderer Weise an. Sie „fordert auf, ja reizt zum (Nach-)Erzählen, (Nach-)Erleben, (Nach-)Lesen, (Nach-)Spielen ebenso wie zum Debattieren.“ (Ritter 2010, S. 287) Darüber hinaus zeigt sich das „theologische[...] und didaktische[...] Potenzial solcher Geschichten [darin], dass sie Kindern und Jugendlichen helfen können, gleichermaßen mit ihren Wünschen und Fantasien sowie der konkreten Wirklichkeit zurechtzukommen [...] Didaktisch ist darauf zu achten, dass Wunschfantasien der Heranwachsenden nicht die normale Realitätskontrolle außer Kraft setzen.“ (Ritter 2010, S. 288) Aufgrund dieser Fülle an Möglichkeiten erweist sich der gewählte biblische Text für einen methodenpluralen Zugang, wie ihn das bibliodramatische Arbeiten anbietet, als besonders geeignet.

8.2.2.2 Der Ablauf der Unterrichtsreihe – ein grober Überblick

Ausgehend von den vorherigen Überlegungen wurde eine Reihe geplant, in der das Nachempfinden der Situation des Bartimäus sowie seine Wandlung eine besondere Rolle spielen.

Die Unterrichtsreihe zu Mk 10, 46–52 (Die Heilung des blinden Bartimäus) umfasste 14 Einheiten zu je 40 bzw. 45 Minuten. Ein wiederkehrendes Ritual in dieser Klasse war das sogenannte Heft *Mein Augenblick*, welches vor jeder Stunde ausgeteilt wurde und den Schülerinnen und Schülern ermöglichte, jederzeit Gedanken, Fragen und Ideen einzutragen. Auch für reflexive Momente konnte dieses Heft genutzt werden. Aufgrund der zeitlichen Enge war es nicht in jeder Stunde möglich, eine intensive Phase der Körperarbeit anzuleiten. Die folgende Darstellung ist inhaltlich und in ihrer Form auf wesentliche Elemente reduziert und dient lediglich einem ersten Überblick.

Grober Überblick des Unterrichtsverlaufes:

1. Einheit:
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Körperübungen (Raum erkennen, Neues entdecken, „Ich sehe was, was du nicht siehst“, Übungen mit einer Augenbinde)
 - c. Reflexion: Was bedeutet Dunkelheit? Was bedeutet es, blind zu sein?
2. Einheit:
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Körperübung
 - c. Vier-Ecken-Wortspiel
 - d. Gestalten eines Bildes
3. Einheit:

- a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
- b. Präsentation der Bilder
- c. Weiterschreiben der ersten Verse der Erzählung (SuS zeigen so, ob sie die Erzählung schon kennen, welches Bild sie von Jesus haben)
4. Einheit:
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Präsentation der Texte im Plenum
 - c. Körperübung *Blindsein* (Erfahrungen mit geschlossenen Augen, Nutzen von Augenbinden, u.a. „Sehen“ mit den Händen)
 - d. Begegnung mit dem ganzen Text
5. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Erneute Begegnung mit dem ganzen Text, verschiedene Arten des Lesens
 - c. In Zweiergruppen Verständnisfragen erarbeiten
 - d. Hintergrundinformationen und Ausfüllen eines Lückentextes
6. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Wiederholtes Lesen des Textes
 - c. Erarbeitung eines Standbildes zu einer frei gewählten Szene des Textes
 - d. Präsentation und Auswertung des Standbildes (Was habe ich gesehen, gefühlt, was fiel mir dabei ein – was wollte ich darstellen?)
7. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Hintergrundinformationen: Innerer Monolog und seine Kennzeichen
 - c. Anhand der Fotos, die von den Standbildern gemacht wurden, wurde ein Arbeitsblatt entwickelt mit dem Auftrag, aus Sicht einer frei gewählten Person einen inneren Monolog zu verfassen
 - d. Vorstellung der Texte in Standbild-Kleingruppen, Auswertung anhand der Kriterien, Wahl eines inneren Monologs
8. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Präsentation des ausgewählten inneren Monologs und Reflexion
 - c. Bildung von Kleingruppen – Erarbeitung eines Rollenspiels
9. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Weiterarbeit am Rollenspiel
 - c. Präsentation der Rollenspiele, vorab Rolleninterview
 - d. Reflexion und Klärung einiger neu aufgekommener Fragen
10. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Sammlung der noch offenen Fragen
 - c. Schreibgespräch in Kleingruppen
 - d. Präsentation der Ergebnisse, Reduzierung auf Kernaussagen
11. Einheit:
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Präsentation von zwei Schreibgesprächen nach den Ferien
 - c. Austausch darüber
 - d. Stuhlbefragung des Bartimäus
12. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Rückblick
 - c. Vorbereitung Aktualisierung – Was bedeutet der Text für uns heute?
 - d. Erarbeitung von Präsentationen in Kleingruppen
13. Einheit
 - a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*

- b. Präsentation Aktualisierung
 - c. Reflexion
14. Einheit:
- a. Ritual: Heft *Mein Augenblick*
 - b. Reste
 - c. Gesamtreflexion
 - d. Blitzlicht

8.2.2.3 „Wir sollen helfen, denn Jesus hätte das auch getan“ – Einblick in das Unterrichtsgeschehen

Um auch das Unterrichtsgeschehen der achten Klasse nachzuvollziehen, werden auch hier im Folgenden einige Inhalte exemplarisch dargestellt und durch entsprechende Beispiele ergänzt.

1. Das Heft *Mein Augenblick*

Das Heft *Mein Augenblick* hatte zum einen die Funktion eines Rituals inne, zum anderen sollte es die Schülerinnen und Schüler auch dazu ermutigen, eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken. Die Intensität der Nutzung war sehr unterschiedlich. Einige schrieben tatsächlich weiterführende Gedanken auf, während andere es lediglich als Arbeitsheft zum Beantworten verschiedener Aufgaben und Fragen nutzten. Das Zitat von Antje zeigt, dass die Möglichkeit, eine Art Tagebuch bzw. Gedankenbuch zu führen, auch über die schulischen Grenzen hinweg in Betracht gezogen wird: „*Ich mag das Heft... sollte ich auch zu Hause machen.*“ (Antje) Dieses Zitat zeigt, dass Interesse besteht, die individuellen Erzählungen auch weiter fortzusetzen.

2. Weiterschreiben der Geschichte

Die Funktion des Weiterschreibens der Geschichte bestand einerseits darin, aufgezeigt zu bekommen, welche Schülerinnen und Schüler bereits über ein Vorwissen in Bezug auf diesen biblischen Text verfügen, andererseits jedoch darin, nachlesen zu können, welche Vorstellungen die Mädchen und Jungen hinsichtlich des Ausgangs der Geschichte haben, in der es zu einer Begegnung zwischen Jesus und einem blinden Menschen kommt. Die folgenden drei Schülertexte geben hierzu einen Einblick:

Jesus fragte den Bettler, ob er ihm helfen kann. Schnell erkannte der Bettler die Stimme von Jesus. Kurz darauf bemerkten sie, dass der Mann blind ist, befahl ihnen, etwas Wasser vom nahegelegenen Bach zu holen. In der Zeit gab Jesus dem Mann etwas Brot, was er aus Jericho mitgebracht hat. Nachdem der Mann gegessen und getrunken hatte, fragte Jesus, ob er mit ihnen mitkommen möchte. Der Mann nickte und ging mit ihnen mit, bevor er sich bei ihnen bedankte. (Konstanze)

Jesus ging zu dem blinden Bettler Bartimäus und fragte ihn: „Was ist mit dir?“ Bartimäus antwortete: „Ich bin arm und habe kein Geld und bin blind.“ Jesus sagte: „Ich führe dich jetzt in einen Stall. Ich werde dir helfen und dich wieder gesund machen.“ Bartimäus sagte: „Das wäre ein Traum, wenn du das hinbekommen würdest.“ Jesus sagte: „Ich werde deinen Traum erfüllen.“ Nach einer Stunde konnte Bartimäus wieder normal sehen wie jeder. Er bedankte sich und lief überglücklich fort. (Marius)

Jesus beachtete den Bettler nicht und ging weiter. Der Bettler war enttäuscht und sauer zugleich und probierte, Jesus zu folgen. Die Menschen verspotteten ihn und warfen ihn mit Sachen ab, bis sich Jesus umdrehte und zu den Leuten sagte: „Geht nach Hause!“ Alle befolgten seinen Befehl und verschwanden. Jesus heilte den Mann und verschwand genauso schnell, wie er gekommen war. (Sandra)

Die ausgewählten Schülertexte zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr wohl erkannt haben, dass Jesus in dieser Geschichte, aber auch generell, eine besondere Rolle zukommt, da es ihm möglich ist, den blinden Bartimäus wieder sehend zu machen, aber auch, da die umstehenden Leute auf seine Anweisungen hören und beispielweise gehorchen, nach Hause zu gehen. Diese Tatsache lässt darauf schließen, dass die Klasse bereits Erfahrungen mit biblischen Geschichten gemacht hat. Die letzte der drei ausgewählten Geschichten lässt zunächst ein ganz anderes Verhalten Jesu zu, als man erwarten würde, jedoch heilt er auch hier den blinden Bettler und handelt auf nahezu vergleichbare Weise wie bei den vorigen Schülergeschichten auch.

3. Standbilder

Bei der Methodik des Standbildes haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Sichtweise einmal auf eine andere Art und Weise auszudrücken als mit Worten. In einer eingefrorenen Form soll das Standbild die Beziehungen und Gefühle der dargestellten Personen zueinander besser darstellen. Den Schülerinnen und Schülern soll in den einzelnen Kleingruppen die Gelegenheit gegeben werden, das Standbild selbst zu konzipieren und die Gefühle, welche dargestellt und ausgedrückt werden sollten, besser nachzuempfinden. Die Jugendlichen setzen sich so auf eine intensivere Art mit dem biblischen Text auseinander und können eigene Ideen zur individuellen Darstellung mit einfließen lassen. Nachfolgend sollen einige ausgewählte Gruppenpräsentationen von Standbildern zur Bartimäus-Geschichte beschrieben werden, wobei auch Schülerreaktionen mit aufgegriffen werden:

Gruppe: Olivia, Janna, Malte, Carsten, Thomas

Beschreibung:

Thomas steht auf der linken Seite, er streckt seine linke Hand nach vorne aus, seine Augen sind verbunden durch eine Augenbinde. Ihm direkt gegenüber stehen Janna und Olivia. Sie beide halten ihre rechte Hand hoch vor ihrem Körper und stellen so ein „Halt/Stopp“ dar. Hinter ihnen steht Malte. Er streckt beide Hände zum Himmel. Dicht dahinter steht Carsten,

der seine Arme vor der Brust verschränkt hat. Es ergeben sich zwei Bildhälften: zum einen Thomas, der auf der linken Seite steht, und zum anderen die vier Personen, die ihm in gewisser Weise gegenüberstehen.

Die Reaktionen aus dem Plenum zeigten deutlich, dass die dargestellten Personen von den Klassenkameraden erkannt wurden. So äußerte ein Schüler die Vermutung, dass Thomas den Bettler dargestellt habe, welcher versuchte, auf Jesus zuzugehen. Auch eine Schülerin möchte Thomas in der Rolle des Bettlers Bartimäus wahrgenommen haben. Dass Bartimäus der Weg verstellt wurde, um nicht zu Jesus zu gelangen, wurde ebenfalls vom Plenum angemerkt. So äußerte ein Schüler seine Wahrnehmung dahingehend, dass Bartimäus Jesus entgegengehen wollte, ihm jedoch der Weg von zwei Personen bzw. Schülern verstellt wurde. Eine Schülerin der Klasse betonte in der Diskussion, dass das Bild von dieser Schülergruppe durchaus realistisch dargestellt wurde, wie es in der Geschichte vorgelesen wurde.

Gruppe: Irina, Marco, Sören

Beschreibung:

Irina sitzt im Schneidersitz auf dem Boden, sie streckt ihre rechte Hand aus. Ihr gegenüber stehen Sören und Marco. Marco, auf der linken Seite, hält sich seinen rechten Zeigefinger vor den Mund und blickt auf Irina herunter. Neben ihm steht Sören, er streckt sein rechtes Bein nach hinten, hält sich seinen linken Zeigefinger vor den Mund und schaut ebenfalls auf Irina herunter.

Die Schülerinnen und Schüler erkannten auch hier korrekt, wer welche Person der Geschichte darstellt. Sie entnahmen diesem Standbild außerdem eine aggressive Haltung gegenüber dem Bettler. So bemerkte ein Schüler, dass Sören und Marco die Absicht verfolgten, den Bettler zum Schweigen anzuhalten. Ein weiterer Schüler entnahm der Geste des zurückgestreckten Beines eine Drohung für Bartimäus, dass auf ihn eingetreten werden könnte. Der Schüler merkte an, dass „ein Hass [...] erkennbar [gewesen sei]“. Ein weiterer Schüler ging auf die Gefühlswelt von Bartimäus ein, der „Schiss gehabt haben [muss]“. Marco, ein Darsteller der Gruppe, erklärte daraufhin die Körperhaltung so, dass die Unterlegenheit des Bettlers zum Ausdruck gebracht werden sollte.

Gruppe: Antje, Marius, Andre

Beschreibung:

Andre sitzt auf dem Boden im Schneidersitz. Sein Blick ist nach vorne gerichtet. Rechts von ihm steht Antje, die ihn anblickt und ihren linken Zeigefinger in seine Richtung hält (das Bild

hinterlässt einen drohenden Eindruck). Auf der linken Seite ist Marius, er hat seinen Mund weit aufgerissen und tippt sich mit dem rechten Zeigefinger an die Stirn.

Die Mitschüler konnten auch in diesem Standbild richtig deuten, wer welche Person oder Personengruppe der Geschichte dargestellt hat. Ein Schüler merkte jedoch an, dass Marius und Antje schwer zu bestimmen gewesen seien, er aber annimmt, dass sie „welche aus der Menschenmenge darstellen wollten“.

4. Innerer Monolog

Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Aufgabe, eine Figur ihres Standbildes auszuwählen und aus der Perspektive dieser Figur einen inneren Monolog zu verfassen. Hierfür wurden im Vorfeld entsprechende Merkmale und Kriterien für einen inneren Monolog gemeinsam besprochen. Sowohl die Wahl der Personen, mit denen eine Identifikation stattfinden sollte, als auch die Umsetzung allgemein waren sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund werden einige Beispiele aufgeführt.

Ich sitze auf dem Boden und bin blind, ich erhoffe mir, dass Jesus mich heilt. Er steht vor mir, das spüre ich. Mir ist es unangenehm, blind zu sein. Wird er wohl auf mich zukommen oder geht er gleich wieder weiter? (Sandra)

„Ich fühle mich scheiße, weil ich kann nichts sehen. Jeder, den ich kenne, kann sehen. Ich möchte auch was sehen können. Ich wünsche mir, dass ich auch sehen kann. Wenn ich jetzt was sehen könnte, würde ich nicht mehr stolpern. (Issam)

Ich schreibe aus der Sicht von Bartimäus, ich bin so froh, endlich werde ich geheilt, endlich, die ganzen Jahre habe ich darauf gewartet und jetzt ist es so weit. Danke, Jesus, danke, du bist der Beste! Ich kann gleich wieder sehen, ich kann es kaum erwarten. Ich kann bestimmt ganz viel machen, wenn ich wieder sehen kann. Ich freue mich schon darauf. Ich kann dann wieder sehen! Ich bin voll aufgeregt. (Celine)

Ich bin Jesus!

Lasst den armen Blinden doch daher, er tut mir leid!

Ich glaube, er will, dass ich ihm helfe. Das wird doch nicht so schlimm sein, ich frag mich, wie man so ein Herz aus Stein haben kann, außerdem dauert das gar nicht so lange, ihn zu heilen.

Lasst ihn doch durch! Ich weiß, sie wollen nur auf mich achtgeben, trotzdem! Sie meinen es ja nur gut. (Olivia)

Hilfe, Hilfe!!! Warum hilft mir denn keiner? Ich finde es so gut, wenn ich wieder sehen könnte. Ja, endlich endlich hilft mir einer und das sogar Jesus. Mann, ist das ein tolles Gefühl, von dem mächtigsten Mann geholfen zu werden. Ich bin überglücklich, auch wenn einige Menschen das nicht toll finden und mich ausbuhen. Das ist mir egal. Hauptsache, ich kann später vielleicht wieder sehen. Oh, wie cool, Jesus nimmt mich mit und er heilt tatsächlich mich. Ich bin mal gespannt, wie es ist, endlich mal sehen zu können. Was wäre denn, wenn ich wieder sehen könnte, dann könnte ich bestimmt alles wieder machen, was ich immer schon wollte. Als Jesus dann zu mir sprach und betete, war ich richtig aufgeregt, ob ich wieder sehen könnte. Jaaa, ich kann wieder sehen, endlich, auf diesen Moment habe ich schon immer gewartet. „Danke, Jesus!“ Dann ging ich überglücklich fort. (Marius)

Wann kann ich wieder etwas sehen? Es ist so doof, blind zu sein! Jeden Moment denke ich, ich stolpere irgendwo gegen! Ah, was ist denn das? Die Stimme habe ich schon mal gehört.... Ist es etwa Jesus? Ich glaube schon. Ich traue mich nicht, irgendwas zu sagen. Vielleicht ist er es doch nicht? Meine Güte, bin ich heute nervös! Was ist mit mir los? Ich bin doch sonst nicht so! Ich fühle mich

grottenschlecht. Ich höre Stimmen. Hä, wer schimpft da so auf mich ein? Die sind doch alle doof.
(Claudia)

Auffallend ist, dass die meisten Schülerinnen und Schüler ihren Monolog aus der Sicht des Bettlers Bartimäus angefertigt haben. Der Wunsch, endlich sehen zu können und geheilt zu werden, wird in diesen Schülermonologen deutlich herausgestellt. Die Reflexion der schwierigen Umstände des Blindseins werden in den Monologen sichtbar, was möglicherweise aufzeigt, dass die Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an Empathie für den Bettler entwickelt haben und sich aktiv mit der Geschichte auseinandersetzen konnten.

5. Rollenspiele

Die Gruppen haben im Vorfeld überlegt, wie sie die Erzählung auf die Bühne bringen können. Hierfür hatten sie eine Unterrichtsstunde Zeit. Die Rollen, Requisiten etc. durften frei gewählt werden. Der Text gab zwar den Rahmen an, bot jedoch noch ausreichend Möglichkeiten, auch eigene Ideen etc. einzubringen. Die Aufführungen fanden im Klassenraum der achten Klasse statt. Die Bühne für das Spiel wurde entsprechend zum Zuschauerraum abgegrenzt. Vor dem eigentlichen Spiel der jeweiligen Gruppe betrat die Anleiterin die Bühne und führte mit jeder einzelnen Person ein kurzes Rolleninterview durch. Nach den einzelnen Spielen fand ein kurzer Austausch statt. Die Rollenspiele wurden an zwei Tagen präsentiert. Da am zweiten Tag einige Schülerinnen und Schüler krank waren, wurden manche Rollen neu besetzt, sodass es Personen gab, die in zwei Spielen „aktiv“ waren.

Ein Rollenspiel soll an dieser Stelle exemplarisch dargestellt und entsprechend der geführten Rolleninterviews wiedergegeben werden. Die reflexiven Äußerungen der Gruppe werden ebenfalls in einem kurzen Abriss aufgegriffen.

Das Rollenspiel wird von Sandra, Viktoria, Dominik und Dennis sowie Mesut präsentiert. Hierbei übernimmt Sandra die Rolle einer alten Frau aus der Menschenmenge, welche dem Bettler helfen möchte und Jesus somit Bescheid gibt, dass ein Blinder anwesend ist. Sie verfolgt die Absicht, dass dem blinden Bettler Bartimäus von Jesus geholfen wird, da sie Mitleid mit ihm hat und daran glaubt, dass Jesus ihm helfen kann. Dennis übernimmt in diesem Rollenspiel ebenfalls die Rolle von jemandem aus der Menschenmenge, welcher dem Bettler aufhilft, damit dieser zu Jesus gelangen kann. Laut Dennis' Interpretation ist Jesus höhergestellt als der blinde Bettler Bartimäus, welcher „die ganze Zeit im Dreck sitzt und nichts [macht]“. Die dritte Rolle dieser Inszenierung ist ebenfalls jene eines Mitglieds der Menschenmenge und wird von Viktoria ausgefüllt. Sie möchte nicht, dass der Bettler zu Jesus gelangt und versucht, ihn aufzuhalten, ohne dafür im Rolleninterview eine nähere Erklärung abgeben zu können. Sie füllt demnach ihre Rolle lediglich gemäß der Erzählung aus, ohne sich näher mit dieser Rolle identifizieren zu können. Die Rolle des Jesus

übernimmt in diesem Rollenspiel Dominik, welcher im Rolleninterview seine Machtposition gegenüber den anderen Menschen herausstellt, da er Gottes Sohn sei. Er ist fest davon überzeugt, dem blinden Bettler helfen zu können und sein Leid zu lindern. Die Figur des Bartimäus wird von Mesut übernommen, welcher auf der Bühne entfernt von den anderen Rollenspieltteilnehmern platziert ist und dessen Augen verbunden sind, um die Blindheit des Bettlers besser darstellen zu können. Auf die Frage im Rolleninterview, wie es ihm mit der Situation gehe, nicht sehen zu können, äußert Mesut den Wunsch, genauso sehen zu können wie alle anderen Menschen auch. Er glaubt daran, dass Jesus ihm helfen kann. Das Rollenspiel dieser Gruppe beginnt mit dem lauten Ausruf „Jesus, hilf mir!“ von Mesut als blindem Bettler. Viktoria wendet sich an Mesut und sagt ihm, dass er durch die Menschenmenge nicht durchkomme. Durch Handauflegen von Dominik und die aktive Entfernung der Augenbinde bei Mesut wird dieser aber „geheilt“. Dominik sagt bei dieser Heilung zusätzlich den Satz: „Der Glaube hat dir geholfen.“ Mesut verleiht seiner Freude Ausdruck, indem er in die Luft springt, womit die Inszenierung dieser Gruppe endet.

In der Reflexion dieses Rollenspiels wurde die Frage aufgeworfen, was der Satz „Der Glaube hat dir geholfen“ bedeuten könne. Ein Schüler der Klasse interpretierte diesen Satz in der Weise, dass der Bettler an Jesus geglaubt hat und auf ihn vertraut hat, sodass sein Glaube ihm letztendlich weitergeholfen hat. Eine weitere Schülerin fragte sich, warum der blinde Bettler ohne Blindenstock laufen konnte und Jesus trotzdem gefunden hat. Dominik empfand es darüber hinaus in seiner Rolle des Jesus als etwas Besonderes, anderen Menschen helfen zu können. Diese exemplarischen Aussagen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit dem Rollenspiel beschäftigt haben, interessiert und fokussiert aufgepasst haben und sogar Nachfragen an diese Inszenierung bzw. an die Geschichte gestellt haben. Insgesamt wird deutlich, dass sie die besondere Position von Jesus betonten und herausstellten.

6. Aktualisierung

Nach einem kurzen Rückblick, der den Schülerinnen und Schülern noch einmal vor Augen führen sollte, was in den vergangenen Religionsstunden gemeinsam gemacht, erlebt und erarbeitet wurde, erfolgte die Erläuterung der Aufgabenstellung. Es ging darum, dass vor dem Hintergrund der Frage „Was bedeutet der Text für mich heute?“ in Kleingruppen eine Präsentation vorbereitet werden sollte. Die Form hierfür war frei wählbar, so konnten Bilder, Collagen, Poster, Texte, Rollenspiele etc. vorbereitet werden.

Damit alle Schülerinnen und Schüler auf die Präsentationen reagieren können, wurden jedem Mädchen und jedem Jungen zwei Smiley-Karten gegeben. Der eine Smiley hatte ein lachendes Gesicht, der andere Smiley hatte einen geraden Mund. Diese Karten wurden nach jeder Präsentation hochgehalten, um entweder zu zeigen „Mir hat das alles gut gefallen, mir

geht es gut“ oder um zu zeigen „Hier gibt es noch etwas zu klären, ich bin nachdenklich etc.“. Auffällig an dieser Form der Auswertung war, dass eher reflektiert wurde, *wie* der Vortrag, die Präsentation und die Gestaltung waren, die Frage nach dem, *was* präsentiert wurde, wurde hingegen weniger reflektiert.

Die erste hier vorgestellte Präsentation ist eine Posterpräsentation der Schülergruppe, bestehend aus Marco, Claudia, Andre und Stephan. Sie stellten der Klasse ihr Poster vor, auf dem eine Person zu sehen ist, welche Gedankenblasen aufweist, in der verschiedene Situationen aufgeführt sind, die mit dem Thema *Helfen* zu tun haben. Das Plakat ist in Schwarzweiß gehalten. Claudia erklärte ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, dass auf diesem Plakat verschiedene Situationen des Helfens im Alltag dargestellt werden. Beispielsweise hilft ein Mann einem anderen Mann über die Straße, ein weiterer hilft jemandem beim Laubfegen, zwei Schüler helfen sich bei den Hausaufgaben und dem Wochenplan etc. Die Rückmeldung aus der Klasse zeigte zumeist den Smiley, welcher Fragen aufwirft. Celine gab die konkrete Rückmeldung, dass die Gruppe mit Farben hätte arbeiten können. Simon hingegen fand die Idee der Darstellung des Helfens in Gedankenblasen gut, wobei es sicherlich noch mehrere Situationen des Helfens im Alltag geben könnte als die von der Gruppe ausgewählten. Celine erklärte die Verbindung zur Bartimäus-Geschichte daraus, dass auch Jesus geholfen hat und die Menschen auf dem Plakat sich ebenfalls gegenseitig helfen. Ein Bezug zwischen der Posterpräsentation und der behandelten Bartimäus-Geschichte wird demnach von den Mitschülern der Klasse erkannt. Eine weitere Präsentation wurde von Olivia, Celine, Mario sowie Simon übernommen. Diese Gruppe wählte die Form einer Collage, welche aus verschiedenen Elementen zusammengesetzt ist:



Abb. 9: Collage im Rahmen der Aktualisierung

In der Mitte befindet sich der biblische Text, der wie eine Schriftrolle angebracht ist. Rund um den Text sind verschiedenartige Dinge angeordnet: ein großes Kreuz hinter einem Zaun, eine Abbildung einer Fußgängerzone hinter einem Zaun, in der eine Person sitzt und um Hilfe bittet. Die meisten Menschen gehen mit lachenden Gesichtern vorbei und rufen der Person ein „Nein“ zu, während neben dem Zaun eine Person ohne Gesicht steht und „Ja“ ruft. Weitere Dinge im Umfeld des Textes sind ein großer roter Zettel, auf dem „krank“ steht, eine Zeichnung eines Krankenwagens, eine Zeichnung von Jesus mit einem stehenden Bartimäus sowie einem blinden Bartimäus und der Bildunterschrift „In der Schule brauche ich Hilfe“ und „Freunde“. Des Weiteren sind in dieser Collage ein Zettel mit der Aufschrift „Nachdem man geholfen hat, fühlt man sich besser. Stolz. Freude“ und auf der Rückseite die Sätze „Von früher zu heute“, „Früher hat man viel mehr an Jesus geglaubt, und auch dass er einen heilen kann“ und „Heute glaubt man nicht mehr so sehr an Jesus“ zu finden.

Celine erklärte, dass der thematische Schwerpunkt der Gruppe die Bedeutung des Helfens war und dass sie das Bild mit der Fußgängerzone gemalt habe. Sie erläuterte, dass auf diesem Bild ein Bettler sitzt und den Ausruf tätigt „Bitte geben Sie mir eine Spende“. Die Leute jedoch gehen ohne Regung an ihm vorbei, bis ein Mann kommt und dem Bettler tatsächlich eine Spende gibt. Olivia hat in dieser Gruppe den Text geschrieben, welcher als Schriftrolle dargestellt werden sollte. Simon fügte hinzu, dass er das rote Kreuz gemalt habe, welches viele kennen. Seine Intention war es, dieses hinter einem Zaun zu zeichnen, sodass

es den Anschein macht, als sei es sicher. Mario fuhr fort, dass er das Bild von Jesus und Bartimäus gemalt habe. Der Text „In der Schule brauche ich Hilfe“ ist auf seine persönliche Situation bezogen, da er, wie er berichtet, Hilfe von seinen Freunden bekommt. Freunde können seiner Meinung nach bei vielen Dingen helfen, so wie ein Krankenwagen helfen kann, wenn jemand krank ist.

Das Feedback der Klasse fiel im Nachgang so aus, dass überwiegend die lachenden Smileys hochgehalten wurden. Zahlreiche Schüler und Schülerinnen merkten an, dass sie die Präsentation und die Collage als sehr gut empfunden haben. Celine griff die Situation mit dem Bettler in der Fußgängerzone auf und erklärte, dass sie eine solche Situation schon des Öfteren selbst erlebt habe und dass sie manchmal etwas in den Becher eines Bettlers werfe. Auf die Nachfrage der Lehrkraft, warum denn der Text im Zentrum der Collage positioniert wurde, erläuterte Simon, dass man so erkennen könne, was dieser Text noch mit dem Heute zu tun hat, um somit Vergleiche zu ziehen. Olivia ergänzte, dass der Text als Schriftrolle dargestellt wurde, da es einem solchen alten Text besser entspreche und man zur damaligen Zeit häufig Schriftrollen verwendet habe.

8.2.3 Die siebte Klasse – Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11–32)

Für die Planung und Umsetzung der bibliodramatischen Arbeit in der siebten Klasse wurde die Gattung des Gleichnisses gewählt, da es in Bezug auf den Stoffverteilungsplan der Schule Gegenstand des Religionsunterrichts in dem Schuljahr sein sollte. Aufgrund seiner vielfältigen Identifikationsangebote wurde daher das *Gleichnis vom verlorenen Sohn* aus dem Lukasevangelium gewählt. Wie auch im Rahmen der Planung der anderen beiden Unterrichtsreihen wurden im Sinne des Elementarisierungsgedankens elementare Wahrheiten und Strukturen auf Text- sowie elementare Erfahrungen und Zugänge auf Schülerseite aufgedeckt und um die elementaren Lernwege (die bibliodramatischen Elemente) ergänzt. Dieser Text unterscheidet sich von den anderen beiden bisher eingesetzten Perikopen dahingehend, dass nicht Jesus einer der zentralen Handlungsträger ist, sondern im Fokus hier die Figuren des Vaters, des jüngeren Sohnes und des älteren Sohnes stehen. Dies wirft die Frage nach familiären Strukturen auf, wie sie auch an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Erfahrungen des Weggehens und Wiederkommens – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – hat wohl jeder Jugendliche schon einmal gemacht, ebenso die Erfahrung einer möglichen ungerechten Behandlung. Die Bewegungsrichtungen des jüngeren Sohnes bilden die Grundlage der einführenden Körperarbeit und kommen auch im Spiel sowie der Aktualisierung immer wieder zum Tragen.

8.2.3.1 Kurze exegetische Vorüberlegungen zur Parabel Lk 15, 11–32

Bei dem Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11–32) handelt es sich um das ausführlichste der Gleichnisse vom Verlorenen aus dem Lukas-Evangelium. Es unterscheidet sich dahingehend, dass es um ein Beziehungsgefüge der drei Figuren Vater, älterer Sohn und jüngerer Sohn geht und nicht um einen verlorenen Gegenstand oder ein verlorenes Tier. Bei genauer Betrachtung kann hier von der Textgattung Parabel gesprochen werden. In ihrer Funktion für die Erzählenden „schildert [die Parabel] einen einmaligen, ungewöhnlichen Vorgang in der Vergangenheit“ (Fenske 2003, S. 17). Auch wenn in sprachlich-literarischer Hinsicht die Bezeichnung „Parabel“ treffender ist, erscheint für den alltäglichen Gebrauch und den Unterrichtskontext die Verwendung der Begrifflichkeit „Gleichnis“ sinnvoll.

Wie schon angedeutet, wird in dem Gleichnis zum einen ein Familiengeschehen erzählt, in dem die Beziehungen der Familienmitglieder, aber auch die Wünsche und Zweifel des Einzelnen sehr stark thematisiert werden, und zum anderen von der Liebe Gottes zu den Menschen berichtet. Vor allem der jüngere Sohn rückt durch seine Fragen nach der Zukunft, durch das Gehen von Umwegen, dem Eingestehen von Schuld und schließlich durch die Rückkehr zu seiner Familie in besonderer Form in den Fokus der Erzählung. Ihm begegnet der Vater mit seiner bedingungslosen Liebe, die nicht von Vorurteilen, sondern von Verzeihen geprägt ist. Schließlich spielt noch der ältere Sohn eine entscheidende Rolle. Er steht seinem Vater stets treu zur Seite und begegnet seinem jüngeren Bruder, seinen Plänen und seiner Wiederaufnahme in die Familie mit Unverständnis. Neben diesen Hauptfiguren begegnen dem Leser und der Leserin noch verschiedene nicht weiter benannte Tagelöhner. Die Struktur des Textes weist Brüche auf, welche sich in den Reden des jüngeren Sohnes zeigen (V. 17-19 sowie V. 21). Der Sohn verschweigt in der Rede zu seinem Vater den eigentlichen Grund seiner Überlegungen: sein starkes Hungergefühl. Gleichzeitig verzichtet er in der direkten Rede zu seinem Vater darauf, ihm den Vorschlag zu unterbreiten, Tagelöhner bei ihm zu werden (vgl. Fenske 2003, S. 13). An dieser Stelle zeigen sich erste Spannungen und Uneinigkeiten innerhalb der Figur des jugendlichen Handlungsträgers. Dieses Hadern mit Entscheidungen kennen auch viele Jugendliche in der heutigen Zeit. Weiterhin wird deutlich, dass der Text von vielen Oppositionen durchzogen und von diesen geprägt wird: *Vater – Söhne, Prassen – Hunger oder auch tot – lebendig, verloren – gefunden*. Letztgenannte können als Grundoppositionen der Erzählung verstanden werden. „Mit der Grundopposition [...] werden alle anderen Argumente, all die einzelnen Oppositionen als gering dargestellt: Es geht nicht um Abrechnung und Aufrechnung, es geht um Tod und Leben. Eines fehlt dem Gleichnis: Die Aussage, ob der ältere Sohn seine Opposition gegen den Vater und gegen den Bruder aufgibt.“ Die Haltung des älteren Sohnes

bringt den Leser außerdem zum Hinterfragen der väterlichen Handlungen (vgl. Fenske 2003, S. 14 f.). Weiterhin gilt es, den Rahmen des Gleichnisses in den Blick zu nehmen. Zum einen geht es um das Reden über Gott, aber auch um die Verbindung zu Gott. Der Text kann an dieser Stelle auf zwei Ebenen gelesen werden: christlich und spirituell. Bezogen auf das Leben kann Gott nämlich auch anders sein als im Gleichnis dargestellt. Deutlich wird dies vor allem im Rahmen der Aufführung der Schneeballgedichte (vgl. Kapitel 8.2.3.3).

Aufgrund der beschriebenen Dynamiken zwischen den einzelnen Figuren und dem Willen, frei zu entscheiden, seinen eigenen Weg zu gehen, und schließlich auch der Erfahrung des Scheiterns eignet sich das Gleichnis in besonderer Form für Jugendliche, die in ihrem Leben vielfach auch mit sich hadern, mit der Familie, mit Gott und mit dem, was die Zukunft für sie bereithalten mag. Zudem eröffnen sich im bibliodramatischen Prozess verschiedene Identifikationsmöglichkeiten mit den handelnden Figuren. Eine bedeutende Rolle erfahren hierbei die zahlreichen Verben, welche zum Nachspielen einladen.

8.2.3.2 Der Ablauf der Unterrichtsreihe – ein grober Überblick

Die Unterrichtsreihe zu Lk 15, 11–32 (Das Gleichnis vom verlorenen Sohn) in der siebten Klasse erstreckte sich über acht Schulstunden zu 45 Minuten: mittwochs in der sechsten und freitags in der ersten Stunde. Im Folgenden wird ein grober Verlauf der durchgeführten Unterrichtsreihe dargestellt. Hierbei werden die einzelnen Stunden mit ihren zentralen bibliodramatischen Elementen aufgeführt, um einen Überblick vermitteln zu können. Eine explizite Nennung von Phasen wie der Begrüßung, dem regelmäßig wiederkehrenden Element der Körperarbeit zu Beginn der jeweiligen Stunde sowie der Phase der Verabschiedung erfolgt an dieser Stelle nicht.

Erste Einheit

- Körperarbeit: Stimmungen nachempfinden, Wege gehen/kreuzen, sich begegnen
- Reflexion über Erfahrungen mithilfe der Wollknäuelmethode
- Aufgabe: Gestalten: Mein Weg

Zweite Einheit

- Vernissage: Die Wege werden ausgelegt und betrachtet
- Vier-Ecken-Wortspiel
- Aufgabe: Text verfassen aus den gewählten Wörtern

Dritte Einheit

- Wiederholung und Vorstellen der Texte
- Hinführung zum biblischen Text, Frage nach bekannten biblischen Erzählungen, die evtl. thematisch passend wären
- Gemeinsames Lesen des Gleichnisses
- Erneutes Lesen in Zweiergruppen bzw. Legen der Geschichte in Bildern
- Text „bearbeiten“, Fragen klären
- Aufgabe: Zwei Wörter wählen und dazu Gesten überlegen

Vierte Einheit

- Darstellen der Gesten (die anderen raten, um welche Wörter es sich handeln kann)
- Entwickeln von Standbildern in Kleingruppen
- Reflexion
- Aufgabe: Tagebucheintrag aus Sicht einer Figur verfassen

Fünfte Einheit

- Wiederholung, Präsentieren der Texte
- Erneutes Herausarbeiten aller Rollen im Text
- Begegnung mit den Rollen: Was würde ich ihnen sagen, was würde ich sie fragen wollen? Zuordnen farbiger Tücher zu den Rollen
- Stuhltheater
- Reflexion
- Aufgabe: Was hat das Gleichnis mit mir zu tun? Was sagt das Gleichnis über Gott aus?

Sechste Einheit

- Erneutes Aufgreifen des Stuhltheaters
- Viagese: Text entlanglaufen, ihn „begehen“, an welcher Stelle habe ich einen Impuls, stehen zu bleiben? Die Verortung ergibt die Bildung von Kleingruppen
- Wiederholung des Bisherigen, in Kleingruppen Aktualisierung (Rollenspiel) vorbereiten

Siebte Einheit

- Präsentation der Rollenspiele auf der Bühne
- Reflexion
- Aufgabe: Schneeballgedicht verfassen

Achte Einheit

- Noch ausstehendes Rollenspiel
- Präsentation der Gedichte
- Abschlussreflexion mithilfe des Stimmungswürfels

8.2.3.3 „Gut, dass man zurückkommen kann“ – Einblick in das Unterrichtsgeschehen

Nachdem die Unterrichtsreihen in der sechsten und der achten Klasse und damit die Erhebung an dieser Schule abgeschlossen war, wurde die Unterrichtsreihe in der siebten Klasse durchgeführt. Aufgrund der zeitlichen Enge wurden einige der Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern zu Hause fertig gestellt, sodass nicht zu jedem Element konkrete Beobachtungen vorliegen, sondern teilweise ausschließlich die entstandenen Produkte. Um sich auch von dieser Durchführung und konkreten Unterrichtsgestaltung ein Bild machen zu können, werden an dieser Stelle einige Elemente der bibliodramatischen Arbeit ausführlicher dargestellt.

1. Körperarbeit

Vor der Übung wurden ein paar grundsätzliche Regeln vereinbart. Das Ertönen der Klangschale sollte ein Hinweis sein, innezuhalten, nachzuspüren und der nächsten Anweisung zu folgen. Es wurde darauf verwiesen, dass jeder auf sich, aber auch auf die anderen zu achten habe. Da es in der sechsten Stunde nach einem langen Schultag sicher

sehr schön war, sich etwas zu bewegen, wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich von ihren Plätzen zu erheben und sich zunächst zu lockern. Nach und nach standen die müden Schülerinnen und Schüler auf und fingen zunächst sehr zaghaft an, die Arme auszuschütteln. Erst als ein paar Jungen begannen, ihre Beine energischer zu lockern, folgte auch ein Großteil der anderen Schülerinnen und Schülern diesem Beispiel. Nach etwa zwei Minuten (es wurde inzwischen schon wieder eifrig gesprochen und gealbert) folgten die Anweisung, sich frei im Raum zu bewegen, sowie ein erneuter Verweis auf die Funktion der Klangschale und nach einem erneuten Klang die neue Anweisung, durch den Raum zu laufen. Auffällig hierbei war, dass sich schnell die engeren Freunde und Freundinnen in Gruppen zusammengefunden haben und sich gemeinsam durch den Klassenraum bewegten. Ben genoss es in einer besonderen Form, sich frei zu bewegen, und versuchte sogar, den Klassenraum zu verlassen, um sich auch draußen frei zu bewegen. Mit zusätzlicher Hilfestellung wurde ihm aber schnell klar, dass es um ein Bewegen im Klassenraum ging. In dem Verhalten und in den Ausführungen dieses Auftrags waren keine Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen mit und ohne Förderbedarf erkennbar. Manche Schülerinnen und Schüler blieben an bestimmten Stellen stehen, etwa vor der Pinnwand mit neuen Meldungen, um sich diese anzusehen. Nach etwa drei Minuten ertönte ein Gong und einige Schülerinnen und Schüler blieben an dem jeweiligen Ort stehen, andere wiederum bewegten sich zielstrebig zu ihren Plätzen zurück. Hier war ein erneuter Hinweis notwendig, dass jeder und jede beim Ertönen des Klanges einfach an der Stelle stehen bleibt, an der er/sie sich gerade befindet. Die Anleiterin lud die Schülerinnen und Schüler nun ein, sich durch den Raum zu bewegen und zu überlegen, wie sich ihre Mimik, Gestik, Körperhaltung etc. dabei verändert, wenn sie richtig glücklich sind. Mit dieser Emotion zu beginnen, die meines Erachtens recht leicht nachzustellen ist, erwies sich als sehr gut, da die Schülerinnen und Schüler so warm werden und sich auf das Nachempfinden einstellen konnten. Die meisten Schülerinnen und Schüler liefen nun lachend und hüpfend durch den Raum, Ben wurde von der Lehrkraft noch einmal im Besonderen befragt, wie er sich verhalten würde, wenn er glücklich sei, Tabea, Imke, Kevin, Jörg und Lukas hielten sich zurück und liefen ohne sichtbare Veränderung der Emotion weiter. Lana, Melanie und Franziska fielen sich in die Arme und ein paar Jungen tobten miteinander herum. Nach dem Gongton blieben die Schülerinnen und Schüler stehen und warteten auf die nächste Anweisung. Es folgte der Hinweis: „Ihr seid jetzt richtig wütend.“ Sofort wurde es lauter im Klassenraum, die Mädchen und Jungen bewegten sich schneller und es fielen zahlreiche Schimpfwörter. Sehr zurückhaltend waren dabei wieder Tabea und Imke. Manche Jungen sprangen sich gegenseitig an und es war eine kurze Ermahnung notwendig, dass man sich gegenseitig nicht verletzen solle. Nach dem Ertönen der Klangschale wurden die Schülerinnen und Schüler noch einmal aufgefordert, kurz nachzuspüren, wie es war, wütend

zu sein. Es erfolgte noch einmal der Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler sich natürlich im Raum begegnen, aber dass sie sich doch nicht schlagen oder treten, sondern sich auf sich selbst und auf ihre Gefühlslage konzentrieren sollen. Nach einem kurzen Moment der Stille sollte die Klasse sich überlegen, wie es ist, mutig zu sein. Bei Kevin zeigte sich der Mut in einer spontanen Handlung. Er stieg auf einen Stuhl und sprang herunter, diesem Beispiel folgten manche Jungen und sprangen auch mit erhobener Brust von Stühlen und Tischen. Marie, Lana, Melanie, Lilly und Franziska hingegen hielten sich zurück und drückten den Mut eher dadurch aus, dass sie sich schneller bewegten und den Kopf leicht anhoben. Nach einem kurzen Moment des Innehaltens infolge des Glockenklanges ging es nun darum, nachzufühlen, wie es ist, sehr ängstlich zu sein. Mike, Justus und Eike versteckten sich hierbei unter einem Tisch, Ben folgte dem Beispiel und verschwand hinter einem längeren Fenstervorhang. Die Mädchen fanden sich in einer Traube zusammen und senkten ihre Köpfe, nachdem Lana oder Melanie diese Körperhaltung eingenommen hatten. Der Blick ging bei den meisten Schülerinnen und Schülern zum Boden, der Rücken krümmte sich leicht und der Gang wurde langsamer. Roman und Hassan blickten sich beim Gehen mehrmals um und scheuten den Kontakt zu anderen. Der Gong forderte die Klasse sodann zum Innehalten auf und erst nach und nach lösten sich die Mädchen und Jungen aus ihren teilweise sehr verkrampften Körperhaltungen. Bei der nächsten nachzustellenden Emotion handelte es sich um das Ausdrücken eines schlechten Gewissens. Diese meiner Ansicht nach schwer darzustellende Emotion erwies sich auch für die Schülerinnen und Schüler als Herausforderung. Sichtbar wurde dies in der zögerlichen Ausführung. Die Mädchen und Jungen bewegten sich wieder langsam, meist mit einem nach unten gerichteten Blick. Roman, Steffen und Uwe gingen in eine Ecke und positionierten sich mit dem Rücken zur Klasse. Colin und Mike machten es ihnen nach, sodass in mehreren Ecken Schüler standen, die sich „beschämt“ von der Klasse abwandten. Marie, Tabea und Imke blieben an einer Stelle stehen und blickten auf den Boden. Franziska, Lana und Melanie hingegen fanden sich in ihrer Gruppe zusammen und drückten ihr schlechtes Gewissen verbal aus. Beim Ertönen der Klangschale entspannten sich alle wieder und sollten sich nun so bewegen, als hätten sie jede Menge Spaß. Unmittelbar nach dieser Aufforderung stieg der Geräuschpegel an, die Bewegungen wurden rascher und die Körperhaltungen aufrechter. Die entstandene Stimmung war sehr zu vergleichen mit einer Situation in einer kleinen Pause, in der lediglich ein Lehrerwechsel stattfindet, die Klasse aber in ihrem Klassenraum bleibt. Unterbrochen wurde diese Emotion durch den Gong und die Aufforderung, jeder solle sich nun so bewegen, als sei er auf der Hut. „Ihr möchtet nicht, dass euch irgendjemand hört oder sieht, ihr versucht, ganz verdeckt zu gehen.“ Während sich bei der Übung zuvor noch einzelne Gruppen gebildet hatten, lösten sich diese nun auf und jeder lief für sich, es wurde deutlich ruhiger im Raum und Berührungen und Begegnungen wurden vermieden. Kevin, Hassan,

Dirk, Mike, Steffen, Uwe und noch ein paar weitere Jungen versteckten sich unter ihren Tischen und kauerten sich zusammen. Lilly, Corinna, Tomke und Kea gingen langsam hintereinander her, achteten aber darauf, dass sich ihre Blicke nicht berühren. Melanie und Lana bewegten sich deutlich schneller und blickten hektisch um sich. Die Klangschale signalisierte den Schülerinnen und Schülern anschließend, stehen und zu bleiben bzw. aus dem Versteck hervorzukommen und sich aus der Körperhaltung zu lösen. In einer nächsten Übung ging es darum, dass sich die Jugendlichen einen festen Punkt im Raum suchen, an dem sie stehen bleiben sollen. Die Schülerinnen und Schüler verteilten sich daraufhin im Raum. Es war jedoch wie auch schon in den Übungen zuvor erkennbar, dass sich engere Freunde und Freundinnen einem ähnlichen Punkt zuwandten. Nun folgte die Anweisung, dass alle mit ihren Augen einen festen Punkt im Raum anvisieren, ein Ziel sozusagen. Sobald dieses Ziel gefunden war, sollten sie sich rasch zu ihrem Ziel hinbewegen. Auffällig war, dass sich einige Schülerinnen zuerst daran orientierten, in welche Richtung es die anderen ziehen würde, während andere einfach losliefen. Nachdem alle an ihrem zuvor visualisierten Ziel angekommen waren, wurde schnell sichtbar, dass es vor allem die Ecken des Raumes waren, in die es die Schülerinnen und Schüler zog. So standen in der Ecke links neben der Schultafel neun Personen, sowohl Mädchen als auch Jungen. Der Gong der Klangschale forderte nun zum Innehalten auf. Es folgte eine Reflexionsphase, in der die Frage beantwortet werden sollte, was jedem/jeder einzelnen bei der Anvisierung des Zieles und bei der schnellen Bewegung dorthin aufgefallen sei, ob etwas passiert sei. Es wurden einige Meldungen sichtbar. Manuel beschrieb, dass er „alle umgehauen“ habe auf dem Weg zu seinem Ziel, weil viele schnell herumgelaufen sind. Mit seinem Körper machte er an der Stelle ein paar kurvige Bewegungen und ergänzte verbal, dass er sich dann so durch den Raum habe bewegen müssen. Auf die Nachfrage, was dies bedeuten könne, antwortete er, dass man auf dem Weg nicht anderes mehr im Kopf habe und man einfach nur zum Ziel wolle. Sabine ergänzte noch, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in die Ecken gegangen seien, was sich auch mit der Beobachtung deckt. Lana sagte noch, dass man auch mal angelaufen würde, wenn man das gleiche Ziel hat, dann werde es schwerer. Nachdem es keine weiteren Wortmeldungen mehr gab, erhielten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, sich wieder im Raum zu suchen und dabei auf Folgendes zu achten: „Wer begegnet euch?“, „Wer kommt mir da entgegen?“, „Wer schneidet meinen Weg?“, „Wo gibt es eine Wegkreuzung?“ Die Mädchen und Jungen sollten beobachten, wie sie mit dieser Begegnung umgehen: Grüßen sie sich, gehen sie sich aus dem Weg, was passiert? Die Jugendlichen setzten sich dann in Bewegung und liefen laut durcheinander. Lana und Melanie begrüßten sich sofort und wählten dafür die Umarmung *[Anmerkung: es konnte mehrmals nach Schulschluss beobachtet werden, dass die beiden sich zur Verabschiedung umarmt haben]*. Manuel schlug bei Uwe und Steffen ein. Imke und Tabea fanden sich schnell

und blieben in einer Ecke stehen. Colin lief durch die Klasse und wollte jedem die Hand geben, aber nicht jeder ging auf dieses „Angebot“ ein. Nach etwa einer Minute folgte die Anweisung, dass es nun um das Verabschieden gehen solle: „Wie würdet ihr euch verabschieden und einen neuen Weg einschlagen?“ Wieder liefen alle rasch durch die Klasse und suchten Kontakt zu den anderen. Die Verabschiedungsformen sind den Begrüßungsformen sehr ähnlich, so umarmten sich einige, manche klatschten ab, andere wiederum gaben einander die Hand (vor allem Colin). Sowohl beim Begrüßen als auch beim Verabschieden war es für Ben eine Hilfestellung, dass die Lehrkraft ihn begleitete. Sie ermöglichte ihm verschiedene Kontakte. Nach einer gewissen Zeit war der Gong wieder zu hören und forderte die Klasse auf, stehen zu bleiben. In einer letzten Übung sollte es darum gehen, sich irgendeine Person auszusuchen, welche man unbemerkt auf ihrem Weg verfolgt. Ergänzend gab es die Anregung, zu überlegen, wie man sich dabei fühlt, jemanden zu verfolgen oder auch selbst verfolgt zu werden. Das Ertönen der Klangschale signalisierte den Beginn. Sehr schnell liefen die Mädchen und Jungen los. Zunächst waren es kleine Gruppen, die sich bildeten. Es gab sehr viele Wegüberschneidungen. Nach etwa einer Minute liefen fast alle in einem Kreis. An dieser Stelle wurde mithilfe der Klangschale ein Innehalten einberufen. Es folgte ein kurzer Austausch zu den gerade gemachten Erlebnissen. Roman meldete sich und verwies darauf, dass am Ende der Übung alle im Kreis gelaufen seien. Es wurde nachgefragt, wie es dazu gekommen sei, Corinna sagte, dass es möglicherweise damit zusammenhängen könnte, dass sich alle Lilly als Person ausgesucht haben, die man verfolgen möchte. Justus ergänzte diesen Beitrag mit einem Beispiel: Wenn z.B. Lilly Roman ausgesucht hat und Roman wiederum Manuel ausgesucht hat und dieser dann wieder jemanden aussucht, der im Kreis läuft, kann es dazu führen, dass irgendwann alle im Kreis laufen. Melanie überlegte, wie man dem Kreis hätte entkommen können, und machte den Vorschlag, dass man sein Ziel hätte ändern und sich eine andere Person hätte aussuchen sollen.

Die Körperübungen schlossen an diesem Tag mit einer spielerischen Übung. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich in zwei Reihen einander gegenüberstellen, sodass sie sich gegenseitig anschauen konnten. Das Aufstellen verlief recht chaotisch, da allen sofort klar war, dass es nun um eine Partnerarbeit gehen würde, aus diesem Grund suchten alle natürlich erst einmal rasch nach ihren besten Freunden. Als jedoch sichtbar wurde, dass es so möglicherweise nicht direkt aufgehen wird, waren alle schnell darum bemüht, zwei Reihen zu bilden, unabhängig davon, wer einem nun letztendlich gegenüberstehen würde. [*Niemand sagte: Mit dem oder mit der will ich nun gar nicht zusammenarbeiten!*] Als sich immer zwei Personen gegenüberstanden, folgte der Auftrag, dass zunächst die eine Seite eine Emotion nachstellen solle, welche die andere Person erraten solle, und dann umgekehrt. Schnell wurde es wieder lauter und verschiedene Emotionen wurden nachgestellt. Emotionen wie

Fröhlichkeit oder Traurigkeit waren leichter zu erraten als das Nachstellen etwa von Mut. Nachdem die erste Gruppe fertig war, folgte ein Wechsel. Beim zweiten Durchgang wurden die Emotionen von der Übung zu Beginn der Einheit noch um Darstellungen von z.B. Coolness erweitert, die etwa Manuel darstellte. Es zeigte sich, dass es die Schülerinnen und Schüler erfreute, wenn sie die entsprechenden pantomimischen Darstellungen richtig erraten hatten. Nach der Phase der Körperarbeit folgte ein Austausch im Stuhlkreis mithilfe der Wollknäuelmethode²⁰. An dieser Stelle werden einige Äußerungen der Schülerinnen und Schüler exemplarisch wiedergegeben.

Franziska merkte an, dass es schwieriger sei, Stimmungen wie „mutig“ darzustellen, im Gegensatz zu „fröhlich“, was man auch im Alltag und zwischendurch öfter erleben würde und aus diesem Grunde besser kenne. Hassan äußerte, dass es durchaus schwierig sei, „nachdenklich“ nachzustellen, ohne Worte benutzen zu dürfen. Roman berichtete, dass er noch nie darüber nachgedacht habe, wie man drauf sei, wenn man sauer ist. Er ist somit durch die Übung in eine Reflexionsphase über bestimmte Empfindungen und Gefühle eingestiegen. Auch Marie dachte näher über diese Dinge nach, was sie mit ihrer Aussage, man merke es sonst gar nicht für sich, wenn man mutig ist, bestätigte. Jona stellte die Beobachtung auf, dass „Fröhlichsein“ von fast allen ziemlich identisch dargestellt wurde, jeder jedoch anders reagiere und darstellte, wenn man „sauer“ sein sollte. Imke betonte, dass sie es als schwer empfunden hat, „mutig“ zu sein, da sie es vorher noch nie gewesen sei. Diese Aussage zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise reflektierten und ebenfalls in Situationen kamen, in denen sie vormals noch nie gewesen waren.

2. Text aus den Wörtern des Vier-Ecken-Wortspiels verfassen

Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Anschluss an das Vier-Ecken-Wortspiel die Aufgabe, aus ihren persönlich gewählten vier Wörtern einen freien Text zu schreiben. Die Form des Textes konnte hierbei frei gewählt werden. Es ging in erster Linie darum, die vier Wörter aufzugreifen und inhaltlich in einem Text miteinander zu verknüpfen. Die folgenden Texte stellen einige Beispiele dafür dar, wie die Mädchen und Jungen diese Aufgabe umgesetzt haben. Elisa und Lana griffen beide unabhängig voneinander in ihren Texten das Thema *Familie* auf, machten es zum Kern ihrer Geschichte und beschrieben, welche Bedeutung diese hat:

„Wisst ihr eigentlich, was Familie ist?“

²⁰ Eine Person sagt etwas zu dem, was sie gerade erlebt hat, was sie gefühlt hat etc. Nach ihrem Beitrag hält sie ein Stück des Fadens fest und wirft das Knäuel daraufhin zu einer anderen Person. Wenn schließlich alle etwas gesagt haben, ergibt sich eine Art Netz, das quasi alle miteinander verbindet.

Familie ist, der man immer **vertrauen** kann, auch in schlechten Zeiten. Familie hilft, richtige **Entscheidungen** zu treffen, z.B. den richtigen **Weg** zu finden. Eine Familie ist die dir in schwierigen Zeiten beisteht, die immer bei allen Sachen unterstützt, und man kann mit der Familie auch richtig tolle Sachen erleben.“ (Elisa)

„**Familie**

Meiner Familie kann ich **vertrauen**,
mit ihr kann ich meinen Lebensweg aufbauen,
mit ihr kann ich **Umwege** gehen,
dabei kann sie mich verstehen.
Wenn ich dann mal etwas verlier,
steht sie trotzdem neben mir.
Sie unterstützt mich sehr,
also ist das **Finden** nicht so schwer.
Und wenn ich mich mit ihr mal streite,
so ist's noch meine Familie und steht mir bei Seite.“ (Lana)

Der von Justus verfasste Text hingegen greift den Weg in die Zukunft auf. Hierbei werden aus der Ich-Perspektive verschiedene Wünsche und Gedanken thematisiert.

„Ich habe großes **Vertrauen** zu meiner ganzen Familie und zu meinem besten Freund. Ich kann ihnen alles sagen und mir meine Ängste, Sorgen und Nöte von der Seele reden. Das ist schön. Und ich glaube, auch wenn ich erwachsen bin und mein ganz eigenes Leben führe, kann ich jederzeit **heimkommen** und mit meiner Familie meine Probleme besprechen.
Schon bald habe ich die Schule hinter mir und ich muss mich entscheiden, was ich später machen möchte. Die **Suche** nach einem passenden Beruf wird bestimmt nicht leicht. Es gibt so viele verschiedene Berufe. Wie finde ich den richtigen Job für mich? Was passt zu mir? Was würde mir Spaß machen? Ich glaube, das wird noch ein langer Weg.
Ich denke, dass **Gott** mich auf der **Suche** begleitet, genau wie es meine Familie tun wird.“ (Justus)

3. Standbilder

Die Schülerinnen und Schüler wurden in sechs Gruppen eingeteilt und erhielten die Aufgabe, zu einer frei gewählten Szene des Textes ein entsprechendes Standbild zu entwickeln. Hierbei sollte auch auf Körperhaltungen sowie Gesichtsausdrücke geachtet werden. Die Vorbereitungen für das Standbild liefen reibungslos ab. Die einzelnen Gruppen haben sich schnell geeinigt, wer welche Rolle übernehmen könnte, und sich dann entsprechend ein Bild überlegt. Vor der Präsentation der entwickelten Standbilder wurde das Prinzip der Bühne erklärt: „Wenn ihr auf diese Bühne geht und das Standbild darstellt, dann seid ihr in einer Rolle, und wenn ihr von der Bühne geht, könnt ihr quasi eure Rolle abstreifen und dann seid ihr wieder ihr selbst.“ Nach einer kurzen Zeit, in welcher sich die Zuschauer das Bild ansehen konnten, folgte eine kurze Reflexionsphase, in der sowohl Darsteller als auch Zuschauer sich äußern und ihre Eindrücke mitteilen konnten. Im Folgenden wird exemplarisch ein Gruppenstandbild beschrieben und durch ausgewählte zentrale Äußerungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Phase der Reflexion ergänzt. Eine der Schülergruppen bildeten Kevin, Mike, Uwe und Corinna, welche ihr Standbild so initiierten, dass Corinna auf der linken Seite steht, mit dem Rücken zu den Zuschauern. Sie

blickt auf Kevin, welcher etwas in der Hand hält und es zum Mund führt. Rechts neben ihm steht Uwe, der mit fragender Handhaltung Mike anschaut. Dieser steht mit verschränkten Armen dort. Die Mitschüler, denen das Standbild präsentiert wurde, durften im Anschluss ihre Beobachtungen äußern. Melanie fasste das Standbild der Gruppe so auf, dass der Vater dem Sohn seine Herkunft erklärt. Franziska interpretierte das Bild dahingehend, dass der große Bruder in diesem Fall beleidigt und sauer gewesen ist. Uwe selbst erklärte, dass der Vater und der Sohn sich unterhalten und dass im Hintergrund gefeiert werde.

4. Tagebucheinträge

Die Schülerinnen und Schüler wurden in Anlehnung an die Standbilder dazu aufgefordert, die Perspektive einer frei gewählten Figur einzunehmen und aus dieser Sicht einen Tagebucheintrag zu verfassen. Mike hat anstelle des Tagebucheintrags als Differenzierung ein Arbeitsblatt erhalten, auf dem er den Protagonisten entsprechende Gesichter malen sollte, welche die Emotionen der Figuren widerspiegeln. Um sich ein Bild von der Vielfalt der entstandenen Texte machen zu können, werden an dieser Stelle ein paar Tagebucheinträge exemplarisch dargestellt. Der erste Tagebucheintrag stammt von Tabea und ist aus Sicht des Vaters geschrieben. Sie beschreibt die Freude des Vaters über den zurückgekehrten Sohn und verweist darauf, wie sie ihr Wiedersehen gestaltet haben:

*„Liebes Tagebuch,
heute kam mein Sohn wieder, der vorhin verloren war, doch jetzt ist er wieder da, das freut mich so sehr. Wir haben dann heute Abend erstmal die Wiederkehr gefeiert mit Musik und so, es gab Sänger und so weiter. Ich saß schön mit meinem Sohn, dann haben wir erstmal geredet.“* (Tabea)

Der folgende Text von Melanie greift die Perspektive des jüngeren Sohnes auf, dessen Gedanken um das bevorstehende Wiedersehen kreisen. Er hofft, dass der Vater ihm verzeiht:

*„Dienstag der 19.3.1000
Heute geh ich zurück zu meinem Vater, ich habe eingesehen, dass ich einen großen Fehler gemacht habe und ich es nicht wert bin, der Sohn meines Vaters zu sein. Vor paar Jahren habe ich von meinem Vater verlangt, dass er mir mein Erbe gibt. Er hatte es getan und ich bin einige Tage danach in ein anderes Land gezogen und habe das ganze Geld ausgegeben. Nun haben wir hier nichts zu essen und ich kann mir nichts kaufen. Deshalb habe ich beschlossen, nach der Arbeit (als Schweinewächter) zu meinem Vater und meinem Bruder zu gehen. Davor werde ich mich beim Bürgermeister bedanken, dass er mir so einen guten Job gegeben hat. Danach werde ich bei Mitternacht aufbrechen und zurück zu meinem Vater und Bruder gehen. Ich hoffe, dass mein Vater mir verzeiht und mir eine Arbeit als Arbeitsknecht gibt.“* (Melanie)

Eine weitere Sicht, die in den Tagebucheinträgen aufgegriffen wurde, war die des älteren Sohnes. So kann auf den Text von Tomke verwiesen werden:

Liebes Tagebuch!

Ich habs doch gesagt: Bruder ist mit seinem Vermögen ins nächstbeste Land abgehauen! Dort verprasst er bestimmt nur sein ganzes Geld. In der Zeit, wie er weg ist, arbeite ich ganz hart, damit er für mich ein schönes Fest feiert!

Liebes Tagebuch!

Ich bin so, so, so wütend! Heute feierte Vater ein großes Fest, weil mein Bruder wieder da ist. Ich versteh das nicht, ich habe Vater gedient, die ganze Zeit, ich habe ihm keinmal widersprochen und trotzdem kriegt der ein Fest, der, der sein Geld zum Fenster rauswarf! Vater hat es mir erklärt, aber trotzdem finde ich es noch unfair.“ (Tomke)

Schließlich entstanden Schülertexte aus der Sicht eines am Hof arbeitenden Tagelöhners. Franziska greift diese Perspektive in ihrem Text auf und beschreibt die Ereignisse quasi aus einer außenstehenden Sicht:

„Liebes Tagebuch!

Heute war was ganz Besonderes geschehen! Der verlorene Sohn kam wieder zurück, was waren wir alle außer uns vor Freude. Ich habe dir doch davon erzählt, als der jüngere Sohn von meinem Chef sich seinen ganzen Erbanteil genommen hat und verschwunden ist. Wir dachten, er sei tot, denn wir hatten nichts mehr von ihm gehört und als dann auch noch die Hungersnot über uns kam, dann na du weißt schon! Er kam wieder und es war so schön, alle freuten sich und es wurde ein Kalb für ihn geschlachtet! Wir machten eine riesige Fete und ich sollte unsere besten Lieder spielen. Wir haben die ganze Nacht durchgespielt, ein Wunder, das ich noch schreiben kann! Alle waren glücklich außer sein älterer Bruder. Den muss man nicht verstehen, so wie ich gehört habe, meinte er wohl, dass es unfair wäre, dass der jüngere Bruder einfach gegangen ist und all sein Geld verprasst hat und dass er hier jeden Tag schuftet und sie das Mastkalb für ihn geschlachtet haben. Aber der Vater nahm es gelassen! Außerdem, meiner Meinung nach tut es seinem jüngeren Bruder ja leid, er wusste ja, dass er einen Fehler gemacht hat. Na ja, die Älteren muss man nicht verstehen, echt, dass er seinen jüngeren Bruder nicht vermisst hat?! Boar, ich kann nicht mehr, meine Finger sind wundgespielt und ich total außer Atem! So eine Feier gab es noch nie, wie die Leute zu meiner Musik tanzten! Okay, jetzt ist wirklich, schlaf gut, liebes Tagebuch, bis morgen! PS: Von mir aus könnten öfter Brüder des Chefs wiederkommen, vielleicht hat er ja ein paar? Ich erkundige mich mal, ach, war das schön heute!“ (Franziska)

5. Aktualisierung: Rollenspiele

Im Rahmen der Aktualisierung haben die Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an das im bibliodramatischen Prozess Erlebte Rollenspiele entwickelt. Die individuellen Erfahrungen und Kenntniskgewinne hinsichtlich des Gleichnisses spielen hierbei eine Rolle. Exemplarisch wird an dieser Stelle das Rollenspiel von Manuel, Uwe, Dirk und Steffen beschrieben. Die Jungen stehen in einem Kreis auf der Bühne und kicken sich einen Ball zu. Dirk, Steffen und Uwe erklären, dass sie Jungen sind, die Fußball spielen. Manuel sagt, er wäre auch ein Junge, der Fußball spielt, aber später zocken würde. Durch den Gong wird den Jungen signalisiert, dass ihr Spiel beginnen kann. Zu Beginn der Szene spielen die Jungen gemeinsam ein Spiel und schießen sich gegenseitig den Ball zu. Manuel dreht sich schließlich um und geht in eine andere Richtung. Er ruft „Nä“ und scheint einen Tritt abbekommen zu haben. Er ergänzt: „Boah, ich habe keine Lust mehr, ich geh PC zocken!“ Daraufhin ruft Hassan: „Manuel, komm wieder!“ Steffen unterstützt dies und Dirk erläutert, dass Manuel bestimmt nachher wiederkommt. Währenddessen sitzt Manuel weiter abseits

auf der Bühne an einem PC und klickt verschiedene Tasten an. Hierbei spricht er zu sich selbst: „30 Euro für 10.000 Coins, ach, das ist völlig in Ordnung.“ Er tippt etwas ein und ergänzt: „Na ja, ich hol mir neue Waffen mit der Kreditkarte!“ Wieder tippt er etwas ein, sagt dann jedoch: „Oh nee, die ist auch leer, irgendwie ist es langweilig.“ Nun steht Manuel auf, ruft „Ich glaube, ich geh mal wieder zu denen“ und gesellt sich zu ihnen. Dirk ruft direkt: „Ey, Manuel schon wieder!“ Steffen reagiert mit genervter Stimme: „Was will der denn hier?“ Daraufhin sagt Manuel: „Jungs, es tut mir leid, also ich wollte jetzt nicht einfach so weggehen, aber beim nächsten Mal tretet ihr mir einfach in den Hintern.“ Dirk erwidert darauf: „Ja, ok, aber dann spielen wir auch wieder“ und die Jungen spielen wieder gemeinsam Fußball. Damit endet das Rollenspiel der Gruppe.

Im Anschluss erhielten die Jungen sowie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler die Möglichkeit, auf das Gesehene zu reagieren. Exemplarisch soll zunächst eine Sequenz aufgeführt werden, in welcher die Anleiterin mit Manuel über seine Rolle sprach:

Anleiterin: *Manuel, wie ging es dir in deiner Rolle?*
Manuel: *Normal.*
Anleiterin: *Was heißt normal?*
Manuel: *Einfach ganz normal.*
Anleiterin: *Was war denn normal?*
Manuel: *Also, alles.*
Anleiterin: *Wo ging es dir denn besser? Als du am Computer saßt oder als du bei der Gruppe warst?*
Manuel: *In der Gruppe natürlich, aber dann hatte ich halt keine Lust mehr und bin dann weggegangen, das war eine schlechte Entscheidung*

Hier wird deutlich, dass es Manuel zunächst schwer fiel, seine Rolle zu reflektieren, er dann aber auf Nachfragen doch sagen konnte, wie es ihm erging. Die zuschauende Schülerschaft fasste im Rahmen der Reflexion zunächst das Gesehene zusammen. So beschrieb Jona zunächst das Fußballspiel und die Reaktion Manuels und ergänzte, dass man dann sehen konnte, dass man beim Fußballspielen auch Spaß haben kann, hierfür jedoch kein Geld ausgeben müsse. Lana erläuterte, dass man sehen konnte, dass es Manuel am PC auch schlecht ging und er dann wieder zurückging und sich entschuldigte. Dieses Verhalten fand sie gut. Weiterhin stellt Lana einen Vergleich zwischen Manuel und dem Sohn her, der weggegangen ist. Die anderen Jungen könnten für sie die Familie sein, die ihn an wieder aufnimmt.

10. Schneeballgedichte

Zum Ende der Unterrichtsreihe wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Eindrücke und Gedanken in einem Schneeballgedicht niederzuschreiben. Hierbei handelt es sich um eine in der Struktur und hinsichtlich der Anzahl der Wörter vorgegebene Gedichtform. Im Gegensatz zu der Aktualisierung, in der die Ergebnisse in Gruppen erarbeitet wurden, fand die Erstellung der Gedichte in Einzelarbeit statt. Die entstandenen

Ergebnisse sind sehr vielfältig. Einige Gedichte orientieren sich inhaltlich am Gleichnis wie etwa das Werk von Tabea:

*Familie
Jemand fehlt
Du bist es
Ja Sohn, genau du
Du bist einfach so verschwunden
Doch bist wieder gekommen
Dich im Arm
Danke dafür
Sohn*

Imke nahm an dieser Stelle die Bedeutung in den Blick und brachte diese in ihrem Gedicht zum Ausdruck:

*Familie
ist stark
in schwierigen Situationen
meistern sie alle zusammen
Mit dem Wunsch zu leben
Freude des Tages genießen
Familie hält zusammen
Haben Freunde
Familie*

Jonas wiederum lenkte im Rahmen des Gedichtes den Blick auf Gott und brachte sein Verständnis und seine Beziehung zu Gott zum Ausdruck:

*Gott
Tröstet uns
Er beschützt uns
Hilft uns in der Not
Er gibt uns ein Zuhause
Er gibt uns Hoffnung
Ist immer da
Begleitet uns
Gott*

Neben diesen drei exemplarisch dargestellten Schneeballgedichten wurden noch weitere Themen wie etwa der *eigene Lebensweg* (vgl. z.B. Tomke) dargestellt oder eine Zusammenfassung des in den Religionsstunden Erlebten gegeben (vgl. z.B. Melanie).

9. Darstellung der Ergebnisse, Analyse des Materials

Da im Rahmen der Erhebung und der Durchführung von drei verschiedenen Unterrichtsreihen in drei unterschiedlichen Klassen eine große Material- und Datenfülle gewonnen werden konnte, erfolgt zunächst eine Reduktion des Materials und eine Fokussierung einzelner Schülerinnen und Schüler in besonderer Form. Hierbei halfen zunächst die drei Schwerpunkte ICH – TEXT – GRUPPE, die sowohl im bibliodramatischen Dreieck als auch in den theoretischen Ausführungen bezüglich dieser Forschungsarbeit relevant sind und durch das religionspädagogische Triptychon als roter Faden bezeichnet werden können. Ergänzt wurden diese Bereiche um die Dimension der Spiritualität, da sich nach erster Sichtung des Materials eine Loslösung von dem Oberpunkt ICH als sinnvoll erwiesen hat, um diese Perspektive stärker in den Fokus zu nehmen. Daran anknüpfend begann die Analyse der Daten. Bei der Kategorienbildung wurde sowohl induktiv als auch deduktiv vorgegangen, da einerseits in Anlehnung an die drei Bereiche neue Kategorien gebildet wurden, andererseits auch theoriegeleitet gearbeitet wurde, vor allem in Bezug auf die Frage nach der Spiritualität. Nach einer Auswertung auf Klassenebene, in der unter anderem auch die Interaktion, der Umgang mit der Diversität zum Thema wird, erfolgt die exemplarische Falldarstellung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Der Prozess dieses Forschungsvorgehens und der damit verbundenen Auswertung werden im Folgenden im Einzelnen dargestellt und entsprechend erläutert.

9.1 Das konkrete Forschungsvorgehen

Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung erfolgte parallel zur Durchführung der drei Unterrichtsvorhaben. Dies gestaltete sich aufgrund der doppelten Funktion – Forscherin und Anleiterin – nicht immer leicht, da vor allem in Phasen von Gruppen- und/oder Einzelarbeit der Fokus nur auf einzelne Konstellationen gerichtet werden konnte. Das Sichten der Produkte sowie der Austausch mit den Lehrkräften, die in gewisser Weise ebenfalls als Beobachter fungierten, konnte allerdings manche Unklarheit ausräumen. Aufgrund der verschiedenen Unterrichtszeiten und Umsetzungsmöglichkeiten in den Klassen war der zeitliche Umfang der Beobachtung stets unterschiedlich. Ebenso unterscheiden sich die Dokumentationen der Einheiten dahingehend, dass etwa in der sechsten Klasse eine Beobachtungseinheit je eine Doppelstunde umfasste. Aufgrund der verschiedenen Settings

und Situationen kam eine große Fülle unterschiedlicher Daten (vgl. Kapitel 8) zusammen, die es mithilfe der Inhaltsanalyse zu strukturieren und zu reduzieren galt.

Ein besonderes Augenmerk bei der Beobachtung lag sowohl auf der Interaktion zwischen den verschiedenen Schülerinnen und Schülern als auch auf dem Umgang mit den eingesetzten bibliodramatischen Elementen. Dies impliziert auch die Art der Begegnung mit dem biblischen Text sowie die inhaltliche Ausgestaltung auf Seiten der Schülerschaft. Um ein umfassendes Bild der Unterrichtssituation gewinnen zu können, wurden sowohl einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen beobachtet als auch die gesamte Klasse in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang war der Austausch mit den Lehrkräften eine große Bereicherung, um den eigenen Eindruck noch zu ergänzen.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse in einer modifizierten bzw. erweiterten Form verwendet und an das Forschungsvorhaben angepasst. Es lassen sich hierbei Elemente der zusammenfassenden (Reduzieren des Materials, sodass zentrale Inhalte erhalten bleiben), aber auch der strukturierenden (Herausfilterung wesentlicher Aspekte oder Einschätzung aufgrund bestimmter Kriterien) Inhaltsanalyse erkennen.

Wie in den Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 7.2) deutlich wurde, ist eine Erläuterung des genauen Vorgehens erforderlich. Die Kritik von Kruse an der starken inhaltsanalytischen Orientierung am „WAS“ wird durch eine Erweiterung des zu analysierenden Materials aufgegriffen. Da in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf einer inklusiven Sichtweise liegt, wird das Material nicht ausschließlich auf verbale Kommunikation, auf die bloßen Äußerungen reduziert, sondern umfasst sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation sowie Handlungen und Kontexte. Daher werden sowohl Beobachtungen als auch Gesprächsinhalte zum Gegenstand der Auswertung und gehen somit über die bloße Analyse gesprochener Daten hinaus. Insgesamt können etwa Aussagen, die daraus entstandenen Produkte, entwickelte Standbilder, Szenen von Rollenspielen, aber auch verfasste innere Monologe, Tagebucheinträge oder Gedichte inhaltsanalytisch betrachtet werden. Hinzu kommen die Phasen der Reflexion sowie die Einzelgespräche und schriftlichen Reflexionen am Ende der jeweiligen Unterrichtsreihen. Sie bilden zusammen das zu analysierende Material, aus welchem sich die Kategorien theoriegeleitet entfalten. Wichtig bei der Entwicklung des Kategoriensystems war der regelmäßige „Blick zurück“ auf den Gesamtkontext, um nicht ausschließlich das „WAS“, sondern auch das „WIE“ im Hinterkopf zu behalten.

Die einzelnen Arbeitsschritte erfolgen in Anlehnung an das Ablaufmodell von Mayring, allerdings in einer adaptierten Form, wie im Folgenden sichtbar wird.

Getätigte Arbeitsschritte in Anlehnung an das inhaltsanalytische Ablaufmodell

Vorab ist zu sagen, dass es aufgrund der großen Datenmenge nicht möglich war, „alle inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren“ (Mayring 2010, S. 69). Daher wurden – wie es Mayring im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorschlägt – mehrere Schritte zusammengefasst (vgl. Mayrings Ausführungen zur Zusammenfassung und induktiven Kategorienbildung: Mayring 2010, S. 67), sodass die Paraphrasierung und Reduktion in einem gemeinsamen Schritt erfolgen.

Eine Erweiterung des Ablaufmodells zeigt sich auch in der Analyse der Entstehungssituation. Mayring fordert, dass klar herausgestellt wird, „von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (Mayring 2010, S. 53). Da im bibliodramatischen Arbeiten auch Produkte von Gruppen entstehen, die einem Prozess und dem Austausch in der Gruppe zugrunde liegen, kann aber nicht genau festgehalten werden, wer der Urheber eines einzelnen Gedankens ist. Eine weitere Adaption findet sich im dritten Punkt, der Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials, da Mayring hier beschreibt, dass „die Inhaltsanalyse [in aller Regel] als Grundlage einen niedergeschriebenen Text“ (Mayring 2010, S. 53) benötigt. Als Grundlage im Rahmen dieser Auswertung werden jedoch auch entstandene Bilder und Skizzierungen hinzugezogen.

Bestimmung des Ausgangsmaterials

1. Festlegung des Materials

Für die Untersuchung werden die Schülerprodukte, die Reflexionen (Einzelgespräche, Reflexionen im Plenum, Hefte, Reflexionsbögen) sowie Beobachtungen und rekonstruierte Unterrichtsgespräche herangezogen. Es findet zunächst eine Reduktion hinsichtlich der Dimensionen *Diversität, Identität, Spiritualität, Textverständnis, Methoden* statt, da diese die theoretische Grundlage und Ausgangspunkt des Forschungsinteresses darstellen. Aufgrund der Tatsache, dass nur ausgewählte Schülerinnen und Schüler der sechsten sowie der achten Klasse in Einzelgesprächen befragt wurden, ergibt sich somit bereits hier eine Schwerpunktsetzung der ausgewählten Jugendlichen und der damit einhergehenden Daten. Hierbei war es entscheidend, im Sinne der Inklusion verschiedene Schülerinnen und Schüler zu befragen, also etwa sowohl welche mit als auch ohne Förderbedarf, Mädchen und Jungen, aber auch Jugendliche mit unterschiedlicher religiöser Sozialisation, um eine mehrperspektivische Sicht einzufangen. Im Rahmen der Erstellung einzelner Schüler- und Schülerinnenportraits (vgl. Kapitel 9.2.2) werden diese Daten in besonderer Form betrachtet.

2. Analyse der Entstehungssituation

Die verschiedenen Schülerprodukte entstanden sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeitsphasen oder gar im Plenum während der Unterrichtsreihen. Daher ist es nicht immer genau möglich – so wie Mayring es fordert (Mayring 2010, S. 53) –, festzulegen, wer der ursprüngliche Verfasser eines Gedankens in Gruppenarbeitsprozessen war. Dennoch bilden auch Gruppenarbeiten Grundlage der Analyse. Durchgeführt wurden diese in den Religionsstunden der jeweiligen Klassen. Die Anleiterin hat stets die entsprechende Aufgabenstellung vorgestellt und erläutert. Während der Bearbeitung gab es noch Fragen einzelner Schülerinnen und Schüler oder auch Ergänzungen durch die Anleiterin oder die Lehrkraft. Einzelne Schülertexte der siebten Klasse wurden zudem auch zu Hause erarbeitet oder fertiggestellt. Hierbei kann es natürlich sein, dass Geschwister oder auch Eltern unterstützend tätig waren. Die Aufzeichnungen der Beobachtungen und rekonstruierten Gesprächen hinsichtlich des Unterrichtsverlaufes wurden jeweils im Anschluss an die Unterrichtseinheit angefertigt. Teilweise konnten während der Beobachtungsphasen schon Notizen gemacht und wesentliche (Wort-)Beiträge der Schülerinnen und Schüler festgehalten werden. Die Einzelgespräche fanden nach dem Beenden der Unterrichtsreihen statt. In Einzelsituationen wurde mit einer kleinen Auswahl an Mädchen oder Jungen noch einmal über das Vergangene gesprochen und reflektiert. Hier wurde den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit gegeben, sich noch einmal frei zu äußern. Geführt wurden die Gespräche von der Forscherin/Anleiterin.

3. Formale Charakteristika des Materials

Ein Großteil des Materials liegt in verschriftlichter Form vor. Die Texte der Schüler und Schülerinnen wurden abgetippt und eventuelle Schreibfehler wurden dabei aufgrund der einfacheren und flüssigeren Lesart im Fließtext²¹ korrigiert. Dies gilt auch für die Reflexionsbögen der siebten Klasse. Die Beobachtungen wurden protokolliert und entsprechend den Interessenschwerpunkten des vorliegenden Forschungsgegenstandes reduziert und ausgewählt. Wichtige Unterrichtsgespräche wurden rekonstruiert und niedergeschrieben. Die darstellerischen Produkte der Schüler und Schülerinnen, also etwa die Rollenspiele, wurden inhaltlich protokolliert und liegen somit ebenfalls in schriftlicher Form vor. Ein Teil der Einzelgespräche der Klasse 6 liegt in transkribierter Form vor. Von einem anderen Teil wurden Gesprächsprotokolle angefertigt, die soweit möglich den Wortlaut des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin wiedergeben. Auch diese liegen für

²¹ Im Anhang findet sich die abgetippten jedoch nicht korrigierten Schülertexte.

die Analyse in schriftlicher Form vor. Die Einzelgespräche der Klasse 8 wurden indes aufgenommen und anschließend transkribiert.

Fragestellung der Analyse

4. Richtung der Analyse

Auf der Grundlage des vorliegenden Materials soll untersucht werden, wie die Schülerinnen und Schüler dem biblischen Text mit ihrer eigenen Lebensgeschichte im Rahmen der Arbeit mit bibliodramatischen Elementen begegnen und welche Rolle dabei der Kontext, also die inklusiven Lernfelder und somit die Diversität, spielt. Daher werden bei der Analyse die Schwerpunkte Identität, Diversität, Spiritualität und der Einfluss bibliodramatischer Elemente (Auswirkung der Methoden auf das Textverständnis, aber auch auf das Selbstverständnis) in besonderer Form untersucht. Diese Schwerpunkte ergeben sich aus dem zentralen Anliegen der Forschungsfragen.

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Die theoretische Differenzierung meint an dieser Stelle, dass die theoretischen Erträge im Forschungsprozess, in den Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.3) berücksichtigt werden. Den Ausgangspunkt für die Analyse bieten die Überlegungen hinsichtlich der bibliodramatischen Intention, eine wechselseitige Aneignung von dem biblischen Text, die individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte in der Gruppe sowie die theoretischen Aspekte hinsichtlich des inklusiven (Religions-)Unterrichts. Da der Schwerpunkt der Forschung auf das Jugendalter ausgerichtet ist, erfährt die Identitätsentwicklung im Rahmen dieser Lebensphase unter Beachtung der spirituellen und narrativen Identität eine besondere Bedeutung. Das Vorhaben orientiert sich stets an den drei Komponenten, die nicht nur für das Bibliodrama konstitutiv sind: ICH, GRUPPE und TEXT. Aufgeteilt wird dieses Anliegen in die vier (bzw. fünf) zentralen Forschungsanliegen, wie sie ausführlich in Kapitel 6.3 dargestellt wurden.

Ablaufmodell der Analyse²²

6. Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

²² Dieses Ablaufmodell beruft sich zum einen auf die Ausführungen Mayrings und seinen allgemeinen Vorschlag (vgl. Mayring 2010, S. 60). Zum anderen bilden auch die Ausführungen von Elisabeth Hennecke (2012) im Rahmen ihrer fallbezogenen und thematischen Analyse kindlicher Rezeption von Religionsunterricht einen Bezugspunkt, da auch hier in großer Ausführlichkeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gearbeitet wurde (vgl. Hennecke 2012, S. 114 ff.).

