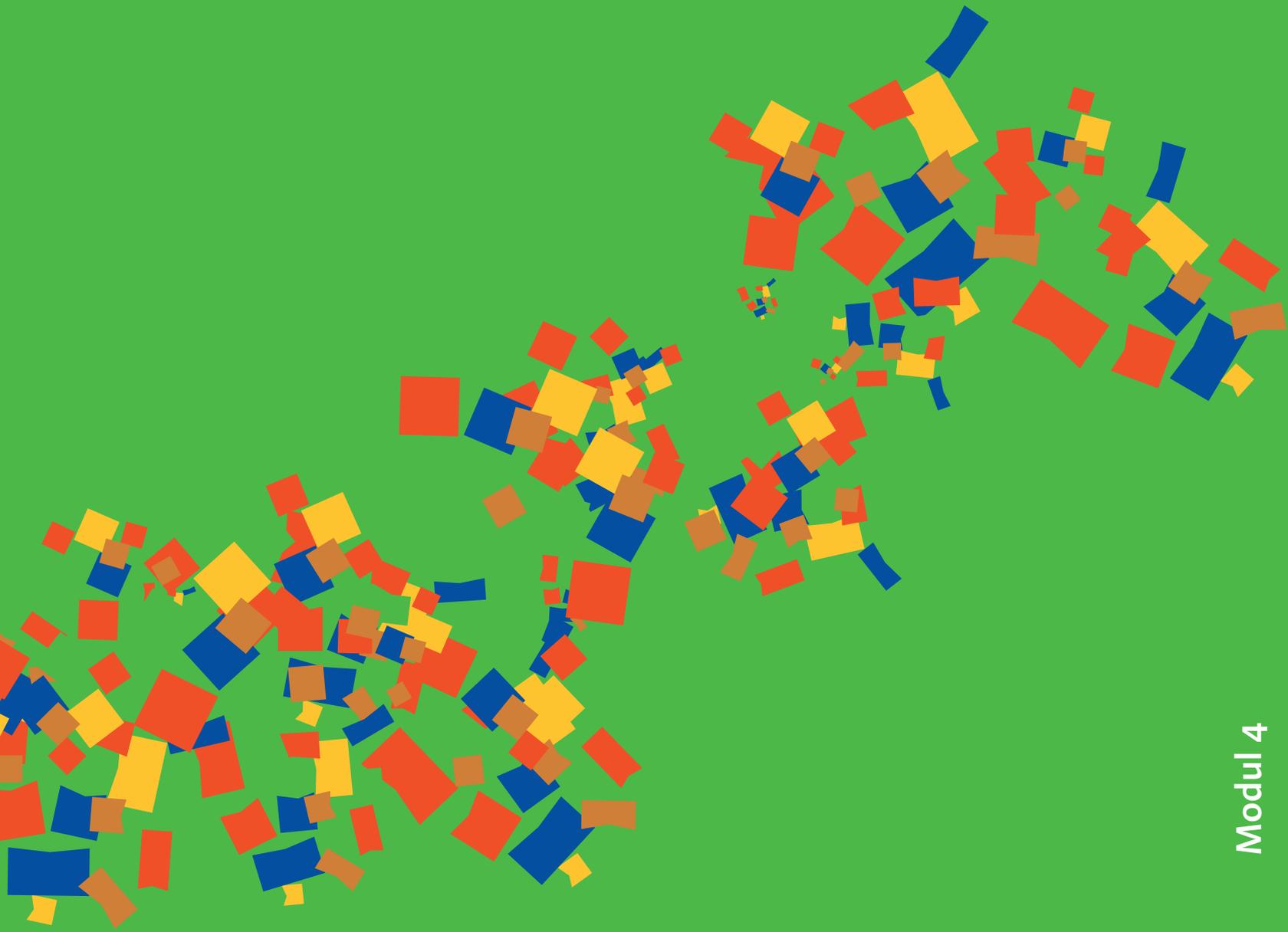


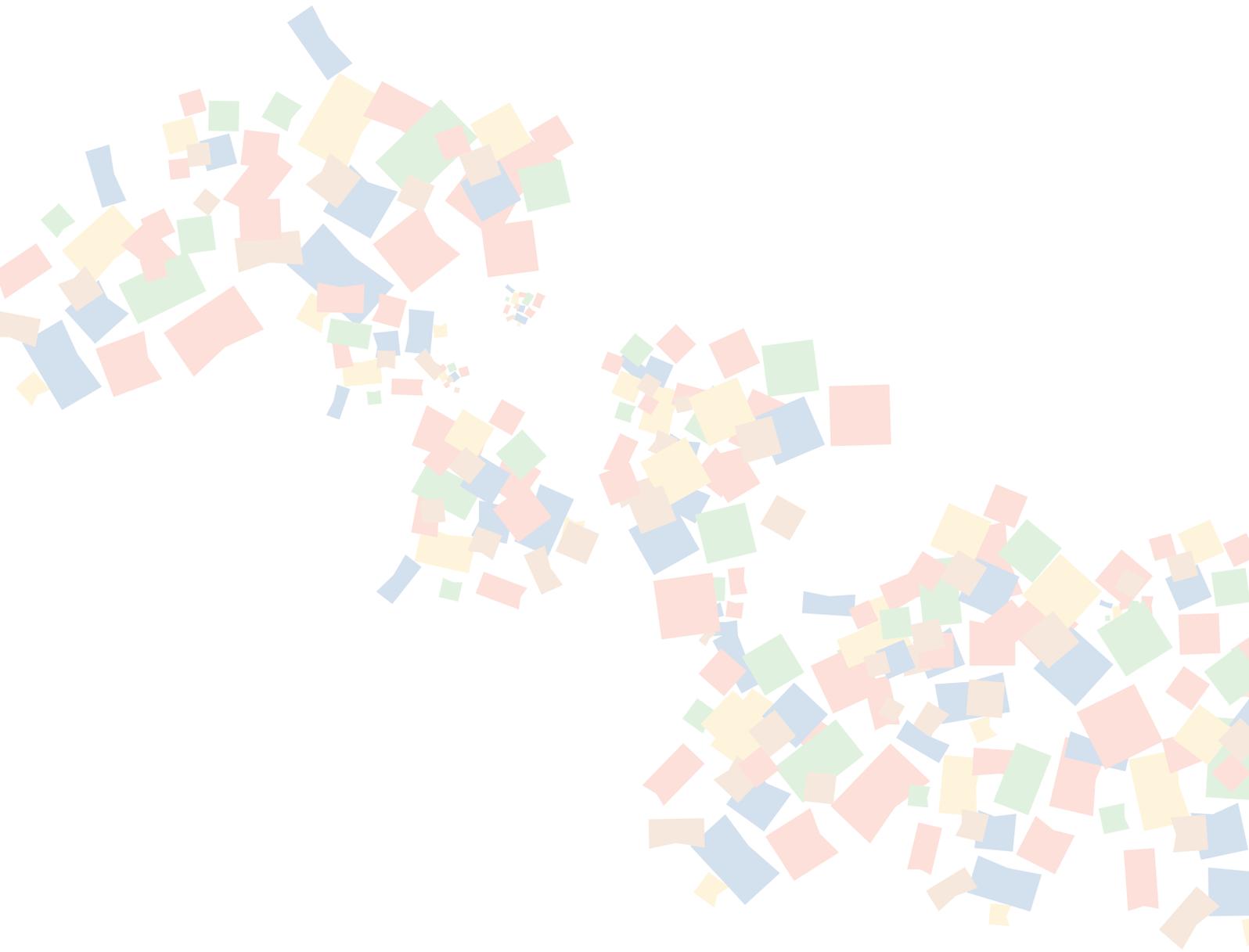
Methodik und Didaktik inklusive Religionsunterrichts



Methodik und Didaktik inklusive Religionsunterrichts

- Mit dem Index für Inklusion die Praxis des eigenen Religionsunterrichts reflektieren
- NEU: Schönheit als „Schlüsselthema“ eines inklusiven Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I
- Vier Aneignungswege erkunden – Stationenlernen am Beispiel von Psalm 91,2
- Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen: inklusiv – kompetenzorientiert – lebensweltbezogen. Unterrichtsplanung am Beispiel der biblischen Episode „Jesus in Gethsemane“
- Ostern: Etwas Neues beginnt. Eine biblische Geschichte im inklusiven Religionsunterricht der Grundschule
- Was ist Glück? Theologisch-philosophische Gespräche im inklusiven Religionsunterricht
- Differenzierte Lernaufgaben zur Parabel vom barmherzigen Samariter
- Dem behinderten Gott begegnen
- Stereotypen und Diskriminierungen erkennen – Material für den Religionsunterricht kritisch betrachten
- NEU: Inklusion – Exklusion – Wer gehört zur Tischgemeinschaft?
- NEU: Verstörende Lektüre – Bewegende Lektüre
- NEU: Eine Wundergeschichte im inklusiven Religionsunterricht erschließen und bearbeiten
- NEU: Unterlassene Hilfeleistung und unerwartete Hilfe: Der barmherzige Samariter
- NEU: Biblische Tradition kritisch reflektieren am Beispiel vom Gastmahl (Lk 14, 12-14)

modul 4



Mit dem Index für Inklusion die Praxis des eigenen Religionsunterrichts reflektieren

Zeit

3 Stunden

Gruppengröße

5–20 und mehr Teilnehmende

Material

Arbeitsblätter mit ausgewählten Fragen aus dem Index für Inklusion (M 1),
Stifte

Raumbedarf

für Plenum und Kleingruppen

Intention

Die Teilnehmenden reflektieren die Praxis ihres eigenen Religionsunterrichts anhand ausgewählter Fragen des Index für Inklusion. Sie diskutieren, welche Aspekte einer inklusiven Didaktik sie bereits in ihrem Religionsunterricht berücksichtigen, welche weiteren Aufgaben sie sich vornehmen und wie sie diese in konkrete Schritte umsetzen wollen.

Möglicher Ablauf

- Die Kursleitung stellt den Index für Inklusion in Grundzügen vor. Hintergrundmaterial: HM 1 aus dem Baustein „Der Index für Inklusion – Ein Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung“, Modul 1.
- Die Teilnehmenden bearbeiten zunächst in Einzelarbeit das Arbeitsblatt mit ausgewählten Fragen aus dem Index für Inklusion (M 1) und tragen ihre Ergebnisse in die ersten beiden Spalten ein.
- Die Teilnehmenden diskutieren dann in Kleingruppen mögliche Schritte zur Umsetzung der Vorhaben (dritte Spalte). Es können auch Beispiele und Anregungen aus der Fachliteratur zusammen getragen werden (vierte Spalte), sofern es sich um eine Gruppe handelt, die sich bereits mit dem Thema beschäftigt hat. Unter Umständen gibt die Kursleitung Hinweise für weiterführende Lektüre.
- Die Gesamtgruppe reflektiert den Prozess in den Kleingruppen und fragt nach Chancen und Grenzen der Arbeit mit den Indexfragen für die Entwicklung eines inklusiven Religionsunterrichts.

Literatur

- Abteilung Bildung im Landeskirchenamt/ Pädagogisch-Theologisches Institut der EKIR (Hg.), Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2013.
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel/ Kingston, Denise, Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt a.M. 2006.
- 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, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg 2003.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.), Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2011.
- Reich, Kersten(Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim u.a. 2012.

Ausgewählte Fragen aus dem Index für Inklusion, Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln

| Fragen aus dem Index für Inklusion | Das wird in meinem RU berücksichtigt | Das nehme ich mir vor | Welche nächsten Schritte bieten sich an? | Gibt es Anregungen in der Fachliteratur? |
|---|--------------------------------------|-----------------------|--|--|
| Entsprechen die RU-Unterrichtsmaterialien den Hintergründen, Erfahrungen und Interessen der Schüler_innen? | | | | |
| Entspricht der RU dem Spektrum von Interessen bei Jungen und Mädchen? | | | | |
| Nimmt die Unterrichtsplanung des RU Rücksicht auf bestimmte Schüler_innen und bemüht sie sich um den Abbau von Hindernissen für deren Lernen und Teilhabe? | | | | |
| Gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten, z.B. mündliche Vorträge und Diskussionen, Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Problemlösen, Nutzen der Bibliothek, AV-Medien, praktische Aufgaben und Arbeit mit dem PC? | | | | |
| Wird emotionalen Aspekten des Lernens im Unterricht die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wie kognitiven? | | | | |
| Werden die Schüler_innen ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden? | | | | |

| Fragen aus dem Index für Inklusion | Das wird in meinem RU berücksichtigt | Das nehme ich mir vor | Welche nächsten Schritte bieten sich an? | Gibt es Anregungen in der Fachliteratur? |
|--|--------------------------------------|-----------------------|--|--|
| Zeugen die Bewertungen der Schülerleistungen von Respekt? | | | | |
| Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der Schüler_innen anregen? | | | | |
| Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und zu bewerten, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen? | | | | |
| Werden die Schüler_innen ermutigt, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen? | | | | |
| Wird die Arbeitsatmosphäre im RU auf Verbesserungen hin überprüft? | | | | |
| Sind die Abläufe und Regeln im Unterricht stimmig und eindeutig? | | | | |
| Wird den Schüler_innen vermittelt, wie sie forschen und ein Thema bearbeiten können? | | | | |

| Fragen aus dem Index für Inklusion | Das wird in meinem RU berücksichtigt | Das nehme ich mir vor | Welche nächsten Schritte bieten sich an? | Gibt es Anregungen in der Fachliteratur? |
|--|--------------------------------------|-----------------------|--|--|
| Wird durch Lernaktivitäten ein positives Verständnis von Unterschieden in sozialem Hintergrund, Kultur, Ethnizität, Alter, Geschlechterrolle, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion vermittelt? | | | | |
| Haben die Schüler_innen die Möglichkeit, mit jemandem zusammenzuarbeiten, der sich von ihnen im Hinblick auf sozialen Hintergrund, ethnische Herkunft, Beeinträchtigung, Geschlecht oder im Alter unterscheidet? | | | | |
| Erklären die Lehrer_innen den Zweck einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit? | | | | |
| Beteiligen sich die Kolleg_innen gegenseitig an der Planung von Unterricht und Hausaufgaben? | | | | |

Schönheit als „Schlüsselthema“ eines inklusiven Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I

Zeit

6 Stunden, ggf. kürzer

Gruppengröße

5–30 Teilnehmende

Raumbedarf

Plenumsraum sowie Räume für Arbeitsgruppen

Material

- Wandzeitungspapier
- Filzstifte
- Karteikarten
- Methodenkarten aus dem Methodenpool (siehe Modul 3 B6, Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014)
- Literatur und Materialien zum Thema Schönheit

Intention

Die Teilnehmer_innen werden angeregt, Bausteine für die didaktische Erschließung des Themas Schönheit zu entwickeln. Zu ausgewählten Ideen und Materialien formulieren sie Themen bzw. Aufgaben (im Sinne von Bausteinen) und entwickeln in Arbeitsgruppen Erarbeitungsschritte, die anschließend gemeinsam reflektiert werden.

Erläuterung

Das Thema Schönheit eignet sich aufgrund seiner personalen, sozialen wie auch theologisch-religiösen Bedeutung für einen heterogenitätssensiblen, inklusiven Religionsunterricht. Gegen enge und normative Vorstellungen von Schönheit und ihre damit verbundenen ausgrenzenden Wirkungen ist die kulturelle und religiöse Vielfalt von Schönheitsvorstellungen aufzuzeigen; die eigenen Maßstäbe können im Horizont dieser Vielfalt entwickelt und überprüft werden. Schönheitsvorstellungen sind häufig religiös kodiert und implizieren Verhaltensregeln. Mit ihnen sind soziale Normierungen verbunden, die ausgrenzend wirken können. Normative Vorstellungen von Schönheit bestimmen auch die Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen.

Möglicher Ablauf

Phase 1: „Schönheit“ als Schlüsselthema entdecken

- Die Kursleitung informiert über die Absicht dieser Fortbildungseinheit: Am Thema Schönheit wird exemplarisch ein „Schlüsselthema“ eines inklusiven und heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts erarbeitet (vgl. „Was ist ein ‚Schlüsselthema‘ inklusiver Religionspädagogik“, HMI).

- Die Teilnehmenden entwickeln Ideen und Unterrichtsimpulse zum Thema „Schönheit“ für die Sekundarstufe I: Wie kann das Thema inklusiv und interreligiös bearbeitet werden? Als Anregungen werden die unter M1 zusammen gestellten Ideen und Materialien zum Thema vorgestellt. Die Teilnehmenden ergänzen die Sammlung mit ihren eigenen Einfällen.

Phase 2: „Schönheit“ als Schlüsselthema für inklusiven Unterricht erarbeiten

- Die Teilnehmenden erarbeiten in Gruppen mithilfe des Materials und der vorhandenen Ideen eine inklusive Unterrichtssequenz zum Thema Schönheit. Als Orientierung dafür dienen Grundsätze inklusiv-heterogenitätssensibler Unterrichtsplanung (M2). Außerdem werden Methodenbücher zur Verfügung gestellt (z.B. Niehl/ Thömmes 2014). Die Unterrichtssequenz soll methodisch vielseitig und didaktisch differenziert angelegt sein, sie soll die erfahrungsorientierte, individuelle und kooperative sowie handelnde Aneignung der unterschiedlichen inhaltlichen Aspekte des Themas ermöglichen.
- Die von den Arbeitsgruppen erarbeiteten Unterrichtssequenzen werden dem Plenum zugänglich gemacht, z.B. indem sie in Auszügen durchgeführt werden. Die Teilnehmenden wählen vorher für sich je eine/n Jugendliche/n aus einer ihrer Lerngruppen – ggf. kann auch ein/e Schüler/in aus der Musterklasse (siehe Modul 4, B4 M3, Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014) genommen werden – und prüfen, inwiefern die Einheiten diese/n Jugendliche/n ansprechen und fördern. Bestätigungen und kritische Anfragen zu jeder Sequenz werden von den Teilnehmenden auf Karten notiert.
- Abschließend findet ein Auswertungsgespräch im Plenum auf der Grundlage der zuvor beschriebenen Karten statt. Konkrete Verbesserungsmöglichkeiten werden gesucht und diskutiert. Schließlich können Ideen für weitere Schlüsselthemen eines inklusiven Religionsunterrichts gesammelt werden.

Literatur

- Ahrens, Sabine, Das bin ja ich! Selbsterfahrungen mit Sprache und Bildern des Hohelieds, in: Ahrens, Sabine/ Pithan, Annebelle (Hg.), KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999, 64-82.
- Alpermann, Dirk, „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“. Schönheit als Thema im Religionsunterricht, in: Schönberger Hefte 37 (2007), H.3, 18-22.
- Bin ich schön? J’suis beau? Eine gemeinsame Ausstellung des Museums für Kommunikation und des Naturhistorischen Museums Bern, 9.II.2012-7.7.2013. Didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II. Online verfügbar unter: <http://www.mfk-frankfurt.de/bin-ich-schoen/> (Download 24.08.2016).
- Chahine, Nathalie/ Jazdzewski, Catherine/ Lannelongue, Marie-Pierre, Schönheit – Beauty – Beauté. Eine Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 2000.
- Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine, Münster 2014.
- Flaake, Karin, „Zuerst toll! Jetzt bin ich endlich ´ne Frau. Aber jetzt geht’s mir auf die Nerven!“ Weibliche Adoleszenz, Körperlichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen, in: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u.a. 1995, 23-34.
- Niehl, Franz W./ Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 2014.

Links

<https://www.youtube.com/watch?v=eNoo-ivduNw> (Download 24.08.2016).

<http://www.rp-online.de/kultur/kunst/wie-sich-schoenheitsideale-von-land-zu-land-unter-scheiden-bid-1.4345187> (Download 24.08.2016).

<http://ohrenkuss.de/ausgaben/schoenheit/die-schoenheit-der-welt/> (Download 24.08.2016).

Bin ich schön. Ein Film über den Umgang von Jugendlichen mit Schönheitsidealen. Zu erwerben bei: www.medienprojekt-wuppertal.de.

An Schönheit arbeiten – Ideen, Anregungen und Materialien für die Unterrichtsgestaltung

Das Thema Schönheit ist unter mehreren Perspektiven besonders gut für einen inklusiven Religionsunterricht geeignet:

- theologisch kann Schönheit im Feld von Theologie und Anthropologie (Mensch als Ebenbild Gottes) und gesellschaftlichen Normierungen (kulturell vermittelte Schönheitsideale) thematisiert werden,
- eigene Schönheitsvorstellungen können im Spannungsfeld von Selbstannahme und sozialer Erwartung zur Sprache kommen,
- die Bedeutung des Themas in der Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen lässt sich erarbeiten,
- mediale Leitbilder, kulturelle Praktiken und damit verbundene Normen können aufgezeigt werden,
- es kann erarbeitet werden, dass und auf welche Weise diese Normen ausgrenzende Wirkungen haben,
- die Schüler_innen können sich über die kritische Auseinandersetzung Voraussetzungen für einen akzeptierenden Umgang mit sich selbst und anderen aneignen.

Unterrichtliche Zugänge zum Thema

Schönheitsarrangements

- Die Schüler_innen werden gebeten, Gegenstände mitzubringen, die mit Schönheit zu tun haben, die Schönheit ausdrücken, symbolisieren.
- Die Lehrperson bereitet ebenfalls eine Auswahl von Gegenständen vor, z.B.: Maßband, Creme, Uhr, Waage, Bibel, Koran, Lippenstift, Blume, Diätdrink, Schokolade, Taschenspiegel, Hantel ...
- Ohne Worte werden auf eine schöne Unterlage ausgewählte Gegenstände gelegt und – wie in einem Schaufenster – arrangiert. Zuerst einzeln arbeiten, dann ein Gruppenarrangement legen: Einigt Euch in der Gruppe darauf, was Ihr schön findet und legt gemeinsam ein Bild.
- In der Auswertung kann darüber gesprochen werden, was ausgewählt wurde und was unberücksichtigt blieb.

Einstieg mit Fragen

- Die Schüler_innen erhalten ein Arbeitsblatt mit fünf Fragekomplexen zum Thema Schönheit. Sie beantworten alle Fragen zunächst in Einzelarbeit. Dann besprechen sie ihre Antworten in fünf Gruppen zu den jeweiligen Fragekomplexen. Der Gesprächsverlauf und das Gruppenergebnis werden abschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Fünf Fragen zum Thema Schönheit

1. Schöne Menschen haben ...

- eine schlanke Figur (Frauen)
- einen athletischen Körper (Männer)
- ein symmetrisches Gesicht
- blonde Haare
- helle Haut
- dunkle Haut
- blaue Augen
- grüne Augen
- braune Augen
- weiße Zähne
- glatte Haut
- einen Waschbrettbauch (Männer)
- einen knackigen Po (Männer, Frauen)
- einen straffen Busen (Frauen)
- 90–60–90 (Frauen)
- eine Körpergröße von mehr als 180 cm

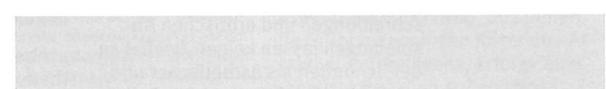


4. Worauf achtest du besonders, wenn du einem Menschen zum ersten Mal begegnest?

- Augen
- Mund
- Stimme
- Sprache (Hochdeutsch, Dialekt, Akzent)
- Größe
- Geschlecht
- Haare
- Hände
- Kleidung
- Geruch
- Figur
- Sonstiges: _____
- Ich lasse mich durch Äußerlichkeiten nicht beeinflussen.

2. Wie wichtig ist das Aussehen für ...

| | sehr wichtig | weniger wichtig | unwichtig |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| den beruflichen Erfolg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| das Selbstwertgefühl | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sympathie / Antipathie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| die Freundschaft | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| die Liebe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



3. Was trifft auf dich zu?

| | | | |
|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Mein Aussehen ist mir | sehr wichtig | weniger wichtig | egal |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Aussehen anderer ist mir | sehr wichtig | weniger wichtig | egal |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich achte besonders auf | meine Figur | meine Frisur/Kosmetik | die Kleidung |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gutes Aussehen ist bei | Frauen wichtiger als bei Männern | Männern wichtiger als bei Frauen | beiden gleich wichtig |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



5. Was passt zu wem?

| | schön | hübsch | gut aussehend | attraktiv | sexy | süß |
|--------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kleinkind w. | <input type="checkbox"/> |
| Kleinkind m. | <input type="checkbox"/> |
| Mädchen | <input type="checkbox"/> |
| Junge | <input type="checkbox"/> |
| Teenager w. | <input type="checkbox"/> |
| Teenager m. | <input type="checkbox"/> |
| Frau < 35 | <input type="checkbox"/> |
| Mann < 35 | <input type="checkbox"/> |
| Frau > 35 | <input type="checkbox"/> |
| Mann > 35 | <input type="checkbox"/> |

Quelle: Alpermann, Dirk, „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“ Schönheit als Thema im Religionsunterricht, in: Schönberger Hefte 37 (2007), H.3, 19.

Mögliche Vertiefungen

Schönheit ist wie eine Zwiebel. Ein Mindmap erstellen

- Menschen sind vielschichtig, Schönheit ist vielschichtig. Sie lässt sich in einem Modell darstellen wie die Schichten einer Zwiebel: Es gibt eine äußere Schicht, eine mittlere Schicht und eine Innenschicht (einen Kern?). Wenn man dieses Zwiebelmodell zur Grundlage nimmt, was fällt zu den verschiedenen Schichten ein?
- Die Schüler_innen sammeln in Gruppen per Brainstorming Ideen zu den Schichten, besprechen sie und entwickeln auf dieser Grundlage ein Mindmap.

Schönheitsideale im Wandel

- Die Schüler_innen werden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein Thema, eine Grundinformation und Hinweise auf Quellen und Arbeitsmaterialien. Die Aufgabe ist, eine 15-minütige Präsentation zu erarbeiten (PPT, Folie, Tafel, Modenschau). Die Präsentation soll auf jeden Fall eine optische Verstärkung beinhalten.
Mögliche Themen sind Schönheitsideale in der europäischen Geschichte: in der Antike, im Barock, im Nationalsozialismus, in den 1960er und 1970er Jahren. Außerdem: Schönheitsideale außerhalb Europas, aktuelle Schönheitsideale und Schönheit abseits der Norm. Die Schüler_innen recherchieren dazu im Internet.

Schönheit und soziale Positionierung

- Die Schüler_innen erhalten ein Arbeitsblatt mit unterschiedlichen Gesichtern von Frauen und Männern. Sie erhalten in Gruppen die Aufgabe je eine Rangfolge zu erstellen:
 - Nach Attraktivität (Wer ist am attraktivsten?)
 - Nach Intelligenz (Wer ist am intelligentesten?)
 - Nach gesellschaftlicher Anerkennung und Erfolgsaussicht (Wer ist am erfolgreichsten?)
- Die Ergebnisse der Gruppe werden im Plenum verglichen und diskutiert. Vermutlich werden die Ergebnisse in allen Gruppen ähnlich sein: Den nach gängigen Schönheitsidealen attraktiven Menschen werden am ehesten auch intellektuelle Potenziale zugeschrieben, sowie gesellschaftliche Anerkennung und beruflicher Erfolg bescheinigt.
- Alternative Aufgabe: Die Schüler_innen überlegen sich, welche Berufe die abgebildeten Menschen wohl ausüben bzw. erlernen und wo und wie sie leben. Sie halten ihre Ergebnisse schriftlich fest.

Welches Mädchen, welcher Junge ist am attraktivsten, intelligentesten, erfolgreichsten?



Quelle: Alpermann, Dirk, „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“ Schönheit als Thema im Religionsunterricht, in: Schönberger Hefte 37 (2007), H.3, 121.

7

Film: Stilisierung von Schönheit

- Die Schüler_innen schauen den Film „Dove Evolution“ (<https://www.youtube.com/watch?v=eNoo-ivduNw>). In diesem Film wird eine „normale“ Frau mit Instrumenten der Schönheitsindustrie und schließlich mit Mitteln der Bildbearbeitung so gestylt, dass sie schließlich den Schönheitsidealen der Medien entspricht. Die Schüler_innen diskutieren kritisch, ob diesem künstlich produzierten Ideal jemals ein „natürlicher“ Mensch entsprechen kann.

Wandel von Schönheitsvorstellungen in den Kulturen

- Die Schüler_innen beschäftigen sich mit den kulturell unterschiedlichen Schönheitsidealen. Ihnen werden Bilder des Gesichts einer Frau vorgelegt, das je nach den kulturellen Besonderheiten eines Landes unterschiedlich gestaltet wird. Fotos unter: <http://www.rp-online.de/kultur/kunst/wie-sich-schoenheitsideale-von-land-zu-land-unterscheiden-bid-1.4345187>

Esther Honig hat ihr Porträt-Foto an mehr als 40 Photoshop-Designer in aller Welt geschickt mit der Bitte: „Mach mich schön!“ Das Ergebnis zeigt, wie sehr sich Schönheitsideale unterscheiden.

Leider hat uns Esther Honig keine Abdruckgenehmigung für ihre Bilder erteilt. Sie finden die Fotos unter: <http://www.whudat.de/make-me-beautiful-esther-honig-gets-photoshopped-by-artists-around-the-world-22-pictures/> und <http://www.rp-online.de/kultur/kunst/wie-sich-schoenheitsideale-von-land-zu-land-unter-scheiden-bid-1.4345187>

Innere Schönheit/ Schönheit auf den zweiten Blick

Es gibt Menschen, die wir nicht sehr beachten würden, da ihre Erscheinung außerhalb normaler Vorstellungen von Schönheit liegt. Doch mit anderen Augen betrachtet, aus einer anderen Perspektive angeschaut, erscheinen sie uns: schön, einzigartig, besonders.

- Die Schüler_innen setzen sich mit folgender Frage auseinander: Was macht uns schön? Trotz Makeln oder gerade wegen dieser? Sie überlegen in einem ersten Schritt, was „innere Schönheit“ ausmacht und fertigen eine Sammlung möglicher Motive an.
- Sie führen ein kleines Fotoprojekt durch, Thema: *Schönheit auf den zweiten Blick!*
Aufgabe: Fotografiere eine Person Deiner Wahl. Das Foto soll zeigen, was du an der Person schön findest! Die Bilder können bearbeitet werden, um das besondere Element herauszuarbeiten. Die Schüler_innen schreiben oder erzählen, worin für sie die Schönheit in dem Bild steckt. Die Bilder werden wie in einer Galerie aufgehängt und in einem Museumsgang erläutert.

Schönheit berechnen

Es gibt „Grundrechenarten“ zur Bestimmung der Schönheit von Körpern, zum Beispiel folgende Formel: Taille durch Hüfte = X.

Als besonders attraktiv werden Frauen eingeschätzt, deren Ergebnis bei 0,7:1 und Männer, deren Ergebnis bei 0,9:1 liegt. Frau Barbie P. aus Mattel hat übrigens ein Ergebnis von 0,67:1 vorzuweisen. Aber sie kann leider nicht selbstständig stehen und müsste dringend zum Orthopäden.

- Die Schüler_innen überlegen: Wie Männer gerne aussehen würden!
Wie Frauen gerne aussehen würden!

90-60-90

Aufträge

- Die Modelle unterscheiden sich bei genauer Betrachtung hinsichtlich Körperfülle, Schmalheit der Taille, Breite der Hüften, Länge der Beine und Brustumfang.
 - Wähle aus den zehn Figuren diejenige, die dir am besten gefällt.
 - Unterstreiche in der Tabelle die Masse, die dein ausgewähltes Bild zeigt:

| Bild Nr. | A | B | C |
|-------------------|--------|--------|-------|
| I Körperfülle: | klein | mittel | gross |
| II Beckenbreite: | schmal | mittel | breit |
| III Taillenweite: | schmal | mittel | breit |
| IV Brustumfang: | klein | mittel | gross |
| V Beinlänge: | kurz | mittel | lang |
- Tragt die ausgewählten Modellbilder in eurer Klasse zusammen:
 - Welche Figur hat die meisten Punkte erhalten?
 - Was lässt sich daraus für die fünf Kriterien schliessen?
 - Gibt es Unterschiede in der Beurteilung durch die Geschlechter in der Klasse?

Tipps für einen Blick ins Netz:

Weitere Informationen, Originalfotos und den ausführlicheren Online-Test findest du unter www.beautycheck.de/cmsms/
www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Beautycheck/bodygenerator.php



© 2012, Museum für Kommunikation und Naturhistorisches Museum der Bürgergemeinde Bern

Quelle: Bin ich schön? J'suis beau? Eine gemeinsame Ausstellung des Museums für Kommunikation und des Naturhistorischen Museums Bern, 9.11.2012-7.7.2013. Didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II, 68. Online verfügbar unter: <http://www.mfk-frankfurt.de/bin-ich-schoen/> (Download 24.08.2016).

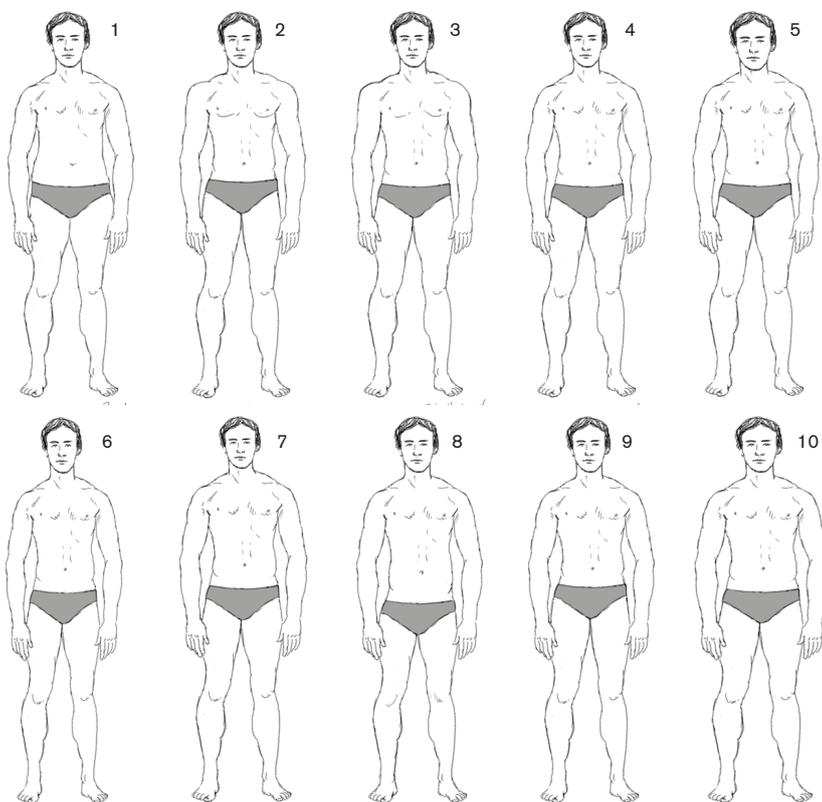
So ein Mann zieht mich unwahrscheinlich an

Aufträge

1. Die Modelle unterscheiden sich bei genauer Betrachtung hinsichtlich Körperfülle, Bauchumfang, Länge der Beine, Grösse der Statur oder Schulterbreite.
 - a) Wähle aus den zehn Figuren diejenige, die dir am besten gefällt.
 - b) Unterstreiche in der Tabelle die Masse, die dein ausgewähltes Bild zeigt:

| Bild Nr. | A | B | C |
|--------------------|--------|--------|-------|
| I Körperfülle: | klein | mittel | gross |
| II Bauchumfang: | klein | mittel | gross |
| III Grösse: | hoch | mittel | kurz |
| IV Schulterbreite: | schmal | mittel | breit |
| V Beinlänge: | kurz | mittel | lang |

 - a) Tragt die ausgewählten Modellbilder in eurer Klasse zusammen:
 - a) Welche Figur hat die meisten Punkte erhalten?
 - b) Was lässt sich daraus für die fünf Kriterien schliessen?
 - c) Gibt es Unterschiede in der Beurteilung durch die Geschlechter in der Klasse?



© 2012 Museum für Kommunikation und Naturhistorisches Museum der Burggemeinde Bern

Quelle: Bin ich schön? J'suis beau? Eine gemeinsame Ausstellung des Museums für Kommunikation und des Naturhistorischen Museums Bern, 9.11.2012-7.7.2013. Didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II, 69. Online verfügbar unter: <http://www.mfk-frankfurt.de/bin-ich-schoen/> (Download 24.08.2016)

Recherche-Aufgabe

Die Schüler_innen werden beauftragt, aktuelle Zahlen zu ermitteln:

- Wie viele Menschen in Deutschland unterziehen sich einer Schönheitsoperation?
- Wie viele sind männlich, wie viele weiblich? Wie alt sind sie?
- Was steht auf der Schönheitswunschlister ganz oben?
- Und was kostet es?

Die Kosten der eigenen Schönheit

- Die Schüler_innen beantworten in einem weiteren Schritt, was sie selbst für ihre Schönheit tun. Wie viel Zeit und Geld wird – umgerechnet auf einen Monat – aufgewendet?

| Hilfsmittel | Kosten in EURO | Aktivitäten | Kosten in Stunden |
|----------------|----------------|-------------|-------------------|
| z.B. Kosmetika | | Schminken | |
| Gerätetraining | | „Pumpen“ | |
| | | | |
| | | | |

- In welchem Verhältnis stehen meine Schönheitskosten zu meinem „Monatseinkommen“ bzw. zu meiner frei verfügbaren Zeit pro Monat?
- Was bringt es mir?
- Auf was könnte ich verzichten, und was würde dann anders werden?

Doing Gender, Doing Barbie. Auseinandersetzung mit Schönheitsnormen

- Die Schüler_innen setzen sich mit dem Fall der ehemaligen Verkäuferin Cindy Jackson aus Ohio auseinander (siehe Geschichte S. 13, ausführlicher bei: Die Zeit Online: http://www.zeit.de/2002/02/Die_handgemachte_Frau [Download 24.08.2016]) .
- Die Schüler_innen diskutieren: Welchen Deutungen von Cindy stimmen sie zu? Welchen widersprechen sie?
- Mit der Vier-Ecken-Methode interpretieren sie den Fall aus weiteren Deutungsperspektiven:
 - aus der Perspektive des antiken Schönheitsideals: Nur das kann als schön erachtet werden, was natürlich ist. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Schönen, dem Wahren und dem Guten. Darum ist Schönheit Ausdruck eines ausgeglichenen Inneren, zeigt sich in Harmonie und ist bestimmt von Reinheit und Gesundheit: Kennzeichen einer schönen Seele.
 - aus der Perspektive der Gender-Theorie: Cindy Jackson stellt aktiv eine bestimmte Form von Weiblichkeit her, die im gesellschaftlichen Geschlechtersystem Vorteile verspricht. Sie arbeitet an einem Bild von Weiblichkeit, für das körperliche Attraktivität und eine entsprechende Vermarktung ein wichtiges Mittel für den gesellschaftlichen Aufstieg ist.
 - aus der Perspektive feministischer Sozialisationstheorie/Adoleszenzforschung: Der Fall Cindy Jackson kann als Versuch einer prekären Rückeroberung verlorenen Selbstbewusstseins interpretiert werden. Ausgegangen werden muss von dem Befund, dass in der Pubertät das Selbstbewusstsein vieler Mädchen abnimmt. Eine Interpretation ist, dass dies mit dem Erleben und vor allem der Deutung der körperlichen Veränderungen von Mädchen in der Pubertätsphase zusammenhängt. Von Bedeutung in dieser Phase der Beschäftigung mit dem eigenen Körper ist auch die Begegnung mit kulturellen Bildern weiblicher Attrak-

tivität. In diesen Bildern wird ein Körper-Idealbild demonstriert, dem zugleich die „Nicht-Erfüllbarkeit“ innewohnt. Die Norm verkörpert den heterosexuellen „männlichen“ Blick und damit die ganze Thematik von Begehren und Begehrt-Werden. Die Auseinandersetzung der Mädchen mit dem Körper ist von der Gefahr hoher Verletzbarkeit begleitet. Besonders bei Mädchen aus bildungsferneren Milieus ist die Abhängigkeit vom männlichen Blick von besonderem Gewicht. Die Fassade einer „künstlichen“ Schönheit kann eine Strategie sein, der Verletzbarkeit zu entgehen (Literatur: Flaake 1995).

- aus theologischer Perspektive: „Gott ist schön und liebt die Schönheit.“
 - Islamischer Hadith (Kalligraphien) (islamisch)
 - Bay mir bistu sheyn (Jiddisches Lied) (jüdisch)
 - „Ich danke dir dafür, dass ich wunderbar gemacht bin; wunderbar sind deine Werke; das erkennt meine Seele.“ (Psalm 139,14) (jüd.-christlich)
 - Was man liebt, findet man schön ...

Die Geschichte: Fleischwerdung einer Puppe

Die ehemalige Verkäuferin Cindy Jackson aus Ohio hat sich einen Traum erfüllt: Sie ist zur Barbie geworden. Sie sieht aus wie die Puppe, hat ihre Maße und ihren Lebensstil angenommen. Das war das erklärte Ziel von Cindy Jackson. Nach 38 Schönheitsoperationen innerhalb von zwölf Jahren war es dann so weit und sie konnte Gesicht und Körper ihrer Mädchenjahre endlich hinter sich lassen. Sie ließ sich die Nase richten – zweimal; die Brüste vergrößern – zweimal; Kinn und Kiefer verkleinern – dreimal; die Lippen aufstülpen – viermal; die Wangenknochen aufpolstern – einmal; die Gesichtshaut liften, ätzen, polieren, straffen und durch Laserstrahlen glätten – siebenmal; Fett an Oberkörper, Hüften, Oberschenkel, Knie absaugen – mehrmals; Kollagen und Botox einspritzen – auch mehrmals; Haare zum Verdecken von Lifting-Narben transplantieren – einmal; Zähne angleichen und neu modellieren – einmal; Zähne bleichen – mehrmals. Von einem ebenso puppenhaften Begleiter, der sich auch Ken nennt, lässt sie sich zum Shoppen und auf gesellschaftliche Veranstaltungen begleiten.