Zu diesem Zeitpunkt der Analyse wird das Material weiter reduziert, indem es konkret entsprechenden Strukturierungsdimensionen zugeordnet wird. Orientierung bieten hierbei die Dimensionen *Identität, Diversität, Spiritualität, bibliodramatische Elemente (Methoden, Textverständnis)*. Zudem wird festgehalten, dass sowohl eine zusammenfassende als auch strukturierende Inhaltsanalyse vorgenommen wird. Hier wird davon abgesehen, sich auf eine Variante festzulegen.

7. Definition der Analyseeinheiten (erweitert)

In diesem Schritt geht es um die Festlegung der größten bzw. kleinsten Materialbestandteile, die unter eine Kategorie fallen dürfen (Analyseeinheiten). Die kleinste Einheit, die Kodiereinheit, kann vereinzelte Handlungen oder Äußerungen (sowohl verbal als auch schriftlich) umfassen. Darüber hinaus wird auch jeder einzelne Gedanke, der in einer bestimmten Situation entstanden ist und entsprechend festgehalten wurde, als eigene Analyseeinheit betrachtet. Unter eine Kontexteinheit fällt hingegen der größte Textbestandteil, der einer Kategorie zugewiesen werden kann. Dies können längere Textbausteine sein wie beispielsweise ein gesamtes Schneeballgedicht.

Erweitert bzw. modifiziert wird dieser Schritt des Ablaufmodells dahingehend, dass als kleinste Einheit auch einzelne Merkmale eines Bildes bzw. auch ein gesamtes Bild als größte Analyseeinheit verstanden werden kann.

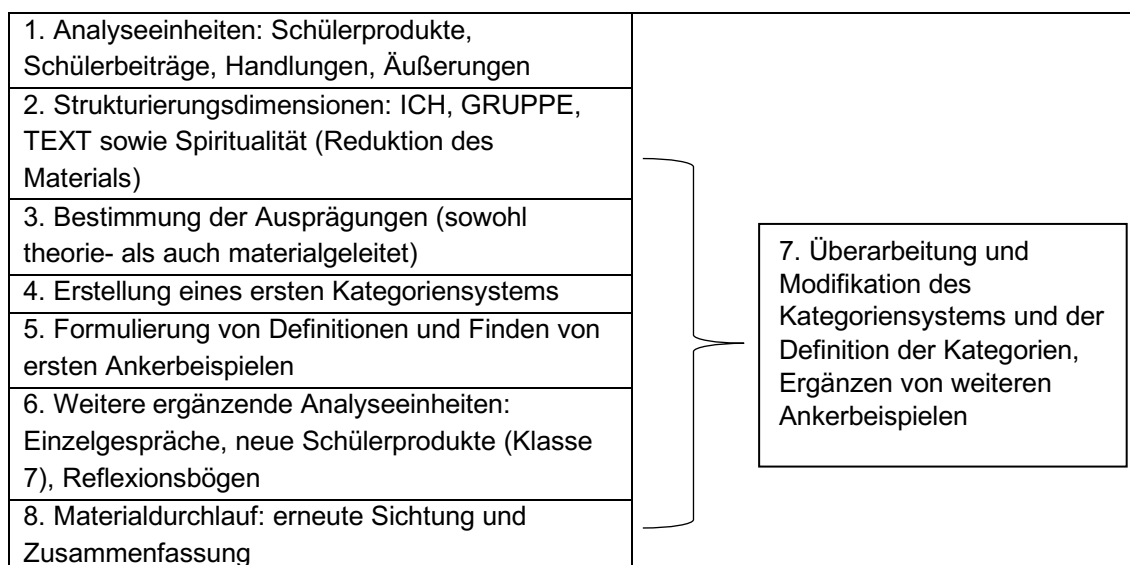
Im Fokus steht die Entfaltung erster Kategorien sowie Indikatoren für das Kategoriensystem. Da die Arbeit eine bestimmte Fragestellung verfolgt, erweist es sich als sinnvoll, bereits vorab erste Kategorien festzulegen, um während des gesamten Forschungsprozesses eine Richtung zu bewahren. Die Kategorien entspringen in erster Linie der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens sowie den damit verbundenen Präsentationen und Beiträgen der Schülerinnen und Schüler. Die Einzelgespräche bzw. Reflexionsbögen ergänzen und vertiefen die Kategorien. Aufgrund dieser Wechselseitigkeit von Theorie bzw. Forschungsanliegen und des zu analysierenden Materials zeigen sich somit sowohl deduktive als auch induktive Ansätze.

8. Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

Um die erhobene Datensammlung zunächst zu sortieren, wurden die Daten jeweils unterteilt nach Klassen und den verschiedenen Schülerinnen und Schülern in Anlehnung an den bibeldidaktischen Gedanken, der sich auch im Bibliodrama (bibliodramatischer Dialog) wiederfindet, zunächst den drei Obergruppen ICH – TEXT – GRUPPE zugeordnet. Diese Gruppierungen eröffnen auch einen ersten Bezug zu den wesentlichen, im Theorieteil

aufgeführten Säulen des Forschungsprojektes: Diversität, Inklusion, Identität und Spiritualität sowie das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen. Auf diese Weise fand eine erste Systematisierung des Materials statt, ohne bereits allzu stark in die Auswertungsebene zu gelangen. Ausgehend von dieser Zusammenstellung wurden die Daten inhaltsanalytisch gesichtet, um so entsprechende Kategorien ableiten zu können. Ein zunächst deduktives Vorgehen mündet so in einer induktiven Kategorienbildung. Bei dieser Kategorisierung und Reduzierung sind natürlich doppelte Zuordnungen möglich. Daraufhin wurde das Material mithilfe des Kategoriensystems analysiert und auftretende Textstellen wurden codiert. Hierbei lieferten auch die Protokolle und Schülertexte sowie die Unterrichtsgespräche Kategorienmerkmale, sodass das Kategoriensystem stets modifiziert wurde. Das daraus entwickelte Kategoriensystem wurde nun weiterhin für die Analyse der Einzelgespräche (sechste und achte Klasse) sowie für die Auswertung der weiteren Unterrichtsinhalte (Klasse 7) und der Reflexionsbögen (siebte Klasse) verwendet. So wurden sowohl Kategorien auf das Material hin angewendet als auch neue Kategorien aus dem Material gewonnen. Unter Verwendung des neuen Kategoriensystems wurde das Material erneut gesichtet und ggf. angepasst. Bei der Auswertung des Materials gilt es, zu beachten, dass es im Rahmen eines Prozesses entstanden ist. Aufgrund von konkreten Anleitungen und Aufgabenstellungen nimmt die Anleiterin Einfluss auf das Geschehen, womit sich Tendenzen und Perspektiven einzelner Schülerinnen und Schüler durchaus ändern können.

Wie in den Punkten 6–8 des Ablaufmodells deutlich wurde, lassen sich innerhalb dieser Ausführungen weitere Schritte erkennen, die zu einer Adaption des Ablaufmodells hinsichtlich der zusammenfassenden sowie strukturierenden Inhaltsanalyse führen. Angelehnt an die Schritte nach Mayring ergibt sich damit folgendes adaptiertes Ablaufmodell, welches zugleich als grobe Orientierung verstanden werden kann:



9. Verfassen von Schülerportraits	
10. Aufbereitung der Ergebnisse	

Tab. 3: Adaption des allgemeinen Ablaufmodells zur strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010, S. 93)

Hinsichtlich des entstandenen Kategoriensystems lässt sich sagen, dass es sich hierbei nicht um ein Kategoriensystem handelt, welches auf jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin anzuwenden ist, da sich aufgrund der Individualität sowie der Quantität einzelner Beiträge Unterschiede ergeben. Vielmehr zeigt es einen umfassenden Blick hinsichtlich des Forschungsinteresses auf. Eine gezieltere Anwendung kann das Kategoriensystem daher in den Einzelgesprächen sowie den Reflexionsbögen erfahren, da hierbei Inhalte und Fragen explizit herausgearbeitet werden konnten.

Der Schritt 9 des allgemeinen Ablaufmodells nach Mayring, die „Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung“ (Mayring 2010, S. 60), wird im Folgenden aufgeteilt. Die konkrete prozessuale Entwicklung des Kategoriensystems mit der Darstellung der Items und der Auslistung von Ankerbeispielen erfolgt im nun kommenden Kapitel (Zusammenstellung der Ergebnisse). Der Schritt „Interpretation in Richtung der Fragestellung“ schließt sich den Anführungen daraufhin an.

9.2 Ergebnisse – Aufbereitung, Darstellung und Anwendung des Kategoriensystems

Im Rahmen dieses Kapitels erfolgt nun die Darstellung des Kategoriensystems, welches auf Basis der erhobenen Daten erstellt und mehrmals neu entfaltet wurde. Das finale Kategoriensystem bezieht sich zunächst auf das gesamte vorliegende Material, ist also klassen- und themenübergreifend. In einem zweiten Schritt erfolgt die Anwendung dieses Kategoriensystems auf einzelne Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassen. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass die verschiedenen biblischen Texte, die in den Klassen bearbeitet wurden, auch ihre eigenen inhaltlichen Schwerpunkte mitbringen. Hinsichtlich der Betrachtung der Kategorien gilt es, dies zu bedenken.

9.2.1 Klassenübergreifend

Im Folgenden wird das entfaltete Kategoriensystem mit seinen einzelnen Kategorien und Indikatoren sowie Ankerbeispielen aufgeführt. Dieses wurde das gesamte Material betreffend entwickelt und offeriert daher auch in gewisser Weise einen gesamten Überblick. Hier finden

sich wie eingangs beschrieben Äußerungen, Handlungen und Produkte aus allen drei Klassen. Aufgrund inhaltlicher Überschneidungen zwischen den verschiedenen Dimensionen (beispielsweise können Aspekte der Identität einhergehen mit der inklusiven Lernumgebung) sind auch Mehrfachnennungen und -zuweisungen möglich.

9.2.1.1 Darstellung des gewonnenen Kategoriensystems

Das Kategoriensystem umfasst die folgenden leitenden Dimensionen: *Diversität, Identität, Spiritualität* sowie *Bibliodramatische Elemente als a) Anstoß und b) Interpretationsebene*. Neben der konkreten Aufführung der jeweiligen Kategorien zu den entsprechenden Dimensionen erfolgt die Nennung von Ankerbeispielen.

9.2.1.1.1 Diversität

In dieser Kategorie wird untersucht, ob bzw. wie die Schülerinnen und Schüler in inklusiven Lernkontexten die Diversität um sich herum wahrnehmen, welche Heterogenitätsdimensionen hierbei eine Rolle spielen und wie sie ggf. damit umgehen. Daher lassen sich in dieser Dimension zwei Bereiche unterscheiden. Zum einen wird aufgeführt, wie Heterogenität benannt bzw. welche Heterogenitätsdimension erwähnt wird. Zum anderen wird inhaltsanalytisch erforscht, was sich hinsichtlich des Umgangs sagen lässt. Somit liegt dieser Dimension jede Äußerung oder Handlung zugrunde, die darauf verweist, ob und in welcher Form Diversität wahrgenommen und darauf reagiert wird.

Bereich: Wahrnehmung von Diversität

Der Indikator im Rahmen dieser Dimension lautet:

Eine Heterogenitätsdimension wird von den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck gebracht bzw. es wird beschrieben, wie Heterogenität wahrgenommen wird.

In Anlehnung an das Material lassen sich folgende acht Kategorien unterscheiden:

- 1) Religion
- 2) Behinderung/keine Behinderung („Integrationskinder“), Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf
- 3) Generelle Vielfalt („Alle sind verschieden“)
- 4) Alter
- 5) Allgemeine Gruppenzugehörigkeit
- 6) Herkunft
- 7) Geschlecht
- 8) Sozialer Status

Ankerbeispiele zu den herausgearbeiteten Kategorien:

- 1) Religion: Hassan: *„Für die Christen vielleicht ist Jesus ein heiliger Mensch und der hilft denen vielleicht auf deren Wegen.“*
- Hassan: *„Andere Menschen stellen sich Gott vielleicht sehr groß vor, es gibt viele Vorstellungen.“*
- Christian: *„Und hier machen wir ja so ein Religionsunterricht, der hat nicht nur mit katholischen, sondern mit allen Religionen sozusagen zu tun, [...] und sonst ist das ja immer so, geteilter Religionsunterricht, also katholisch, evangelisch, muslimisch.“*
- 2) Förderbedarf: Eva: *„Ich merke, dass es verschiedene Menschen gibt, weil wir haben gerade, hier in der Klasse sind Integrationskinder und normale Kinder.“*
- Celine: *„Ich finde gegenüber Dominik und Marius [Anm.: SuS mit Förderbedarf] oder auch grundsätzlich den Integrationskindern, es ist einfach nicht so, dass nur sie geärgert werden, sondern z.B. auch ganz normale Menschen.“*
- 3) Generelle Vielfalt: Eva: *„Aber jeder ist verschieden.“*
- Jörg sagt auf die Frage, was er Neues über die Klasse gelernt hat: *„Dass wir alle verschieden sind.“*
- Marie: *„Dass jeder verschieden ist, es gibt kein Richtig oder Falsch.“*
- Steffen: *„Dass jeder verschieden ist, für manche sind die Freunde das Wichtigste oder die Familie oder Gott. Für mich ist besonders die Familie wichtig, aber jeder ist unterschiedlich.“ (auch Thema Familie)*
- 4) Alter: Louis: *„Ich hab mich in der Grundschule ziemlich klein gefühlt. Erstens, weil die Schule sich aufgelöst hat, also es kamen keine neuen Kinder in die Schule und deswegen war ich, war ich immer der tiefste Jahrgang in der Schule.“*
- Madeleine: *„Ich fühl mich immer klein, wenn ich vor meinem Bruder stehe, er ist riesig, [...] der ist 26 Jahre alt.“*
- Matthias: *„Als ich mit zwölf ein Spiel kaufen konnte.“*
- 5) Allgemeine Gruppenzugehörigkeit: Matthias: *„Wir sind ja eine Gemeinschaft und eine Gemeinschaft ist was ganz anderes, als wenn du dich mit irgendwelchen Anderen triffst, die du so gar nicht richtig kennst. Die Anderen haben ja schon von*

ihrem Lebenslauf erzählt und was nicht alles und die anderen haben das nicht.“

- 6) Herkunft: Christian: *„Bei Philipp war das schon anders, vorher war das schon anders, weil ich hatte keinen Dunklen in meiner Klasse und da war das schon ziemlich anders.“*
- 7) Geschlecht: Eva: *„Ich hatte auch vielmehr Jungsfreunde als Mädchen.“*
Madeleine (beim Schreiben des Briefes): *„Gehen auch Mädchennamen? [...] ich möchte Nachbarin schreiben.“*
- 8) Sozialer Status: Marius: *„Es gibt ja auch noch heute blinde Bettler, die an der Straße sitzen irgendwo, dass man die einfach nicht missachten sollte, sondern dass man, wenn die eine Spende wollen oder dass man zwar nicht viel Geld, aber vielleicht ein bisschen da reinlegt, denn das sind ja ganz normale Menschen wie wir auch, also dass die nicht missachtet, also verachtet werden sollten.“ (→ auch Umgang: Akzeptanz)*

Bereich: Umgang mit Diversität

Der Indikator bezüglich dieser Dimension lautet:

Aussagen dahingehend, ob und welche Rolle die Diversität im Umgang miteinander spielt.

Folgende Kategorien lassen sich hinsichtlich dieser Beschreibung in den Daten finden:

- 1) Helfen und Unterstützen
- 2) Kennenlernen
- 3) Freundschaften
- 4) Ausgrenzen
- 5) Akzeptieren

Ankerbeispiele zu den oben genannten Kategorien:

- 1) Helfen/Unterstützen: Mesut: *„Freunde und Familie können einem helfen, wenn man z.B. Probleme hat, können Freunde sich gegenseitig helfen.“*
Vgl. Ergebnisse der Posterpräsentationen in der achten Klasse
Eva: *„Ich fand es gut, dass wir [...] viel mit Gruppenarbeit gemacht haben, weil ich finde, dass das in unserer Klasse sehr wichtig ist wegen den Integrationskindern, dass man dann auch zusammen mit der Gruppe was macht.“*
- 2) Kennenlernen: Eva: *„Wir sind auch erst in der sechsten Klasse, ich kenn die meisten hier noch nicht und man muss jetzt auch erstmal sehen, was die mit einem gemeinsam haben.“*

- 3) Freundschaften: Christian über Philipp, den farbigen Jungen: *„Aber jetzt sind wir richtig gute Freunde geworden. [...] es kommt darauf an, was hier im Inneren ist von der Person her.“*
- 4) Ausgrenzen: Matthias: *„Ich hatte die Rolle von Louis [hat in der Aktualisierung den Außenseiter gespielt] in der alten Klasse, das steht fest.“*
 Marius: *„Es gibt ja auch Leute, die mobben einen nur wegen seiner Behinderung.“*
- 5) Akzeptieren: Marius: *„Also, jeder hat andere Ideen, sag ich jetzt mal, so wie wir als Klasse, wir integrieren unsere Leute gut eigentlich, das sieht man auch als Lehrer, dass die Kinder viele Einfälle haben, also jeder macht ja nicht dasselbe, jeder hat ja andere Ideen und das fand ich gut, dass man sieht, wie die einzelnen Schüler, was sie für einzelne Ideen haben.“*

9.2.1.1.2 Identität

Bereich: Thematisierte Lebensinhalte („Welche Themen werden angeregt?“)

An dieser Stelle wird zunächst untersucht, welche Themen aus dem Leben der Schülerinnen und Schüler auftauchen, wenn sie mit dem biblischen Text konfrontiert werden und sich über einen längeren Zeitraum damit beschäftigen. Was erzählen die verschiedenen Schülerinnen und Schüler über sich selbst? Diese „Lebensthemen“ erfahren Bedeutung im Hinblick auf die narrative Identität.

Hierzu zählen jede Äußerung (schriftlich/verbal) oder nonverbaler Beitrag (Handlung, Bildmomente), die, vor allem in Begegnung mit dem biblischen Text, Rückschlüsse auf die eigene Lebensgeschichte des Schülers/der Schülerin geben. Auch werden Aussagen darüber aufgegriffen, was im Leben der Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielt, was ihre Identität prägt bzw. geformt hat, wer sie sein möchten.

Der Indikator im Kontext dieser Dimension lautet:

Die Schülerinnen und Schüler sprechen ein Lebensthema, einen Bereich ihres Lebens an.

Nach der Sichtung des erhobenen Materials lässt sich zunächst feststellen, dass sowohl Bereiche der sozialen, der personalen, aber auch der religiösen Identität evident werden. Hinsichtlich der konkreten Erzählungen ergeben sich folgende Kategorien, die aufzeigen, welche Themen von den Schülerinnen und Schülern angesprochen werden:

- 1) Familie
- 2) Freunde
- 3) Zukunft (Beruf, Wünsche etc.)
- 4) Angst
- 5) Verlust
- 6) Die eigene Behinderung
- 7) Ausgrenzungserfahrungen
- 8) Glaube, Religion
- 9) Freizeitgestaltung

Ankerbeispiele zu den „Themen des Lebens“:

- 1) Familie:
- Manuel: *„Meine Familie unterstützt mich, zu der ich Vertrauen habe.“*
- Lana: (Gedicht): *„Familie. Meiner Familie kann ich vertrauen, mit ihr kann ich meinen Lebensweg aufbauen, mit ihr kann ich Umwege gehen, dabei kann ich sie gut verstehen. Wenn ich dann mal etwas verliere, steht sie trotzdem neben mir. Sie unterstützt mich sehr, also ist das Finden nicht so schwer und wenn ich mich mal mit ihr streite, so ist es noch meine Familie und steht mir bei Seite.“*
- Celine: *„Wenn sozusagen einen Wunsch frei hätte, dann würde ich mir wünschen, [...], dass meiner Familie nichts passiert und dass wir gesund bleiben.“*
- Dirk: *„Ich finde die Familie sehr wichtig, weil in der Familie immer einer ist, der dich liebt und tröstet.“*
- Jona: *„Ich würde mir wünschen, dass meine Tante nicht gestorben wäre.“* (auch Verlust)
- Justus: *„Ich habe großes Vertrauen zu meiner ganzen Familie und zu meinem besten Freund (hier auch Kategorie Freunde). Ich kann ihnen alles sagen und mir meine Ängste, Sorgen und Nöte von der Seele reden. Das ist schön. Und ich glaube, auch wenn ich erwachsen bin und mein ganz eigenes Leben führe, kann ich jederzeit heimkommen und mit meiner Familie meine Probleme besprechen.“*
- Olivia: hat ein Bild von einem Berg gemalt, der sie an einen Urlaub mit der Familie erinnert.
- Imke: *„Das Gleichnis ist, was wir z.B. sehr oft erleben, wie z.B. mit mir und meiner Schwester, ich habe oft das Gefühl, dass meine Schwester bevorzugt wird und ich mich mit Worten beleidigen lassen muss und meine Eltern tun nichts dagegen.“* (→ hier besonders deutlich: große Erzählung regt die eigene kleine Erzählung an)

Corinna (Schneeballgedicht):

*Wir
sind vier
vier Schwestern zusammen
ist nicht immer Sonnenschein
aber schön ist das Zusammensein
gemeinsam ist alles besser
Spiel Streit Vertragen
alle Tage
wieder*

2) Freunde: Imke: (beim Vier-Ecken-Wortspiel): „Freunde sind mir wichtig.“
(→ auch mittlere Selbsttranszendenz)

3) Zukunft
(Beruf, Wünsche etc.): Justus: „Schon bald habe ich die Schule hinter mir und ich muss mich entscheiden, was ich später machen möchte. Die **Suche** nach einem passenden Beruf wird bestimmt nicht leicht. Es gibt so viele verschiedene Berufe. Wie finde ich den richtigen Job für mich? Was passt zu mir? Was würde mir Spaß machen? Ich glaube, das wird noch ein langer Weg.“

4) Angst: Antje: „Hab manchmal davor [gemeint ist die Dunkelheit] Angst.“

Sina: „Wenn die Leute mich in der riesigen Turnhalle anschauen, habe Angst.“

Chris: „Na ja, groß hab ich mich gefühlt, als so das erste Mal vom Einer gesprungen bin, weil ich hatte fürchterliche Angst und ja, dann muss man halt seine Ängste überwinden.“

5) Verlust: Chris: hat auf seinem Bild einen Grabstein von einem verstorbenen Familienmitglied gemalt.

6) Die eigene Behinderung: Marius: „Meine Behinderung eigentlich heilen, dass ich keinen Rolli mehr brauche und so, dass ich schnell laufen kann und dann würd es mir wahrscheinlich auch besser gehen und [...] also die Behinderung braucht nicht ganz weg, ich meine, ich leb ja schon ne ganze Zeit mit der Behinderung und es gibt ja auch Teile, wo es schön ist, eine Behinderung zu haben, aber manche, also dass ich z.B. laufen und schnell laufen kann [...], aber den Rolli möchte ich schon gerne behalten, weil ohne Behinderung zu leben, könnt ich mir eigentlich nicht mehr vorstellen [...] mein Rollstuhl sind sozusagen meine Beine.“

7) Ausgrenzungserfahrungen:

Sonja sagte über ihre Zeit in der Grundschule, dass sie dort ausgegrenzt wurde.

8) Glaube, Religion: Tomke: „Ich glaube, dass Gott mir hilft, wenn es mir nicht gut geht. Für viele Menschen ist der Glaube an Gott wichtig und

Trost in schlechten Zeiten. Es gibt aber auch Menschen, die nicht an Gott glauben.“

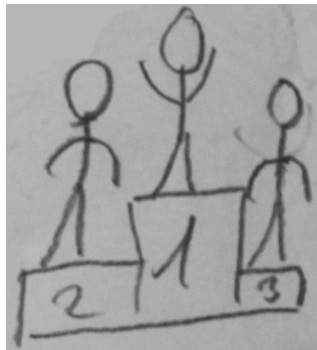
9) Freizeitgestaltung:

Soziale Netzwerke (beim Ritual mit dem Stimmungswürfel zeigte Paula auf den lachenden Smiley und sagte, dass sie glücklich ist, weil sie jetzt Facebook hat)

Computerspiele (Eva zum Stimmungswürfel: „*Mir geht's so [zeigt auf den lachenden Smiley], weil ich heute [...] auch an den Computer gehen [kann].*“)

Shoppen (siehe die Aktualisierung in der siebten Klasse, Gruppe 1)

Sport (siehe etwa Bild von Sonja):



Bereich: (Jugendliche) Identitätsentwicklung als Prozess

Während es im ersten Teil der Ausführungen zur Identität um allgemeine Lebensthemen geht, die zum Gegenstand der jugendlichen Erzählungen werden, rückt an dieser Stelle der prozessuale Gedanke hinsichtlich der Identitätsentwicklung in den Fokus. Auch wenn es grundsätzlich schwierig ist, ohne Durchführung einer Längsschnittstudie Prozesse tatsächlich abzubilden, lassen sich doch unter Verwendung der theoretischen Ausführungen zur Identität vor allem für das Jugendalter Merkmale aufzeigen, die Prozesscharakter haben. So spielen etwa die Diffusion (vgl. Erikson) oder zentrale, für das Jugendalter typische Veränderungen (z.B. körperlicher und sozialer Art, Anpassungsversuche, Spannungen etc.) eine Rolle. Für die inhaltsanalytische Betrachtung wird hierbei der Blick auf charakteristische identitätsbestimmende Bereiche der jugendlichen Entwicklung gelenkt.

Der Indikator im Rahmen dieser Dimension lautet daher:

Eine für die Phase des Jugendalters und die damit verbundene prozessuale Identitätsentwicklung charakteristische Aussage/Reflexion wird von den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck gebracht.

Nach Sichtung des Materials lassen sich daran anknüpfend folgende Kategorien herausstellen:

- a) Veränderungen (vom Kind zum Erwachsenen)
 - a1) Bezogen auf körperliche Merkmale
 - a2) Bezogen auf die sozialen Beziehungen (Familie ist nicht mehr alleinige wichtige Beziehung; Freunde erfahren z.B. mehr Bedeutung)
 - a3) Bezogen auf Denkweisen
- b) Anpassungsversuche an Erwartungen/Zukunftsgedanken
- c) Diffusion (Spannungen innerhalb der Identität)

Ankerbeispiele zu den herausgearbeiteten Kategorien:

a) Veränderungen (vom Kind zum Erwachsenen)

a1) Bezogen auf

körperliche Merkmale:

Phil: *„Ich hab mich groß gefühlt, als ich ein kleines Kind aus dem Schwimmbad erwischt habe, weil es gerade am Untergehen war.“*

Christian: *„Also ich bin jetzt bei den Größeren.“*

a2) Bezogen auf die

sozialen Beziehungen:

Lana wünscht sich, *„dass [ihre] Familie und [ihre] Freunde ein schönes glückliches und gesundes Leben mit mir führen können.“ (Reflexionsbogen)*

Lana: *„Man konnte über ihre Geschichten sehen, was für sie wichtig [ist]: Vielleicht die Familie, Freunde, Gott oder die Nachbarn.“ (Reflexionsbogen)*

Christian: *„Freunde denken an mich, Freunde, z.B. wenn ich irgendwie einmal alleine bin und die rufen mich an, [...] dann hab ich das Gefühl, [...] dass man an mich denkt.“*

Marius: *„Wenn man Hilfe braucht, kann man auch zu Freunden gehen, denen man vertraut, wenn es etwa Probleme gibt, können einem die Freunde helfen, sie können einem Mut machen oder einem aufhelfen, wenn man hingefallen ist.“*

a3) Bezogen

auf Denkweisen:

Sabines Text in Anlehnung an das Vier-Ecken-Spiel (aufgrund des Gesamtkontextes wird hier der komplette Text als Ankerbeispiel angefügt):

*„Nicole Schuster, eine andere Sichtweise
Nicole Schuster ist jetzt 20 Jahre alt. Sie weiß erst seit drei Tagen, dass sie das Asperger-Syndrom hat, eine Form des Autismus. Sie hat sich schon als kleines Kind immer irgendwie anders gefühlt. Heute muss sie vielen ärztlichen Untersuchungen standhalten. Dabei will sie gar nicht geheilt werden. Mit ihren Worten vertritt sie die Meinung vieler anderer Autisten. „Für mich ist Autismus*

keine Krankheit, die es zu heilen gilt, sondern eine besondere Art, zu leben, zu denken, zu fühlen und zu handeln.'

Sie hat sich selbst gefunden, als sie von dem Asperger-Syndrom hörte, wusste sie sofort, dass sie auch Teil dieser Vielfalt ist. 'Ich finde, das Wichtigste sind gute Freunde, die immer zu einem halten, auch wenn sie erfahren, dass du eine Entwicklungsstörung hast...' Mir fällt es schwer, mich zu öffnen, ich lebe in meiner eigenen Welt, grade deshalb ist es ein überwältigendes Gefühl, einem anderen Menschen blind zu vertrauen! Aber ich brauche auch, extremer noch als andere Menschen ohne Autismus, meine Rituale und Gewohnheiten. Dass ich immer heimkommen kann. Das ist mir wichtig!'

(hier auch Spannungen zwischen dem, was andere für sie wollen, und dem, was sie möchte)

Christian: *„Bei mir, Philipp, war vor vorher war das schon anders, weil ich hatte keinen Dunklen in meiner Klasse [...] und da war das schon ziemlich anders, aber jetzt sind wir richtig gute Freunde geworden. Kann man auch aus ganz anderen Menschen Freunde werden.“*

Celine: *„Also in der Grundschule war das auf jeden Fall anders, da hab ich schon an Gott geglaubt, aber jetzt, wo man so älter wird, und ja die Eltern erzählen ja immer sehr viel, so auch mit Christkind und so was, und wenn man dann älter wird, erfährt man das ja alles und ja dadurch, dass ich jetzt schon bisschen älter bin, glaube ich da eher nicht mehr so dran.“*

b) Anpassungen
an Erwartungen/
Zukunftsgedanken:

Kevin: *„Herbert ist 17 Jahre und ist mit der Schule fertig, darauf ist er sehr stolz. Nun möchte er nach Berlin weggehen.“*

Justus: *„Schon bald habe ich die Schule hinter mir und ich muss mich entscheiden, was ich später machen möchte. Die **Suche** nach einem passenden Beruf wird bestimmt nicht leicht. Es gibt so viele verschiedene Berufe. Wie finde ich den richtigen Job für mich? Was passt zu mir? Was würde mir Spaß machen? Ich glaube, das wird noch ein langer Weg.“ (Text in Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel)*

c) Diffusion:

Christian: *„Weil, ich könnte das vor den anderen auch nicht so machen, jetzt steh [ich] vielleicht wien [...] kleiner Außenseiter da und die andern so gar nicht in die Kirche gehen, deswegen beton ich das auch nur selten, dass ich irgendwie in der Kirche [was] zu sagen hab.“*

Lana im Rahmen der Reflexion der Aktualisierung: *„Das Leben [ist] ein ständiges Auf und Ab.“*

Franziska: (Aspekt der Fragmentarität → „Fehler“) Sie wünschte sich, *„dass wir immer Menschen haben, die trotz unseren Fehlern zu uns halten, uns beistehen und lieben“.*

9.2.1.1.3 Spiritualität

Ausgangspunkt dieses Bereichs bilden die Überlegungen hinsichtlich Interaktion und Selbsttranszendenz. Somit lässt sich die Dimension auch nicht ganz losgelöst vom Identitätsbegriff betrachten, dessen Entwicklung unter anderem durch seinen interaktiven Charakter gekennzeichnet ist.

Im Rahmen dieser Dimension wird untersucht, welche Formen von spirituellem Erleben gezeigt oder geäußert werden. Aufgrund der Tatsache, dass Spiritualität sich vielfach in Erfahrungen und im Erleben vollzieht und nicht immer versprachlicht oder sichtbar zum Ausdruck gebracht werden kann, wird hierbei in Bezug auf Spiritualität die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz fokussiert. Ausgehend von den theoretischen Ausführungen wird hierbei unterschieden zwischen Selbsttranszendenz im Sinne einer „sozialen Ergänzung“ (vgl. unter anderem Pirners Ausführungen zur fragmentarischen Identität; auch Interaktion/Intersubjektivität (Grümme)) und der Suche nach Sinn und Orientierung hinsichtlich einer das ICH übersteigenden Wirklichkeit (immanent-transzendent (vgl. unter anderem Pindl)). Hierbei wiederum erfolgt eine Differenzierung zwischen Sinnsuche und Orientierung im Allgemeinen und der Suche nach Orientierung hinsichtlich einer übersteigenden Wirklichkeit auch im Sinne religiösen Verhaltens resp. Erlebens. Hier geschieht eine theoriegeleitete Entfaltung der Kategorien.

Der Indikator hierbei lautet demzufolge:

Momente von Selbsttranszendenz im Sinne eines Übersteigens des ICHs werden von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Äußerungen (verbal/schriftlich) und/oder vollzogenen Handlungen, welche über das Spielen einer Rolle hinausgehen, zum Ausdruck gebracht.

Unter Verwendung der theoretischen Ausführungen und in Anlehnung an das Material lassen sich folgende Kategorien unterscheiden:

- a) Interaktion/Beziehungen: Das „Angewiesensein“ auf bzw. der Wunsch nach Begegnung mit anderen wird sichtbar.
- b) Suche nach Sinn und Orientierung im Allgemeinen (allgemeine (existenzielle) Spiritualität)
- c) Suche nach Sinn und Orientierung bezogen auf etwas „Größeres“, einer anderen „Wirklichkeit“
 - c1) Bezug zu Gott (Glaube an Gott)
 - c2) Weitere Vorstellungen
- d) Religiöses Handeln bzw. Verhalten

Ankerbeispiele zu den herausgearbeiteten Kategorien:

a) Interaktion/Beziehungen: Sarah: *„Weil das toll ist, wenn man eingeladen ist, man ist nicht allein.“*

Ina im Brief: *„Als ich allein war, war es nicht toll“, „Ich bin froh, dass es jetzt so ist, an dem Tag, wo du zu mir nichts gesagt hast, fehlte mir was.“*

Franziska: wünschte sich, *„dass wir immer Menschen haben, die trotz unseren Fehlern zu uns halten, uns bei stehen und lieben.“*

b) Suche nach Sinn und Orientierung im Allgemeinen:

Chantal: *„möchte reich und berühmt werden.“*

c) Suche nach Sinn und Orientierung bezogen auf etwas „Größeres“

c1) Bezug zu Gott:

Dirk: *„Gott ist für mich jemand, der einem in schwierigen Situationen hilft und Hoffnung gibt.“*

Justus: *„Ich denke, dass **Gott** mich auf der **Suche** begleitet, genau wie es meine Familie tun wird.“*

Lukas: *„Gott ist mir sehr wichtig, da er mich mit meiner verstorbenen Mutter verbindet und mich immer daran erinnert, dass ich sie wiedersehen werde.“* (hier auch weitere Vorstellungen)

Franziska: *„Mir hat der Reliunterricht sehr viel Spaß gemacht und er hat mir gezeigt, dass es sich lohnt, an Gott zu glauben.“*

c2) Weitere Vorstellungen: Chris: verstorbenes Familienmitglied als Schutzengel

d) Religiöses Handeln bzw. Verhalten:

Christian: *„Wenn wir da spielen [im Gottesdienst], dann ist das für mich schon so wie Beten, weil [...] ich sing ja, wir trommeln und pusten ja nicht in die Trompeten umsonst für die Leute, sondern auch für Gott sozusagen [...] also das ist sozusagen mein Beten in der Kirche.“*

9.2.1.1.4 Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Diese Strukturierungsdimension hat sich in der Form erst durch die intensive Beschäftigung mit dem Material und das mehrmalige Lesen der Beispiele und Ergebnisse entwickelt und konkretisiert. Bereits im Prozess der teilnehmenden Beobachtung ist aufgefallen, dass die

bibliodramatischen Elemente seitens der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Umsetzungs- und Auseinandersetzungsmomenten bzw. Handlungen und Denkmomenten geführt haben (Bibliodramatische Elemente als Anstoß). Allerdings ist an dieser Stelle zu betonen, dass unter das Verständnis einer Handlung nicht jene Handlungen fallen, die sich infolge eines Arbeitsauftrages ohnehin ergeben würden. So fordert eine Gruppenarbeit durch ihre Aufgabenstellung bereits zu Interaktion sowie Kommunikation auf.

Deutlich wurde zudem, dass es nicht nur auf dieser Ebene bleibt, sondern die Schülerinnen und Schüler die angebotenen bibliodramatischen Elemente für sich nutzen können, um der großen Frage nachzuspüren „Wer bin ich?“ (Bibliodramatische Elemente als Hilfestellung zur Interpretation). Methoden und biblischer Text können in diesem Zusammenhang nicht einzeln für sich stehen, sondern bedingen einander und ergeben erst ein bibliodramatisches Element (vgl. Arbeitsdefinition „bibliodramatische Elemente“). Somit „erzeugt“ das Bibliodrama mit seinen Elementen interpretative Momente, die in einem weiteren Schritt zu einer theologischen Reflexion führen können.

9.2.1.1.4.1 Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Im Rahmen dieser Dimension wird es darum gehen, zu überprüfen, wie sich die bibliodramatischen Elemente (also die Kombination aus biblischem Text und Methode) und deren Wirkung im inklusiven Religionsunterricht gestalten. Die verschiedenen bibliodramatischen Elemente können die Schülerinnen zu unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung anleiten und anregen. Die Intensität wird in besonderer Art durch die Wahl der bibliodramatischen Elemente beeinflusst. Daher können im Rahmen der inhaltsanalytischen Betrachtung der Produkte sowie der Beiträge unterschiedliche Kategorien hinsichtlich eines (Denk-)Anstoßes herausgestellt werden. Bewusst findet hier keine Reduzierung nur auf Denkanstöße statt, denn das würde einen zu stark kognitiv ausgerichteten Fokus haben, was einem inklusiven Verständnis widersprechen würde. Daher werden auch Handlungen als Anstöße verstanden.

Interessant ist hierbei, zu schauen, was genau durch die bibliodramatischen Elemente angestoßen wird, losgelöst von im Vorfeld Festgelegtem. Das bedeutet, dass an dieser Stelle der Blick auf die sich eher zufällig ergebenden Anstöße gerichtet wird, und der Frage nachgegangen wird, welche Handlungen und Denkmuster bei den Schülerinnen und Schülern auftreten, wenn sie mit einem bibliodramatischen Element in Berührung kommen. Konkret bedeutet dies, dass etwa das bibliodramatische Element „Verfasse einen Tagebucheintrag aus der Perspektive einer frei gewählten Figur des Textes“ selbstverständlich das Schreiben und die Identifikation mit einer Figur anstoßen, ebenso wie

eine geforderte Gruppenarbeit zu Interaktion anleitet. An jetziger Stelle geht es jedoch um das, was zusätzlich und nicht direkt planbar im bibliodramatischen Prozess angestoßen wird. Bei der Entwicklung dieser Kategorien lag der Fokus somit auf den Beiträgen, Äußerungen und Ergebnissen, die im Vorfeld nicht vorhersehbar waren.

Indikator:

Ein bibliodramatisches Element führt neben der direkten Bearbeitung und Auseinandersetzung bei den Schülerinnen und Schülern zu einem weiteren (Denk-/Handlungs-)Anstoß

Ausgehend davon, dass der Bezug sowohl auf Anstößen zum Denken als auch zum Handeln liegt, lassen sich folgende Kategorien erkennen, die einander durchaus bedingen können:

- 1) Interaktion (Kommunikation)
- 2) Identifikation (Empathie)
- 3) Soziales Denken (impliziert nicht automatisch auch ein soziales Handeln)
- 4) Religiöses/theologisches Denken (nicht immer gleichzusetzen mit persönlicher Religiosität)
- 5) Ausdrucksvermögen (Wie kann etwas ausgedrückt werden?)
- 6) Hierarchisches Denken/ungerechtes Handeln
- 7) Lösungsdenken (z.B. Christian: „Man denkt mehrmals nach“)
- 8) „Inklusives“ Denken

Ankerbeispiele zu den „Anstößen“:

1) Interaktion
(Kommunikation):

Die Körperübung in der siebten Klasse war für die Schülerinnen und Schüler ein Anlass, um sich gegenseitig zu zeigen, wie sie sich bei entsprechenden Emotionen fühlen, da dies nicht für jede Person gleich ist. Dieser Austausch und das gegenseitige „Vormachen“ gingen über die eigentliche Arbeitsphase hinaus.

2) Identifikation/Empathie
(nicht direkt aus einer Rolle heraus,
auch bezogen auf Mitmenschen):

Lana über den älteren Sohn: „Ja, ich glaub auch, am Anfang, als er das gesehen hat, war er so richtig sauer und hat nur darüber nachgedacht, dass es so ungerecht auch ist, aber nicht darüber, dass er auch eine ganz schöne Zeit bei seinem Vater hatte und immer Essen hatte und so, das hat er einfach nicht bedacht und dann war er, glaub ich, nachher auch nicht mehr so sauer.“

3) Soziales Denken
(impliziert nicht automatisch
auch ein soziales Handeln):

Mario schreibt in seinem Heft *Mein Augenblick*:
„Dass ich auch helfen kann.“

Die Posterpräsentationen verweisen in besonderer Form auf das Thema *Helpen*. Jana (achte Klasse) im Rollenspiel zur Aktualisierung: *„Ich bin der Soziale.“*

Thomas: *„Es gibt Menschen, die einfach helfen oder Spenden für die armen Kinder in Afrika sammeln.“*

4) Religiöses/theologisches Denken
(nicht immer gleichzusetzen
mit persönlicher Religiosität) :

Ben begegnete mithilfe von Tüchern den Figuren der Erzählung und wählte für Jesus ein gelbes Tuch, seine Erläuterung: *„Gelb ist eine schöne Farbe, das passt.“*

5) Ausdrucksvermögen:

In Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel verfasste Hagen einen Text aus diesen Wörtern. Diese Aufgabe ermutigte ihn, seine verborgenen Wünsche nach Erfolg und Ruhm auszudrücken, was sich vor allem darin zeigte, dass er der Hauptfigur seinen Namen gab:

„Es war einmal ein reicher Mann und er lebte in dem wohl größten Palast Amerikas. Dieser Mann hieß Hagen und er wurde reich und berühmt, weil [...] ein kleines Kind ins Wasser fiel. Hagen stand in diesem Augenblick auf einer Privatyacht mit seinem Freund Peter. Aber als Hagen das kleine Kind sah, sprang er ins Wasser, schwamm zu ihm und zog das kleine Kind auf die riesige Yacht. Peter fragte den kleinen Jungen: „Wie heißt du?“ „Michael“ antwortete der kleine Junge. Als sie am Festland angekommen waren, riefen sie erst einmal einen Krankenwagen. Nach fünf Minuten kamen viele Leute, auch ein paar Fernsehleute waren da. Hagen und Peter mussten bis zum Abend Interviews geben. Als er wieder in seinem Haus angekommen war, sagte einer seiner 37 Diener: „Sie sollten ein Buch schreiben, Herr!“ Hagen dachte, hey, das wäre eine tolle Idee. Er schrieb und schrieb. Nach fünf Monaten war es fertig. Das Buch war ein voller Erfolg. Es wurde mindestens zigmal verkauft.“

6) Hierarchisches Denken/
ungerechtes Handeln

Bei der Bearbeitung der Aktualisierung in den Gruppen konnte eine Situation beobachtet werden, in der es innerhalb einer Gruppe zu ungleichen Behandlungen kam. So ging es darum, in welcher Form das Erarbeitete

vorgestellt werden soll, und Marco bestimmte über den Kopf der anderen hinweg, dass Claudia, eine Mitschülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf, alleine präsentieren solle. Marco: „*Claudia wollte dann ja vorstellen.*“

7) Lösungsdenken:

Christian: „*Wenn man sofort ausflippt [...], kann man das knicken mit dem Streitschlichter.*“

Jona in Anlehnung an die Aktualisierung zum verlorenen Sohn: „*Aber dass man das halt auch merkt, dass es ungerecht ist und halt auch teilen kann oder halt das versucht, wieder auszugleichen.*“

8) „Inklusives“ Denken:

Celine: „*Ich fand gut, dass wir viele Rollenspiele gemacht haben und viel mit Gruppenarbeit, weil ich finde, dass das in unserer Klasse ja auch sehr wichtig ist [...] wegen den Integrationskindern, dass man dann auch zusammen mit der Gruppe was macht.*“

Jana: Verweis auf die ehemalige blinde Schülerin

9.2.1.1.4.2 Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Die bibliodramatischen Elemente eröffnen den Schülerinnen und Schülern Wege der Interpretation. Bei Betrachtung der Produkte sowie der mündlichen und schriftlichen Beiträge der Mädchen und Jungen lassen sich hierbei verschiedene Ebenen erkennen, in denen Deutungsmomente stattfinden. Ausgehend von der Überlegung, dass im bibliodramatischen Prozess eine wechselseitige Aneignung von biblischem Text und der eigenen Lebensgeschichte erfolgt, soll untersucht werden, wie diese stattgefunden hat. Bei Reflexionsmomenten seitens der Schülerinnen und Schüler fällt auf, dass einige sagten, sie hätten nichts Neues gelernt, was sich jedoch weder mit den eigenen Beobachtungen noch mit den Produkten der Schülerinnen und Schüler deckt. Somit wird untersucht, worin die Änderungen liegen und wo sich das Neue verbirgt. Hierbei gibt es Interpretationen sowohl in Bezug auf den Text, auf sich selbst und auf den anderen als auch ein Zusammenwirken dieser.

Indikatoren:

In Anlehnung an die bibliodramatischen Elemente wird etwas über den biblischen Text hinausgehend zum Ausdruck gebracht, welches einen interpretativen Charakter und

somit Deutungsmomente aufweist, die etwa der Frage nach dem „Wer bin ich?“, „Wer sind die anderen?“ nachgehen.

Die bibliodramatischen Elemente wirken und ermöglichen Interpretationen hinsichtlich:

- 1) Textverständnis – die bibliodramatischen Elemente und das ICH verändern die Sicht auf den Text
- 2) Selbstverständnis – Der Text und die bibliodramatischen Elemente ändern die Sicht auf das ICH
- 3) Fremdverständnis – Der Text und die bibliodramatischen Elemente ändern die Sicht auf andere
- 4) Konglomerat Fremd- und Selbstverständnis durch Rollenübernahme – Das Einnehmen der Rollen führt zu Interpretationen hinsichtlich des ICH, aber auch des DU

Ankerbeispiele zu den verschiedenen Interpretationsebenen

1)Textverständnis – die bibliodramatischen Elemente und das ICH verändern die Sicht auf den Text:

Sabine: „Ich kannte das Gleichnis vorher gar nicht, doch dann haben wir uns intensiv damit auseinandergesetzt. Was mir besonders aufgefallen ist; am Anfang war es für mich einfach nur ein Text & mit jeder Minute, jeder Aufgabe habe ich verschiedene Details und die ‚Moral‘ besser verstanden.“

Dirk: „Ich denke, Jesus wollte den Menschen sagen, dass sie einen Freund, Bekannten etc. wieder aufnehmen sollten, auch wenn er etwas Schlechtes getan hat.“

Celine: „Es gibt das ja oft, dass es blinde Menschen oder auch kranke Menschen gibt, denen geholfen wird oder so, und es muss ja auch nicht unbedingt von Jesus sein, es gibt ja auch einfach so Leute.“

2) Selbstverständnis – Der Text und die bibliodramatischen Elemente ändern die Sicht auf das ICH:

Sabine: „Ich fand wie schon erwähnt die Aufgabe mit dem eigenen Weg sehr schön, die nehme ich jetzt mal als Beispiel, ich habe mich dabei mal genau reflektiert, was ich genauso spannend fand, wie die Werke

meiner Mitschüler zu bestaunen und über sie nachzudenken.“

Steffen [in Anlehnung an den Text]: *„Für mich ist besonders die Familie wichtig aber jeder ist unterschiedlich.“*

3) Fremdverständnis –
Der Text und die
bibliodramatischen Elemente
ändern die Sicht auf andere:

Celine: *„Ich denke, dadurch, dass wir das Thema jetzt hatten, kann man sich vielleicht ein bisschen mehr in so Leute grad draußen hineinversetzen, so wie es denen vielleicht geht oder so, weil wir ja die Geschichte gelesen haben, und ja, ich denke, das ist ganz gut, [...] weil ich finde, dass das auch ganz gut so zu unserer Klasse passte, also mit dem Helfen.“*

Christian: *„Ich glaub, die Geschichte soll uns so zeigen, dass wir auch trotzdem, wenn einer nicht so nett zu uns ist, dass man ihn immer noch überreden kann, dass man nett zu dem andern sein kann, dass man immer noch Streit schlichten kann.“*

Steffen: *„Dass jeder verschieden ist, für manche sind die Freunde das Wichtigste oder die Familie oder Gott.“*

4) Konglomerat Fremd- und
Selbstverständnis durch
Rollenübernahme – Das Einnehmen
der Rollen führt zu Interpretationen
hinsichtlich des ICH, aber auch des DU:

Diskrepanz zwischen Rolle und
Selbst:

Olivia: *„Ich halte Jesus auf! Irgendwie nicht richtig, aber ich muss so tun, als ob ich das für richtig halte.“*

Die Rollenübernahme als
Bereicherung für das
Fremdverständnis:

Kea: *„Sich in Menschen hineinzuversetzen und so konnte*

man die Gefühle der Menschen verstehen.“

Roman: „Am besten hat mir das Darstellen auf der Bühne gefallen, weil man sich so besser in die gegebene Situation versetzen kann.“

9.2.2 Zwischenbericht

Das hier dargestellte Kategoriensystem erhebt abschließend keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern lässt sicherlich aufgrund der verschiedenen Formen des Datenmaterials und der sehr unterschiedlichen Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler Ergänzungen zu. Diese Fülle an Material spiegelt sich auch in den angefügten Ankerbeispielen mit ihren je unterschiedlichen Komplexitäten wider. Ausgehend von diesen Überlegungen erfolgt daher im Folgenden im Rahmen eines Zwischenberichts eine kritische Reflexion des bisher Erarbeiteten. Es schließt sich eine kurze Skizzierung dessen an, was sich klassenübergreifend im Zusammenspiel von ICH, GRUPPE und TEXT ergeben hat, um daran anknüpfend einzelne Schülerinnen und Schüler detaillierter zu fokussieren (Kapitel 9.3).

9.2.2.1 Kritische Anmerkungen

Eine kritische Betrachtung des bisherigen Forschungsvorgehens erweist sich an dieser Stelle sinnvoll, um bisherige Schwierigkeiten aufzuzeigen. Aufgrund der großen Datenmenge und der Fülle an Schülerbeiträgen und -äußerungen musste schon früh im Rahmen der Analyse eine Reduktion des Materials erfolgen. Auf Schülerinnen und Schüler, die daher nicht für Einzelgespräche ausgewählt wurden bzw. die sich hinsichtlich ihrer quantitativen Beiträge im Prozess von anderen unterscheiden, kann daher nicht in gleicher Weise Bezug genommen werden.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich hierbei um Schüleraussagen handelt, die zum einen im Unterrichtsprozess und zum anderen in Einzelgesprächen bzw. Einzelsituationen (Reflexionsbögen) entstanden sind, muss der Entstehungskontext berücksichtigt werden. Beiträge im Klassenkontext können sich daher inhaltlich von den Ausführungen in Einzelsituationen unterscheiden, wie es am Beispiel des ambivalenten Verhaltens von Christian (9.2.3.1) deutlich wird.

Darüber hinaus sei auch auf den subjektiven Einfluss hinsichtlich der Deutung von Beobachtungen verwiesen. Auch hierbei können Unterschiede sichtbar werden. Denkbar

wäre auch eine ausschließliche Analyse von Schülerbeiträgen gewesen, um dem vorzubeugen. Allerdings wären dann unter Umständen situative (nonverbale) Handlungen verloren gegangen, die ebenfalls wichtige Hinweise liefern können. So hätte etwa die Aussage von Ben „Gelb ist eine schöne Farbe“ ohne seinen handelnden Bezug (das gelbe Tuch begegnet Jesus) an Stärke verloren. Aufgrund der vielfältigen und inklusiv verstehenden Beiträge, die möglicherweise Grenzen hinsichtlich ihrer Deutlichkeit haben (sprachlich, aber auch im Rahmen von Bildern und/oder Handlungen), können beim Verstehen dieser bereits Interpretationen einfließen.

Hier schließt sich auch der Aspekt der Intervention an, der aus Forschungsperspektive als Kritikpunkt herausgestellt werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass die Forscherin involviert war, können Einflüsse auf Beiträge nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Dies lässt sich auch auf die Einzelgespräche übertragen, in denen gezielt Inhalte erfragt und vertieft wurden und so ggf. von Schülern über den bibliodramatischen Prozess hinweg ausgeweitet wurden (vgl. hierzu Hennecke 2012, S. 121). Dieser Kritik steht jedoch der Aspekt der Validierung entgegen. Einzelne Eindrücke und Deutungen (z.B. Die Aussagen von Marius im Rollenspiel hinsichtlich der Ungerechtigkeit, dass dem Bartimäus geholfen wird und anderen nicht) konnten dadurch bestätigt, verändert oder revidiert werden, weshalb dieser Teil der Erhebung seine Berechtigung erfährt.

Intervention kann zudem durch die Wahl des Textes erfolgen. Die Aussagen, die etwa hinsichtlich der Lebensthemen im Rahmen der Kategorie der Identität getroffen werden, stehen daher immer auch in einem direkten Bezug zu den Inhalten des konkreten biblischen Textes. Die Außenseiterthematik wäre beispielsweise losgelöst von der Zachäus-Erzählung nicht unbedingt zur Sprache gebracht worden. Eine Verallgemeinerung dieser Kategorien ist daher ist daher kritisch zu betrachten. Dem hätten allgemeiner formulierte Kategorien entgegengesetzt werden können, was jedoch die ohnehin schon nicht immer vorhandene Trennschärfe noch weiter verringert hätte.

Was im Rahmen der Analyse außer Acht gelassen wurde, war eine genaue Beschreibung der Gruppenzusammensetzung zu Beginn jeder Unterrichtseinheit, sodass Schülerinnen und Schüler, die krankheitsbedingt gefehlt haben, möglicherweise nicht die ganze Fülle an bibliodramatischen Elementen erlebt haben. Eine umfassende Darstellung prozessualer Erfahrungen und Entwicklungen ist daher nicht möglich, wohl aber eine zusammenfassende klassenübergreifende Beurteilung des Geschehens.

9.2.2.2 Was in den Klassen geschehen ist – Das Zusammenspiel von ICH, GRUPPE und TEXT

Ausgehend von dieser Zusammenfassung und Strukturierung gilt es nun, Anknüpfungsmöglichkeiten für die Interpretation herauszustellen. Hierbei liegt der Fokus im folgenden Kapitel auf der Darstellung einzelner Schülerinnen- und Schülerportraits. Aufgrund der Tatsache, dass ein zentraler Aspekt der Arbeit die Frage nach dem Zusammenspiel von ICH, TEXT und GRUPPE ist, erfolgt vorab eine kurze Skizzierung dessen, was in den jeweiligen Klassen geschehen ist, um diesen Ertrag für die weitere Analyse und Interpretation nutzen zu können.

Die dargestellten Dimensionen (*Diversität, Identität, Spiritualität* und *bibliodramatische Elemente*) bedingen und beeinflussen sich im inklusiven Religionsunterricht und regen sich gegenseitig an. Sie werden auf ganz unterschiedliche Weise im erhobenen Material sichtbar, da sich vielfach Überschneidungen einzelner Kategorien erkennen lassen und Aspekte, beispielsweise in Bezug auf Identität und Diversität oder Identität und Spiritualität, mehrfach zugeordnet werden können. So ergibt sich an dieser Stelle aus den vorangegangenen Überlegungen hinsichtlich des Wirkens der bibliodramatischen Elemente die Grundlage für ein zusammenfassendes Schaubild:

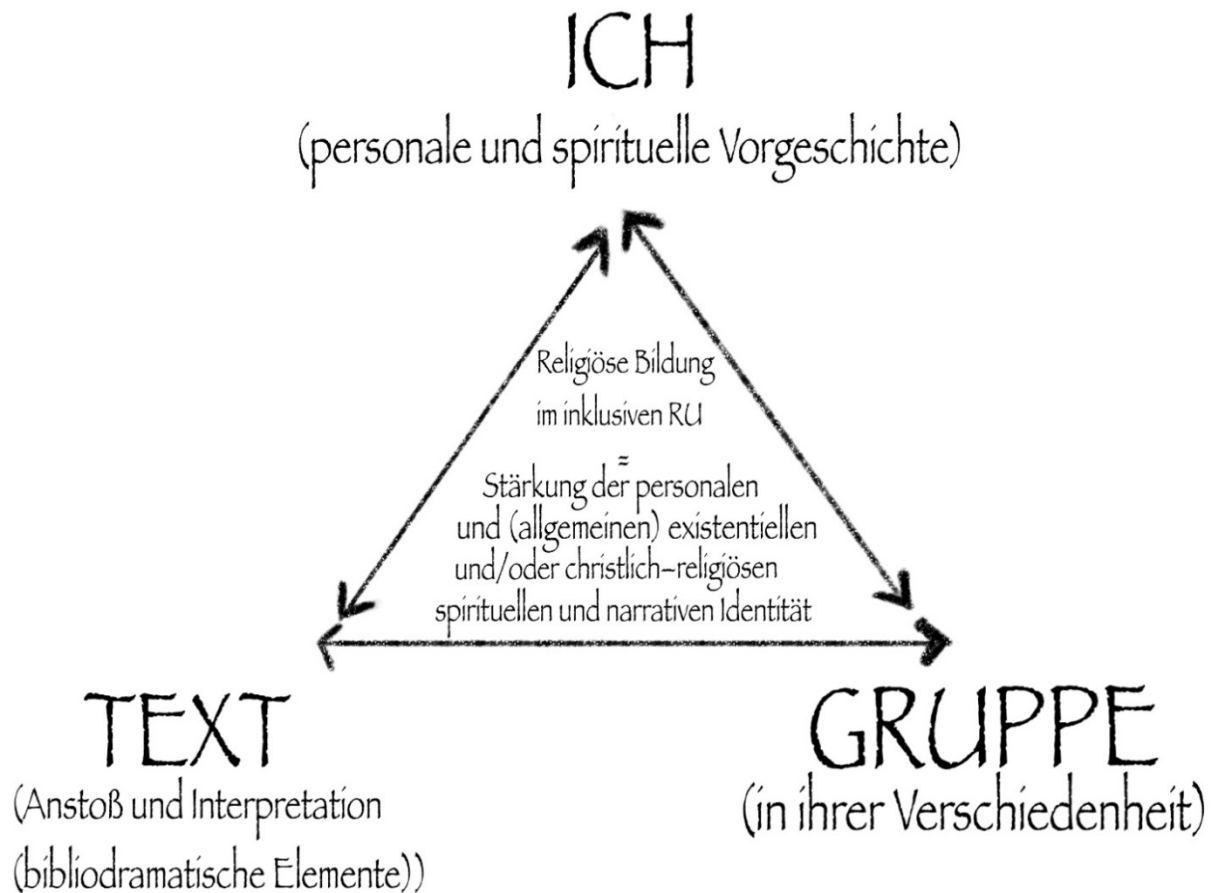


Abb. 10: Schaubild: Was in den Klassen geschehen ist.

Das ICH, der jugendliche Schüler oder die jugendliche Schülerin, wird mit seiner/ihrer individuellen personalen und spirituellen Vorgeschichte durch einen biblischen Text abgeholt und begegnet diesem mit verschiedenen bibliodramatischen Elementen, die sowohl Anstoß als auch Hilfestellung zur Interpretation ermöglichen. Dies erfolgt im Kontext einer Klasse, einer Gruppe, die geprägt ist von Diversität und in der es zu verschiedenen Begegnungen sowohl mit dem Text als auch mit den anderen Schülerinnen und Schülern kommt. Im Zusammenspiel der Dimensionen ICH, TEXT und GRUPPE wird ein Bildungsprozess initiiert, der eine Stärkung der personalen sowie spirituellen Kompetenz mit sich bringt. Im weiteren Verlauf (Kapitel 10) dient diese Skizze zudem der Weitergestaltung des Triptychons, um aufzuzeigen, welchen Ertrag die die Erkenntnisse mit sich bringen.

9.2.3 Darstellung einzelner Schülerportraits

Um sich der Interpretation in Richtung Fragestellung nähern zu können, wie es im Schritt 9 des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring vorgesehen ist, erweist sich eine Anwendung des Kategoriensystems auf einzelne Schüler hilfreich, damit eine Vertiefung und Konkretisierung erfolgen kann.

In Anlehnung an die gewonnenen Kategorien, aber auch unter Beachtung der Beobachtungen während des Unterrichts werden im Folgenden einige Schülerinnen und Schüler der drei Klassen im Rahmen einzelner Portraits von Schülern und Schülerinnen unter Verwendung der Kategorien sowie theoretischer Anknüpfungspunkten genauer dargestellt. Die Beobachtungen – welche aufgrund der Sicht der Forscherin einen subjektiven Charakter aufweisen und daher auch Widersprüche mit sich bringen können – dienen hierbei lediglich der Ergänzung. Primär soll der Fokus auf dem konkreten Schülermaterial und den individuellen Aussagen liegen, wobei auch hier zu beachten ist, dass die Einzelgespräche sowie Reflexionsbögen einen anderen Entstehungskontext haben als die im bibliodramatischen Prozess entstandenen Produkte und Beiträge.

Es soll verfolgt werden, wie die genannten Kategorien bei einzelnen Schülerinnen und Schülern sichtbar werden, wie sie ihre eigene kleine Erzählung äußern, was sie von sich erzählen und in welcher Form sie das tun. An dieser Stelle sollen auch Unterrichtsbeispiele und -produkte aufgeführt werden, die zum einen den Verlauf der Unterrichtsreihe widerspiegeln, zum anderen aber auch Einblicke in den jeweils individuellen Umgang mit den Methoden gewähren. Gleichzeitig bietet diese Art der Schülerinnen- und Schülervorstellung eine Chance, die Mädchen und Jungen besser kennen und möglicherweise besser verstehen zu lernen, indem aufgezeigt wird, wie sich große und kleine Erzählungen gegenseitig bereichern und anregen. Da es in diesem Kapitel sehr stark um den Einzelnen bzw. die Einzelne geht, werden zusätzlich noch individuelle Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens eingebunden.

Für diese Darstellung wurden sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Förderbedarf ausgewählt, sowohl Jungen als auch Mädchen, sowohl religiös geprägte als auch religiös weniger sozialisierte, um die Vielfalt in den Klassen aufgreifen und exemplarisch widerspiegeln zu können. Es gilt, im Sinne des inklusiven Menschenbildes die vielfältigen Facetten des Menschseins wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Neben den Dimensionen *Diversität*, *Identität*, *Spiritualität* sowie das *Wirken bibliodramatischer Elemente* wird bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern auch die Rollen-/Spielidee in den Fokus genommen, da sie im Rahmen der Identitätsentwicklung (vgl. narrative Identität, aber auch Theorie nach Mead), aber auch für Aussagen hinsichtlich der

Bibliodramapraxis interessant sein kann. Weiterhin erfolgt eine kurze Darstellung der individuellen Rückmeldungen und Reflexionen hinsichtlich der Unterrichtsreihe, welche für die Gesamtauswertung und die Schlussfolgerungen Aussagen liefern können.

Allen Schülerportraits vorangestellt ist eine kurze Beschreibung der Person, wie die Forscherin sie zu dem Zeitpunkt der Erhebung erlebt hat. Es werden zudem vereinzelt allgemeine Beobachtungen hinsichtlich des Verhaltens im Klassengefüge sowie Anmerkungen zu möglichen Vorerfahrungen mit dem biblischen Text angefügt. Dass dies einer subjektiven Sicht unterliegt und nicht frei von subjektiven Bewertungen sein kann, wurde oben bereits herausgestellt. Dennoch erweist es sich als sinnvoll, um die Schülerinnen und Schüler umfassender „kennenzulernen“. Im Anschluss an diese Ausführungen werden die jeweiligen Kategorien in den Fokus genommen und schülerspezifisch erörtert.

9.2.3.1 Christian (sechste Klasse)

Christian ist zum Zeitpunkt der Erhebung zwölf Jahre alt. In seiner Klasse scheint er sehr beliebt zu sein, was sich vor allem darin zeigt, dass er in den Pausen viele Mitschülerinnen und Mitschüler um sich hat und mit ihnen lacht. Dieser Eindruck bestätigt sich auch im Rahmen der Körperarbeit. Als es darum geht, durch den Klassenraum zu gehen und zu überlegen, wie man den anderen begegnet, begrüßt Christian viele seiner Mitschüler und schlägt mit einigen von ihnen ein. Dies lässt Deutungen hinsichtlich seiner Akzeptanz in der Klasse zu, welche ihm – wie sich im Folgenden zeigen wird – sehr wichtig ist.

Beim Weiterschreiben der Erzählung beschränkt sich Christian auf wenige Sätze, die sich von dem Originaltext eindeutig unterscheiden.

Er rannte hin und her, ob zu gucken, ob irgendwo noch eine Stelle frei ist. Doch es war alles voll. Dann schrie er: „Ich hole gleich die Wachen!“ Die Menschen bemerkten ihn gar nicht.

Es scheint, als hätte Christian sich nicht weiter mit der Aufgabe beschäftigt, um diese rasch fertigzustellen. Dass er jedoch über weitaus mehr Wissen hinsichtlich dieses Textes verfügt, zeigt sich im Einzelgespräch. Hier kann der ursprüngliche Eindruck revidiert werden. So sagt er, „dass [sie] den Text schon im Kommunionunterricht hatten“. Seine einzelnen Beiträge im Unterricht, etwa der Verweis auf die Thora und deren Bedeutung, bestätigen diesen Eindruck und lassen bereits Rückschlüsse dahingehend zu, dass er über ein religiöses Vorwissen verfügt, welches er jedoch nicht immer einsetzt oder preisgibt. Während des Einzelgespräches im Anschluss an die Unterrichtsreihe wurde jedoch noch eine weitere Seite von Christian sichtbar. Hier erzählt er von seinem Glauben und betont, dass er dies in seiner Klasse nicht offen zeigen würde, da Glaube und Gottesdienstbesuche weitgehend als

„out“ gelten. Im Gespräch berichtet er somit von seiner Religiosität und seiner gelebten Spiritualität.

Unter dem Blickwinkel der verschiedenen Dimensionen sollen nun die Beiträge und Produkte von Christian sowie ergänzende Beobachtungen betrachtet werden.

Diversität

Christian berichtet im Einzelgespräch, dass er in der Grundschulzeit keinen farbigen Mitschüler hatte und sich dies mit dem Beginn der weiterführenden Schule geändert hat. Hier verweist er somit auf die Heterogenitätsdimension Herkunft. Für Christian spielen die Hautfarbe und somit die Herkunft keine Rolle beim Knüpfen von Freundschaften („Aber jetzt sind wir richtig gute Freunde geworden“). Es können „auch aus ganz anderen Menschen Freunde werden [...] es kommt darauf an, was hier im Inneren ist von der Person her“. Diese Äußerungen zeigen, dass eine wie auch immer beschriebene und wahrgenommene Andersartigkeit hinsichtlich des Umgangs miteinander keine Relevanz hat, sondern Freundschaften und freundliche Begegnungen seiner Ansicht nach unabhängig von diesen Merkmalen realisiert werden können. Unterstützt wird dies auch durch die Beobachtung, dass er sich in den Pausen sowohl mit Mädchen als auch mit Jungen trifft, was Rückschlüsse darauf zulässt, dass auch die Dimension *Geschlecht* für ihn keine Rolle hinsichtlich eines freundschaftlichen Umgangs spielt.

Im Kontext der Heterogenitätsthematik verweist er weiterhin auf den Vorteil, den der Religionsunterricht haben kann, wenn verschiedene Religionen im Unterricht präsent sind. In diesen Ausführungen zeigt sich sein Bewusstsein dafür, dass in der Gesellschaft und eben auch im Schulalltag verschiedene Religionen und Weltanschauungen präsent sind und in Kontakt miteinander treten („und hier machen wir ja so einen Religionsunterricht, der hat nicht nur mit katholischen, sondern [...] mit allen Religionen sozusagen zusammen [...] und sonst ist das ja immer so geteilter Religionsunterricht, also katholisch, evangelisch, muslimisch“).

Sein Hinweis, dass er diesen von der Vielfalt lebenden Religionsunterricht befürwortet, ist ein Indiz dafür, dass ein Miteinander bereichernd auch im Hinblick auf das gemeinsame Lernen sein kann. Ergänzend hierzu berichtet er, dass sich niemand in der Klasse beschwert hat, dass dessen Religion nicht im Mittelpunkt stand. Die ihn umgebende Diversität ist ihm somit bewusst, sodass in diesem Kontext von Diversitätssensibilität gesprochen werden kann.

Identität

Christian bringt zu verschiedenen Momenten und im Rahmen unterschiedlichster Phasen und Methoden des Unterrichts Ausschnitte seiner eigenen Lebensgeschichte zum Ausdruck. Interessant ist hierbei jeweils der Kontext, in dem dies geschieht. So erzählt er in Anlehnung

an die Körperspürübungen zu *Großsein* und *Kleinsein*, er habe sich besonders groß gefühlt, als er zusammen mit einem Freund kurzfristig die Verantwortung für einen Stand auf einem Weihnachtsmarkt übernommen hat. Dass er den Standbesitzern gemeinsam mit seinem Freund helfen konnte, war für ihn ein „großer“ Augenblick. Diese Ausführungen verweisen auf den Wunsch, kein Kind mehr zu sein, sondern Momente zu erleben, in denen er Verantwortung für sich und für andere übernehmen kann. Rückblickend auf einen Moment, in dem er sich klein gefühlt hat, beschreibt er seine Angst, als er einem „Riesenhund“ begegnet ist und sich in dessen Gegenwart hilflos gefühlt hat. Diese beiden Rückblenden zeigen, dass sowohl Stärken als auch Schwächen sein Leben prägen und Kapitel seiner eigenen Erzählung sind, die es wert sind, mit den anderen geteilt zu werden (narrative Identitätskonstruktion).

Von seinem Glauben, seiner kirchlichen Verbundenheit und seinem Mitwirken im Jungenchor erzählt er nur im Einzelgespräch. Christian berichtet, dass er dies jedoch nicht in der Klasse zugeben würde, da „sich manche lustig darüber gemacht haben, weil die nichts mit Kirche zu tun haben und vielleicht nie Weihnachten in die Messe gehen“. Aus diesem Grund betont er nur selten, dass er „in der Kirche was zu sagen hat“, weil er nicht wie ein Außenseiter dastehen möchte. Dies steht in Ambivalenz zu den Beobachtungen im Rahmen der Körperübungen, da hier seine Akzeptanz in der Klasse deutlich zu spüren war. Es scheint ihm wichtig zu sein, was andere von ihm denken, und er sorgt sich, möglicherweise nicht mehr akzeptiert zu werden, zumal er selbst ja im Hinblick der Kategorie zum Umgang mit Diversität deutlich herausgestellt hat, dass er dieser mit Akzeptanz begegnet.

Somit zeigt sich im Rahmen der prozessualen Identitätsentwicklung eine Identitätsdiffusion zwischen dem, wer er denkt, in der Klasse sein zu müssen, und dem, wer er in seiner Freizeit ist. Dieser Aspekt wird auch in seinem Wunsch deutlich: „Ich würde mir wünschen, dass man beliebt ist bei den anderen, dass man nachher einen guten Job hat und dass man glücklich ist.“ Hier zeigt sich, dass ihm die Akzeptanz von anderen wichtig ist und dass Glück sowohl im Job als auch im Angenommensein durch die Anderen zu finden ist. Aufgegriffen wird diese Thematik auch schon in den ersten Einheiten der bibliodramatischen Unterrichtsreihe. In Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel gestaltet er ein Bild zum Thema *Eingeladensein*, was bereits an dieser Stelle ein Indiz dafür ist, dass er gerne eingeladen wird und Teil der Gemeinschaft sein möchte. Hier wird der interaktive Gedanke sichtbar, der im Kontext von Identitätsentwicklung eine Bedeutung erfährt.

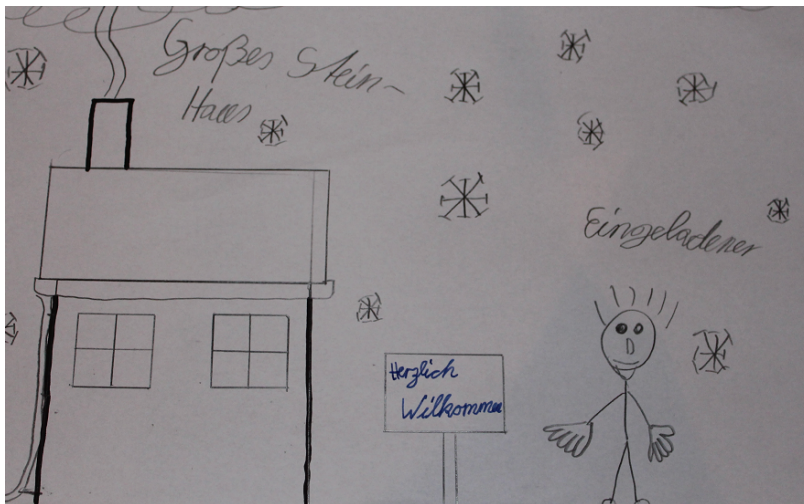


Abb. 11: Zeichnung von Christian

Bestätigt werden diese anfänglichen Vermutungen durch seine persönlichen Erläuterungen zu dem Bild, welche im Einzelgespräch zum Ausdruck gebracht werden. „Eingeladensein bedeutet für mich, dass Freunde an mich denken, wenn ich alleine bin, oder die rufen mich an, dann habe ich das Gefühl, dass die an mich denken [...] Wenn man sich verabredet oder auf einem Geburtstag eingeladen wird, dann ist das was Tolles.“ Weiterhin fügt er hinzu, dass man „hilflos ist, wenn man nicht bemerkt wird, wenn man was erreichen will, aber man kann es nicht, dann fühlt man sich geärgert und auch ein bisschen traurig, ausgegrenzt und nicht ernst genommen“.

Dass er seine eigene Identitätsentwicklung reflektiert, zeigt sich auch in dem Aspekt, dass er sich selbst nun zu den Größeren zählt (in Bezug auf seine Gruppenzugehörigkeit in der kirchlichen Arbeit). Ihm ist bewusst, dass er sich von den „Kindern“ unterscheidet und dieser Gruppe nicht mehr angehört.

Spiritualität

Bei Christian zeigen sich verschiedene Formen der Selbsttranszendenz. Vor allem in dem Einzelgespräch kommen diese zum Tragen. In der Klasse zu seinem Glauben und zu seinen Aktivitäten in der Kirchengemeinde zu stehen, ist seiner Meinung nach sehr schwierig, da er Sorge hat, von den anderen Schülerinnen und Schülern deshalb gehänselt zu werden.

In dem Brief, den die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive des Zachäus verfasst haben, beschreibt Christian, dass Jesus das Haus von Zachäus gesegnet hat. Was dies konkret für ihn bedeutet, kann er mit Worten nicht erklären, das Haus an sich hat sich nicht verändert, es ist also sozusagen ein Segensgruß für Zachäus und nicht für das Haus. Es bedeutet, „dass Zachäus jetzt zu Jesus gehört, also alle Leute gehören sozusagen zu Jesus und dem Gott, aber noch mehr sozusagen als Freund, weil Jesus ja nicht alle auf der ganzen Welt kennt und Zachäus eine besondere Person ist, weil er sein Geld wieder zurückgegeben

hat, weil er eigentlich ja ein Sünder ist, wenn man das so sieht“. In Jesus sieht Christian „eine besondere Person, er kann Leute heilen, kann mit Leuten sprechen und sie wieder vernünftig stimmen, z.B. redet er ganz normal mit Zachäus und schon verteilt er sein Geld wieder“ (Einzelgespräch mit Christian). Bezüglich der Frage, wer segnen kann, erläutert der Schüler: „Also der Priester, der hat das ja studiert oder hat das gelernt, der ist ja sozusagen der Nächste zu Gott, könnte man sagen.“ Es zeigt sich, dass Christian ein eigenes Verständnis hinsichtlich des Priesteramtes und dessen Beziehung zu Gott hat.

Christian singt in seiner Gemeinde in einem Chor, „gehör[t] da zu den Größeren, [...] ist jetzt aber niemand, der jeden Sonntag in die Kirche geht, sondern nur, wenn die einen Gottesdienst gestalten, wenn die dann spielen, ist das für [ihn] schon so ein bisschen wie beten, weil [sie] nicht umsonst in die Trompeten pusten, sondern auch für Gott sozusagen und das ist sozusagen [sein] Beten in der Kirche“. Hier zeigt sich die Selbsttranszendenz im religiösen Handeln und Erleben.

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Während der Körperarbeit zu Beginn der Unterrichtsreihe (Raum erkunden) findet sich Christian schnell mit einem Mitschüler zusammen, um den Raum gemeinsam zu erkunden. Auch wenn in der Anleitung die Aufforderung lautete, sie sollen den Raum für sich erkunden, bildeten die beiden Jungen schnell eine Einheit und kletterten so etwa gemeinsam hinter die Tafel. Es zeigt sich somit, dass die beiden in Interaktion getreten sind.

Bei Christian zeigt sich, wie die bibliodramatischen Elemente das Lösungsdenken aktivieren können. So sagt er: „Wenn man sofort ausflippt [...], kann man das knicken mit dem Streitschlichten“ und betont damit, dass es in Konfliktsituationen besser ist, das Ganze in Ruhe zu klären. In besonderer Form hat sich bei ihm gezeigt, wie die bibliodramatischen Elemente etwas anstoßen können. Vor allem schreibend und malend werden Denkprozesse bei ihm initiiert und er kann dadurch seine Gedanken zum Ausdruck bringen. Dies wird vor allem in dem Brief deutlich, den Christian aus der Perspektive des Zachäus verfasst hat. Dort zeigt sich neben der bewusst gewollten Identifikation, dass auch ein soziales Denken angestoßen wird:

*Lieber Herr Nachbar,
seitdem ich Ihnen das Geld wiedergegeben habe, fühle ich mich viel besser. Alle sind netter und bieten mir Sachen an. Die Begegnung mit Jesus war super, es hat mir richtig gefallen. Er hat mein Haus gesegnet. Alles Gute:
Zachäus*

In dem Brief, den Christian auch der Klasse vorgetragen hat, identifiziert er sich mit Zachäus und reflektiert, dass es diesem besser geht, wenn er seinen Mitmenschen das Geld wiedergibt, sich sozusagen sozial verhält, denn dadurch ist ein freundlicheres Miteinander möglich. Weiterhin zeigt sich, dass durch dieses bibliodramatische Element ein theologisches Denken angeregt wird, da Christian aus der Sicht von Zachäus reflektiert, was das Aufeinandertreffen mit Jesus bewirken konnte. Durch das Stuhltheater fühlt sich Christian ermutigt, den verschiedenen Rollen zu begegnen. So sagt er bereits im Vorfeld zu diesem Spiel: „Ich möchte Jesus bestimmt was fragen oder Jesus oder Zachäus oder was auch immer.“ Dies zeigt seine Bereitschaft, mit den Figuren zu kommunizieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Christian glaubt, dass die Geschichten dazu anregen, an Gott zu glauben. Er kann sich aber nicht immer entscheiden, ob es Gott gerade gibt oder nicht. So verweist er auf einen Mitschüler, der die Treppe heruntergefallen ist und in der Situation geglaubt hat, er wäre „aufgefangen worden“ von Gott. Christian kann sich dieses „Aufgefangenwerden“ nicht vorstellen, da es sich ihm nicht erschließt. Diese Überlegungen unterstreicht er durch einen Hinweis auf die Gravitationskraft. Er würde aber auch nicht sagen wollen, „dass es nicht möglich ist, dass Gott einen auffängt“. Seine Unsicherheit diesbezüglich unterstützt er weiterhin durch den Verweis auf das erste Gebot: „Man soll sich Gott nicht vorstellen, will deswegen nicht davon ausgehen, wie er aussieht oder ob es ihn gibt ... Kann nicht sagen, so, das ist Gott.“

Die Auseinandersetzung mit dem Text führt bei ihm, wie im Einzelgespräch deutlich wird, weiterhin zu einer Überlegung hinsichtlich der gegenwärtigen Bedeutung von Religion. So sagt er: „Religion hatte immer eine Bedeutung, hatte früher eine Bedeutung, hat heute noch eine Bedeutung“ und nimmt an der Stelle Bezug auf den Irak und die Kriegszustände.

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Über den biblischen Text Lk 19, 1–10 sagt Christian, dass er diesen schon aus dem Kommunionunterricht kannte. Nach den bibliodramatischen Unterrichtseinheiten erklärt er nun: „Sonst haben wir den Text immer nur gelesen, jetzt haben wir ihn gefühlt.“ Hier wird bereits deutlich, dass sich ein neues Text-, aber auch ein neues Selbstverständnis andeutet, wobei letzteres in besonderer Form im Einzelgespräch zum Ausdruck kommt.

So kann bezüglich des veränderten Selbstverständnisses und der Überlegung hinsichtlich der Frage „Wer bin ich?“ darauf verwiesen werden, dass er beschreibt, der Text habe ihn dazu ermutigt, jemanden nicht sofort zu verurteilen. So sagt er im Einzelgespräch: „Ich bin ja eigentlich einer, der nicht ärgert, aber wenn mich einer aufregt oder irgendwie nervt [...], das ist ja bei jedem Menschen so, wenn der gereizt wird, [...] flippt man ein bisschen aus [...],

aber an sich hab ich schon daraus gelernt, dass man [...] immer noch ruhig bleiben kann und sagen kann, sei mal bitte leise. [...] Wenn man sofort ausflippt [...], dann kann man das knicken mit dem Streitschlichten.“

Weiterhin zeigt sich eine Interpretation auf der Ebene des Fremdverständnisses. Der Text und die bibliodramatischen Elemente führen bei Christian zu einer Veränderung dahingehend, wie er mit anderen umgehen soll: „Ich glaub, die Geschichte soll uns so zeigen, dass wir auch trotzdem, wenn einer nicht so nett zu uns ist, dass man ihn immer noch überreden kann, dass man nett zu dem andern sein kann, dass man immer noch Streit schlichten kann.“

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Christian und die Rollen

Christian hat seine Rollen sehr lebhaft gestaltet. Beim Rollenspiel der Erzählung fällt er aus der Sicht seiner Mitschülerinnen und Mitschüler aus der Rolle, ist albern, stiftet andere dazu an, seinem Beispiel zu folgen. Dieses Verhalten zeigt er auch häufig in den Pausen. Er fordert seine Mitschülerinnen und Mitschüler auf, „Quatsch“ zu machen, und erlangt dadurch eine gewisse Aufmerksamkeit. Dass er dieses Verhalten nun auch in das Spiel einfließen lässt, zeigt, wie sehr bei ihm die eigene Persönlichkeit auch in das Spiel hineingetragen wird und somit die Geschichte mit neuen Aspekten füllt.

Christian erläutert in Anlehnung an die Aktualisierung, dass es auch in Klassen Situationen gibt, in denen es wichtig ist, zu schlichten und sich zu vertragen. „Das Thema war sofort klar, es gab jemanden, der geärgert wurde, welche, die ärgern, und einen Lehrer. Keiner wollte den Geärgerten spielen, weil er sonst vielleicht in der Pause auch für den Geärgerten gehalten wird, [...] also haben wir gelöst.“ (Christian) Auf die Frage, wie es ihm in der Rolle erging, verweist er auf seine Figur in der Aktualisierung und betont an dieser Stelle, dass er sich vorgestellt hat, der geärgerte Mitschüler sei sein Bruder, den er auch manchmal ärgert. Diese Aussage deutet darauf hin, dass er verschiedene Rollen mit seinen eigenen Lebenserfahrungen füllt und so Identifikation stattfindet. Auch wenn er es nicht explizit sagt, lässt sich dennoch die Vermutung äußern, dass er auch im szenischen Spiel oder in der Stuhlbefragung eigene Erfahrungen in die Rolle getragen hat.

Sein persönlicher Eindruck vom Unterricht

Im Rahmen des Einzelgesprächs erhielt Christian die Möglichkeit, die vergangenen Religionsstunden zu reflektieren und sowohl positive als auch negative Anmerkungen zur Sprache zu bringen. Hierbei nimmt er den gesamten Prozess mit seinen bibliodramatischen

Elementen in den Blick. Verglichen mit den bisherigen Erfahrungen im Umgang mit biblischen Texten sowohl im Religionsunterricht als auch im außerschulischen Kommunionunterricht sagt er, dass sie „den Text [sonst] immer nur gelesen [haben], jetzt haben [sie] ihn gefühlt“. Hier wird deutlich, dass die Textarbeit eine weitere Dimension erreicht hat und in einer tatsächlichen wechselseitigen Auseinandersetzung angekommen ist. Weiterhin nimmt er Bezug auf das facettenreiche und verlangsamte Vorgehen, indem er erklärt, es habe ihm gefallen, dass „es Abwechslung gab“ und dass es „die Zeit [gab], um darüber zu sprechen, z.B. mit dem Würfel“. Hier zeigt sich das Potenzial bibliodramatischen Arbeitens im inklusiven Religionsunterricht, da die vielfältigen und verlangsamten Elemente wahrgenommen und gewürdigt werden.

9.2.3.2 Sarah (sechste Klasse)

Sarah ist ein Mädchen mit einer geistigen Behinderung und einer Sehbehinderung. Um im Unterricht bestmöglich gefördert werden zu können, wird sie von einer Integrationshelferin begleitet und unterstützt. Wenn es z.B. um Schreibaufgaben geht, arbeiten die beiden gemeinsam am Computer der Klasse. Werden Texte oder Bilder in Form von Arbeitsblättern an die Schülerinnen und Schüler verteilt, so benötigt Sarah ein Arbeitsblatt in vergrößerter Form.