Cindy Jackson sprengt das Klischee von: blond, blauäugig und blöd. Ihr Intelligenzquotient wurde mit 164 gemessen; damit zählt sie zur Gruppe der Hochbegabten.

Und Cindy hat eine Philosophie zu ihrer Schönheitsverwandlung bzw. deutet sie mit religiösen Bildern:

Die Klinik, in der sie die Operationen durchführen lässt, ist ein „Ort des Wunders“ und ein „Ort der Gerechtigkeit“. Allen Menschen wird die Gelegenheit gegeben, sich nach eigener Vorstellung neu zu erfinden. Cindy Jackson hält Schönheit für etwas Existenzielles: sie ist die Voraussetzung dafür, dass die Menschheit sich reproduziert. Schönheit bedeutet auch soziale Macht, und daher gibt es ein Menschenrecht auf Schönheit, weil es die Gleichheit der Chancen in der Gesellschaft zu sichern hilft. Das „Skalpell“ schafft wirkliche Schönheit, weil Person und Ideal dadurch miteinander verschmelzen können. Cindy sieht das Ideal als ihr wirkliches Ich an, von daher wird ihr Weg zum Wunschbild als „Wunder einer Selbstgeburt“ gedeutet. Sie hat sich ihre Schönheit hart erarbeitet: mit Mühe, Zeit, Schmerzen und Geld. So konnte sie sich von ihrer sozialen Herkunft emanzipieren. Die Schönheitsoperation ist für sie also ein Instrument der Befreiung.

Quelle: Butta, Carmen, Die handgemachte Frau, in: Die Zeit 02/2002. Online verfügbar unter: http://www.zeit.de/2002/02/Die_handgemachte_Frau (Download 24.08.2016).

Wer steckt unter der Burka? Kulturelle Varianten und theologische Bedeutungen von Kleidung in islamischen Kontexten

Die Schüler_innen informieren sich, erproben und diskutieren:

- Was wissen wir über Verhüllungen?
- Sie lernen die Vielfalt von Kopfbedeckungen islamischer Frauen kennen und probieren aus: Tschador, Burka, Kopftücher aus der Türkei und dem Nahen und Mittleren Osten.
<https://www.tagesschau.de/multimedia/bilder/musliminnen-kopfbedeckungen-101.html>
<http://www.mdr.de/nachrichten/politik/inland/burka-tschador-hidschab-nikab-100.html>
Hidschab, Tschador, Burka – den einen Schleier gibt es nicht
<http://www.dw.com/de/hidschab-tschador-burka-den-einen-schleier-gibt-es-nicht/a-19492920>
- Sie erproben sich in verschiedenen Haltungen und agieren fiktiv in verschiedenen Situationen, z.B. ich laufe mit der Burka auf einen Gegner zu ...
- Sie nehmen Außensichten und Innenansichten der Burka wahr und verbalisieren sie.
- Sie lernen theologische Hintergründe über Kleidung in islamischen Kontexten kennen.
- Talkshow-Inszenierung: Barbie meets Burka:
Mit den Reizen „wuchern“ oder sie verbergen?

Zu Schönheit schreiben

- Die Schüler_innen beschäftigen sich mit Bildern und Gefühlen in den Texten (Anregungen zur Erarbeitung von Bildern des Hoheliedes bei Ahrens 1999), wählen Lieblingsbilder und Ausdrücke und schreiben, malen erste eigene Schönheitstexte.
- Die Texte können auch gesungen werden; es kann eine Choreographie für sie überlegt werden; sie können pantomimisch dargestellt werden; in Gebärdensprache geschrieben werden etc.
Vorbild können zwei Texte sein:

Wie schön Du bist, meine Freundin, wie wunderschön!

Deine Augen hinter deinem Schleier glänzen wie das Gefieder der Tauben.

Dein Haar fließt über deine Schulter wie eine Herde Ziegen.

Deine Zähne sind weiß wie geschorene Schafe.

Deine Wangen schimmern wie eine Scheibe von einem Granatapfel.

Dein Hals ist rund und hoch wie der Turm Davids!

Quelle: aus dem Hohelied Salomos (Hld 4,1-4), Hoffnung für alle 2002

Der Duft in seinem Zimmer

und Frühlings-Geruch

Der Duft von seine Haare

wenn meine Hände durchwühlt

Marienkäfer

Ich sehe über All Wunder

Schöne Dinge in mein Leben

Mit meine grosse Liebe

Aber ich weis nicht was

schöne herrliche Stunden

Mit ihm allein zu verpringen

sonst ist es mir zu privat

Ich fühle Schönheit und

Geborgenheit und seine

Wärme in sein Herz und in

Sein Körper

Quelle: Nora Fiedler, aus: <http://ohrenkuss.de/ausgaben/schoenheit/die-schoenheit-der-welt/> (Download 24.08.2016)

Körperkult und Behinderung

- Die Schüler_innen vergleichen das Bild eines Bodybuilders mit dem Bild von Alison Lapper.
- Sie diskutieren die Frage: Wann ist ein Körper schön? Wenn er perfekt und makellos ist oder wenn er die Einzigartigkeit und Individualität des Menschen zum Ausdruck bringt?



Quelle: Bin ich schön? J'suis beau? Eine gemeinsame Ausstellung des Museums für Kommunikation und des Naturhistorischen Museums Bern, 9.11.2012-7.7.2013. Didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II, 47. Online verfügbar unter: <http://www.mfk-frankfurt.de/bin-ich-schoen/> [Download 24.08.2016]



Quelle: Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung, Modul 2, Baustein 8, M1

Grundsätze inklusiv-heterogenitätssensibler Unterrichtsplanung

- Zeigen Sie, dass der thematische Aspekt aus mehreren Perspektiven betrachtet und erschlossen werden kann!
- Finden Sie Methoden, die sicher stellen, dass das Thema auf ganzheitliche Weise handlungsorientiert, erfahrungsorientiert und dialogisch erschlossen werden kann!
- Berücksichtigen Sie Ihre „heterogene“ Lerngruppe und überlegen Sie, wie Sie jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht werden können.

Kennzeichen eines inklusiv-heterogenitätssensiblen Unterrichtsthemas

- Das Thema ist klein, aber fein.
- Es wird aus mehreren, auch mehreren religiösen Perspektiven erschlossen.
- Auch die Kontroversität und Konflikthaftigkeit des Themas wird deutlich.
- Es wird von einem konkreten Inhalt aus entwickelt: Geschichte, Symbol, Zeitungsausschnitt, Film etc.
- Es eignet sich zur Vertiefung.
- Verschiedene (aktivierende) Methoden und Arbeitsformen werden eingesetzt.
- Die Aufgaben sind verständlich formuliert.
- Es werden individuelle und kooperative Zugangsweisen angeboten.
- Das Thema lässt sich „sehen“, „fühlen“, „begreifen“ und „denken“.

Was ist ein „Schlüsselthema“ inklusiver Religionspädagogik?

Zu einem Schlüsselthema inklusiven Religionsunterrichts wird ein Thema, wenn es im Überschneidungsbereich verschiedener Perspektiven angesiedelt ist und zugleich im Hinblick auf die Lebenswelten der Schüler_innen als auch für religiöse Traditionen bedeutsam ist. An dem Thema „Schönheit“ lassen sich z.B. Aspekte aus folgenden Perspektiven thematisieren:

Gender-Perspektive

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen gesellschaftlichen Schönheitsidealen und Geschlechtervorstellungen?
- Welche Vorbilder gelten für Jungen/Männer, welche für Mädchen/Frauen?
- Gibt es andere Geschlechterkonstruktionen und Vorbilder?

Dis/Ability-Perspektive

- Welche Vorstellungen bestehen hinsichtlich des „normalen“ und schönen Körpers?
- Welche Rolle spielen Körperkult, Perfektionismusvorstellungen und körperliche Fragilität?

Soziale Perspektive

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen gesellschaftlichem bzw. finanziellem Status und normierenden Schönheitsidealen, gesellschaftlicher Anerkennung und beruflichem Erfolg?

Interreligiöse und interkulturelle Perspektive

- Wie werden Schönheitsvorstellungen religiös begründet? Lassen sich kulturelle Unterschiede erkennen?

Kriterien für Schlüsselthemen inklusiven Religionsunterrichts sind u.a. folgende:

- Individuelle, gesellschaftliche und theologisch-religiöse Relevanz
- Bezug zu einer inklusionsrelevanten Fragestellung
- Lebensweltlicher Bezug
- Bezug zu religiösen Traditionen
- Individuelle Bedeutung für die Schüler_innen
- Mehrperspektivität, Kontroversität und Dialogizität

Vier Aneignungswege erkunden – Stationenlernen am Beispiel von Psalm 91,2

Zeit

3 Stunden (bzw. 60 Minuten)

Gruppengröße

Variabel.

Wenn die Arbeitsgruppe nur eine Station durchläuft: mindestens 16 Teilnehmende für 4 Arbeitsgruppen mit jeweils 4 Personen.

Raumbedarf

mindestens zwei, gut sind vier Räume. Die Gruppen B–D können auch in einem genügend großen Raum in unterschiedlichen Ecken arbeiten. Gruppe A braucht einen eigenen Raum, Gruppe B kann auch auf dem Flur arbeiten.

Material

- Arbeitsblatt zu Psalm 91 (M 5)
- Arbeitsblätter zu den vier Aneignungswegen/ Stationen (M 1–M 4 bzw. M 1a–M 4a).
- Außerdem: Decke, Kissen, Regenschirm(e), Bilder von Schirmen und Burgen, Papier, Stifte/ Farben

1

Intention

Die Teilnehmenden lernen vier unterschiedliche Aneignungswege religiöser Bildungsinhalte kennen: basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich und abstrakt-begrifflich (s. dazu ausführlicher HM 1 bzw. Literatur). Sie erarbeiten sich einen Lerngegenstand (Psalm 91, 2) auf je unterschiedlichen Wegen und tauschen ihr erworbenes Wissen in kooperativer Form aus.

Hinweise zur Durchführung

Die vier Aneignungswege werden vorher als Stationen aufgebaut.

Es werden im Folgenden zwei Varianten dargestellt: Die längere (und effektivere) Variante 1 dauert ca. 3 Stunden und jede Gruppe durchläuft alle Stationen und hat damit eine umfassendere Kenntnis der Aneignungswege gewonnen. Die kürzere Variante 2 dauert ca. 1 Stunde: Jede Gruppe durchläuft nur eine Station, von den anderen wird berichtet.

Die vier Aneignungswege werden hier am Beispiel eines Psalmtextes dargestellt. Sie können auch zu jedem anderen Thema in gleicher Weise erarbeitet werden.

Möglicher Ablauf

Variante 1

Phase 1: Kennenlernen der Aneignungswege am Beispiel von Psalm 91

- Die Kursleitung benennt das Thema: Erschließung von Psalm 91 mit unterschiedlichen Aneignungswegen.
- Die Teilnehmenden bilden vier Stammgruppen (A, B, C, D). Jede Gruppe bekommt eine Station mit einem spezifischen Aneignungsweg zugeordnet und erhält dazu das Arbeitsblatt mit dem Psalmtext (M 5) sowie das jeweilige Arbeitsblatt zu dem Aneignungsweg (M 1–M 4). Dauer einer Gruppenphase 10–15 Minuten.
- Danach wird gewechselt, bis alle Gruppen alle vier Stationen durchlaufen haben.

Phase 2: Reflexion zu den Aneignungswegen

- Die Teilnehmenden reflektieren zunächst in ihrer Gruppe über Chancen und Grenzen/ Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Aneignungswege.
- Die Teilnehmenden werden gebeten, neue Arbeitsgruppen (Expertengruppen) zu bilden, in denen jeweils mindestens ein/e Teilnehmende/r der vier Stammgruppen vertreten ist, und die Überlegungen der Gruppen miteinander ins Gespräch zu bringen. Dabei können folgende Fragen hilfreich sein:
 - Welche Potentiale bieten die vier Aneignungswege für einen inklusiven Religionsunterricht?
 - Welche Probleme im Blick auf einen inklusiven Religionsunterricht entdecken wir?
 - Wo erfüllt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik, wo nicht?
 - An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weiter gedacht werden?
 Hier kann statt der erneuten Arbeitsgruppen auch mit der Methode Fishbowl gearbeitet werden, in dem Einzelne diskutieren, andere zuhören und beide Plätze gewechselt werden können.

Mögliche Weiterarbeit

Es kann sich die Umsetzung der Aneignungswege in neue Unterrichtsprojekte anschließen, so z.B. die Entwicklung der Stationen für andere Psalmen oder für das Thema „Gottesvorstellungen“.

Möglicher Ablauf

Variante 2

Phase 1: Kennenlernen eines spezifischen Aneignungsweges am Beispiel von Psalm 91

Die Kursleitung benennt das Thema: Erschließung von Psalm 91 mit unterschiedlichen Aneignungswegen.

Die Teilnehmenden bilden vier Stammgruppen (A, B, C, D). Die Gruppen erhalten je ein Arbeitsblatt mit dem Psalmtext (M 5) sowie das jeweilige Arbeitsblatt zu dem Aneignungsweg. Jeder Teilnehmende notiert das Ergebnis der Gruppe auf einem Arbeitsblatt (M1a–M4a) und nimmt dies in die zweite Phase mit. Dauer der Gruppenphase 10–15 Minuten.

Phase 2: Expertengruppen

Es bilden sich vier Expertengruppen, in die aus jeder Stammgruppe mindestens eine Person entsandt wird. So entstehen Gruppen, in denen die Aneignungsweisen A, B, C und D durch Expert_innen vertreten sind.

Jede/r berichtet den anderen von den Ergebnissen seiner Stammgruppe. Die Gruppe diskutiert gemeinsam die Ergebnisse mit folgenden Aufträgen:

- Berichten Sie einander über den jeweiligen Aneignungsweg, diskutieren Sie die Chancen und Grenzen des jeweiligen Aneignungsweges.
- Wenden Sie die unterschiedlichen Aneignungswege auf ein Thema Ihrer Unterrichtsplanung an.

Mögliche Weiterarbeit

Es kann sich die Umsetzung der Aneignungswege in neue Unterrichtsprojekte anschließen, so z.B. die Entwicklung der Stationen für andere Psalmen oder das Thema „Gottesvorstellungen“.

Gruppe A

Basal-perzeptive Aneignung



1. Erproben

- Eine/r sitzt (liegt) auf einem Kissen, einer Decke oder einem Stuhl.
- Andere halten ihre Hände wie einen Schirm über ihn.
- Sie sprechen den Psalmtext (evtl. in leichter Sprache).
- Erproben Sie Haltungen, die dem Liegenden/Sitzenden die Erfahrung des Beschirmteins ermöglichen. Er kann den anderen signalisieren (möglichst ohne Worte), welche Haltung ihm gut tun.
- Rollenwechsel ist möglich.

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „basalen Aneignung.“
- Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

Gruppe B

Konkret-handelnde Aneignung



1. Erproben

- Einer liest den Psalmtext laut vor (evtl. in leichter Sprache)
- Alle probieren aus: wie müssen wir einen Schirm halten, damit er zu dem Satz passt. Seien Sie kreativ. Erklären Sie einander Ihre Ideen.

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „konkret-handelnden Aneignung.“ Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

Gruppe C

Anschaulich-modellhafte Aneignung



1. Erproben

- Schauen Sie miteinander die Bilder an.
- Lesen Sie dann den Text.
- Welche Bilder passen Ihrer Meinung nach am besten zu dem Bibeltext?
- Begründen Sie Ihre Wahl.
- Sie können auch eigene Bilder malen oder beschreiben.

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „anschaulich-modellhaften Aneignung.“ Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

Gruppe D

Abstrakt-Begriffliche Aneignung



1. Erproben

- Sprechen Sie miteinander über den Text zu folgenden Fragen:
 - Was sagen die Bilder des Psalms (Burg und Schirm) über Gott aus?
 - Stimmt das mit meiner / unserer Vorstellung von Gott überein?
 - Welche anderen Bilder für Gott sind für uns wichtig?

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „abstrakt-begrifflichen Aneignung.“ Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

Gruppe A

Basal-perzeptive Aneignung



1. Erproben

- Eine/r sitzt (liegt) auf einem Kissen, einer Decke oder einem Stuhl.
- Andere halten ihre Hände wie einen Schirm über ihn.
- Sie sprechen den Psalmtext (evtl. in leichter Sprache).
- Erproben Sie Haltungen, die dem Liegenden/Sitzenden die Erfahrung des Beschirmteins ermöglichen. Er kann den anderen signalisieren (möglichst ohne Worte), welche Haltung ihm gut tun.
- Rollenwechsel ist möglich.

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „basalen Aneignung.“
- Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

3. Weitergeben

- Überlegen Sie gemeinsam wie Sie den Mitgliedern der anderen Gruppen „Ihren“ Zugang erklären können. Kommen Sie dann als Expert/in für die basal-perzeptive Aneignung ins Plenum zurück.

Gruppe B

Konkret-handelnde Aneignung



1. Erproben

- Eine/r liest den Psalmtext laut vor (evtl. in leichter Sprache)
- Alle probieren aus: Wie müssen wir einen Schirm halten, damit er zu dem Satz passt. Seien Sie kreativ. Erklären Sie einander Ihre Ideen.

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „konkret-handelnden Aneignung“. Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

3. Weitergeben

- Überlegen Sie gemeinsam wie Sie den Mitgliedern der anderen Gruppen „Ihren“ Zugang erklären können. Kommen Sie dann als Expert/in für die konkret-handelnde Aneignung ins Plenum zurück.

Gruppe C

Anschaulich-modellhafte Aneignung



1. Erproben

- Schauen Sie miteinander die Bilder an.
- Lesen Sie dann den Text.
- Welche Bilder passen Ihrer Meinung nach am besten zu dem Bibeltext?
- Begründen Sie Ihre Wahl.
- Sie können auch eigene Bilder malen oder beschreiben.

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „anschaulich-modellhaften Aneignung.“ Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

3. Weitergeben

- Überlegen Sie gemeinsam wie Sie den Mitgliedern der anderen Gruppen „Ihren“ Zugang erklären können. Kommen Sie dann als Expert/in für die anschaulich-modellhafte Aneignung ins Plenum zurück.

Gruppe D

Abstrakt-Begriffliche Aneignung



1. Erproben

- Sprechen Sie miteinander über den Text zu folgenden Fragen:
 - Was sagen die Bilder des Psalms (Burg und Schirm) über Gott aus?
 - Stimmt das mit meiner / unserer Vorstellung von Gott überein?
 - Welche anderen Bilder für Gott sind für uns wichtig?

2. Reflektieren und Verstehen

- Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen aus.
- Beschreiben Sie nun Kennzeichen der „abstrakt-begrifflichen Aneignung.“ Sie können dazu den Hilfe-Text benutzen.
- Welche Chancen und Grenzen sehen Sie in diesem Ansatz?

3. Weitergeben

- Überlegen Sie gemeinsam wie Sie den Mitgliedern der anderen Gruppen „Ihren“ Zugang erklären können. Kommen Sie dann als Expert/in für die abstrakt-begriffliche Aneignung ins Plenum zurück.

Psalm 91,2

Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt
und unter dem Schatten des Allmächtigen
bleibt,
der spricht zu dem Herrn:
Meine Zuversicht und meine Burg,
mein Gott, auf den ich hoffe (Ps 91,2).

Der Text in leichter Sprache

Ein Schirm schützt mich vor Regen.
Schatten ist gut, wenn es heiß ist.
Gott beschirmt mich und schützt mich.
Darum bin ich froh.
Ich verlasse mich auf Gott.

Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt
und unter dem Schatten des Allmächtigen
bleibt,
der spricht zu dem Herrn:
Meine Zuversicht und meine Burg,
mein Gott, auf den ich hoffe (Ps 91,2).

Der Text in leichter Sprache

Ein Schirm schützt mich vor Regen.
Schatten ist gut, wenn es heiß ist.
Gott beschirmt mich und schützt mich.
Darum bin ich froh.
Ich verlasse mich auf Gott.

Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt
und unter dem Schatten des Allmächtigen
bleibt,
der spricht zu dem Herrn:
Meine Zuversicht und meine Burg,
mein Gott, auf den ich hoffe (Ps 91,2).

Der Text in leichter Sprache

Ein Schirm schützt mich vor Regen.
Schatten ist gut, wenn es heiß ist.
Gott beschirmt mich und schützt mich.
Darum bin ich froh.
Ich verlasse mich auf Gott.

Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt
und unter dem Schatten des Allmächtigen
bleibt,
der spricht zu dem Herrn:
Meine Zuversicht und meine Burg,
mein Gott, auf den ich hoffe (Ps 91,2).

Der Text in leichter Sprache

Ein Schirm schützt mich vor Regen.
Schatten ist gut, wenn es heiß ist.
Gott beschirmt mich und schützt mich.
Darum bin ich froh.
Ich verlasse mich auf Gott.

Vier Aneignungswege



Basal-perzeptive Aneignungswege stehen jedem Mensch zur Verfügung. Sie sprechen im Besonderen die sinnliche Wahrnehmung an. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und die umgebende Welt wahr, indem sie fühlen, schmecken, riechen, hören, sehen und spüren. Auch die Bewegung (sich selbst bewegen und bewegt werden) und die vibratorische Wahrnehmung sind basale Formen des Kennenlernens und der Erkundung der Umgebung und kann als Weg der Aneignung angeboten werden.