Beim Schreiben des Briefes hatte sie ebenfalls Unterstützung von ihrer Integrationshelferin, die gemeinsam mit Sarah den von ihr diktierten Text am Computer getippt hat. Nach Angaben der Integrationshelferin kamen die Ideen und der Verlauf des Briefes jedoch ausschließlich von Sarah. Der sehr handlungsorientierte und ergebnisoffene Unterricht hat ihr besonders viel Freude gemacht, wie sie es vor allem im Einzelgespräch und in den wiederkehrenden Phasen mit dem Stimmungswürfel zum Ausdruck gebracht hat.

Bezogen auf das Einzelgespräch mit ihr ist zu ergänzen, dass viele Fragen ihrerseits entweder durch „Ja“ oder „Nein“ beantwortet wurden oder entsprechende Beispiele zu den Fragen bereitgestellt werden mussten, um ein ausreichendes Verständnis der Fragen zu gewährleisten. Aufgrund dessen werden im Folgenden weniger direkte Zitate wiedergegeben, sondern zusammenfassende Aussagen. Hinsichtlich der Analyse und Interpretation ist daher festzuhalten, dass vor allem in den Ausführungen dieses Schülerportraits die Subjektivität der Forscherin zum Tragen kommt.

Diversität

Die Diversität um sie herum kann Sarah nicht direkt beschreiben, eher lassen sich indirekt Äußerungen dahingehend erkennen. So sagt sie zum Beispiel, dass sie im Gegensatz zu den anderen Mädchen und Jungen keinen Zucker essen darf und dass sie für bestimmte

Aufgaben auf ihre Integrationshelferin angewiesen ist. Hier wird deutlich, dass sie Diversität in erster Linie auf sich bezieht und sich aufgrund ihrer eigenen individuellen Merkmale somit von den anderen differenziert.

Bezüglich des Umgangs der anderen Schülerinnen und Schüler mit ihr lässt sich festhalten, dass es eine feste Mädchengruppe in der Klasse gibt, die ihr hilft und ihr Unterstützung bei einigen Aufgaben anbietet. Mit diesen Mitschülerinnen verabredet sie sich auch nach der Schule, wie sie es mehrmals im Rahmen des Stimmungswürfels erzählt hat. Der Umgang mit Diversität bezieht sich dabei jedoch auf Sarah selbst.

Dass sie in Gruppenarbeitsphasen nicht etwa auf Außenseiterrollen reduziert wird, zeigt sich z.B. in dem Rollenspiel, welches die Gruppe in der Phase der Aktualisierung entwickelt hat. Hier spielt sie die Rolle der Lehrerin und erläutert rückblickend, es habe ihr Freude gemacht, auch einmal älter zu sein und etwas „bestimmen“ zu können. Hier zeigt sich ihr Bewusstsein für die Verschiedenheit zwischen der Lehrerin (erwachsene Person) und den Schülerinnen und Schülern, welches möglicherweise ein Indiz für die Heterogenitätsdimension *Alter* sein kann. Allerdings tritt auch diese Dimension nur in Anlehnung an die Unterscheidung von sich zu anderen auf.

Identität

Für Sarah ist es bedeutend, dass sie eingeladen wird. Hier bezieht sie sich in erster Linie auf ihre Familie und ihre Freunde. Die Themen *Eingeladensein* und *Gemochtwerden* ziehen sich wie ein Motiv bei ihr durch die gesamte Unterrichtsreihe (siehe z.B. im Folgenden ihr Bild zum Thema *Eingeladensein*). Eine mögliche Deutung dieser Situation führt zu der Überlegung, ob auch Sarah sich nach Freundschaften sehnt (Veränderung der sozialen Beziehungen).

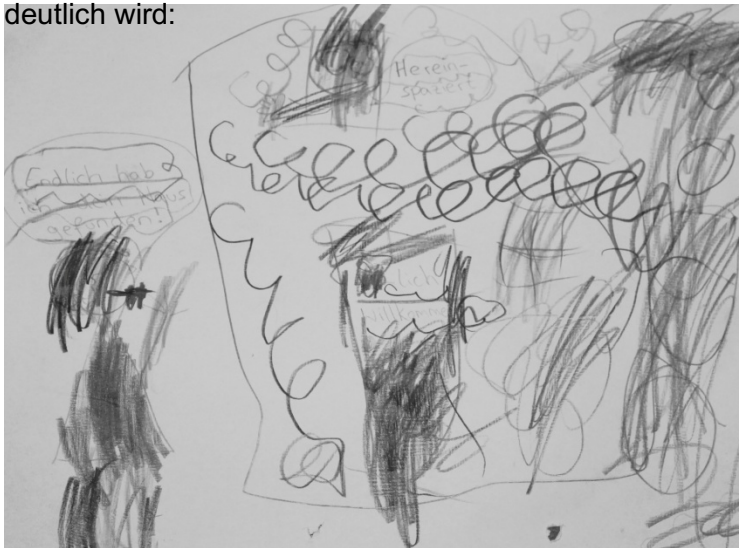
Ihre lebhaften Erzählungen, die sie, durch den Stimmungswürfel ermutigt, zum Ausdruck bringt, beinhalten oft Berichte aus ihrem Freizeitbereich. Sie erzählt, dass sie sich mit Freunden trifft oder etwas mit ihrer Familie unternommen hat. Viel Freude bereiten ihr auch Ausflüge. Aufgrund der Tatsache, dass sie sich so gut wie immer für den lachenden Smiley entschieden hat, kann man entweder schlussfolgern, dass sie sich selbst sehr wohl fühlt und diese Freude mit den anderen teilen möchte oder dass sie sich an dieser Stelle nicht zutraut, über andere Emotionen im Klassenverband zu sprechen. In Anlehnung an die Körperspürübung zeigt sie jedoch, dass es auch andere Situationen in ihrem Leben gibt. So fühlte sie sich klein, als sie von einem Klettergerüst gestürzt ist und sich infolgedessen eine Platzwunde am Kopf zugezogen hat. Bezugnehmend auf die Ausführungen zur Diversität lassen sich Überschneidungen erkennen, etwa hinsichtlich der Freude, auch einmal „bestimmen“ zu können. Hier zeigen sich mögliche Spannungen zwischen dem, wer sie ist,

und dem, wer sie sein möchte. Hier lassen sich Verbindungen zur Identitätsdiffusion erkennen (vgl. Erikson, Kapitel 2.1)

Spiritualität

Wie Sarah mehrmals zum Ausdruck bringt, sind ihr Freunde und das Zusammensein sehr wichtig. Durch den Bezug auf den Wunsch und die Bedeutung des Eingeladenseins zeigt sich eine Ausprägung zur Selbsttranszendenz. Sie weiß, dass sie nicht allein ist im Leben, sondern es Menschen gibt, die zu ihr gehören, die ihr wichtig sind, über die sie sich freut, wenn sie bei ihr sind. Diese Menschen lädt sie gerne zu sich ein, wie es auch in ihrem Bild

deutlich wird:



Links im Bild ist eine Person zu erkennen, die sagt: „Endlich habe ich dich gefunden.“ Aus dem oberen Fenster des Hauses blickt eine weitere Person, die mit einer einladenden Geste die außen stehende Person mit einem „Hereinspaziert“ auffordert, hereinzukommen. Auf der Eingangstür steht ein „Herzlich Willkommen“.

Abb. 12: Bild „Eingeladensein“ von Sarah

Auf die Frage, was denn das Besondere daran sein, eingeladen zu werden, antwortet sie: „Weil das toll ist, wenn man eingeladen ist.“ Deutlich wird hier ihr Wunsch nach sozialer Ergänzung, wie es u.a. von Pirner (vgl. Kapitel 2.3.2) beschrieben wird.

In ihrem Brief, den sie ihrer Integrationshelferin diktiert hat, beschreibt Sarah aus der Perspektive des Zachäus, dass er fortan ein Leben führen möchte, „das Jesus gefällt“, und definiert damit ein eigenes Verständnis hinsichtlich Jesu, da es ihrer Ansicht nach darum geht, Freunde zu haben und den Fokus nicht auf Reichtümer zu legen. Gleichzeitig schreibt sie, dass sie durch ihr neues Handeln kein schlechtes Gewissen mehr haben muss:

Lieber Nils,

es geht mir viel besser, seit ich allen Leuten das Geld zurückgegeben habe. Jetzt habe ich kein schlechtes Gewissen mehr. Ich möchte in Zukunft ein besseres Leben führen, das Jesus gefällt. So ein besseres Leben würde mir auch entsprechend gut gefallen. Außerdem bin ich auch noch ein zufriedener Mensch geworden. Viele Menschen reden wieder mit mir und wollen auch meine Freunde sein. Ich habe seit kurzem viel Besuch.

Liebe Grüße von deinem glücklichen Zachäus

In Ansätzen reflektiert sie so ihr Bild von Jesus und dass ein Leben in seinem Sinne positive Auswirkungen auf das Leben haben kann (Suche nach Sinn und Orientierung).

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Die bibliodramatischen Elemente ermöglichen Sarah, ihr Ausdrucksvermögen zu stärken. Durch die verschiedenen Methoden und Angebote fühlt sie sich ermutigt, ihre kleinen Geschichten den anderen mitzuteilen. Dies gelingt vor allem durch spielerische Angebote, die nicht in erster Linie mit dem Schreiben zusammenhängen.

Durch die bibliodramatischen Elemente wird Sarah dazu angeregt, sich mit den Figuren des Textes auseinanderzusetzen und möglicherweise zu identifizieren. Insbesondere im Rollenspiel und in der daran anknüpfenden Reflexion, aber auch im Verfassen des Briefes zeigt sich diese Auseinandersetzung vor allem mit der Figur des Zachäus. Ausgehend von dieser Erfahrung eröffnet sich im Rollenspiel der Aktualisierung für sie eine neue Perspektive und sie genießt das Identifikationsangebot mit einer Figur (Lehrkraft), zu der sie in ihrem Leben heraufschaut.

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Das gestaltete Bild, aber auch der verfasste Brief zeigen, dass Sarah sich Gedanken gemacht in Bezug darauf, was für sie, für ihr Leben wichtig ist. Ausgehend von der Rolle des Zachäus verdeutlicht sie, dass für sie ein „Dabeisein“ sehr wichtig ist, dass Freunde und Familie einen wichtigen Platz einnehmen.

Im Rahmen der Aktualisierung spielt sie eine Lehrerin, die den Schülerinnen und Schülern etwas sagen kann. Die Vorstellung, auch einmal das „Sagen“ zu haben, fasziniert und reizt sie. Möglicherweise würde sie sich wünschen, dies auch in ihrem Alltag häufiger zu erleben. Unabhängig von ihren sprachlichen und kognitiven Einschränkungen gelingt es ihr, ihr eigenes Verstehen zum Ausdruck zu bringen.

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Die Rollen-/Spielidee

Sie kann sich gut in Zachäus hineinversetzen, probiert auch gerne mal andere Rollen aus wie etwa die Rolle der Lehrerin innerhalb des Rollenspiels zur Phase der Aktualisierung. Sie füllt die Rollen mit ihren eigenen Erfahrungen (unterschiedliche Stellungen von Lehrerinnen

und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern) aus und macht sie so zum Gegenstand des Spiels. Das Spielen macht ihr Spaß.

In Anlehnung an die Präsentation des Rollenspiels ihrer Gruppe wurde Sarah gefragt, wie es ihr in der Rolle gegangen sei. Daraufhin sagte sie, dass Zachäus auf dem Feigenbaum glücklich und somit nicht mehr klein war und etwas sehen konnte. Sie glaubt aber auch, er sei ängstlich gewesen, weil er eingeladen wurde und nicht wusste, was mit ihm passieren würde. Sie selbst „war in der Rolle glücklich“. Hier zeigen sich zwei Fähigkeiten von Sarah: Zum einen gelingt es ihr, aus der Rolle des Zachäus heraus zu sprechen und dessen Gefühle zum Ausdruck zu bringen, und zum anderen, in Ansätzen über die Rolle zu sprechen.

Ihr persönlicher Eindruck vom Unterricht

Was auch schon im Verlauf der Unterrichtsreihe zu beobachten war und in dem Einzelgespräch Bestätigung gefunden hat, ist die Tatsache, dass ihr die szenischen Spielmomente besonders viel Freude bereitet haben. Sie sagt, dass sie dies „total spannend“ fand und dadurch auch etwas dazugelernt hat. Weiterhin gefiel ihr die Arbeit mit dem Stimmungswürfel, „weil man sich für ein Gesicht entscheiden musste und das hat Spaß gemacht“. Dass sie von diesem Unterricht profitiert hat, wurde auch durch die Lehrerin bestätigt. Sarah hat sich sehr auf den Religionsunterricht gefreut und hatte sogar Sorge, eine Stunde verpassen zu müssen.

9.2.3.3 Chris (sechste Klasse)

Chris ist zum Zeitpunkt der Erhebung zwölf Jahre alt. Seit seiner Geburt hat er eine körperliche Beeinträchtigung. Er versucht, sich in der Schule nach Möglichkeit ohne Gehhilfen und Rollstuhl fortzubewegen. In der Klasse fühlt er sich überwiegend wohl, was auch damit zusammenhängt, dass er feste Freunde hat, mit denen er sich regelmäßig trifft. Seine Mitschüler helfen ihm und „stützen ihn“. Dieser Vergleich mit einer Stütze zeigt, dass es aus seiner Sicht keinerlei Berührungsängste aufgrund seiner Behinderung gibt. Er beteiligt sich mit Freude und Engagement an den unterrichtlichen Inhalten und erzählt auch von sich und seinem Leben. Deutlich wird dieses „Erzählen“, wenn man es weiter fassen möchte, vor allem in Form von Bildern. Hier bringt er in besonderer Form Erlebnisse und Gedanken zum Ausdruck.

Diversität

In den Ausführungen von Chris zeigen sich keine expliziten Hinweise, in welcher Form er Diversität konkret wahrnimmt. Dies lässt vermuten, dass er hinsichtlich seiner eigenen

Behinderung hierfür sensibel ist. Bei der Textarbeit stellt Chris seine Empathiefähigkeit im Allgemeinen unter Beweis, indem er reflektiert darstellt, wie wichtig es ist, zu überlegen, wie es einem selbst in einer Situation gehen würde, in der Gewalt angewandt wird („Man muss sich ja auch mal in die Lage von dem Anderen versetzen, den man gerade geschlagen hat, und dann überlegen, ob das gut ist, wenn dich jemand anderes prügelt“).

Die Dimension der Diversität schneidet Chris im weiteren Verlauf des Einzelgesprächs zusätzlich an, indem er auf einen Mitschüler in der Klasse verweist, der schnell aneckt, aber betont, dass dieser ein „netter Kerl“ ist. Seiner Meinung nach sind alle aus der Klasse nicht schlecht. Jeder ist einzigartig. Diese Äußerung beweist ziemlich deutlich, dass die Dimension der Diversität im Hinblick auf eine generelle Vielfalt für ihn eher eine Rolle im Unterricht spielt.

Identität

Chris betont, wie wichtig ihm der Kontakt zu anderen Menschen ist und dass diese eine besondere Bedeutung haben (Aspekt der Interaktion). So beschreibt er etwa, dass er sich über Begegnungen mit seinem Opa oder auch mit seinem Onkel freut (vgl. Einzelgespräch). Sein Mitschüler Elias ist ein sehr guter Freund von Chris, was sich durch die wiederkehrenden Erzählungen der Jungen gut erkennen lässt. So zeigt Chris auch auf einen lachenden Smiley, wenn er weiß, dass er für den Nachmittag mit Elias verabredet ist. Im Rahmen des Prozesses äußert Chris immer wieder auch persönliche Erfahrungen, so auch Erfahrungen mit dem Tod. Chris bringt in den gemalten Bildern den Verlust eines verstorbenen Familienmitgliedes zum Ausdruck. Dieses sehr emotionale und auch persönliche Lebensereignis lässt er in den Unterrichtsalltag einfließen und reflektiert es somit in einer ganz eigenen Weise. Aufgrund der Präsenz in seinen Erzählungen scheint hier ein wesentlicher Hinweis auf die narrative Identitätskonstruktion vorzuliegen. Er erzählt seine ganz persönliche Lebensgeschichte immer wieder neu und dadurch, dass andere diese Geschichte hören und möglicherweise auf sie reagieren, kann sie weiter- und/oder umgeschrieben werden.

Das folgende Bild, welches dieses Lebensereignis aufgreift, entstand in Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel:



Abb. 13: Zeichnung von Chris (Anmerkung: Aufgrund der Anonymisierung wurden Name und Datum von dem gezeichneten Grabstein entfernt)

Das Besondere an diesem Bild ist, dass es im Prozess weitergestaltet wurde. Zum Ende der Unterrichtsreihe hin holte Chris das Bild wieder hervor und es wurden zu seiner Familie weitere Gäste ergänzt und das zunächst in Schwarzweiß gestaltete Bild wurde nun mit Farben gestaltet. Möchte man dies deuten, so könnte man sagen, dass dieses Kapitel seiner Geschichte noch nicht zu Ende erzählt ist, sondern stets fortgeschrieben wird.

Bezogen auf die Überlegungen zum *Groß- und Kleinsein* beschreibt Chris, dass er sich groß gefühlt hat, als es ihm geglückt ist, in einer Mathearbeit eine Eins zu schreiben, klein hingegen hat er sich gefühlt, als er eine Fünf geschrieben hat. Auch habe er sich groß gefühlt, als er sich getraut hat, im Schwimmbad vom Einer zu springen. Die besondere Bedeutung des Sich-groß-Fühlens wird auch im Weiterschreiben der Geschichte sichtbar. Im Einzelgespräch bringt er zum Ausdruck, dass er selbst nicht gerne klein ist. Diese Ausführungen liefern Hinweise auf den prozessualen Charakter der Identitätsentwicklung. Chris möchte nicht länger klein sein, sondern sich weiterentwickeln. Größe setzt er hierbei nicht nur mit Körpergröße gleich, sondern sieht diese eher umfassend (vgl. Einzelgespräch). Es lässt sich somit folgern, dass Chris sich von der Phase der Kindheit lösen möchte und bereit für weitere Schritte und Erfahrungen ist.

Spiritualität

In dem verstorbenen Familienmitglied sieht Chris einen Schutzengel (Selbsttranszendenz hinsichtlich eines „Größeren“, einer anderen Wirklichkeit, vgl. Kapitel 2.3 (Pindl 2009)), der

bei ihm ist. Das Bild des Schutzengels spielt bei ihm eine entscheidende Rolle. So beschreibt er, dass er einmal von der Treppe gefallen ist, sich aber zum Glück nichts gebrochen hat. Dies führt er zurück auf eine „schützende Hand“ über ihm, etwas Schützendes. An dieser Stelle nennt er auch seinen persönlichen Schutzengel. Die Suche nach Sinn und Orientierung ist hierbei präsent und spielt eine entscheidende Rolle im Rahmen seiner (spirituellen) Identitätsentwicklung. Die Tatsache, dass er diese Suche verbalisieren kann, zeigt seine Reflexionsfähigkeit diesbezüglich und sein Bewusstsein dafür, dass es Teil seiner Identität ist.

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Beim Weiterschreiben der Geschichte fällt auf, dass Chris bereits in Ansätzen erstes Vorwissen mitbringt. So schreibt er:

... aber Jesus ging auf Zachäus zu und sagte: „Wieso versperrt ihr ihm den Weg? Er möchte mich auch mal aus der Nähe sehen, er ist klein und kann durch euch nichts sehen.“ Dann ging Jesus mit ihm in sein Haus. Die Menschen sagten: „Wieso nimmt er diese Zollratte mit in sein Haus, dieser Typ hat nichts anderes getan als unser Geld abzunehmen.“ Zachäus sagte: „Kannst du mich größer machen?“ „Ja, das kann ich“, sagte Jesus. Und machte ihn größer.

Auf die Nachfrage im Einzelgespräch, was es mit dem Größermachen auf sich hat, erläuterte er, dass er *größer* im Sinne von *mächtiger* versteht. „Es ist blöd, klein zu sein“, erklärt er, deshalb hat er es in der Geschichte so geschrieben. Chris ist selbst nicht gerne klein und empfindet das Sich-größer-Fühlen als schönes Gefühl (vgl. auch die Ausführungen zur Identität). Hier nutzt er das bibliodramatische Element, um eigene Gedanken und Wünsche zum Ausdruck zu bringen. Es geht hierbei nicht allein um den Zachäus, sondern um seinen eigenen Wunsch, größer zu werden, was sich durch seine ergänzenden Erläuterungen bestätigen lässt.

Ein soziales Denken oder auch ein mögliches Lösungsdenken zeigt sich bei Chris in der Überlegung, dass man so handeln sollte wie früher, indem man miteinander tauscht, damit jeder etwas davon hat. Weiterhin erläutert er, dass man anderen Leuten nichts wegnehmen darf und man andere stattdessen fragen kann: „Kannst du mir das mal eben ausleihen oder so?“. Hier wird sein Bewusstsein für einen möglichen Umgang mit anderen in einem (inkluisiven) Lernumfeld deutlich. Er zeigt auf, wie ein Zusammenleben ohne größere Konflikte möglich ist.

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Auf die Frage, was Chris Neues über den Text erfahren hat, beschreibt er zunächst, dass es ihn „wütend gemacht hat, weil man den Leuten nicht einfach Geld wegnimmt“. Deshalb findet er es gut, dass „Jesus dann Zachäus wieder in die Spur gebracht hat“. Er schreibt Jesus eine Fähigkeit zu, Menschen in scheinbar aussichtslosen Situationen wieder auf den rechten Weg zu führen. Bezogen auf das, was er durch die Geschichte gelernt hat, zeigt sich, dass der Text und die bibliodramatischen Elemente seine Sicht auf andere Menschen verändert hat (Interpretationsebene: Fremdverständnis). So sagt er, man könne sich an den Inhalt erinnern, „wenn einer traurig ist, kann man sagen ‚Hey, geht’s dir nicht gut, du siehst ein bisschen traurig aus‘ und sich ein bisschen in die Lage von anderen Menschen hineinversetzen“. Er betont, dass man andere Menschen nicht verletzen darf, und zeigt damit ein Verständnis für den Umgang mit anderen, welches sich aus dem Text (neu) entfaltet hat.

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Die Rollen-/Spielidee

Chris hat sich in der Rolle als Jesus „gut gefühlt, weil er den Zachäus da auf den rechten Weg weisen konnte“. Allerdings beschreibt er auch, dass er das Verhalten der Menschenmenge nicht gut fand. Er fand es „blöd, dass die sagen, Jesus sei bei einem Sünder eingekehrt, weil der Zachäus das ja machen muss, wovon will er sonst leben“. Seine Rolle im Rahmen der Aktualisierung fand er ebenfalls gut. Er konnte „den Streit schlichten und Schlimmeres verhindern [...], da [hat er sich] groß gefühlt“. Hier wird sichtbar, dass Chris sowohl aus Sicht der Rolle als auch über die Rolle hinweg Reflexionsfähigkeit zeigt.

Sein persönlicher Eindruck vom Unterricht

Zunächst ist festzuhalten, dass Chris mit den bibliodramatischen Elementen und ausgewählten Methoden recht gut zurechtkam. Vor allem im Einzelgespräch zeigt sich, welche Ideen und Potenzial er hat. Die Religionsstunden haben ihm gut gefallen, vor allem das Nachspielen der Geschichte und die Stuhlbefragung im Freien (vgl. Einzelgespräch). Weiterhin nennt er den Stimmungswürfel als positives Element, „weil man da auch seine Meinung sagen konnte“. Er würde gerne öfter die Möglichkeit bekommen, etwas von sich erzählen zu können.

9.2.3.4 Marius (achte Klasse)

Zum Zeitpunkt der Erhebung ist Marius 14 Jahre alt. Er ist ein sehr fleißiger Schüler, der sich zu vielen Momenten in das Unterrichtsgeschehen einbringt und auch in Gruppenarbeitsphasen Leitung und Verantwortung seiner Gruppe gegenüber übernimmt. Er arbeitet sehr schnell und zielstrebig. Es scheint, als sei ihm schulischer Erfolg wichtig.

Seit seiner Geburt weist er eine körperliche Behinderung auf, weshalb er in einem Rollstuhl sitzt. Es ist ihm jedoch möglich, auch wenige Schritte frei zu gehen, wenn er sich etwa am Tisch abstützen kann. Im Klassenverband wird er zielgleich unterrichtet. Mit seinen Mitschülern versteht er sich ganz gut, was sich darin zeigt, dass Begegnungen auch über das Unterrichtsgeschehen hinweg stattfinden und er feste Freundschaften in der Klasse pflegt.

Diversität

Marius nimmt verschiedene Diversitätsdimensionen wahr. Trotz seiner eigenen körperlichen Behinderung scheint er – anders, als es zunächst naheliegen könnte – nicht nur dieser Dimension eine besondere Beachtung zu schenken, sondern deckt auch andere Dimensionen ab, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Zunächst beschreibt er Heterogenität hinsichtlich des sozialen Status, wie sich etwa im folgenden Auszug aus einem Rolleninterview zeigt, welches im Vorfeld eines szenischen Spiels mit den verschiedenen Rollen geführt wurde:

- Marius: Ich bin einer von der Menschenmenge, die das nicht zulassen, dass Jesus zu dem Bettler kommt.*
- Interviewer: Und warum?*
- Marius: Weil ich das nicht gerecht finde, weil ähm, weil, sag ich jetzt, unseren Leuten wird nicht geholfen, aber son Bettler, der nichts wert ist, dem wird geholfen.*
- Interviewer: Warum denkst du denn, dass ein Bettler nichts wert ist?*
- Marius: Weil, der sitzt ja nur am Straßenrand und bettelt nach Geld, hat keine Arbeit und der geht ja nicht arbeiten.*

Über die Verschiedenheit in der Klasse äußert er sich im Einzelgespräch folgendermaßen: „Jeder hat ja andere Ideen, wir als Klasse integrieren unsere Leute gut eigentlich, das sieht man auch als Lehrer, dass die Kinder viele Einfälle haben, also jeder macht ja nicht dasselbe, jeder hat andere Ideen und das fand ich gut, dass man sieht, was sie für einzelne Ideen haben.“ Diese Aussagen zeigen, dass er eine generelle Vielfalt sieht, die sich vor allem in unterschiedlichen Ideen der Schülerinnen und Schüler ausdrückt. Seine Sichtweise beschränkt sich an dieser Stelle somit nicht auf eine diachrone Kategorisierung im Sinne von „behindert“ und „nichtbehindert“, wie es möglicherweise mit einer im schulischen Kontext

verankerten Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf einhergehen könnte. Anders im folgenden Beispiel:

Gelenkt durch die Frage, was er denkt, wenn er Leute hört, die etwa einen blinden Bettler beschimpfen, antwortet er: „Blödmann, zu dem, der das sagt, weil jeder Mensch das Recht hat, auf der Erde hier zu leben und dass jeder Mensch auch das Recht hat, auch wenn er eine Behinderung hat, irgendwo zu sein, und vielleicht hat er auch keine Hilfe, vielleicht sieht er auch nichts, aber das ist kein Grund, ihn zu beschimpfen oder zu missachten, man soll ihn wahrnehmen.“ Diese Aussage zeigt, dass er zunächst eine grundsätzliche Akzeptanz aller Menschen befürwortet („jeder Mensch hat das Recht“), fügt seinen Ausführungen jedoch ein Beispiel an, das sich auf die Dimension *Behinderung* bezieht. Ob er hierbei einen Bezug zu sich selbst zieht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Identität

Das im Rahmen der Beschreibung zur Diversität aufgeführte Rolleninterview weist möglicherweise eine Verbindung zu seinem Leben auf. Er könnte an dieser Stelle auch seine eigene Behinderung in Frage stellen bzw. in den Fokus rücken. Aufklärung finden diese möglichen Deutungsversuche jedoch erst im Einzelgespräch. Hier beschreibt er, dass seine Behinderung ein Teil von ihm ist, zu ihm gehört und somit ein Identitätsmerkmal ist. Dadurch, dass er davon erzählt und dies zum Gegenstand seiner Erzählungen macht, rückt es in den Fokus der Narration.

Es ergab sich in Anlehnung an den Text die Frage, was Jesus denn für ihn tun könnte. Hierauf antwortete er zunächst, dass er die „Behinderung heilen [könnte], dass [er] keinen Rollstuhl mehr [braucht], damit [er] laufen kann und dann würds [ihm] wahrscheinlich besser gehen. Er soll die Behinderung nehmen und jeden von ihnen glücklich machen.“ Im gleichen Satz ergänzt er jedoch: „Aber die Behinderung braucht nicht ganz weg, [er lebt] schon eine ganze Zeit damit und [erlebt] auch Momente, wo es schön ist, eine Behinderung zu haben. [Er könnte] sich nicht vorstellen, ohne Behinderung zu leben, sie ist ein Teil von [ihm] und dass [er] irgendwann keinen Rolli mehr hätte, könnte [er sich] nicht vorstellen, weil er den schon seit 14 Jahren hat und [das] ganz normal ist im Alltag. Der Rollstuhl sind quasi [seine] Beine.“ Hier werden Spannungen und Ambivalenzen sichtbar. Einerseits wünscht er sich (körperliche) Veränderungen, andererseits kann er sich nicht vorstellen, ohne Rollstuhl zu sein, da ihn dieser sein Leben lang begleitet hat und demnach als wesentlicher Bestandteil des bisherigen Prozesses verstanden werden muss. Es wird zudem eine Verbindung von dem, was war, und dem, was er sich möglicherweise wünschen würde, aufgezeigt (vgl. Ricœur: narrative Identitätskonstruktion), gleichzeitig muss er aber auch die Differenz zwischen Wunsch und Wirklichkeit aushalten.

Mithilfe des Vier-Ecken-Wortspiels hat Marius ein Bild gestaltet, in dem sein „Lebensweg“ im Fokus steht. Bisherige Stationen, gekennzeichnet durch relevante Jahreszahlen, werden von ihm dargestellt. Seine Veränderungen vom Kind hin zum Jugendlichen werden dadurch deutlich, dass am Anfang des Weges sein Geburtsjahr steht. In diesem Bild spielt der Rollstuhl keine Rolle.

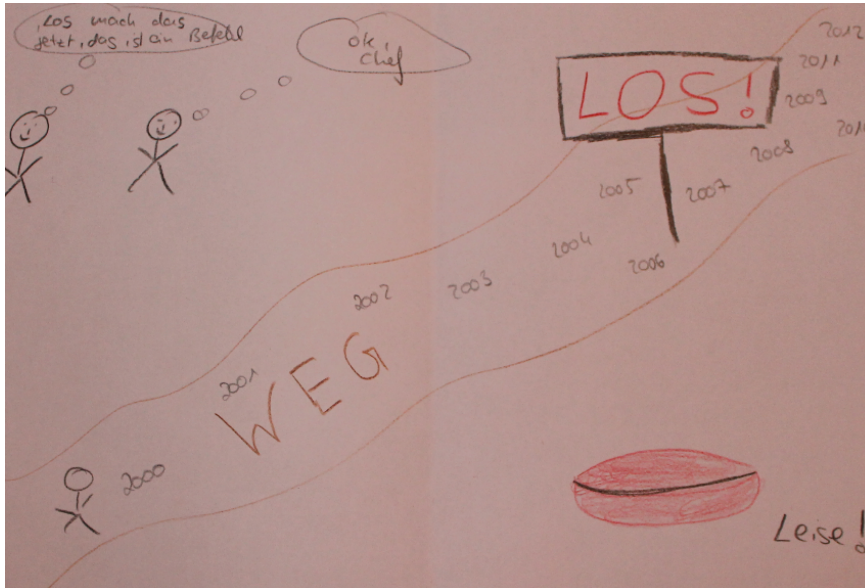


Abb. 14: „Lebensweg“ von Marius

Marius erläutert, dass es für ihn einen Zusammenhang zwischen dem Begriff „Weg“ und seinem Lebensweg gibt (vgl. Einzelgespräch). Wieder zeigt sich eine Darstellung des „Vergangenen“ und des „Zukünftigen“, was im Sinne Ricœurs (vgl. Kapitel 2.2.2) als narrative Identität bezeichnet werden kann.

In der Aktualisierung hat seine Gruppe ein Plakat zum Thema *Helfen* gestaltet. Hier hat er zum Ausdruck gebracht, dass er in Problemsituationen Hilfe von seinen Eltern oder einem Freund bekommen konnte. Dies zeigt, dass er etwas über seine Familie, aber auch über die Bedeutsamkeit von Freundschaften ans Licht bringt. Der Verweis auf die Freundschaften kann möglicherweise prozessual gesehen auf eine Verschiebung der sozialen Beziehungen hindeuten. Nicht mehr nur allein die Familie, wie sie es noch im Kindesalter war, ist der primäre soziale Bezug, sondern auch die Freunde, wie es charakteristisch für die Jugendphase ist (vgl. Kapitel 2.5: Peergroups).

Spiritualität

Beim Weiterschreiben der Geschichte wird deutlich, dass Marius eine Idee hat, welche Rolle Jesus in biblischen Geschichten spielt. So schreibt er, „dass Jesus Bartimäus fragt, was los sei, um ihn dann in einen Stall zu führen und ihm dort zu helfen. Bartimäus antwortet daraufhin, dass es ein Traum wäre, wenn er das tun könnte. Jesus erfüllt ihm daraufhin diesen Traum.“ Der bereits im Rahmen der Identität aufgegriffene Aspekt des „Wünschens“

wird hier um den Begriff des „Träumens“ erweitert. In der Begegnung/Interaktion mit Jesus wird Bartimäus ein großer Traum erfüllt.

Weiterhin macht er sich Gedanken, was später mit Bartimäus geschehen kann, was eine existenziell-spirituelle Fragestellung aufwirft. Auf die Frage hin, was mit dem Ausspruch „Hab Mut“ auf sich hat, erläutert Marius im Einzelgespräch, Bartimäus solle sich nicht schämen, er solle Mut haben, zu Jesus zu gehen, weil dieser ihn ruft, und nicht sagen „Jesus ist mir zu heilig oder mir zu groß, ich will da nicht hin, ich habe Angst“. Bartimäus solle den Mut haben, „hinzugehen und zu sagen, ich bin blind“. Hier zeigt sich das Angewiesensein auf soziale Beziehungen, auf Rückmeldungen und Zuspruch von anderen (unter anderem intersubjektive Dimension der Identität (vgl. Kapitel 2.3.2)).

Hinsichtlich des Ausrufes „Dein Glaube hat dir geholfen“ erwähnt Marius, dass er auch schon einmal fest an etwas geglaubt hat und dieser Glaube ihm geholfen hat. Hier zeigt sich seine Fähigkeit zur Selbsttranszendenz, welche einen Bezug zu der Kategorie der Suche nach Sinn und Orientierung herstellt. Den Sinn kann er hierbei im Glauben finden, daher kann hier ggf. auch ein Hinweis auf spirituelles Erleben in religiöser Praxis vorliegen.

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Dadurch, dass Marius überlegt, was Jesus gewollt hätte, zeigt sich, dass die bibliodramatischen Elemente ein religiöses Denken bei ihm angestoßen haben. Hier wird in Ansätzen die Nachfolge Jesu erkennbar, welche sich darin gründet, ihn als Vorbild zu erachten. So zeigt sich gleichzeitig ein Bezug zur Verstehensebene des Textes. Weiterhin haben der Text und die verschiedenen Methoden Marius zu der Überlegung geführt, „wie das Leben von Bartimäus weitergehen könnte oder wie das Leben vorher war, dass er sozusagen nur gemobbt wurde und dass die anderen Leute ihn nicht wollten“. Er ergänzt weiter, dass Bartimäus sich möglicherweise ein Haus bauen könnte, mit seiner Familie zusammenlebt und wahrscheinlich mehr Freundschaften knüpft. Marius denkt zudem, dass die Leute, die ihn beschimpft haben, sich bei ihm entschuldigen, weil sie nur in einer Phase waren und ihren Verwandten nicht geholfen wurde (vgl. Marius).

Im inneren Monolog wird die Fähigkeit zur Empathie bei Marius in besonderer Form angestoßen:

„Hilfe, Hilfe!!! Warum hilft mir denn keiner? Ich finde es so gut, wenn ich wieder sehen könnte. Ja, endlich, endlich hilft mir einer und das sogar Jesus. Mann, ist das ein tolles Gefühl, von dem mächtigsten Mann geholfen zu werden. Ich bin überglücklich, auch wenn einige Menschen das nicht toll finden und mich ausbuhen. Das ist mir egal. Hauptsache, ich kann später vielleicht wieder sehen. Oh, wie cool, Jesus nimmt mich mit und er heilt tatsächlich mich. Ich bin mal gespannt, wie es ist,

endlich mal sehen zu können. Was wäre denn, wenn ich wieder sehen könnte, dann könnte ich bestimmt alles wieder machen, was ich immer schon wollte. Als Jesus dann zu mir sprach und betete, war ich richtig aufgeregt, ob ich wieder sehen könnte. Jaaa, ich kann wieder sehen, endlich, auf diesen Moment habe ich schon immer gewartet. ‚Danke, Jesus!‘ Dann ging ich überglücklich fort.“
(Marius – Innerer Monolog)

Im Rahmen der Aktualität zeigt Marius eine Form „inklusive Denkens“: „Es gibt auch heute noch blinde Bettler, die an der Straße sitzen, man sollte die nicht missachten, dass man ihnen vielleicht ein bisschen gibt, denn es sind ja normale Menschen wie wir auch, die können für ihre Krankheit nichts, man soll denen helfen und nicht sagen ‚Guck dir den Blödmann an‘, der kann ja nichts dafür, der wär ja auch froh, wenn er sehen könnte.“
(Marius)

Weiterhin wird vor allem in seinem Beitrag der Aktualisierung ersichtlich, dass der biblische Text und die intensive Auseinandersetzung mit diesem ein soziales Denken angeregt haben, da er beschreibt, wie wichtig es ist, anderen Menschen zu helfen. Dies wird auch deutlich in seiner Beantwortung der Frage, was er aus dem Text gelernt habe. Hier sagt er, „dass es wichtig ist, Menschen zu helfen, die Hilfe brauchen“. Hier schränkt er nicht weiter ein, wer als hilfsbedürftig einzustufen ist, sondern bringt zum Ausdruck, dass jeder Hilfe benötigen kann.

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

In Anlehnung an den Begriff „Weg“, für welchen er sich im Vier-Ecken-Wortspiel entschieden hat, schafft er eine Verbindung zu seinem Lebensweg. Er nutzt somit dieses bibliodramatische Element, um eine eigene Deutung, aber auch Reflexion vorzunehmen. Die Frage nach dem „Wer bin ich?“ stellt sich bei Marius in besonderer Form. Ausgehend von dem biblischen Text, dem Umgang, den der blinde Bartimäus erfährt, denkt er über seine eigene Behinderung nach und überlegt, welche Rolle diese in seinem Leben spielt. Somit findet eine Interpretation hinsichtlich des Selbstverständnisses statt. Der biblische Text als Medium kann somit als Spiegel hinsichtlich eigener existenzieller Fragen verstanden werden.

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Die Rollen-/Spielidee

Marius kann sich in verschiedene Rollen einfinden und stellt aus der Rolle heraus kritische Anfragen (vgl. etwa Rolleninterview: „Warum heilt Jesus jetzt den und nicht manch anderen?“). Auch beim Schreiben des inneren Monologs hat Marius eine Rolle eingenommen und aus der Sicht des Bartimäus geschrieben. Hierbei bringt er auch die Gefühle dieser Figur zum Ausdruck. So fragt er sich, warum ihm keiner hilft, er möchte wieder sehen und endlich ist da jemand, der ihm helfen wird: Jesus. Dies beschreibt Marius

als tolles Gefühl. (vgl. innerer Monolog). Möglicherweise ist es an dieser Stelle von besonderer Bedeutung gewesen, dass er sich zuvor durch die verschiedenen bibliodramatischen Elemente mit dieser Rolle auseinandergesetzt hat.

Auf die Nachfrage, wie es ihm in der Rolle eines Mannes aus der Menschenmenge ergangen sei, antwortete er, dass es „eigentlich [...] blöd ist, einen ‚Bösen‘ zu spielen, weil man ja eigentlich immer der Gute sein will. Wenn man in der Rolle von einem Bösen ist, dann fühlt man sich nicht so toll, weil man eigentlich nicht böse ist, man will ja gut sein“. In der Rolle des Guten würde „[er sich] wohler fühlen, denn die machen ja was Gutes und nicht so die Schlechten, es ist ja blöd, wenn man dasteht und sagt: ‚Ey, du behindertes Kind, geh weg‘.“ (Einzelgespräch Marius) Weiterhin führt er aus, dass es ihm nicht gut ging in der Rolle, weil jeder Mensch Hilfe benötigt und jeder das Recht hat, hier zu leben.

Sein persönlicher Eindruck vom Unterricht

Marius erläutert, dass ihm vor allem die Rollenspiele, die Gestaltung der Bilder, die Körpererfahrungsübungen mit den Augenbinden und die Arbeit mit dem Heft *Mein Augenblick* gefallen haben. Er nutzte das Heft gerne, um seine Gedanken zu notieren oder um aufzuschreiben, ob die entsprechende Stunde ihm gefallen hat oder nicht.

Zum Abschluss äußert er den Wunsch, noch weitere biblische Geschichten im Religionsunterricht kennenzulernen.

9.2.3.5 Celine (achte Klasse)

Die zum Zeitpunkt der Erhebung 14-jährige Celine gehört – so ihre Klassenlehrerin – zu den leistungstärkeren Schülerinnen und Schülern der Klasse, was sich in ihren gesamtschulischen Leistungen widerspiegelt. Gleichzeitig ist sie jedoch auch um ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bemüht, was sich vor allem in den Phasen von Partner- oder Gruppenarbeit zeigt. Hier unterstützt sie ihre Gruppenmitglieder und bindet sie in den Arbeitsprozess ein.

Diversität

Celine spricht im Verlauf des Prozesses sowie im Rahmen des Einzelgespräches verschiedene Heterogenitätsdimensionen an und zeigt einen möglichen Umgang hiermit auf. Ihr ist bewusst, dass sie Mitglied einer Klasse ist, in der Kinder mit Förderbedarf/Unterstützungsbedarf gemeinsam mit Regelschülerinnen und -schülern unterrichtet werden. Das Modell der Integration ist ihr somit bekannt und sie spricht es auch direkt an. So sagt sie im Einzelgespräch: „Also ich finde so gegenüber Dominik und Marius oder auch grundsätzlich den Integrationskindern, es ist einfach nicht so, dass nur sie

geärgert werden, sondern z.B. auch ganz normale Menschen so wie ich jetzt oder so, das kann einfach jedem passieren, dass man mal geärgert wird, und ich denke, dass man da drüberstehen muss.“ Darüber hinaus stellt sich im Einzelgespräch heraus, dass sie von einer grundsätzlichen Vielfalt ausgeht („weil ja in jeder Klasse jeder unterschiedlich ist“).

Einen Hinweis auf die Wahrnehmung religiöser Diversität kann man in einer Aussage im Rahmen des Einzelgesprächs finden. Hier nimmt sie zunächst Bezug zu ihrer eigenen Glaubenspraxis und vergleicht diese mit anderen: „Aber ich glaube nicht an Gott, dass ich ständig zu ihm beten kann, so wie andere Leute mit ihm sprechen können.“

Nach dem Betrachten des Rollenspiels im Rahmen der Aktualisierung nimmt Celine hierzu Stellung und sagt: „Ich meine, das kann ja auch so passieren, wenn man nicht körperlich behindert ist, man kann auch so jemandem, der nicht behindert ist, den Schlüssel wegnehmen.“ In dieser Aussage zeigt sich, dass sie eine wahrgenommene Diversität nicht automatisch mit Hilfsbedürftigkeit verbindet, sondern erkennt, dass jeder Mensch in solch einer Situation sein kann. Grundsätzlich beschreibt sie, dass „Helfen [...] wichtig [ist], weil man dann stolz auf sich sein kann“.

Vor allem in Phasen von Gruppenarbeit zeigt sich, dass Celine ein gutes Bewusstsein für die Vielfalt in der Klasse hat, da sie entsprechend auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler eingeht. Weiterhin erläutert sie im Einzelgespräch, dass ihr Bettler oder arme Leute leidtun, ergänzt aber, dass es auch Leute gibt, die „selber Schuld [sind], dass sie da sitzen, wenn diese z.B. keinen guten Schulabschluss haben, dadurch keinen Job finden oder so [...] [Sie findet] Leute, die daran vorbeigehen, noch nicht mal die Leute angucken, [...] nicht gut, man sollte die Leute ernst nehmen, weil es auch Menschen sind“. Hier wird erkennbar, dass sie hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt Akzeptanz fordert. Insgesamt zeigt sie somit ein Gespür für die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen und nimmt sich als Teil einer inklusiven, von Diversität geprägten Gruppe wahr.

Identität

Im Folgenden wird ein Auszug aus ihrem Heft *Mein Augenblick* aufgeführt, indem sie ihre persönlichen Assoziationen hinsichtlich des Vier-Ecken-Wortspiels festgehalten hat.

Hören: ich kann gut zuhören

Sei still: Höre ich oft von meiner Mutter

Blind: Bezug zu Mitmenschen

Mitte: Ich finde meine innere Mitte

Hier nimmt sie einmal Bezug zu eigenen Fähigkeiten, benennt aber auch ihre Mutter, also einen Teil ihrer Familie (Relevanz und Bedeutung sozialer Beziehungen; Interaktion). Bereits

in diesen kleinen Teilsätzen erzählt Celine somit etwas über sich. Etwas über ihre Familie und ihre Freunde berichtet sie auch im Einzelgespräch. Hier erläutert sie ihren Wunsch, dass ihrer Familie nichts passiert, dass sie gesund bleiben, dass sie lange leben und so leben können, wie sie es sich vorstellen. Sie bezieht in diesen Wunsch auch ihre Freunde dahingehend ein, dass ihnen nichts passiert, für sich selbst würde sie sich nichts wünschen (vgl. Celine im Einzelgespräch). Mit diesen Ausführungen gehen Veränderungen einher, die prozessualen Charakter haben können. Ausgehend von ihrem Leben im Hier und Jetzt zeigt sie Zukunftsvisionen auf und konkretisiert dies im Rahmen ihrer Ausführungen in Anlehnung an die Frage, wer oder was sie ermutigen könne. Celine beantwortet diese Frage folgendermaßen: „Wenn ich ein Ziel vor Augen habe und wenn ich dann weiß, was ich dadurch erreiche, wenn ich das gemacht habe, dann bin ich jetzt zwar nicht mutig, aber dann habe ich auch so diesen Ehrgeiz, dass ich das mache, dann möchte ich das auch erreichen, aber wenn ich jetzt nicht so ein Ziel vor Augen habe, wenn ich eigentlich immer das Gleiche mache unendlich lang, dann hab ich auch wieder Mut, das zu machen.“ Aufgrund der Konstruktion, der Erzählung von Vergangenen und Zukünftigen wird ein Bezug zu ihrer „narrativen Identität“ erkennbar. Darüber hinaus wird im Folgenden der prozessuale Charakter der Identitätsentwicklung deutlich spürbar und wird ergänzt durch jugendtypische kritische Auseinandersetzungen. Dass sie sich hinsichtlich ihrer Denkweisen verändert hat und nun eine andere Sicht als noch zu Kindertagen hat, reflektiert Celine insofern, als sich ihr Gottesbild, ihr Glauben verändert hat: „Also in der Grundschule war das auf jeden Fall anders, da hab ich schon an Gott geglaubt, aber jetzt, wo man so älter wird und ja die Eltern erzählen ja immer sehr viel, so auch mit Christkind und so was und wenn man dann älter wird erfährt, man das ja alles und ja dadurch, dass ich jetzt schon bisschen älter bin, glaube ich da eher nicht mehr so dran.“

Spiritualität

Dass sie bezogen auf einen möglichen Wunsch zunächst an ihre Familie denkt, zeigt bereits die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz, also eine existenzielle Spiritualität mit interaktivem Charakter. Diese wird auch in ihrem Bewusstsein dahingehend deutlich, dass man anderen Menschen in der Not helfen und sie unterstützen soll. Dies sagt sie nicht nur, sondern handelt im Unterrichtsgeschehen auch entsprechend, indem sie beispielsweise Mitschüler in die Gruppenarbeit einbindet. Hier zeigt sich möglicherweise eine Stärke ihrerseits dahingehend, dass sie die „fragmentarische Identität“ anderer erkennt und im Rahmen einer Interaktion in Form von Zuwendung darauf eingeht.

Beim Weiterschreiben der Geschichte zeigt Celine einen sehr eigenen Zugang: Bartimäus ist am Ende zwar nicht geheilt, aber dennoch erfolgreich (vgl. Weiterschreiben der Geschichte – Celine). Diese Erzählung wurde im Einzelgespräch aufgegriffen und von ihr wie folgt

erläutert: „Es gibt ja auch kranke Menschen, die auch erfolgreich sind, ich glaub das nicht, dass das damit zusammenhängt, ob man sehen kann, ob man hören kann, sondern das hat eher mit dem Charakter zu tun, wie man sich verhält, und wenn man sich gut verhält, und auch viele Freunde hat, denk ich schon, dass man dann jetzt nicht erfolgreich, aber dass man dann ein gutes Leben haben kann.“ Während diese Ausführung eine weitere Sicht ihrerseits auf Diversität zum Ausdruck bringt, wird darüber hinaus deutlich, dass Freundschaften und damit Beziehungen für sie einen hohen Stellenwert besitzen.

Weiterhin erläutert sie im Einzelgespräch den Satz „Dein Glaube hat dir geholfen“ aus dem biblischen Text und bringt damit Formen religiös-christlicher Spiritualität zum Ausdruck: „Jesus hat auf sein Herz gehört und hat dem Mann zuerst geholfen und nicht jemand anderem. Der Blinde hat wahrscheinlich gehofft und auch daran geglaubt, dass er wieder sehen kann.“

Ihr eigenes Verständnis von Glaube erklärt sie mit einem Beispiel: „Immer so, wenn jemand aus meiner Familie krank ist oder im Krankenhaus liegt, es ihm nicht gut geht, ich bete dann nicht direkt, aber ich hoffe halt, dass es denen dann besser geht, und wenn ich dann fest dran glaube und es mir ganz doll wünsche, dann passiert vielleicht mal ab und zu, also es ist mir noch nicht so oft passiert, ich glaube, es hat nicht so viel mit dem Glauben zu tun, sondern eher mit Schicksal oder Zufall, jeder kann krank werden, dann wird er wieder gesund, das ist ja so, aber wenn man fest dran glaubt, vielleicht passiert es irgendwann mal.“ Hinsichtlich ihrer eigenen „Glaubenspraxis“ ergänzt sie: „Ich glaube jetzt nicht so sehr an Gott, also ich denke, dass es Jesus gegeben hat, aber ich glaube nicht an Gott, dass ich ständig zu ihm beten kann, so wie andere Leute mit ihm sprechen können, das kann ich persönlich nicht, weil ich ihn mir auch nicht vorstellen kann.“ Dennoch lassen sich Formen religiösen Handelns haben, die in diesem Fall einhergehen mit dem Wunsch der Genesung von lieben Familienmitgliedern. Hier kommt sowohl die Relevanz des Interaktiven zum Vorschein als auch die Suche nach einer übernatürlichen Orientierung.

Diese Aufführungen machen Ambivalenzen deutlich: Auf der einen Seite sagt Celine, dass sie nicht glauben würde, da sich seit ihrer Kindheit diesbezüglich Veränderungen in ihrer Sichtweise ergeben haben. Auf der anderen Weise berichtet sie von einem tiefen Glauben daran, dass für die tragische Momente wieder vorbeigehen.

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Celine setzt sich kritisch mit den verschiedenen Rollen auseinander und nimmt Bezug auch auf die heutige Situation. Vor allem mit Blick auf benachteiligte Menschen entwickelt sie ein

soziales Denken und hinterfragt, wie auch diese ein erfüllteres Leben haben können, und welchen Beitrag jeder einzelne hierfür leisten kann. Weiterhin bezieht sie dies auf sich selbst: „Helfen ist wichtig, weil man dann stolz auf sich selbst sein kann“, aber auch im Hinblick auf andere Menschen: „Ich habe gelernt, dass Helfen sehr wichtig ist, und dass jeder Mensch mal Hilfe braucht.“

Durch das Verfassen des inneren Monologs wird ihre Fähigkeit zur Identifikation bzw. Empathie angestoßen. Aus der Sicht des Bartimäus schreibt sie, dass er froh ist, endlich geheilt worden zu sein, da er Jahre darauf gewartet hat. Er dankt Jesus dafür, dass er nun viel machen kann, worauf er sich nun freut, gleichzeitig ist er aufgeregt:

„Ich schreibe aus der Sicht von Bartimäus, ich bin so froh, endlich werde ich geheilt, endlich, die ganzen Jahre habe ich darauf gewartet und jetzt ist es so weit. Danke, Jesus, danke, du bist der Beste! Ich kann gleich wieder sehen, ich kann es kaum erwarten. Ich kann bestimmt ganz viel machen, wenn ich wieder sehen kann. Ich freue mich schon darauf. Ich kann dann wieder sehen! Ich bin voll aufgeregt.“

Diese Fähigkeit zur Empathie bringt sie auch am Ende des Einzelgespräches zum Ausdruck. Inhaltlich geht es gerade um die Reflexion der Unterrichtseinheiten sowie der Thematik: „Dadurch, dass wir das Thema jetzt hatten, kann man sich vielleicht ein bisschen mehr in die Leute draußen hineinversetzen, [...] weil das Thema auch ganz gut zu der Klasse passt, weil ja in jeder Klasse jeder unterschiedlich ist.“ (Celine im Einzelgespräch)

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Im Rahmen dieser Dimension zeigt Celine, dass sie angestoßen durch die bibliodramatischen Elemente eine Interpretation hinsichtlich des Fremdverständnisses vorgenommen hat. Der biblische Text sowie die bibliodramatischen Elemente führen zu einer Änderung der Sicht auf andere: „Ich denke, dadurch, dass wir das Thema jetzt hatten, kann man sich vielleicht ein bisschen mehr in so Leute grad draußen hineinversetzen, so wie es denen vielleicht geht oder so, weil wir ja die Geschichte gelesen haben und ja, ich denke, das ist ganz gut, [...] weil ich finde, dass das auch ganz gut so zu unserer Klasse passte, also mit dem Helfen.“ Zudem zeigt sich auch eine Veränderung des Textverständnisses: „Es gibt das ja oft, dass es blinde Menschen oder auch kranke Menschen gibt, denen geholfen wird oder so und es muss ja auch nicht unbedingt von Jesus sein, es gibt ja auch einfach so Leute.“ (Celine)

In Anlehnung an den Text stellt sie thematisch heraus, dass „Helfen ziemlich wichtig ist“. Weiterhin ist ihr „neu“ an dem biblischen Text aufgefallen, dass „auch das Miteinander und der Umgang zwischen den Menschen, als er blind ist und dann kommt ein anderer Mensch, Jesus, und hilft ihm dann, das ist ja auch nicht selbstverständlich dann“ (Celine im

Einzelgespräch). Demzufolge hat die bibliodramatische Arbeit eine Veränderung der Sicht auf den Text bei ihr bewirkt.

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Celine äußert, dass sie die verschiedenen Rollenspiele und Gruppenarbeitsphasen gut fand. Wie sich in ihren Produkten zeigte, war es ihr möglich, verschiedene Rollen einzunehmen und aus deren Sicht zu sprechen, zu denken und zu handeln. Sie ergänzt, dass es wichtig für die Klasse war – im Hinblick auf die Integrationskinder – dass man dann zusammen mit der Gruppe etwas macht. Persönlich mag sie Gruppenarbeit jedoch nicht so sehr. Hier stellt sie das Wohl der Gruppe über ihre eigenen Präferenzen. An dieser Stelle zeigt sich in besonderer Form, dass sie ein Gespür für die Vielfalt hat und dass dieses durch die bibliodramatische Arbeit verstärkt worden zu sein scheint.

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Rahmen der Aktualisierung und der damit einhergehenden Erstellung der Plakate stellt sie ebenfalls positiv heraus (vgl. Einzelgespräch). Die Reflexion und Auswertung der verschiedenen Rollenspiele mithilfe der „Smileykarten“ nennt sie ebenfalls im Kontext positiver Eindrücke. Neben diesen einzelnen Elementen stellt sie etwas heraus, das darüber hinausgeht und sich auf den bibliodramatischen Prozess bezieht. In dieser Aussage wird deutlich, wie sie die Verbindung von biblischem Text und eigenem Zugang wahrgenommen hat. So beurteilt sie es als positiv, „dass [sie] den Text so behandelt haben, dass [sie] selbst aussuchen konnten, was [sie] mit dem Thema verbinden“ (Celine im Einzelgespräch). Auf diese Weise hat der biblische Text für sie lebensweltliche Relevanz entwickelt, sodass die Jugendlichen mit ihren je eigenen Erfahrungen daran anknüpfen können.

9.2.3.6 Sabine (siebte Klasse)

Sabine ist ein sehr lebhaftes Mädchen, das gut in die Klassengemeinschaft integriert ist. Sie teilt sich gerne mit und bringt eigene Gedanken und Ideen stets zum Ausdruck. Besonders in schriftlichen Aufgaben gelingt ihr das. Sie schreibt gerne und verfasst auch in ihrer Freizeit verschiedene Texte. Ihr sprachlicher Ausdruck unterscheidet sich hierbei möglicherweise von andern Schülerinnen und Schülern in ihrem Alter.

Sabine hat Förderbedarf in dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und wird zielgleich unterrichtet. Von sich selbst sagt sie, kein gläubiger Mensch zu sein, glaubt aber doch „irgendwie an einen Gott“. So werden bereits an dieser Stelle Spannungen deutlich, die sich im Folgenden weiter ausdifferenzieren.

Diversität

Aufgrund ihres längeren Textes über die fiktive Person Nicole Schuster, den sie in Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel erstellt hat, wird zunächst eine Wahrnehmung von Diversität hinsichtlich verschiedener „körperlicher Beeinträchtigungen“ beschrieben. Ergänzt wird jedoch, dass es hierbei Differenzen geben kann zwischen dem, wie man sich selbst wahrnimmt, und dem, wie andere einen möglicherweise wahrnehmen. Dies verweist möglicherweise auf ein grundlegendes Problem der Inklusion und des Systems Schule insgesamt: Vielfach haben sich die Schülerinnen und Schüler den Erwartungen, Vorstellungen und Rahmenbedingungen anzupassen und nicht umgekehrt.

„Nicole Schuster, eine andere Sichtweise

Nicole Schuster ist jetzt 20 Jahre alt. Sie weiß erst seit drei Tagen, dass sie das Asperger-Syndrom hat, eine Form des Autismus. Sie hat sich schon als kleines Kind immer irgendwie anders gefühlt. Heute muss sie vielen ärztlichen Untersuchungen standhalten. Dabei will sie gar nicht geheilt werden. Mit ihren Worten vertritt sie die Meinung vieler anderer Autisten. ‚Für mich ist Autismus keine Krankheit, die es zu heilen gilt, sondern eine besondere Art, zu leben, zu denken, zu fühlen und zu handeln.‘

Sie hat sich selbst gefunden, als die von dem Asperger-Syndrom hörte, wusste sie sofort, dass sie auch Teil dieser Vielfalt ist. ‚Ich finde, das Wichtigste sind gute Freunde, die immer zu einem halten, auch wenn sie erfahren, dass du eine Entwicklungsstörung hast...‘ Mir fällt es schwer, mich zu öffnen, ich lebe in meiner eigenen Welt, grade deshalb ist es ein überwältigendes Gefühl, einem anderen Menschen blind zu vertrauen! Aber ich brauche auch, extremer noch als andere Menschen ohne Autismus, meine Rituale und Gewohnheiten. Dass ich immer heimkommen kann. Das ist mir wichtig!“

Weiterhin lässt sich in ihren Ausführungen ein Verweis auf religiöse Pluralität erkennen: „Ich denke, dass jeder Mensch eine völlig eigene Einstellung zu Gott hat“ (Sabine - Reflexionsbogen). Im Reflexionsbogen stellt sie zudem heraus, wie man mit anderen umgehen soll und nimmt damit indirekt Bezug auf einen möglichen Umgang mit Verschiedenheit. So beschreibt sie, dass es erstrebenswert sei, „verantwortungsbewusst mit allen umzugehen, wobei man Fehler machen darf, wenn man aus ihnen lernt. Außerdem sollte man verzeihen können“. Ob sie selbst diesen Leitsätzen folgt bzw. folgen kann, bleibt offen.

Identität

Sabine zeichnet einen sehr bunten Weg, es werden Umwege gezeichnet und Entscheidungen dargestellt. Farblich wird ein Wechsel von hellen und dunklen Farben sichtbar:



Abb. 15: „Mein Weg“ von Sabine

Möchte man dies deuten, so zeigt sich, dass ihr Lebensweg nicht ausschließlich geradlinig und hell verlief, sondern Brüche und Phasen von Dunkelheit aufweist. Diese Spannungen können auf Momente von Diffusion verweisen, aber auch ihre eigene Fragmentarität zum Ausdruck bringen.

Im Rahmen des abschließenden Reflexionsbogens erzählt sie in besonderer Form etwas über sich und ihren Lebensweg und thematisiert damit auch Gedanken an die Zukunft: *„Ich habe nichts gegen Stolpersteine und eigene Pfade, nur dann kann man ja die guten Zeiten wieder genießen, allerdings hoffe ich, dass ich nie richtig tief in einen Graben falle, und wenn ich 70-80 Jahre bin, möchte ich auf mein Leben zurücksehen können, und das Gefühl haben, nicht überflüssig gewesen zu sein, etwas bewirkt zu haben und ein glückliches Leben haben. Dazu noch ein schöner Spruch, quasi mein Lebensmotto ☺:*

Life is like a piano, white keys are happy moments & black keys are sad moments, but remember both keys are played together to give sweet music”

Hier zeigt sich eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem, was war und dem, was sein wird verweist auf ihre „narrative Identität“ (vgl. Ricoeur). Sie ist in der Lage, ihre eigene Geschichte neu zu bewerten und das Positive herauszustellen.

Wie eine Berührung oder auch Irritation mit dem biblischen Text stattfinden kann, die Informationen über die eigene Identität offenbart, zeigt sich auch in kleinen Details. So nimmt

sie die Information, dass der Vater für den jüngeren Sohn ein Mastkalb schlachten lässt, als Ausgangspunkt, um zu erzählen, dass sie selbst vegetarisch lebt und für sie das Feiern nicht abhängig von einem Fleischkonsum gemacht werden soll (vgl. Reflexionsbogen).

Die intensive Auseinandersetzung und Reflexion hinsichtlich der identitätsverändernden Aspekte werden in ihrem Text deutlich, den sie in Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel verfasst hat. Auch wenn sie hier die Perspektive einer anderen Person einnimmt, so lässt allein die Formulierung dieser Überlegungen auch Rückschlüsse hinsichtlich ihrer eigenen Gedanken zu:

„Nicole Schuster, eine andere Sichtweise

Nicole Schuster ist jetzt 20 Jahre alt. Sie weiß erst seit drei Tagen, dass sie das Asperger-Syndrom hat, eine Form des Autismus. Sie hat sich schon als kleines Kind immer irgendwie anders gefühlt. Heute muss sie vielen ärztlichen Untersuchungen standhalten. Dabei will sie gar nicht geheilt werden. Mit ihren Worten vertritt sie die Meinung vieler anderer Autisten. „Für mich ist Autismus keine Krankheit, die es zu heilen gilt, sondern eine besondere Art, zu leben, zu denken, zu fühlen und zu handeln.“

Sie hat sich selbst gefunden, als die von dem Asperger-Syndrom hörte, wusste sie sofort, dass sie auch Teil dieser Vielfalt ist. ‚Ich finde, das Wichtigste sind gute Freunde, die immer zu einem halten, auch wenn sie erfahren, dass du eine Entwicklungsstörung hast...‘ Mir fällt es schwer, mich zu öffnen, ich lebe in meiner eigenen Welt, grade deshalb ist es ein überwältigendes Gefühl, einem anderen Menschen blind zu vertrauen! Aber ich brauche auch, extremer noch als andere Menschen ohne Autismus, meine Rituale und Gewohnheiten. Dass ich immer heimkommen kann. Das ist mir wichtig!“

Analysiert man diesen Text, so zeigen sich hier zum einen eine Rückblende auf die Vergangenheit und eine Thematisierung der damit verbundenen Gefühle („sie hat sich [...] immer [...] anders gefühlt“). Auch werden Spannungen zwischen dem, was sie möchte, und dem, was andere von ihr wollen, deutlich („Dabei will sie gar nicht geheilt werden“). Darüber hinaus verweist auch sie auf die Bedeutung von Freundschaften und nimmt damit Bezug zu dem Wunsch nach „sozialer Ergänzung“, was außerdem einhergeht mit der Dimension *Spiritualität*.

Spiritualität

Während in den Ausführungen der anderen Jugendlichen sehr stark das Angewiesensein auf soziale Ergänzung zum Ausdruck gebracht wird, lassen sich bei ihr vermehrt andere spirituelle Ausdrucksformen erkennen, die eher allgemein-existenzieller Natur sind. In dem von Sabine verfassten Schneeballgedicht wird dies deutlich, in dem sie über das Leben nachdenkt und es sogar als Geschenk bezeichnet:

*Leben
Ein Geschenk
etwas ganz Besonderes
immer auf und ab
Freude Trauer Spaß Neid Fröhlichkeit
Aus Fehlern lernt man*

geht vielleicht Umwege
und Abkürzungen
Leben
Oder tot

In der schriftlichen Reflexion In der Gesamtreflexion zeigt sich hingegen eine religiös-christliche Form der Spiritualität, unterstrichen durch ihre ganz besonderen eigenen Vorstellungen:

„Ich bin eigentlich nicht gläubig, und ich denke auch, dass vieles in der Bibel geschrieben ist, doch ziemlich zugelaufen ist von unechten Ereignissen ist, allerdings glaube ich schon irgendwie an einen Gott, vielleicht ist er unter uns, vielleicht auch eine Art Seele in den Wolken, wobei ich ihn mir nicht streng vorstelle, sondern wie Pettersson (bei Pettersson und Findus) ein nettes altes Gesicht mit Lachfalte, einen großen gewaltigen Hut (Weltall?), außerdem kräftige Arbeiterhände, mit dicken dunklen Adern durchzogen, die ebenso gut anpacken wie streicheln können (solche Hände, wie sie mein Vater hat). Außerdem trägt er ein riesiges blaues Nachthemd, mit gewellten Spitzen (Himmel, Atmosphäre). Wir wohnen quasi geborgen in seinem Bauch ☺ Bauchgefühl? Ich glaube, dass Gott uns alle kennt, wobei er aber nicht über magische Fähigkeiten verfügt, als dass er Gedanken lesen könnte oder so. Ich glaube, er hilft uns auf unserem Weg wieder auf die Beine, wenn wir in den Graben stürzen, und setzt uns wieder auf den Weg, wenn wir die Strecke verloren haben und auf dem Feld stehen. Er schützt uns allerdings nicht vor Stolpersteinen, kurvigen Pfaden oder kleinen Schlenkern. Ich denke, dass jeder Mensch eine völlig eigene Einstellung zu Gott hat.“ (Sabine)

Da sie zunächst postuliert, nicht gläubig zu sein, diese Ausführungen jedoch im Verlauf revidiert, werden Spannungen zwischen Glauben und Glaubenszweifeln sichtbar. Darüber hinaus ist sie allerdings in der Lage, ihr ganz eigenes Gottesbild darzulegen und in seinen Facetten zu beschreiben: Gott ist jemand, der einen auf dem Weg begleitet. Hier zeigt sich der Bezug zum biblischen Text auf der einen, aber auch zu ihrem Bild, dem Lebensweg, auf der anderen Seite. Hier wird in besonderer Form deutlich, in welcher Form die wechselseitige Aneignung von biblischem Text und eigener Geschichte erfolgt ist und hierbei Momente spirituellen Erlebens ermöglicht wurden.

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Der Tagebucheintrag von Sabine, welcher aus der Sicht eines Tagelöhners verfasst wurde, greift sehr unterschiedliche Aspekte auf. Zunächst sei auf das Empathievermögen des Tagelöhners verwiesen. Sabine schreibt nicht nur aus der Perspektive des Tagelöhners, sondern ermöglicht diesem die Identifikation mit weiteren Rollen des Textes.

„Ich bin Mike, 22 Jahre alt, älterer Tagelöhner. Ich habe nicht viel, aber ich muss nicht hungern, nicht dursten, ich habe Freunde, darf mich freuen und bin durchaus zufrieden mit meinem Leben. In den Pausen redet man so unter den Tagelöhnern immer viel. Jeder berichtet so von dem, was er am Tage gehört und gesehen hat. Die feinen Leute da sind fast schlimmer als die Friseure, na ja, wie auch immer, in den letzten Wochen, Monaten und Jahre, gab es immer viel zu erzählen, wobei es fast immer um den jüngeren der beiden Söhne unseres Arbeitgebers ging. Alles fing damit an, dass der jüngere Sohn von seinem Vater seinen Erbeil forderte, was ich, wie ich finde, ziemlich frech ist. Es ist nicht immer

selbstverständlich, dass Eltern ihren Kindern das Erbteil übergeben. Da sollte man Anstand zeigen und warten, bis die Eltern von selbst das herausrücken. Aber wie dem auch sei. Er bekam sein Geld und verschwand. Man sagt, er feierte ein zügelloses Leben und ließ es sich rundum gut gehen. Kurz gesagt, er haute das Geld in die Tonne. So ließ er sich einige Jahre nicht blicken. Sein großer Bruder blieb die ganze Zeit bei seinem Vater und arbeitete für ihn. Wir Tagelöhner haben einen guten Kontakt zu ihm und ich finde ihn sehr nett. Irgendwann kam der jüngere Bruder wieder, total verhungert war er. Ich persönlich konnte kein Mitleid zeigen, selbst schuld, wenn man so schlecht mit Geld umgehen kann. Er sagte zu seinem Vater, Vater ich habe mich gegen dich und den Himmel und gegen dich versündigt, ich bin nicht mehr wert, dein Sohn zu sein. Durch diese Worte erhielt er unser aller Respekt, das zeigt wirklich große Stärke. Doch der gutmütige Vater vergab mit den Worten: Mein Sohn war tot und lebt wieder, er war verloren und ist wiedergefunden worden. Ihm wurden die besten Gewände gebracht und er wurde verehrt. Doch der große Bruder brach in Wut aus, was ich nur zu gut verstehen kann. Er meint, er war seinem Vater immer treu, dann kam dieser Punkt, Punkt, Punkt und holte sich einfach seinen Teil ab. Da zog sich der Vater mit seinem älteren Sohn zurück und sprach mit ihm, was, das weiß ich nicht, schließlich ist es ja zwei Tage her und ich habe seitdem nicht mehr mit dem Sohn gesprochen. Jedenfalls schien ihn das wohl zu überzeugen und alle feierten ein ausgelassenes Fest.“

In dem Satz „Ich glaube, dass Jesus den Menschen mit diesem Gleichnis zeigen wollte, verantwortungsbewusst mit allen umzugehen, wobei man Fehler machen darf, wenn man aus ihnen lernt. Außerdem sollte man verzeihen können“, den Sabine im Rahmen ihres Reflexionsbogens formuliert hat, wird neben dem Verweis auf die Spiritualität auch deutlich, dass die intensive Arbeit und Auseinandersetzung mit dem biblischen Text religiöses Denken angestoßen hat. Hier zeigt sich somit erneut, wie die wechselseitige Erschließung bei Sabine erfolgt ist.

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Sabine bringt zum Ausdruck, dass die Arbeit mit den bibliodramatischen Elementen eine Veränderung des Textverständnisses mit sich gebracht hat. Die Elemente und das ICH haben somit zu einer Veränderung der Sicht auf den Text geführt: „Ich kannte das Gleichnis vorher gar nicht, doch dann haben wir uns intensiv damit auseinandergesetzt. Was mir besonders aufgefallen ist; am Anfang war es für mich einfach nur ein Text & mit jeder Minute, jeder Aufgabe habe ich verschiedene Details und die ‚Moral‘ besser verstanden.“ (Sabine im Reflexionsbogen)

Des Weiteren zeigt sich eine Interpretation hinsichtlich ihres Selbstverständnisses, da der Text und die bibliodramatischen Elemente die Sicht auf das ICH verändern. „Ich fand, wie schon erwähnt, die Aufgabe mit dem eigenen Weg sehr schön, die nehme ich jetzt mal als Beispiel, ich habe mich dabei mal genau reflektiert, was ich genauso spannend fand, wie die Werke meiner Mitschüler zu bestaunen und über sie nachzudenken.“ (Sabine im Reflexionsbogen) Das bereits aufgeführte Schneeballgedicht zeigt zudem eine Interpretation hinsichtlich des Selbstverständnisses: Es geht im Leben immer bergauf und bergab.

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Die Rollen-/Spielidee

Sabine greift die Idee des Spielens und Interagierens auf und überlegt, wie es wäre, auf eine Figur des Textes zu treffen. So sagt sie: „Wenn ich den jüngeren Sohn treffen würde, bevor das alles geschehen ist, hätte ich ihm geraten, sparsam mit Geld umzugehen.“ Insgesamt fand sie sowohl die „Standbilder & Rollenspiele sehr gut, man hat die Interpretationen der anderen Gruppen zu dem jeweiligen Thema gesehen und darüber nachgedacht, in den ersten Stunden und Spielen war [sie] oft etwas ‚verspannt‘, wobei [sie] im Laufe der Zeit gemerkt [hat], wie [sie] lockerer bei solchen Aufgaben geworden [ist].“ (Sabine im Reflexionsbogen)

Das Gleichnis kannte Sabine im Vorfeld nicht, „doch dann haben [sie sich] intensiv damit auseinandergesetzt“ (Sabine). Vor allem im Rahmen des Reflexionsbogens am Ende der Unterrichtseinheit bringt Sabine in ausführlicher Art und Weise zum Ausdruck, dass ihr der Unterricht gefallen hat und welche Elemente sie besonders bereichernd fand. So sagt sie, dass sie die „Aufgabe mit den eigenen Wegen sehr schön [fand], [sie hat sich] dabei mal genau reflektiert, was [sie] genauso spannend fand, wie die Werke [ihrer] Mitschüler zu bestaunen und über sie nachzudenken“ (Sabine). Insgesamt „haben [ihr] die letzten Religionsstunden sehr gut gefallen, [sie] fand, dass sie [die Religionsstunden] aus einer gelungenen Mischung von Gleichnis und Bibel sowie über [sie, die Schüler,] selbst bestanden. [Sich] mit ‚meinem Weg‘ auseinanderzusetzen, hat [ihr] besonders viel Spaß gemacht“ (Sabine).

Ihr persönlich haben die Momente des Reflektierens, des Sprechens darüber „wie man sich gefühlt hat“ nicht so gut gefallen, sie ergänzt aber: „Das hat sich relativ in Grenzen gehalten und war nicht so schlimm.“

9.2.3.7 Roman (siebte Klasse)

Noch bevor bekanntgegeben wurde, mit welcher biblischen Erzählung die nächsten Religionsstunden intensiv gearbeitet werden würde, nannte Roman im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Weg als möglichen Text das Gleichnis vom verlorenen Sohn und begründete dies damit, dass „[er] auch Entscheidungen treffen [musste], wo er hingehen will oder hingezwängt wird“. Aufgrund dieses doch sehr ausgeprägten Vorwissens, das Roman in die Unterrichtsreihe hineinragen konnte, erweist sich eine genauere Betrachtung

des Verlaufs als durchaus interessant, um aufzuzeigen, dass auch ein bekannter Text noch sehr viel „weißes Feuer“ aufweist, das stets neu gefüllt werden kann.

Diversität

In den Ausführungen von Roman zeigt sich, dass er von einer generellen Vielfalt ausgeht. So schreibt er: „Vor Gott sind alle Menschen gleich.“ (Roman im Reflexionsbogen) Hierbei macht er keine Unterschiede hinsichtlich eines Merkmals. Die Diversität, die sich in der Gruppe vor allem durch die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf widerspiegelt, spielt für ihn keine exponierte Rolle.

Identität

Beim Zeichnen des Weges fällt zunächst auf, dass er einen ziemlich geradlinigen Weg zeichnet: Der Start wird markiert durch die Geburt, es folgen Einschulung, Schule, Abschluss, und schließlich sein Berufswunsch, Pilot zu werden. Zu seinem Weg gehören weiterhin das Heiraten sowie der Besitz eines Hauses. Mit dem Nennen eines Zieles endet der dargestellte Weg, allerdings wird nicht explizit dargestellt, was das Ziel sein wird. Hier erzählt er zum einen von seinem bisherigen vergangenen Lebensweg, verweist aber auch schon auf die „Geschichte der Zukunft“. Aufgrund dieses Zusammenspiels kann ein Bezug zur „narrativen Identität“ gezogen werden.

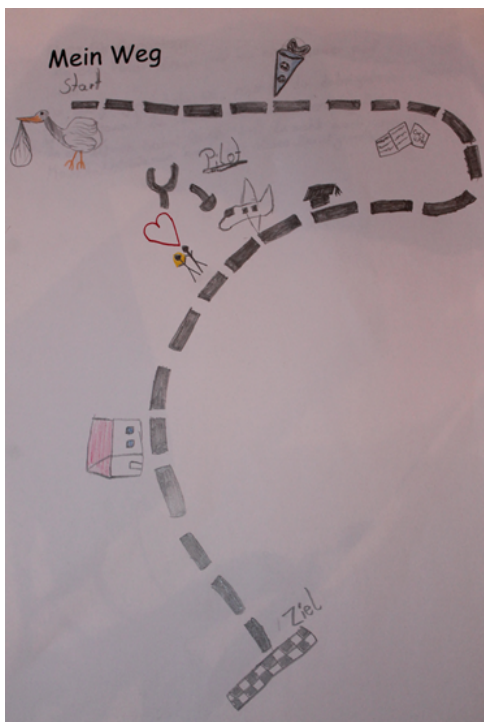


Abb. 16: „Mein Weg“ von Roman

Diese verschiedenen Aspekte seiner Identität (Vergangene und Zukünftige) verweisen zudem auf den prozesshaften Charakter der Identitätsentwicklung. Vor allem die

Auseinandersetzung mit Erwartungen und Zukunftspantasien zeigt auf, dass er sich von der Kindheitsphase entfernt und sich zunehmend mehr der Erwachsenenphase nähert.

Spiritualität

Während der Zuordnung im Rahmen des Vier-Ecken-Wortspiels entscheidet sich Roman für die Ecke, in der „Gott“ auf dem Papier geschrieben hat. Er erläutert seine Wahl damit, dass Gott für ihn quasi Familie, Freund sowie Nachbar ist. Da er Gott damit vergleicht und somit sein eigenes Gottesverständnis thematisiert, zeigt sich, dass er sich selbst transzendiert. Zudem sagen diese Aussagen etwas über sein religiöses Verstehen aus.

In dem Text, den Roman in Anlehnung an das Vier-Ecken-Wortspiel verfasst, bringt er Formen existenzieller, aber auch religiös-christlicher Spiritualität (Suche nach Sinn und Orientierung in Bezug auf Gott) zum Ausdruck:

„Vertrauen

Vertrauen, ja, was ist das schon, wenn man keinen zum Vertrauen hat, aber einen braucht?

Um einen zu finden, hör ich auf meinen Bauch, denn der zeigt mir, wer einer ist.

Ja, was ist schon Gold und Silber, wenn man keinen hat, aber einer ist immer besser als keiner.

Ja, einer, auf den ich vertrauen kann, der es mir erlaubt, heimzukehren dann und wann, der mit mir Berge versetzen kann.

Ja, so einer, der kommt irgendwann. Ich hoffe es, einen zu finden, der mit mir kann alles überwinden, der überhört mit mir jeden Spott. Es ist kein anderer als mein Gott.“ (Roman)

An dieser Stelle zeigt sich die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz. Angeregt durch das Wort „Gott“, für welches er sich bewusst entschieden hat, bringt er sein eigenes Gottesverständnis und seine Beziehung zu Gott zum Ausdruck. Weiterhin erläutert er, dass das Gleichnis aussagt, „dass Gott jeden, egal, wie er ist und was er ist, annimmt. Mit seinen Stärken und Schwächen. Er liebt jeden, denn er hält schützend seine Hand über jeden, der an ihn glaubt und ihm vertraut.“ In dieser Beschreibung zeigt sich zu dem eine Form christlich-religiöser Spiritualität.

Das Wirken bibliodramatischer Elemente

Bibliodramatische Elemente als (Denk-)Anstoß

Roman kommt – angeregt durch die bibliodramatische Unterrichtseinheit – zu der religiösen Deutung, dass es „vielleicht [...] darum geht, dass man den Menschen zeigt, mit diesem Gleichnis, wie Gott zu einem selbst ist, wie Gott sich um einen kümmert“. Hier zeigt sich, dass das Arbeiten mit den bibliodramatischen Elementen dazu geführt hat, das eigene Gottesbild neu zu verstehen.

In dem von ihm verfassten Tagebucheintrag wird zudem deutlich, wie die bibliodramatischen Elemente die Fähigkeit zur Empathie anstoßen. Er beschreibt aus der Sicht des älteren Bruders seine Gefühle und bringt seine Wut über das Verhalten des jüngeren Bruders sowie

des Vaters zum Ausdruck. Über dies hinaus verweist Roman auf Ungerechtigkeiten, die sich aus Sicht des älteren Bruders ergeben. Dieser fühlt sich ungerecht behandelt und außer Acht gelassen.

„Liebes Tagebuch,

Wie du ja weißt, ist mein kleiner Bruder ja weggezogen oder weggegangen. Auf jeden Fall, liebes Tagebuch, tauchte der heute wieder auf, also mein kleiner Bruder. Und das Beste war, dass mein Vater, ja mein Vater, ihn wie ein Held gefeiert hat. Das beste Kleid, das Kalb schlachten und sowas halt. Nur weil er wieder zu Hause war oder ist. Aber das hat dem die Krone aufgesetzt. Er hatte sein ganzes Erbe schon auf den Kopf gehauen und wird von jedem wie eine Gottheit verehrt. Und ich, der mein Leben lang daheim blieb, ja, ich werd einfach außen vor gelassen.“

Bibliodramatische Elemente als Interpretation

Bei Roman wird ein Konglomerat von Fremd- und Selbstverständnis durch Rollenübernahme deutlich: Das Einnehmen der Rollen führt zu Interpretationen hinsichtlich des ICH, aber auch des DU. Deutlich wird dies durch einen Verweis auf das Spielen auf der Bühne. So sagt Roman: „Am besten hat mir das Darstellen auf der Bühne gefallen, weil man sich so besser in die gegebene Situation versetzen kann.“ (Reflexionsbogen) Durch dieses szenische bibliodramatische Element wird eine Sichtänderung initiiert, die bereichernd sein kann für das Verständnis und den Umgang der Schülerinnen und Schüler einer inklusiven Gruppe untereinander.

Des Weiteren hat das bibliodramatische Arbeiten zu einer Änderung des Fremdverständnisses geführt, welches einhergeht mit einer veränderten Sicht auf den biblischen Text. So beschreibt Roman in einer Reflexion hinsichtlich dessen, was nun neu für ihn ist, „dass Gott einen jeden liebt, egal, was er für eine Vergangenheit hat, vor Gott sind alle Menschen gleich“. Diese Veränderungen werden in Ansätzen auch in dem Schneeballgedicht aufgegriffen. Vor allem durch das exponierte Wort „Anders“ und dem davor stehenden „sehr gut“ wird diese Änderung sichtbar.

*Gefühle
Neugier Spannung
Finden gehen Entfernung
Nähe Familie Gott Gleichnis
verhalten schauspielern darstellen Erzählung wissen
fragen weiter neu ungerecht
Vergebung schlecht Sünde
Sehr gut
Anders*

So zeigt sich auch bei Roman ein verändernder Einfluss, der angeregt wurde durch die wechselseitige Erschließung des biblischen Textes und der Lebenswelt. Somit kann in Anlehnung an seine Ausführungen das Potenzial bibliodramatischer Wirkweisen herausgestellt werden.

Individueller Eindruck vom bibliodramatischen Unterricht unter besonderer Beachtung der Rollen-/Spielidee

Rollen-/Spielidee

Bereits die erste Übung, das Nachstellen von zwei frei gewählten Wörtern aus dem Text, verweist auf Romans Spielfreude. Er traut sich sofort, seine zwei gewählten Wörter der Klasse pantomimisch darzustellen, und zeigt somit, dass er keine Angst vor der Bühne hat. Dass er sich zudem gut in eine Rolle hineinversetzen kann und hierbei auch die empathische Fähigkeit zeigt, Gefühlslagen auszudrücken, wird sichtbar in dem von ihm verfassten Tagebucheintrag, welcher bereits im Zusammenhang mit den bibliodramatischen Anstößen aufgeführt wurde.

Auf die Frage hin, wie es ihm in den Rollenspielen ergangen sei, antwortet er zusammenfassend: „Eine Person darzustellen, fiel mir leicht, zufrieden war ich auch in meiner Rolle.“ Dies bestätigt auch den Eindruck, den er während der Spielsituationen vermittelte und den er im Rahmen der im Anschluss an die Spiele stattfindenden Reflexionen zum Ausdruck gebracht hat.

Während der Unterrichtsreihe konnte beobachtet werden, dass Roman sich mit großer Spielfreude den Aufgaben stellt und diese auf kreative Weise umsetzt. Dies wird auch durch seine eigenen Ausführungen im Reflexionsbogen untermauert. So beschreibt Roman, dass ihm „am besten [...] das Darstellen auf der Bühne gefallen [hat], weil man sich so besser in die gegebene Situation versetzen kann“. Er äußert damit, dass ein spielerisches Nachvollziehen der Handlung ein besseres Verstehen des Inhaltes mit sich bringt. An dieser Stelle wird ein Bezug zum Kontext des performativen Lernens deutlich.

9.3 Kurze zusammenfassende Betrachtung der Schülerportraits

Die dargestellten Schülerportraits bieten einen Einblick, in welcher Form die Kategorien im Einzelnen sichtbar wurden. Hierbei werden sehr unterschiedliche Schwerpunkte erkennbar. Während etwa in der einen Darstellung die Wahrnehmung und der Umgang mit Diversität eine große Rolle spielen, zeichnet sich eine andere Darstellung durch die Bedeutsamkeit von Interaktionen und Begegnungen aus und nimmt hierbei vorrangig Identität und Spiritualität in den Blick. Nicht verwunderlich ist es also, dass sich die Jugendlichen in ihren Ausführungen stark voneinander unterscheiden. Ihre Diversität wird somit in den vielfältigen Beiträgen widergespiegelt.

Beispielsweise kann Christian als ein Junge beschrieben werden, dem es einerseits wichtig ist, von anderen Akzeptanz zu erfahren und Teil der Gruppe zu sein. Hierbei nimmt er

Spannungen in Kauf, die sich darin zeigen, dass er einen Teil seiner Identität (das religiöse Erleben) nicht zeigen möchte, was einen Rückschluss auf die für das Jugendalter charakteristische Diffusion ist. Während er zu Beginn der Unterrichtsreihe die ihm gestellten Aufgaben nur oberflächlich erledigt, so zeigt sich doch im Verlauf eine stetig tiefer gehende Auseinandersetzung zwischen ihm und dem biblischen Text. Dies geht so weit, dass er am Ende sogar reflektiert, er habe den Text jetzt nicht mehr nur gelesen, sondern gefühlt.

Derartige Ambivalenzen zeigen sich auch in den Ausführungen von Celine. Einerseits verleugnet sie ihren Glauben, lebt ihn aber doch in besonderen Momenten aus. In ihren Äußerungen wird zudem ihre Diversitätssensibilität besonders deutlich, da sie zum einen ein Gespür für Vielfalt hat und sich zum anderen als Teil dieser heterogenen Gruppe versteht und darum bemüht ist, dass diese Gruppe als Gruppe funktionieren kann, in die sich alle einbringen können. In ihrem Bewusstsein dafür, dass sie nun kein Kind mehr ist, wird der Prozesscharakter von Identitätsentwicklung deutlich. Zudem weist Celine in besonderer Weise die für die Jugendphase typischen Merkmale auf, da sie sich z.B. kritisch mit dem Glauben auseinandersetzt (bezugnehmend auf die Erzählung vom Christkind) und die Bedeutung von Peergroups (Freunden) herausstellt.

Der Schwerpunkt bei den Ausführungen von Sarah liegt im ganzheitlichen Erleben und der Wichtigkeit dessen, dazugehören zu wollen. Ein tiefer Wunsch nach Beziehungen, Interaktion und sozialer Ergänzung zeichnet sich hier ab. Ob dies in einem Zusammenhang mit ihrer Behinderung steht, kann nicht festgestellt werden und würde hinsichtlich der Interpretation zu weit gehen. Auffällig bei ihr ist jedoch, dass sie Diversität überwiegend in Bezug auf sich selbst wahrnimmt und es hierbei auch zu Spannungen kommen kann zwischen dem, wer sie ist, und dem, wer sie sein möchte (eine Person, die auch mal „bestimmen“ darf).

Spannungen und Ambivalenzen werden auch bei Marius sichtbar. Angeregt durch den biblischen Text besteht einerseits der Wunsch, geheilt zu werden, aber andererseits möchte er sich auch nicht ändern, da der Rollstuhl ein Teil seiner Identität ist. Seine Narrationsfähigkeit zeigt sich eben in diesen Erzählungen. Erzählungen über Vergangenes und Erzählungen über Zukünftiges verweisen im Zusammenspiel auf seine narrative Identität. Angestoßen durch die bibliodramatischen Elemente und der damit verbundenen wechselseitigen Aneignung wird durch den Text die Auseinandersetzung mit seiner eigenen Behinderung angeregt. Der biblische Text fungiert somit als Spiegel im Hinblick auf seine eigenen existenziellen Fragen.

Viele Momente der Selbsttranszendenz, also des spirituellen Erlebens, werden in den Beiträgen von Chris deutlich. Angeregt durch den biblischen Text spricht er offen über das verstorbene Familienmitglied und sieht dieses im Rahmen der Suche nach Orientierung und

Halt als Schutzengel an, dem er – so seine Worte – es schon oft zu verdanken hatte, dass er sich nicht schlimmer verletzt hat. Dass das bibliodramatische Erleben auch für ihn prozesshaften Charakter hat, bringt er durch die Weitergestaltung seines Bildes zum Ausdruck. Durch das Bibliodrama angestoßene Gedanken führen so zu einer Entwicklung.

Eine wiederum andere Schwerpunktsetzung erfolgt bei Sabine. Hier wird mehrfach deutlich, dass Identitätsentwicklung in Interaktionen, aber auch in Prozessen verläuft. Charakteristisch für den Prozess sind Veränderungen sowohl in Bezug auf körperliche und psychische, aber auch soziale Aspekte. Diese Änderungen werden besonders hinsichtlich ihres ausführlichen Textes (vgl. 9.2.3.7 „Nicole Schuster“) sichtbar. Darüber hinaus bringt sie etwa im Rahmen der bibliodramatisch entwickelten Bilder Brüche in ihrem Leben und somit eine Fragmentarität zum Ausdruck. Verbindungen zeigen sich hierbei zu dem Konzept der narrativen Identität, welche sich bei ihr durch die Erzählung von Vergangenem und Zukünftigen zeigt. Die wechselseitige Erschließung von biblischem Text und ihrer eigenen Lebenswelt wird an mehreren Stellen und Zusammenhängen deutlich.

Erkennbar wird dies auch bei Roman, der im Rahmen beispielsweise des Schneeballgedichtes seine neue Sicht auf den Text zum Ausdruck bringt. Wie auch bei Sabine zeigt er mit der Symbolik des Weges seinen eigenen Lebensweg und trägt durch das Zusammenspiel von „Woher“ und „Wohin“ seine narrative Identität nach außen. Seine Fähigkeit zur Selbsttranszendenz wird vor allem in Anlehnung an die bibliodramatischen Elemente zum Vier-Ecken-Wortspiel deutlich. Angeregt durch die bewusste Wahl des Wortes „Gott“ bringt er sein eigenes Gottesverständnis und seine Beziehung zu Gott zum Ausdruck. Bei der genauen Betrachtung und der Zusammenstellung der Portraits ist aufgefallen, dass es immer wieder Überschneidungen zwischen den einzelnen Dimensionen gibt und einzelne Kategorien nicht nur einer Dimension zugewiesen werden können. Daraus ergibt sich aber auch das Besondere, die Eigenart des Zusammenspiels und des Aufeinanderwirkens von ICH, GRUPPE und TEXT, wie es im Rahmen des Schaubildes (vgl. Kapitel 9.2.2.2) erläutert wurde. Die in diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnisse führen nun zu einer Erweiterung des Triptychons.

9.4 Zwischenfazit: Die Entfaltung des Triptychons

Ausgehend von den vorangestellten Überlegungen und Ausführungen stellt sich nun die Frage, ob und in welcher Weise das religionspädagogische Triptychon weiter entfaltet werden kann. An dieser Stelle kann bereits herausgestellt werden, welche Gedanken, Erzählungen, Hinweise auf die eigene Identität durch die Arbeit mit den bibliodramatischen Elementen angestoßen und zum Ausdruck gebracht werden können, sodass eine Entfaltung

auf jeden Fall möglich ist. Die eigene Geschichte erfährt hierbei ganz unterschiedliche Schwerpunkte, wie sich in Kapitel 9.3 zeigt, sodass eine Ausgestaltung des mittleren Bildteiles hinsichtlich der Erfahrungen von Selbsttranszendenz sowie der eigenen Lebensgeschichte (narrativ, prozessual und interaktiv) vorgenommen werden kann. Ergänzend ist jedoch zu sagen, dass aufgrund der beschriebenen Datenmenge und der schrittweisen Reduktion nicht ausgeschlossen werden kann, dass im Rahmen der Darstellung der Schülerportraits einzelne „Kapitel ihrer Lebensgeschichte“ zu kurz gefasst oder ganz ausgeblendet wurden.

Die Bildhälfte links vom ICH, die GRUPPE, erfährt eine Ausgestaltung dahingehend, dass das ICH in der Begegnung mit der Gruppe über Wahrnehmung und Interaktionen nachdenken kann. Die sie hier umgebende Vielfalt spielt nicht bei allen Ausführungen (bei jedem ICH) eine Rolle, was den Gedanken untermauert, dass jedes Individuum mit seiner Einzigartigkeit auch auf ganz eigene Weise mit der Gruppe in Interaktion treten kann.

Die rechte Bildhälfte verweist nun auf die Wirkung der bibliodramatischen Elemente im inklusiven Religionsunterricht. Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, kann hierbei zwischen Anstoß (hinsichtlich kommunikativer/handelnder Richtung sowie in Bezug auf Denkanregungen) und Interpretation (hinsichtlich Selbst- und Fremdverständnis) unterschieden werden. Das ICH erhält durch den TEXT die Möglichkeit, sowohl diesen als auch sich sowie die GRUPPE neu zu überdenken und ihnen neu zu begegnen.

Bezogen auf die Symbolik des Triptychons kann nun von einer Entfaltung des Werkes in seiner Gesamtheit gesprochen werden. Im Zusammenspiel der drei Teilkomponenten ICH, GRUPPE und TEXT präsentiert sich ein ausdifferenziertes Werk, in dem die Verbindungen der Einzelbilder und der Einfluss des einen Aspektes auf den anderen sichtbar werden:



Abb. 17: Die Entfaltung des religionspädagogischen Triptychons

Ausgehend von diesem Triptychon und den gesammelten Analysen und Interpretationsansätzen folgt nun eine umfassende Interpretation der Ergebnisse.

III. Interpretation, Diskussion und Ausblick: Ein Triptychon zum Mitnehmen

Im dritten Teil der Arbeit werden nun – ähnlich wie in der Metapher des Triptychons – die beiden Teile Theorie und Praxis durch eine entsprechende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zusammengebracht. In Beibehaltung der Symbolik bringt nur ein komplett offenes Triptychon den Ertrag und Gewinn des Gesamten zum Ausdruck. An dieser Stelle wird das Triptychon jedoch noch weiter gefasst: Die Erkenntnisse werden in einer Art „Reisetriptychon“, einem „Triptychon zum Mitnehmen“, gesammelt, welches darüber hinaus auch eine Art Handwerkzeug bzw. Ideensammlung zum Mitnehmen für einen Religionsunterricht in inklusiven Lernfeldern sein kann.



Abb. 18: Das religionspädagogische Triptychon zum Mitnehmen

Nun schließt sich zunächst die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse ausgehend von den vorangestellten Forschungsfragen an, bevor Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen gegeben werden, die schließlich das „Triptychon zum Mitnehmen“ vervollständigen.

10. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse – Anbindung an die Forschungsfragen

Ausgehend von den in Kapitel 6.3 dargestellten Forschungsfragen werden die vorliegenden erhobenen Ergebnisse und Beobachtungen interpretiert, diskutiert und theoretisch eingebettet. Bei der Beantwortung der Fragen wird zunächst die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen in den Fokus genommen, davon ausgehend rücken die inklusionspädagogische Ebene sowie die Ebene der Identitätsentwicklung unter Beachtung der spirituellen Komponente sowie der Narration in das Zentrum der Diskussion. Ergänzend werden noch allgemeine (didaktische) Überlegungen vorgenommen, die über die Forschungsfragen hinaus Grundlage für eine Diskussion bieten.

10.1 Gestaltung der bibliodramatischen Elemente

In den theoretischen Ausführungen zum Bibliodrama wurde deutlich, dass es sich hierbei um einen – je nach Ansatz – sehr methodenpluralen Zugang handelt (vgl. unter anderem Warns und Martin), der die wechselseitige Erschließung von biblischem Text und individueller Lebenswelt zum Ziel hat. Im Rahmen der Ausführungen des Kategoriensystems wurde sichtbar, dass die bibliodramatischen Elemente einerseits Anstoß (Denk- und Handlungsanstoß) und andererseits Anlass zur Interpretation (hinsichtlich des TEXTes, aber auch des Fremd- und Selbstbildes) sein können. Hier konnte das Potenzial der Wirkweise bibliodramatischer Elemente herausgestellt werden. Um jedoch tatsächlich eine Wirkung erzielen zu können, ist es erforderlich, die genaue Gestaltung der bibliodramatischen Szenarien in den Blick zu nehmen. Ausgehend von dieser Überlegung wurde das Anliegen der konkreten Gestaltung für den inklusiven Kontext erweitert:

Wie können die Elemente des Bibliodramas – und die damit verbundene wechselseitige Erschließung von individueller Lebenserfahrung (kleiner

Erzählung) und biblischem Text (großer Erzählung) – so gestaltet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler partizipieren können?

Vorab lässt sich festhalten, dass eine Partizipation aller Schülerinnen und Schüler an diesem bibliodramatisch ausgerichteten Religionsunterricht möglich war, wobei die Intensität dieser Partizipation variierte. Die Frage nach der Gestaltung geht nun aber darüber hinaus, sodass im Folgenden Gelingensfaktoren hervorgehoben und erörtert werden.

Ein herauszustellender Grundsatz hinsichtlich der Gestaltung liegt im Prinzip der Verlangsamung (vgl. Roebben 2011 sowie Warns & Fallner 1999). Im Kontext einer methodisch-didaktischen Umsetzung in inklusiven Settings betont Roebben die Notwendigkeit verlangsamter Lernprozesse. Auch für das Bibliodrama gilt eine methodische Verlangsamung als konstitutives Merkmal. Dies zeigt auf, dass die Verlangsamung im Zusammenspiel von beidem (Bibliodrama und Inklusion) in besonderer Weise zu unterstreichen ist. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wie Sarah profitieren davon, wenn man ihnen Zeit und Raum gibt, von sich und ihrem Leben zu erzählen. Sie genießen diese Momente der Entfaltung förmlich. Die positiven Aussagen und Reaktionen in Bezug auf den Stimmungswürfel (Sarah, Chris) oder aber auch die schriftliche Reflexion durch die Notizen in das Heft *Mein Augenblick* (Marius, Celine) dienen hier als Beleg. Allerdings können sowohl stark sprachliche als auch schriftsprachliche methodische Zugänge schnell an ihre Grenzen kommen und schränken die Partizipation aller ein. Hier zeigen sich Grenzen des Anspruches, zu jedem Zeitpunkt alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Intensität partizipieren zu lassen.

Damit mögliche Überforderungen oder auch Unterforderungen hinsichtlich einzelner bibliodramatischer Elemente nur temporär bleiben, sind methodenplurale Zugänge, d.h. verschiedene Mittel der Gestaltung, wie Warns sie im Rahmen ihrer Auflistung der konstitutive Merkmale nennt (vgl. Kapitel 4.6), anzubieten. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen und dem Erleben der Schülerinnen und Schüler wider. Während viele Schüler die positiven Erfahrungen im Rahmen der Rollenspiele (z.B. unter anderem Celine, Sarah, Roman, Lana) herausstellen, betonen andere etwa das Vier-Ecken-Wortspiel (z.B. Justus) oder die kreative Gestaltung (z.B. Sabine in Bezug auf die Gestaltung des Weges) oder auch die Momente der Reflexion (Franziska: „Spinnennetz“ (gemeint ist die Wollknäuelreflexion)). Uwe fasst dies in seinem Reflexionsbogen zusammen: Gut fand er, dass „[sie] nicht den ganzen Unterricht etwas Theoretische[s] machen mussten, sondern auch etwas praktisch machen durften“. Hier knüpft direkt ein weiterer Aspekt dahingehend an, wie bibliodramatische Elemente gestaltet werden sollten, nämlich vielsinnig und ganzheitlich. Hier bieten die in Kapitel 3.5.3 aufgeführten Zugangs- und Aneignungsformen nach

Schweiker und Müller-Friese (2011) einen möglichen Bezugspunkt hinsichtlich der Planung, da durch die vier Formen ein breites Spektrum abgedeckt werden kann. Ein ganzheitliches Erleben ist sowohl Anspruch der inklusiven (Religions-)Pädagogik (vgl. Kapitel 3.5.2 (unter anderem Roebben, aber auch Pestalozzi: Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“)) als auch Gegenstand des Bibliodramas (vgl. Aldebert, Kapitel 4.1). Die Ganzheitlichkeit mit ihrer Vielsinnigkeit kommt an verschiedenen Stellen zum Tragen: in der Körperarbeit und dem damit verbundenen Nachspüren (vgl. unter anderem die Elemente der Körperarbeit bei Bartimäus (Sehen, Nichtsehen) oder Zachäus (Groß-, Kleinsein), in kreativen Phasen (z.B. im Malen und Zeichnen (vgl. Chris, Sabine), aber auch im Rahmen des Rollenspiels, wenn die Interaktion weiter gefasst wird (vgl. Ben: das gelbe Tuch wird genutzt als Medium der Begegnung). Die positive Auswirkung des Nutzens von Medien/Hilfsmitteln wie Tüchern, wie sie sich bei Ben zeigen konnte (das Tuch als Medium der Kommunikation) führt zu einem nächsten Punkt.

Bibliodramatische Elemente sollten somit Raum für Offenheit und Unerwartetes anbieten und sich nicht zu eng verstehen, damit sich alle Schülerinnen und Schüler nach ihren jeweiligen Möglichkeiten und Hintergründen einbringen können. Dies steht im Einklang mit dem Anspruch des Bibliodramas, „ergebnis- und erlebnisoffen zu sein“ (vgl. Kapitel 4.11.2.1). Diese Offenheit wird auch in Ansätzen in den Ausführungen Celines sichtbar. So stellt sie positiv heraus, „dass [sie] den Text so behandelt haben, dass [sie] selbst aussuchen konnten, was [sie] mit dem Thema verbinden“.

Schließlich müssen die bibliodramatischen Elemente so gestaltet werden, dass sie etwas mit den Schülerinnen und Schülern selbst zu tun haben und Raum für die Entfaltung der eigenen Geschichten (Raum für Narrationen) anbieten (vgl. Sabine: „Mir haben die letzten Religionsstunden sehr gut gefallen, ich fand, dass sie aus einer gelungenen Mischung von Gleichnis und Bibel sowie über uns selbst bestanden.“). Dies entspricht ganz dem Sinne der „narrativen Identität“. Wie vor allem in den Schülerportraits deutlich wurde, bringen die Jugendlichen vielfach die Frage nach dem „Woher“ mit jener nach dem „Wohin“ in ein Zusammenspiel (vgl. Roman, Sabine, Marius) und verweisen damit auf ihre narrative Identität (vgl. hierzu die Ausführungen Ricœurs 1988, Kapitel 2.2.2). In diesem Zusammenhang spielen auch die Textwahl und die damit verbundene Lebensweltorientierung (vgl. Ausführungen zur Bibeldidaktik, Kapitel 4.8.5) eine bedeutende Rolle. Denn durch die wechselseitige Erschließung mit dem biblischen Text können diese Narrationen unterschiedlich stark angeregt werden.

Zusammenfassend lässt sich die Frage nach dem „Wie“ hinsichtlich der Gestaltung somit wie folgt beantworten:

Bibliodramatische Elemente im inklusiven Religionsunterricht, die eine möglichst umfassende Partizipation aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen wollen, sollten

- verlangsamt angeboten werden,
- sich durch vielfältige methodische Zugänge auszeichnen,
- vielsinnige und ganzheitliche Erfahrungen ermöglichen,
- Raum für Offenheit und Unerwartbares einplanen und
- einen biblischen Text als Grundlage haben, der Raum für Narrationen anbietet.

Sicherlich kann diese Liste im Laufe weiterer inklusiver Bibliodramapraxi stets erweitert und/oder umformuliert werden.

Der Ertrag des Einsatzes bibliodramatischer Elemente kann abschließend wie folgt skizziert werden: Ein von Diversität geprägter Unterricht kann sich die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler zunutze machen und die Erfahrungen zum Gegenstand der unterrichtlichen Inhalte werden lassen. Die narrative Identität, welche in Punkt 10.4 weiter ausdifferenziert wird und bei welcher der Mensch als Geschichtenerzähler fungiert und Vergangenes mit Zukünftigem stets neu zusammenbringt und formuliert (vgl. Ricœur), ist hier sehr deutlich zu erkennen. Dies konnte bei verschiedenen Schülerinnen und Schülern deutlich werden. Somit kann zusammenfassend gesagt werden, dass bibliodramatisches Arbeiten in einem inklusiven Setting nicht nur möglich, sondern auch bereichernd ist. Wichtig ist hierbei, dass verschiedene Angebote gemacht werden und somit eine natürliche Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen möglich ist. Kritisch zu hinterfragen ist, ob die oben erfolgte Zusammenstellung von Gelingensfaktoren auch auf das Arbeiten mit älteren Jugendlichen übertragbar ist, da hierbei möglicherweise Angebote wie die Körperarbeit als Teil des ganzheitlichen Gedankens nicht mehr die gleiche Relevanz/Akzeptanz haben. Denkbar wäre auch andersherum eine Verstärkung dieses Schwerpunktes bei gleichzeitiger Reduzierung einer anderen Ebene (z.B. Verlangsamung).

10.2 Umgang und Wahrnehmung von Diversität – die inklusionspädagogische Ebene

Aufgrund derzeitiger schulischer Entwicklungen ist das Thema *Inklusion* nach wie vor hochaktuell, unterliegt aber zahlreichen kontroversen Diskussionen. Ausgehend von den im Theorieteil aufgeführten vielfältigen Diversitätsdimensionen wird die Frage nach Inklusion überhaupt erst aufgeworfen. Durch die Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf steht hierbei vor allem die Dimension

Behinderung im Fokus. Interessant im Rahmen der Zusammenarbeit mit einer sich inklusiv verstehenden Klasse ist die Frage, ob und in welcher Form die Schülerinnen und Schüler sich und die anderen als heterogen wahrnehmen. Somit steht an dieser Stelle die Beantwortung folgender Forschungsfrage im Fokus:

Wie kann die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen im inklusiven Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, für die bestehende Diversität sensibel zu werden? In welcher Form nehmen die Jugendlichen die Diversität wahr? Diversität versteht sich hierbei sowohl personal (Lebenswelten) als auch spirituell (Glaubenswelten).

Wie in den verschiedenen Klassen sichtbar wurde, ist sowohl der Umgang als auch die Wahrnehmung der Diversität sehr unterschiedlich. Die Schülerinnen und Schüler nennen sowohl unterschiedliche Dimensionen von Vielfalt, beziehen sich aber vielfach auch darauf, dass es eine generelle Vielfalt gibt.

Hier zeigt sich zum einen, dass in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler die diachrone Denkweise („behindert“ – „nichtbehindert“) kaum verankert sind. Lediglich in einzelnen Ausführungen (z.B. bei Eva oder Celine) wird explizit von „Integrationskindern“ gesprochen, wobei dieser Ausdruck in vielen Fällen (so auch bei Eva und Celine) aufgelöst und umgedeutet wird hinsichtlich einer „generellen Vielfalt“. Bringt man diese Ergebnisse mit dem historischen Verlauf der Integrationsbestrebungen in Verbindung (vgl. Kapitel 3.2), so wird erkennbar, dass das Denken der Schülerinnen und Schüler in einem inklusiven Lernfeld den Schritt der Inklusion bereits in Ansätzen verlässt und sich dem Ziel, „Vielfalt als Normalfall“ anzusehen, deutlich nähert.

Bezüglich der Bildung von Freundschaften spielt es in den Klassen kaum oder nur in geringem Maße eine Rolle, ob Mitschülerinnen und Mitschüler eine Behinderung haben, einer anderen Religion angehören oder andere Wurzeln oder Alleinstellungsmerkmale aufweisen (vgl. unter anderem Christian, Chris). Die Diversität rückt scheinbar in den Hintergrund. Der mögliche Rückschluss, dass das gemeinsame Lernen im inklusiven (Religions-)Unterricht positive Auswirkungen auf die soziale Inklusion im Freizeitbereich mit sich bringt, wäre aber zu weit gefasst und kann in diesem Zusammenhang nicht weiter überprüft werden. Die in Kapitel 3.3 aufgeworfene Frage nach der Inklusion auch im Freizeitbereich (vgl. Gärtner 2015) bleibt daher bestehen.

Das durch die bibliodramatische Arbeit mit der Heilserzählung angeregte bewusste Wahrnehmen der eigenen Andersartigkeit kann durchaus Prozesse der Identitätsbildung initiieren, wie es am Beispiel von Marius sichtbar wurde. Die Bearbeitung einer

Heilsgeschichte weitet den Fokus auf die Dimension *Behinderung* aus, wobei auch deutlich wird, dass alle Menschen verschieden und früher oder später auf Hilfe angewiesen sind, wenn auch die Hilfe immer variieren kann und wird. Personelle Kompetenz zeigt sich bei den Teilnehmenden im Umgang mit dem Fremden (Kategorie *Diversität*: unterschiedliche Umgangsformen werden sichtbar, im Wesentlichen geht es jedoch um ein Akzeptieren). Der Blick für die Diversität im Alltag konnte geschärft und verstärkt werden, was sich durch die Schülersaussagen zum Thema *Helpen* sowie die Aussagen in Bezug auf das *Nicht-Ausgrenzen* unterstützend belegen lässt. Hier werden Anknüpfungspunkte an die Ausführungen hinsichtlich des in der Inklusion verankerten Menschenbild aus theologischer Sicht deutlich, da sich diese Erklärungen – wie Anita Müller-Friese es beschrieben hat – „auswirken [werden] auf das Verständnis von Identität, [...] zu neuen Formen der Begegnung heraus[fordern] und [...] schließlich das gemeinsame Leben und Lernen aller Menschen nahe[legen]“.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Jugendlichen Vielfalt zunehmend als Normalität betrachten und weniger in diachronen Zuschreibungen hinsichtlich der Diversitätsdimensionen denken. Es kann festgehalten werden, dass die Wahrnehmung nur in Ansätzen durch die bibliodramatischen Prozesse verstärkt wurde, wie es sich in den Ausführungen über die Wirkweise von bibliodramatischen Elementen als Interpretation zeigen konnte (Kategorie Fremdverständnis: bibliodramatische Elemente können die Sicht auf andere verändern) Die Schülerinnen und Schüler scheinen bereits eine große Diversitätssensibilität mitzubringen (vgl. z.B. Celine). Anders verhält es sich beim Umgang mit Diversität. Hier konnte aufgezeigt werden, dass dieser durch die intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit bibliodramatischen Elementen verstärkt werden konnte. Dies liegt nicht zuletzt auch an den jeweiligen Themen des gewählten biblischen Textes (vgl. Bartimäus, Zachäus).

10.3 Ausdruck von Selbsttranszendenz – die spirituelle Komponente

Ausgehend von den theoretischen Ausführungen (Kapitel 2.3) zeigt sich spirituelle Identität in der Fähigkeit von Selbsttranszendenz, dem „Sich-selbst-Übersteigen“. Den verschiedenen theoretischen Ansätzen gemeinsam ist hierbei das „Angewiesensein auf andere“, die Betonung der Begegnung und Interaktion. Aufgrund der nur schwierigen Überprüfbarkeit von spiritueller Identität rückt daher der Ausdruck von Selbsttranszendenz in den Fokus. Die zentrale Forschungsfrage in diesem Zusammenhang lautet:

Drücken die Jugendlichen im bibliodramatischen Prozess Selbsttranszendenz aus? Wie stellt sich diese dar?

Spirituelle Erfahrungen, die einem weiten Spiritualitätsverständnis zugrunde liegen, können durch den Einsatz bibliodramatischer Elemente ermöglicht und durchaus verstärkt werden. In der bibliodramatischen Arbeit, im Prozess werden an verschiedenen Stellen Aspekte und Momente von Spiritualität, nicht ausschließlich religiös motivierter Spiritualität deutlich. Auch das Sprechen über die Zukunft kann eine spirituelle Dimension haben, in der es zwingend auch um existenzielle Fragen geht. Allerdings sind hier auch Grenzen auszumachen, da man nicht alles verstehen kann (z.B. Lilly: „Ich glaube, dass viele Menschen an Gott glauben, doch es gibt auch welche, die sagen, Gott ist eine Erfindung. Ich weiß nicht, was ich darüber denken soll. Ich stehe zwischen beiden Aussagen! Ich kann mir Gott nicht vorstellen (er ist wie ein Nebelstreif am Himmel)“). Die Möglichkeit der Selbsttranszendenz ist bei nahezu allen Schülerinnen und Schülern erkennbar, sodass der erste Teil der Forschungsfrage mit „Ja“ beantwortet werden kann. Unterschieden wird hierbei im Weiteren grob zwischen einer (allgemeinen) existenziellen sowie einer christlich-religiösen Spiritualität, welche im Rahmen der Kategorienentwicklung und Analyse des konkreten Schülermaterials weiter entfaltet werden konnte und somit auf folgende Bereiche der Selbsttranszendenz verweist:

- Interaktion/Beziehungen: Das „Angewiesensein auf andere“ bzw. der Wunsch nach Begegnung mit anderen wird sichtbar
- Suche nach Sinn und Orientierung im Allgemeinen (allgemeine (existenzielle) Spiritualität)
- Suche nach Sinn und Orientierung bezogen auf etwas „Größeres“, eine andere „Wirklichkeit“ (Bezug zu Gott bzw. Glaube an Gott sowie „weitere“ Vorstellungen)
- religiöses Handeln bzw. Verhalten

Da diese Kategorien aus dem Schülermaterial entstanden sind, zeigt sich, dass Selbsttranszendenz ausgedrückt wird und die Ausdrucksformen hierbei sehr vielfältig sind. Vielfach geht es hierbei um die Sehnsucht nach Anerkennung, Begegnung und den Wunsch nach sozialer Ergänzung (wie es auch in den erläuterten Identitätskonzepten deutlich wurde, vgl. unter anderem Pirner, Roebben, Peukert, Hermans vgl. Kapitel 2.3.2). Dies machen die folgenden Schülerbeispiele deutlich:

Der Wunsch nach sozialer Ergänzung zeigt sich in vielfältiger Form, so etwa bei Sarah, die sich im Rahmen der Thematik des Einladens wünscht, dazuzugehören, oder auch bei Sabine, die die Bedeutung von Freundschaften herausstellt. Der Wunsch von so vielen Jugendlichen, nicht allein zu sein und Begegnung und Interaktionen zu haben

(Intersubjektivität), zieht sich durch den gesamten Unterrichtsprozess, sodass gefolgert werden kann, dass durch das Erleben bibliodramatischer Elemente und die damit verbundene Auseinandersetzung mit einem biblischen Text diese Form der Selbsttranszendenz in besonderer Form angestoßen und vertieft wird.

Darüber hinaus zeigen sich bei Chris, wie in seinem Schülerportrait deutlich wurde, wiederholte Formen von Selbsttranszendenz. Die Tatsache beispielsweise, dass er in seinem verstorbenen Familienmitglied einen Schutzengel sieht, stellt einen Bezug zu seiner Suche nach Sinn und Orientierung im Hinblick auf etwas „Größeres“ dar. Hierbei handelt es sich nicht um eine nur einmal gefallene Aussage, sondern um etwas, das ihn permanent begleitet und somit Teil seiner Identität ist.

In der Auseinandersetzung mit christlich-religiöser Spiritualität (vgl. hierzu Bitter 2007, Kapitel 2.3.1) rückt die „Frage nach Gott“ in zwei Dimensionen in den Fokus: Zum einen kann Gott als Antwort verstanden werden im dem Prozess der Suche nach Sinn und Orientierung (hinsichtlich einer das ICH übersteigenden Wirklichkeit (vgl. unter anderem Pindl)) und zum anderen können sich Erfahrungen mit ihm im religiösen Handeln zeigen (beispielsweise im Gebet (vgl. Streib & Keller 2015)).

Die bewusste Auseinandersetzung mit der Person Jesus, der sich in den Erzählungen als Mitmensch zeigt, hilft den Schülerinnen und Schülern dabei, zu verstehen, wer Gott ist. Aussagen wie die von Sandra („Ich habe dazugelernt, dass ich Menschen, denen es nicht gut geht, helfen soll, denn Gott und/oder Jesus hätten dies auch getan“) oder auch das Schneeballgedicht von Lilly:

*Gott
ist da
und achtet auf
uns, denn er ist
der Erschaffer der Erde und
der Jesus erschaffen hat
um uns zu
erlösen vom
Bösen*

zeigen, dass eine Reflexion des eigenen Gottesbildes stattfinden kann und die Schülerinnen und Schüler dieses auf unterschiedlichen Wegen ausdrücken können. Um dies weiter zu verdeutlichen, seien noch weitere Beispiele der Schülerinnen und Schüler genannt:

- Christian (auf die Frage, warum er geschrieben habe, dass Jesus das Haus von Zachäus gesegnet hat): „Dass Zachäus jetzt zu Jesus ganz gehört, also nicht, alle Leute gehören sozusagen zu Jesus und somit zu Gott.“
- Roman: „[Das Gleichnis] sagt aus, dass Gott jeden, egal, wie er ist und was er ist, annimmt. Mit seinen Stärken und Schwächen. Er liebt jeden, denn er hält schützend seine Hand über jeden, der an ihn glaubt und ihm vertraut.“

- Tomke: „Dieses Gleichnis sagt aus, dass Gott alle Menschen gleich liebt, so wie der Vater seine Söhne.“
- Kea: „Man könnte sich Gott so vorstellen, dass er ein Retter ist und immer da ist, wenn man ihn braucht.“
- Dirk (Bezug Gleichnis und er selbst): „Ich glaube nicht viel, vielleicht, dass wir auch manchmal das Gefühl haben, dass Gott uns nicht erhört.“
- Franziska (Gleichnis – Gott): „Ich glaube nicht, dass es ein bestimmtes Bild von Gott gibt. Gott ist der Glaube an das Gute in uns und den anderen Menschen. Das Reich Gottes ist so, wie man sich es vorstellt. Es gibt dabei kein Richtig oder Falsch. Das Reich Gottes kann überall sein, wenn wir glücklich oder fröhlich sind, aber auch, wenn wir traurig sind, ist Gott die Person, die uns aufmuntert und versteht. Gott ist in jedem von uns, jeder hat ein Stück guten Gott in sich, man muss es nur finden.“

Wichtig in diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die oben genannten Äußerungen des eigenen Gottesbildes nicht immer ausschließlich durch die Schülerinnen und Schüler selbst erfolgten, sondern auch als Antwort auf entsprechende Impulse bzw. eine Intervention der Lehrkraft verstanden werden können. Die Aktivierung ging somit teilweise auch von der Bibliodramaleiterin aus, sie war infolgedessen jedoch sehr ergiebig und fruchtbar.

Fraglich ist aber dennoch – und hier zeigt sich ein kritischer Einwand –, inwiefern sich die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz auch über das bibliodramatische Arbeiten hinweg zeigt und so tatsächlich als Merkmal spiritueller Identität ausgewiesen werden kann.

10.4 Erzählungen der Schülerinnen und Schüler – Ebene der narrativen Identität

Im Rahmen dieser Forschungsfrage kommt das Anliegen der Arbeit, die Schülerinnen und Schüler durch bibliodramatische Elemente zu Narrationen anzuregen, in besonderer Form zum Ausdruck:

In welcher Form können Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, ihre Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle hinsichtlich ihrer eigenen Lebensgeschichte auszudrücken? Was erzählen die Schülerinnen und Schüler über sich selbst?

Beginnen möchte ich hier mit der Beantwortung der zweiten Frage, da diese Rückschlüsse auf die erste Fragestellung zulässt. Im weiteren Verlauf ist eine Trennung dieser beiden Fragen jedoch nicht mehr möglich, da Form und Inhalt stark zusammenhängen. In den Darstellungen des Kategoriensystems werden klassenübergreifend verschiedene „Lebensthemen“ benannt, zu denen die Schülerinnen und Schüler etwas von sich erzählen: Familie, Freunde, Zukunft, Angst, Verlust, die eigene Behinderung,

Ausgrenzungserfahrungen, Glaube/Religion sowie Freizeitgestaltung. In den konkreten Erzählungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich natürlich auch Überschneidungen erkennen.

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler der drei Klassen sehr unterschiedliche Themen ihres Lebens ansprechen und Fragen hierzu aufwerfen – vielleicht auch bedingt durch die differenten Lebensabschnitte und die Texte, die sich auf das Leben beziehen und von diesem erzählen –, so zeigt sich doch, dass die biblischen Erzählungen in gewisser Weise Schwerpunkte vorgeben können. Besonders deutlich wird, dass die Heilungserzählung die Frage nach der eigenen Behinderung stärker in den Fokus rückt als die anderen biblischen Texte. Hier ist vor allem zu erkennen, welche einflussreiche Rolle die Wahl eines Textes spielen kann.

Die Bedeutung des Zusammenspiels von biblischem Text und „Lebenserzählung“ ist daher sehr präsent. An dieser Stelle zeigt sich eine wechselseitige Aneignung, eine existenzielle Berührung mit dem Text und gleichzeitig mit der Handlung und den Figuren. So legt z.B. die Bartimäus-Geschichte einen starken Fokus auf die Situation des Helfens. Hieraus wird der Blick auf die eigene Behinderung und die persönliche Situation bei den Schülerinnen und Schülern geschärft und entwickelt. Hingegen legt die Zachäus-Geschichte das Augenmerk auf die Thematik des Ausgegrenztseins, des Eingeladenseins und des Nicht-allein-sein-Wollens, aber auch auf Vertrauen. Beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem verlorenen Sohn, so haben sie die eigene Familie, Situationen von Umkehr, Bekennen der Schuld, den eigenen Lebensweg und – damit verbunden – die eigene Zukunft im Blick. In diesem Zusammenhang können auch noch weitere systematisch-theologische Aspekte ausgehend von der praktischen Theologie zum Tragen kommen.

Nimmt man einzelne Erzählungen der Schüler genauer in den Fokus, so wird das Zusammenspiel von vergangenem „Woher“ und zukünftigem „Wohin“ ersichtlich (vgl. die Schülerportraits unter anderem von Sabine, Chris, Roman). Interessant hierbei ist, dass sich Sabine sowohl schreibend als auch malerisch mitteilt und Chris sowie Roman eine Möglichkeit des Erzählens von sich im Malen eines Bildes sehen. Bei Chris kommt außerdem der Prozesscharakter zum Ausdruck. Hier zeigt sich nach Ricœur (vgl. Kapitel 2.2.2) die narrative Identität. Die jugendlichen „Geschichtenschreiber“ formulieren und reformulieren ihre Lebensgeschichten jeweils neu. So wird am Beispiel von Marius und der Auseinandersetzung mit seiner eigenen Behinderung in Anlehnung an die Bartimäus-Erzählung sichtbar, dass er die Bibel als Spiegel für die eigene (narrative) Identitätsentwicklung nutzt (vgl. Roebben 2014, Kapitel 2.3.2). Hier wird ein Bezug zur Methode des Storytellings nach Roebben sichtbar (vgl. Kapitel 2.3.2). In den Erzählungen zeigen sich zudem Veränderungen in Bezug auf die Lebensphase der Jugend, in welcher

sich die Schüler aktuell befinden (vgl. Chris: er möchte größer sein, vgl. Celine: bewusster Abschied vom Christkind, vgl. Sabine: das Nicht-Erfüllen-Wollen von Erwartungen, die Relevanz von Peergroups/Freundschaften). Zum Ausdruck gebracht werden diese „Geschichten“ im Rahmen der Körperarbeit (Chris), im Rahmen des freien Schreibens (Sabine), aber auch im direkten Gespräch (Celine).

Um die Teilnehmer einer Bibliodramareihe zum Erzählen zu ermutigen, braucht es Raum und vor allem Zeit. Die differenzierten Elemente des Bibliodramas eignen sich zu diesem Zweck außerordentlich gut. Explizit wurden in diesem konkreten Fall in den Klassen der Stimmungswürfel, das Heft *Mein Augenblick*, aber auch Momente der Reflexion und Möglichkeiten kreativer Auseinandersetzung, z.B. in Form von Bildern oder Texten, aber auch im Rahmen von Spielen initiiert und integriert. Immer wieder wurde die narrative Identität des Einzelnen, des Menschen als Geschichtenerzähler, in den verschiedenen Erzählungen (z.B. Thomas im Einzelgespräch) offenbar. Darüber hinaus ermöglichen auch die reflexiv angelegten Momente des Austausches an sich den Schülerinnen und Schülern, sowohl ihre eigenen Gedanken und Gefühle in Bezug auf Identität zum Ausdruck zu bringen als auch Gedanken des Gegenübers oder einer darzustellenden Figur. Hier zeigt sich zudem das Wechselseitige des „Hörens“ und „Gehörtwerden“ (Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer (vgl. Balderman 2007, S. 96, Kapitel 2.2.1). Dieser „interaktive Akt“ ist ein entscheidender Aspekt im Kontext von Identitätsentwicklung.

Im Rahmen der narrativen Identität ist eine Identitätsentwicklung unverkennbar, etwa in der Auseinandersetzung der Schülerschaft mit den Ausgrenzungserfahrungen in der Grundschule oder der Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung im Spiel und darüber hinaus (vgl. Marius) bzw. mit den eigenen Wegen (vgl. Sabine, Roman) und persönlichen Situationen (vgl. Chris). Hierbei zeigt sich zudem, dass die Erzählungen Spannungen/Ambivalenzen (vgl. Sabine, Christian) im Sinne von Identitätsdiffusionen (vgl. Erikson), aber auch Fragmentarität (vgl. Pirner) zum Ausdruck bringen.

Identität ist ein Geheimnis, welches nicht offen dargelegt werden kann. Vieles bleibt verborgen oder unerforscht. Wir können uns der Identität eines Menschen nur annähern, ihn auffordern, sich zu äußern, und uns an seiner Identität teilhaben zu lassen. Es lassen sich empirisch allenfalls Entwicklungen in der Identität aufzeigen (z.B. Entwicklungen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe I: Erfahrungen von Ausgrenzung, Erfahrungen, Teil einer Gemeinschaft zu sein, Erfahrungen mit Tod und Krankheit, Erfahrungen mit Veränderungen in der Wahrnehmung bezüglich des „Wichtigen“, z.B. Chantal: Anfangs war es ihr wichtig, reich zu sein, gegen Ende der Unterrichtsreihe schätzt sie Freundschaften). Der Text hat geholfen, diese Ebene der Identität „aufzuspüren“, und diente somit als Marker. Dennoch werden in den verschiedenen Erzählungen auch der Prozesscharakter sowie die Relevanz

interaktiver Erfahrungen erkennbar. Erst durch die Interaktion ist das Schreiben vieler Geschichten möglich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vielfältigkeit der „Lebensthemen“ genauso vielfältig sein kann wie die Ausdrucksformen, in denen diese „Lebensgeschichten“ formuliert werden (im Rahmen des freien Schreibens, im Malen, im direkten Austausch, in reflexiven Momenten, im Spiel, in der Körperarbeit, in direktem Bezug zum biblischen Text). Bei genauerer Betrachtung dieser Erzählungen können somit die in den theoretischen Ausführungen dargestellten drei Bereiche der Identität – lebenslanger Prozess, Interaktivität und Narrativität – in der Auseinandersetzung im Rahmen des bibliodramatischen Erlebens in den Schülererzählungen aufgespürt werden. Die Interdependenz der drei Bereiche ist hierbei erkennbar.

10.5 Einige allgemeine (didaktische) Überlegungen

Über die vorangestellten Forschungsfragen hinaus lassen sich weitere Diskussionsaspekte hervorheben. So wird im Folgenden zunächst der Fokus auf hermeneutische Zusammenhänge gerichtet. Es schließen sich Überlegungen im Hinblick auf Sozialformen sowie auf Reflexionsgedanken an.

Bibliodrama und Hermeneutik

Angeregt durch den Bereich der Hermeneutik (vgl. Kapitel 4.5) stellt sich die Frage nach einer möglichen Änderung des Textverständnisses im bibliodramatischen Geschehen (vgl. Warns 1992). Die im Bibliodrama behandelten biblischen Texte eröffnen den Teilnehmern Anknüpfungspunkte zu Lebensthemen, welche für sie in ihrer momentanen Situation relevant sind. Hierbei stehen jedoch nicht zwingend religiöse oder spirituelle Aspekte im Fokus.

Die biblischen Texte haben die Schülerinnen und Schüler zudem angeregt, über das Handeln Jesu nachzudenken und darüber zu reflektieren, was es für uns heute bedeuten mag. So entsteht eine Reflexionsebene, die bei den Jugendlichen auch im Alltag omnipräsent ist, denn Bibliodrama ist immer auch eine wechselseitige Erschließung von biblischem Text und persönlicher Lebensgeschichte. Deutliche Verknüpfungen dieser Determinanten sind stets erkennbar. Hierbei ist jedoch die Wahl des Textes ebenso wichtig wie die zusätzlichen inhaltlichen Impulse der Lehrkraft (Anleiterin), durch die bestimmte Lebensbereiche und deren Verbindung zu Gott angestoßen werden können (Theologie FÜR Jugendliche als Angebot (vgl. Kap. 4.8.6)).

Interessant an dieser Stelle ist, dass mehrfach eine Diskrepanz zwischen den Beobachtungen der Forscherin während des Unterrichtsgeschehens und der

Eigenevaluation der Schülerinnen und Schüler besteht. So äußern mehrere Teilnehmer in den Reflexionsmomenten, dass sie selbst nichts Neues über den Text erfahren haben, während im Verlauf und vor allem im Rahmen der Aktualisierung durchaus eine Veränderung im Betrachten des Textes offenkundig wird. Es besteht also ein Gegensatz zwischen Aussage und „wirklicher“ Reflexion. Es gibt einige Schülerinnen und Schüler, die in Reflexionsphasen anmerken, dass sie beispielsweise nichts Neues über den Text gelernt haben. Meine Beobachtungen, aber auch deren Produkte erzählen jedoch etwas anderes bzw. widerlegen diese Aussagen aus dem Teilnehmerfeld. Das Weiterschreiben der Erzählung zu Beginn zeigt, ob und in welcher Form der Text schon im Voraus präsent ist. Die Aktualisierung am Ende der jeweiligen Einheiten beweist deutliche Veränderungen hinsichtlich des Verständnisses der Schülerschaft, die als Indizien für einen Zugewinn gewertet werden und exemplarisch herangezogen werden können. Eine deutliche Veränderung wurde bei der Behandlung der Zachäus-Erzählung offenbart. Von der Stuhlbefragung zu Beginn bis zum Stuhltheater gegen Ende hin ist für die Schülerschaft nicht mehr das Geld das zentrale Gut, sondern vielmehr „unbezahlbare“ Güter wie Freundschaft und das Angenommenwerden von Jesus, da dieser sich gerade den anderen zuwendet. Ein solcher Zugewinn kann jedoch nur auf fruchtbare Weise verinnerlicht und aktiviert werden, wenn der Text vorab mit den Schülerinnen und Schülern mehrfach gelesen und wiederholt wird. Diese Vorgehensweise ist sehr wichtig, da die religiöse bzw. biblische Sprache vielen Schülerinnen und Schülern nicht mehr vertraut und geläufig ist. Die Identifikation mit verschiedensten Figuren des Textes hat zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Text nähergebracht. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf lassen sich in diesem Zusammenhang nicht feststellen. Außerdem können die biblischen Figuren eine Art Vorbildfunktion einnehmen (z.B. Jesus als Lehrer, als Krankenwagen), deren Lebenshaltung auch in der heutigen Zeit als beispielhaft empfunden wird. Die Arbeit mit den bibliodramatischen Elementen kann den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, dass der jeweilige biblische Text und seine Botschaft auch in der heutigen Zeit, im Besonderen auch im Leben der Jugendlichen bedeutsam sein kann. Die Aktualität der Botschaften bis in die heutige Zeit erschließt sich ihnen somit besser als durch die reine Textlektüre. Ein Aspekt, welcher ebenfalls bei der bibliodramatischen Zugangsweise auftreten kann, ist jener, dass es zu Spannungen zwischen Wirklichkeit und Ideal kommen kann (siehe z.B. Imke: „Das Gleichnis ist, was wir z.B. sehr oft erleben, wie z.B. mit mir und meiner Schwester. Ich habe oft das Gefühl, dass meine Schwester bevorzugt wird und ich mich mit Worten beleidigen lassen muss und meine Eltern tun nichts dagegen“). Der Schüler oder die Schülerin beschäftigt sich dann mit dem Gedanken: Alle sind angekommen vs. Ich bin nicht angekommen.

Sozialformen

Dieser Aspekt ist besonders im Rahmen der Thematik GRUPPE bedeutsam. Zunächst einmal kann man feststellen, dass die Methode der Gruppenarbeit viele Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen partizipieren lässt. Die Gruppen sollten hierbei von der jeweiligen Lehrperson zufällig, aber auch gezielt gebildet werden, sodass die Zusammenstellungen variieren und ggf. Synergieeffekte mit sich bringen. Verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung, also ein Offenlassen konkreter Formen, bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich ihren Interessen entsprechend einzubringen. Hierbei sollte jedoch auch ein Augenmerk auf das richtige Maß gelegt werden, da die Problematik aufkommen kann, dass die Gruppenarbeit einen beliebigen Charakter bekommt oder gar ineffektiv wird.

Reflexionsphasen

Ein konstitutives Merkmal der Bibliodramaarbeit, welches bisher noch nicht ausreichend in den Blick genommen wurde, ist die Phase der Reflexion (vgl. Phase 3: Aufarbeitung bei Martin, Kapitel 6.6.2) Als den Schülerinnen und Schülern angeboten wurde, die jeweils gesamte Unterrichtsreihe zu reflektieren, wurden einige Aussagen auffällig oft wiederholt. So sagte etwa Hassan: „Schlecht gefallen haben mir die Fragen, wo man sein Gefühl in der Rolle sagen musste“, Sabine erläuterte: „Mir persönlich gefällt es nicht so gut, zu reflektieren, wie man sich gefühlt hat“ und Uwe antwortete auf die Frage, was ihm nicht so gut gefallen hat: „Das lange Besprechen der Theateraufführungen“. Es zeigte sich, dass es vielen Schülerinnen und Schülern in diesen offenen Gesprächsrunden schwer fiel, ihre Rollen zu reflektieren, weshalb viele sich gar nicht erst zu Wort meldeten. Aus diesem Grund müssen Formen gefunden werden, etwa das Verfassen eines Tagebucheintrages oder des inneren Monologs, aber auch gestalterische Wege (z.B. die Ausgestaltung leerer Gesichtsumrisse der verschiedenen Figuren durch entsprechende emotionale Ausdrücke oder die Ausarbeitung von Stimmungen mit Farben), um die Schülerinnen und Schüler die Gefühle einer Figur zum Ausdruck bringen zu lassen. Diese Beobachtungen sowie die Aussagen der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen, dass im Rahmen der bibliodramatischen Arbeit im schulischen Kontext darauf geachtet werden muss, dass die Phasen, in denen im Klassenverband gesprochen und reflektiert wird, nicht zu stark ausgeweitet werden, da sonst die Gefahr eines „Kaputt-Reflektierens“ besteht und die individuellen und besonderen Momente an Bedeutung verlieren können. Reflexionen sollten daher auch in verschiedenen Formen stattfinden, so etwa auch als schriftlicher Auftrag. Somit wird ein weiterer Appell hinsichtlich der Gestaltung von bibliodramatischen Elementen deutlich.

11. Schlussfolgerungen: Öffnen von Zeit-Räumen und Text-Räumen

Einleiten möchte ich die Schlussfolgerungen durch das Zusammenbringen zweier Zitate. Im Rahmen der theoretischen Ausführungen zum Bibliodrama äußert Christine Klaes, dass es „nicht um ein rationales Verstehen [geht], sondern um ein ‚Berührtwerden vom Text‘“ (Klaes 1996, S. 6 (vgl. Kapitel 4.3)). Ebendies ist geschehen, wie sich in dem Zitat von Christian zeigt, welches den Titel der vorliegenden Arbeit bildet. Somit kann durch die bibliodramatische Arbeit im inklusiven Kontext ein Berührtwerden erreicht werden: Um diese Text-Räume für die Schülerinnen und Schüler zu öffnen, ist gleichzeitig das Öffnen von Zeit-Räumen erforderlich. Hierunter fallen zum einen Zeit-Räume hinsichtlich der intensiven Vorbereitung, Zeit-Räume, um das bibliodramatische Arbeiten überhaupt in den alltäglichen Unterrichtskontext einbinden zu können, aber auch Zeit-Räume zum Nachdenken, zum Verweilen und für eine Auseinandersetzung mit sich selbst und den jeweils eigenen Lebensnarrationen. Daran anknüpfend sollen nun eine Zusammenfassung der Überlegungen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven (Religions-)Unterricht sowie ein Ausblick mit übergreifenden Empfehlungen folgen.

11.1 Rückblick und weiterführende Überlegungen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht

Ausgehend von dem Bild des „Triptychons zum Mitnehmen“ ergeben sich für einen Zukunftsausblick verschiedene Fragen: Was kann man nun also aus der Forschung lernen und welche Rückschlüsse ergeben sich für den inklusiven (Religions-)Unterricht? Welchen Beitrag kann das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen leisten? Diese Fragen sollen in den folgenden Schlussbetrachtungen in den Fokus genommen werden.

11.1.1 Aspekte bezogen auf die Umsetzung

Um der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, die ihre eigenen Stärken und Schwächen, ihre eigenen Vorlieben und Abneigungen mitbringen, gerecht zu werden, kann die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen eine Hilfe sein und unterstützend fungieren. Die verschiedenen Mittel der Gestaltung sprechen unterschiedliche Ebenen an und lassen die Jugendlichen partizipieren. Es zeigt sich, dass es sehr unterschiedliche Formen gibt, die die

Schülerinnen und Schüler ansprechen. Hierbei zeigt sich kein Konsens, was einen Rückschluss auf die Vielfalt geben kann, aber gleichzeitig auch wird deutlich, wie wichtig es ist, verschiedene Angebote zu unterbreiten, in denen die Jugendlichen die Möglichkeit haben, eine eigene Sprache zu finden, um sich auszudrücken (z.B. bei Ben über die Zuordnung der verschiedenfarbigen Tücher). Neben konkret handelnden Formen (wie dem Umgang mit Legematerial oder dem Nachstellen von (Holz-)Figuren) sei auch der Einsatz von digitalen Lernwerkzeugen erwähnt, die über eine praktische Sprachausgabe verfügen. Des Weiteren können kreative Gestaltungsangebote wie das Malen zu einem Impuls, zu einem Standbild oder auch das freie Malen in Bezug auf den biblischen Text als weitere Ausdrucksformen benannt werden. Denkbar wäre auch der Einsatz von Musik oder Musikinstrumenten.

Werden die Arbeitsaufträge eher offen gestaltet, ist die Möglichkeit einer gewissermaßen selbstständigen Differenzierung gegeben (so etwa das Gestalten von Bildern aus dem Vier-Ecken-Wortspiel). Eine weitere Differenzierung kann entstehen, wenn die Worte beim Vier-Ecken-Wortspiel durch Bilder ersetzt werden. Durch Gruppenarbeiten können viele Lerner am Unterrichtsgeschehen partizipieren. Hierbei sollten die Gruppen sowohl zufällig als auch gezielt gebildet werden, sodass sich zusätzliche Variationsmöglichkeiten erschließen lassen. Bibliodramatisches Arbeiten bietet zahlreiche verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung (Offenlassen konkreter Formen; offen formulierte Arbeitsaufträge). Dies ermutigt die Schülerinnen und Schüler, sich ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend einzubringen. Ein Problem hierbei kann allerdings sein, dass die Arbeit dann auch beliebig werden kann. Ein richtiges Maß ist somit also unabdingbar für einen erfolgreichen Arbeitsprozess.

Es ist durchaus wichtig, dass man verschiedene, auf die Schülergruppe ausgerichtete Angebote macht und auf den Prozesscharakter des Arbeitens achtet, damit die Jugendlichen nicht unvermittelt mit schwierigen Themen konfrontiert werden. Der Text und die Begegnung mit ihm sollen als Anstoß dienen, über das eigene Leben nachzudenken. Die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen darf als Intensivierung und Wahrnehmung verstanden werden und kann zusätzlich auch Nichtchristen (z.B. Hassan und Mohammed) ansprechen.

Der Einsatz von Bibliodrama im Unterricht braucht einen gewissen zeitlichen Rahmen. Es benötigt sogar mehr Zeit und Raum für Identifikationsmöglichkeiten und Perspektivübernahmen, da die Schülerinnen und Schüler es nicht gewohnt sind, andere Rollen einzunehmen. Bibliodramatische Elemente in 40 Minuten durchzuführen, ist zwar schwierig, aber wenn man sich auf Weniges beschränkt, durchaus praktikabel – wie sich zeigen konnte. Es gilt, solche Elemente vor dem Hintergrund der jeweiligen Schülerschaft (Zusammensetzung der Gruppe, Fähigkeiten, Arbeitsverhalten, Konzentration etc.)

auszuwählen, die zugleich überraschender und motivierender Art sind. Gerade kleinere Momente des Innehaltens oder der intensiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragestellungen des Lebens können die Schülerinnen und Schüler ermutigen, mehr über sich, den Text und die Gruppe erfahren zu wollen.

Eine innere Differenzierung findet im Bibliodrama nahezu immer statt, da sich vieles von selbst differenziert. Außerdem kann man festhalten, dass mit einfachen Mitteln alle Schülerinnen und Schüler angesprochen werden können. Möglichkeiten sind hier beispielsweise ein größeres Schriftbild, Vorlesen, Arbeiten am PC, die Unterstützung durch einen Integrationshelfer. Aber auch Gruppenarbeitsphasen und Partnerarbeit können Anwendung finden. Durch offene Gestaltungsformen oder Schreiben statt Sprechen, Malen, Zeichnen etc. kann wirklich jeder Jugendliche entsprechend seinen Möglichkeiten am Unterricht partizipieren.

Wie sich gezeigt hat, übt die Wahl des biblischen Textes sowie der bibliodramatischen Elemente und Methoden einen erheblichen Einfluss darauf aus, was die Schülerinnen und Schüler erzählen, wie sie ihr Leben mit dem biblischen Text in Verbindung bringen. An dieser Stelle gilt es, zu überlegen, welche biblischen Inhalte sich für Kinder und Jugendliche eignen und mit welchen Lebensthemen sie dadurch in Berührung kommen. Es muss bedacht werden, dass beispielsweise eine „Heilungserzählung“ den Fokus auf die eigene Behinderung lenken kann. Neben der Wahl des Textes und der vielfältigen bibliodramatischen Elemente erfährt demzufolge auch die Lehrkraft eine besondere Bedeutung. Sie wählt zum einen den Text aus, bereitet ihn bibliodramatisch auf und sorgt für die Begegnung von Text und Schülerschaft. Die Auswahlkriterien hierbei können vielseitig sein: angelehnt an Schülerinteressen, bezogen auf das Kirchenjahr (z.B. zu Weihnachten), orientiert am Lehrplan, an Themen des nächsten Schulgottesdienstes. Wichtig bei dieser Entscheidung ist auch der Blick auf die jeweiligen Figuren des Textes. Möchte ich ein Geschehen nachspielen, so ist dies etwa mit einem Psalm nur schwer möglich. Daneben sollte stets die Frage bedacht werden, ob der Text den Schülerinnen und Schülern zumutbar ist.

Im Rahmen der Erhebung wurde deutlich, dass die Intention des Bibliodramas, eine wechselseitige Aneignung von persönlicher Lebensgeschichte und biblischem Text herbeizuführen, auch in einem inklusiven Schulkontext zur Geltung kommt. Die Jugendlichen haben individuell ihre eigene Lebensgeschichte, ihre Erfahrungen und Wünsche zum Ausdruck bringen können.

Die Diskussionen hinsichtlich des Einsatzes von Bibliodrama im schulischen Kontext waren bisher sehr kontrovers. Ein umfassendes Bibliodrama lässt sich – dies möchte die vorliegende Arbeit auch nicht bestreiten – keinesfalls in nur einer Zeitstunde realisieren. Die

Prozesse, die initiiert werden und sich am Einzelnen sowie in der Gruppe ereignen, sind weitaus umfangreicher. Daher ist es notwendig, im Kontext von Schule die Verwendung einzelner bibliodramatischer Elemente zu betonen. Diese kleinen Elemente, die sich durch eine längere Unterrichtsreihe hindurchziehen und auf verschiedene Weise eingesetzt und gestaltet werden können, sind auch in 45-minütigen Schulstunden praktikabel. Notwendig sind Wiederholungen und kurze Momente der Einlassung zu Beginn der jeweiligen Stunde, um den Schülerinnen und Schülern eine Struktur zu geben, die ihnen Orientierung bietet. Die kleinen bibliodramatischen Elemente können jedoch durchaus eine wechselseitige Aneignung der individuellen Lebensgeschichte mit dem biblischen Text herbeiführen und den Schülerinnen und Schülern eine Berührung mit dem Text ermöglichen, die unter Umständen zuvor nicht möglich war („Sonst haben wir den Text immer nur gelesen, jetzt haben wir ihn gefühlt“ (Christian, Klasse 6)).

Aufgrund natürlicher Differenzierungsangebote können die Schülerinnen und Schüler sich individuell einbringen und ihre Wünsche und Gedanken zum Ausdruck bringen. Somit können alle Jugendlichen aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Durch bibliodramatischen Unterricht kann der Blick der Teilnehmer auf die Diversität verstärkt werden (vgl. z.B. die zahlreichen Aussagen zum Thema *Helfen*). Auch das Hineinversetzen in verschiedene Rollen kann die Jugendlichen sensibilisieren. Somit kann das Bibliodrama auch bei der Interpretation der Frage „Wer bin ich?“ als Denkanstoß und Hilfestellung dienen. Es kann festgehalten werden, dass die Impulse und Angebote seitens der Lehrkraft von Bedeutung sind, aber dennoch den Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum für eigene Fragen und Gedanken gelassen werden sollte. Das Bibliodrama betrachtet sich in diesem Zusammenhang als ergebnis- und erlebnisoffen.

11.1.2 Die Rolle der Lehrkraft

Während des bibliodramatischen Geschehens nimmt die Lehrkraft (Anleiterin) keine so zentrale und direktive Rolle ein, wie es etwa im Bibliolog üblich ist. Trotzdem wird ihr eine besondere Bedeutung beigemessen, die über den konkreten Unterrichtsverlauf hinausgeht und bereits in der intensiven Vorbereitung gründet. Es geht in erster Linie nicht um die Vermittlung von Inhalten, sondern vielmehr um das Schaffen einer vertrauten Umgebung, in der sich alle angenommen und wertgeschätzt fühlen. Dennoch fungiert die Lehrkraft auch als Vertreterin des Textes, indem sie etwa über entsprechendes sachliches Wissen hinsichtlich der Entstehungsgeschichte und -bedingungen des Textes (auch begriffliche Fragen) sowie über theologische Kenntnisse verfügt. Dieser Verantwortung sowohl dem Text als auch der

Schülerschaft gegenüber muss die Lehrkraft sich bewusst sein. Vor allem die Übungen der Körperarbeit sowie das Eintauchen in andere Rollen scheinen für viele Schülerinnen und Schüler zunächst befremdlich und bedürfen einer schrittweisen Sensibilisierung. Auch in Momenten der Reflexion oder des Austausches im Plenum fällt es nicht allen Mädchen und Jungen in gleicher Form leicht, sich zu öffnen und ihre individuellen Erfahrungen den anderen mitzuteilen. Durch gezielte Zwischenfragen kann die Lehrperson wichtige Intervention leisten und moderierend mitwirken. Gleichzeitig nimmt sie aber auch eine beobachtende und ggf. beratende Funktion ein. Durch die gewählten Aufgaben, Elemente, aber auch durch die gezielten Impulsfragen erweist sich die Lehrkraft als Expertin. Es ist unerlässlich, sich für die verschiedenen Mädchen und Jungen zu interessieren und ihre unterschiedlichen Beiträge wertzuschätzen. Vor allem im Prozessgeschehen ist es zentral, mögliche Betrachtungsweisen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, um diese für ein eventuelles (theologisches) Gespräch fruchtbar zu machen.

11.1.3 Das Potenzial bibliodramatischer Arbeit

Neben den bereits erläuterten gewinnbringenden Aspekten der bibliodramatischen Arbeit bieten sich zudem – wie nur selten möglich – Chancen und Wege, noch offene (Lebens-)Fragen, existenzielle Fragen oder auch Fragen philosophischer Art zu stellen.

Bibliodramatische Elemente können die verschiedenen Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Wegen ansprechen und sie ermutigen, ihre eigenen kleinen Erzählungen zu erzählen oder auch in anderer Form zu teilen. Die langsame und prozesshafte Begegnung mit dem biblischen Text hilft den Jugendlichen, ein eigenes Textverständnis zu entwickeln und dem Kern des Textes näherzukommen. Die Lehrkraft sollte dabei darauf achten, Zeit und Raum für Identifikationsmöglichkeiten und Perspektivübernahme zu geben, da die Schülerinnen und Schüler es nicht gewohnt sein dürften, andere Rollen zu übernehmen. Der Umgang mit der Vielfalt kann in diesem Zusammenhang als sehr unterschiedlich angesehen werden. Die Verschiedenheit kann erst Begegnungen schaffen bzw. ist die Voraussetzung für Begegnungen. Im inklusiven Religionsunterricht ist diese Verschiedenheit gegeben und offenbar. Die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen kann dazu beitragen, die Begegnung zu ermöglichen (so begegnen die Schülerinnen und Schüler sowohl dem biblischen Text, den darin vorkommenden Personen, aber eben auch ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auf eine intensive Weise). Bezogen auf das inklusive Arbeiten kann an dieser Stelle ergänzt werden, dass das Bibliodrama auch an die Gedanken des „Think-Pair-Share“ anknüpfen kann, für welche sich Wocken im Kontext des

Unterrichtens in inklusiven Lernfeldern stark gemacht hat, da eigene Ideen und Gedanken in der Gruppe zum Tragen kommen und in dieser ausgetauscht werden können.

Die bewusste Auseinandersetzung mit einem biblischen Text, etwa mit der Heilung des Bartimäus, kann zudem das Solidaritätsgefühl stärken und die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren, anderen zu helfen, aber auch zu erkennen, dass es Situationen gibt, in denen man selbst Hilfe braucht. Die Reflexionsmomente im Bibliodrama können ebenfalls weitere Erfahrung ermöglichen und anbahnen. Im Rahmen dieser religiösen Bildung wird es den Jugendlichen ermöglicht, ihre eigene Lebensgeschichte zu erzählen und weiterzuschreiben.

11.2 Resümee, Ausblick und Empfehlungen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht

Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen bereits einige Aussagen hinsichtlich des Einsatzes bibliodramatischer Elemente im inklusiven Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Was im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht in vollem Umfang geleistet bzw. weiterverfolgt werden kann, wofür es aber schon erste Hinweise und Anreize gibt, soll im Folgenden benannt und thematisiert werden.

Zunächst stellt sich die Frage, inwieweit das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen auch auf andere inklusive (Lern-)Felder, in denen Diversität als Bereicherung empfunden wird, ausgeweitet werden kann. Ein Blick in verschiedene Arbeiten, die sich abwechselnden Feldern bibliodramatisch geöffnet haben, zeigt bereits, dass es möglich ist, unterschiedlichsten Heterogenitätsdimensionen gerecht zu werden. So beschreiben Weidner und Rogge (2010) einen gelungenen Einsatz im Elementarbereich, in dem sowohl Mädchen als auch Jungen der biblischen Erzählung von Jakob und den Gottsteinen (Gen 28, 10-22) bibliodramatisch begegnen. Auch für den Primarstufenbereich liegen bereits verschiedene Berichte hinsichtlich der bibliodramatischen Arbeit vor (vgl. Svea Paul). Durch die Arbeiten von Frau Lohkemper-Sobiech konnte bereits in den 90er Jahren gezeigt werden, inwiefern mit Berufsschülerinnen und -schülern bibliodramatisch gearbeitet werden kann und welche Rolle dabei die eigenen Erfahrungen der Schülerschaft spielen. Verschiedene Praxisberichte in der Zeitschrift *TEXT RAUM*, die regelmäßig von der Gesellschaft für Bibliodrama veröffentlicht wird, zeigen, dass Bibliodrama sowohl interkulturell als auch interreligiös möglich ist. Ergänzt man diese facettenreichen Beispiele und Berichte um die Erkenntnisse, die aus der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des Einsatzes der Methoden im inklusiven Kontext und einem damit verbundenen Differenzierungsgedanken gewonnen werden

konnten, so zeigt sich, dass das Bibliodrama durchaus das Potenzial besitzt, verschiedene Menschen, eine heterogene Schülerschaft, gemeinsam als Gruppe einen biblischen Text („den gemeinsamen Gegenstand“) erleben zu lassen. So wäre meine Vermutung, dass es durch den Einsatz bibliodramatischer Elemente auch gemeinsame Lernmöglichkeiten etwa in einer sich inklusiv verstehenden Oberstufe geben kann. Noch offen bleibt an dieser Stelle, in welcher Form genau das bibliodramatische Erleben im Kontext einer von Diversität geprägten Lernumgebung und das Erreichen spezifischer inhaltlicher Ziele etwa im Hinblick auf die Abiturprüfungen zusammengebracht werden können. Dass auch ältere Schülerinnen und Schüler von einem handlungsorientierten Vorgehen, einem leiblichen Lernen profitieren, diese Erfahrungen für eine vertiefende Reflexion nutzen und neue Formen von Ausdrucksmöglichkeiten gewinnen können, kann mit Verweis auf Silke Leonhard bereits an dieser Stelle festgehalten werden. Sie plädiert dafür, auch in der Sekundarstufe II mit sinnlichen Elementen zu arbeiten und erläutert, dass „[o]hne Leiblichkeit [...] fremde Worte fremd [werden], aber es [...] auch keine eigenen Formulierungen von Kinder- und Jugendtheologen möglich [werden]“ (Leonhard 2006, S. 39).

Eine weitere offene Frage ergibt sich aus dem Anspruch der zunehmenden Digitalisierung und Medienbildung im schulischen Kontext. Wie und in welcher Form können bibliodramatisches Erleben und der Einsatz digitaler Werkzeuge miteinander verbunden werden? Denkbar wäre eine Ausweitung des Verständnisses von „bibliodramatischen Elementen“ hinsichtlich digitaler Zugangsformen und Methoden. So können beispielsweise Szenen mithilfe spezieller Apps (z.B. Lego Education) oder auch mit Videobearbeitungsprogrammen in Kleingruppen inszeniert werden. Möglich wäre aber auch der Nutzen von Bildbearbeitungsprogrammen und weiteren kreativ ausgerichteten Apps oder digitalen Lernwerkzeugen, um eigene Gedanken hinsichtlich eines biblischen Textes kreativ darzustellen. Des Weiteren ermöglichen Textbearbeitungsprogramme ein „Spielen“ mit dem Text, indem beispielsweise der Leser oder die Leserin wichtige oder zentrale Wörter markiert oder hervorhebt oder mittels Sprachaufnahmefunktionen mit und am Text arbeitet. Zu bedenken ist – sofern man sich auf einen inklusiven Kontext bezieht – der Aspekt der Barrierefreiheit und der Anpassung an die Schülerschaft. An dieser Stelle können jedoch nur einzelne Ideen angedeutet werden. Hier bedarf es weiterer Unterrichtsforschung, um die Wirkungen (Chancen, Grenzen) von „digitalen bibliodramatischen Elementen“ – auch in inklusiven Lernfeldern – festhalten und einschätzen zu können.

Auch wenn die vorliegende Arbeit ihren Fokus stark auf den inklusiven Religionsunterricht gelegt hat, stellt sich doch die Frage, welche Rückschlüsse man aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Allgemeine Didaktik ziehen kann. Vor allem hinsichtlich der Bearbeitung von und der Begegnung mit Texten in inklusiven Kontexten (z.B.

Deutschunterricht) können Ideen und Aspekte aus der bibliodramatischen Arbeit aufgegriffen und entsprechend umgesetzt werden. Bereits vor einiger Zeit hat unter anderem Tim Schramm (1992) beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler mit bibliodramatischen Elementen im Literaturunterricht einen Text für sich durchdringen können. Es gilt nun, diese Ideen für den inklusiven Unterricht fruchtbar zu machen. Doch nicht nur bezogen auf die rein methodische Ebene können weitere Gedanken aufgeworfen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler es genießen, wenn man ihnen zuhört, wenn man ihnen Gehör verschafft, ihnen ermöglicht, sich auf verschiedene Arten mit verschiedenen Mitteln auszudrücken. Die eigene Erzählung sollte in verschiedenen Lernkontexten thematisiert und zur Sprache gebracht werden dürfen, um so auch die Diversitätssensibilität aller Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Einige Fragen, die es gilt, zukünftig noch weiterzuverfolgen, können jedoch schon erste Antworten in dieser Arbeit finden. So können etwa erste Aussagen für die Religionspädagogik, den Religionsunterricht der Zukunft getroffen werden. Bei zunehmender Säkularisierung und Pluralisierung ist es unerlässlich, den Schülerinnen Angebote für eigenes Erleben, für eigene Erfahrungen anzubieten. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen immer weniger Vorwissen und religiöse Sozialisation mitbringen, weshalb dies im Religionsunterricht nicht mehr vorausgesetzt werden kann. Die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen kann den Mädchen und Jungen jedoch helfen, spirituelle und christlich-religiöse Sprache zu erlernen, religiös motiviert sozial zu handeln und das Leben der Protagonisten eines biblischen Textes nachzuerleben und nachzuvollziehen. So kann etwa die Person Jesus durch diese Arbeit für die Jugendlichen eine neue Relevanz erfahren.

Auch hinsichtlich des interreligiösen Lernens kann diese Arbeit erste Aussagen treffen. So können Kinder und Jugendliche anderer Religionen und Weltanschauungen durch die bibliodramatische Arbeit etwas über das Leben zur Zeit Jesu erfahren und verstehen, warum dieser in der christlichen Religion eine so zentrale Rolle spielt. Des Weiteren können die verschiedenen kreativen und kooperativen Lernformen, die das Bibliodrama mit sich bringt, den Dialog zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen fördern und stärken. Gleichzeitig können die Mädchen und Jungen in der Begegnung mit dem Anderen ihre eigene Position neu kennenlernen und hinterfragen.

Bezogen auf die stetig wichtiger werdende Inklusionsfrage kann die Arbeit erste Hinweise auf Gestaltungs- und Differenzierungsmöglichkeiten aufzeigen. Verschiedene Angebote, welche die Ganzheitlichkeit des Menschen in den Blick nehmen, können als fruchtbar für das gemeinsame Lernen angesehen werden. Um allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können, ist es wichtig, dass ihnen ein Lernen auf Grundlage ihres individuellen Lernniveaus ermöglicht wird.

Was es beim Einsatz bibliodramatischer Elemente im (inklusive) Religionsunterricht noch zu erforschen gilt, ist die Nachhaltigkeit dieses Lernens. Was bleibt auch nach längerer Zeit von der bibliodramatischen Arbeit, den Inhalten des Textes und den gewonnenen Erkenntnissen im Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler verankert? Da die vorliegende Arbeit keine Langzeitstudie ist, kann sie hierzu keine weitreichenden Angaben liefern oder empirisch belegte Aussagen treffen.

Eine inklusive Schule öffnet ihre Räume für alle Schülerinnen und Schüler und versteht die Diversität als Bereicherung für das Lernen in diesen Räumen. Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass Inklusion nicht mehr nur als ein Öffnen von (Klassen-)Räumen zu verstehen ist, sondern es auch um ein Öffnen von Zeit-Räumen und Text-Räumen geht. Das Betreten eben dieser (Text-)Räume kann gelingen, indem man den Jugendlichen verschiedene Mittel der Gestaltung anbietet und ihnen Textbegegnungen auf verschiedenen Ebenen ermöglicht. Im inklusiven Religionsunterricht kann die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen die Öffnung der (Klassen-)Räume nutzen und sie auf das Öffnen von Text-Räumen übertragen. So wird gezeigt, wie nach Feuser ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand möglich ist.

Abschließen möchte ich meine Arbeit mit sieben Empfehlungen für die inklusive (religionspädagogische) Praxis:

1. Im Fokus jeglicher Überlegungen und (schulischer) Entscheidungen sollte der einzelne Mensch mit seiner einzigartigen Individualität stehen. Was ist für den einzelnen Menschen die bestmögliche Förderung? Hier gilt es, den jeweiligen Schüler, die jeweilige Schülerin in den Blick zu nehmen und individuell zu schauen, von welchen Lernangeboten und von welcher Lernumgebung er oder sie am meisten profitieren kann.
2. Schülerinnen und Schüler möchten von sich erzählen, möchten ihre eigenen Erfahrungen und Geschichten mitteilen. Diesem Bedürfnis sollte ausreichend Raum gegeben werden, damit sich die einzelnen Kinder und Jugendlichen wahr- und ernst genommen fühlen und immer wieder aufs Neue zum Storytelling ermutigt werden. Gleichzeitig sollte jedoch das Prinzip der Freiwilligkeit gelten, damit das Erzählen positiv konnotiert und nicht negativ behaftet wird.
3. Um alle Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer individuellen Voraussetzungen partizipieren zu lassen, gilt es, verschiedene Methoden, Mittel der Gestaltung sowie elementarisierte Texte oder auch Bilder anzubieten. Durch die Möglichkeit, aus mehreren Angeboten zu wählen, haben die Schülerinnen und Schüler die Handhabe,

selbst Entscheidungen zu treffen und somit ein Stück weit mitzubestimmen, wie sie sich mit einem Gegenstand auseinandersetzen wollen.

4. Im Rahmen des inklusiven Religionsunterrichts kann die Diversität als bereichernd angesehen werden, um in der Begegnung mit dem Anderen das Eigene, das Individuelle erfahren und kennenzulernen. Daher sollten möglichst viele Begegnungen geschaffen werden. Dies impliziert nicht, dass auf eine konfessionelle Trennung gänzlich verzichtet werden soll, denn im Umkehrschluss kann sich auch der Blick auf Gemeinsamkeiten, auf die Identität entwickeln.
5. Es zeigt sich, dass biblische Texte nach wie vor Relevanz für die Schülerinnen und Schüler der Gegenwart haben können. Aus diesem Grund haben die Erzählungen biblischer Tradition auch im modernen Religionsunterricht ihre Berechtigung. Es gilt hierbei, Wege zu finden, auf denen die wechselseitige Aneignung erfolgen kann.
6. Man kann den Schülerinnen und Schülern in ihrer Diversität zutrauen, sich auch mit komplexeren Inhalten zu beschäftigen und Interesse an diesen zu entwickeln. Hierbei können Freiräume hinsichtlich der Gestaltung helfen. Vor allem, wenn es um offene Aufgaben geht, können die Schüler mit ihren Produkten ein Stück ihrer Einzigartigkeit, ihrer Interessen, Kompetenzen und ihres inhaltlichen Verstehens zum Ausdruck bringen.
7. Das Arbeiten mit bibliodramatischen Elementen ist sicherlich auch auf andere Unterrichtsfächer zu übertragen und birgt somit auch Potenzial für die Arbeit in weiteren inklusiven Feldern, in denen es um persönliche Fragen und/oder die Auseinandersetzung mit Texten geht.

Doch nicht nur hinsichtlich anderer Unterrichtsfächer kann die Arbeit als Gewinn empfunden werden. Auch innerhalb der theologischen Fachdisziplinen wird eine gegenseitige Bereicherung erkennbar. So leistet die Jugendtheologie als Bereich der Praktischen Theologie, wenn sie mit Bezug auf die vorliegende Arbeit als „Theologie der Kommunikation“ verstanden wird, die von einem Austausch lebt, einen Beitrag für die systematische, aber auch biblische Theologie.

Literaturverzeichnis

Abteilung Bildung im Landeskirchenamt und dem Pädagogisch-Theologischen Institut der EKIR (Hg.) (2013): Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland

Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.ekir.de/pti/Downloads/Da-kann-ja-jeder-kommen.pdf> [21.09.2013].

Adam, Gottfried; Kollmann, Roland; Pithan, Annebelle (Hg.) (1996): „Blickwechsel“ Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik. Dokumentationsband des fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster: Comenius-Institut.

Adam, Gottfried; Kollmann, Roland; Pithan, Annebelle (Hg.) (1998): Mit Leid umgehen. Dokumentationsband des sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster: Comenius-Institut.

Adam, Gottfried; Englert, Rudolf; Lachmann, Rainer & Mette, Norbert (Hg.) (2009): Bibeldidaktik. Eine Lese- und Studienbuch. Berlin: Lit-Verlag.

Adam, Gottfried; Lachmann, Rainer (Hg.) (2010): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. [Neubearb.]. 2 Bände. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Aufbaukurs, 2).

Aigner, Maria Elisabeth (2015): Bibliodrama und Bibliolog als pastorale Lernorte. Stuttgart: Kohlhammer.

Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Aldebert, Heiner (2001): Spielend Gott kennenlernen. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 19). Hamburg: EB-Verlag.

Aldebert, Heiner (2010): Bibliodrama. In: Gottfried Adam und Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 2. [Neubearb.]. 2 Bände. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Aufbaukurs, 2), S. 157–174.

Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Altmeyer, Stefan (2016): „Identität, religiöse“. Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/identitaet-religioese/ch/d2c2293647e69936149f8b0e809eaff9/> [27.07.2018].

Altmeyer, Stefan; Boschki, Reinhold; Theis, Joachim & Woppowa, Jan (Hg.) (2006): Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben: Unserem Freund, Lehrer und Kollegen Gottfried Bitter CSSp zu seinem 70. Geburtstag am 24. Oktober 2006, Göttingen: V&R unipress.

Ammicht Quinn, Regina (2008): „Wir“ und „die anderen“. In: Ammicht Quinn, Regina u.a. (Hg.): Homosexualitäten. Concilium 1/2008, S. 1–7.

Ammicht Quinn, Regina (2010). Wer bin ich? Über die Notwendigkeit narrativer Identitäten. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 32. Jg. 2/2010, 126–129.

Andriessen, Herman & Derksen, Nicolaas (1991²): Lebendige Glaubensvermittlung im Bibliodrama. Eine Einführung. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Bach, Ulrich (2006): Ohne die Schwächsten ist die Kirche nicht ganz. Bausteine einer Theologie nach Hadamar.

Baldermann, Ingo (1996): Einführung in die biblische Didaktik. Darmstadt: Primus Verlag.

Baldermann, Ingo (2007): Einführung in die biblische Didaktik. 311996. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges (Die Theologie).

Ballhorn, Egbert & Gärtner, Claudia (2017): Als Jona drei Tage im Walfisch war – oder: Vom Zähneputzen! Intertextuelle bibeldidaktische Zugänge in der Grundschule. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (2017): „Wenn kein Hahn mehr danach kräht“: Vom Bildungspotenzial biblischer Texte, Jg. 25 (2017), Heft 2, S. 18–26. Als Onlinedokument verfügbar über: <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/2302878> [05.07.2018].

Baumann, Ulrike (Hg.) (2007): Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Baumgart, Franzjörg (Hg.) (2008): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen. München. Als Onlinedokument verfügbar über: <https://www.isb.bayern.de/download/11130/rahmenlehrplan.pdf> [19.01.2014].

Becker-Beck, Ulrike (1997): Soziale Interaktion in Gruppen: Struktur- und Prozessanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Begemann, Ernst (2002⁶): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der "inclusion". In: Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hg.) (2002⁶): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, S. 126–139.

Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib-Verl. Bidlo.

Biewer, Gottfried (2001). Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Bitter, Gottfried (2007): Spiritualität als geistlicher Lebensstil. In: Langer, Michael & Verburg, Winfried: Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität. München: Deutscher Katecheten Verein, S. 15–44.

Blunck, Jürgen (1994): Bausteine für die Bibelarbeit. 85 Vorbereitungshilfen für Hauskreis- und Jugendarbeit, Bibelstunde und Gemeinde. Band 1: Matthäus bis Johannes. Gießen: Brunnen Verlag.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für

deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2011): Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. In: Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfgang (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut, S. 29–33.

Booth, Tony (2010): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 53–73.

Borkowsky, D. (2003): Bibliodrama in der Lehrerfortbildung. Münster Hamburg London: Lit Verlag.

Braun, Gerlinde (2005): Ästhetische Dimensionen im Bibliodrama: Musik, Klang und Stimme als neue Wege hermeneutischer Erschließung biblischer Texte. Diplomarbeit. Norderstedt: Grin.

Bredt, Harald (2007): Bibliodrama erproben. In: Baumann, Ulrike (Hg.): Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 134–149.

Brink, Birgitt & Sieben, Frank (2006): Die Inszenierung der Fiktionalität biblischer Texte im Bibliodrama. In: Schöttler, Heinz-Günther (Hg.): „Der Leser begreife!“ Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte. Berlin: Lit-Verlag, S. 268–275.

Britz, Katharina (2013): Auf dem Weg zur Mitte. Bildung und Darstellung personaler Identität mit Produkten, Marken und digitalen Medien. Berlin: Logos Verlag.

Bubenheimer, Ulrich (1990): Bibliodrama – Selbsterfahrung und Bibelauslegung im Spiel. In: Baumgartner, Isidor (Hg.): Handbuch der Pastoralpsychologie. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 533–545.

Bürli, Alois; Strasser, Urs; Stein, Anne-Dore (Hg.) (2009): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bucher, Anton A. (2007): Psychologie der Spiritualität. Handbuch. Weinheim & Basel: Beltz.

Dahlgrün, Corinna (2009): Christliche Spiritualität. Formen und Traditionen der Suche nach Gott. Berlin: Walter de Gruyter.