Konkret-gegenständliche Aneignungswege ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich selbst und die umgebende Welt durch aktives Tun und Handeln zu erkunden und kennen zu lernen. Im konkreten Umgang mit Personen und Dingen erleben und erforschen sie ihre Umwelt, eignen sich dabei praktische Fähigkeiten an und lernen, sich nach sozialen Regeln zu verhalten.



Anschauliche Aneignungswege knüpfen an die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler an, eine Vorstellung von sich selbst zu entwickeln und sich von der Welt, von Ereignissen, Personen und Gegenständen ein Bild zu machen. Sie verwenden dafür anschauliche Darstellungen, Modelle oder andere sinnlich wahrnehmbare Wege. Im Rollenspiel erproben sie Verhalten, versetzen sich in die Position anderer Menschen und entdecken Lösungen für unterschiedliche Probleme.



Abstrakt-begriffliche Aneignungswege ermöglichen, die Welt mit Hilfe von Zeichen und Symbolen wahrzunehmen und zu erkunden. Texte erschließen neue Wissensgebiete, die gedankliche Auseinandersetzung mit Fragen hilft, eigene Lösungswege zu entdecken und mit anderen auszutauschen.

Siehe dazu ausführlicher:

Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, 41-44.

Religionsunterricht in heterogenen Lerngruppen: inklusiv – kompetenzorientiert – lebensweltbezogen

Unterrichtsplanung am Beispiel der biblischen Episode „Jesus in Gethsemane“

Zeit

ca. 6 Stunden

Gruppengröße

10–30 Teilnehmende

Raumbedarf

1 Plenumsraum, Gruppenräume in
Gruppenanzahl

Material

- Bibel
- Kompetenzraster M 1
- Beispiel für Kompetenzen M 2
- Typisierte Beschreibung einer heterogenen Lerngruppe M 3
- Beschreibung der Lernaufgaben M 4
- Beispiel für differenzierte Teilkompetenzen M 5
- Möglichkeiten der Lernkontrolle im Religionsunterricht M 6

1

Intention

In diesem Baustein entwickeln die Teilnehmenden exemplarisch für einzelne Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Zugängen kompetenzorientierte Lernaufgaben zur Erschließung der Gethsemane-Geschichte. Bezugspunkt ist das vielen Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe zugrundeliegende fünfdimensionale Kompetenzmodell (Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog und Gestaltungskompetenz). Der Schwerpunkt liegt darauf, am Beispiel einer überschaubaren biblischen Sequenz Aufgaben zu identifizieren, die zu den individuellen Ausgangslagen der Kinder „passen“, und zu überlegen, wie die im Unterricht erworbenen Kompetenzen überprüft werden können. An diesem Praxisbeispiel wird der Zusammenhang von inklusiver Didaktik und kompetenzorientierter Unterrichtsplanung anschaulich.

Hinweise zur Durchführung

Wichtig ist, dass die Teilnehmenden eine heterogene Lerngruppe vor Augen haben. Die spezifischen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse, Interessen, Zugänge und Lernmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler sollen exemplarisch veranschaulicht werden. Entweder bringen die Teilnehmenden selbst „ihre“ Kinder aus ihren eigenen Erfahrungsräumen ein (Steckbriefe) oder es werden, wie in diesem Baustein vorgeschlagen, einzelne Schüler_innen exemplarisch porträtiert. Diese typisierende Beschreibung von Schüler_innen birgt allerdings die Gefahr, einzelne Merkmale (z.B. Autismus) herauszustellen und die gesamte Persönlichkeit eines Menschen daraufhin festzulegen („So ist ein autistischer Schüler...“).

Andererseits ist bei der Planung von Lernangeboten eine Kategorisierung von Schüler_innen schon aus Kapazitätsgründen oft unvermeidbar. Diese Problematik sollte mit den Teilnehmenden diskutiert werden.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Erschließung von (Teil-)Kompetenzen im Blick auf die Gethsemane-Episode

- Die Teilnehmenden lesen die biblische Geschichte Markus 14, 32-41.
- Sie überlegen: Welche konkreten Teilkompetenzen können die Schüler_innen jeweils in den fünf Kompetenzbereichen durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte im Unterricht erwerben?
- Die Teilnehmenden tragen ihre Ergebnisse in das Raster (M 1) ein. Mögliche Ergebnisse finden sich in M 2.

Phase 2: Exemplarische Auswahl einzelner Schüler_innen

- Die Teilnehmenden lesen die typisierten Beschreibungen einzelner Schüler_innen einer heterogenen Lerngruppe (M 3).
- Sie wählen eine(n) dieser Schüler_innen aus und bilden Gruppen zu den jeweils ausgewählten Schüler_innen.

2

Phase 3: Kompetenzexegese. Die angestrebten Kompetenzen werden auf die Schüler_innen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hin fokussiert.

- Die Teilnehmenden überlegen für ihre/n ausgewählte Schüler/in (2. Phase): Auf welcher Ebene und in welcher Form könnte er/ sie die o.a. Teilkompetenzen erwerben? Welche Hilfestellungen und Anregungen braucht er/ sie evtl. dazu?
- Sie tragen Ihre Ergebnisse in das Raster M 2 ein. Ein Beispiel für ein ausgefülltes Raster findet sich in M 5.

Phase 4: Unterrichtsplanung in der heterogenen Lerngruppe

- Die Gruppen mischen sich nach der Idee des Gruppenpuzzles neu. Die „alten“ Gruppen zu den in der 2. Phase ausgewählten Schüler_innen lösen sich auf, es bilden sich neue Gruppen, in denen alle Schüler_innen repräsentiert sind. So ist nun die heterogene Lerngruppe im Blick.
- Die Teilnehmenden überlegen in den Gruppen anhand der exemplarisch aufgeführten Lernaufgaben M4: Wie könnte der Verlauf des Unterrichts zur Gethsemane-Geschichte differenziert gestaltet werden, so dass die unterschiedlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten der exemplarischen Schüler_innen der Lerngruppe berücksichtigt werden? Entweder arbeiten alle Schülerinnen und Schüler an einer Lernaufgabe auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus oder differenziert an unterschiedlichen Lernaufgaben.

- Überlegen Sie sich, wie die unterschiedlichen Ergebnisse in der Klasse zusammengeführt werden können.

Phase 5: Differenzierte Erhebung der Lernzuwächse

- Die Teilnehmenden wählen aus der Liste M 6 die Formen und Möglichkeiten von Lernstandsüberprüfungen aus, die sie für den geplanten Unterricht zur Gethsemane-Geschichte für angemessen halten und diskutieren sie.
- Die Teilnehmenden überlegen: Welche weiteren Planungsschritte ergeben sich aus den Erkenntnissen der Lerndiagnose?

Phase 6: Feedback zum Baustein

- Die Teilnehmenden reflektieren folgende Fragen zur Auswertung des Bausteins:
 - Welche Potenziale bietet dieser Baustein für einen inklusiven Religionsunterricht?
 - Welche Probleme im Blick auf einen inklusiven Religionsunterricht entdecken wir?
 - Wo erfüllt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik, wo nicht?
 - An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weiter gedacht werden?

Kompetenzraster

| | |
|--|--|
| Wahrnehmungs- kompetenz | |
| Deutungskompetenz | |
| Urteilskompetenz | |
| Dialog- und Partizipationskompetenz | |
| Gestaltungskompetenz | |

Beispiel für Kompetenzen

| Wahrnehmungskompetenz | Deutungskompetenz | Urteilskompetenz | Dialog- und Partizipationskompetenz | Gestaltungskompetenz |
|--|--|---|---|--|
| Schülerinnen und Schüler nehmen Situationen des Verlassenseins bei sich und anderen wahr | Schülerinnen und Schüler deuten die Gethsemane-Episode als Situation des Verlassenseins und bringen sie in Verbindung zu entsprechenden lebensweltlichen Situationen | Schülerinnen und Schüler verstehen die Passionsgeschichte Jesu als Geschichte des mitleidenden Gottes | Schülerinnen und Schüler nehmen anderen gegenüber begründet Stellung zur ihrer eigenen Sicht der Passionsgeschichte | Schülerinnen und Schüler arbeiten kreativ mit der Gethsemane-Episode und bringen darin ihre eigenen Einsichten und Überlegungen zum Ausdruck |

Typisierte Beschreibung einer heterogenen Lerngruppe

Jörg ist 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde geistige Entwicklung (Down-Syndrom) festgestellt.

Jörg hat zwei ältere Geschwister. Er ist in seiner Gesamtfamilie (einschließlich Onkel und Tanten) gut integriert. Motorisch ist Jörg sehr aktiv, nach Sitzphasen benötigt er Phasen der Bewegung. Seine Sprache ist etwas undeutlich, so dass er von anderen nicht immer sofort verstanden wird. Seine Grundstimmung ist freundlich. Jörg ist meist gut gelaunt und gegenüber Arbeitsaufträgen, die seinen Interessen entsprechen, aufgeschlossen. Er besitzt klare Vorstellungen von Handlungsabläufen und will diese auch umsetzen. Jörg verfügt über gute pantomimische Fähigkeiten (insbesondere kann er andere gut nachahmen). Er ist mitfühlend und tröstet Personen seiner Umgebung, wenn er das Gefühl hat, dass sie traurig sind. Jörg erkennt einige Signalwörter wie z.B. seinen Namen und Wochentage, er erkennt Gegenstände und Tätigkeiten aus seinem Erfahrungsbereich auf Bildern und Symbolen.

Alexander ist 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde emotional-soziale Entwicklung festgestellt. Medizinisch wurde Asperger-Autismus diagnostiziert.

Alexander ist hochintelligent und verfügt über einen ausgesprochen differenzierten und umfangreichen Wortschatz. Er setzt Sprache jedoch nicht immer situationsangemessen ein. Alexander ist ausgesprochen geschickt im Umgang mit neuen Medien und kann z.B. in kürzester Zeit Informationen zu aufgetretenen Fragen aus dem Internet beschaffen. Zur Kommunikation nutzt er das Internet nicht. Er ist sehr ruhig und auf sich bezogen, es scheint, er lebe in seiner eigenen Welt. Er kann kommunikative Situationen nicht immer angemessen einschätzen und hält dann Gesprächs- und Umgangsregeln nicht ein. Seine Umgebung empfindet ihn dann oft als aufdringlich und distanzlos. Alexander reagiert auf für ihn uneinsichtige Veränderungen bekannter Abläufe mit Aggressionen (gegen sich selbst oder gegen andere).

Marvin ist 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde Lernen festgestellt.

Marvin hat eine ausgeprägte Lese-Rechtschreibschwäche. Er kann kurze Texte in für ihn verständlicher Sprache erlesen, benötigt dafür jedoch Zeit und Begleitung (Nachfragemöglichkeit). Seine Sprache ist grammatikalisch nicht immer korrekt, schriftlich kann er sich kurz (Wörter, Dreiwortsätze) äußern oder benötigt Strukturierungshilfen (Satzmuster). Marvin ist bewegungsfreudig, Spielsituationen gegenüber aufgeschlossen und kontaktfreudig.

Verena ist 11 Jahre alt.

Verenas Eltern sind Professoren an der Uni – die Mutter hat eine längere Pause eingelegt, um sich ganz der Erziehung ihrer beiden Töchter zu widmen. Verena wurde ein Jahr eher eingeschult und fällt in allen Fächern durch überdurchschnittliche Leistungen auf. Sie verfolgt den Unterricht mit konstanter Aufmerksamkeit und hält gerne kurze Vorträge, in denen sie ihr Wissen zum Thema zur Verblüffung von Lehrerin und Schüler_innen zusammenfasst. Verena hat in der Klasse keine Freunde und Freundinnen, in den Pausen ist sie um Anschluss bemüht, wird aber von den meisten Mitschülerinnen ignoriert.

Aische ist 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde Sprache festgestellt.

Aische ist Muslima, ihre Eltern stammen aus der Türkei, sie selbst wurde in Deutschland geboren. Ihr Vater spricht deutsch, ihre Mutter kaum. Sie selbst hat geringe Deutschkenntnisse, spricht sehr schnell und mit schwer verständlichem Akzent. Aische zeigt allgemein introvertiertes Verhalten, nimmt von sich aus keinen Kontakt zu anderen in der Klasse auf und reagiert im Unterricht fast nur auf Aufforderung. Sie ist an religiösen Themen interessiert und kann Informationen zu muslimischen Traditionen geben.

Katharina ist 12 Jahre alt.

Katharina stammt aus Kasachstan und kam vor 4 Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland. Die Eltern haben die deutsche Sprache nur bruchstückhaft erlernt. Katharina spricht nur schwer verständlich deutsch und hat deshalb intensive Sprachförderung im Rahmen der OGTS. Sie kann dem Unterricht nicht immer folgen und reagiert darauf entsprechend frustriert. Sie neigt zu Übersprungshandlungen. Ihre schulischen Leistungen sind insgesamt schlecht. In der Familie hat sie in Bezug auf ihre Schulleistungen keine Unterstützung.

Moritz ist 13 Jahre alt. Als Förderbedarf wurde emotional-soziale Entwicklung festgestellt. Anamnestisch wurde ein schweres Trauma durch sexuellen Missbrauch und ADHS diagnostiziert. Er erhält Ritalin.

Moritz bearbeitet Aufgaben (Arbeitsblätter) in Einzelarbeit, wenn er den Eindruck hat, dass er sie problemlos lösen kann. Auf neue Lernaufgaben lässt er sich nur schwer ein. In Gruppenarbeitssituationen kann er kaum akzeptieren, wenn seine Meinung nicht von allen geteilt und anerkannt wird. Er neigt dazu, schon bei niederschweligen Frustrationserlebnissen körperliche und verbale Aggression einzusetzen. Moritz hat ein ausgeprägtes Gefühl für ungerechtes Verhalten und wird dann zum Verteidiger des/ der Benachteiligten.

Beschreibung der Lernaufgaben

1. Erlebt am eigenen Leib oder als Beobachter/in eine Situation des Verlassenwerdens bzw. -seins. Beschreibt und erläutert eure Gefühle! (Theaterpädagogische Zugänge)
2. Überlegt eine Situation, in der ihr euch verlassen fühltet und spielt sie mit anderen durch. Beschreibt und erläutert eure Gefühle!
3. Schreibt eine Geschichte auf, in der ihr eure Erlebnisse des Alleinseins schildert. Oder schreibt etwas auf, was nicht wirklich passiert ist, aber jederzeit passieren könnte. Vielleicht könnte die Geschichte so anfangen:
„Keiner merkte, dass es mir schlecht ging...“
„Meinen Freunden war völlig egal, dass ich große Angst hatte...“
„Ich kann nicht einschlafen vor Sorgen. Die anderen kümmern das nicht oder sie merken es gar nicht.“
4. Wählt aus den vorliegenden Fotos eines aus, das etwas mit Verlassensein, Angst und Einsamkeit zu tun hat, und erzählt dazu.
5. Recherchiert im Internet und sucht Bilder von Einsamkeit, Angst und Verlassensein und erzählt dazu.
6. Vorlage: Bild „Jesus ist allein betet in Gethsemane“. Überlegt, wie Jesus sich hier fühlt, was er evtl. erlebt hat und erzählt dazu eine Geschichte. Vergleicht eure Geschichte mit der biblischen Erzählung.
7. Jesus betet zu Gott: „Vater, lass diesen Kelch an mir vorübergehen...“
 Übersetzt diesen Satz in „normale“ Alltagssprache.
 Überlegt: Was tut ihr, wenn ihr euch verlassen fühlt und Angst habt? Was tröstet euch, was gibt euch Mut?
 Können wir in solchen Situationen wie Jesus beten?
8. Jesus betet: „Nicht mein Wille, sondern dein Wille geschehe...“
 Dieser Satz wird als Einstieg zum „Theologisieren“ genutzt: Kann sich der Mensch jeder Zeit frei entscheiden? Hat Gott für jeden Menschen einen bestimmten Plan? Ist mein Leben vorherbestimmt und welche Entscheidungsmöglichkeiten habe ich?
 Jesus wusste, was ihn erwartete. Er hatte sich kompromisslos mit den Mächtigen seiner Zeit angelegt, weil er sich für ein anderes Lebensmodell entschieden hatte. Auch Bonhoeffer hatte sich für den Widerstand entschieden und musste mit den Konsequenzen rechnen. Gibt es in meinem Leben Entscheidungen, die unweigerlich zu Konsequenzen führen, die ich nicht mehr oder nur in geringem Maße, beeinflussen kann?
9. „Forscherfragen“ entwickeln: Welche Fragen kann ich jetzt noch nicht beantworten?
 Diese Fragen werden aufgeschrieben und begleiten die Lerngruppe über die weitere Lernzeit, vielleicht darüber hinaus.

Beispiel für differenzierte Teilkompetenzen

| Wahrnehmungs-kompetenz | Deutungskompetenz | Urteilskompetenz | Dialog- und Partizipationskompetenz | Gestaltungskompetenz |
|--|---|--|---|---|
| SuS nehmen Situationen des Verlassenseins bei sich und anderen wahr | SuS deuten die Gethsemane-Episode als Situation des Verlassenseins und bringen sie in Verbindung zu entscheidenden lebensweltlichen Situationen | SuS verstehen die Passionsgeschichte Jesu als Geschichte des mitleidenden Gottes | SuS nehmen anderen gegenüber begründet Stellung zu ihrer eigenen Sicht der Passionsgeschichte | SuS arbeiten kreativ mit der Gethsemane-Episode und bringen darin ihre eigenen Einsichten und Überlegungen zum Ausdruck |
| Lernaufgabe: Überlegt eine Situation, in der ihr euch verlassen fühltet und spielt sie mit anderen durch. Beschreibt und erläutert eure Gefühle! | | | | |
| Jörg führt Spielsituation aus | benennt die Situation (verlassen/allein) beschreibt seine Gefühle in Kurzsätzen (z.B. nicht schön) | beurteilt aus seiner persönlichen Sicht | äußert seine Meinung | stellt die Gefühle intensiv dar |
| Alexander beobachtet die Spielsituation | bewertet allgemein die Situation (z.B. die Spieler, die verlassen wurden fanden das nicht gut) | beschreibt und vergleicht die Situationen | äußert allgemeine ihm bekannte Formeln (z.B. man lässt keinen im Stich) | beobachtet die Spielsituation |
| Moritz lässt sich auf die Spielsituation ein, wenn die Situation klar formuliert ist | bewertet die Situation emotional | beschreibt und vergleicht die Situation emotional | äußert eine persönliche Meinung (z.B. ich lasse keinen im Stich) | lässt sich auf die Spielsituation emotional intensiv ein |
| Verena organisiert die Spielsituation | entwickelt Ideen für Spielsituationen bewertet allgemein und emotional die Situation | beschreibt und vergleicht die Situation allgemein | setzt sich mit allgemeinen ihr bekannten Regeln auseinander (z.B. es gibt Trennungssituationen, die notwendig sind) | lässt sich auf die Spielsituation emotional distanzieren |

Möglichkeiten der Lernkontrolle im Religionsunterricht

Lerntagebuch

Ein Lerntagebuch dient dazu die eigene Lernpraxis zu dokumentieren, zu erkunden, zu überprüfen und möglicherweise zu verändern. Es dokumentiert die persönliche Auseinandersetzung von Schülern und Schülerinnen mit Lerninhalten und Lernzielen.

Diese Arbeitsweise ist vor allem für solche schulischen Prozesse geeignet, in denen es darum geht, eigene Erfahrungen und Einstellungen zu aktualisieren und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen. Kognitive Ziele des Lernvorganges lassen sich erheblich stärker personenbezogen und individuell gestalten. Das Lerntagebuch fördert das langfristige Behalten von Inhalten, also das bedeutsame und anwendungsorientierte Lernen im Schulunterricht. Es wird von jedem Schüler und jeder Schülerin geführt. Die Schüler_innen lernen hier ihre Lernschritte eigenständig zu planen und die Lernfortschritte für sich selbst, die Eltern und die Lehrkräfte zu dokumentieren. Inhalte könnten sein:

- „Was habe ich heute gelernt?“
- „Was fiel mir leicht?“
- „Was fiel mir schwer?“
- „Wie haben wir zusammen gearbeitet?“
- „Was konnte ich zum Gruppenergebnis beitragen?“
- „Wie bin ich mit meinem/unserem Ergebnis zufrieden?“
- „Wie habe ich mich gefühlt?“
- „Hätte ich lieber etwas anderes gelernt?“
- „Was möchte ich als nächstes lernen?“

Ein Lerntagebuch kann in schriftlicher Form (z.B. festes DIN A4 Ringbuch), sprachlicher Form (digitales Mikrofon, Anybookreader), visualisiert (Bilder, Pictogramme, Video) oder mit Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (Talker, o.ä.) bzw. mit Mischformen geführt werden.

10

Portfolio

Ein Portfolio ist eine Mappe, in der eine Auswahl an Arbeiten zusammengestellt ist, die eine bestimmte Lernphase (eine Unterrichtsreihe, ein Schul(halb)jahr) exemplarisch dokumentieren.