Daniel, Gesa (1996): Phantasie Reisen als Medium sprachtherapeutischen Handelns. In: Adam, Gottfried; Kollmann, Roland & Pithan, Annebelle (Hg.): „Blickwechsel“ Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik. Dokumentationsband des fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster: Comenius-Institut, S. 297–313.

Dederich, Markus (2011): Behinderung im Wandel der Zeit – Sozial- und begriffsgeschichtliche Anmerkungen. In: Eurich, Johannes & Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Inklusive Kirche („Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies“, Bd. 1) Stuttgart 2011, S. 9–22.

Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn.

Dieckmann-von Büнау, Detlef (2007): Rezeptionsästhetik (AT). Als Onlinedokument verfügbar unter:
https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Rezeptions%C3%A4sthetik_AT_2018-09-20_13_01.pdf [15.09.2018].

Domisch, Rainer & Klein, Anne (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. München: Carl Hanser Verlag.

Droesser, Gerhard, Lutz, Ralf & Sautermeister, Jochen (Hg.) (2009): Konkrete Identität. Vergewisserungen des individuellen Selbst, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ebner, Robert (2001): Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen. In: Religionspädagogische Beiträge 47. Jg., S. 27–34.

Engelhardt, Michael v. (2010): Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. In: Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–140.

Englert, Rudolf (2008a): Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, S. 3–16.

Englert, Rudolf (2008b): Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart: Kohlhammer.

Enz, Ruth (2017): Beziehungsförderndes Spiel in der Schule. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 16/2017, S. 35–46.

Erikson, Erik H. (1966): Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1968): Identity: Youth and Crisis. New York & London: W. W. Norton & Company.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Übersetzt von Käte Hiegel. Zürich: Buchclub Ex Libris.

Feldmeier, Reinhard (2010): Gleichnisse. In: Lachmann, Rainer; Adam, Gottfried & Reents, Christine (Hg.): Elementare Bibeltext. Exegetisch – systematisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 302–335.

Fenske, Wolfgang (2003): Ein Mensch hatte zwei Söhne. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn in Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Feuser, Georg (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt/Berlin: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/2001, S. 25–29.

Feuser, Georg (2010): Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. In: Behindertenpädagogik, S. 53–69.

Fischer, Dietlind & Elsenbast, Volker (Red.) (2006). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.

Flick, Uwe (2005): Standards, Kriterien, Strategien – Zur Diskussion über Qualität qualitativer Forschung. In: ZBBS 6. Jg., Heft 2, S. 191–210.

Freudenberger-Lötz, Petra (2008). Theologische Gespräche mit Jugendlichen führen. Herausforderungen und Chancen. In: entwurf 2/2008, 39. Jg., S. 4–8.

Freudenberger-Lötz, Petra (2010): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein neuer religionspädagogischer Ansatz? In: Praktische Theologie: Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur, 3. Jg, S. 158–162.

Frühauf, Theo (2010): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 11–32.

Fuchs, Ottmar (2012): Inklusion als theologische Leitkategorie. In: Behinderung und Pastoral 9 (2012) 18, S. 29–39. http://www.behindertenpastoral-dbk.de/wp-dbk/wp-content/uploads/2012/12/behinderung_und_pastoral18.pdf [20.09.2013]

Gäfigen-Track, Kerstin (2012): Inklusive Schule – die Differenz denken und die Gemeinschaft leben. Helmut Simon zum 90sten Geburtstag. In: Loccumer Pelikan 2/2012. Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers, S. 53–58.

Gärtner, Claudia (2000): Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte. Warum TheologInnen nicht nur Bücher lesen sollten. In: Leinhäupl-Wilke, Andreas & Striet, Magnus (Hg.): Katholische Theologie studieren: Themenfelder und Disziplinen. Münster: LIT Verlag, S. 184–203.

Gärtner, Claudia (2015): Religionsunterricht – Ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Paderborn: Schöningh.

Gärtner, Claudia (2016): Religiöses Lernen in der inklusiven Schule. Standortbestimmung und offene Fragestellungen. In: Religionspädagogische Beiträge 74/2016, S. 105–115.

Gärtner, Claudia (Hg.) (2017): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Stuttgart: Kohlhammer.

Gärtner, Claudia (2017): Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an einem Forschungsprojekt. In: Gärtner, Claudia (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–82.

Gennerich, Carsten (2013): Bibel als Medium der Identitätsbildung. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 609–613.

Göhmman, Lars (1999): Theaterpädagogik in Sonderschulen. Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Bildung. 1. Aufl. Aachen: Verl. Mainz (Edition Subsidiäre Intervention).

Göhmann, Lars (2000): Theaterpädagogik in der Praxis. Entwürfe und Modelle für die Theaterarbeit an Sonderschulen. Aachen: Mainz (Edition Subsidiäre Intervention).

Goffman, Erving (1967): Stigma. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Graumann, Olga (2002). Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gröschke, Dieter (2011): Arbeit, Behinderung, Teilhabe. Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge. Kempten: Klinkhardt Verlag.

Grümme, Bernhard (2014): Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Grümme, Bernhard (2018): Inklusion: Bewährungsfeld eines bildungsgerechten Religionsunterrichts. In: Lehner-Hartmann, Andrea; Krobath, Thomas; Peter, Karin & Jäggle, Martin (Hg.): Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge. Göttingen: V&R unipress, S.153–168.

Grube, Judith (2014): Der Bibliolog im Rahmen von Inklusion – Chancen und Herausforderungen. In: Kammeyer, Katharina; Zonne, Erna & Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusion und Kindertheologie. Münster: Comenius-Institut, S. 187–204.

Gunkel, Stefan (2000): Psychodrama – Soziodrama – Soziometrie. Erlebnisorientierte Aktionsmethoden in Psychotherapie und Pädagogik (Editorial). In: Gunkel, Stefan (Hg.): Psychodrama – Soziodrama – Soziometrie. Erlebnisorientierte Aktionsmethoden in Psychotherapie und Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–26.

Hagedorn, Jörg (Hg.) (2014): Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer.

Hanisch, Helmut (2007): Unterrichtsplanung im Fach Religion: Theorie und Praxis, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hanneken, Kathrin (2010): Heterogenität im Lernen, Heterogenität im Glauben?! – Perspektiven für einen Religionsunterricht im Gemeinsamen Unterricht, Masterarbeit Technische Universität Dortmund, unveröffentlichtes Dokument.

Hanneken, Kathrin (2013): „So haben wir alle etwas gelernt“ – Bibliodrama und Kompetenzorientierung im inklusiven Religionsunterricht. In: Gesellschaft für Bibliodrama e.V. (Hg.): TEXT RAUM 20/2013, Heft 38: Bibliodrama als Kompetenzerwerb, S. 25–27.

Hanneken, Kathrin (2014): Religious Education in German `Co-Educational Classes of Students With/without Special Needs`. Empirical Studies on Teachers` Perspectives. In: Roebben, Bert & Kammeyer, Katharina (Eds.): Inclusive Religious Education. International Perspectives. Berlin: LIT, S. 221–236.

Hanneken, Kathrin (2014): „Da habe ich mich wieder gefunden“ – Bibliodramatische Elemente und Theologisieren im inklusiven Religionsunterricht der Gesamtschule. In: Kammeyer, Katharina; Zonne, Erna & Pithan, Annebelle (Hg.): Inklusion und Kindertheologie. Münster: Comenius-Institut, S. 173–186.

Heidenreich, Hartmut (1994): Bibliodrama im Boom. Ein Überblick. In: Katechetische Blätter 119, S. 513–522.

Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich (2012): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Helbling, Dominik (2009): Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz: Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik. Zürich u.a.: Lit-Verlag.

Hemel, Ulrich (1988). Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Hennecke, Elisabeth (2012). Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hermes, Gisela (2006): Von der Segregation über die Integration zur Inklusion. Als Online-Dokument verfügbar unter:
http://www.zedis.uni-hamburg.de/www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/01/segregation_integrations_inklusion_gisela_hermes.pdf [19.09.2013].

Heyse, Inga Katharina (2018): Der Bibliolog als Möglichkeit inklusiven Arbeitens. In: Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband. Berlin: Lit-Verlag, S. 182–194.

Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (2008): Religionsdidaktik: ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 5. Aufl. München: Kösel.

Hilger, Georg (2006). Die Kunst des Erzählens und Zuhörens. In: Hilger, Georg & Ritter, Werner H.: Religionsdidaktik Grundschule. München: Kösel Calwer, S. 304–309.

Hilger, Georg; Ritter, Werner H. (2008): Religionsdidaktik Grundschule: Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. 2. Aufl. München: Kösel [u.a.].

Hinz, Andreas (2000): Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: Kunze, L. & Sassmannshausen, U. (Hg.): Gemeinsam weiter... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt. Frankfurt: Selbstverlag, S. 69–82.

Hinz, Andreas (2010): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 33–52.

Hinz, Andreas, Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hg.) (2010): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl.

Hinz, Manfred (2012): Unterricht mit Inklusion in der Sekundarstufe II. Sonderpädagogische Hilfen. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Hurrelmann, Klaus (2007⁹): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Husmann, Bärbel (2013): Bibel und performative Didaktik. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 434–439.

Jerg, Jo, Merz-Atalik, Kerstin, Thümmler, Ramona & Tiemann, Heike (Hg.) (2009): Perspektiven auf Entgrenzung: Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jesuthasan, Janieta (2013): „Warum heilt mich dieser Jesus nicht?“ – Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10, 46–52) und die Erfahrungswelt sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht. Als Onlinedokument verfügbar unter: http://www.pastoralis.org/IMG/pdf/CITP_Rech_12_Janieta_Jesuthasan.pdf [19.01.2014].

Joas, Hans (2004): Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg: Herder.

Jörissen, Benjamin (2000) : Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin: Logos Verlag. Als Online-Dokument verfügbar unter: http://pub.joerissen.name/joerissen_identitaet_und_selbst.pdf [19.09.2013].

Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.) (2010): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jörissen, Benjamin (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–108.

Junge, Matthias (2010): Die Persönlichkeitstheorie von Talcott Parsons. In: Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–122.

Jungwirth, Ingrid (2007): Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman. Bielefeld: transcript Verlag.

Kammeyer, Katharina; Roebben, Bert & Baumert, Britta (Hg.) (2015): Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer.

Kammeyer, Katharina & Baumert, Britta (2015): Inklusion als Narration. Einleitende Gedanken. In: Kammeyer, Katharina; Roebben, Bert & Baumert, Britta (Hg.): Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9–19.

Kenngott, Eva-Maria (2012): Perspektivübernahme: Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Keßler, Hiltrun (1996): Bibliodrama und Leiblichkeit. Leibhafte Textauslegung im theologischen und therapeutischen Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer.

Keßner-Schulz, Birgit (2002): „Mach doch ein Drama!“ Bibliodrama, Theater und Psychodrama. In: Naurath, Elisabeth & Pohl-Patalong, Uta (Hg.): Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer, S. 55–62.

Keupp, Heiner u.a. (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Kienstra, Natascha; Dijk-Groeneboer, Monique van & Boelens, Olav (2018): Religious-Thinking-Through Using Bibliodrama: An Empirical Study of Student Learning in Classroom Teaching. In: Religious Education, Vol. 113, 203–215.

Klaes, Christine (1996): Der kleine Goliath: Bibliodrama mit Kindern. Wuppertal: Brockhaus (ABCteam).

Klauß, Theo (2010). Inklusion in Schule und Erwachsenenbildung – vom Zufall abhängig oder ein Menschenrecht. In: Hinz, Andreas u.a. (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 130–152.

Klemm, Klaus (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf [02.10.2018].

Klie, Thomas (2003): Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht. In: Loccumer Pelikan 4/2003, Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers, S. 171–177.

Klie, Thomas (2006): Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen. In: Loccumer Pelikan 3/2006, Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers S. 103–109.

Klie, Thomas & Leonhard, Silke (Hg.) (2008): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Kliesch, Klaus (2011): Blinde sehen, Lahme gehen. Der heilende Jesus und seine Wirkungsgeschichte. In: Eurich, Johannes & Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Inklusive Kirche. Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies 01. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–112.

Koch, Gerd (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri-Verlag.

Kohler-Spiegel, Helga (2010): Identität lernen mit der Bibel. Ein biografiebezogener konstruktivistischer Zugang. In: Büttner u.a. (Hg.): Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Hannover, S. 83–97.

König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2011): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Kollmann, Roland (2001): Bibliodrama. In: Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 1, A–K. Neukirchen-Vluyn, S. 177.

Kollmann, Roland (2007): Religion und Behinderung. Anstöße zur Profilierung des christlichen Menschenbildes. Neukirchener: Neukirchen-Vluyn.

Kraus, Wolfgang (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.

Kraus, Wolfgang (1999): Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. Online verfügbar unter: <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte3/kraus.htm> [01.10.2018].

Krotz, Friedrich (2000): Interaktion als Perspektivverschränkung. Ein Beitrag zum Verständnis von Rolle und Identität in der Theorie des Psychodramas. In: Gunkel, Stefan (Hg.): Psychodrama – Soziodrama – Soziometrie. Erlebnisorientierte Aktionsmethoden in Psychotherapie und Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27–50.

Kreller, Helmut (2013): Bibliodrama. Ein Lehr- und Praxisbuch. Books on Demand.

Kruse, Jan (2015²): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, Karolin (2010): An fremden Biographien lernen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung. Berlin: Lit-Verlag.

Kunze, Lutz (2000). Religionsunterricht als ‚gemeinsamer Unterricht‘. In: Schönberger Hefte: Lernen unter einem Dach. Religion in integrativen Klassen. Beiträge zur Religionspädagogik aus der EKHN 4/00, S. 2–3.

Kurzke-Maasmeier, Stefan (2010): Von der Fürsorge zur Selbstbestimmung. In: Soziale Arbeit, 59. Jg., S. 2–10.

Landgraf, Michael (2010): Bibel kreativ erkunden. Lernwege für die Praxis. Stuttgart: Calwer.

Langenhorst, Georg (2013): Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 605–609.

Langer, Michael & Verburg, Winfried (2007): Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität. München: Deutscher Katecheten Verein.

Lehnen, J. (2006): Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter: <http://books.google.de/books?id=flqmh5cOkQoC> [19.09.2013].

Leitmeier, Walter (2010): Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer. Berlin: Lit-Verlag.

Leitschuh, Marcus C. (2010): Werkbuch Ökumene. Modelle und Anregungen für Gottesdienste und Gemeindearbeit. 1. Aufl. Freiburg, Br., Basel, Wien: Herder.

Lenk, Wolfgang (1999): Christliche Feste meditativ erfahren. Ein Praxisbuch für Einzelne und Gruppen. Zürich und Düsseldorf: Benziger Verlag.

Lentzen-Deis, Wolfgang (2006): Sich sehnen – lieben. In: Altmeyer, Stefan; Boschki, Reinhold; Theis, Joachim & Woppowa, Jan (Hg.): Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben: Unserem Freund, Lehrer und Kollegen Gottfried Bitter CSSp zu seinem 70. Geburtstag am 24. Oktober 2006, Göttingen: V&R unipress, S. 113–118.

Leonhard, Silke & Klie, Thomas (2008): Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Klie, Thomas & Leonhard, Silke: Performative

Religionsdidaktik – Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9–25.

Liedke, Ulf (2011): Gegebenheit – Gabe – Begabung? Systematisch-theologische Notizen zum Diskurs über „Behinderung“ und zu einer Anthropologie für alle Menschen. In: Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfgang (Hg.): Inklusion – ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut, S. 81–88.

Lindmeier, Christian (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute 4, S. 354–374.

Lindner, Heike & Tautz, Monika (Hg.) (2018): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband. Berlin: Lit-Verlag.

Lob-Hüdepohl, Andreas (2011): Inklusion – ein diakonaler Auftrag katholischer Schulen? Theologisch-ethische Erwägungen. In: Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 2. Münster: Aschendorff Verlag, S. 91–97.

Lohkemper-Sobiech, Gudrun (1998): Bibliodrama im Religionsunterricht. Grundlegung. 2 Bände. Mainz: Grünewald (1).

Lohkemper-Sobiech, Gudrun (1998): Bibliodrama im Religionsunterricht. Praktische Erfahrungen an berufsbildenden Schulen. 2 Bände. Mainz: Grünewald (2).

Lübking, Hans-Martin (2007): Spiritualität in der kirchlichen Lehrerfortbildung. In: Fischer, Dietlind: Qualität der Lehrerfortbildung. Berlin: Lit-Verlag, S. 17–26.

Lutz, Ralf (2009): Identität und Ausdruck. In: Droesser, Gerhard, Lutz, Ralf & Sautermeister, Jochen (Hg.): Konkrete Identität. Vergewisserungen des individuellen Selbst, Frankfurt am Main: Peter Lang, S.13–46.

Markowetz, Reinhard (2011): Lebenslagen von Menschen mit Behinderung – soziologische Zugänge. In: Eurich, Johannes & Lob-Hüdepohl, Andreas (Hg.): Inklusive Kirche („Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies“, Bd. 1) Stuttgart 2011, S. 23–49.

Martin, Gerhard Marcel (1992⁵): Bibliodrama – ein Modell wird besichtigt. In: Kiehn, Antje u.a. (Hg.): Bibliodrama. Stuttgart: Kreuz-Verlag, S. 44–46.

Martin, Gerhard Marcel (1995²). Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Martin, Gerhard Marcel (2013): Bibliodrama. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 509–515.

Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz

Mayring, Philipp (2010¹⁰). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt: Suhrkamp.

Mendl, Hans (2009). Wie Kinder mit Differenz umgehen – Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In: Bucher, Anton A. u.a. ‚In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen‘. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 8. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 23-38.

Mendl, Hans (2013a): Korrelation und Bibeldidaktik. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 404–409.

Mendl, Hans (2013b): Lernen an biblischen Personen. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 267–271.

Mendl, Hans (2018): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München: Kösel-Verlag.

Mennen, Claudia (2004): Bibliodrama – Religiöse Erfahrungen im Kontext der Lebensgeschichte. Eine qualitativempirische Studie. Freiburg u.a.: Paulusverlag.

Mennen, Claudia (2005): Bibliodrama und Seelsorge. In: Schweizerische Kirchenzeitung 5/2005, Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.bibliodramaundseelsorge.ch/pages/veroeffentlichungen/bibliodrama-und-seelsorge.php> [25.10.2011].

Mette, Norbert (2007): Praktisch-theologische Erkundungen 2. Münster u.a.: Lit-Verlag.

Mette, Norbert (2001): Identität. In: Lexikon der Religionspädagogik. Studienausgabe. Band 1 Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 847–854.

Mette, Norbert & Rickers, Folkert (2001): Lexikon der Religionspädagogik. Studienausgabe. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Metzger, Klaus (2013): Die UN-Konvention, Artikel 24 im Wortlaut. In: Metzger, Klaus & Weigl, Erich (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen, S. 17–20.

Metzger, Klaus & Weigl, Erich (Hg.) (2013): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen.

Meyer-Blanck, Michael (1996): Jugend – Theologie – Bekenntnis. Theologisches Denken bei Lehrenden und Lernenden in der Konfirmandenarbeit. In: Loccumer Pelikan 1/1996. Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers. S. 33-37. Als Onlinedokument verfügbar über: <http://www.rpi-loccum.de/juthbe.html#Download> [06.10.2013].

Meyer-Blanck, Michael (2013): Hermeneutik und Bibeldidaktik. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 382–387.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005a). Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF. Als Onlinedokument verfügbar über: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf [20.01.2010].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005b). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2009. Als Onlinedokument verfügbar über: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf [16.03.2010].

Moyaert, Marianne (2014): In response to the religious other. Ricœur and the fragility of interreligious encounters. Lanham/Boulder/New York/London: Lexington Books.

Mork, Carsten: Das Theater mit der Bibel – Bibliodrama in der Gemeindefarbeit. Religionspädagogisches Institut Loccum. Online verfügbar unter <http://www.rpi-loccum.de> [11.01.2011].

Müller, Peter (2010): Die synoptischen Evangelien – Jesus und die Menschen um ihn. In: Lachmann, Rainer; Adam, Gottfried & Reents, Christine (Hg.): Elementare Bibeltext. Exegetisch – systematisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 211–242.

Müller-Friese, Anita (2001): Vom Rand in die Mitte. Erfahrungsorientierter Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte. Stuttgart: Calwer.

Müller-Friese, Anita & Leimgruber, Stephan (2002): Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts. In: Annebelle Pithan, Gottfried Adam und Roland Kollmann (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts), S. 356–374.

Müller-Friese, Anita (2011a): Ebenbildlichkeit Gottes – Ist Gott behindert? Theologische Überlegungen zu einem integrativen Religionsunterricht, in: Pithan, Annebelle & Schweikert, Wolfhard (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion – Ein Lesebuch, Münster: Comenius-Institut, S. 99–105.

Müller-Friese, Anita (2011b): No child left behind – Herausforderung Inklusion. In: Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, H.2, S. 25–37.

Müller-Friese, Anita (2013): Inklusives Lernen zur Bibel. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 642–647.

Muhl, Gabriela (2007): Kevin. Eine theaterpädagogische Fallstudie über einen auffälligen Schüler. Würzburg: Ergon-Verl (Erziehung, Schule, Gesellschaft, 49).

Nauerth, Thomas (2009): Fabelnd denken lernen: Konturen biblischer Didaktik am Beispiel Kinderbibel. Göttingen: V&R unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik, 42).

Naurath, Elisabeth; Pohl-Patalong, Uta (Hg.) (2002): Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer.

Nipkow, Karl Ernst (2005): Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Nipkow, Karl Ernst (2011): Menschen mit Behinderung nicht ausgrenzen! Zur theologischen Begründung und pädagogischen Verwirklichung einer „Inklusiven Pädagogik“. In: Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfgang (Hg.): Inklusion – ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut, S. 89–98.

Noack, Juliane (2010): Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In: Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–54.

Oberthür, Rainer (1998): Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. München: Kösel.

Obst, Gabriele (2010). Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ortland-Tillmann, Barbara (2002). Kooperation von Sonderschullehrer/innen und Regelschullehrer/innen im integrativen Religionsunterricht – Chancen und Probleme. In: Pithan, Annebelle, Adam, Gottfried & Kollmann, Roland (Hg.): Handbuch integrative Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 584–591.

Paul, Svea (2006). Zwischen Angst und Vertrauen, erschienen in der Reihe: Bibliodrama Kontexte, Band 4, Schenefeld.

Pemsel-Maier, Sabine (2014): Christlicher Glaube und Religionspädagogik: Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet. In: Pemsel-Maier, Sabine & Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwände. Freiburg u.a.: Herder, S. 53–72.

Pfaff, Petra (2006): „Bewegtes Lernen“ – Miriam am Schilfmeer oder: „Der Kopf ist beileibe nicht alles!“. Bewegung im religionspädagogischen Kontext von Schule und Universität. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2), S. 96–107. Online verfügbar unter <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-02/9-Pfaff-END.pdf> [20.02.2014].

Philipp, Christoph (1998): Nihilingua – Theater, auch für nichtsprechende Menschen. In: Gottfried Adam, Roland Kollmann und Annebelle Pithan (Hg.): Mit Leid umgehen. Dokumentationsband des sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster: Comenius-Institut, S. 147–150.

Pindl, Michael (2009): Zeit der Trauer. In: Droesser, Gerhard, Lutz, Ralf & Sautermeister, Jochen (Hg.): Konkrete Identität. Vergewisserungen des individuellen Selbst, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 237–256.

Pirker, Viera (2015): Identität. In: Porzelt, Burkhard & Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 38–43.

Pirner, Manfred (2002): Christliche Identität – Identität zwischen Grenzbewusstsein und Ganzheitsvertrauen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, Heft 2, S. 68–79.

Pirner, Manfred (2010): Heterogenität und Differenzierung. Herausforderungen und Chancen für die Religionspädagogik. In: entwurf 4/2010, S. 6–9.

Pirner, Manfred (2011): Inklusion und Anthropologie – christlich-pädagogische Perspektiven. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, Heft 2, S. 155–167.

Pirschel, Reinhard (1998): Dialogisches Prinzip nach Martin Buber und Konzepte zur Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Pithan, Annebelle; Adam, Gottfried; Kollmann, Roland (Hg.) (2002): Handbuch integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts).

Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfgang (2011) (Hg.): Inklusion – ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut.

Pohl-Patalong, Uta: Gott im Bibliodrama – Gott im Bibliolog. Gesellschaft für Bibliodrama e.V. (GFB). Hamburg (TEXT RAUM, 30). Online verfügbar unter <http://www.bibliodrama-gesellschaft.de/html/artikel1.html> [20.10.2013].

Pohl-Patalong, Uta (2007): Bibliolog: gemeinsam die Bibel entdecken im Gottesdienst - in der Gemeinde – in der Schule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta (2009): Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta & Aigner, Maria Elisabeth (2009): Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 2: Aufbauformen, Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta (2010): Bibliolog. Ein Weg zur lebendigen und spannenden Entdeckung biblischer Texte. In: Loccumer Pelikan 3/2010, Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers, S. 129–132.

Pohl-Patalong (2016): „Bibliolog“. Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bibliolog/ch/0597ee710be2d23d3e62c3648d51550/> [01.08.2018].

Porzelt, Burkard (2012): Grundlinien biblischer Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Renner, Georg (2009): Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In: Jo Jerg, Kerstin Merz-Atalik, Ramona Thümmeler und Heike Tiemann (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung: Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–56.

Rickers, Folkert (2007): Hermeneutik der Bibel und Religionspädagogik. In: Bizer, Christoph u.a. (Hg.): Bibel und Bibeldidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik 23. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 209–228.

Ricœur, Paul (1988): Zeit und Erzählung (Band 1: Zeit und historische Erzählung). Paderborn & München: Fink.

Ricœur, Paul (1996): Das Selbst als ein Anderer. Paderborn & München: Fink.

Riegel, Ulrich (2005). Sich selbst finden im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen. Religiöse Identität als interaktive und narrative Selbstverortung. In: Religionspädagogische Beiträge 54. Jg., S. 69–90.

Riegger, Manfred (2002): Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen: das sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens. Stuttgart: Kohlhammer (Praktische Theologie heute, 56).

Ritter, Werner H. (2010): Wundergeschichten. In: Lachmann, Rainer; Adam, Gottfried & Reents, Christine (Hg.): Elementare Bibeltext. Exegetisch – systematisch – didaktisch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 275-301.

Roebben, Bert (2008): Narthikales religiöses Lernen. Neudefinition des Religionsunterrichts als Pilgerreise. In: Religionspädagogische Beiträge 60. Jg., S. 31–43.

Roebben, Bert (2009). Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education. Berlin: Lit-Verlag.

Roebben, Bert (2011a): Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen. Autonomie und Angewiesensein in religionspädagogischer Perspektive. In: Wuckelt, Agnes; Pithan, Annebelle & Beuers, Christoph (Hg.): „Und schuf dem Menschen ein Gegenüber...“ – Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein, Münster: Comenius-Institut, S. 32-53.

Roebben, Bert (2011b): Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne. Berlin: Lit-Verlag.

Roebben, Bert (2012): Das Abenteuer „Mensch werden“. In: Katechetische Blätter 04/2012, 137. Jahrgang, S. 241–247.

Roebben, Bert (2013): „Einander in der Fremdheit begleiten“. Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community. In: Krobath, Thomas u.a. (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wien: V&R unipress, S. 149–164.

Roebben, Bert (2014): „Das Wort kehrt nicht leer zurück“ – Biblisch-theologisch Leseschlüssel einer inklusiven Religionspädagogik. In: Pemsel-Maier, Sabine & Schambeck, Mirjam (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwände. Freiburg u.a.: Herder, S. 167–185.

Roebben, Bert (2016): Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung. Stuttgart: Calwer Verlag.

Roebben, Bert & Hanneken, Kathrin (2013): Leben und Lernen in der Gegenwart des Anderen. Autonomie und Angewiesensein in religionspädagogischer Perspektive. In: Kontexte 1/2013, S. 16–21.

Roebben, Bert; Kammeyer, Katharina, Burggraf, Veronika & Hanneken, Kathrin (2013): „Große Erzählungen, kleine Erzählungen“. Religiöse Bildung und die Entwicklung personaler und spiritueller Kompetenz von Jugendlichen in einer diversitätssensiblen Schulkultur. In: Jäggle, Martin; Krobath, Thomas; Stockinger, Helena & Schelander, Robert (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion, Schneider Verlag Hohengehren, S. 237–254

Röhrig, Hans-Jürgen (1999): Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik. Religionsunterricht mit geistig behinderten Schülern. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Röhrig, Hans-Jürgen (2011): Von der integrativen Pädagogik zum inklusiven Religionsunterricht. In: Pithan, Annebelle & Schweiker, Wolfgang (Hg.): Inklusion – ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut, S. 106-107.

Roose, Hanna (2006): Performativer Religionsunterricht. Zwischen Performance und Performativität. In: Loccum Pelikan 3/2006, Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers, S. 110–115.

- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Rothgangel, Martin (2009): Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik. In: Loccum Pelikan 2/2009, Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers, S. 103-106. Als Onlinedokument verfügbar unter: http://www.rpi-loccum.de/download/theo_rothgangel.pdf [03.01.2013].
- Rupp, Hermut (2011): Worin zeigt sich kompetenzorientierter Religionsunterricht? Vortrag Karlsruhe, 18. Februar 2011, als Online-Dokument verfügbar unter: http://www.ekiba.de/download/Worin_zeigt_sich_kompetenzorientierter_RU_18-02-11.pdf [03.01.2013].
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55, Heft 5, S. 240–244.
- Schambeck, Mirjam (2009): Bibeltheologische Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schambeck, Mirjam (2011): Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein? In: Katechetische Blätter 136, S. 132–140.
- Schambeck, Mirjam (2015): „Bibeldidaktik, Grundfragen. Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bibeldidaktik-grundfragen/ch/fe4e8908d02d0ec7055887555508fa78/> [01.08.2018].
- Schnell, Irmgard (2010): Die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen und die Schule – Überlegungen zu pädagogischen und organisatorischen Konsequenzen. In: Behindertenpädagogik 2, S. 205–215.
- Schöler, Jutta (1999²): Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Schöttler, Heinz-Günther (2006): „Die göttlichen Worte wachsen, indem sie gelesen werden“ (Gregor der Große). Rezeptionsästhetik und Schriftauslegung. In: Schöttler, Heinz-Günther (Hg.): „Der Leser begreife!“ Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte. Berlin: Lit-Verlag, S. 13–33.
- Schramm, Tim u.a. (1992): Drei Tage mit dem „Dicken Kind“. Berlin: EB-Verlag.
- Schramm, Tim (2003): Die Bibel ins Leben ziehen: Bewährte ‚alte‘ und faszinierende ‚neue‘ Methoden lebendiger Bibelarbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, Ina (2011): Der Inklusionsdiskurs als Herausforderung empirisch-theologischer Professionsforschung im Feld evangelischer Schulen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, Heft 2, S. 141–154.
- Schroeter-Wittke, Harald (2010): Bibliodrama und Performative Religionspädagogik. Online verfügbar über <http://gosomewhere23.lima-city.de/PDF/BibliodramaundPerformative.pdf> [23.02.2012].
- Schulte, Stefanie (2008): Gleichnisse erleben. Entwurf einer wirkungsästhetischen Hermeneutik und Didaktik. Stuttgart: Kohlhammer.

Schweiker, Wolfhard & Müller-Friese, Anita (2011): Inklusion in Schule und Religionsunterricht – Herausforderungen und mögliche Konkretionen. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, Heft 2, S. 80–84.

Schweitzer, Friedrich (2003a): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 19, Stuttgart: Kohlhammer Urban Taschenbücher.

Schweitzer, Friedrich (2003b): Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus (Lehrbuch praktische Theologie, 1).

Schweitzer, Friedrich (2011a): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow u.a., Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Schweitzer, Friedrich (2011b): Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2013): Elementarisierung und Bibeldidaktik. In: Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 409–415.

Seitz, Simone (2009): Zur Innovationskraft inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Jo Jerg, Kerstin Merz-Atalik, Ramona Thümmler und Heike Tiemann (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung: Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–79.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1992). Die deutschen Bischöfe. Kommission für Erziehung und Schule Band II. Zum Religionsunterricht an Sonderschulen. Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2009⁵): Die deutschen Bischöfe. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf> [12.04.2012].

Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (2012): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – (Artikel 1 des Gesetzes v. 19.6.2011, BGBl. I S. 1046), Anfertigungsdatum: 19.6.2011, Zuletzt geändert durch Art. 3 G v. 14.12.2012. Online verfügbar über: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_9/gesamt.pdf [12.05.2013].

Stanford, Gene (2000): Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher. Herausgegeben, überarbeitet und kommentiert von Günter Schreiner. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.

Stock, Hans (1985): Was nötigt uns, theologisch gesehen, zum Erzählen? In: Kaufmann, Hans Bernhard, Ludwig-Steup, Helga & Wrege, Hans-Theo (Hg.): Elementar erzählen. Zwischen Überlieferung und Erfahrung. Ibbenbüren: Comenius-Institut, S. 1–8.

Streib, Heinz (1994): Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricœurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität

und Bildung. In: Georgi & Heimbrock (Hg.): Religion und die Gestaltung der Zeit, Kampen, Weinheim: Kok, S. 181–198.

Streib, Heinz & Keller, Barbara (2015): Was bedeutet Spiritualität? Befunde, Analysen und Fallstudien aus Deutschland. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Stühlmeyer, Thomas (2004): Veränderungen des Textverständnisses durch Bibliodrama: eine empirische Studie zu Mk 4, 35–41, München: Schöningh.

Teichert Wolfgang (1992⁵): Einleitung. In: Kiehn, Antje u.a. (Hg.): Bibliodrama. Stuttgart: Kreuz-Verlag, S. 7–15.

Teichert, Wolfgang (2001). „Wenn die Zwischenräume tanzen“ – Theologie des Bibliodramas, Stuttgart.

Theißen, Gerd (2003): Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Theologie im Fernkurs (Hg.) (2005): Sonder- und integrationspädagogische Zugänge zum Religionsunterricht (Lehrbrief 26). Würzburg: TIF.

Theunissen, Georg (Hg.) (2006): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen: Grundlagen, ästhetische Praxis, Theaterarbeit, Kunst- und Musiktherapie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Theunissen, Georg (2013): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Metzger, Klaus & Weigl, Erich (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen, S. 21–28).

Tillmann, Barbara (1996): Erfahrungsorientierter Religionsunterricht mit körperbehinderten SchülerInnen. In: Gottfried Adam, Roland Kollmann und Annebelle Pithan (Hg.): „Blickwechsel“ Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik. Dokumentationsband des fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums. Münster: Comenius-Institut, S. 147–163.

Treptow, Rainer (2009): Grenzen der Entgrenzung. Aspekte einer Wechselbeziehung. In: Jo Jerg, Kerstin Merz-Atalik, Ramona Thümmel und Heike Tiemann (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung: Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–39.

Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2009), als Online-Dokument auf der Homepage des Behindertenbeauftragten der Bundesregierung verfügbar unter:
http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [01.05.2012].

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.

Volkman, Angela (2004): „Eva, wo bist du?“. Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Waldmüller, Bernhard (2005): Erinnerung und Identität. Beiträge zu einem theologischen Traditionsbegriff in Auseinandersetzung mit der memoria passionis bei J.B. Metz. Münster: Lit-Verlag.

Warns, Else Natalie & Fallner, Heinrich (Hg.) (1992²): Bibliodrama als Prozeß. Leitung und Beratung. Band 1. Lüneburg: Jansen-Verlag.

Warns, Else Natalie & Fallner, Heinrich (Hg.) (1992²): Bibliodrama als Prozeß. Leitung und Beratung. Band 2. Lüneburg: Jansen-Verlag.

Warns, Else Natalie; Fallner, Heinrich (1996). Der Bibliodramaprozeß im Raum eines Bibeltextes. In: BAKEB Information 1/1996, S. 16–20.

Weidner, Lissy (2010): Ein Retter, der stinkt, und Herodes, der sein Geld verschenkt? Die Sterndeuter-Geschichte bibliodramatisch in Kindertagesstätte, Förder- oder Grundschule. In: Loccum Pelikan 4/2010, Hannover: Religionspädagogisches Institut Loccum der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers, S. 168–174. Als Onlinedokument verfügbar unter: http://www.rpi-loccum.de/download/elem_weidner.pdf [11.01.2011].

Weidner, Lissy & Rogge, Ralf (2010): Jakob und die Gottsteine (Gen 28, 10-22) – Überlegungen zum Einsatz bibliodramatischer Elemente als Impulse zum Theologisieren mit Kindern im Elementarbereich. In: „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart: Calwer Verlag, S. 197–209.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.

Weizsäcker, Richard von (1993): Ansprache bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 1. Juli 1993, als Onlinedokument verfügbar unter: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html [12.03.2012].

Welling, Katharina & Roebben, Bert (2018): Reading and reflecting sacred texts in the presence of the other. An empirical study on the use of ‘scriptural reasoning’ in teacher education. In: Journal of Beliefs & Values 39:1, S. 73–85.

Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Ernst Reinhardt.

Widdershoven, Guy A. M. (1993): The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia (Hg.): The narrative study of lives (Band 1). Newbury Park: Sage, S. 1–20.

Wolter, Michael (2010): Zachäus. Als Onlinedokument verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/wiblex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/zachaeus/ch/78e82e2ca1b622b726000a63ae9f304b/> [31.08.2018].

Woppowa, Jan (2014): Leben wahrnehmen und Leben gestalten: Spirituelles Lernen in der Schule. In: Schulinformationen Paderborn 2, 48. Jahrgang, S. 4–6.

Woppowa, Jan (2015): Ein besonderer Modus der Weltbegegnung? Spirituelle Bildung und spirituelles Lernen in der Schule. In: RelliS 2/2015, S. 20–24.

Wuckelt, Agnes & Kurz, Helmut (1992): Von gestern – für heute. Erfahrungsbezogene Bibelarbeit mit Jugendlichen. Handreichung. München: Kösel.

Ziebertz, Hans-Georg (2010⁶): Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München, S. 142–154.

Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.) (2013): Handbuch Bibeldidaktik. Tübingen: Mohr Siebeck.

Weitere Quellen:

Gesellschaft für Bibliodrama: www.bibliodrama-gesellschaft.de

Religionspädagogisches Institut Heilbronn: www.rpi-heilbronn.de

Religionspädagogisches Institut Loccum: www.rpi-loccum.de

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1: Die 8 Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson, (Quelle: Ziebertz 2010, S. 144)
- Tab. 2: Übersicht der Schülerinnen und Schüler
- Tab. 3: Adaption des allgemeinen Ablaufmodells zur strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010, S. 93)

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Das religionspädagogische Triptychon: Ausgangspunkt (erstellt mit der App SketchBook)
- Abb. 2: Das mittlere Bild des Triptychons: Die Weitergestaltung des ICHs
- Abb. 3: Der linke Bildteil des Triptychons: Die Weitergestaltung der GRUPPE unter Beachtung des ICHs
- Abb. 4: Elementarisierung als Doppelbewegung (Quelle: Oberthür 1998, S. 27)
- Abb. 5: Das Konzept der bibeltheologischen Didaktik bei Mirjam Schambeck (Schambeck in Ballhorn/Gärtner 2017, S. 22)
- Abb. 6: Der rechte Bildteil des Triptychons: Die Weitergestaltung des TEXTes durch das Aufeinandertreffen mit ICH und GRUPPE
- Abb. 7: Das zusammengesetzte Triptychon – Die Komposition von ICH, GRUPPE und TEXT
- Abb. 8: Schaubild: Verortung der Forschungsarbeit
- Abb. 9: Collage im Rahmen der Aktualisierung
- Abb. 10: Schaubild: Was in den Klassen geschehen ist
- Abb. 11: Zeichnung von Christian
- Abb. 12: Bild „Eingeladensein“ von Sarah

- Abb. 13: Zeichnung von Chris
- Abb. 14: „Lebensweg“ von Marius
- Abb. 15: „Mein Weg“ von Sabine
- Abb. 16: „Mein Weg“ von Roman
- Abb. 17: Die Entfaltung des religionspädagogischen Triptychons
- Abb. 18: Das religionspädagogische Triptychon zum Mitnehmen

Anhang

Im Folgenden finden sich Zusammenfassungen und Einblicke von ausgewählten Unterrichtsinhalten sowie Darstellungen einzelner Produkte verschiedener Schülerinnen und Schülern. An manchen Stellen sind Aussagen nicht mehr eindeutig einer Person zuzuweisen, sodass dann allgemein von „Junge“ bzw. „Mädchen“ gesprochen wird. Die mündlichen Beiträge liegen nicht immer in transkribierter Form vor, sondern wurden dann wörtlich, teilweise inhaltlich wiedergegeben.

Darstellung der Schülerbeiträge und Schülerprodukte – Klasse 6

Beiträge sowie Inhalte aus dem Unterrichtsgeschehen

1. Stimmungswürfel

Der Stimmungswürfel, der zu Beginn der jeweiligen Stunde eingesetzt wurde, fungierte im Rahmen dieser Unterrichtsreihe als wiederkehrendes Ritual. Gleichzeitig ermöglichte er den Schülerinnen und Schülern in jeder Stunde, ihr derzeitiges Befinden kund zu tun und ggf. etwas von sich zu erzählen. Die Mädchen und Jungen freuten sich stets auf dieses Ritual und forderten es auch ein. Ihre Bereitschaft zeigte sich zudem darin, dass der Stuhlkreis bereits in der Pause von ihnen aufgebaut wurde. Im Folgenden sollen exemplarisch einige Äußerungen dargestellt werden, die in Anlehnung an den Stimmungswürfel im Rahmen der zweiten Einheit getätigt wurden. Hierbei handelt es sich um eine lose Stimmen- bzw. Aussagensammlung, da nicht alle Beiträge den entsprechenden Personen eindeutig zugewiesen werden konnten.

Junge: Ich bin fröhlich, weil ja, weil das jetzt bisher ein guter Tag war

Elias: [fröhlicher Smiley] weil der Tag so schön ist und weil ich heut später zu Chris geh vielleicht

Mädchen: Mir gehts gut, weil ich echt viel Spaß hatte in der Mittagsfreizeit

Mädchen: Mir gehts so [trauriger Smiley], weil [...] weil ich den ganzen Tag Bauchschmerzen hatte

Junge: [mittlerer Smiley] mir gehts so, weil ich auch momentan teilweise mit manchen Sachen [...] viel Stress habe, aber die Sachen mit denen ich Stress habe, da freu ich mich aber auch drauf und trotzdem machen sie halt sehr viel Stress und Arbeit

Mädchen: Mir gehts gut [...] der Tag ist so schön draußen

Junge: [zeigt auf traurigen Smiley]: Weil ich heute Nachmittag nichts gegessen habe

Madeleine: ist das lachende Gesicht [...] heute habe ich sturmfreie Bude, (lachen) weil meine Mutter, [...] ist ja noch in der Schule [...] meine Schwestern sind auch nicht da [...] da kann ich machen, was ich will

Gülcan: [Smiley mit geradem Mund] weil ich müde bin

Junge: Mir gehts so [lachender Smiley], weil ich heute [...] den ganzen Tag Spaß hatte und in Musik auch

Mädchen: [lachender Smiley] weil es heute so schön sonnig draußen ist

Hagen: Also jetzt gehts mir so, gleich wird es mir so gehen [wechselt die Smileys]

Lehrerin: Wie gehts dir jetzt?

Hagen: Jetzt geht es so [zeigt auf lachendes Gesicht] mir wird es aber gleich so gehen [zeigt auf grimmiges Gesicht]

Lehrerin: Warum?

Hagen: weil ich gleich Schülerhilfe habe, Nachhilfe [...] und es geht mit schon länger auch so

2. Körperübungen (ein Ausschnitt)

Beobachtungen zu der Körperarbeit:

Vor der Übung wurden ein paar grundsätzliche Regeln vereinbart. Das Ertönen der Klangschale soll ein Hinweis sein, inne zu halten nach zu spüren und der nächsten Anweisung zu folgen. Es wurde darauf verwiesen, dass jeder auf sich, aber auch auf die anderen zu achten hat. Nach dem Austausch mit dem Stimmungswürfel wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Stühle und die Tische zur Seite zu stellen. Als genügend „Bewegungsraum“ eingerichtet wurde, erhielten die Lernenden von der Lehrkraft die Aufgabe, sich frei im Raum zu bewegen und verschiedene Wege auszuprobieren. Die Mädchen und Jungen machten sich auf den Weg und rasch wurden mehrere kleinere Gruppen sichtbar, die gemeinsam durch die Klasse liefen. Nach einem Klang mithilfe der Klangschale wurde die Aufgabe dahingehend erweitert, dass sie nun besonders aufmerksam ihren Klassenraum erkunden und dabei vor allem auf Dinge im Raum achten sollen, die ihnen neu auffallen. Florian und Philipp lenkten ihr Interesse darauf, einige Gegenstände im Raum zu verändern. So tauschten sie Federmappen und Hefte von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Christian und Michael nutzten die Gelegenheit, um hinter die Tafel zu „klettern“. Sina und Sonja zeigten sich gegenseitig ihre neuen Entdeckungen. So fiel ihnen zum ersten Mal ein Dachflächenfenster auf. Elias und Matthias kletterten über die Tische, um so neue Dinge im Raum zu entdecken. Eva und ein paar weitere Mädchen und Jungen blieben schon nach kurzer Zeit an einer Stelle stehen und fingen an sich zu unterhalten. Sarah brauchte für diese Übung etwas Unterstützung von ihrer Integrationshelferin. Diese Hilfe zeigte sich darin, dass die Integrationshelferin ihr zusätzliche Impulse gab und sie durch den Raum führte. Es war während dieser Übung ein lauter und reger Austausch festzustellen. Das Ertönen des Gongs zeigte den Schülerinnen und Schülern, dass es Zeit ist innezuhalten. Es fand ein Austausch darüber statt, was Neues im Klassenraum entdeckt und welche Beobachtungen an sich selbst oder an der Klasse weiterhin gemacht wurden. Sarah meldete sich und sagte, dass sie die Unterlagen der Anleiterin auf dem Lehrerpult entdeckt hat, die in den sonstigen Stunden ja nicht dort liegen. Chris sagte, dass er nun zum ersten Mal die Uhr richtig sehen konnte, da ihm dies sonst von seinem Sitzplatz nicht möglich ist. Sina verwies noch einmal vor der gesamten Klasse auf das neu entdeckte Dachflächenfenster. Daraufhin stellte die Anleiterin die Frage, was denn bei dieser Aufgabe aufgefallen ist. Sina meldete sich und sagte, dass es darauf ankam, auch mal in andere Richtungen zu schauen, so konnte sie das Fenster nur entdecken, weil sie einfach mal nach oben geblickt hat. Ergänzend dazu sagte Christian, dass auch er einen Aufkleber hinter der Tafel nur entdecken konnte, weil er es gewagt hat, einmal hinter die Tafel zu klettern. Matthias, der während der Übung sehr viel über die Tische geklettert ist und sich auch unter diesen versteckt hatte, teilte der Klasse mit, dass er unter einem Tisch einen Kaugummi entdeckt hat. Die Lehrperson fragt daraufhin noch einmal nach, was das Besondere an diesen ganzen Beobachtungen ist und so meldete sich Eva und sagte, dass man sich halt bewegen muss und sich auch mal andere Orte wagen soll. *Grundsätzlich war in dieser Übung und auch in der Reflexion zu beobachten, dass die meisten Schülerinnen und Schüler beim Umherlaufen manchmal ihre Perspektiven geändert haben und so merkten, dass man*

manchmal hochschauen, sich manchmal klein oder groß machen muss, um verborgene Dinge sehen zu können.

Nach dieser Austauschrunde folgte ein erneutes Bewegen durch die Klasse. Diesmal sollten die Schülerinnen und Schüler ihren Blick nicht mehr auf Gegenstände im Raum, sondern auf ihre Mitmenschen lenken. Es ging darum, sich im Klassenraum zu begegnen und zu überlegen, wie und ob man sich überhaupt begegnet. Es konnte beobachtet werden, dass die Art der Begegnung unterschiedlich ist. So umarmten sich Nazan, Eva, Katharina und Paula stürmisch und fragten die jeweils anderen „na, wie geht's dir?“, während Michael, Christian und Philipp sich die Hände einschlugen. Matthias gab jeder Person, die ihm entgegenkam, die Hand. Michael ging ihm jedoch aus dem Weg und vermied die Begegnung, wobei der Grund hierfür nicht erkennbar war. Sarah lief zu ihren Tischnachbarinnen Sina, Yvonne und Sonja und rief diesen ein lautes „Hallo“ zu. Madeleine und Chantal umarmten sich, grüßten jedoch die anderen mit einem „Hey“. Chris und Elias schlugen ebenfalls gegenseitig ihre Hände ein, gaben jedoch anderen MitschülerInnen die Hand. Neben den Begegnungen in der Nähe, gab es auch Begegnungen in der Ferne. So winkten sich etwa Lena und Eva zu und riefen laut „Hallo“. Es konnte kein Mädchen oder Junge beobachtet werden, der nicht von irgendjemandem begrüßt wurde. *Anmerkung bzw. Frage an mich selbst: Louis war an diesem Tag krank, wie wären die Schülerinnen und Schüler ihm begegnet?*

Nach dem Ertönen der Klangschielle wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, stehen zu bleiben und einen Moment das Geschehene auf sich wirken zu lassen. Es folgte eine Reflexionsphase. So meldete sich Eva und sagte direkt, dass sie beim Grüßen zuerst ihre Freundinnen gesucht und diese umarmt hat. Sie würde nur gute Freundinnen umarmen, Menschen, die ihr nicht vertraut sind, würde sie eher die Hand geben oder sie ohne direkten Kontakt grüßen. Sie empfindet es als ein Zeichen von Freundschaft, wenn man sich umarmt. Paula sagte, dass man den Menschen, die man im Leben nicht mag, gerne aus dem Weg geht, um eine Begegnung zu vermeiden. Daraufhin erzählte Matthias, dass er den Menschen am liebsten zur Begrüßung die Hand gibt, woraufhin Sina sagte, dass man vielleicht gar nicht immer jede Person grüßen möchte. Sie berichtete auch, dass es ihr einfacher fiel, ihre Freundinnen zu grüßen und hat den Jungen lieber nur zugewunken. Sarah sagte auf Nachfragen, dass sie es schön fand, dass ihre Freundinnen sie begrüßt haben. Die Lehrkraft stellte die Frage, wie man sich denn fühlt, wenn jemand einem bewusst aus dem Weg geht. So meldete sich Madeleine und sagte, dass sie dann sehr traurig ist. Matthias ergänzte diese Aussage und erzählte der Klasse, dass er es auch schon einmal in der Grundschule erlebt hat, dass man bestimmten Leuten aus dem Weg gegangen ist und die Leute nicht grüßen wollte.

Aussagen hinsichtlich der Imaginationsübung groß – klein: Austausch über Erfahrungen zum Thema „groß und klein sein“

Bei dieser Imaginationsübung sollten sich die Schülerinnen und Schüler mit der Frage auseinandersetzen, wann sie sich schon einmal groß und wann klein gefühlt haben.

Klein

Elias: Ich habe mich mal sehr klein gefühlt als ich bei meinem Vater im Auto saß am Fahrerstand und ich nicht an die Pedale kommen konnte

Louis: Ich hatte das eher verstanden, wo man sich sozusagen seelisch eher klein fühlt [...] die Situationen sind ziemlich mulmig

Nazan: Ich fühlte mich klein, mein Bruder hat mich einmal die Treppe heruntergetragen und da fühlte ich mich voll klein

Sarah: da bin ich gefallen, weil ich meiner kleinen Schwester hinterhergelaufen bin und dann bin ich vom Klettergerüst gefallen, mit der Stirn gegen den Pfosten und hatte eine Platzwunde

Louis: Ich habe mich in der Grundschule ziemlich klein gefühlt. Erstens, weil die Schule sich aufgelöst hat, also es kamen keine neuen Kinder in die Schule und deswegen war ich immer der tiefste Jahrgang in der Schule und [...] ich musste ja immer [...] von meinen Freunden beschützt werden und auch einmal da wurde einfach eine Mitschülerin von mir mit einem Schal von einem anderen Mitschüler gewürgt und obwohl das nur um die Ecke war, hab ich es nicht bemerkt und konnte so nicht mal helfen

Christian: Ich habe mich klein gefühlt gestern, da war nämlich ein Riesenhund, das hab ich noch nie gesehen, dieses Monsterding, wenn es sich hinstellt ist es größer als die Tür [...] der ging mir bis hier [zeigt auf seinen Oberkörper]

Eva: Einmal hab ich mich klein gefühlt bei meiner Schwester, die hatte früher Fische [und ich hab] diese ganze Futterdose von den Fischen aufgemacht, hab es bei den Fischen ins Wasser rein geworfen und dann kam unser Nachbar und hat die Fische alle in die Badewanne gemacht, weil die auch fast gestorben wären [...], weil ich das eigentlich alles gar nicht wollte

Madeleine: ich fühl mich immer klein, wenn ich vor meinem Bruder stehe [...] ja er ist riesig, der ist 26 Jahre alt.

Sina: Ich fühl mich immer so klein, wenn ich auf der Turnmatte in dem Raum bin [lachen], weil der so riesig ist wie unsere ganze Klasse ohne Nebenraum [...] das ist kein einzelner Raum, das ist eine ganze Turnhalle, aber ich bin allein auf diesem Boden und alle Leute gucken immer auf den Boden.

Groß

Paula: Als ich mein Handy wiederhatte

Junge: Als ich mit zwölf ein Spiel kaufen konnte

Louis: Bei mir wars als ich mal im Kindergarten einer Bande angehört habe, ich dachte immer die Bande [...] und wir drei haben uns sogar verteidigt [...] das war so ein Moment, da war man groß, [...] wenn man anderen auch helfen kann, ich finde, das ist auch so eine Situation da fühlt man sich wohl

Junge: Ich fühl mich manchmal groß, weil ich kleinere Geschwister habe

Phil: Ich habe mich groß gefühlt als ich ein kleines Kind aus dem Schwimmbad erwischt habe, weil es gerade am untergehen war

Junge: Ich finde mich groß, weil ich kleinere Geschwister habe und wenn ich mich verabreden will, dann dürfen sie sich nicht verabreden [...] das ist das Coole daran

Christian: Einen Moment wo ich mich groß gefühlt habe, [...] als Peter und ich so einen kleinen Stand gestern übernommen haben [...] wir haben da eigentlich eine ganze Zeit da rumgestanden [...] und dann ist er [der Besitzer der Standes] irgendwann Holz holen gegangen [...] und dann kamen ganz viele Leute, dann haben wir den Laden eben geschmissen, obwohl er überhaupt nichts gesagt hat.

Madeleine: Groß fühl ich mich immer, wenn ich vor meinem Neffen stehe [...] weil der so klein ist, meine Schwester ihr Sohn, ein Jahr alt

Louis: Ich fühl mich auch immer groß neben meiner ich glaub 29 Jahre alten Schwester aus England, da fühl ich mich immer groß [...] dann geht die mir bis gerade mal bis hier [zeigt auf seinen Oberkörper]

3. Vier-Ecken-Wortspiel und Gestaltung leerer Blätter in Anlehnung an die Worte

Im Rahmen des Vier-Ecken-Wortspiels überlegt die Bibliodramaleiterin im Vorfeld Vierer-Wortgruppen, die sie in Anlehnung an Elemente des Textes herausgearbeitet hat. Pro Durchgang wird in jede Ecke des Raumes jeweils ein Wort der Wortgruppe gelegt. Die Teilnehmer ordnen sich jeweils einem Begriff zu und erörtern mit den anderen Teilnehmern – sofern sich mehrere diesem Wort zugeordnet haben - in „ihrer Ecke“ ihre Wahl.

Die Anleiterin erläutert der Klasse die Übung und ergänzt, dass es wichtig ist, dass jeder für sich entscheidet, welche Begriffe ihm oder ihr wichtig sind. Es gab insgesamt fünf Durchgänge, wobei der erste Durchgang auch gleichzeitig die Funktion eines „Probendurchgangs“ hatte. In den einzelnen Ecken konnte ein reger Austausch beobachtet

werden. Während eines Durchgangs zu den Wörtern „Einladen“, „Ausladen“ „Eingeladen sein“, „Ausgeladen sein“ wurde folgende Sequenz zum Thema „Ausgeladen sein“ aufgenommen:

Mädchen: Ja, meine kleine, also ich mag meine kleine Schwester und ein Mädchen hat immer gesagt, sie lädt sie ein und sie lädt mich auch ein [...] und dann hat sie immer, haben wir die Einladungen bekommen und da war halt, und da stand halt nur mein Name drauf, dass ich kommen soll, aber sie nicht [...] das fand ich total gemein.

Die jeweils gewählten Wörter ergaben die Basis für die freie Gestaltung eines Blattes. Hier sind sowohl gemalte Bilder als auch freie Texte entstanden.

4. Weiterschreiben der Erzählung

Vor dieser Übung wurden lediglich die ersten Verse der biblischen Erzählung vorgelesen. Beim Weiterschreiben der Erzählung ging es nun darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich überlegen, was mit Zachäus passieren könnte und welche Rolle hierbei Jesus spielt. Gleichzeitig konnte so sichtbar werden, wer den Text und seinen Handlungsablauf bereits kennt.

Einige Beispiele:

Alle anderen Menschen waren natürlich größer als er und konnte Jesus nicht sehen. Zachäus ärgerte sich sehr und ging zurück in seinen Palast, dort ging er ins Dachgeschoss, von dort konnte er Jesus sehen. Zachäus hatte sich in diesem Augenblick gefreut und er sagte: „Mensch, bin ich groß!“ Jesus sah ihn, er kam zum Palast, um mit Zachäus zu reden. Er fragte Zachäus: „Kennst du mich eigentlich, weil ich habe dich schon öfter im Dorf gesehen?“ Zachäus antwortete: „Ja, du bist Jesus, der Sachen kann, die wir nicht können!“ Und so hielt sich der freundschaftliche Kontakt bis Jesus leider ans Kreuz kam. Ende (Yvonne)

Aber dann drängelte er vor, sah Jesus und rief: „Jesus, mein Herr!“ Dann lief er ihm zu einem Haus, das Jesus betritt, und er wartete sehr sehr lange noch vor diesem Haus bis Jesus kam. (Michael)

Er war einfach zu klein, er suchte einen Weg, um Jesus zu sehen. Er rief: „Jesus mein großer, allmächtiger Herr, helft mir“ Jesus streckte die Hand aus. (Philipp)

5. Rollenspiele

Vier Gruppen haben im Vorfeld überlegt, wie sie die Erzählung auf die Bühne bringen können. Hierfür hatten sie eine halbe Stunde Zeit. Die Rollen, Requisiten etc. durften frei gewählt werden. Der Text gab zwar den Rahmen an, es war jedoch noch ausreichend Möglichkeit, auch eigene Ideen etc. einzubringen. Die Aufführungen fanden klassenintern in der kleinen Aula der Schule statt. Die Bühne für das Spiel wurde entsprechend zum Zuschauerraum abgegrenzt.

Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei der vier Rollenspiele dargestellt, wie sie von den Gruppen umgesetzt und präsentiert wurden. Auch wenn beide Gruppen mit dem gleichen Text gearbeitet haben, lassen sich doch Unterschiede erkennen. So zeigt sich etwa im zweiten hier dargestellten Spiel, dass es einen zweifelnden Zachäus gibt, der Jesus nicht auf den ersten Blick erkennt.

1. Darstellung (Louis: Jesus, Sarah: Zachäus, Philipp, Hannes, Katharina, Sina: Menschenmenge)

(Die Menschenmenge steht aufgeregt zusammen, alle schauen in eine Richtung)

Sina: Wer ist das? (stellt ihre Rolle mit einer Beinverletzung dar)
Philipp: Jesus

Hannes: Jesus
Katharina: Jesus
Menschenmenge: Jesus (Durcheinander) (lautes Jubeln)
(klatschen),

(Zachäus gespielt von Sarah steigt auf einen Stuhl)

(Jesus nähert sich der Menschenmenge, wendet sich dann gezielt Zachäus zu)

Louis: Zachäus komm von den Baum herunter
Alle: Buh
Sina: Das ist ein Sünder, das ist ein Sünder
(durcheinander)
Louis: Zachäus ich will heute bei dir zu Gast sein
Menschenmenge: (empörtes Durcheinandergerufe) Sünder, Sünder
Menschenmenge: Buh
(Die Menschenmenge rennt weg, Jesus und Zachäus nehmen auf zwei Stühlen Platz)

Sarah: Ich möchte das Geld, ich möchte das Geld den
Armen wieder zurückgeben

(Die beiden stehen auf)

Philipp: Buh
Sina: Buh
Louis: (laut rufend) Heut ist diesem Haus das Heil
geschenkt worden
Philipp: Buh, er ist deiner nicht würdig
Louis: Ich sage euch, dieser Mann ist auch ein Sohn
Abrahams
Hannes: Buh
Katharina: Tu es nicht

(Zachäus und Jesus gehen zu den Armen)

Sina: Was willst du? („humpelt“ vor Angst weg)
Katharina: Was willst du? (Geschrei) Geh weg, geh weg
(lautes Gerufe) Geh weg
Sina: Geh weg
Louis: er will, wartet doch, er will euch das Geld
zurückgeben

(Sarah (Zachäus) läuft hinter Sina her, um ihr das Geld wieder zu geben, er gibt ihr das Geld wieder und sie läuft zurück zu Katharina)

2. Darstellung (Chris: Jesus, Matthias: Zachäus, Nazan, Ina, Carmen, Hagen: Menschenmenge)

(Jesus läuft zu der Menschenmenge, die ihn schon von weitem erblickt)

Hagen: Jesus
(die Menschen rufen durcheinander): Jesus, Jesus

(Zachäus hüpfte im Hintergrund auf und ab, die anderen Menschen versperren ihm die Sicht, als Jesus ganz nah bei der Menschenmenge ist, springt er auf den Stuhl)

Zachäus: Ahh (tut so als würde er aus dem Gleichgewicht kommen)
Jesus: Hallo, wer bist du denn (Jesus nähert sich Zachäus und möchte nach einer Hand von ihm greifen) Komm, komm schnell herunter

(Zachäus springt vom Stuhl)

Menschenmenge: (Empörtes Durcheinanderrufen)
Nazan: Das ist Jesus, das ist Jesus
Ina: Das ist ein Sünder, was soll das?
Matthias: Wer bist du überhaupt?
Chris: Ich bin, ich bin Jesus
Hagen: (bettelt bei den anderen Menschen um Geld)
Menschenmenge: Kein Geld (Durcheinanderrufen)
Zachäus: Du willst Jesus sein, überzeuge mich
Jesus: Du ähm, du hast doch dein Geld-
Menschenmenge: (zeigt auf Zachäus) Sünder, Sünder buh buh (Daumen nach unten haltend, Durcheinanderrufen)
Jesus: Ich könnte dir was erzählen
Hagen: Weg hier auf den Scheiterhaufen nieder mit dir
Nazan: Ja, geh zum Schrottplatz (Gelächter)
Hagen: Geh nieder
Nazan: Los
Jesus: Gehen wir erst mal ins Haus, komm

(Jesus und Zachäus gehen zusammen zu dem Haus von Zachäus, die Menschenmenge ist immer noch empört)

Zachäus: (zu Jesus mit einladender Geste) Setz dich

(Jesus und Zachäus setzen sich)

Hagen: (im Hintergrund) Kein Geld
Nazan: Kein Geld, geh weg
Hagen: Ich will mit dir jede Wette gewinnen
Zachäus: Also ich habe mich schlecht gefühlt und wollte allen anderen das Geld wiedergeben und-
Jesus: Ja-
Zachäus: ja das Vierfache und ich will ein besserer Mensch sein
Jesus: Ja, du hast eine gute Entscheidung getroffen, weil es, es ist nicht gut anderen Leuten mal was wegzunehmen
Zachäus: Okay

(Zachäus und Jesus stehen auf)

Zachäus: (mit forschem Ton): Alle in eine Reihe aufstellen

(Die Menschen stellen sich auf Nazan, Carmen, Ina. Hagen weigert sich, wird von Jesus beiseite genommen)

(Zachäus verteilt das Geld)

(Nazan geht mit dem Geld zu Hagen und kauft ihm etwas ab)

(Zachäus verteilt das Geld weiter, als er mit allen durch ist sagt er noch einmal etwas)

Zachäus: so, den Rest behalte ich (geht weg)

6. Brief aus Sicht des Zachäus verfassen

Diese Aufgabe bestand darin, nach einer gewissen verstrichenen Zeit einen Brief zu verfassen, in dem das Erlebte reflektiert und Veränderungen aufgezeigt werden können. Das Verfassen des Briefes sollte den Schülerinnen und Schülern eine erneute Möglichkeit der Identifikation mit der Handlungsfigur Zachäus anbieten. Aufgrund des zeitlichen Sprungs stand die Überlegung im Fokus, was sich seit den Ereignissen im Leben des Zachäus verändert hat. Die Schülerinnen und Schüler zeigen Handlungsmöglichkeiten auf oder Zukunftsperspektiven, die sie auf Grundlage ihres eigenen Erfahrungshorizonts verfassen können bzw. als möglicherweise eigenen Wunsch zugrunde legen. Der Adressat des Briefes war frei wählbar. Die entstandenen Briefe werden im Folgenden aufgeführt:

Liebe Maja,

danke, dass du meine Entschuldigung angenommen hast. Hier auf Föhr ist es echt toll. Es regnet zwar fast jeden Tag, aber das stört mich nicht. Man kann hier gut Fahrrad fahren. Es gibt auch ein Schwimmbad, das Wasser ist zwar so salzig wie im Meer, aber jede viertel Stunde gibt es einen Wellengang, die Wellen vom Wellengang sind ca. 2-3m hoch und wenn man nicht aufpasst, kriegt man eine riesen Ladung Wasser in den Mund. In der Stadt kann man gut shoppen gehen. In einem nahegelegenen Ort kann man Kerzen ziehen. Ich habe eine weiß, hellblaue, dunkelblaue und weiß hellgrün, dunkelgrüne und eine hellblaue, hellgrüne, dunkelgrüne, dunkelblaue und eine runde rosa, rote und eine weiß, gelb, orangene. Es gibt ein tolles Restaurant, wo man lecker Eis essen kann. Mein Ferienhaus liegt direkt am Meer. Es gibt ein tolles Pfannkuchenhaus. Falls du dich wunderst, woher ich das Fahrrad habe, es gibt dort einen Fahrradverleih. Man kann im nahegelegenen Wald Esskastanien sammeln. Einmal war die Ebbe so weit auf allen Inseln, dass keine Fähre mehr durchkam. Einmal aber war die Flut so hoch, dass eine Fähre etwa so → | | in etwas größer am Ufer vorbeigefahren ist. Sie ist bestimmt gegen den Steg, der in das Meer hinausgeht.

Liebe Grüße, dein Zachäus (Sina)

Lieber Nachbar,

Zachäus ist umgezogen und zwar nach Australien, da es dort schönes Meer gibt und da sie dort Englisch sprechen. Er geht jeden Tag zum Strand, genießt den Sonnenuntergang, das Meer und die Luft. Ich habe ihn vor Kurzem besucht, es geht ihm deutlich besser als damals.

Liebe Grüße Yvonne und Zachäus.

PS: Von Zachäus: Mit geht es seitdem besser, seitdem ich umgezogen bin. Der Strand ist sehr schön. Was ich in meinem Leben nie vergessen werde, ist, dass ich Jesus begegnet bin. (Yvonne)

Lieber Nils,

es geht mir viel besser, seit ich allen Leuten das Geld zurückgegeben habe. Jetzt habe ich kein schlechtes Gewissen mehr. Ich möchte in Zukunft ein besseres Leben führen, das Jesus gefällt. So ein besseres Leben würde mir auch entsprechend gut gefallen. Außerdem bin ich auch noch ein zufriedener Mensch geworden. Viele Menschen reden wieder mit mir und wollen auch meine Freunde sein. Ich habe seit kurzem viel Besuch.

Liebe Grüße von deinem glücklichen Zachäus (Sarah)

Lieber Tadeus,

danke, dass du meine Entschuldigung angenommen hast, ich bin sehr dankbar. Ich habe dir ja das Geld zurückgegeben, aber jetzt bin ich arm und gehe jeden Tag auf die Straße und bettel um Geld, aber das ist egal, denn ich bin froh, dass ich dir das Geld zurückgegeben habe. Ich werde sowas nie mehr machen, vielleicht könnten wir uns ja mal treffen und gehen etwas trinken.

Auf eine gute Nachbarschaft ☺

Dein Zachäus (Katharina)

Lieber Ronaldo,

ich würde schreiben, dass ich dir das Geld zurückgeben will. Ich habe dich auf dem Weg nach Jericho gesehen auf dem Maulbeerfeigenbaum, weil ich und der Nachbar uns nicht gut verstehen können. Ich will mich bei dir zum 2. Mal entschuldigen. Jesus war in der Stadt von Jericho angekommen und er hatte gesagt, dass ich vom Baum runter gehen sollte. Ich ging runter, er hatte gesagt, ich will bei dir zu Gast sein, aber Jesus ist mit Zachäus ins Haus rein gegangen und sie hatten es sich gemütlich gemacht, es war schon das Essen vorbereitet und es war auch etwas zu trinken, es war schön im Haus hat Jesus gesagt.

Schöne Grüße von Zachäus

PS: Schreib mir zurück oder klingel (Elias)

Lieber Patrick,

nachdem ich allen das Geld zurückgegeben habe, war ich bettelarm, obwohl ich allen das Geld zurückgegeben habe, sprach mich niemand an, sie ignorierten mich immer noch. Aber nach ein paar Tagen grüßten mich ein paar Menschen von Tag zu Tag wurd's immer besser und das alles verdanke ich Jesus. Im Moment suche ich mir eine neue Arbeit. Ich hoffe, du könntest zu mir kommen, um was zu essen.

PS: Dein Zachäus (Philipp)

Lieber Herr Nachbar,

ich wollte dir schreiben, wie ich mich seit dem Ereignis mit Jesus verändert habe. Wenn ich abends über die Straße laufe, grüßt mich jeder und lädt mich ein. Ich lebe viel glücklicher seitdem Jesus bei mir war. Jesus und ich haben uns unterhalten, dann wurde mir bewusst, dass ich zu dir und zu den anderen so gemein war.

Liebe Grüße von Zachäus (Eva)

Liebe Jana,

Ich hoffe, du redest wieder mit mir und dass wieder alles gut zwischen uns ist. Ich bin richtig glücklich, weil ein paar Leute wieder mit mir reden. Und dass ich allen ihr Geld wiedergegeben habe. Und ich verspreche dir, dass ich niemandem mehr Geld wegnehmen werde.

Liebe Grüße Zachäus (Madeleine)

Lieber Herr Nachbar,

seitdem ich Ihnen das Geld wiedergegeben habe, fühle ich mich viel besser. Alle sind netter und bieten mir Sachen an. Die Begegnung mit Jesus war super, es hat mir richtig gefallen. Er hat mein Haus gesegnet. Alles Gute:

Zachäus (Christian)

Lieber Sheldon, seitdem wir wieder Kontakt haben, könnten wir ja mal zusammen Stoffball spielen, und danach zusammen essen, denn ich habe mich seitdem ich mit Jesus geredet habe, hat sich einiges verändert, denn im Dorf werde ich wieder gemocht. Dein Zachäus (Florian)

Hallo Tadeus,

ich bin froh, dass wir uns so gut verstehen, kommst du heute vorbei.

Ich habe die Steuern gesenkt und mit allen gut aus und bin mit ihnen befreundet.

Er hat alles besser bekommen.

Bis gleich Tadeus

Zachäus

(Michael)

Lieber Spongebob,

ich hoffe, du bist mir nicht mehr böse! Ich glaube es hat mir gutgetan, dass Jesus mit mir gesprochen hat. Auf jeden Fall habe ich mich wirklich geändert und ich werde euch auch kein Geld wegnehmen.

Dein Zachäus (Paula)

Lieber Luke,

es freut mich, dass du mir verzeihen hast und dass wir jetzt Freunde sind. Und nochmal danke, dass du mitgekommen bist, ohne dich hätte ich es nicht geschafft, meinen Job zu kündigen. Wir können uns ja mal treffen und Kaffee trinken und Essen kochen. Ich bin dir dankbar.

Dein Zachäus

PS: Die Veränderung war komisch, aber ohne dich wäre ich verzweifelt.

[Klingel doch einfach an oder schreib mir einen Brief] (Ann-Katrin)

Lieber Storchy,

ich will mich noch mal entschuldigen. Jesus hat mir nur gesagt, dass es nicht in Ordnung war, dass ich das Geld genommen habe. Dann wollte ich noch mal fragen, ob du noch böse auf mich bist.

Ich habe aber das ganze Geld zurückgegeben.

Von Zachäus an Storchy (Peter)

Lieber Takatuka,

ich hoffe, alles ist wieder gut, ich bin richtig glücklich, dass die Leute mich mögen. Ich war nicht gerade nett. Aber ich habe mich geändert. Ich hoffe, du verzeihst mir. Ich habe eine Überraschung, dass wir ins Takiland gehen und Spaßtag machen. Ich bin sehr froh, wenn wir Freunde werden.

In Liebe Grüße Zachäus

für Takatuka (Chantal)

Lieber Herr Nachbar.

Ich hoffe, dass wir in Zukunft eine bessere Nachbarschaft führen können und uns besser verstehen und ich werde nie wieder Geld von dir verlangen. Und ich freue mich, dass wir jetzt wieder miteinander reden.

Auf eine gute Nachbarschaft.

Zachäus (Lena)

Lieber Spongebob,

ich wollte dich mal fragen, ob du mal vielleicht mit mir einen Spaziergang machen willst. Dann können wir uns mal besser kennen lernen, weil unser Kontakt nicht so gut war. Weil ich euer Geld weggenommen habe und dann hattet ihr kein Geld mehr. Und dann habe ich mich doof gefühlt. Jesus war bei mir zuhause und hat ja gesagt, gib den Leuten doch das Geld zurück. Dann habe ich gesagt, ich fühle mich auch dabei doof. Und habe gesagt, ich gib den Leuten jetzt das Geld zurück. Ende ☺
(Nazan)

Lieber Imperator,

ich würde dich gerne zum Essen einladen. Ich habe mich verändert, hör mal zu, ich zahle dir das Geld zurück. Die Veränderung hat mir sehr zu schaffen gemacht. Wir können uns Schnitzel in die Pfanne hauen, du röstest die dann mit deinen Blitzen.

Tschüss und bis bald

dein Zachäus (Chris)

Lieber Homer,

es hat sich endlich wieder beruhigt. Endlich grüßt mich wieder und weil Jesus gesagt hat, dass meinem Haus „das Heil geschenkt worden ist“, wollen jetzt viele Leute mein Haus von innen sehen. Dieses mal verlange ich auch nur 1 Dinar pro Führung und werde den Preis auch nicht höher treiben.

Auf gute Zusammenarbeit!

Dein Nachbar Zachäus

PS: Viele Grüße an deine Frau Marge und deine Kinder Bart, Lisa und Maggie (Phil)

Lieber Tateus,

ich habe eine Wanderung über die Berge und habe dir ein Geschenk daraufgestellt. Es ist etwas schönes, das du immer haben willst. Seitdem Jesus mich verändert hat, muss ich einfach nur noch nett sein und ich fühle mich besser. (Matthias)

*Liebe Celine,
ich bin froh, dass du mir verzeihen hast, es war nicht gut von mir, dass ich euch allen das Geld weggenommen habe, aber ich musste meine Leute und mich ernähren und dann noch meine Miete. Na ja, als Jesus da war, habe ich alles eingesehen. Ich bin sehr froh darüber, dass in meinem Haus das Heil geschenkt wurde, seitdem bin ich nicht mehr so einsam, willst du mal auf einen Tee vorbeikommen?
Viele Grüße,
dein Zachäus (Carmen)*

*Lieber Peter,
Als ich so allein war, war es nicht gut. Es hat sich viel verändert, wir sagen uns wieder Hallo und helfen uns einander.
Es fühlt sich komisch an, dass mir das Heil geschenkt wurde, es bedeutet mir viel.
Ich bin froh, dass es jetzt so ist, an den Tag, wo du zu mir nichts gesagt hast, fehlte mir was.
Liebe Grüße, Zachäus (Ina)*

*Lieber Spongebob Spongebob,
ich freue mich, dass du mir verzeihen hast, ich gebe dir noch ein bisschen Geld. Ich bin öfter eingeladen, die Leute behandeln mich besser. (Hannes)*

7. Aktualisierung

Die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse haben im Rahmen von Rollenspielen, was auch damit zusammenhing, dass diese im Kontext des Lehrplans vorgesehen waren, die Phase der Aktualisierung gestaltet. Sie wurden aufgefordert, sich zu überlegen, was der Text in der heutigen Zeit mit ihnen zu tun haben kann und in Anlehnung daran, in Kleingruppen ein Spiel zu entwickeln. Im Folgenden werden zwei der vier entstandenen Rollenspiele dargestellt und durch einige Aussagen, die in der sich jeweils anknüpfenden Reflexionsphase getätigt wurden, ergänzt.

1. Darstellung der Aktualisierung

Louis (in der Rolle des Außenseiters), Matthias, Madeleine, Chantal, Elias, Chris

(Der Gong signalisiert den Beginn des Spiels)

(Bühnenkonstellation: Matthias sitzt weiter abseits, ist noch nicht Teil des Spiels, Louis kommt zur Tür herein und läuft an der Gruppe, die aus Madeleine, Chantal, Chris und Elias besteht, vorbei)

Madeleine: Da ist Fetti (Lachen)
Elias: Da ist Fetti

(alle zeigen auf Louis und lachen ihn aus)

Alle vier: Fetti , Fetti, Fetti (Durcheinanderrufen)
Elias: (klatscht in die Hände und ruft laut): Fetti

(Die Kinder blicken Louis verachtend an)

(Aufgrund eines Missverständnisses in der Gruppe bitten die Schülerinnen und Schüler um

einen Neustart)

Gong (Die Konstellation ist fast die gleiche wie zu Beginn, allerdings sitzt Matthias nun bei der Gruppe)

(Chantal, Madeleine, Chris und Elias tuscheln miteinander, sie schlagen ein/klatschen ab)

Madeleine: (zeigt auf Louis) Fetti
Elias: (dreht sich um und zeigt auch auf Louis) Fetti
Alle bis auf Matthias: Fetti, Fetti, Fetti
Elias: (steht auf und wendet sich an Louis) Fetti

(auch Madeleine und Chantal stehen auf)

Chantal zu Madeleine: Fettkopp ist da

(alle – bis auf Matthias – stellen sich um Louis)

Die Vier im Chor: Fetti, Fetti, Fetti (dabei klatschen sie im Takt)

(Louis rennt daraufhin weg)

Chantal: Yeah, Fetti (dabei schwenkt sie ihre Arme in der Luft)

(alle lachen, während Louis in der Ecke steht und sich die Augen reibt, weil er weint)

(Matthias geht zu Louis und klopft ihm auf die Schulter)

Matthias: He, ich weiß, ich bin Schülersprecher, ich werde mich schon für dich einsetzen (geht dann erst einmal weg).

(Louis geht zurück zu den anderen, Elias rennt auf ihn los)

Louis: Was willst du von mir?

(Elias schlägt ihm ins Gesicht, Louis weicht aus, die anderen lachen, auch als Louis auf den Boden fällt und Elias noch einmal nachtritt)

(Die anderen gehen etwas zurück, Chris tritt hervor, beugt sich über Louis, greift nach seinem Arm und hilft ihm hoch)

(die beiden Mädchen lachen im Hintergrund, halten dabei Matthias fest, er versucht sich los zu reißen)

(Louis geht weinend zu einem Tisch und stützt sich ab, Matthias klopft sich auf die Brust und geht zu ihm)

Matthias (zu Louis, dabei fasst er ihm an die Schulter): Geht's?

Louis: Ja

(Matthias geht mit Louis zu den anderen hin)

Matthias: Es hat doch keinen Sinn, dass ihr ihn mobbt, oder, hat es einen Sinn? Hat es einen? (hebt dabei die Stimme und spricht vor

Chris: allem Madeleine an)
(laut) Nein
Chantal: Wir lieben das einfach

(lachen)

Matthias: du wirst in der 6. Stunde nachsitzen
Chantal: lacht
Matthias: magst du das?
Chantal: Nö
Matthias: Also dann hör auf

(Matthias wendet sich von Chantal ab und spricht zu Madeleine)

Matthias: du auch (zeigt dabei mit seinem Zeigefinger auf)

(Matthias wendet sich dann den anderen drei Jungen zu)

Madeleine und Chantal: Sorry (zu Louis, der mit gesenktem Kopf dasteht)
ENDE

Aspekte der Reflexion:

Die Lehrerin merkt an, dass es äußerst bedenklich ist, wenn man als Zuschauer einer Schlägerei auf dem Schulhof nur lachend dabeisteht.

Paula: fand es etwas übertrieben, dass die ganze Zeit „Fetti“ gerufen wurde, das war nicht nett und auch nicht richtig

Eva: Ihr hat gut gefallen, dass die Gruppe eine Szene gewählt hat, die in ihrer Klasse nicht passiert, weil dort niemand in so einer Form mit Schimpfwörtern geärgert wird

Sina: fand das Theaterstück auch interessant, weil die Mitschüler Louis erst nur gemobbt haben und nach einer Standpauke vom Schülersprecher waren sie anders

Lehrerin fragt Matthias, ob er als Schülersprecher mit Nachsitzen drohen kann, woraufhin er erwidert, dass es in der Schule, die in der Szene dargestellt wurde, möglich ist

Louis: Matthias musste - im Gegensatz zu Jesus – drohen, damit in der heutigen Zeit überhaupt eine Wirkung erzielt werden kann

Lehrerin: Die Mitschüler haben nur aufgehört, weil ihnen gedroht wurde, dann müsst ihr Nachsitzen.

Matthias: es ist ein bisschen Probezeit verloren gegangen. Das Ende war etwas spontan und wir mussten ein bisschen improvisieren

Chantal: Wir haben ja eigentlich so gehandelt, dass wir so ein paar Beliebte sind und am Ende sich das ändert, weil Chris „Stopp“ sagt

Louis erläutert noch einmal die Rolle von Elias und Matthias, Elias hat so reagiert, weil Matthias sich dem Unbeliebten zugewandt hat, und das wollte Elias nicht

Paula bemängelt das viele Lachen

2. Darstellung der Aktualisierung

Katharina, Nazan, Paula, Lena, Eva, Peter

GONG

(Ausgangssituation: Nazan steht in der Mitte, sie hat ein Portemonnaie in der Hand, Paula steht etwas neben ihr, ebenso wie Lena, Peter steht etwas abseits, Katharina und Eva sind noch nicht zu sehen)

(Lena läuft zu Nazan, sie umarmen sich)

Lena: Hey

Nazan: Hey

(Paula kommt zu den beiden und umarmt diese ebenfalls)

Paula: Hey

(Peter kommt angerannt und rempelt Nazan an und ruft „Buh“, ihr Portemonnaie fällt dabei auf den Boden)

Peter zu Nazan: Hey (sie schlagen ein)

(in der Zwischenzeit kommt Eva angerannt, hebt schnell das Portemonnaie auf und geht dann wieder weg)

Paula: Wo ist dein Portemonnaie?

Nazan: Portemonnaie?

Paula: Portemonnaie, wir wollten noch mal shoppen gehen

(die Mädchen halten sich vor Schreck die Hand vor den Mund)

Peter: Vielleicht hat der Junge [*gemeint Eva*] das gerade-

(Nazan fängt an zu weinen, Lena tröstet sie)

Peter: (zu Eva) Ey, hast du das Geld mitgenommen?

Eva: Nä (entsetzt)

Paula: Nein, ist klar (will auf Eva losgehen)

(Katharina kommt angelaufen und geht dazwischen)

Katharina: Ey ey, lasst ihn in Ruhe, ja, er hat nichts getan.

Paula: Doch doch, er hat das Geld geklaut

Peter: das Geld weggenommen.

Paula: Er hat Nazans Geld geklaut.

Katharina: Nein hat er nicht.

Paula: Doch

Katharina: Nein

Paula: Doch

Katharina: Nein

Paula: Er soll das Geld wiedergeben.

Katharina: Hat er aber nicht, wenn er sagt, er hat es nicht, dann hat er das auch nicht.

Peter: Von wegen er, nicht

(Peter und Paula gehen zurück zu Nazan und Anne (trösten Nazan), Katharina und Eva setzen sich hin)

Katharina: Ja, hast du denn das Geld wirklich weggenommen.

Eva: Ja, also ich brauchte das Geld, weil meine Mutter hat mir nie was zu essen gemacht und mir nie Geld mitgegeben und deswegen musste ich ihr das Geld einfach wegnehmen, aber, ich glaub, das war auch nicht gut, weil, ich wollt auch nicht, dass sie heult, deswegen geb` ich ihr das Geld in der nächsten Pause glaub ich wieder.

Katharina: Ja, ich glaube, das ist auch besser so, also man macht nie so was, also du musst einfach sagen, wenn du Geld haben willst oder so. Man klaut nicht einfach Geld. Das fand ich auch nicht gut, okay?

(Eva nickt)

„Ding dang dong“

(Katharina und Eva stehen auf und gehen zu den anderen)

Katharina: Hallo, ich bin die neue, Katharina

Peter: Hallo

(Katharina begrüßt die anderen, währenddessen reden Eva und Nazan)

Eva: Ich, ich wollte dir doch dein Geld wiedergeben, ich wollte das nicht, aber es ging nicht anders, weil ich das Geld brauchte

Nazan: aber das heißt nicht, dass wir jetzt wieder Freunde sind (herablassende Handbewegung)

Eva: Ja (gesenkter Kopf)

Katharina: Ist jetzt alles wieder gut?

Nazan: Zum Teil, zum Teil aber nicht so richtig

(wendet sich von Eva ab und Katharina zu)

Nazan: Ey bist du nicht die Neue?

(Nazan und Katharina umarmen sich)

ENDE

Reflexionsmomente:

Sina stellt eine Ähnlichkeit zu dem letzten Spiel fest, diese Aussage führt zu Diskussionen

Lehrerin hebt hervor, dass es in diesem Spiel ja nicht um Mobbing ging, sondern um einen Diebstahl in der Klasse

Louis: fand es komisch, dass Eva gesagt hat, dass sie es nicht wollte, aber das Geld brauchte, diese Formulierung wirkte für ihn an der Stelle seltsam

Chris: die haben das gemacht wie Zachäus und Jesus

Katharina: die Gruppe wollte es so machen, dass Nazan ihr Portemonnaie rausholt und dann kommt Peter und vor Schreck lässt sie ihr Portemonnaie fallen. Daraufhin kommt Eva als Einzelter und klaut das Geld, weil er dadurch glaubt, Freunde zu bekommen. Da Peter und Paula mehrmals fragen, ob Eva das Geld hat und sie dies mehrmals verneint, hat sie das Vertrauen gebrochen. Sie (Katharina) ist dann dazwischen gegangen und hat gesagt, dass sie den Jungen (Eva) in Ruhe lassen sollen und er nichts getan hat, weil sie nicht wusste, dass Eva tatsächlich geklaut hat. Sie hat gedacht, dass man den Menschen erst einmal vertrauen soll und dass sie erst einmal die Wahrheit sagen

Sina fragt nach, warum Peter das Portemonnaie nicht direkt aufgehoben hat, woraufhin Eva antwortet, dass sowohl Peter als auch Nazan es nicht bemerkt haben

Louis stellt die Frage, warum die Neue zur Begrüßung von einigen umarmt wurde.

Antwort darauf: es war eine nette Klasse, in der niemand gemobbt wird, sondern in der man erst einmal jeden ohne Vorurteile begrüßt

Einzelgespräche – transkribiert

Vorab: Transkriptionskonventionen

Verwendet wie in Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hg.) (1997). Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.: Waxmann, S. 3 79.

Demzufolge wurden „literarische Transkriptionen angefertigt, dabei galten die folgenden Konventionen“ (Gogolin & Neumann, 1997, S. 379):

-	=	Sprechpausen, auch anstelle von Satzzeichen jeder Art
?:	=	Sprecher/in nicht identifizierbar
[?]	=	steht am Ende einer Frage oder eines fragend betonten Wortes
[xxx]	=	kommentierende, erläuternde Bemerkung
(xxx)	=	schlecht verständlich
/	=	Abbruch, Selbstkorrektur
Felix?:	=	unsichere Sprecheridentifizierung
(x Sek.)	=	Pause
<u>Wort</u>	=	stark betont
[:::]	=	unverständlich
\$	=	Unterbrechung oder gleichzeitiges Sprechen
""	=	Weglassen einer Äußerung oder einer Reihe von Äußerungen
Milchkaffee	=	das, was tatsächlich gesagt wird
Milchkaffee	=	Übersetzung

Gespräch mit Sarah

Interviewerin: Schön, ja dann würd ich dich jetzt einfach nur noch mal ganz kurz bisschen was fragen, kannst dich auch gerne setzen, wenn du möchtest-

Sarah: Hmhm [Zustimmung]-

Interviewerin: oder hier hinsetzen, wies dir am besten gefällt-

Sarah: Ja-

Interviewerin: Und zwar (3 Sek.) ähm ja hab ich ja die letzten Religionsstunden mit euch gemacht

Sarah: Mhm-

Interviewerin: und möchte einfach son bisschen wissen, wie euch das gefallen hat, damit ich

möglicherweise auch noch was ändern kann oder aus meinen Fehlern lernen kann

Sarah: Mhm-

Interviewerin: ja und da würd ich dich gerne mal fragen, wie haben dir denn die Stunden gefallen?

Sarah: Also, das fand ich total spannend und ähm und ich hab da auch was zugelehrt, weil weil weil ja weil wir ja also weil äh (3 Sek.) ja also das war total spannend halt-

Interviewerin: Und was genau war spannend, kannst du das-

Sarah: Also dass

Interviewerin: \$erzählen-

Sarah: dass das wir das neue Thema mit Zachäus gemacht haben-

Interviewerin: Mhm und was hat dir da besonders gut daran gefallen-

Sarah: Also die Rollenspiele-

Interviewerin: Die Rollenspiele haben dir gut gefallen und das du mal andere Rollen ausprobieren konntest-

Sarah: Mhm [zustimmend]-

Interviewerin: Und welche Rolle hat dir am besten gefallen-

Sarah: Ähm äh als ich als ich ähm auf diesen Feigenbaum da geklettert bin-

Interviewerin: Als du Zachäus gespielt hast-

Sarah: Mhm-

Interviewerin: Und weißt du noch wie du dich da gefühlt hast-

Sarah: Äh nein-

Interviewerin: War das ein gutes Gefühl oder ein schlechtes Gefühl-

Sarah: Hä-

Interviewerin: Warst du glücklich oder warst du traurig-

Sarah: Ähm glücklich (4 Sek.)-

Interviewerin: Vor allem in der Szene danach als du den Leuten das Geld wiedergegeben hast-

Sarah: Mhmm [zustimmend]

Interviewerin: Und wie hast du dich jetzt am Montag bei dem Rollenspiel gefühlt? Da habt ihr ja in euern Tischgruppen ganz tolle Rollenspiele entwickelt (3 Sek.)

Sarah: Hä-

Interviewerin: Da warst du einmal die Lehrerin und eine neue Schülerin-

Sarah: Ach ja genau und das hat total viel Spaß gemacht-

Interviewerin: Ja, was hat da genau dran Spaß gemacht-

Sarah: Also dass also dass wir da ähm also dass ich also dass ich die also erstens dass ich Sonja beschimpfen muss, also beschimpft habe und also nach dem Motto, sie soll jetzt verdammt noch mal rausgehen, die Pause hat doch schon angefangen und das ist total cool gewesen, Lehrerin zu sein-

Interviewerin: Das hat dir mal gut gefallen, dass du einfach auch mal bestimmen darfst, was die anderen machen sollen-

Sarah: Ähä-

Interviewerin: Gibst auch etwas, was dir nicht so gut gefallen hat-

Sarah: Äh, nein-

Interviewerin: Es war alles schön, ähm, ja hast du denn noch irgendwie was Neues jetzt gelernt in den Religionsstunden, was du jetzt noch so benennen könntest-

Sarah: Ääääh (3 Sek.)-

Interviewerin: Nichts großes-

Sarah: Ja, dass wir das mit dem Stimmungswürfel gearbeitet haben-

Interviewerin: Das hat dir gut gefallen-

Sarah: Mhm [zustimmend]

Interviewerin: Und was genau daran-

Sarah: Ja also dass man sich dass man sich ähm also dass man ja äh dass man sich halt für ein Gesicht entscheiden musste und ähm ähm ja-

Interviewerin: Ja das hast du (2 Sek.) auch immer ganz toll gemacht-

Sarah: Mhm-

Interviewerin: Und hat dir das denn auch gefallen, dass du dann einfach mal was erzählen durftest-

Sarah: Oh ja, das hat richtig Spaß gemacht-

Interviewerin: Mhm, erzählst du gerne-

Sarah: Mhm [zustimmend]

Interviewerin: Toll, ja ähm, ich hab noch eine kurze Frage und zwar zu deinem Bild, das du am Anfang ganz schön gemalt hast, da hast du ähm geschrieben, endlich habe ich dein Haus gefunden und das war ja dieser Eingeladene und da wollt ich-

Sarah: Mhm-

Interviewerin: dich einfach mal fragen, ob du auch gerne eingeladen wirst-

Sarah: Äh ja-

Interviewerin: Und Warum-

Sarah: Äh weil hä hä weil weil das einfach toll ist, wenn man eingeladen wird-

Interviewerin: Dann merkt man, dass man nicht alleine ist-

Sarah: Ähä-

Interviewerin: Das da jemand ist, der sich für einen ja interessiert nich-

Sarah: Ähä [zustimmend]

Interviewerin: Schön, und ja das ist ja in der Erzählung so, dass äh Zachäus dem Jesus ja begegnet

Sarah: Ähem

Interviewerin: und dann diese Begegnung, die macht ja was mit Zachäus, du hast das ja grad ganz toll erzählt, dass er auch das Geld zurückgibt. Hattest du auch schon mal eine Begegnung, die irgendwo oder hast du jemanden getroffen oder irgendwie eine Erfahrung, wo du gesagt hast, boh das war jetzt was, da wollt ich/ da hab ich mich auch mal verändert-

Sarah: Hä, nein-

Interviewerin: Gab noch keinen Moment-

Sarah: Äh äh [verneinend]-

Interviewerin: Ok, ähm ja dann hab ich noch eine kurze Frage, weil die Zeit leider schon etwas drängt und zwar ist es ja so, dass Zachäus sich am Ende ja verändert hat-

Sarah: Mhm [zustimmend]-

Interviewerin: haben wir auch grad noch mal geschri/ besprochen und vielleicht auch neue Pläne macht-

Sarah: Mhm-

Interviewerin: Wenn du jetzt für dich entscheiden könntest, du dass du jetzt auch neue Pläne machen könntest, was würdest du dir wünschen-

Sarah: Ääääääh äh ähm dass ich dass ich ähm äh also dass ich äh also dass ich nicht dass ich vielleicht nicht so ähm also puh ich weiß es nicht-

Interviewerin: Wenn du einen Wunsch frei hättest? Eine gute Fee kommt und sagt Sarah du hast jetzt einen-

Sarah: \$Mhm

Interviewerin: Wunsch frei. Was würdest du dir dann wünschen-

Sarah: Ähm mhmmm, keine Ahnung-

Interviewerin: Bist du wunschlos glücklich-

Sarah: Mhm-

Interviewerin: Das ist doch auch mal schön, wenn man das von sich behaupten kann, toll. Ja gibt es noch irgendetwas, dass du jetzt sagen möchtest, noch vielleicht zu den Religionsstunden zu dem was wir gemacht haben-

Sarah: Ja, mhm-

Interviewerin: Dann kannst du jetzt noch was sagen-

Sarah: Also dass, dass ich dich vermissen werde-

Interviewerin: Ach, das ist aber lieb von dir [Lachen] danke schön. Das war auch wirklich toll bei euch in der Klasse-

Sarah: Mhm (7 Sek.)-

Interviewerin: Sonst noch etwas, was du jetzt sagen möchtest-

Sarah: Äh Äh-

Interviewerin: Äh äh, dann musst du nämlich jetzt schnell zum Sport glaub ich-

Sarah: Ja, jaaaa-

Interviewerin: Ja, vielen Dank Sarah, dass du noch die Fragen beantwortest hast-

Gespräch mit Matthias

Interviewerin: Ja, warum ich jetzt noch mal ein paar Einzelgespräche führen möchte, Matthias, das hängt einfach damit zusammen, dass ich ja, euch noch mal zu Wort kommen lassen möchte und einfach für mich auch wissen möchte, wie euch die, ja vergangenen Religionsstunden gefallen haben, ja und vielleicht würd ich dich da einfach mal fragen ähm, ja, wie haben dir denn die Stunden gefallen?

Matthias: Sehr gut, nur oft war sehr viel Wiederholung dabei-

Interviewerin: Mhm, inwiefern-

Matthias: Sagen wirs mal so, jetzt dieser Zachäus, der war, da weiß ich die Geschichte einmal, dass die äh, ja da hat man am Anfang einmal die Geschichte durchgenommen und da wurde die Geschichte noch mal wiederholt und da sollten wir fast das Gleiche drüber machen-

Interviewerin: Mhm

Matthias: So in der Art-

Interviewerin: Ok, das hat dir dann nicht so gut gefallen-

Matthias: Äh äh äh, es geht-

Interviewerin: Ja und was hat dir gut gefallen, gibst da auch etwas-

Matthias: Äh, das nämlich ne Menge Abwechslung drinne war und was war das noch, noch irgendwas-

Interviewerin: Überleg ruhig-

Matthias: Genau, und die Gruppenspiele, die waren auch äh gut

Interviewerin: Diese Rollenspiele-

Matthias: Mhm das machen wir nämlich nicht sehr oft-

Interviewerin: Aha, war neu für euch-

Matthias: Mhm, und dass dafür dass alle noch mal alles bewerten und so was, das war auch gut-

Interviewerin: Das hat dir gut gefallen-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Ähm, was hast du denn Neues über den Text gelernt-

Matthias: (4 Sek.) Ääääh, da muss ich hinterher erst mal nen Tick überlegen (3 Sek.) über den Text, uh-

Interviewerin: Gibts irgendwas, was dir ja neu in Erinnerung geblieben ist oder was dir wichtig geworden ist-

Matthias: Zusammenarbeiten ist klar, einüben neu dabei und Spaß haben, na ja

Interviewerin: Spaß haben-

Matthias: Nein, das wär jetzt ein bisschen fies, äh ja, dass man zusammenarbeitet und sich einigen muss und dass jemand die Führung übernimmt-

Interviewerin: Mhm-

Matthias: \$Genau-

Interviewerin: Das hat dir bei der Textarbeit jetzt gerade letzte Stunde-

Matthias: \$Ja-

Interviewerin: und ähm von der Erzählung an sich, es ging ja um Zachäus und Jesus, gibts da irgendwie etwas, was dir von der Erzählung neu ist oder was du nicht mehr in Erinnerung hattest oder/

Matthias: Ich hab noch alles in Erinnerung, doch, so oft wie wir das durchgenommen haben-

Interviewerin: Ja, und was ist da jetzt neu für dich, also, wenn du zurückdenkst, bevor du, des- bevor wir hier im Religionsunterricht mit dem Text gearbeitet haben-

Matthias: Das war irgendwie neu, dass der, dass Jesus dann zu Zachäus gegangen ist, der gerade der oberste Zöllner war und (2 Sek.) (xxx), nä-

Interviewerin: Das war dir nicht so bewusst mehr- kanntest du denn die Geschichte vorher schon-

Matthias: N bisschen, also, obwohl, ja, wir kannten die schon, wir hatten die nämlich schon mal bevor wir Kommunion hatten noch einmal durchgenommen, weil wir die irgendwie vortragen mussten oder sowas-

Interviewerin: Aha, und weißt du noch, wo ihr da (2 Sek.) besonders drüber gesprochen habt-

Matthias: Wir haben darüber gesprochen, dass Jesus dann zu Zachäus gegangen ist-

Interviewerin: Un/

Matthias: Dann, da haben wir kontinuierlich drüber geredet-

Interviewerin: Und was danach passiert ist-

Matthias: Genau-

Interviewerin: Mhm, und was, ähm, ja, worüber habt ihr dann gesprochen, was ist dann passiert-

Matthias: Wir haben dann, äh, hatten wir dann noch mal das Problem, dass einige nicht da waren, die dann noch ein Rollenspiel übernehmen mussten, äh, die konnten nämlich nicht, warum auch immer, der eine musste ins Krankenhaus, der wurde an der Leber operiert, so weit ich weiß-

Interviewerin: Oh-

Matthias: son Stück, da fehlt glaub ich ein Stück jetzt oder so, keine Ahnung, der andere konnte nicht kommen, aus, äh wegen familie- wegen familiären Gründen, wegen ner Beerdigung, (3 Sek.) [pusten] deswegen konnten wir das dann nicht auftreten, weil, das hatten wir einmal geübt und geübt, und dann wars doch nicht dabei

Interviewerin: Mhh-

Matthias: Das war das Problem

Interviewerin: Also hattest du da schon die erste Berührung mit dem Text-

Matthias: Ja-

Interviewerin: und jetzt noch mal wieder eine, und hat sich da irgendwas verändert-

Matthias: Ja, ein klein wenig, nämlich, dass äh, Zachäus dann das Geld zurückgenommen hat, und das Vierfache dann immer zurückgeben will, also da hat er nö gesagt, das mach ich nicht-

Interviewerin: Mhm-

Matthias: Also bei dem normalen (xxx) sag ich einfach jetzt-

Interviewerin: Ah, ok-

Matthias: Mh-

Interviewerin: Was denkst du denn, hat die Geschichte heute, in unserem Leben noch eine Bedeutung-

Matthias: In der Art ja-

Interviewerin: Und worin liegt die Bedeutung-

Matthias: Diebstahl, Betrug, äh, wie heißt es hier, Lügen und und und, das man das nicht machen soll-

Interviewerin: Das man das nicht machen soll, Mhm, und was soll man stattdessen machen-

Matthias: Mal was leihen, nett sein, nicht lügen-

[Lachen]

Interviewerin: Hast du denn auch irgendetwas Neues über dich gelernt? in den letzten Wochen, in den Religionsstunden-

Matthias: Nein, nein-

Interviewerin: Gar nichts Neues-

Matthias: Nein-

Interviewerin: Auch nicht im (2 Sek.) Rollenspiel am Montag-

Matthias: Nein-

Interviewerin: Ist dir irgendwie was wieder bewusst geworden oder woran du schon lange nicht mehr gedacht hast-

Matthias: Nein-

Interviewerin: Mmh-

Matthias: Nicht wirklich-

Interviewerin: Es ist ja, dass in der Geschichte von einer Begegnung gesprochen wird, von einer Begegnung zwischen Jesus und Zachäus-

Matthias: Mhm-

Interviewerin: Ähm, und die hilft dem Zachäus ja auch danach wieder-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Sein Leben zu ändern, ähm, hattest du auch schon mal irgendwie eine Begegnung oder eine Erfahrung mit Jesus oder Gott-

Matthias: Mhh, J/ Nein- (2 Sek.) also das einzigste war bei der Kommunion, da hab ich irgendwas gespürt, ich weiß auch nicht wieso (2 Sek.) wien kleines Zwicken im Nacken-

Interviewerin: Aha, an welcher Stelle, in welchem Zusammenhang-

Matthias: Wirbelsäule, hier in der Art, also am Wirbelsäulenkopf-

Interviewerin: Aha, und was glaubst du, hatte das zu bedeuten-

Matthias: Dass ich jetzt Teil des Clubs bin sozusagen-

Interviewerin: Dass du/

Matthias: Weil fast jeder hatte das Gefühl irgendwie, als hätte uns der Pastor darein gekniffen-

Interviewerin: Und hat er gar nicht-

Matthias: Nee-

Interviewerin: Ach, das ist ja interessant und ähm sonst hast du irgendwie an Jesus oder Gott denkst-

Matthias: Öfters-

Interviewerin: Öfters? Und in was sind das für Situationen-

Matthias: Zum Beispiel, wenn ich mir mir so weil, gerade eben wie beim Vokabeltest, da konnte ich mich nicht entscheiden ob das jetzt so oder so richtig war und dann wars richtig so gesagt, dass dann son kleiner Teufel hier sitzt und son kleiner Engel da sitzt, dass die mir dann bei den Entscheidungen helfen-

Interviewerin: Schön, und dann glaubst du dass das/

Matthias: Ja, so in der Art-

Interviewerin: Hat was mit Gott zu tun oder mit vielleicht auch mit etwas anderem, was würdest du sagen-

Matthias: Mhmmm nee, nicht wirklich-

Interviewerin: Kannst du nicht, nun denn, ja ähm. Wir haben in den letzten Wochen vieles gemacht und dann ist mir dein Rollenspiel noch in besonderer Erinnerung geblieben und zwar warst du ja der Zachäus nich-

Matthias: Mmm [fragend]-

Interviewerin: Als wir das erste Mal gespielt haben-

Matthias: Ääh, jaaa ja-

Interviewerin: Genau. Wie ging es dir als Zachäus-

Matthias: Ganz schwer, irgendwie wenn ich das jetzt richtig realisieren würde, also wenn das jetzt wirklich so wäre, würde ich mich total mies fühlen, als Nächstes würde ich irgendwie überrascht sein und als Nächstes wär ich total glücklich-

Interviewerin: Ok, warum glücklich-

Matthias: Ja, dass die Anderen mich nicht mehr so üh äh üh so wat noch mal-

Interviewerin: Mhm, hast du da selbst auch schon mal Erfahrung gemacht-

Matthias: In der vierten Klasse. Das Schlimmste, was einem da irgendwie passieren konnte-

Interviewerin: Die Vierte-

Matthias: Die haben einem aus dem Fenster, aus dem 2. Stock geworfen-

Interviewerin: Das sind natürlich, ja-

Matthias: Das war extrem, da hat sich das Bein gebrochen-

Interviewerin: Grenzerfahrungen, absolut und ähm, ja in dem Rollenspiel ist mir noch etwas aufgefallen und zwar, hast du ähm als Jesus auf dich zukam, glaub ich, gefragt, ja wer bist du überhaupt-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Weißt du noch, warum du das gemacht hast-

Matthias: Ja äh, aus dem einfachen Grunde, wenn er nicht wusste, dass es Jesus ist, z.B. weil ich gesagt habe, äh Jesus und ich hatte das nicht richtig mitbekommen so gespielt jetzt, also ich hab ganz woanders hingehört als wurde gerade ne Ziege hinten angestoßen und ich hab mich nur auf die konzentriert, so was in der Art-

Interviewerin: Mhm-

Matthias: Und das ich das nicht realisiert habe-

Interviewerin: In dem Spiel jetzt-

Matthias: Jetzt ja-

Interviewerin: Und sonst, glaubst du, du hättest Jesus erkannt-

Matthias: Puh, kommt drauf an, also wenn der jetzt so geblieben ist wie er war und wenn die so geschrieben haben, dann ja, aber sonst nein-

Interviewerin: Hm, was glaubst du denn, wie war Jesus-

Matthias: Puuuuuuh, ääääääääääh, also in der Geschichte heißt es ja, dass er ein Röh/, Römer der ein Ohr abgeschlagen wurde, dass er es wieder dran drangeheilt hat sozusagen, also würd ich sagen, dass er eigentlich ein ganz guter Kerl war-

Interviewerin: Ja und du denkst, das hat heute auch noch Bedeutung-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Inwiefern-

Matthias: Ja sagen wir mal, es würde keine netten netten Menschen geben, sondern nur solche fiesen Typen, wie Basti, nein, also sagen wir mal so, es würde nur fiese Typen und ein zwei nette nich, die Netten hätten ja gar keine Chance und würden dann irgendwann umgebracht werden oder wat auch immer-

Interviewerin: Also denkst du, dass äh Jesus quasi ja eine Vorbildfunktion hat-

Matthias: \$Ja-

Interviewerin: \$für uns-

Matthias: \$Hmm-

Interviewerin: und wir uns daran ein Beispiel nehmen sollen-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Ok, ähm, ja ich hab noch zwei kleine Fragen und zwar, hast du einen Brief geschrieben, der sehr schön war, hat mir gut gefallen, ähm, dass er, dass Zachäus den Nachbarn ein Geschenk geben würde. Was glaubst du, was für eine Bedeutung haben Geschenke oder hat es dich/

Matthias: Sehr große, also sagen wir mal so jetzt bei Weihnachten oder Geburtstage kriegt man ja immer Geschenke, dann weiß man ja [xxx] sind mir nicht so große Bedeutung, aber wenn man das mal so, ach, dann sind das ja schon große Bedeutungen, also man kriegt ja eigentlich so gut wie jedes Jahr Geschenke nich-

Interviewerin: Mhm, und was glaubst du, warum schenkt man?

Matthias: Mhm, damit die Freundschaft weiter realisiert wird und einfach mal son Freundschaftsangebot oder Freundschaftsdinge da oder so wat-

Interviewerin: Hm-

Matthias: Ich weiß nicht, wie ichs weiter bezeichnen soll-

Interviewerin: Ein, das ist also son Beweis der Freundschaft ist oder der Zuneigung-

Matthias: Mhm-

Interviewerin: Und zu Weihnachten bekommt man ja auch von anderen Personen noch Geschenke-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Was glaubst du warum wird da geschenkt-

Matthias: Weil die einen lieb haben-

Interviewerin: Ah, ja das stimmt, man bekommt selten ein Geschenk von jemanden, der einen nicht mag, nich-

Matthias: Sehr sehr selten

Interviewerin: Selten, das stimmt-

Matthias: Wer nicht lieb ist, ne Klapperschlange-

Interviewerin: Uh (3 Sek.) eine Klapperschlange-

Matthias: Hatte ich letztens im Krimi gesehen, da hatte einer ne Klapperschlange geschenkt-

Interviewerin: Würdest du auch Jemanden eine Klapperschlange schenken wollen-

Matthias: Wenns nicht anders geht, ja (lachen)-

Interviewerin: Ah ja, ja in der Erzählung sind ja auch viele andere Menschen nich-

Matthias: Hhm-

Interviewerin: Die in der Menschenmenge und das sind ja ganz viele verschiedene und ihr habt die auch alle echt gut verschieden dargestellt, ähm, ja, wie nimmst du Verschiedenheit oder auch die verschiedenen Menschen um dich, vielleicht auch in der Klasse wahr, was bedeutet dir das, dass so verschiedene Menschen um dich sind-

Matthias: Puuuuuuuuh, also das ist was ganz anderes als wie ich hier den ganzen Tag am Computer sitze, wegen den Trojaner oder so was und da hat bei meinem Vater, hat ja jetzt nen Trojaner auf dem Computer gezogen, ich musste ihn natürlich wegmachen und ich hab meistens keine Zeit, das ist auch irgendwie dann öde-

Interviewerin: Mhm-

Matthias: Also, na ja ist nicht mein Ding. Mindestens dreimal die Woche spielen-

Interviewerin: Mit anderen Leuten auch-

Matthias: Mhm-

Interviewerin: Und dann ist es auch egal wie verschieden die Leute sind oder-

Matthias: Es ist mir egal, ob der eine jetzt sagt, nee lass uns lieber rausgehen, dann muss ich nachgeben, einfach aus dem einfachen Grunde, der Klü/ der Klügere gibt nach (leises Lachen) -

Interviewerin: Ach so ist das bei dir, mhm und die äh Verschiedenheit in der Klasse hier? Wie nimmst du die wahr-

Matthias: Jaa, wie soll ich das jetzt nennen, wir sind ja eine Gemeinschaft und eine Gemeinschaft ist was ganz anderes als wenn du dich mit irgendwelchen Anderen triffst, die du so gar nicht richtig kennst. Die Anderen haben ja schon von ihrem Lebenslauf erzählt und was nicht alles und die Anderen haben das nicht aber-

Interviewerin: Ah, man kennt die anderen Leute-

Matthias: Ja nicht so gut-

Interviewerin: Mhm, also würdest du sagen, dass du hier in der Klasse/

Matthias: \$Besser aufgehoben wäre, als bei irgendsolchen Idios-

Interviewerin: Schön, weil du die Leute hier kennst-

Matthias: Ja-

Interviewerin: Ja, prima, ähm, ja ich hab noch zwei kurze Fragen und zwar ähm, am Montag in dem Rollenspiel, wie gingst dir da mit deiner Rolle-

Matthias: Ähm, dass mit diesem Schülersprecher da-

Interviewerin: Genau-

Matthias: Daaaa, wie soll ich das jetzt nennen, also da wars jetzt irgendwie so, dass äh, ja der eine wurde ja festgehalten und der wurde ja richtig gemobbt-

Interviewerin: Ja-

Matthias: Und die Anderen mussten sich, einer musste sich ja einsetzen, damit das anders war, das war bei mir in der Klasse auch noch früher und da hab ich auch glaub ich aus dem Fenster gefallen-

Interviewerin: Oh, also konntest du dich da gut wiederfinden-

Matthias: Aber nur bei einem-

Interviewerin: Bei dem der da hilft und ähm in der Rolle von Louis-

Matthias: Mhm-

Interviewerin: Gabs da auch irgendwie, dass du sagen/

Matthias: Ich hatte die Rolle von Louis in der alten Klasse, das steht fest-

Interviewerin: Ah, ok-

Matthias: Und noch noch übertriebener-

Interviewerin: Oh und dann hier ist es jetzt besser, na das ist doch sehr schön. Ja, dann hab ich noch eine letzte Frage und zwar ist es ja in der Erzählung so und auch in der Geschichte und das habt ihr auch in euren Briefen geschrieben, dass Zachäus sein Leben verändert, macht vielleicht neue Pläne-

Matthias: Mhm-

Interviewerin: Ja, gibt es auch etwas, was du dir wünschst-

Matthias: Puuuuuuuuu, was soll ich mir wünschen, ja ich wünschen würd ich mir wenn es eigentlich keine fiesen Sachen in der Welt gibt oder Krieg oder wat nicht alles, also dass so was einfach aufhört-

Interviewerin: Mhm und für dich persönlich, dass du dir irgendwie jetzt-

Matthias: Wünschen würd ich mir, dass manche in der Klasse mit solchen Gerüchten aufhören

solche halt-

Interviewerin: Gerüchte über dich-

Matthias: Mhm, weil manche waren, nä da hatte irgenwie wat, so wat in der Art-

Interviewerin: Nee, das ist auch nicht schön-

Matthias: Nä-

Interviewerin: Ja, das war von meiner Seite aus die letzte Frage. Hast du noch irgendwelche Fragen oder irgendwas was du ergänzen möchtest, vielleicht auch noch, was dir jetzt noch in den Kopf gekommen ist, über das, was wir jetzt grad noch gesprochen haben, wenn du noch mal zurückdenkst an die vergangenen Wochen-

Matthias: Nee, nicht wirklich, nicht wirklich-

Interviewerin: Irgendetwas was dir noch in Erinnerung geblieben ist-

Matthias: Vom Text ja, aber sonst war nichts, wirklich-

Interviewerin: Ok, ja dann vielen Dank Matthias-

Gespräch mit Christian

Interviewerin: Da ich ja mit euch zusammengearbeitet habe, ist mir das total wichtig, dass ich von euch auch einfach noch mal erfahre, wie die letzten Religionsstunden so waren, ja und was dir so aufgefallen ist, denn ich will ja auch davon lernen

Christian: \$Mhm-

Interviewerin: \$und was ich dann falsch gemacht habe und was ich verbessern kann, das ist dadurch total gut, und, ja ich würd dann einfach mal anfangen, wenn es ok ist, und würd mit der Frage beginnen, ja, wie haben dir die letzten Religionsstunden gefallen-

Christian: Also, ich fand sehr gut, war n bisschen mehr Abwechslung als ähm sonst, wo wir das nur bei Frau [xxx] hatten oder in der Grundschule, da haben wir nämlich ähm, Thema für Thema einfach durchgehackt und dann irgendwie gar nicht so ähm, mit den andern so gesprochen, so ähm, wie wir das mit dem Würfel gemacht haben, das kannt ich gar nicht so-

Interviewerin: Mhm-

Christian: Und so, als ähm Religionsunterricht und ähm, weil hier sind ja, äh, weil früher in der Grundschule war das bei mir so, da, ähm, war das auch ganz kritisch, weil da hatten wir ganz viele andere, die ner anderen Religion angehört hatten

Interviewerin: \$Achso-

Christian: \$und das war dann totaler Stress und dann kams dann fast nie zum richtigen Religionsunterricht und hier machen wir ja so ein Religionsunterricht, der hat nicht nur mit katholischen, sondern ähm, mit der, mit allen Religionen sozusagen zusammen, also wie äh, wie war das früher mit Jesus und sonst ist das ja immer so, geteilter Religionsunterricht, also katholisch, evangelisch, mus/ muslimisch-

Interviewerin: und das hat dir hier gut gefallen-

Christian: Ja, weil hier ist alles zusammen und hier hat auch keiner rumgemeckert, weil er seine

eigene Religion ja nicht hat, ja und dann halt mit dem Würfel, das fand ich äh (2. Sek.) super-

Interviewerin: Weil man dann auch Gelegenheit hatte, so selbst zu erzählen-

Christian: Ja, genau, wies einem wirklich geht-

Interviewerin: Mhm, gabs auch etwas, was dir nicht so gut gefallen hat-

Christian: Ähm, eigentlich war alles, eigentlich war alles super, also eigentlich (3 Sek.) wüsste jetzt nicht, was mir daran, weil ich kenn ja keinen anderen Religionsunterricht und wüsste jetzt nicht, was mir da nicht so gefallen könnte-

Interviewerin: Mhm, ja wir haben uns ja sehr lange mit dieser einen Erzählung beschäftigt-

Christian: Mhm-

Interviewerin: Mit Zachäus und Jesus, ähm, ja was hast du Neues über den Text gelernt-

Christian: Ähm, den Text an sich ähm, kannte ich glaub ich schon aus ähm dem Kommunionunterricht, ähm, von damals, den kannte ich da, und auch aus der Grundschule, ähm, aber da hatten wir, da haben wir uns die Geschichten nur durchgelesen, wirklich so die halbe Bibel immer, jeden ähm jede Religionsstunde ne eine Geschichte und dann hatten wir das gar nicht besprochen, jetzt weiß ich halt viel mehr drüber, also wie Zachäus sich fühlen könnte so haben wir uns das ja überlegt und so gefühlt, ja-

Interviewerin: Mhm, gibts noch irgendwie noch mehr, was du, was dir neu in den Kopf gekommen ist-

Christian: (2 Sek.) eigentlich nicht, war alles-

Interviewerin: Und, denkst du denn, dass die Geschichte heute noch eine Bedeutung hat-

Christian: Ja, Religion hatte schon immer ne Bedeutung, das hatte früher ne Bedeutung, hat heute noch ne Bedeutung, sieht man ja, im Irak ballern die sich alle gegenseitig ab, ähm, ja, aber ähm, (2 Sek.) ich weiß es nicht so genau, ob das in ein paar hundert Jahren immer noch so sein wird, aber heutzutage ist das ja noch so-

Interviewerin: Mhm, und was glaubst du, wo jetzt genau die Bedeutung dieser Geschichte vielleicht liegen kann-

Christian: Ähm, die Bedeutung der Geschichte? (4 Sek.) Mhh, ja ich weiß jetzt nicht so, was du damit da also sagen willst, so ähm-

Interviewerin: Ja, wir haben ja zum Beispiel gestern ähm, gestern nicht, am Montag noch mal darüber gesprochen, was die Geschichte mit uns, mit unserem Leben zu tun hat, und, ja, da kamen ja ganz tolle Rollenspiele bei rum-

Christian: Achso, ja genau, wegen dem, ja, das sich äh Leute gegenseitig ärgern, das dann einer dazu kommt und so Streit schlichtet, ähm, ich glaub die Geschichte soll uns so zeigen, dass ähm, wir auch trotzdem, wenn einer nicht so nett zu uns ist, dass man ihn immer noch überreden kann, dass man äh, nett zu dem andern sein kann, also ähm, dass man immer noch Streit schlichten kann, auch wenns äh nicht mehr geht so, glaub ich, so, so kann man das sehen-

Interviewerin: Aha, gut, ähm, ja, das ist das was du jetzt Neues über den Text gelernt hast, hast du auch irgendwas Neues über dich gelernt- Wo dir irgendwas aufgefallen ist-

Christian: Ja, ärgern soll man ja sowieso nicht, aber äh selbst bei mir, wenn mich, ich bin ja eigentlich einer, der nicht ärgert, aber wenn mich einer aufregt oder irgendwie nervt oder so, dann sach ich schon mal, äh geh mir nicht auf den Nerv oder so nä, und äh, das ist halt klar, das ist bei jedem Menschen so, wenn der gereizt wird, dann ähm, ähm, flippt man n bisschen aus, aber ähm, an sich, hab ich schon daraus gelernt, dass man ähm, immer noch ruhig drei mal sagt, ruhig bleiben kann, und sagen kann, ähm, sei mal bitte leise und irgendwie beim fünften mal erst anfangen darf auszuflippen, weil wenn man sofort ausflippt, dann ähm, kann man das knicken mit dem Schlichten, mit dem Streit schlichten-

Interviewerin: ja, das ist, so, was du- schön (2 Sek.) ja, und in der Geschichte gehts ja auch darum, dass äh Zachäus Jesus begegnet, ähm, und ja, das hat ja eine Veränderung für Zachäus zur Folge, ähm, gibts bei dir auch irgendwelche Begegnungen im Leben oder irgendwelche Erfahrungen, vielleicht mit anderen Menschen, oder auch mit Jesus oder Gott, die irgendwie bei dir schon mal-

Christian: Äh, so an sich äh nicht, nicht, dass sich irgendwie plötzlich, wenn ich über die Straße renne, bloß n Bus anhält sofort, äh ne, weil äh, ich bin eh immer total vorsichtig, gucke immer drei mal, ja, wenn die Straße frei ist, dann geh ich, aber ähm, so an sich, eigentlich noch nicht, aber durch die Geschichten (3 Sek.) weiß ich nicht, das erregt die Leute dazu, dass äh, Gott wirklich ist-

Interviewerin: Mhm, und für dich jetzt selbst-

Christian: Äh-

Interviewerin: Was denkst du-

Christian: Ja, manchmal kann ich mich nicht so richtig entscheiden, das ist das Problem so-

Interviewerin: Was sind das denn für Situationen, in denen du dich entscheiden oder nicht entscheiden kannst-

Christian: Weil, äh, weil Louis sagte ja mal, dass er ähm, die Treppe nicht runter gefallen ist, ob, obwohl er gestolpert ist, das er mit dem einem Fuß in der Luft stand, das kann ich so ungefähr nicht glauben, weil mein Bruder ist die Treppe herunter gefallen und da hat ihn keiner aufgefangen-

Interviewerin: Mhm-

Christian: ja, und das wär, das deswegen ist das, sind das so Situationen, da kann man das nicht so richtig glauben, durch Schwergewicht, durch die Anziehungskraft der Erde, und dann, ja, dann, kann ich mir das nicht so richtig vorstellen, weil man das nicht, weil man das nicht kennt, das man aufgefangen wird, weil n Vogel der könnte ja Flügel ausspannen und dann ähm äh gleitet der, aber wir Menschen haben ja keine Flügel, also geht das gar nicht, also kann man sich das gar nicht so richtig vorstellen-

Interviewerin: Dass man, ähm, von, von Gott aufgefangen wird-

Christian: Ja, genau, sozusagen-

Interviewerin: Mhm, glaubst du, denn dass es möglich ist, dass Gott einen auffangen kann-

Christian: Ja, würd ich jetzt nicht sagen, dass es nicht möglich ist, äh, wenn ichs selber merken würde, dann äh, könnte ich mir das schon vorstellen, aber ähm so an sich, kann ich mir das nicht vorstellen-

Interviewerin: Also-

Christian: Und das, eines, eines der Gebote heißt ja auch, man soll sich Gott nicht vorstellen, oder so [:::] deswegen will ich gar nicht davon ausgehen, dass es ihn, sozusagen, wie er aussieht oder, ob es ihn überhaupt gibt, weil ähm, (3 Sek.) so lautet das Gebot, aber ich will jetzt hier keinen Blödsinn mit Gott anfangen, also ich kann jetzt nicht so, so sagen, das ist Gott-

Interviewerin: Ok, gut, ähm, ja, wir haben ja auch in den letzten Wochen viel gemacht, von Bildern, Geschichten und Erzählungen geschrieben, ja dein Bild war ja das mit dem Steinhaus und dann, da stand davor diese Person, die eingeladen ist, ähm, was bedeutet es für dich, eingeladen zu sein-

Christian: Äh, Freunde denken an mich, Freunde, z.B. wenn ich irgendwie einmal alleine bin und die rufen mich an, dann ähm, dann hab ich das Gefühl, dass äh, dass man an mich denkt, weil äh, wenn man jetzt, irgendwie äh, ganz viele kennt, aber irgendwie gar nichts macht, sondern ähm zuhause sitzt und irgendwie die ganze Zeit am Computer sitzt, dann äh, vergisst man ja sozusagen den andern, dann ist ja der andere sozusagen für ihn nichts wert, aber, wenn er das denkt, dass der, dass das n Freund ist, aber der andere sagt, ach, das ist nur son oller Schulkollege, ja dann, ähm, fühlt man sich ja verarscht, und in Situationen, wenn man sich verabredet oder aufn Geburtstag eingeladen ist, dann ist das ja schon was tolles eigentlich-

Interviewerin: Schön, ähm, ja und in deiner Erzählung hast du dann geschrieben, dass sie Leute Zachäus nicht bemerkten, weil er ja auch klein war und er hat sich dann ja auch den Weg auf dem Baum gesucht. Was glaubst du, wie ist es, wenn man einfach nicht bemerkt wird-

Christian: Da ist man hilflos in der einen Situation, weil, wenn du irgendwas erreichen willst, aber kannst das nicht erreichen, wenn da total viele Leute stehn, dann fühlt man sich nen bisschen (3 Sek.) geärgert so, geärgert sowieso und nicht nur nen bisschen, aber das findet man ja dann auch traurig [:::] oder schade, wenn man dann nicht äh, wenn man den Andern sozusagen dazu [:::] kann-

Interviewerin: Mhm, ja, wenn man so auch ausgegrenzt ist, oder gar nicht gar nicht erst wahrgenommen wird-

Christian: Ja eben-

Interviewerin: Prima und ähm in dem vergangenem Brief, da hattest du geschrieben, dass Jesus am Ende das Haus gesegnet hat von Zachäus, was bedeutet das für dich äh das er das Haus segnete-

Christian: Ja, das kann ich selber nicht so erklären, weil ähm, das Haus an sich verändert sich ja nicht, es bleibt, es ist sozusagen nur son Segensgruß dass das äh glaub ich für Zachäus und nicht für das Haus. Das Zachäus jetzt zu äh Jesus ganz gehört, also nicht, alle Leute gehören sozusagen zu Jesus und so dem Gott. Aber ähm noch mehr sozusagen als Freund, weil Jesus kennt ja nicht alle auf der ganzen Welt und äh Zachäus war ja eine besondere Person-

Interviewerin: Mhm, was hat ihn so besonders gemacht-

Christian: Zachäus oder Jesus-

Interviewerin: Ja beide- (5 Sek.)

Christian: Äh, Jesus kann Leute heilen, Jesus ähm kann mit Leuten sprechen und sie wieder vernünftig stimmen, z.B. jetzt er redet ganz normal mit Zachäus und äh äh schon verteilt er sein Geld wieder, obwohl ich glaube, wenn er mit nem mit som Diener sprechen würde, würde er es überhaupt nicht machen, da würde er dafür ja Geld kassieren-

Interviewerin: Mhm, also das ist das besondere an Jesus-

Christian: Ja-

Interviewerin: \$Hm-

Christian: \$Und ach an Zachäus ist eigentlich nichts Besonderes außer dass er halt nachher dann doch wieder das Geld wieder zurückgegeben hat, weil eigentlich ist er ja nen Sünder, wenn man das so sieht nich-

Interviewerin: Mhm, was denkst du denn ist ein Sünder, was macht ein Sünder aus-

Christian: Ja, ähm geizig, will alles haben, ist gemein zu Andern, ja mehr weiß ich jetzt nicht-

Interviewerin: Hm, ja und noch mal zurück auf den Segen. Wer kann denn deiner Meinung nach segnen-

Christian: Also der Priester, der hat das ja studiert oder hat das gelernt, der ist ja sozusagen der Nächste zu Gott, so könnte man sagen. Ich bin ja selber in ähm in der Schola, das ist bei uns in [xxx] ähm ist das son son kein Knabenchor nicht mit irgendwelchen Anzügen, sondern so frei-

Interviewerin: Ah ok-

Christian: Also, ähm ich bin jetzt bei den größeren, nicht mehr bei der Schola sondern die Größeren, wir nennen uns [xxx], weil wir mit Instrumenten arbeiten-

Interviewerin: Wow-

Christian: Äh ich arbeite mit meinem [xxx] nicht irgendwie sone große Nummer, aber ähm ähm andere sind halt mit großen Trompeten bei, aber ähm ich bin ich bin jetzt nicht so einer, der morgens aufsteht und betet und abends ins Bett geht und wieder betet, so einer bin ich nicht. Ich bin jetzt auch nicht so einer, der jeden Sonntag in die Kirche geht, sondern nur wenn ich bei meiner äh Kirche aus irgendwie Gottesdienst äh veranstalte, hm, dann geh ich da halt hin und äh auch so in Kindergottesdiensten, wenn wir da spielen, ähm dann äh ist das für mich schon so wien so wien beten, weil in der Schule nur, dass ich, weil ich sing ja äh wir wir ähm trommeln und ähm pusten ja nicht in in die ähm Trompeten umsonst äh uns äh für die Leute sondern auch für Gott sozusagen nich und so und so, also das ist sozusagen mein Beten in der Kirche [:::]

Interviewerin: Toll, was macht ihr da so für Musik-

Christian: Äh, kommt drauf an, wir haben Weihnachtslieder, wir haben Osterlieder, wir haben ganz normale Lieder, die man äh oder gebetet, die gesungen werden, z.B. das machen einige Sängerinnen oder Sänger bei uns [:::] , ich bin für für die Sänger, ja/

Interviewerin: Es klingt echt spannend, toll, find ich gut. Äh, ja ich hab noch zwei kurze Fragen-

Christian: Mhm-

Interviewerin: und zwar gibts in der Erzählung ja viele Menschen, die so ja drumherum stehen, die Zachäus verachten, vielleicht waren auch welche dazwischen, die ihn mochten/

Christian: Ja, das ist natürlich/

Interviewerin: fraglich, man weiß es nicht, auf jeden Fall sehr viele verschiedene. Ähm, ja wie nimmst du die verschiedenen Menschen um dich herum wahr, vielleicht auch hier in der Klasse-

Christian: Manchmal kann ich das nicht so sagen, ähm bei mir Philipp war vor vorher war das schon anders, weil ich hatte keinen Dunklen in meiner Klasse und da war äh und da war das schon ziemlich anders, aber jetzt sind wir richtig gute Freunde geworden. Kann man auch aus ganz anderen Menschen Freunde werden-

Interviewerin: [:::] Also, hat das nichts damit zu tun, wie jemand ist-

Christian: Nee, kommt drauf an, was hier im Inneren ist, von der Person her. Wenn das jetzt einer ist, der so mürrisch ist, dann äh will man sich ja nicht so anfreunden aber wenn man dann doch merkt, dass er nett ist, dann/ (3 Sek.)

Interviewerin: Ok, ja eine letzte Frage, die ich hab und zwar, Zachäus verändert ja sein Leben am Ende, stand hab ihr ja auch in den Briefen ganz toll geschrieben und auch im Spiel dargestellt ähm, ja, der macht vielleicht neue Pläne oder überlegt sich ähm wie er jetzt sein Leben neu gestalten kann. Was würdest du dir wünschen-

Christian: Für Zachäus oder-

Interviewerin: \$Für dich wenn/

Christian: \$Wenn ich jetzt Zachäus wär oder so allgemein-

Interviewerin: Allgemein-

Christian: Ähm, so, dass man beliebt ist bei den Andern, äh dass man nachher nen guten Job bekommt und nicht irgendwie Straßenfeger wird oder so also so, dass man glücklich ist könnt man sagen so-

Interviewerin: Dass man glücklich ist (3 Sek.) warst du in deiner Rolle glücklich am Montag-

Christian: Ja das/ das war ja sozusagen ähm spielen nich/ die hinter uns/ die hinter uns ähm die haben sich ein bisschen lustig gemacht, weil die nie irgendwie mit Kirche was zu tun hatten, sondern Kommunion haben und vielleicht nie Weihnachten zur Messe gehn, aber eigentlich ähm hab ich mich/ da, fühl ich mich immer nur wie eine andere Person halt, also nicht irgendwie besonderes aber [:::] -

Interviewerin: Ok-

Christian: Weil, ich könnte das vor den anderen auch nicht so machen, jetzt steh vielleicht wien bisschen kleiner Außenseiter da und die andern so gar nicht in die Kirche gehen, deswegen beton ich das auch nur selten, dass ich irgendwie in der Kirche zu sagen hab aber (3 Sek.) an sich, hat das Spiel Spaß gemacht so-

Interviewerin: Ja, auch mit eurer Gruppe [:::] -

Christian: Mhm-

Interviewerin: Habt ihr euch schnell auf ein Thema geeinigt-

Christian: Nee, wir konnten die Personenzuteilung äh/ eigentlich das Thema an sich war sofort klar, das hatten die anderen Gruppen ja auch, weil, wir wussten nicht so genau wie ist das, was könnte man für ein anderes Thema nehmen, aber ähm/ bei uns war die Aufgabenteilung nen bisschen schwer, weil wir hatten ja jemand, der geärgert wurde und welche die ihn ärgern und einen Lehrer. Ja und keiner wollte den Geärgerten spielen, weil sonst wird auch vielleicht öfter in der Pause wirklich für nen Geärgerten gehalten, wenn das irgendwie einer beobachtet, ja und dann haben wir gelost, drei Mal, aber ich und Florian sollten dann die Geärgerten spielen, weil die Anderen überhaupt nicht wollten und dann war es nachher doch Florian-

Interviewerin: Mhm-

Christian: weil ich die Wet/ Wette gewonnen hab und dann gehörte ich zu denen, die ärgern und Michael war ja der Lehrer-

Interviewerin: Und wie gings dir als jemand, der ärgert-

Christian: Äh, wenn mein Bruder mich ärgert z.B., dann ärgere ich halt zurück oder wenn ich äh wenn ich irgendwie Bock auf ärgern hab, dann ärgere ich auch äh keine Ahnung, das ist bei mir manchmal so, aber nur selten und dann ja eigentlich war das für mich als wär Florian sozusagen mein Bruder, ich ärgere meinen Bruder sozusagen-

Interviewerin: Ah-

Christian: Also-

Interviewerin: Ja, (3 Sek.) hast du noch irgendwelche Fragen, Ergänzungen oder irgendwas was du noch sagen möchtest zu den vergangenen Stunden-

Christian: Eigentlich nicht, außer dass es mir Spaß gemacht hat-

Interviewerin: Das freut mich. Ja, vielen Dank Christian, dass du dir hier jetzt noch die Zeit genommen hast, das ist mir total wichtig, dass ich auch einfach mal so höre, was ihr so denkt-

Gespräch mit Chris

Interviewerin: [:::] dann würd ich erst mal anfangen und zwar ähm, ja wie haben dir die vergangenen Religionsstunden gefallen-

Chris: Sehr sehr gut-

Interviewerin: Und warum genau-

Chris: Weil äh, ja es ist einfach Spaß mit Ihnen gemacht, das war witzig, das das ja. Es war einfach nur cool-

Interviewerin: Gibts etwas, was dir besonders viel Spaß gemacht hat-

Chris: Äh, ja wo, wo wir dieses ähm Dings gespielt haben, dieses so, wo das da draußen war, dieses wo die also ach hä, so diese Zachäusgeschichte da gespielt haben-

Interviewerin: Ah, die Befragung von Zachäus-

Chris: Äh, nein-

[kurze Unterbrechung]

Interviewerin: und zwar hatten wir ja die erste Frage, jetzt muss ich mal kurz gucken, dass ich hier nicht durcheinanderkomme (7 Sek.).
So und zwar waren wir ja bei der Frage hängengeblieben, was dir an den letzten Religionsstunden oder wie dir die letzten Religionsstunden gefallen haben-

Chris: Also ähm, die Religionsstunden hab ich sehr sehr gut gefunden, weil äh die diesen Stimmungswürfel, den fand ich total gut, weil man da auch seine Meinung sagen konnte und das fand ich einfach gut-

Interviewerin: Mhm, also würdest gerne öfter deine Meinung sagen können-

Chris: Ja-

Interviewerin: Oder auch was erzählen können von dir-

Chris: Ja-

Interviewerin: Mhm, gabs noch etwas was du gut fandest-

Chris: Äh ich fand auch noch gut, dieses äh mit diesem (5 Sek.) Stuhl/ mit diesem, wo die äh wo dieses Rollenspiel [:::] Zachäus komm schnell herunter und so, das das fand ich auch gut-

Interviewerin: Ja, dieses Nachspielen der-

Chris: Ja ja, och das war gut-

Interviewerin: Mhm, wie hast du dich denn da in deiner Rolle gefühlt-

Chris: Ich war ja der ähm Jesus, da hab ich mich gut gefühlt, weil ich konnte ja ja ich ich konnte Zachäus, na ja äh so spielen Zachäus wieder auf den rechten Weg weisen [Krach im Hintergrund]

Interviewerin: Und das hat dir gut gefallen, dass du Zachäus den Weg weisen konntest-

Chris: Mhm, mhm [Zustimmung]

Interviewerin: Ja, wir sind jetzt auch schon direkt beim Text ähm, gibt es sonst noch etwas Neues, was du über den Text gelernt hast, was dir vorher/

Chris: Über den Text den wir diesen diesen mit diesem da kam Jesus nach Jericho war das/

Interviewerin: Genau, den Text den wir hier-

Chris: \$Ah-

Interviewerin: \$mit Zachäus und Jesus-

Chris: Da Da also ähm, das das das hab ich auch schon irgendwie ähm äh son bisschen ja wütend gemacht, weil man ja man stiehlt ja den anderen Leuten nicht sein Geld, das geht ja nicht-

Interviewerin: Da hast du Recht-

Chris: Ich finds aber gut, dass Jesus dann Zachäus wieder auf den rechten ja wieder auf n rechten Weg, also wieder in die Spur gebracht hat-

Interviewerin: Mhm-

Chris: in die richtige Spur-

Interviewerin: Glaubst du, dass man ähm öfter mal wieder jemand den rechten Weg weisen sollte-

Chris: Ja, weil äh ja wenn wenn jetzt einer mal auf der falschen Bahn ist, dann kann man ja so einem sagen, hey äh, oder wenn jetzt einer so mal einen anderen geschlagen hat, dann kann man auch mal dazwischen gehn, hey wieso hast du das gemacht, das/ das das tut man ja nicht, das das das darf man ja nicht-

Interviewerin: Mhm-

Chris: Man darf ja andere Menschen nicht verletzen-

Interviewerin: Ja, das stimmt-

Chris: Da muss mal auch mal überlegen ähm, man muss sich ja auch mal in die also in die Lage von dem Anderen versetzen, die man ja gerade geschlagen hat. Ja, und dann mal überlegen, ob das gut ist, wenn dich jemand Anderen prügelt-

Interviewerin: Mhm, wies einem da selbst gehen würde-

Chris: Mhm, ja-

Interviewerin: Glaubst du denn, dass die Geschichte von Zachäus und Jesus heute noch äh eine Bedeutung hat-

Chris: Äh, schwer zu sagen, weil ähm ja also ja, weil da da könnte man natürlich auch was lernen, also nicht nich immer nur Leute was wegnehmen und man kann ja auch mal äh fragen, also nein, ich mein jetzt nicht wegen dem Geld und so, man darf ja, man kann eigentlich nur mal fragen ja kannst du mir das mal eben ausleihen oder so-

Interviewerin: Mhm-

Chris: Also ich also ich fand das echt nicht gut, dass Zachäus immer da so ähm gesessen hat und den Leuten das Geld abgegeben hat, das abgenommen hat, das das war nicht fair-

Interviewerin: Und du glaubst, da kann man dann heute auch draus lernen, wie man/

Chris: Mhm-

Interviewerin: handeln kann-

Chris: Ja, ja, also wenn so als Beispiel, wenn ich dir jetzt sone äh also wenn jetzt einer mal so einen äh also ne ne Kuh gibt, sag ich jetzt mal und der Andere äh dafür so Fleisch, ja das ist oder oder oder auch so ähm Felle, also jetzt so in der vergangenen Zeit

Interviewerin: \$Ja

Chris: \$handeln halt, nicht immer nur Leuten was wegnehmen-

Interviewerin: Mhm, sondern [:::]

[Störung durch Interviewerin]

Interviewerin: [:::] Ja, wir waren bei der Frage, was ähm der Text vielleicht heute für eine Bedeutung hat, äh oder was du auch Neues über den Text gelernt hast. Hast du auch irgendwas Neues über dich gelernt-

Chris: Über mich, äh ja äh man kann sich erinnern, also jetzt so wenn/ wenn jetzt so einer mal bei/ so traurig ist, da kann man ja auch so so sagen, hey gehts dir nicht gut, du siehst nen bisschen traurig aus, also so so ähm so so mehr ja, son bisschen in die Lage von anderen Menschen hineinversetzen-

Interviewerin: Das ist ein schöner Gedanke-

Chris: Mhm-

Interviewerin: Toll, ja noch eine weitere Frage, ähm Jesus begegnet ja oder Zachäus begegnet ja in

der Erzählung Jesus, das hast du ja auch schon grade ganz toll/

Chris: \$Ja

Interviewerin: \$dargestellt

Chris: Ja-

Interviewerin: Und was Jesus mit Zachäus gemacht hat-

Chris: Ja-

Interviewerin: Gibts für dich oder in deinem Leben auch irgendwelche Erfahrungen oder Begegnungen, die dir irgendwie wichtig sind, die dich verändert haben-

Chris: Also ähm wichtig (6 Sek.) ja, also ich ich finds auch eigentlich immer schön nich, ja mein/ mein Opi oder jemand anderen aus meiner Familie oder/ oder ein/ mein Patenonkel, den den seh ich ja auch immer so wenig, das ist auch schön, denen ja auch wieder ja zu begegnen-

Interviewerin: Und der kommt heute? [Anmerkung: Chris hat an dem Tag Geburtstag]

Chris: Mhm [Zustimmung]

Interviewerin: Das ist natürlich klasse-

Chris: Aus aus [xxx] mit nem Zug-

Interviewerin: Das ist natürlich toll und der kommt extra zum Geburtstag feiern-

Chris: Ja-

Interviewerin: Sehr schön, ja das wird dann bestimmt eine tolle Begegnung heute-

Chris: Klar-

Interviewerin: Na klar, ähm und Zachäus begegnet ja Jesus-

Chris: Ja-

Interviewerin: [:::] gibts für dich irgendwie Erfahrungen, dass dir Jesus möglicherweise oder möglicherweise auch Gott schon mal geholfen haben oder dass du irgendwelche Erfahrungen hast-

Chris: Na ja, ähm also als ich äh [:::] mal so hin hingefallen bin oder so oder oder mal ne/ ich bin auch schon mal ne Treppe runtergefallen und ich ich hab mir da zum Glück nichts gebrochen also da da da war grad wie sone schützende Hand, also wie wie wie so was was was Schützendes-

Interviewerin: Über dich-

Chris: \$Ja-

Interviewerin: \$gelegt, aha, kannst du das irgendwie beschreiben, wie du dich da gefühlt hast-

Chris: Also ich hab mir schon gefühlt, ich ich hatte zwar ein paar blaue Flecken aber sonst nichts und ähm ja ich ich ich hab auch noch selber nen Schutzengel [verstorbenes Familienmitglied], ja und der ist auch nen Schutzengel-

Interviewerin: Mhm-

Chris: Also ich hab eigentlich ganz viele Schutzengel-

[xxx]

Chris: Na ja, aber ich finds auch, ich ich hab auch nen neuen Bruder gekriegt und ja das das das macht mich auch froh, weil ja der [xxx] der passt auch immer auf mich auf und holt holt mir Sachen, wenn ich krank bin, das das ist schon schön-

Interviewerin: Das ist toll, wenn man jemanden hat nich-

Chris: Mhm, ja-

Interviewerin: Ja das ist-

Chris: Auf dem mich verlassen kann nich-

Interviewerin: Ja das ist total wichtig-

Chris: Ja, ja das ist schön-

Interviewerin: So gehts mir auch-

Chris: Mhm-

Interviewerin: Ich glaub, so gehts jedem nä-

Chris: Ja-

Interviewerin: Sehr schön, ähm (3 Sek.), ja, in deiner Erzählung, die du weitergeschrieben hast nä/

Chris: Ja-

Interviewerin: da hast du geschrieben, dass Jesus Zachäus auch größer machte-

Chris: Ja-

Interviewerin: Was genau meinst du damit? Inwiefern größer, das ist ein interessanter Gedanke, deswegen wollt ich da noch mal nachhaken-

Chris: Ähm, ja weil äh größer ähm, dass dass dass er ihn vielleicht größer machen könnte oder oder oder mächtiger oder stärker-

Interviewerin: Also jetzt nicht nur im Sinne der körperlichen Größe-

Chris: Ja also ja auch auch so ähm stärker, wenn wenn wenn ja wenn wenn wenn da mal so äh wenn er puh ja (3 Sek.) wenn er mal so äh größer ist, dann dann ja dann das das das könnt ich also, ich ich fänds ja auch toll nich, weil da der Zachäus der war ja natürlich immer klein und es ist natürlich blöd doch klein zu sein, deswegen find ich auch schön, dass, also deswegen hab ich da auch geschrieben, dass er ihn größer macht, ja-

Interviewerin: Mhm, weils manchmal schöner ist auch selbst größer zu sein/

Chris: Ja, mhm als die Andern-

Interviewerin: \$Mhm-

Chris: oder oder gleich groß, weil weil weil er konnte Jesus ja gar nicht sehen durch die

Menschenmenge, die Menschenmenge versperrte ihm ja den Weg und ja aber nicht finds doch, also ja-

[ab hier wurde das Gespräch technisch bedingt nicht weiter aufgezeichnet]

Einzelgespräche – inhaltliche Wiedergabe

Gespräch mit Elias

Gut gefallen:

Elias: Dass wir draußen Zachäus befragt haben
Interviewerin: Und was hat dir daran gut gefallen?
Elias: Dass Zachäus nett war
Elias: Und er hat gesagt, dass ich das Vierfache den Armen wieder zurückgebe
Interviewerin: Was war denn vorher noch mit Zachäus?
Elias: Der hatte Geld geklaut

Elias: Es hat mir alles gefallen, alle Religionsstunden haben mir gefallen

Neues zum Text:

Elias: es war einfach spannend
Interviewerin: Was war genau spannend?
Elias: Dass Zachäus Jesus um Vergebung bittet

Bedeutung der Geschichte:

Elias: Dass wir noch, dass wir an Gott noch an Jesus noch glauben
Interviewerin: Und was ist so besonderes an Jesus?
Elias: Er ist Heiler, er ist heilig.
Interviewerin: Heilig, wenn du versuchen würdest zu beschreiben, was heilig bedeutet, was würdest du da schreiben, malen, ausdrücken?
Elias: Ich hätte ein Bild gemalt.
Interviewerin: Hättest du bestimmte Farben genommen?
Elias: Ja
Interviewerin: Was denn für Farben?
Elias: Regenbogen
Interviewerin: Was verbindest du denn mit einem Regenbogen?
Elias: Weil da handelt Jesus. Immer, wenn es regnet, die Sonne scheint, kommt ein Regenbogen, das wär ein Regenbogen.
Interviewerin: Und das findest du heilig?
Elias: Ja, weil Jesus geboren ist

Gefühl in der Rolle:

Elias: Eigentlich ganz gut

Elias: Den einen Streit [in der Aktualisierung] fand ich sehr gut und dass der Streit verhindert wurde.

Verschiedenheit:

Elias: Was die anderen über mich denken.

Interviewerin: Du überlegst, was die anderen über dich denken

Wünsche:

Elias: Ich hätte mir gewünscht, dass Zachäus wieder seine Freunde findet

Elias: Wenn ich einen Wunsch frei hätte? Ich hab gar keinen Wunsch frei.

Interviewerin: Bist du wunschlos glücklich?

Elias: Ja

Stimmungswürfel:

Elias: der Stimmungswürfel war gut

Interviewerin: Was war genau gut daran?

Elias: Weil, wir da immer unsere Meinung sagen, wie es uns geht und wie es uns nicht geht und das find ich voll gut

Elias: Ja

Interviewerin: Also, das gefällt dir, wenn du einfach mal über dich sprechen kannst und wenn du was von dir erzählen kannst

Elias: Ja

Darstellung der Schülerbeiträge und Schülerprodukte – Klasse 8

Beiträge sowie Inhalte aus dem Unterrichtsgeschehen

1. Das Heft „Mein Augenblick“

Das Heft „Mein Augenblick“ hatte zum einen die Funktion eines Rituals inne, zum anderen sollte es die Schülerinnen und Schüler jedoch dazu ermutigen, eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken. Die Intensität der Nutzung war sehr unterschiedlich. Einige schrieben tatsächlich auch weiterführende Gedanken auf, während andere es lediglich als Arbeitsheft zum Beantworten verschiedener Aufgaben und Fragen nutzten. Das Zitat von Antje zeigt, dass die Möglichkeit, eine Art Tagebuch bzw. Gedankenbuch zu führen auch über die schulischen Grenzen hinweg in Betracht gezogen wird: „*Ich mag das Heft... sollte ich auch zuhause machen*“ (Antje). Dieses Zitat zeigt, dass Interesse besteht, die individuellen Erzählungen auch weiter fort zu setzen.

2. Weiterschreiben der Geschichte

Die Funktion des Weiterschreibens der Geschichte bestand einerseits darin, aufgezeigt zu bekommen, welche Schülerinnen und Schüler bereits über ein Vorwissen in Bezug auf diesen biblischen Text verfügen, andererseits jedoch darin, nachlesen zu können, welche Vorstellungen die Mädchen und Jungen hinsichtlich des Ausgangs der Geschichte haben, in der es zu einer Begegnung zwischen Jesus und einem blinden Menschen kommt. Die folgenden Texte geben hierzu einen Einblick:

Jesus fragte ihn: „Kann ich dir helfen, siehst du mich? Geht es dir gut?“ „Ich kann dich nicht sehen, weil ich blind bin!“ „Oh, das wusste ich nicht! Hast du Hunger?“ „Ja, und wie. Ich sitze hier schon Stunden.“ „Okay, komm ich nehme dich mit.“ „Das ist aber lieb.“ „Komm, dann fahren wir jetzt mit dem Auto.“ (Viktoria)

Jesus fragte den Bettler, ob er ihm helfen kann. Schnell erkannte der Bettler die Stimme von Jesus. Kurz darauf bemerkten sie, dass der Mann blind ist befahl ihnen etwas Wasser vom nahegelegenen Bach zu holen. In der Zeit gab Jesus dem Mann etwas Brot, was er aus Jericho mitgebracht hat.

Nachdem der Mann gegessen und getrunken hatte fragte Jesus, ob er mit ihnen mitkommen möchte. Der Mann nickte und ging mit ihnen mit, bevor er sich bei ihnen bedankte. (Konstanze)

Jesus ging zu dem blinden Bettler Bartimäus und fragte ihn: „Was ist mit dir?“ Bartimäus antwortete: „Ich bin arm und habe kein Geld und bin blind.“ Jesus sagte: „Ich führe dich jetzt in einen Stall. Ich werde dir helfen und dich wieder gesund machen.“ Bartimäus sagte: „Das wäre ein Traum, wenn du das hinbekommen würdest.“ Jesus sagte: „Ich werde deinen Traum erfüllen.“ Nach einer Stunde konnte Bartimäus wieder normal sehen wie jeder. Er bedankte sich und lief überglücklich fort. (Marius)

Jesus ging auf Bartimäus zu und fragte: „Was ist mit dir?“ Bartimäus antwortete traurig: „Ich bin blind, ich sehe nichts. Bist du Jesus?“ „Ja, der bin ich.“ „Komm ich helfe dir, wir gehen in den Wald.“ Jesus und seine Freunde nahmen Bartimäus und gingen in den Wald der ca. zehn Minuten entfernt war. Als sie im Wald ankamen, entzündeten sie ein Lagerfeuer und Jesus legte seine Hand auf seine Augen und sprach ein Gebet. Es dauerte einige Minuten, aber dann konnte der Bettler wieder was sehen. Er bedankte sich sehr oft bei Jesus. Jesus zog mit seinen Jüngern weiter. (Malte)

Jesus beachtete den Bettler nicht und ging weiter. Der Bettler war enttäuscht und sauer zugleich und probierte Jesus zu folgen. Die Menschen verspotteten ihn und warfen ihn mit Sachen ab, bis sich Jesus umdrehte und zu den Leuten sagte: „Geht nach Hause!“ Alle befolgten seinen Befehl und verschwanden. Jesus heilte den Mann und verschwand genau so schnell wie er gekommen war. (Sandra)

3. Standbilder

In Gruppen wurden Standbilder zu Szenen der Erzählung erstellt. Da keine Fotografien dieser aufgeführt werden können, erfolgt im Folgenden eine detaillierte Beschreibung.

Gruppe 1: Olivia, Janna, Malte, Carsten, Thomas

Beschreibung:

Thomas steht auf der linken Seite, er streckt seine linke Hand nach vorne aus, seine Augen sind verbunden durch eine Augenbinde. Ihm direkt gegenüber stehen Janna und Olivia. Sie beide halten ihre rechte Hand hoch vor ihrem Körper und stellen so ein „Halt/Stopp“ dar. Hinter ihnen steht Malte. Er streckt beide Hände zum Himmel. Dicht dahinter steht Carsten, der seine Arme vor der Brust verschränkt hat. Es ergeben sich zwei Bildhälften. Zum einen Thomas, der auf der linken Seite steht und zu anderen die vier Personen, die ihm in gewisser Weise gegenüberstehen.

Stimmensammlung/Reaktionen:

Dennis: Thomas schien der Bettler zu sein, der versucht auf Jesus zuzugehen, ihm aber zwei Leute den Weg versperren

Mario: Malte sollte Jesus sein

Dennis: Carsten war ein Jünger

Irina: glaubt, dass Thomas Bartimäus gewesen ist

Mark: Carsten war Jünger, Malte Jesus, Janna und Olivia haben den Weg versperrt und Thomas scheint Jesus entgegen gehen zu wollen

Celine: alle standen in einer Reihe hintereinander

Marius: wie auf einem Weg

Celine: fand das Bild ganz gut, es war zu Beginn realistisch dargestellt wie in der Geschichte

Celine: das Bild hat kein Gefühl ausgelöst

Olivia: wollten den Bettler aufhalten, er sollte nicht zu Jesus kommen, die Szene hat sich so ergeben bei der Entwicklung des Standbildes

Thomas: ihm wurde vorgeschlagen, sich so hinzustellen

Malte: er hat die Arme ausgebreitet, weil Jesus heilig war und diese Körperhaltung auch manchmal eingenommen hat, sieht man häufig bei Heiligen, er hat das Bild übernommen von Bildern, die ihm bekannt waren

Janna: Malte musste eine Körperhaltung wählen, mit der es auffällt, dass er Jesus ist

Gruppe 2: Irina, Marco, Sören

Beschreibung:

Irina sitzt im Schneidersitz auf dem Boden, sie streckt ihre rechte Hand aus. Ihr gegenüber stehen Sören und Marco. Marco, auf der linken Seite, hält sich seinen rechten Zeigefinger vor den Mund und blickt auf Irina herunter. Neben ihm steht Sören, er streckt sein rechtes Bein nach hinten, hält sich seinen linken Zeigefinger vor den Mund und schaut ebenfalls auf Irina herunter.

Stimmensammlung/Reaktionen:

Celine: Irina war der blinde Bettler und wollte Jesus um Hilfe rufen und Marco und Sören wollten Bartimäus zum Schweigen bringen

Thomas: der Bettler hatte einen Becher in der Hand, um Geld zu sammeln

Olivia: Sören und Marco wollten, dass der Bettler nichts sagt

Marius: es war ein Hass auf den Bettler erkennbar, mit dem Fuß nach hinten wollte Sören ausdrücken, dass er bereit ist, zuzutreten.

Dominik: Bartimäus muss Schiss gehabt haben

Olivia: hat eine ähnliche Situation in der Stadt erlebt als zwei Menschen auf einen Bettler losgehen wollten und ihm gedroht haben

Marco: haben Szene gewählt, weil man die besonders gut darstellen konnte, weil man wusste wie Bartimäus sich gefühlt hat

Sören: hatte die Szene noch im Kopf und hat sie deshalb der Gruppe vorgeschlagen

Irina: fand diese Körperhaltung gut, wollte es mal ausprobieren

Marco: Durch die Körperhaltung wird gezeigt, dass Bartimäus den anderen unterlegen ist

Gruppe 3: Dennis, Viktoria, Dominik

Beschreibung:

Dennis hockt auf dem Boden, seine Augen sind mit einem Tuch verbunden. Die Handflächen hält er gegeneinander (Beten). Vor ihm steht Viktoria. Sie blickt in seine Richtung und hält die geöffneten Hände nach oben. Links neben ihr ist Dominik, der ebenfalls zu Dennis schaut und seine Hände nach oben hin geöffnet hat.

Stimmensammlung/Reaktionen:

Janna: Dennis war der Bettler, der seine Hände so zusammengelegt hat als würde er beten, Viktoria und Janna waren die Leute, die nicht helfen wollten

Thomas: Dominik war ein Passant, Dennis der Bettler, der um eine Spende gebeten hat

Mario: denkt, dass der Bettler etwas in der Hand hatte, in das die anderen Geld einwerfen können

Celine: empfindet nicht direkt Mitleid, wenn sie einen Bettler am Straßenrand sitzen sieht, der für seine Situation selbst verantwortlich ist. Mitleid hat sie jedoch für Menschen, die krank sind und für ihr Schicksal nichts können. Man weiß es aber nicht immer

Olivia: Es gibt Leute, die etwas dafür können, erzählt von ihrer Oma, die von einer Bettlerin verfolgt wurde, weil sie dieser kein Geld geben wollte

Viktoria: Dominik und sie waren das Volk, Dennis der Bettler

Dennis: wollte Jesus darum bitten, dass er ihm das Augenlicht wiedergibt

Dominik: wusste als Volk nicht, was er in der Situation machen kann

Gruppe 4: Mario, Mark, Stephan, Celine, Konstanze

Beschreibung:

Stephan und Mark stehen nebeneinander. Mark hat seine Augen verbunden, sein rechter Arm hängt nach unten. Seine rechte Hand wird von Stephan in die Höhe gehalten. Stephan hält nicht nur seinen rechten Arm (verbunden mit der Hand von Mark) in die Höhe, sondern auch sein linker Arm zeigt in Richtung Himmel. Sein Blick ist sehr konzentriert. Seitlich links von den beiden stehen Celine und Konstanze. Beide schauen in die Richtung von Mark und Stephan. Direkt gegenüber von Mark und Stephan steht Mario, der die beiden direkt anblickt.

Stimmensammlung/Reaktionen:

Sören: Stephan war Jesus, Mark der Blinde und Stephan hat diesen geheilt

Dominik: würde auch sagen, dass Mark der Blinde war, der gerade geheilt wurde und vor Freude die Arme hoch reißt.

Malte: die Leute sind erstaunt über das, was Jesus geschafft hat

Mark: ich glaube nicht, dass Jesus ihn wirklich geheilt hat, dass er dann wieder sehen konnte, das war eher was anderes

Mario: war einer der Zuschauer

Mark: war der Blinde, Stephan war Jesus, die anderen waren Zuschauer, sie wollten darstellen, dass Stephan ihn irgendwie heilt, was durch die hochgestreckten Arme sichtbar werden sollte

Stephan: Handhaltung sollte zeigen, dass sie an Gott glauben, deswegen haben sie die Hände zum Himmel gestreckt

Mark: hat sich normal gefühlt als sein Arm hochgehalten wurde

Gruppe 5: Antje, Marius, Andre

Beschreibung:

Andre sitzt auf dem Boden im Schneidersitz. Sein Blick ist nach vorne gerichtet. Rechts von ihm steht Antje, die ihn anblickt und ihren linken Zeigefinger in seine Richtung hält (sieht drohend aus). Auf der linken Seite ist Marius, er hat seinen Mund weit aufgerissen und tippt sich mit dem rechten Zeigefinger an seine Stirn.

Stimmensammlung/Reaktionen:

Olivia: André war der Bettler

Mario: Marius war einer von der Menschenmenge

Malte: Andre war der Bettler, Antje und Marius waren schwer zu bestimmen, er vermutet, dass sie welche aus der Menschenmenge darstellen wollten

Marius: André war der Bettler, er war einer von der wütenden Menschenmenge, weil er das nicht gut fand. Er hat sich darüber geärgert, dass Jesus ausgerechnet den Bettler zu sich holt und andere nicht. Möglicherweise gibt es in der Familie Personen, die nicht von Jesus geheilt wurden.

4. Innerer Monolog

Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Aufgabe, eine Figur ihres Standbildes auszuwählen und aus der Perspektive dieser Figur einen Inneren Monolog zu verfassen. Hierfür wurden im Vorfeld entsprechende Merkmale und Kriterien für einen Inneren Monolog gemeinsam besprochen. Sowohl die Wahl der Personen, mit denen eine Identifikation stattfinden sollte als auch die Umsetzung allgemein waren sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund werden einige Beispiele aufgeführt.

Ich sitze auf dem Boden und bin blind, ich erhoffe mir, dass Jesus mich heilt. Er steht vor mir, das spüre ich. Mir ist es unangenehm, blind zu sein. Wird er wohl auf mich zukommen, oder geht er gleich wieder weiter? (Sandra)

„Ich fühle mich scheiße, weil ich kann nichts sehen. Jeder, den ich kenne, kann sehen. Ich möchte auch was sehen können. Ich wünsche mir, dass ich auch sehen kann. Wenn ich jetzt was sehen könnte, würde ich nicht mehr stolpern. (Issam)

Ich schreibe aus der Sicht von Bartimäus, ich bin so froh, endlich werde ich geheilt, endlich, die ganzen Jahre habe ich darauf gewartet und jetzt ist es soweit. Danke, Jesus, danke, du bist der Beste! Ich kann gleich wieder sehen, ich kann es kaum erwarten. Ich kann bestimmt ganz viel machen, wenn ich wieder sehen kann. Ich freue mich schon darauf. Ich kann dann wieder sehen! Ich bin voll aufgeregt. (Celine)

Ich hoffe, dass Gott meine Gebete erhört und mich heilt. Wenn ich für den Rest meines Lebens hier blind sitze, wird weiterhin der Straßendreck mit jedem vorbeigehenden Menschen und jeden vorbeifahrenden Karren auf mich spritzen und ich werde langsam an dem Dreck ersticken. Und keiner außer Gott kann mich retten!!!! (Dennis)

Ich bin Jesus!

Lasst den armen blinden doch daher, er tut mir leid!

Ich glaube er will, dass ich ihm helfe. Das wird doch nicht so schlimm sein, Ich frag mich, wie man so ein Herz aus Stein haben kann, außerdem dauert das gar nicht so lange ihn zu heilen.

Lasst ihn doch durch! Ich weiß, sie wollen nur auf mich achtgeben, trotzdem! Sie meinen es ja nur gut. (Olivia)

Hilfe, Hilfe!!! Warum hilft mir denn keiner? Ich finde es so gut, wenn ich wieder sehen könnte. Ja, endlich endlich hilft mir einer und das sogar Jesus. Man ist das ein tolles Gefühl von dem mächtigsten Mann geholfen zu werden. Ich bin überglücklich auch wenn einige Menschen das nicht toll finden und mich ausbuhen. Das ist mir egal. Hauptsache ich kann später vielleicht wieder sehen. Oh, wie cool, Jesus nimmt mich mit und er heilt tatsächlich mich. Ich bin mal gespannt, wie es ist, endlich mal sehen zu können. Was wäre denn, wenn ich wieder sehen könnte, dann könnte ich bestimmt alles wieder machen, was ich immer schon wollte. Als Jesus dann zu mir sprach und betete war ich richtig aufgeregt, ob ich wieder sehen könnte. Jaaa, ich kann wieder sehen, endlich auf diesen Moment habe ich schon immer gewartet. „Danke Jesus“. Dann ging ich überglücklich fort. (Marius)

Wann kann ich wieder etwas sehen? Es ist so doof, blind zu sein! Jeden Moment denke ich, ich stolpere irgendwo gegen! Ah, was ist denn das? Die Stimme habe ich schonmal gehört.... Ist es etwa Jesus? Ich glaube schon. Ich traue mich nicht, irgendwas zu sagen. Vielleicht ist er es doch nicht? Meine Güte, bin ich heute nervös! Was ist mit mir los? Ich bin doch sonst nicht so! Ich fühle mich grottenschlecht. Ich höre Stimmen. Hä, wer schimpft da so auf mich ein? Die sind doch alle doof. (Claudia)

5. Rollenspiele

Die Gruppen haben im Vorfeld überlegt, wie sie die Erzählung auf die Bühne bringen können. Hierfür hatten sie eine Unterrichtsstunde Zeit. Die Rollen, Requisiten etc. durften frei gewählt werden. Der Text gab zwar den Rahmen an, es war jedoch noch ausreichend Möglichkeit, auch eigene Ideen etc. einzubringen. Die Aufführungen fanden in dem Klassenraum der achten Klasse statt. Die Bühne für das Spiel wurde entsprechend zum Zuschauerraum abgegrenzt. Vor dem eigentlichen Spiel der jeweiligen Gruppe betrat die Anleiterin die Bühne und führte mit jeder einzelnen Person ein kurzes Rolleninterview durch. Nach den einzelnen Spielen fand ein kurzer Austausch statt.

Die Rollenspiele wurden an zwei Tagen präsentiert. Da an dem zweiten Tag einige Schülerinnen und Schüler krank waren, wurden manche Rollen neu besetzt, weshalb es Personen gibt, die in zwei Spielen „aktiv“ waren.

Zwei der fünf Gruppenpräsentationen sollen an dieser Stelle dargestellt und durch entsprechende reflexive Stimmen der Schülerinnen und Schüler, die nach dem jeweiligen Spiel gegeben wurden, ergänzt.

1. Darstellung des Spiels: Sandra, Viktoria, Dominik, Dennis

(Anordnung auf der Bühne: Viktoria, Dominik, Dennis und Sandra stehen beisammen, sitzt etwas weiter entfernt auf einem Stuhl, seine Augen sind verbunden)

Interviewerin: Dann betrete ich mal die Bühne und frage dich mal, wer bist du denn?
Sandra: Ich bin eine alte Frau, die als einzige von der Menschenmenge Jesus sozusagen, also dem Blinden zu helfen und Jesus Bescheid sagt, dass ein Blinder da ist-

Interviewerin: Aha, und warum sagst du Jesus Bescheid?
Sandra: Weil ich Mitleid mit ihm habe und ihm helfen will
Interviewerin: Und du glaubst Jesus kann ihm helfen?
Sandra: Ja
Interviewerin: Warum?
Sandra: Weil man schon viele Geschichten gehört hat
Interviewerin: Und diese Geschichten, an diese Geschichten glaubst du auch?
Sandra: Genau
Interviewerin: Danke schön. Ja und wer bist du denn (zu Dennis)
Dennis: Ich bin einer aus der Menschenmenge, der dem Bettler aufhelfen will zu Jesus zu kommen, denn Jesus ist viel mehr wert, als der arme Bettler

Interviewerin: Aha, warum glaubst du denn, dass Jesus so viel mehr wert ist
Dennis: Der ist Gottes Sohn, der hat schon so viel gemacht und der Bettler, der sitzt da die ganze Zeit im Dreck und macht nichts

Interviewerin: Gottes Sohn, was heißt das denn?
Dennis: In meinen Augen ist er ein Heiliger
(Reaktion einiger darauf: Lachen)
Interviewerin: Ok, danke schön, und hier steht noch Jemand. Wer bist du denn? (zu Viktoria)

Viktoria: Ich bin auch einer aus der Menschenmenge
Interviewerin: Und wie stehst du zu dem Geschehen?
Viktoria: Wir halten zusammen den Bettler auf.
Interviewerin: Also möchtest du auch nicht, dass der Bettler zu Jesus durchkommt.
Viktoria: Ja
Interviewerin: Und warum nicht?
Viktoria: Ja, wir alle halten ihn halt einfach auf
Interviewerin: Schließt du dich der Meinung des anderen an?
Viktoria: Ja
Interviewerin: ok, ja und du? (zu Dominik)
Dominik: Ja ich bin Jesus und ich ähm möchte dem Bettler helfen, dass er wieder sehen kann und äh, dass er wieder so leben kann äh wie jeder es verdient

Interviewerin: und warum glaubst du, dass du ihm helfen kannst
Dominik: Ja ich hab schon so äh vielen Leuten geholfen und äh und ich denke mal äh, dass ich das hinkriege

Interviewerin: Glaubst du, du hast eine besondere Gabe?
Dominik: Ich bin Gottes Sohn
Interviewerin: Das ist natürlich eine große Aussage, was bedeutet das denn für dich?
Dominik: Dass ich äh heilig bin und eine gewisse Machtposition, sag ich jetzt mal, habe.
Interviewerin: Gegenüber den anderen Menschen?

Dominik: Ja
 Interviewerin: Ok, vielen Dank. Ja hier haben wir noch eine Person sitzen, wer bist du denn?
 Mesut: Ich bin der Bettler und ich kann nicht sehen
 Interviewerin: Du kannst nicht sehen, ja und wie geht's dir damit?
 Mesut: Nicht gut, ich möchte auch so wie die anderen Menschen sehen können
 Interviewerin: Möchtest auch sehen können und was glaubst du, kann getan werden, damit du sehen kannst
 Mesut: Dass Jesus zu mir kommt und mich heilt
 Interviewerin: Und du glaubst, dass er das kann
 Mesut: Ja (senkt seinen Kopf)
 Interviewerin: Ok, jetzt geh ich runter und das Spiel (Glockenton) beginnt
 Mesut: Jesus hilf mir [Mesut steht auf und geht Jesus entgegen]
 Dennis: [drückt Mesut zurück] Stopp, Bettler
 Mesut: Ey lass mich
 Viktoria: Da kommst du nicht durch
 Sandra: Jesus sagt
 Mesut: lasst mich in Ruhe
 Sandra: du musst ihm helfen
 Dominik: Halt, lasst ihn durch, sofort [Dominik nähert sich dem Geschehen]
 Dennis: Glück gehabt, Bettler [abfällig]
 [Mesut geht zu Jesus]
 Mesut: Jesus hilf mir, ich möchte wieder sehen können
 Dominik: Dein Glaube hat dir geholfen [Dominik legt die Hände auf die Schultern von Mesut] und nun geh [nimmt Mesut die Augenbinde ab]
 Mesut: [springt auf] Ja ich kann wieder sehen (Freude)

Reflexion:

Konstanze: fand das Spiel ganz gut, vor allem die Rolle von Sandra hat ihr gefallen, da sie eine Person war, die wollte, dass dem Bettler geholfen wird, was in deren Spiel nicht vorkam
 Rückfrage: Was kann es bedeuten „Dein Glaube hat dir geholfen“
 Mark: Der Bettler hat an Gott geglaubt, deshalb ist er zu Jesus gegangen, weil er dachte, er könne ihn heilen, wenn er daran nicht glauben würde, wäre er gar nicht erst zu Jesus gegangen, der Bettler hat in Jesus den Sohn Gottes gesehen
 Irina: wundert sich, warum der blinde Bettler ohne einen Blindenstock zu haben zu Jesus gelaufen ist und diesen auch gefunden hat
 Simon dazu: Jesus hat in der Szene gesprochen, und das hat der Bettler gehört
 Sandra: Blinde Menschen haben ein besseres Gehör, sie können sich an den Tönen, die aus bestimmten Richtungen kommen, orientieren
 Viktoria: wollten zeigen, dass der Bettler von Gott geheilt wird und dann wieder sehen kann
 Mesut (auf Frage nach seinem Gefühl): hat sich darüber gewundert, dass Jesus gesprochen hat, und daraufhin ist er dann zu ihm hingegangen, hatte keine Zweifel daran, dass er zu ihm kommen würde
 Dominik: fand es toll, anderen Menschen zu helfen (in der Rolle von Jesus)

2. Darstellung: Marius, Claudia, Antje, Andre, Simon

(Anordnung auf der Bühne: auf der rechten Seite sitzt Antje, auf der linken Seite, weiter entfernt stehen die vier anderen. Marius und Andre drehen Antje den Rücken zu. Ihnen gegenüber stehen Claudia und Simon)

Interviewerin: geh ich noch mal auf die Bühne (4 Sek.), ok bevor das Spiel beginnt und schau mal mit was für Leuten wir es hier zu tun haben. Hallo

Antje: Hallo

Interviewerin: Wer bist denn du?