Ein Portfolio dient dem Schüler/ der Schülerin zur Erinnerung („Was habe ich in dieser Zeit gelernt?“), es dokumentiert gleichzeitig auch die Lernentwicklung.

Ein Portfolio kann Informationen und Arbeitsergebnisse (Arbeitsblätter, Bilder, Eigentexte, Prozessbeschreibungen o.ä.) enthalten.

Es gibt auch eine Lernentwicklung wieder.

Lapbook

Ein Lapbook ist eine Möglichkeit, ein Lerntagebuch bzw. ein Portfolio in einer bestimmten Weise zu gestalten. Aus festen Pappkarton wird ein Lapbook so gestaltet, dass es mehrere Seiten, Fächer oder Briefumschläge enthält. So kann es nicht nur Texte, sondern auch Bilder und kleinere Gegenstände enthalten, die gegebenenfalls auch austauschbar sind. Es ist ein Aufklappbuch bzw. Leporello. Die Idee, die dahinter steckt, ist, Lerninhalte greifbar und anschaulich zu machen, ihnen eine Struktur zu geben und nicht nur schriftsprachliche Inhalte festzuhalten.

Beobachtung (Lehrer/ Lehrerin)

Beobachtungen zur Feststellung von Lernerfolgen oder -erfordernissen müssen stets rein sachlicher Natur sein. Es geht darum, objektiv wahrnehmbare Tatsachen festzuhalten und diese nicht mit subjektiven Interpretationen oder Wertungen zu vermischen. Beobachtungen sollten planvoll erfolgen. Es sollte vorher festgelegt werden, was genau beobachtet werden soll und nach welchen Kriterien. Günstige Beobachtungssituationen sind Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.

Beobachtungsinhalte könnten sein:

- Welche Kompetenzerwartungen wurden wie erfüllt bzw. wie wurde die Lernaufgabe bearbeitet?
- Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe?
- Wer hat wie zum Gruppenarbeitsergebnis beigetragen?
- Waren Störungen in Bezug auf Arbeitsverhalten oder Sozialverhalten zu beobachten? Welche? In welchen Situationen?

Selbsteinschätzung

Während die Beobachtung durch den Lehrer/ die Lehrerin (oder andere Schüler_innen) die Außensicht darstellt, wird diese durch die Selbsteinschätzung um die Binnensicht ergänzt.

Leitfragen könnten sein:

- „Was habe ich heute gelernt?“
- „Was fiel mir leicht?“
- „Was fiel mir schwer?“
- „An welcher Stelle hatte ich Schwierigkeiten mich auf die Aufgabe zu konzentrieren?“
- „Wie haben wir zusammen gearbeitet?“
- „Was konnte ich zum Gruppenergebnis beitragen?“
- „Wie bin ich mit meinem/unserem Ergebnis zufrieden?“
- „Wie habe ich mich gefühlt?“

Testaufgabe

Eine Testaufgabe versucht eine Situation darzustellen, die eine bestimmte Kompetenz (oder mehrere) erfordert. Ein Beispiel: „Ihr seht ein Bild mit einer Gruppe und einem einzelnen Kind. Was denkt ihr? Was würdet ihr in dieser Situation tun?“

Veränderungseinschätzung

Die Selbsteinschätzung von Lernzuwächsen ist nicht immer leicht. Eine Hilfe könnte hier die Simulation von Vorher/Nachher-Situationen sein.

Ein Beispiel: „Ihr seht ein Bild mit einer Gruppe und einem einzelnen Kind. Was ging euch bei diesem Bild vor der Unterrichtseinheit durch den Kopf, was denkt ihr jetzt? Was würdet ihr in dieser Situation tun, vor der Unterrichtseinheit/ nach der Unterrichtseinheit?“

Präsentation

In einer Präsentation stellen einzelne Schüler_innen oder Schüler_innengruppen Ergebnisse ihres Lernprozesses dar. Diese Darstellung kann durch Bilder, Gegenstandsbilder, Standbilder, Spielszenen unterstützt werden.

Ostern: Etwas Neues beginnt

Eine biblische Geschichte im inklusiven Religionsunterricht der Grundschule

Zeit

3–4 Stunden

Gruppengröße

15–20 Teilnehmende

Raumbedarf

ein Raum für die Gruppe

Material

- Steckbriefe (M 1)
- Materialien für ein Bodenbild:
dunkles Tuch,
Plüschdraht- oder Erzählfiguren,
2 Wegweiser (Emmaus, Jerusalem),
Fußspuren aus Papier (schwarze,
weiße, farbige),
Bild von Sieger Köder „Emmaus“ (M 2),
Bilder aus einer Kinderbibel,
farbige Moderationskarten

Intention

Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit einer exemplarischen Sequenz für inklusiven Religionsunterricht in der Grundschule und bearbeiten sie im Blick auf ihre eigenen Lerngruppen. Sie gewinnen einen Überblick über Zugangsweisen und Themenfelder der inklusiven Religionsdidaktik.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder

- Die Teilnehmenden fertigen „Steckbriefe“ der Kinder (M 1) an, die sie in ihrem Unterricht besonders in den Blick nehmen wollen.
- Sie stellen sich diese Kinder – je nach Gruppengröße – gegenseitig in Kleingruppen oder im Plenum vor. Alle diese Kinder sind von nun an mit dabei: Kinder mit Förderschwerpunkten wie Lernen, Sprache, Emotionale Entwicklung, Hoch – oder Tiefbegabte ... Sie alle brauchen unterschiedliche Lernwege, Methoden und Materialien, die sie auffordern, Gedanken freisetzen und Kreativität initiieren.
- Die Teilnehmenden werden gebeten, die folgende Präsentation der inklusiven Unterrichtseinheit unter der Fragestellung zu verfolgen: Was braucht jedes Kind (s. Steckbriefe) um zu lernen? Sie betrachten die Unterrichtseinheit mit unterschiedlichen „Brillen“ (die Gruppe teilt die „Brillen“ untereinander auf).
 - Blick durch die Brille der Sprachförderung: Wird Leichte Sprache berücksichtigt?
 - Blick durch die „Gender“-Brille: Wie werden Jungen, wie werden Mädchen angesprochen und gefördert?

- Blick durch die Brille „Kultur/Religion“: Inwiefern nimmt die UE unterschiedliche kulturelle Milieus und Lebenswelten der Kinder auf?
 - Blick durch die Brille „sozialer Status“: Werden z.B. Armut und Lernbarrieren aufgrund sozialer Ausgrenzung wahrgenommen und berücksichtigt?
 - Blick durch die Brille „Dis/Ability“: Werden die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und Begabungen der Kinder angesprochen und gefördert?
- Die Teilnehmenden notieren während der Präsentation der Unterrichtseinheit, welche „inkluisiven Entdeckungen“ sie machen und welche weiteren Zugänge evtl. nötig sind.

Phase 2: Vorstellung der Unterrichtseinheit „Wer war der dritte Mann? Die Geschichte der Jünger aus Emmaus“

Die Kursleitung stellt die Unterrichtseinheit so vor, wie sie hier beschrieben wird. Sie legt begleitend zu der Erzählung das Bodenbild mit den verschiedenen Materialien. Sie bittet die Teilnehmenden, an den entsprechenden Stellen der Erzählung die Rollen der Schüler_innen zu übernehmen.

Die Leitfrage lautet: Warum feiern wir Ostern? Zur Klärung dieser schwierigen Frage nutzen wir die narrative Perspektivendidaktik der Bibel, d.h. wir lassen die Jünger aus Emmaus zu Wort kommen.

Die Geschichte beginnt mit einem dunklen, zerknitterten Tuch auf dem Boden. Das darauf liegende Bild zeigt einen zusammengekauerten, verzweiferten Menschen. Zur Unterstützung dieser Stimmung wird traurige Musik eingespielt. So verweilen wir einige Minuten.



Wie geht es ihm? Wie fühlt er sich?



Die Kinder nehmen die Haltung der abgebildeten Person ein. Sie schreiben Gefühle oder Gedanken auf dunkle Papiere und legen sie dazu. „Zwei waren es, denen es so ging. Sie waren unglücklich und verzweifelt über die Ereignisse der letzten Tage.“

Zwei Figuren (Erzählfiguren oder Plüschdrahtfiguren) machen sich auf den Weg nach Emmaus. Ein großes Straßenschild gibt die Richtung an.



Unterwegs erzählen sie sich die Ereignisse, die sie so bekümmern: Der glückliche Einzug in Jerusalem zum Passafest, das betübte letzte Mahl mit Jesus, seine Verhaftung und sein Tod am Kreuz. Sie wissen über Maria Magdalena von dem leeren Grab, aber sie können es nicht glauben.

Unterstützt werden ihre Erzählungen von Bildern und Symbolen.

Sie wollen weg von Jerusalem, weg von den schrecklichen Erlebnissen und Erinnerungen, nach Hause, nach Emmaus. Für sie ist alles vorbei ohne Zukunft, ohne Hoffnung. Mühsam schleppen sie sich des Weges. Die Kinder legen dunkle Fußspuren und sprechen dabei die Gedanken der Jünger aus.

Und da ist plötzlich dieser Mann. Sie bemerken ihn gar nicht, aber plötzlich ist er da und geht mit ihnen. Weiße Fußspuren werden zu den dunklen gelegt. Er hört einfach zu und lässt sich die traurige Geschichte von den beiden erzählen. Doch dann fragt er: „Habt ihr nicht noch anderes mit ihm erlebt?“ Da fangen sie an zu erzählen. Sie erzählen von der wundersamen Heilung der Maria Magdalena, von Zachäus, von Bartimäus ... Geschichten, die die Kinder kennen und die sie über kleine Bilder erinnern.



Und dann sind sie in Emmaus angekommen. Es war Abend geworden. „Bleib bei uns und iss mit uns!“ fordern sie ihn auf. Der Mann bleibt. Sie setzen sich an den Tisch und er bricht das Brot. Der Moment, in dem etwas geschieht, was man kaum mit Worten beschreiben kann. Sieger Köder hat es mit Formen und Farben zu Papier gebracht und das erzählt viel mehr.

Sieger Köder, Emmaus. Rosenberger Altar
© Sieger Köder-Stiftung Kunst und Bibel,
Ellwangen

In zwei Schritten betrachten wir das Bild genauer:

Was siehst du? Die Kinder entdecken 3 Gläser, drei Brotstücke, eine blaue zusammengesetzte Gestalt und einen in Rot gekleideten Mann mit geöffneter Hand, dessen Blick nach oben gerichtet ist. Und da ist dieser große helle Fleck.

Was denkst du? Mit diesen Worten sind erste Deutungen freigegeben. Da ist einer verschwunden, kaum zu erkennen. Der Rote hat es gemerkt und ist überrascht. Der Blaue hat es noch nicht registriert. „Das war Jesus! Hast du es nicht erkannt, als er das Brot gebrochen hat? So hat er es immer getan.“ Mit diesen Worten gebe ich dem „Roten“ Sprache. „Ich bin

bei euch alle Tage.“ Das hat Jesus ihnen immer versichert und das wissen sie jetzt. „Zurück nach Jerusalem! Das müssen wir allen erzählen.“

Diese Freude der Jünger braucht Musik und Bewegung. Die Kinder hüpfen und tanzen den Rückweg der Jünger nach Jerusalem (z.B. Herbst, Vivaldi). Bunte Fußspuren werden Richtung Jerusalem gelegt und hoffnungsvolle – vielleicht aber auch nicht nur fröhliche – Gedanken dazu benannt. „Eine freudige Nachricht breitet sich aus“ – dieses Lied beendet die Geschichte.



5

Phase 3: Reflexion der Unterrichtseinheit

- Die Teilnehmenden nehmen kritisch das große Bodenbild unter die Lupe. Folgende Fragen werden unter den Teilnehmenden diskutiert:
 - Ist das eine Geschichte für alle Kinder?
 - Können alle Kinder das Ostermoment verstehen, den Umschwung von Trauer und Verzweiflung in Freude und Hoffnung?
 - Sind die Symbole im Bodenbild verständlich?
 - Sind für alle Kinder meiner Lerngruppe die Zugangsmöglichkeiten bedacht, die sie ansprechen, auffordern, eigene Gedanken freisetzen und Kreativität initiieren?
 - Was fehlt?

- In Gruppen nehmen die Teilnehmenden die Kinder und die unterschiedlichen Brillen (Phase 1) noch einmal in den Blick. Werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Heterogenitätsdimensionen in der Unterrichtseinheit berücksichtigt? Wie werden sie berücksichtigt? Auf farbige Moderationskarten werden Anmerkungen und weitere Ideen gesammelt und in einer gemeinsamen Runde ins Bodenbild zu der betreffenden Stelle gelegt.

- In einer durchgeführten Fortbildungsveranstaltung wurden u.a. folgende Ideen gesammelt :
 - Die Trauer und Einsamkeit der Jünger könnte auch durch sinnliche Wahrnehmung (Kälte/Dunkelheit) spürbar gemacht werden. Ebenso die Freude durch Helligkeit und Wärme. (Basale Zugänge)
 - Der Blick durch ein schwarzes Chiffontuch untermalt nochmal die Dunkelheit in der Trauer.
 - Die Erinnerungen an die Geschehnisse in Jerusalem können in der Erzählung mit Symbolen wie Palmzweig – Brot – Holz – Stein untermalt werden.
 - Smileys können die Beschreibung der Gefühle unterstützen.
 - Die Schilder sollten auch mit Blindenschrift ausgestattet werden.
 - Die Fußspuren der Jünger können fühlbar gemacht werden: z.B. schwarz – Sandpapier, farbig – Samtstoff.
 - Der freudige Rückweg der Jünger könnte auch mit Orff'schen Instrumenten selbst verklunglicht werden.
 - Am Ende erzählen die beiden Jünger die Geschichte den Frauen in Jerusalem. So kann die Geschichte noch einmal gefestigt werden.

Phase 4: Kritische Meta-Reflexion des Bausteins in der Fortbildung

- Am Ende der Fortbildungsveranstaltung reflektieren die Teilnehmenden folgende Fragen:
 - Welche Potentiale bietet dieser Baustein für die inklusive Religionslehrerfortbildung?
 - Wo erfüllt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik, wo nicht?
 - An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weiter gedacht werden?

Literatur

Themenheft Ostern: Kreuz und Auferstehung, Grundschule religion o.J. (2005), H.10, Seelze: Friedrich Verlag.

Themenheft Ostern: Etwas Neues beginnt, Grundschule religion o.J. (2012), H.38, Seelze: Friedrich Verlag.

Der Schüler/ die Schülerin, die ich im Blick behalten möchte:



Vorwissen _____

Fähigkeiten _____

Erfahrungen _____

Interessen _____

Was ist Glück?

Theologisch-philosophische Gespräche im inklusiven Religionsunterricht

Zeit

variabel, 3–6 Std.

Gruppengröße

5–20 Teilnehmende

Raumbedarf

großer Seminar- oder Klassenraum

Material

- Zitate zum Nachdenken (M 1)
- Steckbriefe: Kinder aus meiner Klasse (M 2)
- Fragebogen (M 3)
- Buch: Die Glücksfee von Cornelia Funke.
Daraus vergrößerte Farbkopien für das Bodenbild: Bett – Kakaotasse – graue Bäume – glücklicher Lukas Besenbein
- Die Glücksfee Pistazia und Lukas Besenbein als Stabfiguren
- Glückskiste mit Glückssymbolen
- Glücksstationen
- Glückstagebücher für alle Kinder (M 5)
- Fühlsack mit unterschiedlichen weichen, rauen Stoffen (Schleifpapier, Kratzschwamm etc.)
- Kleine Faltpapiere in allen Farben
- Bunte Glassteine
- Knautschi (Gesprächsball)
- Moderationskarten
- Entdeckerstationen (M 4)

Intention

Die Teilnehmenden reflektieren anhand von Unterrichtsideen zum Thema „Glück“ für das 3./4. Schuljahr, wie theologisch-philosophische Gespräche in einem inklusiven Religionsunterricht realisiert werden können. Insbesondere arbeiten sie an folgenden Fragen: Wie kann es gelingen, dass alle Kinder ihre eigenen Gedanken entwickeln? Wie können Kinder das ausdrücken, was sie innerlich bewegt?

Möglicher Ablauf

Phase 1: Eigene Erfahrungen und Reflexionen zum Thema „Glück“

- Glückssymbole (z.B. Glücksklee, Glückskäfer, Schornsteinfeger, Lottoschein, „Glücksbilder“) und einige Zitate zum Nachdenken (M 1) liegen in der Kreismitte. Die Teilnehmenden legen bunte Glassteine zu Symbolen oder Zitaten, die sie besonders ansprechen, und tauschen sich untereinander zu folgenden Impulsfragen aus:
 - „Was bedeutet Glück für mich?“
 - „Warum ist es wichtig, mit Kindern über Glück zu sprechen?“

Phase 2: Impulse zur methodisch-didaktischen Reflexion: Theologisch-philosophische Gespräche im inklusiven Religionsunterricht?

- Die Teilnehmenden erhalten Moderationskarten – je nach Zeit: drei bis beliebig viele. Der 1. Impuls lautet: „Welche Chancen liegen darin, im inklusiven Religionsunterricht theologisch-philosophische Gespräche mit allen Kindern zu führen? Welche Befürchtungen haben wir? Wie können solche Gespräche gelingen?“ Jeder Gedanke/Aspekt wird auf eine Karte geschrieben.
- Die Karten werden individuell kommentiert auf den Boden oder auf den Tisch gelegt. Die Teilnehmenden stehen oder sitzen darum herum. (Arbeit am Boden oder auf dem Tisch ermöglicht – anders als am Flipchart – eine individuellere Haltung des Sitzens oder Stehens sowie eine einfachere Umstellung der Karten). Ggf. Nachfragen oder Diskussionen.
- Die Karten werden nun gemeinsam sortiert und Themenbereiche gebildet.
- Reflexion über das gefundene Cluster bzw. über das, was fehlt.
- Der 2. Impuls lautet: „Welche Kinder in meiner Klasse muss ich in diesem Zusammenhang besonders berücksichtigen?“ Die Teilnehmenden füllen „Steckbriefe“ (M 2) für die Kinder ihrer Lerngruppe aus und stellen sie sich gegenseitig vor. Die Steckbriefe werden an Stellwänden befestigt und begleiten die gesamte Fortbildungszeit.

Phase 3: Unterrichtsideen zum Thema „Glück“ für den Jahrgang 3/4

2

Die Kursleitung stellt verschiedene Unterrichtsschritte, Methoden und Medien für die Unterrichtsgestaltung vor. Die Teilnehmenden reflektieren die vorgeschlagenen Unterrichtsideen unter Gesichtspunkten einer inklusiven Religionsdidaktik und behalten im Verlauf immer die eigene Lerngruppe im Blick.

Gedankenspaziergänge zum Glück

- Was ist eigentlich Glück?
Zu Beginn der Unterrichtseinheit werden die Kinder zu Entdeckungen in ihrem eigenen Lebenskontext angeregt. Die Kinder nennen Beispiele für Glück sowie Begebenheiten, die sie mit Glück in Verbindung bringen.
Impuls: „Einmal war ich glücklich, als ...“
Die Kinder bilden Gruppen mit dem Ziel, eine Situation darzustellen, in der sie glücklich waren. Sie können die Situation spielen, malen; vielleicht auch ein Gedicht schreiben (Elfchen), ein Lied umtexten ...
- Visualisierung durch ein Bodenbild: Glückskiste mit Glücksklee, Glückskäfer, Schornsteinfeger, Lottoschein, „Glücksbilder“ (Postkarten) und ausgewählte Zitate (s.o. unter 1) und eigene gemalte Bilder.
Die Kinder legen Glassteine zu den Zitaten oder auf die Symbole, die ihnen wichtig sind. Das Gespräch wird unterstützt durch Knautschi, einen Gesprächsball.
Mithilfe dieser Materialien sollen die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder gefördert, die Entwicklung ihrer Gedankenwelt unterstützt, Sprachfelder und Symbolsprache erschlossen werden.

□ Vertiefung im Gespräch

Mögliche Impulse für ein Gespräch (in ungeordneter Abfolge, evtl. durch die Glücksfee Pistazia):

- Wie ist das eigentlich, wenn man sich ganz glücklich fühlt?
- Woran merkt ihr, dass ihr glücklich seid?
- Kennst Du (einen) glückliche(n) Menschen?
- Macht Religion, der Glaube an Gott glücklich?
- War Jesus (Mohammed, Buddha ...) glücklich?
- Kann man Menschen von außen ansehen, dass sie glücklich sind? (Pantomime)
- Wie ist es, wenn man nicht glücklich ist? – Was ist das Gegenteil von Glück?
- Ist es schöner, wenn man für sich alleine glücklich ist, oder mit anderen zusammen?
- Gibt es bestimmte Zeiten oder Orte, an denen man leichter glücklich sein kann als an anderen?
- Bin ich glücklich, wenn ich machen kann, was ich will?
- Kann man das Glück festhalten?
- Kann man etwas dazu tun, um glücklich zu sein?
- Kann man Glück fühlen?
- Kann man es riechen?
- Kann man es hören?
- Was wäre, wenn es das Glück nicht gäbe?
- Hausaufgabe: Als Glücksreporter unterwegs
Die Kinder interviewen mit einem Fragebogen (M 3) Freund_innen, Eltern, Großeltern, Nachbarn etc. Die Ergebnisse werden in der nächsten Stunde im Gesprächskreis präsentiert.

3

Arbeit mit dem Bilderbuch „Die Glücksfee“

- Das Buch: „Die Glücksfee“ von Cornelia Funke wird vorgelesen und die beiden Protagonisten, die Glücksfee Pistazia und Lukas Besenbein werden als Stabfiguren vorgestellt. In einem Bodenbild werden die verschiedenen Stationen mit den vergrößerten Farbkopien (M 6) sichtbar gemacht.



Illustrationen von Sybille Hein aus: Cornelia Funke, Die Glücksfee. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2003.

- Impuls: „Welchen Glücksmoment bei Lukas könnt ihr gut verstehen? Die Kinder legen einen Glasstein an die Stelle und begründen es.“
- Impulse zum Gespräch über das Bilderbuch:
 - Lukas kennt keinen Grund um glücklich zu sein. Kennt ihr das?
 - Wie hat Pistazia Lukas Besenbein glücklich gemacht?
 - Schauen wir uns die Glücksgefühle von Lukas noch einmal genauer an.
 - Im Bett – Wie fühlt sich eigentlich Glück an?
 - Ein Fühlsack mit verschiedenen Materialien wird herumgegeben und nach auslösenden Glücksgefühlen werden einzelne Stücke zum „Bett“ gelegt.
 - Nun der Kakao: Wie schmeckt und riecht für euch Glück?
 - Die Kinder zählen auf: Spaghetti mit Tomatensoße – Schokolade ...
 - Nun zu den grauen Bäumen: Welche Farben hat Glück?

- Faltpapiere in verschiedenen Farben werden ausgelegt und ausgewählt zu den grauen Bäumen gelegt.
- Lasst uns Lukas mal genau anschauen:
- Wie ist das eigentlich, wenn man sich ganz glücklich fühlt?
- Kann man ihm von außen ansehen, dass er glücklich ist? (Pantomimen).
- Woran merkt ihr, dass ihr glücklich seid?
- Kann man Glückseligkeit lernen?
- Kann man das Glück festhalten?

Entdeckerstationen zum Glück (M 4)

- Die Teilnehmenden erkunden diese Stationen, die den Kindern Möglichkeiten zur individuellen Vertiefung geben, und notieren auf grünen Zetteln Veränderungsvorschläge und Ergänzungen.

- Station 1
Stellt euch vor, ein Wesen von einem anderen Stern käme zu euch. Dieses Wesen hat noch nie das Wort Glück gehört. Wie könnt ihr ihm erklären, was das ist? Ihr könnt dazu schreiben, spielen, malen ...
- Station 2
Stell dir vor, du bist ein berühmter Maler oder eine berühmte Malerin. Du sollst für eine Ausstellung ein Bild zu Glück malen. Die Kinder organisieren eine Kunstausstellung zum Thema Glück und schreiben einen Ausstellungskatalog.
- Station 3
Wo in deinem Körper kannst du das Glück fühlen? Im Bauch? Im Kopf? ... Zeichne es in den Umriss.
- Station 4
Nimm dir ein kleines Glücksbuch und male oder schreibe Dinge hinein, die dich glücklich machen.

Ein Glückstagebuch

- Die Kinder erhalten ein Glückstagebuch (M 5), das sie nun eine Woche lang jeden Tag führen müssen. Aufgabe ist es, sich jeden Abend hinzusetzen und zu überlegen: Was war heute der glücklichste Moment? Diesen Moment, dieses Ereignis schreiben oder malen sie auf. Nach einer Woche stellen sie sich gegenseitig ihre Glückstagebücher vor.

Phase 4: Auswertung und Erweiterung

- Die Teilnehmenden überprüfen die Unterrichtsideen noch einmal im Blick auf die Steckbriefe ihrer Kinder, die sie im 2. Schritt angefertigt haben, und diskutieren folgende Aspekte:
 - Können wirklich alle Kinder diesem Unterrichtsgeschehen folgen?
 - Ist Ihnen eine aktive Teilnahme möglich?
 - Werden alle Sinneskanäle angesprochen, die die Mehrdimensionalität des Nachdenkens fördern?
 - Können alle Kinder ihren Gedanken „Ausdruck“ verleihen?

- In einer Fortbildungsveranstaltung in Hamburg kamen u.a. folgende neue Ideen zusammen:
 - Die Geschichte von der Glücksfee sollte nur erzählt werden. Die Bilder des Buches sind zu abstrakt und daher verwirrend. Ein Bodenbild mit den beiden Figuren, einem Kakaobecher und einem Bett, unterstützt die Erzählung.
 - Phasen von DAB (Denken – Austauschen – Besprechen) ermutigen auch ängstliche Kinder zu eigenen Beiträgen.
 - Eine Schreibstation einrichten, in der die Kinder Glücksgeschichten schreiben können.
 - Kleine Smileys (zustimmend oder bejahend) können bei der Positionierung im Gespräch helfen.
 - Die Gesprächsimpulse auf große Karten schreiben und in die Bodenmitte legen, damit sie alle „vor Augen“ haben.
 - Die Kinder könnten einen Glücksabend mit den Eltern planen, bei dem die Glücksausstellung zu sehen ist. Bei Glückskekse und Glückstee könnten Glücksspiele gespielt werden und Glücksgeschichten vorgelesen oder erzählt werden.

- Am Schluss geben die Teilnehmenden ein Feedback im Namen ihrer vorgestellten Kinder. Eine Fülle von Ideen ist zusammengekommen, die nun in einem Lernarrangement für die eigene Klasse zusammengestellt werden können.

Phase 5: Kritische Reflexion des Bausteins

- Am Ende der Fortbildungsveranstaltung reflektieren die Teilnehmenden folgende Fragen und tragen sie auf Karteikarten zusammen:
 - Welche Potenziale bietet dieser Baustein für einen inklusiven Religionsunterricht?
 - Welche Probleme im Blick auf einen inklusiven Religionsunterricht entdecken wir?
 - Wo erfüllt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik, wo nicht?
 - An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weitergedacht werden?

Literatur

Grundschule religion: Glück und Seligkeit (2007), Nr. 21.

TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita: Glück 4(2012), H. 1.

Funke, Cornelia/ Hein, Sybille, Die Glücksfee, Frankfurt a.M. 2003.

Poznanski, Ursula/ Rave, Friederike, Pauline Pechfee, St. Pölzen 2007.

Halling, Thomas/ Eriksson, Eva, So ein Glück! So ein Pech!, Hamburg 2006.

Zitate zum Nachdenken

Das Glück ist wie ein Schmetterling,
heute hier und morgen dort.
Und wenn man ihn fangen will, ist er auch schon
wieder fort.

Das schönste Glück kommt plötzlich.

Jeder ist seines Glückes Schmied.

Glück ist, wenn uns das Leben seine
schönsten Seiten zeigt.

Willst du glücklich sein im Leben, trage bei
zu Anderer Glück, denn die Freude, die wir geben,
kehrt ins eigene Herz zurück.

Der Schüler/ die Schülerin, die ich im Blick behalten möchte:



Vorwissen _____

Fähigkeiten _____

Erfahrungen _____

Interessen _____



Als Glücksreporter unterwegs

Wir sind auf der Suche nach glücklichen Menschen. Interviewt Freundinnen und Freunde, Eltern, Großeltern und Nachbarn.

Name _____ Datum _____

Habt ihr einen Glücksbringer?

Was war der glücklichste Moment in deinem Leben?

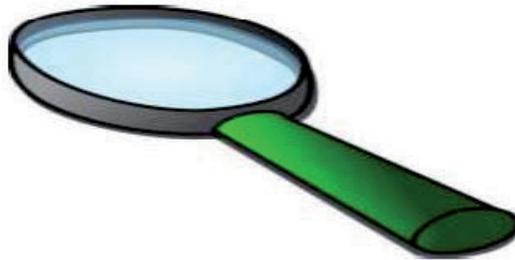
Hat dieser Moment dein Leben verändert?

Was war dein letztes Glückerlebnis?

Was gehört zu einem glücklichen Leben?

Entdeckerstationen

Was ist Glück?



Station 1

Stellt euch vor, ein Wesen von einem anderen Stern käme zu euch. Dieses Wesen hat noch nie das Wort GLÜCK gehört.

- Wie könnt ihr ihm erklären, was das ist?
- Ihr könnt dazu schreiben, spielen, malen ...

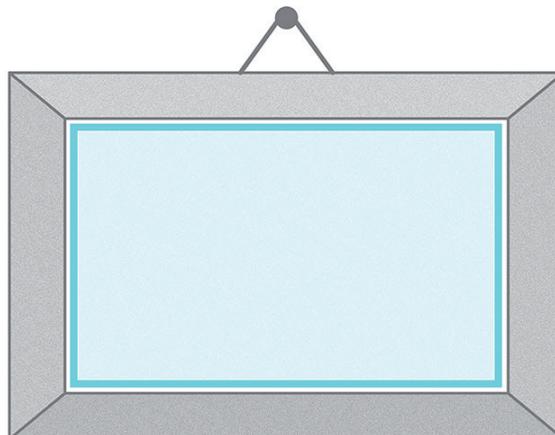


10



Station 2

Stell dir vor, du bist ein berühmter Maler. Du sollst für eine Ausstellung ein Bild zu GLÜCK malen.

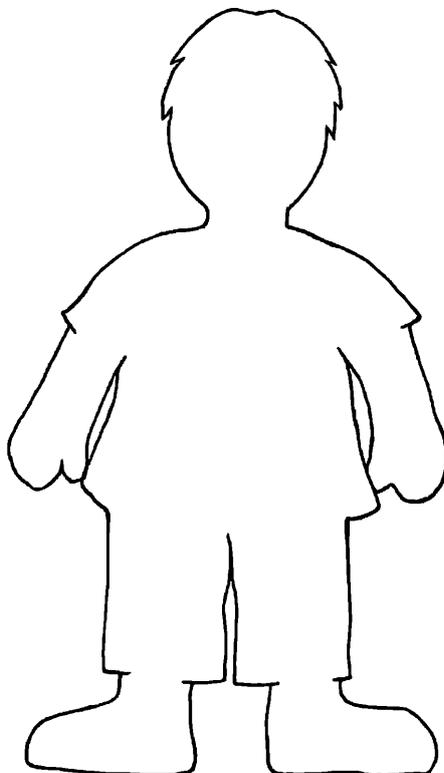


- Male in allen Farben und Formen, die dir dazu einfallen.



Station 3

Wo kannst du das Glück fühlen?



11

Wo in deinem Körper kannst du das Glück fühlen? Im Bauch? Im Kopf? ...

- Zeichne es in den Umriss in deiner persönlichen Glücksfarbe.

Glückstagebuch – Ideen

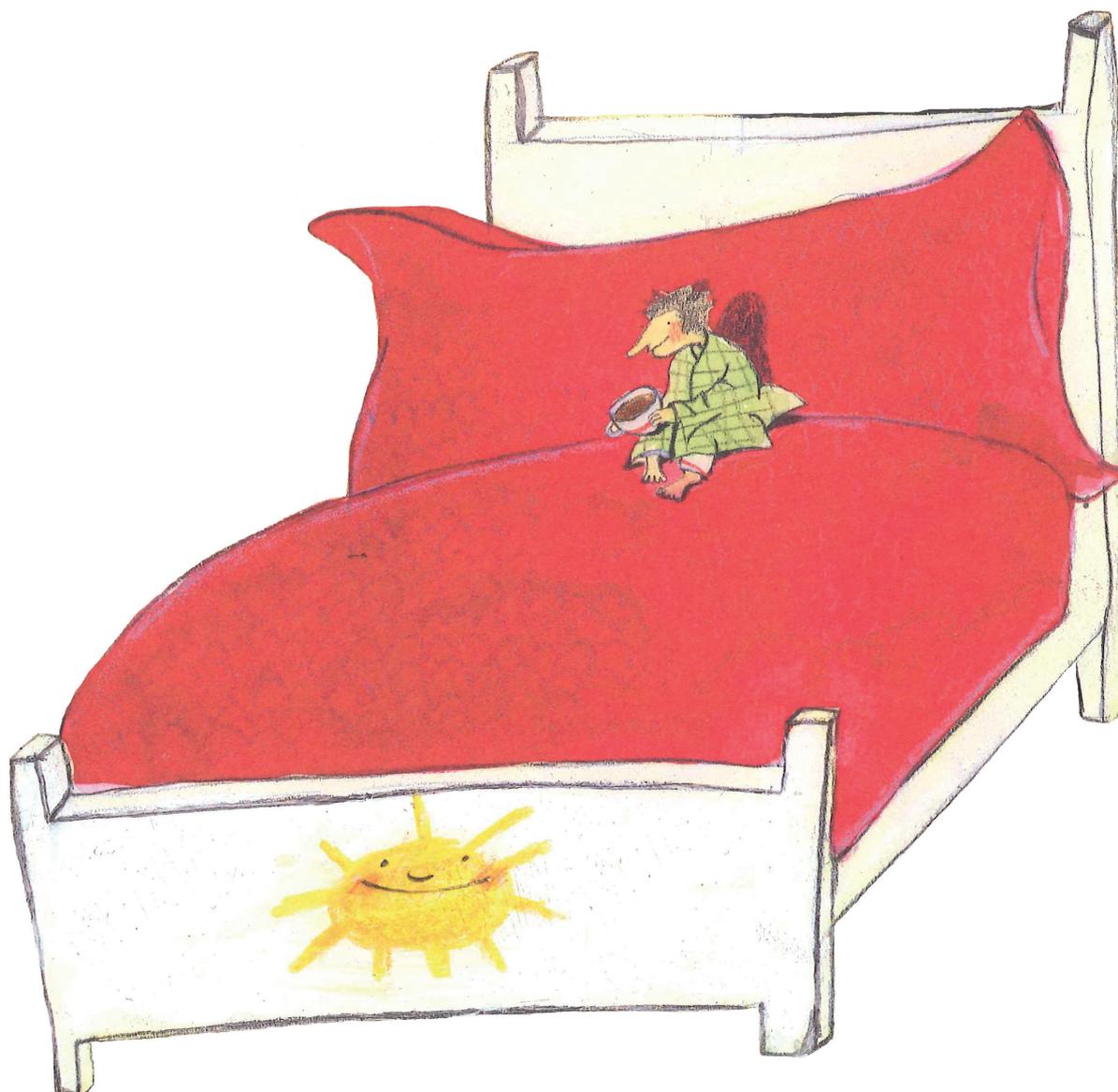


Station 4

Nimm dir ein kleines Glücksbuch und male oder schreibe Dinge hinein, die dich glücklich machen.



Kopiervorlage Bett



13

Illustrationen von Sybille Hein aus: Cornelia Funke, Die Glücksfee. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2003.

Kopiervorlage Kakaotasse



Illustrationen von Sybille Hein aus: Cornelia Funke, Die Glücksfee. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2003.

Kopiervorlage Graue Bäume



Illustrationen von Sybille Hein aus: Cornelia Funke, Die Glücksfee. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2003.

Kopiervorlage Glücklicher Lukas



Illustrationen von Sybille Hein aus: Cornelia Funke, Die Glücksfee. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2003.

Differenzierte Lernaufgaben zur Parabel vom barmherzigen Samariter

Zeit

1–3 Stunden

Gruppengröße

5–10 Teilnehmende

Raumbedarf

Möglichkeit zur Arbeit in Kleingruppen

Material

- Die einzeln auf Karten kopierten Lernaufgaben (M 1)
- Korb mit Holzbausteinen und Holzfiguren (Hinweis: gut eignen sich Holzkegelfiguren aus Bethel (<http://www.prowerk-bethel.de/prowerk-shop/therapeutische-spielmitel/24/holzkegelfiguren-set-rotlg/holzkegelfiguren-set-1-rotlg.html?sort=3>))
- Bildergeschichte zur Parabel aus unterschiedlichen Kinder- und Bilderbibeln, in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, zerschnitten
- Vier Aneignungswege (M 2)
- Die Geschichte in leichter Sprache (M 3)
- Psalmworte des Verletzten (M 4)
- Ein Bild zur Geschichte (M 5)

Intention

Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit unterschiedlichen Lernaufgaben zu der biblischen Geschichte vom barmherzigen Samariter. Sie reflektieren, welche Zugänge für welche Schülerinnen und Schüler mit diesen Lernangeboten eröffnet werden. Sie entwickeln auf dieser Grundlage weitere Hilfs- und Differenzierungsmöglichkeiten.

Möglicher Ablauf

- Die Kursleitung erinnert an die Parabel vom barmherzigen Samariter. Sie erzählt die biblische Parabel so, wie sie es in einer inklusiven Grundschulklasse tun würde: mithilfe eines Korbes, in dem sich Gegenstände befinden, die im Laufe der Erzählung präsentiert werden. Der Weg, an dem die Geschichte spielt, wird durch ein braunes Tuch dargestellt. Rechts und links liegen zwei Holzblöcke, die Jericho und Jerusalem repräsentieren. Die Geschichte beginnt in der Mitte des Weges, dort liegt der Verletzte am Rande. Er, sowie der Priester, der Levit, der Samariter mit Esel, der Wirt am Gasthaus werden mit Holzfiguren dargestellt.

- Die Teilnehmenden lesen die Lernaufgaben zu der Parabel vom barmherzigen Samariter (M 1) und überlegen in Partnerarbeit, ob und wie sich diese Lernaufgaben den vier Aneignungswegen (M 2) zuordnen lassen.
- Die Teilnehmenden wählen in neuen Zweiertteams eine Lernaufgabe aus, mit der sie sich genauer beschäftigen wollen. (Dazu sollten die Lernaufgaben auf einzelne Karten kopiert werden.)
- Sie schauen auf ihre eigene Lerngruppe und überlegen: Für welche meiner Schülerinnen und Schüler eignet sich diese Lernaufgabe? Welche zusätzlichen Hilfestellungen muss ich den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen? Wie kann ich die Hilfestellung der Schüler_innen untereinander organisieren? Sie tragen ihre Überlegungen in die rechte Spalte des Arbeitsblattes bzw. der Karte ein.
- Welche weiteren Lernaufgaben können wir im Blick auf die Lernmöglichkeiten und -interessen, unserer Schüler_innen entwickeln?
- Die Zweiertteams stellen sich ihre Arbeit im Plenum gegenseitig vor und diskutieren die Ergebnisse.
- Am Ende der Fortbildungsveranstaltung reflektieren die Teilnehmenden folgende Fragen:
 - Welche Potentiale bietet dieser Baustein für einen inklusiven Religionsunterricht?
 - Welche Probleme im Blick auf einen inklusiven Religionsunterricht entdecken wir?
 - Deckt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik ab?
 - An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weiter gedacht werden?

Differenzierte Lernaufgaben

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Erzählt euch die Geschichte vom barmherzigen Samariter. <input type="checkbox"/> Nehmt dazu die Gegenstände aus dem Korb. <input type="checkbox"/> Legt dann Smileys zu der Geschichte. <input type="checkbox"/> Erzählt, warum ihr die Smileys so gewählt habt. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |
| <p>Ihr habt verschiedene Bilder.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ordnet sie so, wie sie zur Geschichte passen. Ihr könnt die Bilder aus einem oder aus mehreren Umschlägen verwenden. <input type="checkbox"/> Was erzählen die Bilder von der Geschichte? Fehlt etwas? <input type="checkbox"/> Dann könnt ihr weitere Bilder dazu malen. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> erinnert euch an die Geschichte vom barmherzigen Samariter. <input type="checkbox"/> Welche Personen kommen darin vor? <input type="checkbox"/> Macht mit euren Körpern ein Standbild, das zur Geschichte passt. Eine/r ist Beobachter/in. Er/ Sie kann fragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie geht es dir in dem Bild? ■ Was denkst du über die anderen? ■ Fühlst du dich wohl oder nicht – warum? <input type="checkbox"/> Er/ Sie macht ein Foto von eurem Bild. Schaut euch gemeinsam euer Foto an. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lest miteinander die Geschichte (M 3). Ihr könnt mit verteilten Rollen lesen. Oder einer kann den anderen vorlesen. <input type="checkbox"/> Sucht dann Gegenstände aus diesem Raum, die zur Geschichte passen und legt sie auf ein Tuch. <input type="checkbox"/> Erklärt den anderen, was die Gegenstände bedeuten. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |
| <p>Erinnerungen Der Verletzte in der Geschichte erinnert sich später daran, was ihm zugestoßen war und wie er hilflos da lag.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Suche ein Psalmwort aus, das zu seiner Situation passte. (s. M 4) | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |
| <p>Ein Bild zur Geschichte (M 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Was erkennst du in diesem Bild? Erzählt euch gegenseitig dazu. <input type="checkbox"/> Male die Dinge und Personen aus, die dir besonders wichtig sind. <input type="checkbox"/> Gib dem Bild einen Namen. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |
| <p>Wie geht die Geschichte weiter?</p> <p>Der Verletzte wurde vom Samariter in einen Gasthof gebracht. Hier sollte er gesund gepflegt werden. Mehr wissen wir nicht.</p> <p>Wie könnte die Geschichte weiter gehen? Haben sich die beiden noch einmal wieder gesehen? Oder hat der Verletzte die getroffen, die damals an ihm vorüber gegangen sind?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Schreibe die Geschichte weiter oder/ und male ein Bild dazu. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p>  <ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ |

| | |
|---|---|
| <p>Sagen Sie mal, Herr Samariter!</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Stellt euch vor, ihr seid von der Zeitung. Ihr habt von der Geschichte gehört und sollt nun ein Interview mit dem Retter führen.<ul style="list-style-type: none">■ Überlegt euch zusammen möglichst viele Fragen und schreibt sie auf.■ Überlegt euch nun passende Antworten.■ Spielt ein Interview und führt es dann der Klasse vor. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p> <ul style="list-style-type: none">■■■  |
| <p>Warum habt ihr das getan?</p> <p>Zwei Männer sind an dem Verletzten vorbei gegangen und haben sich nicht um ihn gekümmert. Die genauen Gründe wissen wir nicht, aber wir können sie uns denken.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Schreibe ihnen einen Brief. | <p>Wenn ihr Hilfe braucht, dürft ihr:</p> <ul style="list-style-type: none">■■■  |

Vier Aneignungswege



Basal-perzeptive Aneignungswege stehen jedem Mensch zur Verfügung. Sie sprechen im Besonderen die sinnliche Wahrnehmung an. Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und die umgebende Welt wahr, indem sie fühlen, schmecken, riechen, hören, sehen und spüren. Auch die Bewegung (sich selbst bewegen und bewegt werden) und die vibratorische Wahrnehmung sind basale Formen des Kennenlernens und der Erkundung der Umgebung und kann als Weg der Aneignung angeboten werden.