Antje: Ich bin der blinde Bett- Bettler

Interviewerin: Aha und du sitzt hier am Rand

Antje: Ja

Interviewerin: Fühlst du dich alleine?

Antje: Ja, wie immer halt

Interviewerin: Wie immer?

Antje: Ja

Interviewerin: Was machst du denn so den ganzen Tag

Antje: Äh, um Geld betteln ja, mehr nicht.

Interviewerin: Und wie reagieren die Leute darauf, dass du hier sitzt?

Antje: Meistens sind sie verärgert und oder genervt.

Interviewerin: Oh, also keine schöne Reaktion?

Antje: Ja

Interviewerin: Glaubst du denn, dass sich vielleicht irgendwie mal etwas an der Situation ändern könnte?

Antje: Ich hoff es

Interviewerin: Du hoffst es, und worin liegt deine Hoffnung?

Antje: In Jesus, in Gott

Interviewerin: In Gott, ok, danke schön (5 Sek.), so hier steht noch Jemand. Wer bist du denn? (zu Marius)

Marius: Ich bin einer von der Menschenmenge, die das nicht zulassen, dass Jesus zu dem Bettler kommt.

Interviewerin: Und warum?

Marius: Weil ich das nicht gerecht finde, weil ähm, weil sag ich jetzt mal, unseren Leuten wird nicht geholfen, aber sonem Bettler, der nichts wert ist, dem wird geholfen.

Interviewerin: Warum denkst du denn, dass ein Bettler nichts wert ist?

Marius: Weil, der sitzt ja nur am Straßenrand und bettelt nach Geld, hat keine Arbeit und der geht ja nicht arbeiten

Interviewerin: und hast du denn auch davon gehört, dass heute jemand kommen wird?

Marius: Ja

Interviewerin: Und wer ist das? ich hab nur gehört, dass heute ganz viel los sein wird.

Marius: Ähm, Jesus wird kommen.

Interviewerin: Und was ist so besonders an Jesus?

Marius: Jesus ist heilig und ähm er wird ihn heilen, er heilt viele Menschen.

Interviewerin: Aha, danke. Ja, und wer bist denn du? (zu Andre)

Andre: Ich bin auch einer von der Menschenmenge, ja und will nicht zulassen, dass Jesus dem Bettler hilft

Interviewerin: Und warum nicht?

Andre: das kommt daher, dass er nur den Armen hilft und nicht anderen auch.

Interviewerin: Möchtest du, dass er dir auch hilft?

Andre: Ja

Interviewerin: Was wäre denn dein Wunsch, wobei könnte er dir helfen?

Andre: (7 Sek.) Dass ich nie mehr, dass ich immer Essen hab oder so

Interviewerin: Ach, ok, ja danke, ja hier haben wir noch Jemanden und wer bist du?

(zu Claudia)
 Claudia: Ich bin Jesus
 Interviewerin: Und was machst du?
 Claudia: Ich will ich will andere Menschen heilen, helfen
 Interviewerin: und warum glaubst du, dass du das kannst?
 Claudia: Weil äh oh Mist, weil, weil ich das schon mal gemacht habe oder so
 Interviewerin: Und das hat schon mal funktioniert?
 Claudia: Ja (schaut zu Simon)
 Interviewerin: Ok, danke schön, ja und wer bist du? (zu Simon)
 Simon: Ich bin ein Jünger, der Jesus folgt.
 Interviewerin: Der Jesus folgt
 Simon: Ja
 Interviewerin: Läufst du immer hinter ihm her?
 Simon: Nee
 Interviewerin: Wie sieht das denn aus, das Folgen?
 Simon: Ja so, so in Städten mitgehen, wo er hin geht, ja
 Interviewerin: Mhm
 Simon: Ja
 Interviewerin: Und ich hab grad gehört, dass eine Menschenmenge, die, Jesus ja aufhalten möchte-
 Simon: Ja, das muss man auf jeden Fall vernichten diese Menschenmenge
 Interviewerin: Ah, also empfindest du die Menschenmengen-
 Simon: Menschenverachtend, ja Teufelsanbeter alle
 (Erstaunen der Gruppe)
 Interviewerin: Ok, vielen Dank, ich verlasse die Bühne und ihr könnt beginnen

(Glockenton)

[Simon und Claudia versuchen, durch die Menschenmenge hindurch zu kommen, werden aber von dieser vehement aufgehalten]

Marius: Ey, das ist nicht fair
 Andre: Das ist nicht fair
 Marius: Das ist nicht fair
 Antje: Hilft mir, bitte habt Erbarmen
 Simon: Das ist menschenverachtend (alle rufen durcheinander und es kommt zu einer Rangelei)
 Antje: Hallo, hilft mir Jemand
 Claudia: Ruft ihn her
 Simon: Ja
 Antje: Hilft mir bitte, ich möchte wieder sehen können
 Claudia: [streckt die Hand nach Antje aus] Geh dein Glaube hat dir geholfen
 Antje: [faltet die Hände zusammen] Danke schön ich, danke dir echt
 Claudia: Bitte

Reflexion:

Mario: fand es gut, wie Claudia durch die Menschenmenge gegangen ist
 Dennis: stellt für sich einige Unstimmigkeiten fest: Claudia konnte man kaum hören, Jünger gehen nicht auf die Menschenmenge los und möchte, dass diese vernichtet wird, und ein Bettler würde nach einer Heilung wohl mehr sagen als „Danke“
 Mark: schließt sich der Sicht an, fand es auch komisch, dass ein Jünger die Menschen vernichten möchte
 Simon: erklärt, dass die Rollen mehrmals getauscht wurden im Vorfeld (er kritisiert

- hierbei, dass Claudia mit vielen Rollen nicht zurechtkam und sich keinen Text merken konnte)
- Mark: vergleicht das Spiel mit einer Komödie, weil sehr viel gelacht wurde auf der Bühne
- Thomas: fand es seltsam, dass Claudia so nah bei Antje stand und dann gesagt hat „ruft ihn“
- Mario: sagt, dass der blinde Bettler es aber ja nicht gesehen hat, dass Jesus schon neben ihm steht
- Olivia: (Einwand) man würde es doch merken, wenn sich jemand einem nähert
- Antje: die Rollen wurden im Vorfeld mehrmals getauscht, im Spiel hat sie es nicht gemerkt, dass Claudia schon bei ihr steht, da die Menschen um sie herum so laut waren
- Frage zu „dein Glaube hat dir geholfen“
- Antje: der Bettler hat an Gott bzw. an Jesus geglaubt, dass er ihm helfen kann, darum war der Satz am Ende wichtig

6. Aktualisierung

Nach einem kurzen Rückblick, der den Schülerinnen und Schülern noch einmal vor Augen führen sollte, was in den vergangenen Religionsstunden gemeinsam gemacht wurde, erlebt und erarbeitet haben, erfolgte die Erläuterung der Aufgabenstellung. Es ging darum, dass auf dem Hintergrund der Frage, was der Text für mich heute bedeutet, in Kleingruppen eine Präsentation vorbereitet werden sollte. Die Form hierfür war frei wählbar, so konnten Bilder, Collagen, Poster, Texte, Rollenspiele etc. vorbereitet werden.

Damit alle Schülerinnen und Schüler auf die Präsentationen reagieren können, wurden jedem Mädchen und jedem Jungen zwei Smiley-Karten gegeben. Der eine Smiley war ein lachender, der andere Smiley hatte einen geraden Mund. Diese Karten wurden nach jeder Präsentation hochgehalten, um entweder zu zeigen, mir hat das alles gut gefallen, mir geht es gut oder um zu zeigen, hier gibt es noch etwas zu klären, ich bin nachdenklich etc.

Auffällig an dieser Form der Auswertung war, dass eher reflektiert wurde, WIE der Vortrag, die Präsentation und die Gestaltung war, die Frage nach dem, WAS präsentiert wurde, wurde weniger reflektiert.

Gruppe 1: Marco, Claudia, Andre, Stephan

Form: Posterpräsentation

Auf dem Poster ist eine Person zu sehen, die verschiedene Gedankenblasen aufweist, in der verschiedene Situationen aufgeführt sind, die mit dem Thema „Helfen“ zu tun haben. Das Plakat ist in schwarz-weiß gehalten.

Erläuterung:

Claudia: Bild, auf dem verschiedene Situationen des Helfens im Alltag dargestellt sind: Hier hilft ein Mann einem anderen Mann über die Straße, ein weiterer Mensch hilft jemandem beim Laub fegen, zwei Schüler helfen sich bei den Hausaufgaben und beim Wochenplan, eine weitere Person fragt einen anderen, ob er ihm helfen kann

Rückmeldungen: Überwiegend wird der Smiley hochgehalten, der Fragen aufwirft.

Zusammenfassende Stimmen:

Celine: fand die Präsentation von Claudia ganz gut, Anregung: mit Farben arbeiten

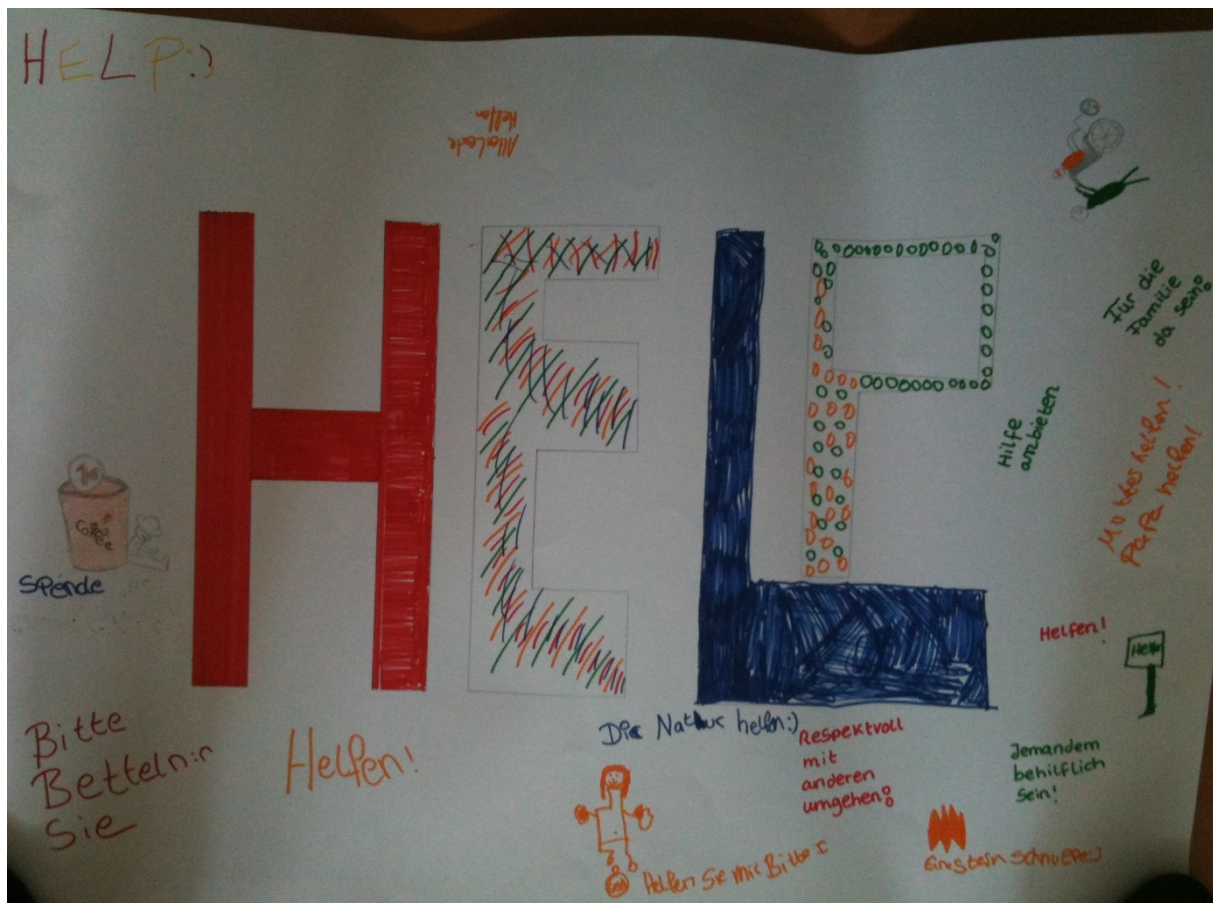
Simon: denkt, dass es noch mehr Situationen gibt, die man hätte aufgreifen können, denkt aber, dass es eine schöne Form war, die Situationen in Gedankenblasen aufzuführen

Frage nach Verbindung:

Celine: Thema Helfen, Jesus hat im Text Bartimäus geholfen, und so kann man auch z.B. in der Schule anderen helfen

Gruppe 2: Konstanze, Irina, Sören, Dennis, Carsten

Form: Posterpräsentation



In der Mitte des Plakates steht mit großen Buchstaben das Wort „HELP“. Die Buchstaben sind farbig ausgemalt. Um die Buchstaben lassen sich verschiedene Dinge lesen und erkennen: „Spende“, „Helfen!“ „Der Natur helfen“, „Helfen Sie mir bitte“, „Respektvoll mit anderen umgehen“, „Menschen helfen“, „Hilfe anbieten“, „Für die Familie da sein“, „Mutter helfen, Papa helfen“, „Jemandem behilflich sein“, „alten Leuten helfen“ Abbildung: Jemand hilft einer Person, die im Rollstuhl sitzt

Erläuterung:

Konstanze: Sie haben sich das Thema „Helfen“ ausgesucht, weil Jesus dem Bettler auch geholfen hat und das war die Ausgangsidee. Es wurden Bilder und Sätze geschrieben, die dazu passen.

Irina liest die aufgeschriebenen Dinge vom Plakat vor

Rückmeldungen: Überwiegend wird der lachende Smiley hochgehalten.

Zusammenfassende Stimmen:

Celine: Sie hätte sich mehr Beteiligung von den anderen Gruppenmitgliedern gewünscht. Fand die Bezüge auf dem Plakat zu dem Thema sehr gut und treffend

Dominik: Er schließt sich der Meinung an, sagt aber, dass man nicht weiß, wer z.B. von den Gruppenmitgliedern schon im Vorfeld mehr gemacht hat etwa in Bezug auf die Gestaltung des Plakates

Klassenlehrerin: Sie sagt, dass ihr aufgefallen ist, dass es nun schon das zweite Plakat ist, das sich mit dem Thema „Helfen“ beschäftigt. Dies scheint ein Thema zu sein, dass einem schnell in Verbindung mit der Geschichte einfällt. Fragt, ob die Gruppe die Möglichkeit sieht, diese Ideen in die Tat umzusetzen, ob sich jemand vorstellen könnte, tatsächlich anderen zu helfen, Anregung zum Weiterdenken

[Anmerkung: es gibt für Klassen der Mittelstufe die Möglichkeit einmal in der Woche in einem Seniorenheim gemeinsam mit den älteren Menschen zusammen zu sein, mit ihnen zu basteln, zu spielen etc. Diese Idee wurde der Klasse zu Beginn des Schuljahres einmal vorgestellt, stieß zu dem Zeitpunkt jedoch auf wenig Zustimmung, die Auseinandersetzung mit dem Thema „Helfen“ und dessen Bedeutung scheint daher auch für den Kontext von Relevanz zu sein]

Gruppe 3: Olivia, Celine, Mario, Simon

Form: Collage



Die Collage setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen. In der Mitte steht der biblische Text, der wie eine Schriftrolle angebracht ist. Um den Text herum sind verschiedene Dinge angeordnet:

- a) hinter einem Zaun eine Abbildung der Fußgängerzone, in der eine Person sitzt, die um Hilfe bittet, die meisten Menschen gehen vorbei und rufen ihm ein „Nein“ zu, sie haben lachende Gesichter, neben dem Zaun steht eine größere Person ohne Gesicht, die jedoch „Ja“ ruft
- b) ein großes Kreuz hinter einem Zaun
- c) ein großer roter Zettel, auf dem steht „krank“
- d) eine Zeichnung eines Krankenwagens
- e) eine Zeichnung von Jesus, einem sehenden Bartimäus und einem blinden Bartimäus, darunter steht „in der Schule brauche ich Hilfe“, unter diesem Satz ist in großen gelben Buchstaben das Wort „Freunde“ zu lesen
- f) ein Zettel mit der Aufschrift: „Nach dem man geholfen hat, fühlt man sich besser. Stolz. Freude
- g) Auf der Rückseite: „Von früher zu heute. Veränderungen“: „Früher hat man viel mehr an Jesus geglaubt, und auch dass er einen heilen kann“ „Heute glaubt man nicht mehr so sehr an Jesus“

Erläuterung der Gruppe:

- Celine: Unser Thema war die Bedeutung des Helfens. Hat das Bild mit der Fußgängerzone gemalt. Da sitzt ein Bettler, der sagt „ich bin blind, bitte geben sie mir eine Spende“ und dann gehen alle Leute einfach dran vorbei und sagen „Nein“ und dann kommt ein Mann, der ihm dann eine Spende gibt und „Ja“ sagt.
- Olivia: Sie hat den Text geschrieben und es soll wie eine Schriftrolle aussehen.
- Simon: Er hat das rote Kreuz gemalt, das viele kennen, er hat es hinter einem Zaun gemalt, was somit zeigen soll, dass es sich auf einem Grundstück befindet und es sicher ist
- Mario: Er hat das Bild von Jesus und Bartimäus gemalt, den Text „in der Schule brauche ich Hilfe“ hat er auf sich bezogen, in der Schule wird ihm von Freunden geholfen, Freunde können einem bei vielen Dingen helfen, der Krankenwagen kann einem helfen, wenn man krank ist, da er die Person dann ins Krankenhaus fahren kann
- Celine: notiert, wie man sich fühlt, wenn man jemandem geholfen hat, wobei es darauf ankommt, wie man geholfen hat, man ist meist stolz und freut sich

Rückmeldungen: Überwiegend zeigen die anderen Schüler lachende Smiley's hoch

Zusammenfassende Stimmen:

- Mark: Das Plakat war sehr gut, die Präsentation war klar. Er stellt bei der Zeichnung der Figur, die dem Bettler hilft eine Ähnlichkeit zu einer Comicfigur fest
- Irina: Sie fand es auch gut
- Dunja: Die Präsentation war gut
- Lehrerin: Sie stellt die Frage nach eigenen Erfahrungen
- Celine: Sie verweist auf die Fußgängerzone, diese Situation erlebt sie sehr oft im Alltag, sie sagt, dass sie ab und zu auch mal etwas in den Becher der Bettler wirft, weil man nicht weiß, ob auch alle wirklich arm sind
- Lehrerin: es sind Alltagssituationen
- Nachfrage, warum der Text in der Mitte steht? Was war das Motiv dafür?
- Simon: So hat man den direkten Vergleich sehen, was das noch mit heute zu tun hat, damit man direkt vor Augen hat, was dieser Text noch mit heute zu tun hat
- Olivia: Form der Schriftrolle, weil es so dem alten Text besser entspricht, man hatte früher häufiger Schriftrollen
- Marco: Nachfrage bezüglich des Roten Kreuzes, ist damit gemeint, dass man in Sicherheit dort ist?

Gruppe 4: Malte, Janna, Thomas, Dominik

Form: Rollenspiel

Ablauf:

Dominik: Also wir stellen heute eine Szene vor, in der körperlich benachteiligte Menschen geärgert werden. Es geht um eine Fahrstuhlszene.

(Thomas rennt auf Dominik, der aufgrund seiner eigenen Behinderung die Rolle des Rollstuhlfahrers übernommen hat, los):

Thomas: Ey Junge, Alter, willst du Stress?

(es kommt zu einer Rangelei, Thomas nimmt ihm dabei seinen Schlüssel weg, in einer nächsten Szene kann Dominik nun nicht mehr in den Fahrstuhl steigen)

Janna zu Thomas: Was ist das? (zeigt dabei auf den Schlüssel)

Thomas: Den habe ich gefunden

Janna zu Thomas: Du gehst du Dominik und entschuldigst dich!

Malte: Er hat Dominik den Schlüssel weggenommen und ihn geschlagen

Janna: du gehst jetzt zu Dominik und entschuldigst dich

Thomas: Nein, nein (er besinnt sich einen Moment, geht zu Dominik): ja, ok! Es tut mir leid

Dominik: Das will ich auch wohl hoffen

Janna: (gibt Dominik den Schlüssel): Hier Dominik, und wenn das noch mal vorkommt, dann kommst du zu uns

Dominik: Ja, ok

ENDE

Rückmeldungen: Überwiegend wird der lachende Smiley gezeigt.

Zusammenfassende Stimmen:

Carsten: Er fand die Szene gut gespielt. Die Szene hatte Action, was er gut findet

Carsten: Auf eine Nachfrage der Lehrerin ergänzt er, dass es darum ging, dass Thomas Dominik den Schlüssel geklaut hat, einem Behinderten im Rollstuhl, der sich nicht so gut wehren kann und daraufhin hat Malte Thomas aufgehalten und Janna hat ihn zu Dominik geschickt, damit er sich entschuldigt

Marco: Er fand es gut, dass es eine Szene war, die jeden Tag passieren kann fand die Darstellung realistisch, denkt, dass es auch so im Alltag passieren kann, fand jedoch das Ende zu rasch, Thomas hat sich zu schnell gewandelt, eine so schnelle Versöhnung wird es wohl nicht geben

Dennis: die Gruppe hatte ein klares Ziel. Das, was sie ausdrücken wollten, haben sie auch geschafft. Fand die Ernsthaftigkeit der Darsteller gut, kritisiert jedoch den schnellen Lösungsweg

Celine: fand es auch gut, vor allem die Form. Verweist darauf, dass Dominik gesagt hat, es sei eine Szene mit einem körperlich behinderten Menschen, sie denkt, dass es auch passieren kann, wenn man keine körperliche Behinderung hat, jedem kann der Schlüssel weggenommen werden. Stimmt auch den vorherigen Beiträgen zu, dass der Lösungsweg zu schnell war

Lehrerin: die Aussage von Carsten, dass es jeden Tag passieren könnte, macht sie nachdenklich

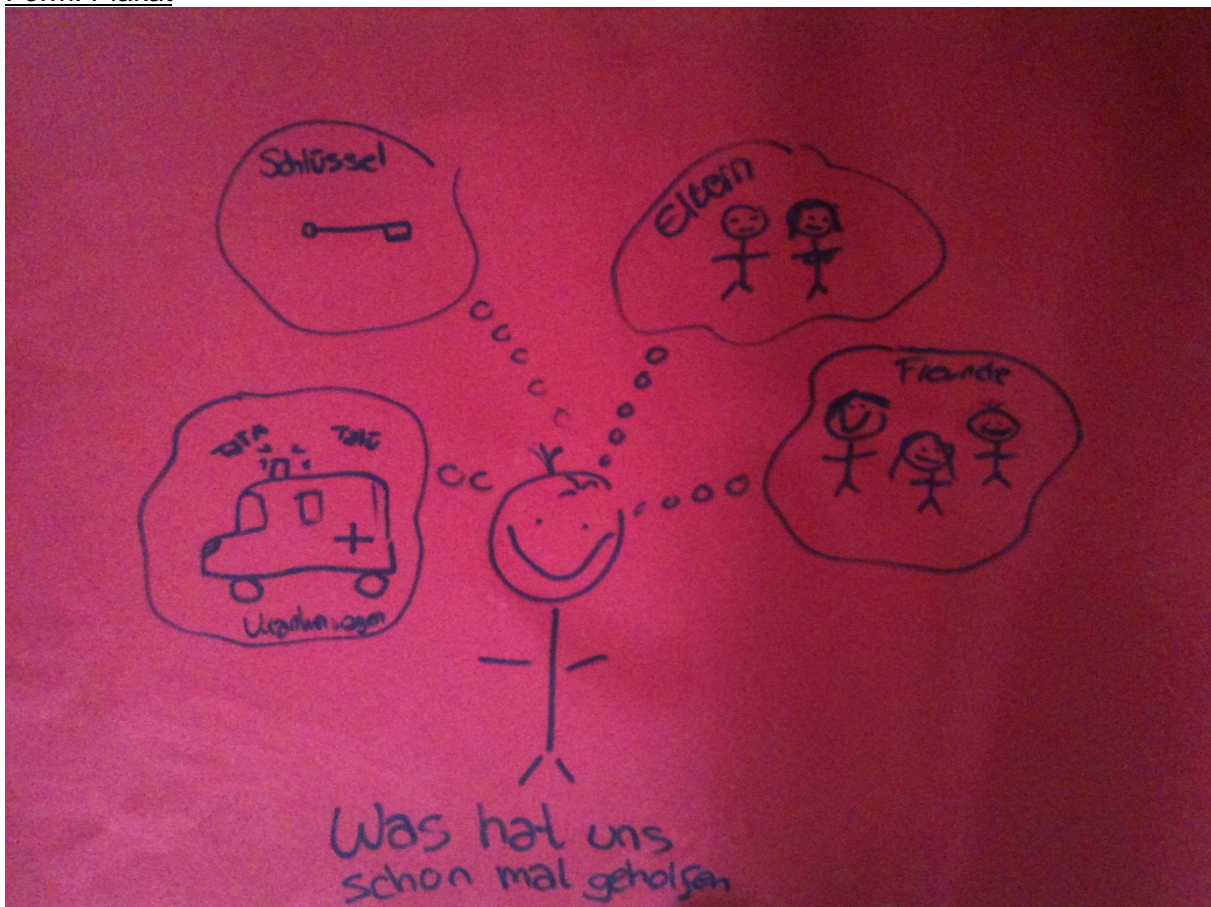
Dominik: ihm passiert es zwar nicht so oft, aber grundsätzlich gibt es solche Szenen häufiger

Verbindung zum Text:

Dominik: es wurde geholfen. Jesus hat dem Bettler geholfen, dass er wieder sehen kann und so wurde ihm auch von jemandem geholfen

Gruppe 5: Sandra, Dunja, Marius

Form: Plakat



Der Titel des Plakates lautet: *Was hat uns schon mal geholfen*. In der Mitte des Plakates steht ein lachendes Strichmännchen. Es gehen verschiedene Gedankenblasen von ihm ab: Freunde, Eltern, Schlüssel, Krankenwagen

Erläuterungen der Gruppe:

- Dunja: verweist auf das Thema: Was hat uns schon mal geholfen? Der Krankenwagen wurde gemalt, weil er viele Menschenleben retten kann.
- Sandra: der Schlüssel kann einem dabei helfen, sich von Problemen zu distanzieren, die einen bedrücken und er kann einem auch helfen, eine Privatsphäre zu haben.
- Marius: wenn man Hilfe braucht kann man auch zu Freunden gehen, denen man vertraut, wenn es etwa Probleme gibt, können einem die Freunde helfen, sie können einem Mut machen oder einem aufhelfen, wenn man hingefallen ist
- Dunja: man kann auch zu den Eltern gehen, wenn man Hilfe braucht
- Sandra: oder auch zu der ganzen Familie

Rückmeldungen: Etwas mehr lachende als nachdenkliche Smileys werden gezeigt

Zusammenfassende Stimmen:

- Claudia: fand die Präsentation gut, weil neue Dinge angesprochen wurden
- Malte: fand den Vortrag und die Ideen gut
- Thomas: ihm hat die Idee mit dem Schlüssel besonders gut gefallen
- Frage nach der Verbindung zum Text:

Sandra: Fokus auf die Stelle im Text als niemand Bartimäus geholfen hat, er hilflos war, die Gruppe hat sich dann überlegt, was ihnen helfen kann, wenn sie hilflos sind

Gruppe 6: Antje, Viktoria, Mesut, Mark

Form: Plakat



In der Mitte des Plakates steht groß das Wort „Helfen“. Es sind verschiedene kleinere Abbildungen und Wörter um dieses Wort gestaltet: Krankenwagen, Notarzt, ein Kreuz, „den Leuten helfen“, ein Geldschein, „armes Land“ „Nachhilfe, Freunde, Familie, eine Person, die einen Rollstuhl schiebt

Erläuterungen der Gruppe:

- Viktoria: der Krankenwagen wurde aufgemalt, weil er in vielen Situationen helfen kann. Auch Spenden können helfen
- Mark: man kann alten Menschen helfen, Rollstuhlfahrer wurde gemalt, weil die auch manchmal Hilfe brauchen, weil die nicht alles alleine können
- Mesut: Freunde und Familie können einem helfen, wenn man z.B. Probleme hat können Freunde sich gegenseitig helfen

Rückmeldungen: Bei Auswahl der Smileys werden sowohl lachende als auch nachdenkliche in etwa gleichen Anteilen hochgehalten.

Zusammenfassende Stimmen:

- Sandra: es waren nur wenige Aspekte
- Claudia: auch wenn es wenig war, gefiel ihr die Präsentation
- Marius fand die Erklärungen gut
- Olivia: hätte sich eine farbigere Gestaltung gewünscht
- Verbindung zum Text:

Mark: Das Krankenhaus hilft vielen Menschen, und manche könnten ohne das Krankenhaus nicht leben, so könnten Ärzte oder der Krankenwagen diejenigen sein, die helfen wie Jesus im Text

Am Ende der Präsentationen erfolgte eine Gesamtreflexion, in der die Frage nach einer Verbindung des aktuellen Lebens, des Alltags der Schülerinnen und Schüler mit dem Text erörtert wurde. Die folgenden beiden Aussagen von Malte und Dominik sollen an dieser Stelle aufgeführt werden:

Malte: Jesus ist eine Art Krankenwagen, er ist durch die Lande gezogen und hat den Menschen geholfen, also quasi ein Krankenwagen auf zwei Füßen

Dominik: Bartimäus hat sicherlich nach seiner Heilung neue Freunde gefunden, weil er sich ja verändert hat

Einzelgespräche - transkribiert

Gespräch mit Celine

Interviewerin: Hallo, das ist ja super (6 Sek.) Ja ähm, ich mach heut noch diese kurzen Befragungen/

Celine: Ja-

Interviewerin: um auch noch mal son bisschen für mich zu sehen, was vielleicht gut war, was nicht so gut war und ja, was so dieser Text gebracht hat und ja würd dann gerne mal einfach mit der Frage beginnen, was ist deine besondere Erinnerung an die vergangenen Wochen, ob gut oder schlecht, das kannst du überlegen-

Celine: Äh, was ich gut fand oder/

Interviewerin: Auch, vielleicht was du schlecht fandest-

Celine: Ähm, ich fand gut, ähm, dass wir viele Rollenspiele gemacht haben und viel mit Gruppenarbeit, weil ich finde, dass das in unserer Klasse ja auch sehr wichtig ist

Interviewerin: \$Mhm

Celine: so, weil wegen den Integrationskindern, dass man dann auch zusammen mit der Gruppe was macht und deswegen hatten mir haben mir die Gruppenarbeiten immer gut gefallen und ähm ich fand gut ähm mit den mit den Plakaten, was wir über den Text von Bartimäus gemacht haben, das fand ich gut, also, dass wir so den Text behandelt haben, dass wir da selbst so aussuchen konnten, was wir da mit dem Thema verbinden, das find ich gut-

Interviewerin: Mhm, schön, ja ähm, du bist schon damit angefangen quasi, wenn du auch so überlegst, was wir in den letzten Wochen alles für Themen hatten, was fallen dir dazu für verschiedene Themen ein, die irgendwie zur Sprache gekommen sind-

Celine: Also das Thema Helfen halt, ganz find ich als erstes immer ziemlich wichtig, was mir auch viel aufgefallen ist und ähm auch so das Miteinander den der Umgang so mit (xxx) da zwischen Menschen, so z.B. wo der da blind ist und dann kommt nen anderer Mensch, Jesus, und hilft ihm dann, das ist ja auch nicht selbstverständlich dann und dieser Umgang dann so, das fand ich nen Thema so-

Interviewerin: Ok, sehr schön, ähm, ja, im Text begegnet Jesus ja ganz verschiedenen Menschen, ähm, er hat ja auch Jünger dabei, die ja vielleicht nicht so gut drauf waren die ganze

Zeit oder auch mal äh ähm Menschen aus der großen Masse, die sich ja auch dem Bettler gegenüber sehr unterschiedlich verhalten haben und so verschieden, wie da die Menschen sind, so sind die ja in unserer Umgebung auch, wie nimmst du die Verschiedenheit so wahr-

Celine: Also, ähm ich sag mal so, wenn ich jetzt z.B. durch die Stadt gehe, da sind dann ja auch z.B. Bettler oder arme Leute und ähm also mir tun die dann immer ziemlich leid so aber es gibt ja Leute, die sind manchmal sag ich jetzt mal so, selber schuld, dass sie da sitzen, weil, wenn dieses z.B. keinen guten Schulabschluss haben, dadurch keinen Job finden oder so was und für mich ist das dann immer so sie tun mir halt ziemlich leid, aber mit, ich find die Leute halt auch so, die da dran vorbeigehen, noch nicht mal die Leute angucken oder so was, das find ich halt nicht so gut und ja also ich find, man sollte schon die Leute ernst nehmen, weil es halt auch Menschen sind so-

Interviewerin: Mhm-

Celine: deswegen- Ja-

Interviewerin: Was denkst/ (xxx) ja, schön, ähm, ja daran anknüpfen vielleicht direkt, was was denkst du über die Aktualität des Textes, hat der Text heute noch eine Bedeutung-

Celine: Ähm, ich denk schon, dass der noch ne Bedeutung hat, vielleicht kommen so ähnliche Themen auch in der Kirche so mal drin vor so, wenn der da vorliest oder so aus dem Evangelium, weiß ich ja jetzt nicht so genau, so oft geh ich jetzt auch nicht in die Kirche, aber ich denk schon, dass der Text heute noch ziemlich ähm oft gelesen wird oder so, oder zumindest oft gewisse Ähnlichkeiten mit anderen Texten hat

Interviewerin: \$Mhm-

Celine: oder zusammenhängen oder so-

Interviewerin: Wo siehst du da Zusammenhänge beispielsweise, fällt dir da was ein-

Celine: Oh, so direkt jetzt nicht, aber ich meine, es gibt das ja oft, dass es blinde Menschen oder auch kranke Menschen gibt, denen geholfen wird oder so und es muss ja jetzt nicht unbedingt von Jesus sein, ich meine, es gibt auch, ja auch einfach so Leute, die Bücher schreiben, wo so was drin passiert oder so was, vielleicht ist da auch son ähnlicher Zusammenhang, würd ich jetzt denken so-

Interviewerin: Mhm also, dass es Leute gibt, die ähm quasi Geschichten übers Helfen in der heutigen-

Celine: \$Ja, genau-

Interviewerin: Zeit verfassen-

Celine: Ja, so würde ich das jetzt sagen-

Interviewerin: Mhm, und was glaubst du wer wäre dann, wenn mans so übertragen würde Jesus-

Celine: Vielleicht der Autor selber, der geholfen hat-

Interviewerin: Hhm-

Celine: oder ähm ja man selber oder wenn man das auf der Straße mitbekommt, dass jemandem geholfen wird, dann, dass man das auch selber sich zuschreibt-

Interviewerin: Ah ja-

Celine: Ja-

Interviewerin: Schön, ähm, im Text heißt es ja in dieser einen Zeile, ähm, hab Mut, steh auf, er ruft dich-

Celine: Ja-

Interviewerin: Was glaubst du, könnte das bedeuten-

Celine: Ähm, dass, war das als er schon wieder sehen konnte oder-

Interviewerin: Ne, das war vorher-

Celine: Ach so-

Interviewerin: und dann springt er ja auf und/

Celine: Ähm, also dass er sich trauen soll Jesus anzusprechen würd ich sagen und ähm ja dass er ihn fragt ob er ihm helfen kann und nicht einfach da sitzen bleiben und wir haben ja auch oft so darüber gesprochen, dass man damals den Glauben hatte, also dass der Glaube sehr geholfen hat, dass man wieder sehen konnte und vielleicht hat er sehr daran geglaubt und dann konnte er seinen Mut beweisen ob er da jetzt hingeht oder nicht und so würd ich das jetzt damit verbinden, so dass er Mut hatte, da hinzugehen-

Interviewerin: Mhm, was würde dir Mut machen, dass du dich vielleicht irgendwie ja übertragen in Bewegung setzt, so wie es der Bartimäus getan hat, gibts etwas, was dich ermutigen könnte-

Celine: Äh, was kann mich ermutigen, ähm weiß ich jetzt nicht so genau, aber wenn ich ein Ziel vor Augen hab und wenn ich dann weiß, was ich dann dadurch erreiche, wenn ichs gemacht habe, dann bin ich ja jetzt nicht mutig, aber dann hab ich auch so diesen Ehrgeiz, dass ich das dann auch mache, so wenn ich ein Ziel vor Augen hab-

Interviewerin: Mhm-

Celine: dann möchte ich das auch erreichen, aber wenn ich jetzt nie son Ziel vor Augen hab, wenn ich das eigentlich immer das Gleiche mache und endlich lang, dann hab ich irgendwann so keine Lust mehr und wenn ich nen Ziel sehe, dann hab ich dann auch wieder Mut sag ich gleich mal, das zu machen-

Interviewerin: Hhm-

Celine: Ja-

Interviewerin: Schön, ähm, ja du hast das gerade auch schon ganz besonders angesprochen, dass eben beim Bartimäus einerseits der Mut wichtig war, aber eben auch sein Glaube, hat dir irgendwann schon mal dein Glaube, wie auch immer geholfen-

Celine: Glaube, ja also das ist ja immer so, wenn jetzt z.B. Jemand aus meiner Familie krank ist oder wenn er im Krankenhaus liegt, es ihm einfach nicht gut geht oder auch von Freunden oder so was, ich bete dann nicht direkt aber ich hoffe halt auch, dass es denen dann besser geht und wenn ich dann da auch so fest dran glaube und es mir ganz doll wünsche, dann passiert vielleicht mal ab und zu, also es ist mir jetzt noch nicht so oft passiert, aber wenn ich da fest dran glaube, dann kann es vielleicht schon vielleicht kommst ja noch oder so, also so direkt ist es mir jetzt noch nicht passiert, weil ich glaube, dass es nicht so viel mit dem Glauben zu tun hat, sondern eher mehr so ja Schicksal oder Zufall halt-

Interviewerin: Mhm-

Celine: ich meine jeder kann ja mal krank werden, dann wird er halt wieder gesund, das ist ja so halt-

Interviewerin: Ja-

Celine: Aber wenn man da so fest dran glaubt, vielleicht passiert es irgendwann mal, mal gucken-

Interviewerin: Das wäre möglich, ja, ähm, wenn du dich noch zurückerinnerst an das Weiterschreiben der Geschichte, da hast du ja äh ganz ne ganz besondere Geschichte geschrieben-

Celine: Ja-

Interviewerin: und hattest am Ende ähm quasi als Ergebnis des Ganzen, dass Bartimäus erfolgreich wird, aber du hast nicht geschrieben, dass er wieder sehen kann-

Celine: Ja-

Interviewerin: Ähm, ja was was glaubst du ähm ist das möglich, dass man auch eigentlich auf einem ganz anderen Weg erfolgreich sein kann-

Celine: Ja, das denk ich schon, also wenn, es gibt ja auch sicherlich kranke Menschen, die auch erfolgreich sind, also das ist, ich glaub dass nicht, dass das damit zusammenhängt, ob man jetzt sehen kann ob man hören kann oder so, sondern das ist eher so mehr mit dem Charakter zu tun hat, so wie man sich verhält und wenn man sich gut verhält und auch viele Freunde hat, sag ich jetzt mal, denk ich schon, dass man dann jetzt nicht erfolgreich, aber dass man dann halt schon gutes Leben so hat, so mit viel Freunden und so, das denk ich dann schon-

Interviewerin: Mhm-

Celine: Ja-

Interviewerin: Also das ist gar nicht so dieser ähm Heilung des nicht-

Celine: Ja

Interviewerin: Sehen können bedarfs sondern ich glaub/

Celine: Ich glaub mehr so vom charakterlichen her, dass man dann dadurch auch/

Interviewerin: Mhm-

Celine: Ja-

Interviewerin: Wie würdest du denn in dem Zusammenhang Heilung dann verstehen-

Celine: Ähm, ja also jetzt, ich weiß nicht so wie ich das direkt sagen soll, aber wenn man jetzt zum Arzt geht, der achtet ja dann z. B. nicht auf das auf den Charakter oder so was, der soll ja jeden Menschen heilen, der kann ja nicht sagen, Sie heile ich nicht, aber den anderen schon- Der muss ja jeden heilen, aber wenn ich jetzt meiner Mutter helfen würde, wens der nicht schlecht geht, dann mach ich das ja auch, weil ich sie lieb habe und wenn ich jetzt son Mann auf der Straße sehe, helfe ich dem nicht unbedingt, weil ich nicht weiß, welchen ich kenne und deswegen (1 Sek.) ich helfe erst mal dem Menschen, den ich kenne und dann gucke ich halt ob ich dem Menschen helfe, den ich halt nicht so gut kenne oder gar nicht- Ich würd das erst mal machen, ob ich den kenne oder nicht, weil ich weiß ja nicht, was der schon so erlebt hat und wie der so drauf ist und so und deswegen-

Interviewerin: Aha-

Celine: Ja-

Interviewerin: Ok, ähm, mir ist was aufgefallen bei eurer Präsentation und zwar auf der Rückseite

Celine: \$Ja

Interviewerin: da hattet da wolltet ihr anfangen Veränderungen von früher zu heute (xxx) und ich glaube, da hattest du ähm geschrieben, heute glauben die Leute nicht mehr so an Jesus-

Celine: Ja-

Interviewerin: da wollte ich einfach nochmal nachfragen ähm, ja was was ihr euch so dabei gedacht habt, was eure/

Celine: Also, das war eigentlich so mehr meine Idee, aber wir haben das dann doch nicht so wirklich also vorgestellt, weil ähm Olivia das nicht so gut fand, ähm, ich war da eher mehr für, weil also ich z.B. glaube jetzt nicht so sehr an Gott so, also ich denke, dass es Jesus gegeben hat

Interviewerin: \$Mhm

Celine: aber ich glaube halt nicht so an Gott, dass ich so ständig zu ihm beten kann, so wie andere Leute mit ihm sprechen könnte, so das kann ich persönlich nicht, weil ich ihn mir auch nicht so gut vorstellen kann, weil ich, wenn ich jetzt vielleicht nen Bild von ihm sehen würde oder so oder so was, dann könnte ich ihn mir vielleicht besser vorstellen, dann könnte ich mir auch vorstellen mit ihm zu reden, aber dadurch, dass ich ihn mir nicht vorstellen kann, wie er mal war oder wie er ausgesehen hat, kann ich diesen Glauben einfach nicht so haben, auch wenn ich jetzt katholisch oder evangelisch bin

Interviewerin: \$Hm

Celine: oder so was, ich glaube einfach nicht so daran, dass Gott halt oben im Himmel ist und auf uns alle aufpasst oder so was- vielleicht ist er im Himmel, aber ich glaube diese Sachen einfach nicht, die viele Leute so sagen, die halt sehr die richtig streng gläubig sind, das kann ich ihnen halt nicht so wirklich abkaufen, so dass der da oben ist und dass er so die Welt erschaffen hat oder so was, das weiß ich nicht

Interviewerin: \$Mhm

Celine: das kann ich einfach nicht so recht glauben-

Interviewerin: Ok, war das schon immer so, oder würdest du sagen, dass du z.B. in der Grundschule da anders drüber gedacht hast-

Celine: Also in der Grundschule war das auf jeden Fall anders, da hab ich schon an Gott geglaubt, aber jetzt wo man so älter wird und ja die Eltern erzählen ja immer sehr viel, so auch mit Christkind und so was und wenn man dann älter wird erfährt man das ja alles und ja dadurch dass ich jetzt schon bisschen älter bin, glaube ich da eher nicht mehr so dran- Nachdem was man jetzt alles so hört, manche übertreiben es dann ja auch manchmal irgendwie, der hat das und das erschaffen, das könnte ich mir jetzt nicht vorstellen, oder so-

Interviewerin: Ok, ähm, du hast bei dem einen Rollenspiel, was wir als letztes hier draußen präsentiert hatten, da hast du was ganz tolles gesagt und zwar ging es ja darum, dass Dominik der Schlüssel weggenommen wurde und dann hast du das ja auf die gesamte Situation übertragen und ich meine, du hast gesagt, dass ja jeder in der Situation sein kann,

Celine: Ja-

Interviewerin: Was bedeutet das ja für die Klasse für das Schulleben, aber auch für das Leben der Menschen-

Celine: Also ich finde so gegenüber Dominik und Marius oder auch den grundsätzlich den Integrationskindern, es ist einfach nicht so, dass nur sie geärgert werden, sondern z.B. auch ganz normale Menschen so wie ich jetzt oder so was, das kann einfach jedem passieren, dass man mal geärgert wird und ich denke, dass man da also drüber stehen muss, für sie ist es vielleicht nicht ähm nicht einfach, für uns können wir vielleicht sagen, ja kannst du aufhören oder so dann geht das vielleicht aber für die ist es halt nen bisschen schwieriger, weil die halt auch so nichts dafür können und ja vielleicht lernen sie dadurch, dass sie dann geärgert werden, werden sie vielleicht immer mehr so daran erinnert, wie was sie ja eigentlich fürn Pech gehabt haben und dass sie jetzt so sind und ich denke, dass man da einfach diese Situation auf die ganze Klasse beziehen kann, weils halt jedem passieren kann, dass man irgendwie geärgert wird oder son Schlüssel weggenommen wird-

Interviewerin: Mhm-

Celine: und ja, dann muss man einfach da drüberstehen und ja, so würd ich das jetzt sagen-

Interviewerin: (xxx) das ist mir noch so in ganz besonderer Erinnerung geblieben-

Celine: ja-

Interviewerin: dann wollte ich dann doch noch mal nachhaken- Ja ähm, eine Frage noch bevor dann das Schlusswort kommt-

Celine: Ja-

Interviewerin: Ähm, in der Erzählung wird ja geschrieben oder geht Jesus ja zu Bartimäus hin und fragt ihn, was kann ich dir tun, was soll ich für dich tun, ähm, wenn Jesus angenommen/ (xxx) und er würde dich fragen, was er dir tun könnte, was würdest du antworten-

Celine: Also, wie er mir helfen könnte-

Interviewerin: Was er für dich tun könnte, ja-

Celine: Oh, ähm, wenn ich also sozusagen einen Wunsch hätte, dann ähm würd ich mir von ihm wünschen, dass er halt ähm so darauf aufpasst, dass meiner Familie nichts passiert und dass wir so gesund bleiben und dass wir sozusagen lange leben bleiben und dass wir das Leben so ähm leben können, wie wir es uns vorstellen und ähm, ja ich glaub mehr würd ich mir eigentlich gar nicht wünschen, halt dass alle gesund bleiben und hätt jetzt nicht son speziellen Wunsch halt so, eher wenn ich nen Wunsch hätte, dann würd der glaub ich eher mehr so an meine Familie und Freunde gehen, dass die halt, dass denen nichts passiert und so und für mich selber glaub ich würd ich mir gar nichts so wünschen-

Interviewerin: Schön-

Celine: Ja-

Interviewerin: Ja, das war dann meinerseits quasi die letzte Frage und jetzt geb ich dir noch die Möglichkeit, möchtest du noch irgendwie was sagen über die zu den letzten Wochen, irgendwas was dir noch aufgefallen ist, was dich noch beschäftigt-

Celine: Ähm, ja also ich fand das Thema an sich fand ich gut und ich fand auch gut, wie Sie den Unterricht gemacht haben und ähm ja also mir geht das halt so, dass ich das auch ähm, das Thema eigentlich auch recht spannend fand, weil ich das so intensiv eigentlich noch nicht bearbeitet hab und ähm ich denke, dadurch dass wir das Thema jetzt hatten, kann man sich vielleicht son bisschen mehr in so Leute grad draußen ver/hineinversetzen, so wie es denen vielleicht geht oder so, weil wir ja die Geschichte gelesen haben und ja, ich denke, dass ist ganz gut, weil das Thema, son Thema hatten, weil ich finde, dass das auch ganz gut so zu unserer Klasse passte so, also mit dem Helfen, weil es ist ja in jeder Klasse ein bisschen unterschiedlich und bei uns finde ich, passt das ganz gut dazu, wegen der I-Klasse und ja so-

Interviewerin: Ein schönes Schlusswort-

Celine: Ja-

Interviewerin: Vielen Dank Celine, dass du dir jetzt die Zeit genommen hast-

Gespräch mit Marius

Interviewerin: Ja, ich hab ja grad schon bisschen was dazu sagen können, warum ich diese Gespräche noch mache und zwar gehts einfach darum, einfach nur mal son bisschen von euch zu hören, eure Meinung zu hören, das kriegt man im Unterricht oft gar nicht so mit, damit ich möglicherweise auch weiß, was ich verbessern kann-

Marius: Ja-

Interviewerin: was ich verändern kann, wo vielleicht, ja Themen besonders gut waren oder schlecht waren und würd dann einfach mal beginnen mit der ersten Frage und zwar, wenn du an die vergangenen Wochen zurückdenkst, was ist dir in ganz besonderer Erinnerung geblieben, vielleicht gut vielleicht schlecht-

Marius: Ähm, das Rollenspiel war positiv, also dass äh, das mit diesem ähm (xxx) Bilder hier in der Klasse, und mit diesen Augenbinden und so oder das mit dem Heftchen, das war, das fand ich gut-

Interviewerin: Dass wir das Heft geführt haben-

Marius: Ja-

Interviewerin: Mhm, was fands du da besonders gut dran-

Marius: Also, man kann ähm seine Gedanken für sich darein schreiben, z.B. jetzt ähm die Stunde war voll cool oder die Stunde war nicht so toll oder so, dass man seine eigenen Gedanken darein schreiben konnte-

Interviewerin: Mhm, würdest du dir wünschen, dass es das öfters gibt, dass man so seine eigenen Gedanken/

- Marius: Ja, nein, also einerseits nicht so, ähm- weil wir halt äh, weil es halt ziemlich Zeit bzw. zeitaufwendig ist und man hat irgendwie manchmal auch keinen Bock dazu, so denkt man sich, oh nää nicht reinschreiben oder so, weil es dann auch irgendwann irgendwie langweilig wird, aber auf der anderen Seite ist das ganz ok-
- Interviewerin: Das war ne gute Möglichkeit- Ähm, ja, das waren jetzt so quasi die Methoden und wenn du jetzt noch mal drüber nachdenkst in den vergangenen Wochen haben wir ja sehr wirklich viel gemacht, ähm, welche verschiedenen Themen wurden angesprochen-
- Marius: Einmal die mit Bartimäus, diesem Blinden, dass Jesus den heilen soll- Dann halt, was denn noch, ja eigentlich haben wir ja nur Text über Bartimäus gelesen-
- Interviewerin: Mhm, und glaubst du, dass sich daraus verschiedene Themen ergeben haben-
- Marius: Ja, eigentlich schon, weil einerseits haben wir ja besprochen ähm, wie sein späteres Leben weiter geht oder wie ähm, dass oder wie das Leben vorher war bei ihm ähm, dass er sozusagen nur gemobbt wurde ähm und ähm, dass die anderen Leute das nicht wollten-
- Interviewerin: Mhm, und in eurer Abschlusspräsentation, da habt ihr ja auch noch ein Thema besonders vertieft-
- Marius: Mit Helfen und so, dass man anderen Leuten helfen muss, haben wir Plakate zu gemacht-
- Interviewerin: Genau, ähm ja du bist da gerade schon so ein bisschen drauf eingegangen, dass Bartimäus ähm möglicherweise von einigen gemobbt wurde oder dass ähm es welche vielleicht gab, die ähm Mitleid mit ihm hatten oder ähm ja ganz ganz viele verschiedene Menschen und denen ist Jesus ja auch begegnet, er hatte die Jünger, die sehr unterschiedlich waren, er hatte die Menschenmenge, die da war, und ja so sind (xxx)
- [kurze Unterbrechung]
- Interviewerin: Genau, wir waren bei den verschiedenen Menschen, die es ja auch bei uns gibt und in der ganzen Gesellschaft, in der Klasse, wie nimmst du die Verschiedenheit wahr-
- Marius: Also, es ist selbst, also jeder hat andere Ideen sag ich jetzt mal, so wir als Klasse integrieren unsere, wir integrieren unsere Leute ähm, gut eigentlich, weil ähm das sieht man auch als Lehrer, sag ich jetzt mal, ähm, auch dass die Kinder viele Einfälle haben, also jeder macht ja nicht dasselbe, jeder hat ja andere Ideen und das fand ich gut, dass das äh dass äh man sieht wie die einzelnen Schüler, was sie für einzelne Ideen haben-
- Interviewerin: Ganz einzigartig nich-
- Marius: Ja-
- Interviewerin: Schön, ähm, wenn wir noch mal auf den Text zurückgehen, da steht in einer Zeile, da sagen das glaub ich, sagt ein Jünger zu Bartimäus, hab Mut, steh auf, er ruft dich- Ähm, was könnte das bedeuten-
- Marius: Also, dass er sich jetzt vielleicht nicht schämen soll zu dem hinzugehen, sondern dass er Mut haben soll zu Jesus hinzugehen, weil er ihn ruft und ähm sich nicht zu schämen und sagen, ne, der ist mir jetzt zu heilig oder mir zu groß, ich will da nicht hin, ich hab da Angst- Also, dass er den Mut hat ähm zu dem hinzugehen und zu

sagen, ich bin blind-

Interviewerin: Mhm-

Marius: Also, das ist dasselbe jetzt äh, wenn ich sage sag ich mal so zu unserer Bundeskanzlerin hingehen würde, da hat man ja auch erst mal son bisschen Schiss ähm, was passiert da jetzt-

Interviewerin: \$Klar

Marius: äh und ähm, da muss man ja auch schon bisschen Mut dabei haben-

Interviewerin: Das stimmt, und was könnte dir Mut machen-

Marius: Ähm, dass vielleicht irgendwelche Leute sagen, ach das ist gar nicht so schlimm, die da vielleicht auch schon mal mit der Klasse waren oder so, dass schon, oder in den Nachrichten, dass das gar nicht so schlimm ist, also

Interviewerin: \$Mhm-

Marius: oder selbst einfach dass man ähm auf der Hinfahrt, sag ich jetzt mal, Angst hat und ähm wenn man da auf der Rückfahrt, dass man dann eigentlich sich denkt, es war ja gar nicht so schlimm-

[kurze Unterbrechung]

Interviewerin: So, alles geklärt, so, genau, wir waren da stehen geblieben, was dir Mut machen könnte und du sagtest, wenn du Zuspruch erfahren würdest oder wenn Freunde dir (5 Sek.) Ok- Ähm, jetzt muss ich mal eben wieder reinkommen, und ähm es geht ja dann weiter in dem Text, dass am Ende der blinde Bettler Bartimäus ja aufspringt, zu Jesus geht und Jesus sagt dann am Ende, dein Glaube hat dir geholfen- Hat dir irgendwie schon mal dein Glaube bei etwas geholfen-

Marius: Ähm ja, also ähm, da musste ich an, da hab ich äh an irgendwas geglaubt, ich weiß nicht mehr was, und dann hat mir das auch geholfen, also ich hab irgend- ich hab geglaubt, glaub ich irgendwie ähm ja, äh, irgendwas hab ich dann auf jeden Fall geglaubt und äh und dann hats mir hat mir das auch geholfen, also, weil ich daran fest geglaubt habe,

Interviewerin: \$Mhm

Marius: und deswegen hat mir das dann auch geholfen-

Interviewerin: Weil der Glaube so stark war-

Marius: Ja-

Interviewerin: Hm, glaubst du, dass es nicht ähm so geglückt wäre oder dass es nicht so funktioniert hätte, wenn du nicht dran geglaubt hättest-

Marius: Äh, ich glaube nicht, weil ähm man braucht ja sozusagen, man muss ja irgendwie dran glauben um das da, irgendwas, also wenn man nicht dran glaubt, dann passiert manchmal dann auch gar nichts-

Interviewerin: Mhm-

Marius: also dann denkt man sich Scheiße, hätte ich man besser dran geglaubt, also wenn man irgendwie, beim Autounfall irgendwie auf der Straße den Ball holt und es kommt nen Auto schnell angefahren, sagt man auch, hoffentlich passiert mir nichts und dann glaubt man das ja auch, dass man einem nichts passiert, also-

Interviewerin: Und da passiert dann, also

Marius: \$Ja-

Interviewerin: was uns/

Marius: und was passiert da eigentlich nicht bei oder was ja-

Interviewerin: Schön, ähm, was denkst du über die Aktualität des Textes, hat der Text heute noch eine Bedeutung-

Marius: Ja, also dass man jetzt ähm, es gibt ja auch noch heute blinde Bettler, die dann äh an der Straße sitzen irgendwo oder so, dass man die einfach nicht missachten sollte, sondern dass man die ähm, wenn die irgendwie ne Spende wollen oder dass man zwar nicht viel Geld, aber vielleicht nen bisschen da reinlegt, denn äh, das sind ja ganz normale Menschen wie wir auch, also dass die nicht missachten also verachten werden sollten, denn es sind ganz, die können für ihre Krankheit ja gar nichts dafür-

Interviewerin: Mhm-

Marius: und dass man denen auch hilft und nicht einfach sagt, hä, guckt dir den Blödmann da an, der kann ja gar nichts dafür, der wär ja auch froh, wenn man wenn er sehen könnte-

Interviewerin: Ja, also/

Marius: Es gibt ja auch noch Leute, die beschimpfen die dann und sagen dann, ey, warum sitzt du hier, geh irgendwo anders hin, du störst uns-

Interviewerin: Was denkst du dann, wenn du so etwas hörst oder das mitbekommst-

Marius: Äh, du Blödmann eigentlich zu diesem, der das sagt, denn ähm, weil jeder Mensch hat sein, also jeder Mensch hat das Recht auf der Erde hier zu leben und dass jeder Mensch auch ähm das Recht hat auch wenn er eine Behinderung hat, sag ich jetzt mal, ähm irgendwo zu sein und vielleicht hat er ja auch keine Hilfe, vielleicht sieht er auch nichts, aber das ist ja noch kein Grund ähm den zu beschimpfen oder zu missachten, dass man den wahr nimmt halt-

Interviewerin: Wahrnehmen, das ist eigentlich ein schönes Wort, da haben wir auch am Anfang der Unterrichtsreihe wahrnehmen und sehen-

Marius: Ja-

Interviewerin: (xxx) jetzt noch mal son bisschen auf die Sachen zurückzukommen, die wir da alle so gemacht haben, wir haben ja beispielsweise Standbilder gemacht oder auch das Rollenspiel, wie erging es dir in dein in deiner Rolle, ich glaub beim Standbild warst du ja jemand aus der Menschenmenge-

Marius: Ja, ja eigentlich ähm eigentlich ist es ja blöd, die ähm sozusagen die Bösen, sag ich jetzt mal zu spielen, weil man will ja eigentlich immer nur der Gute sein, aber also wenn man in der Rolle von einem Bösen ist, dann fühlt man sich jetzt auch nicht so

toll, weil, man ist eigentlich nicht böse, man will ja äh gut sein und deswegen fühlt man sich ja auch da nicht so toll-

Interviewerin: Mhm-

Marius: Also, von den Guten, da würd ich mich eigentlich lieber wohl fühlen, denn die machen ja auch was Gutes und nicht so die Schlechten, weil ähm, wie ich eben schon sagte, es ist ja blöd, wenn ich jetzt da stehe und sage, ey, du be du behindertes Kind oder so ähm, geh weg oder so, das mach ich ja eigentlich auch nicht also-

Interviewerin: Hm, also fällt es dir schwerer ähm eine Rolle von einer Person einzunehmen, die irgendwie-

Marius: \$ja-

Interviewerin: ja was Negatives denkt-

Marius: ja-

Interviewerin: Mhm, und in dem Rollenspiel, wen hast du da noch gespielt- Warst du da-

Marius: Wir haben so viele Rollenspiele gemacht- Ähm (4 Sek.) In dem anderen Spiel war ich auch der (3 Sek.) ich meine der die schimpfenden Leute, war ich glaub ich auch- (3 Sek.)

Interviewerin: Mhm, kannst du dich noch daran erinnern, wie du geschimpft hast- Was du gesagt hast-

Marius: Ähm, ich hab glaub ich, irgendwie die Hand so hoch gehoben und hab dann gesagt, ey, dass ist sich unfair, ähm, jeder Mensch soll Gerechtigkeit bekommen und ähm das halt ähm, dass unseren Leuten nicht geholfen wird, aber son dummen Bettler, dem soll geholfen werden, aber unsere, von unseren Familien, die denen hilfst du nicht und so-

Interviewerin: Mhm, und wie ging es dir dabei, das in dem Rollenspiel darzustellen-

Marius: Wie eben schon gesagt, eigentlich schlecht, weil ähm jeder Mensch braucht Hilfe sozusagen-

Interviewerin: Mhm-

Marius: und ähm ja also deswegen ist das ja auch nen bisschen blöd dann, wenn man dann sozusagen sagt, ähm, ey, Blödmann warum machst du das, warum sitzt du hier, weil ähm jeder hat das Recht ähm hier zu leben und dass dann auch umzusetzen-

Interviewerin: Ja, schön gesagt- Ähm, du hast zu einen, den hast du auch vorgetragen, son ganz tollen inneren Monolog geschrieben, Erinnerst du dich, ich glaube aus der Sicht von Bartimäus-

Marius: Ja-

Interviewerin: (xxx) Kannst du dich noch dran erinnern, wie es dir dabei ging, als du den inneren Monolog geschrieben hast-

Marius: Ja, also ich hab mich ja in die Lage von Bartimäus versetzt und äh dann wo ich den geschrieben hab, also ähm, der Bartimäus war ja richtig traurig und ähm ich war auch

son bisschen traurig darüber, wies Bartimäus ging, weil, das ist nicht gerecht, also ähm Bartimäus äh, also ich denk, dem ging es richtig schlecht, sag ich jetzt mal so-

Interviewerin: Mhm-

Marius: weil äh, weil derjenige ist ja traurig und dann hat man ja auch Gefühle und man setzt die dann auch ein-

Interviewerin: Na klar, mhm, ja der war wirklich sehr schön, auch mit vielen Gefühlen die du dargestellt hast und wie gings dir beim Vortragen- Du hattest den ja dann auch noch vorgelesen vor der ganzen Klasse-

Marius: Äh au, da gings eigentlich so, da hab ich eigentlich an gar nichts gedacht, ich hab das einfach vorgelesen und ähm hab mir schon bisschen Gedanken gemacht dazu, ähm, dass ähm, dass das nicht fair ist, was ich jetzt da geschrieben hab bzw- dass die Leute nicht fair mit Bartimäus umgehen und ähm ich hatte auch son paar Mitgefühle, also ich hab mich, also ich hab Bartimäus hab ich sozusagen, welche sozusagen Bartimäus freut, also, weil er braucht ja auch Unterstützung-

Interviewerin: Hm-

Marius: er hat ja gar keine Freunde und in dem Fall würd ich ihn eigentlich unterstützen, damit er nicht so, weil er ist ja wehrlos, er kann ja nichts machen-

Interviewerin: Ja-

Marius: Er da, irgendwelche Leute könnten ihn ja zusammenschlagen, er kann sich ja nicht wehren, und deswegen würd ich eigentlich Bartimäus unterstützen-

Interviewerin: Schön, ähm, ja kannst du dich noch an dein allererstes Bild erinnern, dass du gemalt hast in, wir hatten ja diese 4 Wörter jeweils-

Marius: Hm-

Interviewerin: und ähm, dann gab es das Wort Weg und das hattest du dir auch ausgewählt und du hast dann auf dem Bild, das konnte ich sehen, ein Lebensweg gemalt-

Marius: Ja-

Interviewerin: Weißt du noch, wie du da von dem Weg zum Lebensweg kamst-

Marius: Ähm, weil jeder Mensch hat (5 Sek.) [Unterbrechung von draußen], weil jeder Mensch hat ja ähm, wie war das noch mal

Interviewerin: Wie du von dem Wort Weg zum Lebensweg kamst-

Marius: Weil der Weg also vom der Lebensweg kommt ja auch davon vom Weg also äh, also der Lebensweg, ich meine, wenn man von geboren ist bis jetzt, das sind ja 12 Jahre und das ist ja auch lang, also ist das auch ein langer Weg-

Interviewerin: Mhm-

Marius: und so hab ich mir gedacht, das hat ja auch einen Zusammenhang von den normalen Weg bis zum Lebensweg, weil er ist beides mal lang und er hört nie auf-

Interviewerin: Ah, interessant, wollte ich nur mal/

Marius: \$Ähm und ja ja (xxx)

Interviewerin: Ach schön, ähm, du hast glaub ich in der letzten Stunde oder so dich gefragt äh, wie die Geschichte weitergehen könnte-

Marius: Hm-

Interviewerin: Mir ist so, irgendwie hab ich das so in -Erinnerung, was glaubst du, wie könnte das weitergehen, was könnte weiterhin passieren-

Marius: Dass Bartimäus sozusagen ähm wieder sehen kann und dann äh, dass der ähm sich nen Haus baut sozusagen und dass er dann auch äh mit Familie lebt äh auch ähm wahrscheinlich viel mehr Freunde äh bekommt und dass dann die Leute, die geschimpft haben erst zu ihm hinkommen und sagen, ja sorry, tut mir leid, das wollte ich nicht, das war nicht so gemeint, ich war halt nur in der Phase, son bisschen äh ähm so äh aggro, sag ich jetzt mal

Interviewerin: Mhm-

Marius: weil dir geholfen wurde und ähm mein meiner Mutter nicht sag ich jetzt mal und ähm aber sonst tuts mir eigentlich leid, das wollte ich eigentlich nicht und dann, dass Bartimäus irgendwie Familie kriegt, Freunde bekommt und dass er ein ganz normales Leben führen kann, wie jeder einzelne Mensch auch-

Interviewerin: Mhm, was glaubst du, warum wird er dann mehr Freunde bekommen-

Marius: Weil ähm, er kann dann ja auch sehen, er kann dann seine Freunde sozusagen auch sehen und ähm, es gibt ja auch Leute, die (xxx), die mobben einen nur wegen seiner Behinderung oder er hat ja auch keine Behinderung mehr und ähm vielleicht ist das dann ja auch ganz normal wieder sein Leben, weil ähm er ähm weil er kann wieder sehen, weil irgendwelche Leute, die wollen nicht mit son Behinderten ähm, behinderten Blinden ähm Mann abhängen oder so, d.h. die wollen auch schon gesunde Leute, also sozusagen ähm gute Freunde haben, weil es gibt ja Leute, die denken sich, was willst du mit einen Freund, der blind ist, braucht man nicht, dafür gibst andere Freunde-

Interviewerin: Aha-

Marius: dass er dann integriert wird-

Interviewerin: Ja (3 Sek.) guter Gedanke- Ähm, (8 Sek.) genau, in der Geschichte sagt Jesus ähm ja noch etwas zu den blinden Bettler Bartimäus und zwar ähm, was kann ich dir tun oder in ähnlicher Form oder was soll ich für dich tun und ähm ja angenommen Jesus würde jetzt hier in die Klasse kommen und würde euch alle fragen ähm, was er für euch tun könnte, was würdest du dann sagen-

Marius: Meine Behinderung eigentlich heilen, dass ich keinen Rolli mehr brauche und so, dass ich laufen kann schnell und äh also dann würds mir wahrscheinlich auch besser gehen und ähm ja einfach ähm, er soll mir einfach meine Behinderung sozusagen entnehmen und dann äh und also dass er jeden von uns sehr glücklich machen kann-

Interviewerin: Mhm-

Marius: oder auch irgendwie ähm, dass ich also die Behinderung braucht nicht ganz weg, ich meine, ich leb ja schon ne ganze Zeit mit der Behinderung und es ist, es gibt ja auch Teile, wos schön ist äh eine Behinderung zu haben, aber manche, also dass ich z.B.

laufen und schnell laufen kann ähm, das dass könnte er machen, aber den Rolli möchte ich schon gerne behalten, weil also ich könnt's mir nicht vorstellen jetzt mal ohne Behinderung zu leben, könnt ich mir eigentlich nicht mehr vorstellen-

Interviewerin: Es ist ein Teil von dir-

Marius: Ja, also mit son Rolli und so, dass der Rolli, dass ich irgendwann keinen Rolli mehr brauche, kann ich mir nicht vorstellen-

Interviewerin: Aha-

Marius: Weil ich schon seit fast 14 Jahren nur mit dem Rolli fahre und irgendwann-

Interviewerin: Gehört zu dir-

Marius: Ganz normal, wie im Alltag auch-

Interviewerin: Ja-

Marius: Sozusagen, mein Rollstuhl sind sozusagen die Beine, wie von irgendeinen andern hier-

Interviewerin: (3 Sek.) ja, das war (2 Sek.) ein tolles Gespräch, also fand ich schön, was du noch so gesagt hast und ähm ich möcht dir jetzt noch gern die Gelegenheit geben, dass du noch irgendwie etwas auch sagst, zu den letzten Wochen, zu dem Religionsunterricht, zu dem was dir noch im Kopf rumschwirrt, ob du noch, ob dich noch was beschäftigt, kannst jetzt noch frei raussprechen-

Marius: Ähm, eigentlich nicht so weil äh außer vielleicht mal irgendwie so Film gucken oder so, das hab ich ein bisschen vermisst, dass wir irgendwie mal son Film gucken oder so, weil in Religion haben wir auch mal nen Film drüber geguckt, also dass man vielleicht in der nächsten Unterrichtsreihe oder so, irgendwie nen Film mal zu irgend nen Thema guckt, z.B. jetzt hatten wir letztens Judentum, und da haben wir auch nen ähm Film über das Konzentrationslager gesehen, also, dass wir dann mal son kleinen-Film sehen-

Interviewerin: Filmarbeit wär dir-

Marius: Ja-

Interviewerin: Mhm-

Marius: und dann mal so, so zwei Stunden lang mal sagt, komm wir gucken jetzt nen Film oder so-

Interviewerin: Ok, das ist natürlich ein guter Hinweis und ähm, wie stellst du dir dann die Weiterarbeit mit dem Film vor, irgendwie an Hand von-

Marius: Ja also, dass man jetzt zu diesem Thema erst son bisschen vorbereitet, nich, was man so alles so ähm machen kann, und son bisschen besprechen-

Interviewerin: \$Mhm

Marius: und dann den Film gucken, vielleicht nen Filmprotokoll zu schreiben und dann ähm mal gucken, das dann auswerten und dann mal gucken, wies so weitergeht also z.B. dann kann man ja auch viel mehr erfahren über den Film dann äh , dann gib's viel mehr Erfahrung, als wenn man nur schreibt-

Interviewerin: Ja-

Marius: also, dass wir mehr Informationen bekommen-

Interviewerin: Das ist natürlich noch mal guter Hinweis und deswegen ist mir das auch so wichtig das Gespräch, dass man auch einfach noch mal so von euch hört, wo ihr Verbesserungsvorschläge seht, was euch gefehlt hat-

Marius: Ja-

Interviewerin: was ihr vielleicht gut fandet, wo Kritik ist, was ich ändern kann-

Marius: Sonst war der Unterricht ganz cool-

Interviewerin: Ja, das freut mich- Ja- Marius, vielen Dank für deine dein tolles Gespräch und für die Anregung, werd ich dann mir auch mal verinnerlichen-

Marius: Ja-

Darstellung der Schülerbeiträge und Schülerprodukte – Klasse 7

Beiträge sowie Inhalte aus dem Unterrichtsgeschehen

1. Körperarbeit

Vor der Übung wurden ein paar grundsätzliche Regeln vereinbart. Das Ertönen der Klangschale soll ein Hinweis sein, inne zu halten nach zu spüren und der nächsten Anweisung zu folgen. Es wurde darauf verwiesen, dass jeder auf sich, aber auch auf die anderen zu achten hat. Da es in der sechsten Stunde nach einem langen Schultag sicher sehr schön sei, sich etwas zu bewegen, wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sich von ihren Plätzen zu erheben und sich zunächst zu lockern. Nach und nach standen die müden Schülerinnen und Schüler von ihren Plätzen auf und fingen zunächst sehr zaghaft an die Arme auszuschütteln, erst als ein paar Jungen anfangen energischer ihre Beine zu lockern, folgte auch ein Großteil der anderen Schülerinnen und Schülern diesem Beispiel. Nach etwa zwei Minuten (es wurde inzwischen schon wieder eifrig gesprochen und gealbert) folgte die Anweisung, dass alle beginnen sollen, sich frei im Raum zu bewegen. Zudem erfolgte ein erneuter Verweis auf die Funktion der Klangschale und die Ergänzung, dass nach einem Klang neue Anweisungen folgen. Die Mädchen und Jungen liefen durch den Raum. Auffällig hierbei war, dass sich schnell die engeren Freunde und Freundinnen in Gruppen zusammengefunden haben und sich gemeinsam durch den Klassenraum bewegten. Ben genoss es in einer besonderen Form sich frei zu bewegen und versuchte sogar den Klassenraum zu verlassen, um sich auch draußen frei zu bewegen. Mit zusätzlicher Hilfestellung wurde ihm aber schnell klar, dass es um ein Bewegen im Klassenraum ging. In dem Verhalten und in den Ausführungen dieses Auftrags waren keine Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen sowie zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf erkennbar. Manche Schülerinnen und Schüler blieben an bestimmten Stellen stehen, etwa vor der Pinnwand mit neuen Meldungen, um sich diese anzusehen. Nach etwa drei Minuten erfolgte ein Gong und einige Schülerinnen und Schüler blieben an dem jeweiligen Ort stehen, andere wiederum bewegten sich zielstrebig zu ihren Plätzen hin. Hier war ein erneuter Hinweis notwendig, dass jeder und jede beim Ertönen des Klanges einfach an der Stelle stehen bleibt, an der er/sie sich gerade befindet. Die Anleiterin lud die Schülerinnen und Schüler nun ein, sich durch den Raum zu bewegen und zu überlegen, wie sich ihre Mimik, Gestik, Körperhaltung etc. dabei verändert, wenn sie richtig glücklich sind. *Mit dieser Emotion, die meines Erachtens recht leicht nachzustellen ist, zu beginnen, erwies*

sich als sehr gut, da die Schülerinnen und Schüler so warm werden konnten und sich auf das Nachempfinden einstellen konnten. Die meisten Schülerinnen und Schüler liefen lachend und hüpfend durch den Raum, Ben wurde von der Lehrkraft noch einmal im Besonderen befragt, wie er sich verhalten würde, wenn er glücklich sei, Tabea, Imke, Kevin, Jörg und Lukas hielten sich zurück und liefen ohne sichtbare Veränderung der Emotion weiter. Lana, Melanie und Franziska fielen sich in die Arme und ein paar Jungen tobten miteinander rum. Nach dem Gong blieben die Schülerinnen und Schüler stehen und warteten auf die nächste Anweisung. Es folgte der Hinweis: „ihr seid jetzt richtig wütend“. Sofort wurde es lauter im Klassenraum, die Mädchen und Jungen bewegten sich schneller und es fielen zahlreiche Schimpfwörter. Sehr zurückhaltend waren wieder Tabea und Imke. Manche Jungen sprangen sich an und es war eine kurze Ermahnung notwendig, dass man sich gegenseitig nicht verletzen solle. Nach dem Ertönen der Klangschaale wurden die Schülerinnen und Schüler noch einmal aufgefordert, kurz nachzuspüren, wie es war, wütend zu sein. Es erfolgte noch einmal der Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler sich natürlich im Raum begegnen, aber dass sie sich doch nicht schlagen oder treten sollen, sondern sich auf sich selbst und auf ihre Gefühlslage konzentrieren sollen. Nach einem kurzen Moment der Stille sollte die Klasse sich überlegen, wie es ist, mutig zu sein. Bei Kevin zeigte sich der Mut in einer spontanen Handlung. Er stieg auf einen Stuhl und sprang herunter, diesem Beispiel folgten manche Jungen und sprangen auch mit erhobener Brust von Stühlen und Tischen. Marie, Lana, Melanie, Lilly und Franziska hingegen hielten sich zurück und drückten den Mut eher dadurch aus, dass sie sich schneller bewegten und den Kopf leicht anhoben. Nach einem kurzen Moment des Innehaltens infolge des Glockenklanges ging es nun darum, nachzufühlen, wie es ist, sehr ängstlich zu sein. Mike, Justus und Eike versteckten sich hierbei unter einem Tisch, Ben folgte dem Beispiel und verschwand hinter einem längeren Fenstervorhang. Die Mädchen fanden sich in einer Traube zusammen und senkten ihre Köpfe, nachdem Lana oder Melanie mit dieser Körperhaltung angefangen hatten. Der Blick ging bei den meisten Schülerinnen und Schülern zum Boden, der Rücken krümmte sich leicht und der Gang wurde langsamer. Roman und Hassan blickten sich beim Gehen mehrmals um und scheuten den Kontakt zu anderen. Der Gong forderte die Klasse zum Innehalten auf und erst nach und nach lösten sich die Mädchen und Jungen aus ihren teilweise sehr verkrampften Körperhaltungen. Bei der nächsten nachzustellenden Emotion handelte es sich um das Ausdrücken eines „schlechten Gewissens“. *Diese, meiner Ansicht nach schwer darzustellende Emotion, erwies sich auch für die Schülerinnen und Schüler als Herausforderung. Sichtbar wurde dies in der zögerlichen Ausführung.* Die Mädchen und Jungen bewegten sich wieder langsam, meist mit dem Blick nach unten gerichtet. Roman, Steffen und Uwe gingen in eine Ecke und positionierten sich mit dem Rücken zur Klasse. Colin und Mike machten es ihnen nach, sodass in mehreren Ecken Schüler standen, die sich „beschämt“ von der Klasse abwandten. Marie, Tabea und Imke blieben an einer Stelle stehen und blickten auf den Boden. Franziska, Lana und Melanie hingegen fanden sich in ihrer „Gruppe“ zusammen und drückten ihr „schlechtes Gewissen“ verbal aus. Mit dem Ertönen der Klangschaale entspannten sich alle wieder und nun sollten sie sich so bewegen als hätten sie jede Menge Spaß. Unmittelbar nach dieser Aufforderung stieg der Geräuschpegel an, die Bewegungen wurden rascher und die Körperhaltungen aufrechter. Die entstandene Stimmung ist sehr zu vergleichen mit einer Situation in einer kleinen Pause, in der lediglich ein Lehrerwechsel stattfindet, die Klasse aber in ihrem Klassenraum bleibt. Unterbrochen wurde diese Emotion durch den Gong und die Aufforderung, dass sich nun jeder so bewegt als sei er auf der Hut. „Ihr möchtet nicht, dass euch irgendjemand hört oder sieht, ihr versucht ganz verdeckt zu gehen“. Während sich bei der Übung zuvor noch einzelne Gruppen gebildet haben, lösten sich diese nun auf und jeder lief für sich, es wurde deutlich ruhiger im Raum und Berührungen und Begegnungen wurden vermieden. Kevin, Hassan, Dirk, Mike, Steffen, Uwe und noch ein paar weitere Jungen versteckten sich unter ihren Tischen und kauerten sich zusammen. Lilly, Corinna, Tomke und Kea gingen langsam hintereinander her, achteten aber darauf, dass sich ihre Blicke nicht berühren. Melanie und Lana bewegten sich deutlich

schneller und gingen und blickten hektisch um sich. Die Klangschale signalisierte den Schülerinnen und Schülern stehen zu bleiben bzw. aus dem Versteck hervorzukommen und sich aus der Körperhaltung zu lösen. In einer nächsten Übung ging es darum, dass sich die Jugendlichen einen festen Punkt im Raum suchen, an dem sie stehen bleiben sollen. Die Schülerinnen und Schüler verteilten sich daraufhin im Raum. Es war jedoch, wie auch schon in den Übungen zuvor, erkennbar, dass sich engere Freunde und Freundinnen einem ähnlichen Punkt zuordneten. Nun folgte die Anweisung, dass alle mit ihren Augen einen festen Punkt im Raum anvisieren, ein Ziel sozusagen. Sobald dieses Ziel gefunden war, sollten sie sich rasch zu ihrem Ziel hinbewegen. Auffällig war, dass sich einige Schülerinnen zuerst orientierten, in welche Richtung es die anderen ziehen würde, während andere einfach losliefen. Nachdem alle an ihrem zuvor visualisiertem Ziel angekommen waren, wurde schnell sichtbar, dass es vor allem die Ecken des Raumes waren, in die es die Schülerinnen und Schüler gezogen hat. So standen in der Ecke links neben der Schultafel neun Personen, sowohl Mädchen als auch Jungen. Der Gong der Klangschale forderte zum Innehalten auf. Es folgte eine Reflexionsphase, in der die Frage beantwortet werden sollte, was jedem Einzelnen/jeder Einzelnen aufgefallen ist bei der Anvisierung des Zieles und bei der schnellen Bewegung dorthin. Es wurden einige Meldungen sichtbar. Manuel beschrieb, dass er „alle umgehauen“ hat auf dem Weg zu seinem Ziel, weil viele schnell rumgelaufen sind. Mit seinem Körper machte er an der Stelle ein paar kurvige Bewegungen und ergänzte verbal, dass er sich dann so durch den Raum bewegen musste. Auf die Nachfrage, was dies bedeuten könne, antwortete er, dass man auf dem Weg nichts anderes mehr im Kopf hatte und man einfach nur zum Ziel wollte. Sabine ergänzte noch, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in die Ecken gegangen sind, *was sich auch mit der Beobachtung deckt*. Lana sagte noch, dass man auch mal angelaufen wird, wenn man das gleiche Ziel hat, dann wird es schwerer.

Nachdem es keine weiteren Wortmeldungen mehr gab, erhielten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, sich wieder im Raum zu suchen und dabei darauf zu achten: „Wer begegnet euch?“, „Wer kommt mir da entgegen?“, „Wer schneidet meinen Weg?“, „Wo gibt es eine Wegkreuzung?“. Die Mädchen und Jungen sollten beobachten, wie sie mit dieser Begegnung umgehen, grüßen sie sich, gehen sie sich aus dem Weg, was passiert? Die Jugendlichen setzen sich in Bewegung und liefen laut durcheinander. Lana und Melanie begrüßen sich sofort und wählten dafür die Umarmung *[Anmerkung: es konnte mehrmals nach Schulschluss beobachtet werden, dass die beiden sich zur Verabschiedung umarmt haben]*. Manuel schlug bei Uwe und Steffen ein. Imke und Tabea fanden sich schnell und blieben in einer Ecke stehen. Colin lief durch die Klasse und wollte jedem die Hand geben, nicht jeder ging auf dieses „Angebot“ ein. Nach etwa einer Minute erfolgte die Anweisung, dass es nun um das Verabschieden gehen soll: „Wie würdet ihr euch verabschieden und einen neuen Weg einschlagen?“ Wieder liefen alle rasch durch die Klasse und suchten Kontakt zu den anderen. Die Verabschiedungsformen sind den Begrüßungsformen sehr ähnlich, so umarmten sich einige, manche schlugen ein, andere wiederum gaben die Hand (vor allem Colin). Sowohl beim Begrüßen als auch beim Verabschieden war es für Ben eine Hilfestellung, dass die Lehrkraft ihn begleitete. Sie ermöglichte ihm verschiedene Kontakte. Nach einer gewissen Zeit folgte wieder der Gong der Klangschale. Dieser forderte die Klasse auf, stehen zu bleiben. In einer letzten Übung sollte es darum gehen, sich irgendeine Person auszuwählen, welche man unbemerkt auf ihrem Weg verfolgt. Ergänzend gab es den Impuls, zu überlegen, wie man sich dabei fühlt, jemanden zu verfolgen oder auch selbst verfolgt zu werden. Das Ertönen der Klangschale signalisierte den Beginn. Sehr schnell liefen die Mädchen und Jungen los. Zunächst waren es kleine Gruppen die sich bildeten. Es gab sehr viele Wegesüberschneidungen. Nach etwa einer Minute liefen fast alle in einem Kreis. An dieser Stelle wurde mithilfe des Kluges der Klangschale ein Innehalten einberufen. Es folgte ein kurzer Austausch zu den gerade gemachten Erlebnissen. Roman meldete sich und verwies darauf, dass am Ende der Übung alle im Kreis gelaufen sind. Es wurde nachgefragt, wie es dazu kam, Corinna sagte, dass es möglicherweise damit zusammenhängen könnte, dass sich alle Lilly ausgesucht haben als Person, die man verfolgen möchte. Justus ergänzte

diesen Beitrag mit einem Beispiel: Wenn z.B. Lilly Roman ausgesucht hat und Roman wiederum Manuel ausgesucht hat und dieser dann wieder jemanden aussucht, der im Kreis läuft, kann es dazu führen, dass irgendwann alle im Kreis laufen. Melanie überlegte, wie man dem Kreis hätte entkommen können und macht den Vorschlag, dass man sein Ziel ändern und sich eine andere Person hätte aussuchen sollen.