Konkret-gegenständliche Aneignungswege ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich selbst und die umgebende Welt durch aktives Tun und Handeln zu erkunden und kennen zu lernen. Im konkreten Umgang mit Personen und Dingen erleben und erforschen sie ihre Umwelt, eignen sich dabei praktische Fähigkeiten an und lernen, sich nach sozialen Regeln zu verhalten.



Anschauliche Aneignungswege knüpfen an die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler an, eine Vorstellung von sich selbst zu entwickeln und sich von der Welt, von Ereignissen, Personen und Gegenständen ein Bild zu machen. Sie verwenden dafür anschauliche Darstellungen, Modelle oder andere sinnlich wahrnehmbare Wege. Im Rollenspiel erproben sie Verhalten, versetzen sich in die Position anderer Menschen und entdecken Lösungen für unterschiedliche Probleme.



Abstrakt-begriffliche Aneignungswege ermöglichen, die Welt mit Hilfe von Zeichen und Symbolen wahrzunehmen und zu erkunden. Texte erschließen neue Wissensgebiete, die gedankliche Auseinandersetzung mit Fragen hilft, eigene Lösungswege zu entdecken und mit anderen auszutauschen.

Siehe dazu ausführlicher:

Schweiker, Wolfhard, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I, Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, 41-44.

Der barmherzige Samariter

Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho.
Er kam durch die Wüste.
Räuber überfielen ihn.
Sie zogen ihn aus, schlugen ihn
und ließen ihn halbtot liegen.

Denselben Weg
kam ein Priester daher,
der sah ihn da liegen,
ließ ihn und ging vorüber.

Auch ein Tempeldiener kam daher.
Der sah ihn und ging vorüber.

Ein Samariter kam aber an diesen Ort.
Der sah den Mann da liegen
und erbarmte sich.
Er lief zu ihm hin,
goß Öl und Wein auf seine Wunden
und verband sie.

Dann setzte er ihn auf sein Reittier
und brachte ihn zu einem Gasthaus.
Dort sorgte er für ihn.
Am nächsten Tag gab er dem Wirt Geld
Und sagte zu ihm: Bitte, pflege ihn!
Wenn du noch mehr Geld brauchst,
will ich es dir bezahlen,
wenn ich wiederkomme.

Nun fragte Jesus:
Wer hat für den überfallenen Mann
wirklich als Mitmensch gehandelt?
Da antwortete der Schriftgelehrte:
Der, der ihm geholfen hat.
Da sagte Jesus:
Dann mach es auch so!

Quelle: Elementarbibel, ausgewählt und in einfache Sprache gefasst von Anneliese Pokrandt, Band 7,
Lahr u.a. 1985, 32-34. © Verlag Ernst Kaufmann, Lahr

Psalm-Worte des Verletzten

Ich bin so einsam und mir ist so elend.

Psalm 25,16

Ich rufe, doch du antwortest nicht.

Psalm 102,8

Willst du mich denn für immer verlassen?

Psalm 13,2

**Ich freue mich über dich, ich bin überglücklich
und will dir singen.**

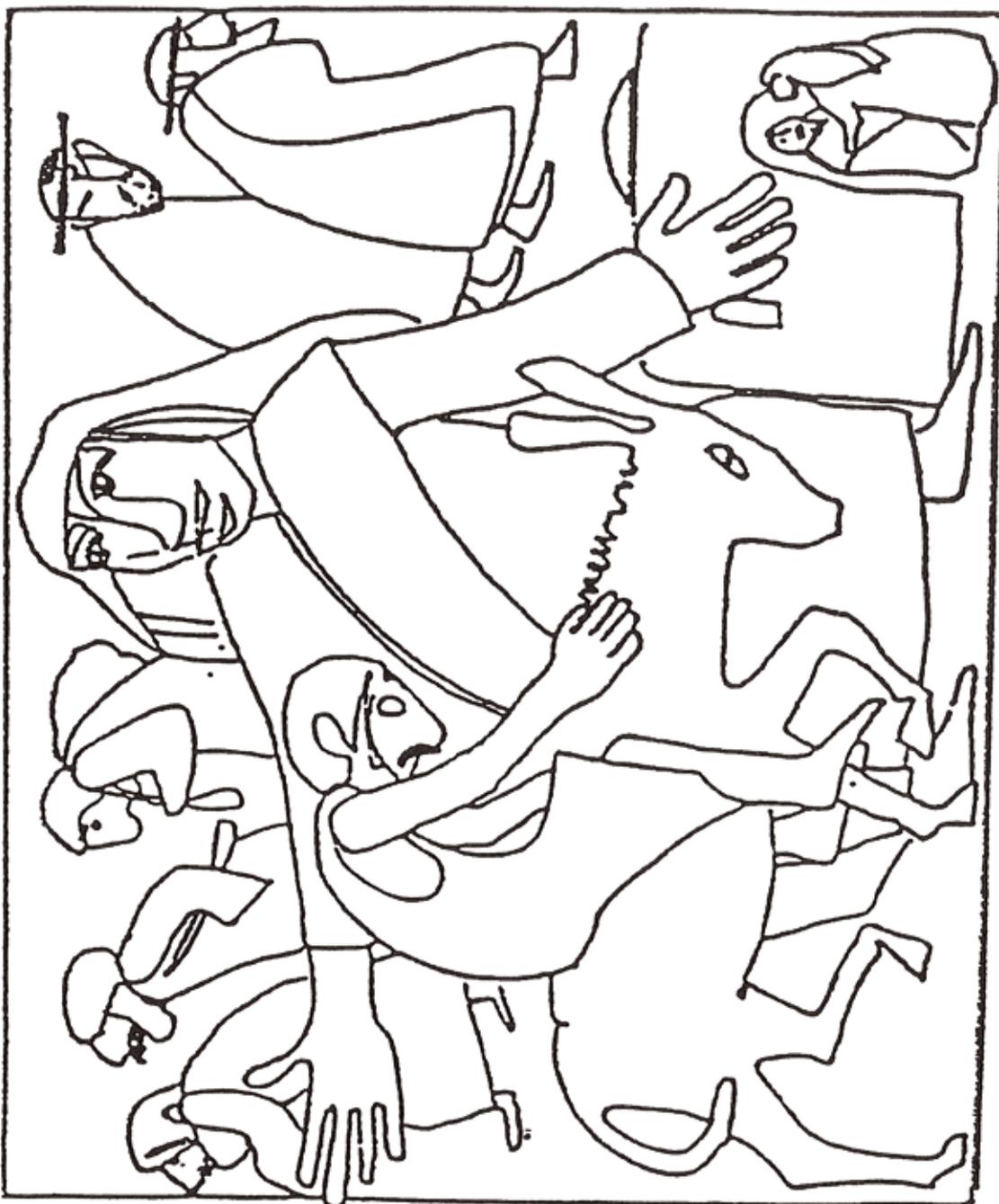
Psalm 9,6

8

Der Herr ist bei mir, er hält die Hand über mich.

Psalm 121,3

Ein Bild zur Geschichte



Quelle: Drechsel, Evelyn u.a., Helfende Hände, Katechetisches Amt Heilsbronn, Bildfolien für die Schule und Gemeinde, Folge 2, Begleitsheft, Heilsbronn 1981, 15.

Dem behinderten Gott begegnen

Zeit

90 Minuten

Gruppengröße

variabel

Raumbedarf

ggf. Gruppenräume bzw. Platz für Einzelarbeit

Material

- Text von Nancy Eiesland (M 1)
- Bilder vom auferstandenen Christus (ggf. als Vorlagen). Bilder sind zahlreich im Internet downzulowden.
- Papier, Mal- und Schreibstifte
- Flipchartpapier

Intention

Die Teilnehmenden reflektieren eigene und fremde Gottesvorstellungen. Sie lernen Auswirkungen einer Behinderung auf Gottesvorstellungen kennen und versuchen, diese emotional nachzuvollziehen. Sie diskutieren eine theologische Begründung für Inklusionspädagogik.

Hinweise zur Durchführung

Es ist hilfreich, wenn sich die Teilnehmenden vorher mit diskriminierenden und ausgrenzenden Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen in der Kirche beschäftigt haben (s. Anfang des Textes von Eiesland, M 1). Insbesondere das Thema „Gottesebenbildlichkeit“ und die Frage, inwiefern diese an bestimmte Vorstellungen (Vollkommenheit, Gesundheit, Schönheit) geknüpft ist, bildet den Hintergrund, die Begegnung Eieslands mit dem „behinderten Gott“ besser zu verstehen (s. dazu auch Baustein B 8 „Zum Bilde Gottes geschaffen“ in Modul 2).

Der Baustein ist so aufgebaut, dass die Teilnehmenden sich zunächst auf die Position von Eiesland einlassen, bevor sie ggf. Kritik daran üben.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Der Auferstandene – vielfältig dargestellt im Bild

- Möglichst unterschiedliche Bilder vom auferstandenen Christus liegen in der Mitte. (Nicht auf jedem Bild sind die Wundmale dargestellt.)
- Jede/r sucht sich ein Bild aus, das ihn/ sie besonders anspricht. Die Teilnehmenden stellen sich ihre Bilder und Assoziationen gegenseitig vor. Je nach Gruppengröße evtl. auch in 2er-Gruppen.

Phase 2: Dem behinderten Auferstandenen begegnen

- Die Teilnehmenden lesen den Text von Nancy Eiesland (M 1).
- Es werden mehrere Möglichkeiten angeboten, sich vertieft mit dem Text zu beschäftigen. Die Teilnehmenden
 - führen ein Schreibgespräch an einem vorbereiteten Tisch mit Flipchart-Papier durch.
 - schreiben einen Brief an Nancy Eiesland.
 - schreiben eine Geschichte in der Ich-Form aus der imaginierten Sicht von Nancy Eiesland: Meine Erfahrung mit der Kirche.
 - malen in ein Bild des Auferstandenen die Wundmale ein und tauschen sich über diesen Malprozess aus.
 - formulieren Fragen für Schüler_innen zum Text von Eiesland.
 - visualisieren die Diskriminierungserfahrungen, die Eiesland beschreibt, z.B. in Bildern oder Standbildern.

Phase 3: Reflexion

- Exemplarische Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Hier ist evtl. auch ein „Museumsgang“ möglich.
- Abschließend wird der Ansatz von Eiesland diskutiert. Eine mögliche Frage wäre: Ist der Ansatz von Eiesland eine theologische Begründung für Inklusionspädagogik?

Mögliche Weiterarbeit

Eine Weiterarbeit ist möglich, indem auf andere befreiungsorientierte Gottesbilder (z.B. schwarzer Christus, Frau/ Campesino am Kreuz) eingegangen wird.

Literatur

- Eiesland, Nancy, Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung, in: Leimgruber, Stephan/ Pithan, Annebelle/ Spieckermann, Martin (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein (Forum für Heil- und Religionspädagogik 1), Münster 2001, 7-25. Online verfügbar unter: http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Der_Mensch_lebt_nicht_vom_Brot_allein.pdf (Download 27.08.2014).
- Eiesland, Nancy, Der behinderte Gott, in: Pithan, Annebelle/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Gütersloh 2002, 119-120. Online verfügbar unter: http://www.comenius.de/biblioinfothek/open_access/oa_Handbuch_integrative_Relpaed.php?bl=1792&we_lv_start_o=40 (Download 27.08.2014).
- Eiesland, Nancy, The Disabled God. Toward a Liberatory Theology of Disability, Abingdon Press, 1994.
- Martin, Douglas, Nancy Eiesland Is Dead at 44. Wrote of a Disabled God, in: The New York Times, 21.03.2009. Online verfügbar unter: http://www.nytimes.com/2009/03/22/us/22eiesland.html?_r=0 (Download 27.08.2014).

Dem behinderten Gott begegnen

Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung

Nancy L. Eiesland

Auszug

(...) Obwohl ich ein Examen in Theologie habe, sind mein Doktorgrad und meine Professur in Religionssoziologie. Dennoch bin ich Theologin aus Notwendigkeit. Als Mensch mit einer Behinderung könnte ich die traditionellen Antworten, die auf meine Frage „Was ist Behinderung?“ gegeben werden, nicht akzeptieren. Da ich eine angeborene Behinderung habe, hatte ich Gelegenheiten genug, viele der sogenannten Antworten in den Jahren zu hören und zu erfahren. Das war zum Beispiel: „Du bist besonders in Gottes Augen, deswegen wurde dir diese schmerzhafteste Behinderung gegeben.“ Sie können sich vorstellen: Das schien nicht logisch. Oder „Sorge dich nicht um deine Schmerzen und dein Leiden hier, im Himmel wirst du gesund gemacht werden.“ Wiederum: Als von Geburt an Behinderte begann ich zu glauben, dass ich mich im Himmel selbst nicht wiedererkennen würde und Gott mich vielleicht auch nicht. Ich hörte, dass Gott mir eine Behinderung gab, um meinen Charakter zu entwickeln. Aber im Alter von sechs oder sieben Jahren war ich überzeugt, dass ich nun genug Charakter für mein ganzes Leben hätte. Meine Familie mit mir im Schlepptau suchte Glaubensheiler auf. Ich wurde nie geheilt. Menschen fragten nach meinen versteckten Sünden, aber sie mussten so gut versteckt gewesen sein, dass sogar ich selbst sie verlegt hatte. Die Theologie, die ich hörte, war meiner Erfahrung unangemessen. (...)

Zwar begann ich, meine eigene Frage nach der Bedeutung meiner Behinderung zu beantworten, indem ich Gottes Ruf nach Gerechtigkeit für die gering Geachteten, zu denen auch Menschen mit Behinderungen gehören, zu Gehör brachte. Dennoch fühlte ich mich spirituell von Gott entfremdet. Jedoch – der Rückweg zur Vertrautheit mit Gott wurde gebahnt, als ich nach einer Begegnung mit anderen Menschen mit Behinderungen einen Abschnitt aus dem Lukasevangelium las. Der Pfarrer des Zentrums zum Guten Hirten, einer Rehabilitationsklinik für Menschen mit Rückenmarks- und Gehirnverletzungen⁶, hatte mich gebeten, eine Bibelarbeit mit Patientinnen und Patienten zu gestalten. Eines Nachmittags nach einem langen und frustrierenden Tag in den Gräben der theologischen Schulen teilte ich mit der Gruppe meine eigenen Zweifel an Gottes Sorge um mich. Ich fragte sie: „Wie könnt ihr wissen, ob Gott mit euch ist und eure Erfahrung versteht?“ Es entstand ein langes Schweigen, dann sagte ein junger afroamerikanischer Mann: „Wenn Gott in der Atemluftpumpe⁷ wäre, mit der ich meinen Rollstuhl bewegen kann, würde er vielleicht verstehen.“

Etliche Wochen später las ich einen Abschnitt aus dem Evangelium, Lukas 24, 36-39, Jesu Erscheinung vor den Jüngern. Er ist eingefügt in den Bericht von Jesu Tod und Auferstehung. Aber im Brennpunkt dieses Abschnitts stehen in Wirklichkeit Jesu Jünger, die allein sind und niedergeschlagen. Der Abschnitt lautet in der Übersetzung Luthers: „Als sie aber davon redeten, trat er selbst, Jesus, mitten unter sie (...). Sie erschraken aber und fürchteten sich

⁶ Das sind in den USA häufig Schusswaffenverletzungen aufgrund von Unfällen, die aus unvorsichtigem Schusswaffengebrauch resultieren (...).

⁷ Menschen, die aufgrund von Rückenmarks- oder Gehirnverletzungen fast vollständig gelähmt sind, können über eine atemluftgesteuerte Pumpe ihre Rollstühle bewegen. Der US-amerikanische Fachausdruck für diese Pumpen heißt sip/puff, lautmalend für das Ein- und Ausatmen (...).

und meinten, sie sähen einen Geist. Und er sprach zu Ihnen: Was seid ihr so erschrocken, und warum kommen solche Gedanken in euer Herz? Seht meine Hände und meine Füße, ich bin's selber. Fasst mich an und seht.“ Das war nicht Gott in der Atemluftpumpe des Rollstuhls, aber hier löst der auferstandene Christus Gottes Verheißung ein, Gott würde mit uns sein, Leib geworden wie wir sind – behindert und göttlich. Indem ich diesen Abschnitt las, begriff ich, dass dies ein Teil meiner eigenen verschwiegenen Geschichte als Christin war.

Der Urgrund christlicher Theologie ist die Auferstehung Jesu Christi. Dennoch wird der Auferstandene selten erkannt als Gottheit, deren Hände, Füße und Seite die Zeichen deutlicher körperlicher Versehrtheit tragen (...). Der auferstandene Christus der christlichen Tradition ist ein behinderter Gott. Dieser behinderte Gott verstand die Erfahrung derjenigen, die an der Bibelarbeit im Zentrum zum Guten Hirten teilgenommen hatten ebenso wie meine eigene und rief auf zur Gerechtigkeit nicht aufgrund von Prinzipien, sondern aufgrund der Inkarnation Gottes und der Gewissheit der Unvorhersehbarkeit menschlichen Lebens. Christliche Theologie, insofern sie leibhaftige Theologie ist oder sogar Theologie der Inkarnation, ruft dazu auf, für Unvorhersehbarkeiten, Sterblichkeit und die Konkretheit von Schöpfung und Leiden einzustehen (...).

Quelle: Eiesland, Nancy, Dem behinderten Gott begegnen. Theologische und soziale Anstöße einer Befreiungstheologie der Behinderung, in: Leimgruber, Stephan/ Pithan, Annebelle/ Spieckermann, Martin (Hg.), Der Mensch lebt nicht vom Brot allein (Forum für Heil- und Religionspädagogik 1), Münster 2001, 7-25. http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Der_Mensch_lebt_nicht_vom_Brot_allein.pdf (Download 22.09.2014).

Stereotypen und Diskriminierungen erkennen – Material für den Religionsunterricht kritisch betrachten

Zeit

mindestens 3 Stunden

Gruppengröße

variabel

Raumbedarf

Plenum, ggf. Gruppenräume

Material

- Religionsbücher und Materialien für den Religionsunterricht
- Kriterienkatalog (M 1) – je nach Gruppenanzahl
- Kriterienkatalog (M 1) in DIN A1 Format

Intention

Die Teilnehmenden analysieren Material für den Religionsunterricht im Blick darauf, wie die abgebildeten und beschriebenen Menschen dargestellt sind (Religionen, Behinderungen, soziale Lebenslagen, Geschlechter u.a.). Sie üben, Stereotype und Diskriminierungen zu erkennen und zu vermeiden. Sie reflektieren über Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtsmaterialien.

Möglicher Ablauf

- Die Teilnehmenden teilen sich in 4er-Gruppen auf.
- Sie erhalten den Auftrag, mitgebrachte oder vorhandene Materialien und Bücher für den Religionsunterricht anhand eines Kriterienkatalogs (M 1) kritisch im Blick auf die Darstellung von Stereotypen und Vielfalt zu analysieren. Die Gruppen können arbeitsteilig nach Jahrgangsstufen, Unterrichtsreihen, Themen, Kriterien o.a. arbeiten.
- Bei wenig Zeit können auch Materialien vorher ausgewählt und Aufgaben vorgegeben werden, wie z.B.: Reli-Reise 1/2: Passen das Bild (S. 4-5) und die Arbeitsaufgaben zusammen? – SpurenLesen 2, 136ff: Analyse des Kapitels „Leben in zwei Welten“.
- Für die Präsentation fertigen die Gruppen Wandzeitungen oder Power-Point-Folien mit ihren Ergebnissen an.
- Es schließen sich ein Museumsgang oder/ und Power-Point-Präsentationen an, bei dem die Teilnehmenden die Ergebnisse der anderen Gruppen kennen lernen können.