Die Körperübungen schlossen an diesem Tag mit einer spielerischen Übung. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich in zwei Reihen gegenüberstellen, sodass sie sich gegenseitig anschauen konnten. Das Aufstellen verlief recht chaotisch, da allen sofort klar war, dass es nun um eine Partnerarbeit gehen würde und aus dem Grund suchten dann natürlich erst einmal alle rasch nach ihren besten Freunden. Als jedoch klar wurde, dass es so möglicherweise nicht direkt aufkommen wird, waren alle schnell darum bemüht, zwei Reihen zu bilden unabhängig davon, wer einem nun letztendlich gegenübersteht. *[niemand sagte: mit dem oder mit der will ich nun gar nicht zusammenarbeiten!]*. Als sich immer zwei Personen gegenüber standen erfolgte der Auftrag, dass zunächst die eine Seite eine Emotion nachstellen sollte, während die andere Person rät und dann umgekehrt. Schnell wurde es wieder lauter und verschiedene Emotionen wurden nachgestellt. Emotionen wie fröhlich oder traurig waren leichter zu erraten als das Nachstellen etwa von „mutig“. Nachdem die erste Gruppe durch war, erfolgte ein Wechsel. Bei dem zweiten Durchgang wurden die Emotionen von der Übung zu Beginn der Einheit noch erweitert um Darstellungen wie „cool“. Manuel stellte dies seinem Gegenüber dar. Es zeigte sich, dass es die Schülerinnen und Schüler erfreute, wenn sie die entsprechenden pantomimischen Darstellungen richtig erraten haben. Nach der Phase der Körperarbeit folgte ein Austausch im Stuhlkreis mithilfe der Wollknäuelmethode²³. An dieser Stelle werden einige Äußerungen der Schülerinnen und Schüler exemplarisch wiedergegeben.

- Franziska: *Stimmungen wie „fröhlich“ kennt man besser, weil man die auch zwischendurch öfter erlebt. Schwieriger war es „mutig“ nachzustellen.*
- Hassan: *es war schwer „nachdenklich“ nachzustellen ohne dafür Worte zu benutzen.*
- Roman: *hab noch nie darüber nachgedacht, wie man „drauf ist“, wenn man sauer ist.*
- Lana: *es war schwer, auf der Flucht zu sein, weil ich nicht wusste, was ich machen soll.*
- Jona: *z.B. „fröhlich“ wurde von vielen gleich dargestellt, während jeder anders reagiert, wenn er „wütend“ ist.*
- Dirk: *„sauer“, „wütend“ und „fröhlich“ fand ich einfacher als „mutig“*
- Sabine: *man hat sich kleiner gemacht bei „schüchtern“ und erhabener bei „mutig, es hat etwas mit der Körperhaltung zu tun, ob man in die Stimmung reinkommt*
- Lilly: *fand es schwierig „verlegen“ zu sein*
- Melanie: *das Erraten war schwer, weil man bei einigen Dingen überlegen musste, wo so etwas vorkommt.*
- Justus: *alle hatten das gleiche Ziel.*
- Colin: *fand die Übungen eigentlich ganz toll, gestört hat mich als jemand hinter mir hergelaufen ist.*
- Marie: *wenn man sonst mutig ist, nimmt man das für sich gar nicht wahr.*
- Kea: *das Nachstellen war schwer und es war komisch als jemand mich verfolgt hat.*
- Manuel: *alles normal, außer „mutig“ sein, weil es schwer darzustellen ist*
- Uwe: *fand das Verfolgen gut, da man selbst verfolgt wurde, aber auch jemanden verfolgt hat, weil man nicht gesehen werden wollte, aber auch aufpassen musste.*
- Imke: *es war schwer, mutig zu sein, weil ich es vorher noch nie war*
- Ben: *leichter, ängstlich zu sein*

²³ Eine Person sagt etwas zu dem, was sie gerade erlebt hat, was sie gefühlt hat etc. Nach ihrem Beitrag hält sie ein Stück des Fadens fest und wirft das Knäuel daraufhin zu einer anderen Person. Wenn schließlich alle etwas gesagt haben ergibt sich eine Art Netz, das quasi alle miteinander verbindet.

Tomke: *fröhlich ist man öfter, weshalb es leichter war, dies nachzustellen*
Eike: *es war für schwer auf Kommando ein Gefühl nachzustellen*

2. Text aus den Wörtern des Vier-Ecken-Wortspiels verfassen

Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Anschluss an das Vier-Ecken-Wortspiel die Aufgabe, aus ihren gewählten vier Wörtern einen freien Text zu schreiben. Die Form des Textes konnte hierbei frei gewählt werden. Es ging in erster Linie darum, die vier Wörter aufzugreifen und inhaltlich in einem Text zu verknüpfen. Die folgenden Texte stellen einige Beispiele dar, wie die Mädchen und Jungen diese Aufgabe umgesetzt haben.

„Wisst ihr eigentlich, was Familie ist?

Familie ist, die man immer Vertrauen kann auch in schlechten Zeiten. Familie hilft richtige Entscheidungen zu treffen z.B. den richtigen Weg zu finden. Eine Familie ist die dir in schwierigen Zeiten bei beisteht, die immer bei allen Sachen unterstützt und man kann mit der Familie auch richtig tolle Sachen erleben.“ (Elisa)

„Vertrauen

*Vertrauen, ja was ist das schon, wenn man keinen zum Vertrauen hat, aber einen braucht
Um einen zu finden, hör ich auf meinen Bauch, denn der zeigt mir, wer einer ist.*

*Ja was ist schon Gold und Silber, wenn man keinen hat, aber einer ist immer besser als keiner.
Ja einer auf den ich Vertrauen kann, der es mir erlaubt, heimzukehren dann und wann, der mit mir
Berge versetzen kann.*

*Ja so einer, der kommt irgendwann. Ich hoffe es, einen zu finden, der mit mir kann alles überwinden,
der überhört mit mir jeden Spott. Es ist kein anderer als mein Gott“ (Roman)*

„Neuer Fußball-Tor Rekord

*Gestern hatte der 25jährige Mario mit seiner Mannschaft das Spiel gewonnen. Er hatte mit seinen drei
Toren ein neuen Ligarekord aufgestellt. Stolz redete er im Interview über seine Leistung. Danach ging
er seiner Familie und seinen Freunden feiern“ (Hassan)*

*„Herbert ist 17 Jahre und ist mit der Schule fertig, darauf ist er sehr stolz. Nun möchte er nach Berlin
weggehen. Als er dort ist findet er, er müsste etwas gewinnen. Doch er vermisst seine Familie so
sehr, dass er wieder zurückkommt“ (Kevin).*

„Familie

*Meiner Familie kann ich vertrauen,
mit ihr kann ich meinen Lebensweg aufbauen,
mit ihr kann ich Umwege gehen,
dabei kann sie mich verstehen.
Wenn ich dann mal etwas verlier,
steht sie trotzdem neben mir.
Sie unterstützt mich sehr,
also ist das finden nicht so schwer.
Und wenn ich mich mit ihr mal streite,
so ist's noch meine Familie und steht mir bei Seite“ (Lana)*

„Liebe Anette!

*Du hast mir sehr geholfen mit deinem Tipp, dass ich mehr Vertrauen zu meinen Freunden haben soll.
Ich habe gemerkt, dass ich einen großen Umweg gelaufen bin. Ich hätte vielleicht erst mal meine
Freundin fragen können. Stattdessen habe ich mir jede Minute Gedanken gemacht, ob sie wirklich so
etwas zu Lisa gesagt hat. Es heißt nicht gleich, dass Lisa immer die Wahrheit sagt. Ich glaub das Lisa
mich angelogen hat, weil sie lieber Antonias Freundin sei, aber sie kann sie eine eigene beste
Freundin finden. Lisa hat dann bestimmt genauso viel Spaß wie ich und Antonia. Der Haken bei der
Sache ist aber, dass Antonia voll sauer auf mich ist, weil ich gesagt habe, dass sie aufhören soll,
etwas mit Lisa zu unternehmen und lieber was mit mir machen soll. Darauf hat sie gesagt: „das ich mir
wenn ich so weiter mache, neue Freunde suchen kann.“ Jetzt redet sie nicht mehr mit mir und hat mir
nur heute einen Zettel geschrieben, wo draufstand: „Lisa ist keine Lügnerin wie du immer behauptest.“*

Jetzt versuche ich sie immer anzurufen aber sie geht einfach nicht ans Telefon. Ich schreib dir dann einfach wieder.

Bis dann, Hannah“ (Melanie)

„Gott weist mir den Weg zu meinem Ziel, meine Familie unterstützt mich, zu der ich Vertrauen hab. Ich habe es zu meinem Ziel geschafft, doch wie komm ich jetzt heim?“ (Manuel)

„An einem schönen Tag gehe ich auf die Suche nach einem Freund. Ich finde einen und ich bin stolz. Mein Freund heißt Kevin. Er soll nie weggehen, er soll immer mein Freund sein. Wir verabreden uns immer am Montag, Dienstag und Freitag. Kevin und ich sind beste Freunde. Wir verabreden uns häufig bei mir und spielen Wii. Wenn wir keine Wii spielen dürfen, gehen wir mit unserem Hund Timmy eine Runde spazieren. Jetzt wisst ihr alles, was ich mit meinem Freund unternehme.“ (Colin)

„Nicole Schuster, eine andere Sichtweise

Nicole Schuster ist jetzt 20 Jahre alt. Sie weiß erst seit drei Tagen, dass sie das Asperger-Syndrom hat, eine Form des Autismus. Sie hat sich schon als kleines Kind immer irgendwie anders gefühlt. Heute muss sie vielen ärztlichen Untersuchungen standhalten. Dabei will sie gar nicht geheilt werden. Mit ihren Worten vertritt sie die Meinung vieler anderer Autisten. ‚Für mich ist Autismus keine Krankheit, die es zu heilen gilt, sondern eine besondere Art, zu leben, zu denken, zu fühlen und zu handeln.‘

Sie hat sich selbst gefunden, als die von dem Asperger-Syndrom hörte, wusste sie sofort, dass sie auch Teil dieser Vielfalt ist. ‚Ich finde, das Wichtigste sind gute Freunde, die immer zu einem halten, auch wenn sie erfahren, dass du eine Entwicklungsstörung hast...‘ Mir fällt es schwer mich zu öffnen, ich lebe in meiner eigenen Welt, grade deshalb ist es ein überwältigendes Gefühl einem anderen Menschen blind zu vertrauen! Aber ich brauche auch, extremer noch als andere Menschen ohne Autismus, meine Rituale und Gewohnheiten. Dass ich immer heimkommen kann. Das ist mir wichtig!“ (Sabine)

„Mein Weg

Ich beginne, ich suche und gehe dort in lang, dann kommt eine Zweigung. Ich vertraue das es der richtige Weg ist. Ich bin auf der linken Spur. Plötzlich sehe ich mein Haus, ich komme heim zu meiner Familie. Ich bin froh, dass ich diesen Weg gegangen bin: Mein Weg! (Marie)

„Ich habe Vertrauen zu meiner Familie und meinen Freunden, das ist mir sehr wichtig.

Manchmal gehe ich in meinem Leben auch Umwege, denn der kürzeste Weg ist nicht immer der beste. Es ist normal, Umwege zu gehen.

In seinem Leben muss man oft suchen, um das Richtige zu finden, wie zum Beispiel den passenden Partner.

Meine Familie ist mir unheimlich wichtig, sie ist immer für mich da und ich kann mich immer voll und ganz auf sie verlassen“ (Tomke)

„Hallo ich bin Anna, ich wohne in Berlin. Heute gehe ich mal in die Fußgängerzone und befrage Leute, und zwar nenne ich ihnen ein Wort und die Leute sagen mir, was ihnen dazu einfällt oder was sie darüber denken. 30min später.

„Hallo kann ich Sie was fragen?“ Ja, sicher. Was denken oder was fällt ihnen ein zum Wort

„Vertrauen“ Ich kann meinen Freunden und meiner Familie alles anvertrauen und sie vertrauen mir und ich ihnen. Das ist ja schön. Danke. Schönen Tag noch. Gleichfalls. Jetzt befrage ich eine andere Person.

Hallo können Sie mir etwas beantworten? Ja, worum geht es denn? Ich nenne ihnen gleich einen oder zwei Begriffe und Sie sagen mir was ihnen dazu einfällt oder was sie darüber denken. Okay. Also der erste Begriff ist „einen Umweg gehen“. Was denken Sie darüber? Ich denke, dass man im Leben auch mal Umwege gehen muss, um glücklich zu sein. Okay, der zweite Begriff ist „finden“. Dazu denke ich, das ich auf meinem Lebensweg die richtigen Entscheidungen und Wege gehen möchte. Danke, dass sie uns ihre Gedanken verraten haben, einen schönen Tag noch. Jetzt befrage ich noch eine dritte Person. Hallo, darf ich Sie was fragen? Ja, okay, ich nenne ihnen einen Begriff und sie sagen mir, was sie darüber denken. Der Begriff ist „Freunde“. Dazu denke ich, das Freunde einen auf den richtigen Weg weisen müssen, wenn man den falschen gegangen ist. Okay, danke, dass sie mir diese Frage beantwortet haben, Tschau“ (Kea)

„Brief zum Freund, der nicht seiner Familie vertraut.

Der Familie zu vertrauen ist wichtig. Manchmal musst du öfter umkehren. Doch irgendwann findest du auch einen richtigen Weg. Da bin ich mir sicher.“ (Jona)

„Ich habe großes **Vertrauen** zu meiner ganzen Familie und zu meinem besten Freund. Ich kann ihnen alles sagen und mir meine Ängste, Sorgen und Nöte von der Seele reden. Das ist schön. Und ich glaube, auch wenn ich erwachsen bin und mein ganz eigenes Leben führe, kann ich jederzeit **heimkommen** und mit meiner Familie meine Probleme besprechen.

Schon bald habe ich die Schule hinter mir und ich muss mich entscheiden, was ich später machen möchte. Die **Suche** nach einem passenden Beruf wird bestimmt nicht leicht. Es gibt so viele verschiedene Berufe. Wie finde ich den richtigen Job für mich? Was passt zu mir? Was würde mir Spaß machen. Ich glaube, das wird noch ein langer Weg.

Ich denke, dass **Gott** mich auf der **Suche** begleitet, genau wie es meine Familie tun wird.“ (Justus)

„Heute war ich richtig stolz auf mich, weil ich heute gewonnen habe beim Känguruwettbewerb. Doch dann kam ein Blödmann und meinte, ich hätte geschummelt, doch ich habe nicht geschummelt und ich hab mich umgedreht und bin weggegangen weil ich keinen Streit wollte. Zu Hause war meine Familie richtig stolz auf mich, ok ich wünsch dir was, dein S.“ (Steffen)

„Zauberrezept

Zutaten:

500g Freude

650g Vertrauen

150g Liebe

600g Mitgefühl

200g Zuverlässigkeit

1 Prise Perfektion

Zubereitung:

Heize den Backofen so weit vor wie die Bräune deines Freunde entsprechen soll: weiß: ca. 100C° leicht gebräunt: ca. 175C°, schwarz: ca. 250C°.

Tipp: nicht zu perfekt machen, sonst bildet sich noch Egoismus!

Nehme eine große Schüssel, auch entsprechend der Körpergröße des jeweiligen Freundes:

Müslischüssel: 1m, Suppenteller: 1,50m Rührschüssel: 2,00m. Tipp: Die Größe sollte auch vom Alter abhängig sein (z.B. 5 Jahre alt, aber 2m groß?!). Als nächstes nimmt man alle Zutaten und mischt sie in die ausgewählte Schüssel. Die Zutaten sollten nach der Wichtigkeit der verschiedenen Fähigkeiten zusammen gemischt werden. (z.B. 500g Freude als 1, weil Freude am wichtigsten ist.) Dann nimmt man sich einen Mixer und mischt/mixt solange wie es der Intelligenz entsprechen soll: 15min mixen: mega Schlaukopf (Beispiel Einstein), 10 min mixen: normal (Beispiel der Durchschnittsbürger) 5min mixen (Beispiel Daniela Katzenberger). Tipp nicht zu lange mixen, sonst bildet sich ein Besserwisser! Jetzt nimmt man sich eine Backform und fettet sie ein. So breiter der Pinsel desto stärker wird dein Freund erden! (Tipp: Nicht zu breiten Pinsel nehmen, sonst kann dein Freund super schlecht verlieren! Und wer will bei jedem Spiel angeschrien werden?) Bei der Butterauswahl nicht zu teure Butter nehmen und auf gar keinen Fall Margarine, sonst wird dein Freund ein eingebildeter Schnösel sein. So dicker du einfettest, desto dicker wird dein Freund. Aber auch nicht das einfetten auslassen, sonst wirst du einen Schock bekommen, wenn auf einmal ein Skelett aus deinem Backofen steigt! Dann klopfst du den Teig in die Form und schiebst die Form in den Backofen. So weiter du es nach hinten schiebst, desto unbeliebter wird dein Freund, nicht zu weit nach hinten schieben, wer will einen unbeliebten Stinker als Freund, aber auch nicht zu weit nach vorne, nicht dass du nachher in den Schatte gestellt wirst ☺!!!

Wenn du den Backofen auf

Oberhitze= Prolet

Umluft = normal

Unterhitze = Schüchternheit stellst.

Und jetzt einfach solange backen wie deine Freundschaft halten soll. Wenn du die Backform dann herausholst, dann spreche leise = „ein Traumfreund wäre fein du sollst ein Junge/Mädchen sein“ Natürlich noch auswählen.

Diese gebackenen Freunde halten leider nicht für immer. Nach ein paar Tagen musst du sie wiederfinden und zurückbringen, denn nach der abgelaufenen Zeit löst er sich wieder in Teig auf. Du

kannst auch einen Umweg gehen, aber dafür brauchst du Zaubersprüche, die illegal sind, um deinen Freund länger haltbar zu machen und die werde ich nicht erzählen. PS: Kann auch zum Traummann backen benutzt werden.“ (Franziska)

„Hallo Mia

Meine Familie hatte gestern ein riesen Drama. Wir haben uns gestritten, unser Vertrauen war zerstört. Meine Mutter rennt aus dem Haus und knallt die Tür hinter sich zu. Mein Vater flucht und schimpft ihr hinterher und sucht sie eine Stunde lang, sie kommt verheult wieder nach Hause. Sie musste umkehren, weil sie sie nicht finden konnte. Ich schreib dir morgen. PS: Es ist alles wieder gut. Deine Tina“ (Lilly)

„Hallo Lana

Wir haben gestern einen Streit in der Familie. Es ging um den Müll, ich habe mich geweigert, den Müll raus zu bringen, aber dann musste ich in mein Zimmer und ich habe es dann doch gemacht. Dann haben wir uns wieder vertragen. Alles war wieder gut.

Familie

Familie ist vertrauensvoll.

In der Familie hält man zusammen, darf alles sagen, man kann allen vertrauen und man wird unterstützt in allen Lagen

Familie“ (Corinna)

„Als der 19jährige Tobias letzte Woche die Zockweltmeisterschaft gewann und seine Familie sich nicht für diesen Sieg interessierte, bewies er so viel Stolz, dass er von zuhause wegging. Er übernachtete bei einem Freund und nach 1 Woche ging er wieder nach Hause“ (Uwe)

3. Standbilder

Die Schülerinnen und Schüler wurden in sechs Gruppen eingeteilt und erhielten die Aufgabe zu einer frei gewählten Szene des Textes ein entsprechendes Standbild zu entwickeln. Hierbei sollte auch auf Körperhaltungen sowie Gesichtsausdrücke geachtet werden. Die Vorbereitungen für das Standbild liefen reibungslos ab. Die einzelnen Gruppen haben sich schnell geeinigt, wer welche Rolle übernehmen könnte und sich dann entsprechend ein Bild überlegt. Vor der Präsentation der entwickelten Standbilder wurde das Prinzip der Bühne erklärt: „Wenn ihr auf diese Bühne geht und das Standbild darstellt, dann seid ihr in einer Rolle und wenn ihr von der Bühne geht, könnt ihr quasi eure Rolle abstreifen und dann seid ihr wieder ihr selbst“. Nach einer kurzen Zeit, in welcher sich die Zuschauer das Bild ansehen konnte, erfolgte eine kurze Reflexionsphase, in der sowohl Darsteller als auch Zuschauer sich äußern und ihre Eindrücke mitteilen konnten. Im Folgenden werden die jeweiligen Standbilder der einzelnen Gruppen kurz beschrieben und ein paar zentrale Äußerungen der Schülerinnen und Schüler während der Phase der Reflexion angeführt.

Gruppe 1: Corinna, Kevin, Mike, Uwe

Beschreibung des Standbildes:

Corinna steht auf der linken Seite mit dem Rücken zu den Zuschauern und blickt auf Kevin, der etwas in der Hand hält und es zum Mund führt. Rechts daneben steht Uwe, der mit fragender Handhaltung Mike anschaut. Er steht mit verschränkten Armen dort.

Einige Stimmen:

Melanie: Der Vater erklärt dem Sohn seine Herkunft

Lana: Der Sohn isst ein Hühnchen.

Franziska: Der große Bruder war beleidigt und sauer.

Manuel: Das war normal, weil er viele Bilder sieht, die haben sich nur so hingestellt

Uwe: Man sieht, dass der Vater und der Sohn sich unterhalten und im Hintergrund gefeiert wird.

Gruppe 2: Eike, Sabine, Kea, Manuel

Beschreibung:

Kea steht links mit dem Rücken zu den Zuschauern und hebt ihre rechte Hand. Sie blickt dabei Sabine an, die ihr gegenübersteht und auch ihre rechte Hand hebt. Weiter rechts stehen Manuel und Eike. Manuel hebt den Zeigefinger seiner rechten Hand und weist auf Eike. Dieser hat seine linke Hand auf seine Brust gelegt (Herzgegend) und streckt seine rechte Hand Manuel entgegen.

Einige Stimmen:

- Franziska: Sie glaubt, dass Kea und Sabine tanzende Gäste waren, Manuel der Vater und Eike der Sohn, der sauer ist. Es sah aber eher so aus als sei der Vater sauer auf den Sohn, und sich nicht freut, ihn wieder zu sehen.
- Sabine: Wichtig war, dass alle eine Mimik haben, dass man so erkennen kann, dass der Sohn begeistert ist und dass der Vater mit ihm spricht, es ging darum „was mein ist, ist auch dein“.
- Manuel: Der Vater wollte ihn anschauen.

Gruppe 3: Marie, Tabea, Hassan, Justus

Beschreibung:

Tabea und Marie sitzen nebeneinander auf je einem Stuhl. Sie haben ihren Blick nach vorne gerichtet. Rechts daneben steht Hassan, der seine Hand wie ein Mikrofon zu seinem Mund führt und einen Gesichtsausdruck hat als würde er singen. Justus hat eine Mappe zu einem Horn geformt und hält sich dies vor den Mund, so als würde er Trompete o.ä. spielen.

Einige Stimmen:

- Melanie: Hassan und Justus haben gesungen oder ein Instrument gespielt.
- Jona: Alle tanzen. Der ältere Sohn ist jedoch noch nicht dazu gekommen.
- Hassan: Vater und der Sohn essen gemeinsam und feiern.
- Marie: Sie hat nicht viel gemacht in der Rolle, eher rumgesessen, fühlt sich normal.

Gruppe 4: Imke, Jörg, Lilly, Jona, Lukas

Beschreibung:

Imke steht links und hat ihre Arme vor dem Körper verschränkt. Ihr Blick geht zu keiner der anderen Personen auf der Bühne. Auf dem Boden kniet Lilly, die ihren Kopf nach unten gerichtet hat. Vor ihr stehen Jörg und Lukas. Jörg streckt seine Hand in die Richtung von Imke, während Lukas seine rechte Hand auf die linke Schulter von Jörg legt. Von rechts kommt Jona, der eine Jacke in seinen Händen hält. Sein Blick geht zu der auf dem Boden knienden Lilly

Einige Stimmen:

- Justus: Das war die Szene als der Sohn nach Hause kommt und der Vater die Tagelöhner auffordert, ihm Schuhe und ein neues Gewand anzuziehen.
- Lana: Lukas war der Vater, Jörg der Sohn und die anderen waren die Tagelöhner.
- Lukas: Sie wollten darstellen, dass man, auch wenn man den Vater belügt und einfach weggeht, man trotzdem vom Vater wieder aufgenommen wird und nicht weggeschickt wird.
- Jona: Sie wollten zeigen, dass der Vater ihm verziehen hat.
- Lukas: Er hat sich eigentlich normal gefühlt, es war nicht anders, nicht schwer.

Gruppe 5: Roman, Ben, Melanie, Franziska

Beschreibung:

Franziska und Melanie stehen links und haben eine Paar-Tanz-Pose eingenommen. Beide lächeln. Rechts daneben steht Ben der seine Hände so geformt hat als würde er ein Blasinstrument darin halten. Von den anderen abgewendet, rechts, steht Roman. Er hat die Arme vor seinem Körper verschränkt und richtet seinen Blick weg von den anderen.

Einige Stimmen:

- Melanie: Sie wollten zeigen, dass der Sohn gemeinsam mit dem Vater feiert, Ben war ein Musiker, Roman der Sohn, der vom Feld kommt und dann sauer ist.
- Franziska: „Es ging uns eigentlich ganz normal.“

Gruppe 6: Tomke, Colin, Lana, Steffen

Beschreibung:

Im Vordergrund kniet Tomke, sie hat ihre Hände gegeneinander gelegt (betende Haltung). Ihr Blick geht zu Lana, die sich stark nach vorne, über Tomke beugt. Ihre Arme sind dabei ausgebreitet. Im Hintergrund stehen Steffen und Colin. Beide haben einen Besen in der Hand. Während Steffen zu Colin schaut, hat er seinen Blick auf Tomke gerichtet.

Einige Stimmen:

- Roman: Das waren zwei Tagelöhner, die gearbeitet haben, der Sohn hat den Vater angefleht, ihn zu seinem Knecht zu machen und der Vater wollte ihn umarmen.
- Franziska: Colin und Steffen waren Tagelöhner auf dem Feld, Tagelöhner, zu denen der Sohn auch gehören möchte und deshalb darum bittet. Der Vater möchte das aber nicht, sondern möchte ihn umarmen. Der Sohn sieht ein, dass er etwas Falsches getan hat. Es ist gut, dass er dies einsieht und, dass er es jetzt nicht mehr verdient hat, ein richtiger Sohn zu sein.
- Lana: „Colin und Steffen waren Tagelöhner, ich war der Vater und Tomke war der Sohn. Wir wollten darstellen, dass der Sohn den Vater anfleht, auch ein Tagelöhner zu werden, aber der Vater darauf nicht eingeht und ihn stattdessen umarmen möchte.“

4. Tagebucheinträge

Die Schülerinnen und Schüler wurden in Anlehnung an die Standbilder dazu aufgefordert, die Perspektive einer frei gewählten Figur einzunehmen und aus dieser Sicht einen Tagebucheintrag zu verfassen. Mike hat anstelle des Tagebucheintrags als Differenzierung ein Arbeitsblatt erhalten, auf dem er den Protagonisten entsprechende Gesichter malen sollte, welche die Emotionen der Figuren widerspiegeln.

Die Ergebnisse der Tagebucheinträge werden im Folgenden dargestellt:

„Liebes Tagebuch

Wie du ja weißt ist mein kleiner Bruder ja weggezogen oder weggegangen. Auf jeden Fall liebes Tagebuch tauchte der heute wieder auf also mein kleiner Bruder. Und das beste war, das mein Vater, ja mein Vater, ihn wie ein Held gefeiert hat. Das beste Kleid, das Kalb schlachten und sowas halt. Nur weil er wieder zuhause war oder ist. Aber das hat dem die Krone aufgesetzt. Er hatte sein ganzes Erbe schon auf den Kopf gehauen und wird von jedem wie eine Gottheit verehrt. Und ich der mein Leben lang daheim blieb, ja ich wird einfach außen vor gelassen.“ (Roman)

„Liebes Tagebuch.

Ich bin wieder zurück in mein Heimatland. Ich habe mich mit meinem Vater versöhnt. Er hat mir Kleidung geschenkt und für mich ein Mastkalb geschlachtet. Mein Bruder gefiel dies nicht, aber egal. Es war ein schöner Tag!“ (Hassan)

„Liebes Tagebuch, ich bin heute nach Hause gegangen und mein Papa war gar nicht sauer. Ich war total glücklich, aber mein Bruder war total neidisch“ (Kevin)

„Liebes Tagebuch,

heute kam mein Sohn wieder, der vorhin verloren war, doch jetzt ist er wieder da, das freut mich so sehr. Wir haben dann heute Abend erstmal die Wiederkehr gefeiert mit Musik und so, es gab Sänger und so weiter. Ich saß schön mit meinem Sohn, dann haben wir erstmal geredet“ (Tabea)

„In meiner Rolle musste ich dem verlorenen Sohn einen Ring anstecken. Ich habe mich in der Rolle sehr unwohl gefühlt, weil es unangenehm war und nicht so toll war, weil es keine alltägliche Situation war.“ (Imke)

„Dienstag der 19.3.1000

Heute geh ich zurück zu meinem Vater, ich habe eingesehen, dass ich einen großen Fehler gemacht habe und ich es nicht wert bin, der Sohn meines Vaters zu sein. Vor paar Jahren habe ich von meinem Vater verlangt, dass er mir mein Erbe gibt. Er hatte es getan und ich bin einige Tage danach in ein anderes Land gezogen und habe das ganze Geld ausgegeben. Nun haben wir hier nichts zu essen, und ich kann mir nichts kaufen. Deshalb habe ich beschlossen nach der Arbeit (als Schweinewächter) zu meinem Vater und meinem Bruder zu gehen. Davor werde ich mich beim Bürgermeister bedanken, dass er mir so einen guten Job gegeben hat. Danach werde ich bei Mitternacht aufbrechen und zurück zu meinem Vater und Bruder gehen. Ich hoffe, dass mein Vater mir verzeiht und mir eine Arbeit als Arbeitsknecht gibt.“ (Melanie)

„Hey Jens (Tagebuch)

Heute ist mein toter Bruder, oder so wie Vater ihn nennt, zurückgekehrt. Natürlich wurde das beste Mastkalb geschlachtet und es war auch klar, dass dem sofort ein Ring an den Finger gesteckt wurde. Ach und nicht zu vergessen war das beste Gewand und die neuen schönen Sandalen. Ich, ich meine, ja ich meine mich, ich war doch immer der, der Vater beigestanden hat und der, der nie, nein niemals ein Gebot übertreten würde, aber was wurde für mich geschlachtet? Nicht einen Ziegenbock erhielt ich dafür, keinen, den ich mit meinen Freunden teilen konnte. Doch als ich das meinem Vater schildern wollte, bekam ich nur ein: „Kind, du bist immer bei mir, und alles, was mein ist, ist dein. Man muss aber feiern und sich freuen, denn dieser, dein Bruder war tot und lebt wieder, war verloren und wurde gefunden.“ Ach wäre doch besser, wenn ich auch gegangen wäre, dann hätte ich jetzt auch einen Vater, der mir auch das beste Mastkalb schlachtet. Ich hätte das beste Gewand, und einen tollen Ring um den Finger, nur weil ich „tot“ war und wieder da bin!
Ist doch ungerecht, oder?“ (Lana)

„Das war die beste Entscheidung ever! dass mich mein Vater trotzdem noch akzeptiert, obwohl ich es nicht würdig bin... na ja, mein Bruder ist jetzt ziemlich sauer, aber ich glaube das legt sich nach ner Zeit und wenn nicht, dann rede ich nochmal mit ihm... aber auf jeden Fall wird jetzt erst mal gefeiert, bis dann“ (Manuel)

„Liebes Tagebuch.

Heute war ein toller Tag, ich war an der Arbeit als ich von weitem meinen Sohn kommen sah, meinen Sohn, meinen toten verlorenen Sohn und ich fiel ihm gleich in die Arme aber er meinte, dass er es nicht wert ist mein Sohn zu sein und dass er deshalb als Tagelöhner arbeiten soll, doch ich habe für ihn ein Fest gefeiert. Als mein anderer Sohn vom Feld wiederum gekommen ist, schien er nicht sonderlich begeistert zu sein. Doch ich habe mit ihm geredet und glaube er wird mich verstehen.“ (Lukas)

„Oh mein Sohn kommt wieder. Er hat kein Geld mehr, dann muss er für mich arbeiten. Aber er ist mein liebster Sohn. Also nehme ich ihn wieder auf. Er ist mein Sohn und soll nicht arbeiten wie ein Knecht, er soll bei mir wohnen und im Haus helfen. Wir feiern erst und dann sehen wir weiter. Aber wie sage ich es meinem anderen Sohn? Der arbeitet erst mal. Wir werden es später sehen.“ (Colin)

„Die letzten Tage ohne meinen Sohn waren schwer für mich, es war ein Wechselband meiner Gefühle. Ich wusste nicht, kommt er zurück oder nicht, lebt er noch oder nicht, als er wieder da war, war ich froh und fühlte mich gut und wohl.“ (Marie)

„Liebes Tagebuch!

Du glaubst nicht, was heute passiert ist: Vater hat sein Vermögen aufgeteilt! Eine Hälfte hat er mir gegeben und die andere meinem Bruder. Das ist doch voll die Verschwendung, diesen Sack Geld ihm zu geben. Bei der besten Gelegenheit verprasst er das Geld doch sofort! Vater hätte mir besser sein ganzes Geld geben sollen.

Liebes Tagebuch!

Ich habs doch gesagt: Bruder ist mit seinem Vermögen ins nächst beste Land abgehauen! Dort verprasst er bestimmt nur sein ganzes Geld. In der Zeit wie er weg ist, arbeite ich ganz hart, damit er für mich ein schönes Fest feiert!

Liebes Tagebuch!

Ich bin so, so, so wütend! Heute feierte Vater ein großes Fest, weil mein Bruder wieder da ist. Ich versteh das nicht, ich habe Vater gedient, die ganze Zeit, ich habe ihm kein mal widersprochen und trotzdem kriegt der ein Fest, der, der sein Geld zum Fenster rauswarf! Vater hat es mir erklärt, aber trotzdem finde ich es noch unfair.“ (Tomke)

„Ich fand es gut, dass der Vater den Sohn nicht angeschrien hat oder böse war. Und dass er ein Fest für ihn gemacht hat. Und ich fand es gut, dass er den älteren Sohn beruhigt hat.“ (Kea)

„Liebes Tagebuch.

Heute hatte ich die gute Entscheidung zurück zu meinem Vater zu gehen. Ich wollte sein Knecht werden. Doch er hat das nicht beachtet und hat mir Schuhe, ein Gewand, ein Ring angezogen und zur Freude das Mastschwein geschlachtet. Jetzt habe ich ein schlechtes Gewissen.“ (Jona)

„Heute war ich bei einer Familie zu einer Feier eingeladen. Dort musste ich mit meiner Band für Stimmung sorgen. Es war sehr witzig und unterhaltsam. Meine Musik machte gute Laune und es wurde sogar getanzt! Die Feier war eigentlich nur aus dem Grund, dass der Sohn nach einer langen Reise wieder zuhause ist. Alle freuten sich über die Rückkehr des jungen Mannes.“ (Justus)

„Ich hab gedacht, er hat sein Geld, aber irgendwie hat er jetzt alles verloren und jetzt nennt er sich nicht mehr seinen Sohn, ich versteh es nicht also irgendwie sehr komisch und das der Vater dann noch so glücklich ist, keine Ahnung warum, kann ich irgendwie nicht nachvollziehen.“ (Steffen)

„Heute war ein fantastischer Tag, denn mein jüngster Sohn ist zurückgekehrt. Ich hatte fast die Hoffnung aufgegeben, dass er zurückkommt. Natürlich haben wir danach direkt ein riesiges Fest gefeiert, nur leider fand dies mein älterer Sohn nicht so toll, da er mein ganzes Geld, das ich ihm gegeben hatte verplämpert hat. Zum Glück habe ich ihn, dann doch noch dazu überredet, mitzufeiern.“ (Uwe)

„Liebes Tagebuch!

Heute war was ganz besonderes geschehen! Der verlorene Sohn kam wieder zurück, was waren wir alle außer uns vor Freude. Ich habe dir doch davon erzählt, als der jüngere Sohn von meinem Chef sich seinen ganzen Erbanteil genommen hat und verschwunden ist. Wir dachten, er sei tot, denn wir hatten nichts mehr von ihm gehört und als dann auch noch die Hungersnot über uns kam, dann na du weißt schon! Er kam wieder und es war so schön, alle freuten sich uns es wurde ein Kalb für ihn geschlachtet! Wir machten eine riesige Fete und ich sollte unsere besten Lieder spielen. Wir haben die ganze Nacht durch gespielt, ein Wunder das ich noch schreiben kann! Alle waren glücklich, außer sein älterer Bruder. Den muss man nicht verstehen, so wie ich gehört habe, meinte er wohl, dass es unfair wäre, dass der jüngere Bruder einfach gegangen ist und all sein Geld verprasst hat und das er hier jeden Tag schuftet und sie das Mastkalb für ihn geschlachtet haben. Aber der Vater nahm es gelassen! Außerdem, meiner Meinung nach, tut es seinem jüngeren Bruder ja leid, er wusste ja, dass er einen Fehler gemacht hat. Na ja, die älteren muss man nicht verstehen, echt das seinen jüngeren Bruder nicht vermisst hat?! Boar, ich kann nicht mehr meine Finger sind wund gespielt und ich total außer Atem! So eine Feier gab es noch nie, wie die Leute zu meiner Musik tanzten! Okay jetzt ist wirklich, schlaf gut liebes Tagebuch, bis morgen!

PS: von mir aus könnten öfter Brüder des Chefs wiederkommen, vielleicht hat er ja ein paar? Ich erkundige mich mal, ach, war das schön heute!“ (Franziska)

5. Aktualisierung: Rollenspiele

Im Rahmen der Phase der Aktualisierung wurden von den Schülerinnen und Schülern Rollenspiele erarbeitet, welche auszugsweise im Folgenden dargestellt werden.

Darstellung der Aktualisierung: Lana, Sabine, Ben, Melanie, Corinna

[Die einzelnen Personen stehen in einer Reihe nebeneinander, jedoch auf unterschiedlichen Höhen, sie halten verschieden farbige Tücher in der Hand]

Lana: Also wir sind einfach, ja, also normale Kinder, und ihr werdet gleich sehen, weil wir können uns nicht so gut vorstellen, wir haben das eher anders gemacht als die anderen
Sabine: Ja, also wir stehen auch in keinem Verhältnis, wir sind einfach irgendwelche Kinder, also-

BEGINN:

[Sabine ist die Erzählerin der "Geschichte", die anderen Mädchen und Jungen stellen Höhen und Tiefen nach und unterstützen die einzelnen kleinen Geschichten mit farbigen Tüchern]

Sabine: Ben ist heute ganz schön schlecht drauf, er hat eine ganz schlechte Note in der Schule geschrieben [Ben, der auf niedriger Höhe steht, wedelt mit einem schwarzen Tuch]
Sabine: Melanie gehts heute richtig gut, sie ist bei einem Wettbewerb weitergekommen
Melanie: ich hoffe, ich komm weiter [steht auf einem Tisch und hat ein gelbes Tuch]
Sabine: Lana ist etwas sauer, weil sie sich eine zu kurze Hose gekauft hat, obwohl sie doch so schön ist

[Lana steht mit einer hochgekrempelten Hose auf dem Boden, macht sich klein und wirkt traurig]

Sabine: Ja, und Corinna geht's richtig gut, sie hat nämlich heute Geburtstag

[Corinna steht auf einem Tisch und hat bunte Tücher in der Hand]

Lana (zu Sabine): und was ist mit dir?
Sabine: Ach, mir muss es doch gut gehen, schließlich kommt doch bald der Frühling, ähm, aber so ist das nun mal, das Leben geht immer
Sabine: auf
Ben: [hockt sich]
Melanie: hoch
Lana: ab
Corinna: auf

[dazu machen alle die entsprechenden Bewegungen]

Einige Reaktion auf die Präsentation (teilweise wörtliche Wiedergabe):

Jona: die Gruppe hat es anders gemacht als die Gruppen zuvor, da sie verschiedene Gefühle wie etwa Wut gezeigt haben oder auch glücklich waren
Elisa: Man konnte die verschiedenen Tücher erkennen. Ben, der eine schlechte Note geschrieben hat, hatte z.B. ein schwarzes Tuch
Kevin: Es wurden Unterschiede dargestellt
Rückfrage: Kannst du das nachempfinden? die unterschiedlichen Ebenen die dargestellt wurden?
Kevin: [nickt]
Anleiterin: Ben, wie ging es dir in deiner Rolle hier auf der Bühne?
Ben: gut
Anleiterin: und, kannst du auch sagen, warum es dir gut geht?
Ben: darum [schwenkt sein Tuch]

Sabine: Ihr ging es halt auch eigentlich ganz gut, sie war gut drauf und es gefiel ihr, die anderen vorzustellen

Melanie: Sie war sehr glücklich, allerdings hatte sie auch immer noch die Hoffnung, auch in der nächsten Runde noch weiter zu kommen

Lana: Sie war wütend, weil sie eine zu kleine Hose gekauft hat, mit den Tüchern wollten sie die verschiedenen Stimmungen nachstellen

Corinna: war glücklich, weil sie Geburtstag hatte

Lana: Sie haben Bezug auf den Lebensweg genommen und wollten zeigen, dass das Leben ein ständiges auf und ab ist

Sabine: Der jüngere Sohn hatte eine Hungersnot, ist dann aber zurück gekehrt und herzlich empfangen worden, sodass er dann wieder „hochgekommen“ ist, während er zu Beginn tief gefallen ist, als er nichts mehr hatte

Lana: Sie wollten zeigen, dass es schlechte und gute Tage gibt im Leben

Darstellung der Aktualisierung: Manuel, Uwe, Dirk, Steffen

[Die Jungen stehen in einem Kreis auf der Bühne und kicken sich einen Ball zu]

Dirk: Ja, jemand der Fußball spielt

Steffen: Ich bin auch ein Junge, der Fußball spielt

Manuel: Ich bin ein Junge, der Fußball spielt und später zockt

Uwe: Ich bin auch ein Fußballspieler

GONG

[Es wird ein Spiel gespielt, die Jungen schießen sich gegenseitig den Ball zu, Manuel dreht sich schließlich um und geht in eine andere Richtung]

Manuel: Nä, [Er scheint einen Tritt abbekommen zu haben] boa, ich habe keine Lust mehr, ich geh PC zocken

Hassan: Manuel, komm wieder

Steffen: Ja

Dirk: Der kommt bestimmt nachher wieder

[Manuel sitzt an dem PC und klickt verschiedene Tasten an]

Manuel: 30 Euro für 10.000 Coins, ach, das ist völlig in Ordnung [gibt etwas ein], na ja ich hol mir neue Waffen, mit der Kreditkarte, [tippt wieder] oh nä, die ist auch leer, [lehnt sich zurück] irgendwie ist es langweilig, [steht auf] ich glaub ich geh mal wieder zu denen

Dirk: Ey, Manuel schon wieder

Steffen: Was will der denn hier

Manuel: Jungs, es tut mir leid, also, ich wollte jetzt nicht einfach so weggehen, aber beim nächsten Mal tretet ihr mir einfach in den Hintern

Dirk: Ja, ok, aber dann spielen wir auch wieder

[Die Jungen spielen wieder Fußball]

Einige Reaktionen zu dem Spiel:

Jona: „Man hat gesehen, dass die Jungen zuerst Fußball gespielt haben, Manuel sich dann jedoch verletzt hat und keine Lust mehr hatte, man sollte sehen, dass man am PC zwar auch Spaß haben kann, dies jedoch viel Geld kostet und man beim Fußballspielen ebenfalls Spaß haben kann, dafür jedoch kein

Geld ausgeben muss.“

Lana: „Man konnte sehen, dass Manuel erst nicht mehr möchte, es ihm dann am PC auch schlecht geht, und er dann wieder zurück geht und sich entschuldigt.“
Dies fand sie gut

Mike: Ihm gefiel es gut, dass alle zusammen Fußball gespielt haben

Lana: Sie vergleicht Manuel mit dem Sohn, der weggegangen ist, die anderen Jungen könnten die Familie sein, die ihn dann wieder aufgenommen hat

Jona: Es macht zusammen mehr Spaß

Dirk: Es war wichtig zu zeigen, dass Manuel, nachdem er beim Fußballspielen getreten wurde, sauer fort geht und dann am Computer sein ganzes Geld ausgibt. Dann sind alle Freunde weg, er hat keine Lust mehr und geht zu den Jungen zurück. Die nehmen ihn wieder auf und gemeinsam spielen sie weiter. Es gab also mehrere Szenen: Manuel ist weggegangen, die Gruppe ist traurig, als Manuel zurückkommt, waren alle froh, dass er wieder dabei ist und sie gemeinsam spielen können

Uwe: Er fand es schade, dass Manuel weggegangen ist

Steffen: Er fand seine Rolle gut

Sequenz Gespräch Anleiterin und Manuel:

Anleiterin: Manuel wie ging es dir in deiner Rolle?

Manuel: normal

Anleiterin: Was heißt normal?

Manuel: einfach ganz normal.

Anleiterin: Was war denn normal?

Manuel: Also, alles

Anleiterin: Wo ging es dir denn besser? Als du am Computer saßt oder als du bei der Gruppe warst?

Manuel: in der Gruppe natürlich, aber dann hatte ich halt keine Lust mehr und bin dann weggegangen, das war eine schlechte Entscheidung

10. Schneeballgedichte

Zum Ende der Unterrichtsreihe wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre bisherigen Eindrücke und Gedanken in einem Schneeballgedicht niederzuschreiben. Die entstanden Ergebnisse sind sehr vielfältig und werden im Folgenden aufgeführt.

Elisa:
*teilen
 wir gemein
 nicht alle teilen
 sie geben nur aus
 sie geben nie was ab
 aber nehmen immer alles
 Leute, die nie
 teilen sind
 Doof*

Roman:
*Gefühle
 Neugier Spannung
 Finden gehen Entfernung
 Nähe Familie Gott Gleichnis
 verhalten schauspielern darstellen Erzählung
 wissen
 fragen weite neu ungerecht
 Vergebung schlecht Sünde
 Sehr gut
 Anders*

Mike:
Sohn
Vater Bruder
Mutter Geld Freunde
Schweine Arm ohne Geld
essen Futter arbeiten Fest Fein
fast zusammen getrunken und
gereist die haben
sich auf den
Sohn gefreut

Tabea:
Familie
Jemand fehlt
Du bist es
Ja Sohn, genau du
Du bist einfach so verschwunden
Doch bist wieder gekommen
Dich im Arm
Danke dafür
Sohn

Imke:
Familie
ist stark
in schwierigen Situationen
meistern sie alle zusammen
Mit dem Wunsch zu leben
Freude des Tages genießen
Familie hält zusammen
Haben Freunde
Familie

Lana:
Freiheit
Ich war
frei allein Einsam
Ich war Arm ohne
meine Familie. Jetzt bin ich
immer noch genau so
Frei, und doch
bei meiner
Familie

Melanie:
Religion
Darstellen Raten
Ausdrücken Kennenlernen Arbeiten
Lesen Reden Denken Antworten
Das alles haben wir gemacht
Vortragen Gesten erreichen austauschen
Nachspielen Bedeutung Abwandeln
Fragen stellen
Stunden

Jörg:
Gott
Ist ein
Mann, der für
Viele Menschen eine Hilfe
Ist, doch für sehr viele
Menschen nichts bedeutet und
Es sinnlos ist
Zu beten
Gott

Manuel:
Sohn
Gott Vater
Gutes tun Liebe Tagelöhner
Vergeben Bruder Eifersucht aufgenommen
feiern verschwenden gestorben zurückgekehrt
Freude
Vaterliebe gibt ein Fest Mastlamm
Dreck Schwein Armut
neues gewagt
Sohn

Lukas:
Väter
Es gibt
Väter, die einem
nicht verzeihen, doch der,
der immer bei dir ist,
ist Gott, unser aller
Vater vergibt uns
und liebt
uns

Colin:
Religion
haben wir
den verlorenen Sohn
gemacht Roman Justus Mike
Jona Imke und ich haben
den verlorenen Esel gemacht
das war echt
lustig in
Religion

Sabine:
Leben
Ein Geschenk
etwas ganz besonderes
immer auf und ab
Freude Trauer Spaß Neid Fröhlichkeit
Aus Fehlern lernt man
geht vielleicht Umwege
und Abkürzungen
Leben
Oder tot

Marie:
Weg
Lang kurz
Ziel – hoch
Entscheidungen - - tief
Leistungen - - - Strecke
Umwege - - Hügel
Stellen – Stein
Rennen Fluss
Gehen

Tomke:
Wege
Mein Weg
Manchmal auch deiner
Mit vielen verschiedenen Entscheidungen
Die schwer oder leicht fallen
Jemand ist bei mir
Wer ist er?
Nicht allein
Wir

Jonas:
Gott
Tröstet uns
Er beschützt uns
Hilft uns in der Not
Er gibt uns ein Zuhause
Er gibt uns Hoffnung
Ist immer da
Begleitet uns
Gott

Justus:
Einer
Einer der
Einer der verzeiht
Einer der alles hat
Einer der in uns wirkt
Einer der einen liebt
Einer der hilft
Einer ist
Gott

Steffen:
Gott
Wer ist
Gott ? Gott
ist ein Mann der
für mich nicht existiert aber
für andere schon es
hängt vom glauben
ab !
Gott

Lilly:
Gott
ist da
und achtet auf
uns, denn er ist
der Erschaffer der Erde und
der Jesus erschaffen hat
um uns zu
erlösen vom
Bösen

Corinna:
Wir
sind vier
vier Schwestern zusammen
ist nicht immer Sonnenschein
aber schön ist das Zusammensein
gemeinsam ist alles besser
Spiel Streit Vertragen
alle Tage
wieder

Uwe:
Religion
Verlorener Sohn
Ein Sohn geht
Er feiert mit Freunden
Später ist aber alles weg
Er hat niemanden mehr
Er kommt zurück
Wird aufgenommen
Religion

Fragen des Reflexionsbogens:

1. Was hat dir in den letzten Religionsstunden gut gefallen? Woran denke ich gerne zurück?
 2. Was hat dir in den letzten Stunden nicht so gut gefallen?
 3. Was hast du Neues über den Text (Lk 15, 11–32 – Das Gleichnis vom verlorenen Sohn) gelernt?
 4. Welche Stelle in dem Text gefiel dir am besten, welche Stelle gefiel dir nicht gut? Begründe deine Entscheidung.
 5. Was wollte Jesus den Menschen mit dem Gleichnis sagen?
 6. Was denkst du über die Aktualität des Textes? Hat der Text heute noch eine Bedeutung für uns? Wenn ja, welche?
 7. Was hast du Neues über dich/über die Klasse gelernt?
 8. Wie erging es dir in den verschiedenen Rollen (Standbild, Rollenspiel etc.)? Was fiel dir leicht/schwer? Warst du mit den Rollen zufrieden?
 9. Ein Gleichnis ist auch ein Vergleich mit dem Reich Gottes. Welche Bedeutung hat Gott für dich? Welche Bedeutung könnte er für andere Menschen haben? Wie könnte man ihn sich vorstellen, wo könnte er sein?
 10. Wenn du zurück an deinen Weg denkst und du auf deinem Weg einen Wunsch frei hättest, was wäre das?
 11. Was ich noch sagen möchte:
-

Schülerantworten:²⁴

Jonas

zu 1: Am besten haben mir die erste stunde und die mit dem Rollenspiel gefallen.

zu 2: Mir gefällt gerade nichts ein das mir nicht gut gefallen hat.

zu 3: Eigentlich nichts, da ich das Gleichnis schon kannte.

zu 4: Am besten gefiel mir die Stelle wo der Sohn von seinem Vater aufgenommen wurd obwohl er all sein Geld verschwendet hat.

zu 5: Ich denke Jesus wollte den Menschen sagen das sie einen Freud bekannten ihn wieder aufnehmen sollten auch wen er etwas schlechtes getan hat.

zu 6: Natürlich hat der Text auch heute noch eine bedeutung! (z.B. wie in den Szenen die in unseren rollenspielen vorkamen.)

zu 7: ---

zu 8: Mir haben die Aufgaben Spaß gemacht, das einzige was ich richtig schwer fand, war es mutig darzustellen.

zu 9: Gott ist für mich jemand der einem in schwierigen Situationen hilft und hoffnung gibt. für andere Menschen ist Gott vielleicht jemand der sie tröstet. Wieder andere glauben einfach nicht an Gott.

zu 10: Ein langes schönes Leben mit vielen Freunden und viel Spaß.

zu 11: Ich fande der Unterricht mit dir hat sehr viel spaß gemacht! Besonders gut fande ich die vielen Praktischen Aufgaben.

LG Jonas

Marie

zu 1: Mir hatt alles gut gefallen ich denck gerne zurück an Den Bindfaden den wir durch ich die klasse gang.

²⁴ Anmerkung: Die Texte wurden 1:1 abgetippt, d.h. Fehler wurden an dieser Stelle nicht verbessert.

- zu 2: Ich mocht alles gut.
 - zu 3: das es wichtig ist zu ferzeichnen.
 - zu 4: Ich fand alle Stellen gut.
 - zu 5: Mann sollte Jeden eine Schongs geben.
 - zu 6: Weis ich nicht ?
 - zu 7: das Jender verschinden ist es gibt kein Richtig oder Falsch.
 - zu 8: Ich fand die Rollenspiele gut.
 - zu 9: Gott ist in Himmel er begleiten mein Weg Jender siet Gott anders.
 - zu 10: Das ich an ende ankomme.
 - zu 11: Ich fand dein Unterricht gut es hat mir gefallen.
- Großer lächelnder Smili

Kea

- zu 1: Mir haben die letzten Stunden gut gefallen, weil sie mal anders waren.
- zu 2: Das wir nicht noch ein anderes gleichnis durchgenommen haben.
- zu 3: Ich fand es toll das der Vater nicht wütent geworden ist. Ich habe gelernt nicht so schnell wütend zu werden.
- zu 4: Die Stelle im Text wo der sein Erbe verlangt finde ich doof und die wo der verlorene Sohn wiederkommt und alles einsieht fand ich gut.
- zu 5: Das wenn man verloren ist auch wiedergefunden werden kann.
- zu 6: Ich glaube schon.
- zu 7: Das wir alle zusammen halten sollten.
- zu 8: Ich fand es schwer mich in andere Personen zu fühlen.
- zu 9: Mann könnte sich Gott so vorstellen das er ein Retter ist und immer da ist wen man ihn braucht.
- zu 10: Immer glücklich zu bleiben.
- zu 11: Das es auch wichtig ist umwege zu gehen um glücklich zu sein. Nicht der kürzeste weg ist der einfachste und beste.

Uwe

- zu 1: Das wir nicht den ganzen Unterricht etwas Theoretisch machen mussten, sondern auch etwas Praktisch machen durften.
- zu 2: Das lange besprechen der Theateraufführungen.
- zu 3: Ich kannte diese Geschichte noch nicht, also war alles neu.
- zu 4: Nicht gut war die Stelle an der der Sohn sein Anteil nimmt und einfach geht, da dies nicht sehr nett ist. Gut war die Stelle wo der Sohn sich so ausführlich entschuldigt, da das sehr nett ist.
- zu 5: Das man Menschen die Mist anstellen auch mal wieder verzeihen kann und nicht den rest seines Lebens ihn als Verräter betrachtet.
- zu 6: Natürlich denn es gibt auch heute noch Menschen die nicht verzeihen können.
- zu 7: Ich habe nichts neues über mich und über die Klasse gelernt.
- zu 8: Ich fand keine Rolle schwer zu spielen und habe mich ganz normal gefühlt.
- zu 9: Gott könnte unter uns sein, aber auch im Himmel. Für mich hat Gott eine kein so große Bedeutung da es nicht bewiesen ist das er existiert. Andere Mensch können das ja ganz anderes sehen sie könnten Gott jeden Tag anbeten.
- zu 10: großes ?
- zu 11: ---

Sabine

- zu 1: Mir haben die letzten Religionsstunden sehr gut gefallen, ich fand das sie aus einer gelungenen Mischung von Gleichnis und Bibel sowie über uns selbst bestanden. Mich mit "meinen Weg" auseinanderzusetzen hat mir besonders viel Spaß gemacht.
- zu 2: Na ja, recht schwer zu sagen, mir persönlich gefällt es nicht so gut, zu reflektieren, wie man sich gefühlt hat, aber auch das hat sich relativ in Grenzen gehalten und war nicht so schlimm.
- zu 3: Ich kannte das Gleichnis vorher gar nicht, doch dann haben wir uns intensiv damit auseinandergesetzt. Was mir besonders aufgefallen ist; am Anfang war es für mich einfach nur ein Text & mit jeder Minute, mit jeder Aufgabe habe ich verschiedene Details und die "Moral" besser verstanden.

zu 4: Ich finde gut , dass der Vater so gut verzeiht, auch das der Sohn seinen Fehler sieht, ich finde es ist sehr lehrreich, nicht so gut finde ich das anfängliche Verhalten des jungen Sohnes, aber ohne dieses wäre das Gleichnis nicht entstanden. Außerdem finde ich doof, dass Feiern dort irgendwie mit Fleisch verbunden, ich finde man sollte auch ohne Fleisch feiern können, und Masthaltung finde ich sowieso voll Banane, und der ältere Sohn verglichen mit Fleisch wie der jüngere Sohn bevorzugt wird. Okay, okay, ich bin Vegetarierin, aber trotzdem!

zu 5: Ich glaube das Jesus den Menschen mit diesen Gleichnis zeigen wollte, verantwortungsbewusst mit allen umzugehen, wobei man Fehler machen darf, wenn man aus ihnen lernt. Außerdem sollte man verzeihen können.

zu 6: Ich denke, dass der Text so in seiner Form hier und jetzt eigentlich nicht passiert/aktuell ist, allerdings denke ich, dass das "Satzbild", die "Message", die "Moral" (siehe oben, vorherige Frage) nicht an Aktualität verloren hat!

zu 7: Ich fand wie schon erwähnt die Aufgabe mit den eigenen Weg sehr schön, die nehme ich jetzt mal als Beispiel, ich habe mich dabei mal genau reflektiert, was ich genau so spannend fand, wie die Werke meiner Mitschüler zu bestaunen und über sie nachzudenken.

zu 8: Ich fand die Standbilder & Rollenspiele sehr gut, man hat die Interpretationen der anderen Gruppen zu dem jeweiligen Thema gesehen, und darüber nachgedacht, in den ersten Stunden und spielen war ich oft etwas "verspannt" wobei ich Laufe der Zeit gemerkt habe wie ich lockerer bei solchen Aufgaben geworden bin.

zu 9: Ich bin eigentlich nicht gläubig, und ich denke auch, dass vieles in der Bibel geschrieben ist , doch ziemlich zugelaufen von unechten? Ereignissen ist, allerdings glaube ich schon irgendwie an einen Gott, vielleicht ist er unter uns, vielleicht auch eine Art Seele in den Wolken, wobei ich ihn mir nicht streng vorstelle, sondern wie Pettersson (bei Pettersson & Findus) ein nettes altes Gesicht mit Lachfalten, einen großen gewaltigen Hut (Weltall?) außerdem kräftige Arbeiter Hände, mit dicken dunklen Adern durchzogen die ebenso gut anpacken, wie streicheln können. (solche Hände, wie sie mein Vater hat). Außerdem trägt er ein riesiges hellblaues Nachthemd , mit gewellten Spitzen. (Himmel, Atmosphäre). Wir wohnen quasi geborgen in seinem Bauch -> Bauchgefühl? Ich glaube das Gott uns alle kennt, wobei er aber nicht über magische Fähigkeiten verfügt, als das er Gedanken lesen könnte oder so. Ich glaube er hilft uns auf unseren Weg wieder auf die Beine, wenn wir in den Graben stürzen und setzt uns wieder auf den Weg, wenn wir die Strecke verloren haben und auf den Feld stehen, er schützt uns allerdings nicht vor Stolpersteinen, kurvigen Pfaden oder kleinen Schlenkern. Ich denke das jeder Mensch eine völlig eigene Einstellung zu Gott hat!

zu 10: Wenn du zurück an deinen Weg denkst und du auf deinem zukünftigen Weg einen Wunsch frei hättest, was wäre das? Ich habe nichts gegen Stolpersteine und eigene Pfade, nur dann kann man ja die guten Zeiten wieder genießen, allerdings hoffe ich, dass ich nie richtig tief in einen Graben falle, und wenn ich 70 - 80 Jahre bin , möchte ich auf mein Leben zurücksehen können, und das Gefühl haben nicht überflüssig gewesen zu sein, etwas bewirkt zu haben und ein glückliches Leben haben.

zu 11: Viel Glück dir erst mal noch für deine Zukunft, ich hoffe das du noch einigen anderen Klassen die Möglichkeit gibst, an deinen Religionsunterricht teilhaben zu dürfen. -dazu noch ein schöner Spruch, quasi mein Lebensmotto; D;

Life is like a piano, white keys are happy moments & black keys are sad moments, but remember both keys are played together to give sweet music. (Herzchen)

Corinna

zu 1: Mir haben am besten die Rollenspiele gefallen. Die Unterrichtsstunden mit dir waren anders . Immer mit viel Bewegung, Spaß und besonders die Gruppenarbeit war cool!

zu 2: Mir hat in den letzten Stunden nicht so gut gefallen, das wenn wir ein Standbild machen sollten , das wir gefragt wurden "was habt ihr gefühlt, gesehen" das fand ich komisch

zu 3: Ich habe gelernt dass man immer wieder bei den vertrauten Leuten die dich wirklich mögen, zurück gehen kann auch wenn man sich nicht gut benommen hat.

zu 4: mir hat die Stelle gut gefallen wo der Verlorene Sohn über seine Untat nachgedacht hat! Weil er dann selbst merkt was falsch war an seinem Verhalten.

zu 5: Er wollte ihnen sagen das man immer wieder angenommen werden kann, wenn man misst gebaut hat!

zu 6: Ja auf jedenfall!

zu 7: Ich habe gemerkt dass viele Leute nicht an Gott glauben. Das finde ich schade.

zu 8: Es war leicht weil ich sowas schon oft gemacht habe. Ich fand es schwer mich vor die Klasse zu stellen und sowas zu machen. Ich war zufrieden.

zu 9: Gott ist überall! In mir und dir. Er hilft dir überall und unterstützt dich in guten und schlechten Zeiten. Gott kann man sich nicht vorstellen. Gott hat schon alles erlebt und kennt sich deswegen gut aus, dadurch kann er allen helfen.

zu 10: Ich würde mir 1000 Wünsche wünschen, dann hätte ich mehr davon!

zu 11: Danke schön für den abwechslungsreichen Unterricht! Ich hoffe wir haben dir viel geholfen und wünschen dir viel Erfolg im Leben!

Corinna

Steffen

zu 1: An das Spiel mit den vielen verschiedenen Mimiken und Gestigen Sachen wo wir uns alles so bildlich vorstellen mussten wie es so aussieht.

zu 2: Ich finde eigentlich nichts schlechtes sondern eher das du den Unterricht mit vielen verschiedenen Sachen ausschmückst sehr gut.

zu 3: Das, wenn man mist gebaut hat keine Scheu zu zeigen und zu seiner Familie zurück kehren und mit ihnen über alles zu sprechen sie werden es verstehen.

zu 4: Die stelle wo der jüngee Sohn sein Geld wollte, weil man bekommt ja eigentlich erst das Geld wenn derjenige gestorben ist. Sonst war die Geschichte gut.

zu 5: Das sie auch wenn sie Fehler gemacht haben zu denjenigen zurück kommen können und mit ihnen über alles sprechen ich glaube jeder Mensch ist so tollerant das zu tun.

zu 6: Ja ich glaube schon. Wir kommen immer wieder in so eine -situation rein zum Beispiel man hat Süßigkeiten und man soll mit ihnen eine Woche damit auskommen aber man isst sie schon am ersten Tag und dann noch mal zu fragen bekomme ich noch was, das ist schon gemein

zu 7: Das jeder verschieden ist für manche sind die Freund das fichtigste oder die Familie oder Gott für mich ist besonders die Familie fichtig aber jeder ist unterschiedlich.

zu 8: Ja es war ein bisschen schwierig aber wenn man sich drauf einlassen konnte ging es schon viel leichter. Bei manchen Sachen ging es etwas schwerer, weil man nicht wusste wie man so was darstellen sollte aber ich konnte alles gut bewältigen.

zu 9: Also für mich hat Gott keine bedeutung aber für andere Leute bestimmt sehr viel. Ich könnte mir vorstellen das er ein weißes Hemd an hatt und mit Sandalen rumläuft er hat lange weiße Haare und einen gelockten Vollbart. Ich denke für viele lebt er im Himmel.

zu 10: Das ich an manchen stellen meines weges etwas ändern könnte und so nicht so einen großen Umweg gelaufen wäre das wäre mein Wunsch.

zu 11: Das du weiter hin auf deinen Weg bleibst und du den Unterricht weiter hin so führst wie jetzt und viele Kinder zum lernen bringst.

Imke

zu 1: Themarbeit (Gruppenarbeit)

zu 2: gar nichts

zu 3: Das man jeden Menschen Gleich behandeln soll und keinen Befortzugen soll.

zu 4: Gut gefallen hat mir die Stelle wo der Eltere Bruder seine meinung gesagt hat weil es wichtig sich zu weren. Nicht so gut wo der Son zurückgekommen ist weil es nicht richtig ist.

zu 5: Das man alle Menschen Gleich Behandeln soll.

zu 6: Ja, alle sollen nemlich gut Behandelt werden.

zu 7: Das Man auch mal seinen mut zusammen fast und die meinung sagt.

zu 8: Nicht mit allen aber rellertif gut.

zu 9: für mich hat Gott die Bedeutung Friden und er lebt in den Wolken und beobachtet uns

zu 10: das Alle menschen freundlich zu einander sind und der Frieden regiert.

zu 11: Ich fand den Unterricht total cool.

Lana

zu 1: Mir haben die Rollenspiele sehr gut gefallen, da man sich selber aussuchen konnte wie mann es gestaltet. Man konnte sich auch andere Rollenspiele angucken, aus denen man lernen konnte.

zu 2: Mir gefiel alles sehr gut! :-)

zu 3: Da ich dieses Gleichniss vorher noch nie gehört hatte. Habe ich eigentlich nur neues darüber gelernt. Doch diese Situation im Gleichniss kann ich in kleinen Situationen im Leben bei anderen und bei mir wiedererkennen.

zu 4: Ich fand die Stelle wo der Verlorene Sohn wiedergekommen ist und der Vater sich ihn seine Arme schling und ihn auf die ? Stirn ? küsste am besten, da man dort sah, dass jeder Mensch eine zweite Cance im Leben verdient.

zu 5: Er wollte den Menschen sagen, dass man jedem vergeben sollte und ihm eine zweite Cance geben sollte. Aber dass dies nicht bei jeden Positiv gesehen wird, sondern auch negativ gesehen wird.

zu 6: Ja natürlich, dass könnte in ganz normalen Situationen der Menschen Passieren. Es muss nicht nur um Menschen gehen, es kann auch mit Tieren Passieren, es muss nicht nur um Geld gehen, sondern es kann auch um Tiere, Recht, Süßigkeiten ect. gehen.

zu 7: Dieser Unterricht hat mir gezeigt, dass ich und meine Klasse auch eine andere Seite haben. Mann konnte über ihre Geschichten sehen was für sie wichtig sind. Vlleicht die Familie, Freunde, Gott oder die Nachbarn was für sie wichtig sind us.v.

zu 8: Da ich sehr gerne Schauspiele hat es mir sehr viel spaß gemacht ! Man konnte sich selber aussuchen welche Rolle man spielt. Solange dies mit der Gruppe abgesprochen war.

zu 9: Ich glaube das Gott überall ist aber ich kann mir Gott nicht vorstellen. Ich glaube auch das die meisten Menschen entweder gar nicht an Gott Glauben oder ganz viel!

zu 10: Das meine Familie und meine Freunde ein schönes Glückliches und gesundes Leben mit mir führen können.

zu 11: Du hast den Unterricht gut gestaltet es machte mir spaß!
lachender Smili

Jona

zu 1: An die erste Stunde denke gern zurück.

zu 2: Das wir nur dieses eine Gleichnis bearbeitet haben.

zu 3: Das man gerecht handeln soll und vertrauen auf seine Familie haben soll.

zu 4: Die Stelle wo der Sohn zurück kommt gefällt mir gut, weil es eine richtige Entscheidung ist. Die Stelle wo der Sohn wütend war gefiehl mir nicht so gut.

zu 5: Er wollte sagen das man vertrauen haben soll und das man Leuten verzeihen sollte.

zu 6: Ja ich finde das es Heute die gleiche bedeutung wie früher hat.

zu 7: Nichts

zu 8: Ja ich war zufrieden und mir fiel es leicht, weil es mir Spaß macht.

zu 9: ---

zu 10: Das meine Tante nicht gestorben wär.

zu 11: Nichts !!!

Melanie

zu 1: Ich fand gut, dass wir oft was nach gespielt haben.

zu 2: Ich fand eigentlich alles gut, aber wenn ich was sagen musste dann waren es die Hausaufgaben. Die Hausaufgaben waren von der Zeit und der Aufgabenstellung ok.

zu 3: Das so etwas auch im wahren leben passieren kann.

zu 4: Ich fand gut, als der ältre Sohn einsicht gesehen hat, und das er sich noch entschuldigt hat. Ich fande es nicht gut, als der ältere Sohn das ganz Geld ausgegeben hat.

zu 5: Das man mit Geld gut umgehen muss. Das man auch einsicht zeigen muss. Das man verzeiht sollte. Man sollte zu taten stehen.

zu 6: Ja, man kann das mit anderen Sachen vergleichen. Die sind zwar nicht ganz genau gleich, aber so ähnlich.

zu 7: Das man manche Sachen anders sieht, als die Mitschüler obwohl man immer gedacht hat, dass sie das genau so sehen.

zu 8: Manchmal fiel mir es schwer mich so zu verstellen, wie es in der Rolle angegeben ist.

zu 9: Für mich hat Gott eine besondere bedeutung. Aber für jeden andren Menschen ist es anders. Manche glauben nicht an Gott. Manche glauben sehr stark an Gott. Das ist alles eine Meinungs Sache.

zu 10: Das alles mit der Schule gut geht.

zu 11: Jeder sollte sich ein eigenis Bild von Gott machen.

Mike

zu 1: Wir haben Theater gespielt wo in der Klasse.

- zu 2: mit der wolle die Bühne ab gegrenzt in der klasse
- zu 3: Der Jüngere sohn sagt zum Vater ich bin jetzt groß, ich will fort. Gib mir alles was mir gehört. Der Vater gibt ihm viel Geld.
- zu 4: Jesus sagt spricht über mir
- zu 5: das die Menschen mit einder auf Passen.
- zu 6: das der Text gut war
- zu 7: da druber gesprochen.
- zu 8: ich war mit der Rolle zufrden wir haben über die Bibel gesprochen.
- zu 9: Das Gott lieb ist. Gott ist zu die andren Menschen lieb und nett. Gott ist für dich imer da.
- zu 10: die alte Lehrerin wider zu haben.
- zu 11: Wir sollen kein Stulkreis machen.

Lilly

- zu 1: Ich kann mich an alle Religionsstunden erinnern, weil sie mir super gut gefallen haben.
- zu 2: Ich fand alles gut auser das wo die Stühle in der mitte standen (da habe ich mich nicht so richtig getraut) (trauriger Smili).
- zu 3: Ich kannte die geschichte nicht ab er ich habe gelert das man auch verzeihen muss und den andern eine zweite schankse gönnen zu können
- zu 4: Ich fand die Stelle schön wo der Vater dem jüngeren Sohn verzeit, weil ich finde jeder sollte eine zweite schangse kriegen. Ich fand die Stelle nicht so gut wo der bruder böse auf seinen jüngeren bruder ist (aber ich kann ihn auch verstehen). Ich fand die Stelle nicht so gut weil ich finde das er seinen bruder verzeihen sollte.
- zu 5: Jesus wollte sagen, dass man anderen vergeben sollte und ihn eine zweite Schangse geben sollte.
- zu 6: Ich glaube schon, dass der Text noch eine Bedeutung hat, weil wir von ihm viel lehrnen können.
- zu 7: Ich habe über mich gelernt das ich allen eine zweite schangse geben sollte egal wie schlimm es ist!
- zu 8: Ich war zufrieden mit meinen rollen und habe mich wohl gefühlt!
- zu 9: Ich glaub das viele Menschen an Gott glauben doch es gibt auch welche die sagen gott ist eine erfindung. Ich weiß nicht was ich darüber denken soll. Ich stehe zwischen beiden aussagen! Ich kann mir gott nicht vorstellen (er ist wie ein neber streif am Himmel).
- zu 10: Ich habe den wunsch eine Familie zu haben mit der ich mich auch weiter nicht streite und das ich immer eine gute beziung zu meiner familie habe.
- zu 11: ---

Tomke

- zu 1: Sehr gut haben mir die vielen kleinen Theaterstücke die wir machen sollten, gefallen.
- zu 2: Das wir immer wieder mit dem gleichen gleichnis gearbeitet haben.
- zu 3: Ich habe gelernt, dass man einen Fehler jemanden vergeben soll.
- zu 4: Am besten: Die Stelle als er einsieht das er einen Fehler begangen hat, weil ich finde das man zu seiner Schuld stehen soll. Am döofsten: Die Stelle als der Sohn sein Erbteil verschleudert, weil man so etwas nicht tun sollte.
- zu 5: Das vor Gott alle Menschen gleich sind und das er alle gleich liebt.
- zu 6: Ja, denn auch heute muss mann noch Fehler verzeihen.
- zu 7: großes Fragezeichen
- zu 8: Die meisten Rollen die ich gespielt hab waren OK. Es viel mir meist leicht und ich war fast immer mit ihr zufrieden.
- zu 9: Ich glaube dass Gott mir hilft wenn es mir nicht gut geht. Für viele Menschen ist der Glaube an Gott wichtig und trost in schlechten Zeiten. Es gibt aber auch Menschen die nicht an Gott glauben.
- zu 10: Das Gott mich beschützt.
- zu 11: Viel Glück weiterhin! (in rot)

Eike

- zu 1: (denke ich gerne zurück unterstrichen) Nur an den spielen (Nur das rummlaufen)
- zu 2: Nur die Spiele (Nur das rummlaufen)
- zu 3: Das man miteinander teilen soll.

zu 4: Das mit dem Schweinehüten gut, das mit dem Mastkalb nicht gut.
zu 5: Das man teilen soll.
zu 6: Ja
zu 7: ---
zu 8: Ich finde mich schon zu alt, um noch so Rollenspiele zu machen.
zu 9: Ich glaube nicht an Gott, es ist nur ein Fabelwesen was für mich nichts ist.
zu 10: Ich will mir wünschen, dass es keinen Krieg mehr gibt.
zu 11: Tschau und danke.

Lukas

zu 1: mit hat es Spaß gemacht dass das wir viel selbst entscheiden durften.
zu 2: nig
zu 3: viel da ich das Gleichnis dafür nicht kannte.
zu 4: als der Vater seinen verlorenen Sohn in den Arm nahm.
zu 5: ich glaube das Jesus uns sagen wollte das Verzeihen das Wichtigste ist.
zu 6: Ja weil all das was im Text vorkam auch heute möglich ist und weil Verzeihen immer wichtig sein wird.
zu 7: eigentlich nig wenn ich ehrlich bin.
zu 8: mir viel nig schwer da ich mich gerne in andere Rollen versetze.
zu 9: Gott ist mir sehr wichtig da er mich mit meiner verstorbenen Mutter verbindet und mich immer daran erinnert das ich sie wieder sehen werde.
zu 10: Ich war in dieser Woche krank und habe das nicht bearbeitet.
zu 11: Ich möchte nig sagen eigentlich nur weiter so!

Manuel

zu 1: ich fand alles normal
zu 2: mir hat alles gut gefallen / normal halt.
zu 3: gar nichts denn ich wusste schon alles
zu 4: Mir gefiel alle gut.
zu 5: ---
zu 6: Ja nämlich das wir immer zurück kehren können wenn wir... Mist gebaut haben.
zu 7: nix
zu 8: fand ich normal
zu 9: Gott ist für mich sehr wichtig für andere Menschen keine Ahnung weil manche Menschen mögen Gott und manche nicht ist halt so.
zu 10: keine Ahnung gibt viele
zu 11: es hat Spaß gemacht mit dir Religion zu machen.

Jörg

zu 1: an die Spiele
zu 2: Hausaufgaben
zu 3: Das er ein ganz lieber war ?
zu 4: mir hat alles gefallen
zu 5: das er ihn liebhat
zu 6: Ja
zu 7: das wir verschieden sind
zu 8: gut ich wahr zufrieden
zu 9: Nett und groß
zu 10: ich fand alles richtig.
zu 11: Danke für die Süßigkeiten!

Tabea

zu 1: die Schaubilder und das Theater hat mir gut gefallen.
zu 2: Die Hausaufgaben weil ich die nicht so ganz verstanden habe.
zu 3: Das die Familie am Wichtigsten ist. Und dass man nicht alles auf einmal verschwenden sollte.

- zu 4: das wiedersehen von dem verlorenen Sohn war am besten. die Stelle als der Sohn einfach verschwunden ist.
- zu 5: Das Familienzusammenhalt am wichtigsten ist oder so.
- zu 6: Ich glaub schon dass der Text heute noch eine Bedeutung hat.
- zu 7: Weiß ich nicht so ganz.
- zu 8: mir erging es gut. Schwer fiel mir sich richtig in die rolle zu versetzen. Ja ich war zufrieden.
- zu 9: eine große bedeutung. Ja dass sie auch ne große bedeutung für Gott hätten. Gott ist im Himmel. Das Gott halt sowas wie ein Geist ist.
- zu 10: auf jeden fall groß heraus zu kommen.
- zu 11: Waren spannende Tage mit dir.

Kevin

- zu 1: an die Spiele
- zu 2: Hausaufgaben
- zu 3: das er ein ganz lieber war.
- zu 4: alles
- zu 5: Das er sie lieb hat.
- zu 6: Ja
- zu 7: nichts
- zu 8: ja
- zu 9: keine bedeutung
- zu 10: alles korrekt
- zu 11: ----

Hassan

- zu 1: An den Rollenspielen
- zu 2: Die Fragen wo man sein Gefühl in der Rolle sagen musste.
- zu 3: Ich kannte den Text noch nicht deswegen habe ich alles gelernt.
- zu 4: Als der Sohn sich entschuldigt hat, diese Stelle fand ich gut. Als der Sohn alles genommen und weggegangen ist die Stelle war nicht gut.
- zu 5: Das sie nicht gierig sein sollen.
- zu 6: Ja weil es gerechte und ungerechte Dinge gibt.
- zu 7: Ich habe vieles in den Religionsstunden gelernt.
- zu 8: Bei den Rollen war ich zufrieden es war leicht sie zu spielen.
- zu 9: Andere Menschen stellen sich Gott vielleicht sehr groß vor es gibt viele Vorstellungen.
- zu 10: Das der Weg weiterhin gut läuft.
- zu 11: Es waren schöne Religionsstunden.

Roman

- zu 1: Am besten hat mir das Darstellen auf der Bühne gefallen, weil man sich so besser in die gegebene situation versetzen kann.
- zu 2: ---
- zu 3: Das Gott einen jeden liebt egal was er für eine Vergangenheit hat vor Gott sind alle Menschen gleich.
- zu 4: Natürlich das happyend war am besten. Am schlechtesten war der Abschnitt wo er Schweine hüten musste da tat er mir ein bisschen leid.
- zu 5: Das vor Gott alle Menschen gleich sind.
- zu 6: Schwer zu sagen ich glaube ja von jedem etwas
- zu 7: Nein nicht so wirklich
- zu 8: Eine Person darzustellen fiel mir leicht zufrieden war ich auch.
- zu 9: ---
- zu 10: ---
- zu 11: ---

Elisa

- zu 1: Mir hat gut gefallen einmal in verschiedenen Rollen zu schlüpfen wie z.B. Mutig sein oder ängstlich zu sein.
- zu 2: Mir hat alles richtig gut gefallen was du mit uns gemacht hast.
- zu 3: Das man nicht alles sofort ausgeben soll, dann hat man später kein Geld mehr.
- zu 4: ---
- zu 5: Das man sparen sollte und nicht gleich alles ausgeben sollte.
- zu 6: ---
- zu 7: Das man teilen sollte das man nicht jemanden ausgrenzen sollte.
- zu 8: Mir hat das Rollenspiel an besten gefallen in manchen Rollen hat man sich komisch oder anders gefühlt aber ich war mit den rollen zufrieden und mir hat es leicht gefallen.
- zu 9: ---
- zu 10: Das mein Weg gut weiter läuft klar gibt es schwierige Zeiten oder auch leichte Zeiten aber wenn ich ein wunsch frei hätte dann wäre das das in mein Leben nichts schlimmes passieren sollte ☺
- zu 11: Ich finde die Stunden mit dir Super also mach weiter so ☺

Justus

- zu 1: Mir hat eigentlich Alles gut gefallen aber zurück denken möchte ich an die verschiedenen Ecken.
- zu 2: Das durch die Klasse laufen und die Gefühle inszenieren!
- zu 3: Das man auch wieder zurückkommen kann und das jemand einen auch verzeiht.
- zu 4: Es wahr nichts schlechtes dabei aber gut wahr die Entscheidung die er getroffen hat. Weil er sich entschuldigen wollte.
- zu 5: Das mann einander verzeihen sollte um weiterhin ein gutes leben zusammen leben kann.
- zu 6: Ja hat es, es gibt nämlich ganz viele situationen wo man einander verzeihen sollte!
- zu 7: Das manche noch garnicht wussten das man so reagieren kann.
- zu 8: Ich finde es wahr gut so etwas mal zumachen weil man dan auch weiß wie es einem in so einer Rolle überhaupt geht!
- zu 9: Keiner weiß wo Gott ist! Jeder sieht Gott anders man kann ihn nicht Beschreiben! Gott hat für mich eine große rolle weil er immer für einen da ist!
- zu 10: Liebe meiner Familie.
- zu 11: Das Du den Unterricht gut gestaltet hast.

Franziska

- zu 1: Mir haben Rollenspiele gut gefallen weil man sich immer so besser in die Geschichte hineinversetzen konnte. Außerdem haben mir kreative Sachen gut gefallen, weil man konnte so der Geschichte auf eine andere Art näher kommen. Besonders gut hat mir gefallen als wir alle im Stuhlkreis saßen und das Spinnennetz gegründet haben. (Ö)
- zu 2: Da fällt mir gerade gar nichts zu ein, war alles ganz supi :).
- zu 3: Ich kannte den Text vom verlorenen Sohn vorher garnicht deswegen, war eig. fast alles neu!
- zu 4: Nicht so gut finde ich das der Sohn sein ganzen Erbanteil verschleudert hat. Ich finde es auch gegenüber des älteren Sohnes fies das der Vater noch nicht mal etwas strenges gesagt hat. Ich finde es gut das der jüngere Sohn eingesehen hat das er einen Fehler gemacht hat und ich finde gut das der Vater und der ältere Sohn nochmal geredet haben.
- zu 5: Das wir immer Menschen haben die trotz unseren Fehlern zu uns halten, uns bei stehen und lieben.
- zu 6: Ja aufjedenfall, es zeigt uns das wir immer Menschen haben zu denen wir kommen können, die uns lieben und uns freuen uns zusehen.
- zu 7: Das ich in der Klasse immer willkommen bin und ich auch wen ich einen Fehler mache immer noch akzeptiert werde.
- zu 8: Ich war der verlorene Sohn, mit der Rolle war ich zufrieden, in dem Standbild war ich am Tanzen es war schwer, es den anderen zu zeigen das ich kein gast bin sondern der verlorene Sohn bin.
- zu 9: Ich glaube nicht das es ein bestimmtes Bild von Gott gibt. Gott ist der glaube an das Gute in uns und den anderen Menschen. Das Reich Gottes ist so wie man sich es vorstellt. Es gibt dabei kein richtig oder falsch. Das Reich Gottes kan überall sein, wen wir glücklich oder fröhlich sind, aber auch wen wir traurig sind ist Gott die Person die uns aufmuntert und versteht. Gott ist in jedem von uns, jeder hat ein Stück guten Gott in sich. man muss es nur finden.

zu 10: Wen ich einen Wunsch frei hätte, würde ich mir 4 Wünsche wünschen. Ich würde einen Wunsch meiner Mama geben einen meinem Papa und einen meinen Bruder. Ich selber brauche eig. nichts ?. Den letzten Wunsch würde ich nehmen um mir zu wünschen das alle auf der Welt glücklich sind sowohl Tiere als auch Menschen. Also keine Armut, keine Hungersnot und keine Tierquälerei.

zu 11: Mir hat der Religionsunterricht sehr viel Spaß gemacht und er hat mir gezeigt das es sich lohnt an Gott zu glauben. Da ich nicht getauft bin, weiß ich was ich sage. Ich finde es schade das es schon vorbei ist und hoffe das der weitere Unterricht genauso toll wird. Also alles Gute und noch viel Glück.