- Die Teilnehmenden notieren parallel auf dem in DIN A 1 Format ausgehängten Kriterienkatalog (M 1) Vorschläge für weitere Kriterien oder Veränderungen.
- Im Plenum wird abschließend diskutiert, welche Möglichkeiten und Grenzen in dieser Art der Analyse liegen und welche Konsequenzen für den eigenen Religionsunterricht daraus folgen.

Erweiterung

- Ggf. können die Teilnehmenden selbst Kriterien für die Analyse von Religionsbüchern im Blick auf die Benachteiligung/ Darstellung von bestimmten Gruppen (Menschen mit Behinderungen, Menschen mit unterschiedlichen Lebensformen und Geschlechteridentitäten, Frauen/ Männer, Menschen mit Migrationshintergrund) erarbeiten. Die Gruppen setzen sich nach Interesse zusammen.
- Dann können die Kriterienkataloge in Expertengruppen oder mit einem Cluster im Plenum verglichen werden.
- Welche Kriterien sind gleich? Welche unterscheiden sich? Kann ein gemeinsamer Katalog erstellt werden? Wo und wie können unterschiedliche Zugänge formuliert werden?

Literatur

- Baumann, Ulrike, Mich mögen, wie ich bin ... Geschlechterdifferenz im Religionsbuch, in: Pithan, Annebelle/ Arzt, Silvia/ Jakobs, Monika/ Knauth, Thorsten (Hg.), Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 327-340.
- Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus/ Herrmann, Hans-Jürgen/ Marggraf, Eckart/ Rösse, Hanna (Hg.), SpurenLesen 2. Religionsbuch für die 7./8. Klasse. Neuausgabe, Stuttgart 2008.
- Gauer, Christian/ Grünschläger-Brenneke, Sabine/ Kruza, Antje/ Röse, Micaela, Die Reli-Reise 1/2. Lehrwerk für den evangelischen Religionsunterricht. Stuttgart Leipzig 2012.
- Höhne, Thomas, Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung, Münster 2000.
- Pithan, Annebelle, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 35-54. (Auch in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (1994), H. 34, 77-96.).

Kriterien für die Analyse von Stereotypen und Vielfalt in Materialien des Religionsunterrichts

Bildanalyse

Quantitative Analyse

- Von wem sind die Fotos, Bilder, Gemälde u.ä.?
Wie ist die statistische Verteilung: männlich, weiblich, mit Migrationshintergrund, mit Beeinträchtigungen?
- Wer wird dargestellt?
Wie häufig werden Männer, Frauen, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit erkennbar nicht christlichem Hintergrund dargestellt?

Qualitative Analyse

- Wer ist wie abgebildet? Größe der Abbildungen, in der Mitte, am Rand?
- Wie sind die Personen abgebildet? Gemalt, fotografiert, gezeichnet, als Karikatur?
- Zeigen die Abbildungen realitätsnahe und vielfältige Darstellungen?
- In welchen Rollen/ Berufen werden die Personen dargestellt?

Textanalyse

Quantitative Analyse

- Von wem sind die Texte?
Wie ist die statistische Verteilung: männlich, weiblich, mit Migrationshintergrund, mit Beeinträchtigungen, Bildungsschicht?
- Wer wird dargestellt?
Wie häufig werden Männer, Frauen, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit erkennbar nicht christlichem Hintergrund, homosexuelle Lebensformen, soziale Schicht dargestellt?

Qualitative Analyse

- Wer ist wie dargestellt? Handlungsträger_innen? Eigenschaften? Alter? Tätigkeiten? Subjekt – Objekt?
- Zeigen die Texte realitätsnahe und repräsentative Darstellungen?
- In welchen Rollen/ Berufen werden die Personen dargestellt?
- Werden inklusive Sprachformen verwendet?
- Finden sich diskriminierende Aussagen?
- Wie wird von Gott gesprochen? Gibt es unterschiedliche Vorstellungen?
- Werden Benachteiligung und Ausgrenzung direkt thematisiert?

Inklusion – Exklusion?!

Wer gehört zur Tischgemeinschaft?

Zeit

90–120 Min.

Gruppengröße

variabel

Raumbedarf

mehrere Gruppentische

Material

- kopierte Bilder (s. Linkliste zu Bildvorlagen, schon auf den Tischen liegend)
- Stifte
- ggf. M1 für alle

Intention

Die Teilnehmenden setzen sich kritisch mit der Tischgemeinschaft Jesu als einem zentralen Motiv in der Ikonografie des Christentums auseinander. Sie machen sich bewusst, dass es Menschen und Gruppen gibt, die keinen oder eingeschränkten Zugang zur Tischgemeinschaft haben. Sie werden sensibilisiert für bewusste und unbewusste bzw. unreflektierte Ein- und Ausschließungspraktiken in der Kirche und bei sich persönlich.

Hinweise zur Durchführung

Inzwischen gibt es sehr viele unterschiedliche Darstellungen der Mahlgemeinschaft, die sich an das berühmte Gemälde „Das Abendmahl“ von Leonardo da Vinci anlehnen (s. dazu Links auf M1). Die Kursleitung kann hier je nach Interessen und Kontext eine Auswahl treffen.

Möglicher Ablauf

Phase 1

- Die Kursleitung legt auf die Gruppentische je ein ausgesuchtes Bild mit einer Darstellung des „letzten Abendmahls“ (zur Auswahl s. Links, HM1). Darunter liegen zur späteren Verwendung weitere Kopien desselben Bildes, die jedoch noch nicht zu sehen sind.
- Die Teilnehmenden werden gebeten, herumzugehen und sich die Bilder anzusehen.
- Nach einiger Zeit gibt die Kursleitung den Impuls: Wo würden Sie gerne dabei sitzen? Wählen Sie eine Gemeinschaft aus.
- Die Teilnehmenden werden gebeten, sich an den Tisch ihrer Wahl zu begeben und sich darüber auszutauschen, warum sie diesen Tisch gewählt haben. Sollte jemand alleine an

einem Tisch sitzen, kann er/ sie sich schriftlich äußern. Weiterer möglicher Impuls: Wo-
rüber würde ich mit denjenigen auf dem Bild gerne reden? Was würde ich an dem Tisch
gerne machen?

Phase 2

- Die Teilnehmenden reflektieren im Plenum oder in Gruppen die Gesamtsituation.
Impulse können sein:
 - Was fällt auf? Was nehmen wir wahr?
 - Warum haben sich an bestimmte Tische viele gesetzt? Warum hat sich an bestimmte Tische niemand gesetzt?
 - In welchem Zusammenhang stehen diese Beobachtungen mit der kirchlichen Wirklichkeit?

Mögliche Weiterarbeit

Die Phasen 3–6 können einzeln oder in verschiedenen Kombinationen angeschlossen werden, je nach Interesse der Teilnehmenden und Zeitbudget.

Phase 3

Die Teilnehmenden analysieren in Kleingruppen, wo und inwiefern sie Kirche (und/ oder Re-
ligionsunterricht) als ein- und ausschließend erleben. Zur Unterstützung können u.a. dienen:

- Heterogenitätsdimensionen (Modul 1 B9 M1, Inklusive Lehrer_innenbildung 2014)
- Kirchliche Mitgliedschaftsstudie: Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.
https://www.ekd.de/download/ekd_v_kmu2014.pdf (Download 21.03.2017)
- Veröffentlichungen unterschiedlicher Gruppen, z.B.
 - Homosexuelle und Kirche, z.B. https://www.huk.org/cms/front_content.php?idcat=10
(Download 21.03.2017)
 - Kinderabendmahl, z.B. <http://www.kirche-mit-kindern.de/thema/abendmahl-mit-kindern/>
(Download 21.03.2017)

Phase 4

- In der Diskussion wird vermutlich die Frage nach dem historischen „Letzten Abendmahl“
und damit verbunden nach einer möglichen Veränderung der Zusammensetzung der
Teilnehmenden an der Tischgemeinschaft angesprochen. Die Teilnehmenden sammeln
Fragen, die sich im Blick auf den Umgang mit der biblischen Überlieferung des „Letzten
Abendmahls“ ergeben.
- Die Teilnehmenden erhalten den Text „Zur Historizität des ‚Letzten Abendmahls‘“ (M2)
und lesen ihn in Einzelarbeit oder in Kleingruppen.
- In Kleingruppen entwickeln die Teilnehmenden ein Produkt (z.B. Plakat, Streitgespräch,
Video, Unterrichtsbaustein), das die exegetischen Informationen in Beziehung zu den
aktuellen Bildern bzw. zu den Ein- und Ausschlusspraktiken in der Kirche setzt.
- Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Ggf. kann analysiert werden, ob und wie
dieses Produkt für den inklusiven Religionsunterricht einsetzbar ist.

Phase 5

- Die Teilnehmenden reflektieren einzeln oder zu zweit über ihre persönlichen Wahrnehmungen, Einstellungen und Abneigungen zu den unterschiedlichen Tischgemeinschaften. Ggf. können individuelle Notizen angefertigt werden.
 - Was interessiert mich? Was interessiert mich nicht? Wo fühle ich mich besonders angesprochen?
- Die Teilnehmenden erhalten von der Kursleitung den Impuls, eine Tischgemeinschaft auszuwählen, zu der sie sich nicht gerne setzen würden, und dort Platz zu nehmen. Sie erhalten den Auftrag, ein Bild dieser Tischgemeinschaft zu nehmen und es so umzugestalten, dass sie sich dazusetzen könnten. Mögliche Impulse:
 - Neben wem möchte ich nicht sitzen?
 - Was irritiert mich daran, dass ich mich nicht hinsetze? Warum irritiert das?
 - Was ist mir fremd? Was müsste passieren, damit ich mich dazu setzen würde?
- Anschließend tauschen sich die Teilnehmenden in 3er-Gruppen über ihren Mal- und Denkprozess aus und zeigen sich (freiwillig) ihre umgestalteten Bilder.

Phase 6

Im Plenum können die Teilnehmenden abschließend über den Arbeitsprozess und eventuell über eigene Erfahrungen damit reflektieren.

Schließlich kann überlegt werden, ob und inwiefern diese Anregungen und Materialien etwas für inklusive Religionspädagogik austragen? Was müsste für bestimmte Lerngruppen und Personen (vgl. Modul 4 B11 M5 „Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen“, Inklusive Religionslehrer_innenbildung, 2017) verändert werden?

Literatur

Breitmaier, Isa/ Sutter Rehmann, Luzia (Hg.), *Gerechtigkeit lernen. Lehren und lernen mit der Bibel in gerechter Sprache*. Band 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.

Schottruff, Luise/ Bieler, Andrea, *Das Abendmahl. Essen, um zu leben*, Gütersloh 2007.

Schottruff, Luise, *Die Zwölf* (download pdf), http://www.bibel-in-gerechter-sprache.de/wp-content/uploads/Die_Zwoelf.pdf.

Sutter Rehmann, Luzia, „Verräterische Konflikte. Abendmahlsdarstellungen im Gespräch mit neutestamentlichen Traditionen“, in: Hartenstein, Judith/ Petersen, Silke/ Standhartinger, Angela (Hg.), „Eine gewöhnliche und harmlose Speise?“ Von den Entwicklungen frühchristlicher Abendmahlstraditionen, Gütersloh 2008.

Zur Historizität des „letzten Abendmahls“

Auszüge aus:

Breitmaier, Isa/ Sutter Rehmann, Luzia (Hg.), *Gerechtigkeit lernen. Lehren und lernen mit der Bibel in gerechter Sprache*. Band 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008, 91-92.

Die Zwölf und die ApostellInnen

[...] Liest man Lk 22,7-24,53 und Apg 1,1-15 fortlaufend, so zeigt sich, dass Lukas sich eine große Gruppe von Frauen und Männern vorstellt, die an einem Ort zusammen sind, in dem Obergemach, das in 22,12 beschrieben ist. Dort findet das Mahl statt, die apostoloi sind eine Gruppe unter den Teilnehmenden.

Wenigstens eine Apostelin ist namentlich bekannt aus Röm 16,7: Junia wird (zusammen mit Andronikus) als „herausragend unter den Aposteln“ genannt.

[...] Zur Zeit Jesu lagen die Menschen ja zu Tisch. Der Raum, die Kleider, die hellhäutigen Männer etc. entsprechen Oberitalien im 15. Jh. Leonardo versucht nicht, orientalische Sitten oder ein Mahl des 1. Jhs. darzustellen. Er aktualisiert das Abendmahl für seine Zeit. Das Bild gehört in den Esssaal eines Männerklosters. Die lange Tafel, an der nur auf der einen Seite Leute sitzen, erscheint offen, so dass die Betrachter alle auch eingeladen sind, mitzuessen. [...]

Die Zwölf

Der Begriff „Zwölf“ ist meist exklusiv-männlich und individuell personenbezogen verstanden worden. Dieses Verständnis ist aber nicht das der biblischen Tradition, sondern der späteren, nachbiblischen Zeit, die ihr römisches Verständnis von Kirche begründen wollte.

Die Bezeichnung „die Zwölf“ begegnet meistens als eigenständiger Begriff, der nicht durch mathetai [JüngerInnen] oder apostoloi [ApostellInnen] ergänzt wird: Mt 20,17; 26,14.20; Mk 4,10; 11,11; Lk 8,2; Joh 6,67.70; Apg 6,2; 1 Kor 15,5 (nur in Mt 10,1 und Lk 6,13 kommen alle drei Begriffe in einem Satz vor).

Nach biblischer Tradition bestand Israel aus 12 Stämmen. 10 davon (das Nordreich) wurden im 8. Jh. v. Chr. aus ihrem Land vertrieben. Die 2 Stämme des Südreiches erlitten im 6. Jh. v. Chr. die Exilierung ihrer Führungsschicht nach Babylonien. Auch nach der Rückkehr aus dem Exil blieb die Erinnerung an die verlorenen 10 Stämme lebendig. So entstand die Hoffnung auf die Heimkehr aller Zerstreuten und die Wiederherstellung des Israels der 12 Stämme, des ganzen Volkes. Diese Hoffnung drückte zugleich die Sehnsucht nach Befreiung von Krieg und Gewaltherrschaft aus.

Jesus und seine Nachfolgegemeinschaft teilten im 1. Jh. n. Chr. diese Hoffnung: „Dann wird Gott die Engel aussenden und die Erwählten aus allen vier Himmelsrichtungen vom Anfang der Erde bis zu ihrem Ende versammeln“ (Mk 13,27). Die Benennung der Nachfolgegemeinschaft mit „die Zwölf“ drückt diese Hoffnung und die Kontinuität dieser Hoffnung aus.

Dieser Name fasst die Hoffnung für Israel und die Sehnsucht nach Frieden auf der Erde in ein einziges Wort: „... in der erneuerten Welt ... werdet auch ihr auf zwölf Thronen sitzen und Gerechtigkeit schaffen für die zwölf Stämme unseres Volkes Israel“ (Mt 19,28).

Die „Zwölf“ ist ein Name, der das ganze Volk repräsentiert: Frauen, Männer und Kinder, auch Verstorbene und die Vergessenen und Verschollenen, die nur in Gottes Gedächtnis bewahrt sind, sind mit eingeschlossen. „Die Zwölf“ meint das geheilte Volk, das ganze, vereinigte, wiedergefundene, gerettete, glückliche Israel (Israel United).

Die Namenslisten

Der Zwölferkreis wird in den synoptischen Evangelien in Namenslisten aufgezählt (Mk 3,16-19; Mt 10,2-4; Lk 6,14-16; vgl. Apg 1,13). Wer die Namenslisten „der Zwölf“ vergleicht, wird allerdings 13 Namen entdecken. Einen Thaddäus wie bei Mk und Mt gibt es in Lk und Apg nicht, dafür aber einen weiteren Judas, der in Mk und Mt nicht vorkommt.

Die aufgelisteten Namen sind nicht konstitutiv für die Vorstellung von „den Zwölfen“. Das zeigt sich auch in 1 Kor 15,5, wo von „den Zwölf“ die Rede ist, obwohl es eigentlich nur 11 sein können, weil Judas nicht mehr dazugehört

Die Unterschiede in den Namenslisten und die Bedeutungslosigkeit der meisten dieser Namen deuten darauf hin, dass die Bezeichnung „Zwölf“ eine Symbolzahl ist, die die Heimkehrhoffnung ausdrückt, nicht aber eine bestimmte Personengruppe von zwölf Männern in Erinnerung halten möchte. Diese Beobachtungen zu den Namenslisten erhärten den Schluss, dass der Begriff „Zwölf“ die 12 Stämme als die Ganzheit Israels verkörpert. Die Nachfolgegruppe, die so genannt wird, trägt einen Namen, der das ganze Volk der Zukunft und des Friedens repräsentiert.

Bilder des Abendmahls, die sich an dem Gemälde „Das Abendmahl“ von Leonardo da Vinci orientieren – Linkliste in Auswahl

Da Vinci, Leonardo, Abendmahl im Refektorium des Dominikanerklosters Santa Maria delle Grazie, Milano.

[https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Abendmahl_\(Leonardo_da_Vinci\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Abendmahl_(Leonardo_da_Vinci)) (Download 01.09.2016)

Blanchard, Douglas, The Last Supper

Part of his “The Passion of Christ – A Gay Vision series”

<http://fineartamerica.com/featured/5-the-last-supper-from-the-passion-of-christ-a-gay-vision-douglas-blanchard.html> (Download 02.09.2016)

Brand, Russell, Last Supper

https://movieperception.files.wordpress.com/2013/10/last-supper_russell-brand.jpg
(Download 02.09.2016)

Byrne, John, Dublin's Last Supper

http://www.john-byrne.ie/content/images/148_john_byrne_-_dublins_last_supper_2004.jpg
(Download 02.09.2016)

Carter, Candace, Der „Frauenaltar“: Triptychon mit Predella

<http://www.candace-carter.de/start.html> (Download 01.09.2016)

Chicago, Judith, The Dinner Party

http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party/ (Download 02.09.2016)

Cox, Renee, Yo Mama's Last Supper

<http://www.reneecox.org/#!yo-mamas-last-supper/cisd6> (Download 01.09.2016)

Folsom Street Fair's Leather Last Supper poster

<http://jesusinlove.blogspot.de/2007/10/queering-last-supper.html> (Download 02.09.2016)
<http://gayspirituality.typepad.com/blog/2007/10/queering-the-la.html>
(Download 02.09.2016)

Friendsgiving Last Supper, Fatima Ali and friends. Photo by Atif Ateeq

http://www.huffingtonpost.com/2013/12/16/muslim-last-supper-photo_n_4455289.html
(Download 02.09.2016)

Edelson, Mary Beth, Some Living Women Artists/ Last Supper

http://americanart.si.edu/images/2006/2006.31.7_1a.jpg (Download 21.03.2017)

Harrelson, Becki Jayne

<http://www.beckijayne.com/pages/lastsupper.html> (Download 02.09.2016)

Lundberg, Bronwyn, Lesbian Last Supper

<http://www.bronwynlundberg.com/#/the-lesbian-last-supper/>

<http://www.bronwynlundberg.com/#/digital-paintings/> (Download 02.09.2016)

Mamedov, Rauf, Last Supper

Polyptych from 5 parts, 1996-1997. From the series Seven Bible Scenes in Twelve Pictures.

Photography. 140 × 500 cm, Edition 2AP/7 + 2AP, Frolov Gallery, Moskau.

<https://www.artsy.net/artwork/rauf-mamedov-last-supper-polyptych-from-5-parts>

(Download 02.09.2016)

Moore, Hyatt, The last Supper with twelve tribes

<http://www.hyattmoore.com/thelastsupper/> (Download 02.09.2016)

Ohlson-Wallin, Élisabeth (1998), The Last Supper

https://olivierbauer.files.wordpress.com/2012/08/ohlson_wallin_dernier_repas.jpg

(Download 02.09.2016)

Pramuhendra, J. Ariadhitya, Last Supper Performed I

[http://pramuhendra.com/exhibition/2008-exhibition/on-last-supper/#Last%20Supper%20](http://pramuhendra.com/exhibition/2008-exhibition/on-last-supper/#Last%20Supper%20Performed%20I)

[Performed%20I](http://pramuhendra.com/exhibition/2008-exhibition/on-last-supper/#Last%20Supper%20Performed%20I) (Download 21.03.2017)

Rancinan, Gérard (2008), The Big Supper

<http://rancinan.com/official/photos.php?id=1> (Download 02.09.2016)

Velasco, Joey, Last Supper with Street Children

[https://midfield.wordpress.com/2008/07/24/last-supper-with-the-street-children-update-](https://midfield.wordpress.com/2008/07/24/last-supper-with-the-street-children-update-joe-velasco-taken-ill/)

[joe-velasco-taken-ill/](https://midfield.wordpress.com/2008/07/24/last-supper-with-the-street-children-update-joe-velasco-taken-ill/) (Download 02.09.2016)

White, Susan Dorothea, The First Supper, 1988

acrylic on panel, 120 x 240 cm,

<http://www.susandwhite.com.au/enlarge.php?workID=94> (Download 01.09.2016)

Diverse/ Sammlung

David LaChapelle, Jesus is my homeboy; Marithe & Francois Girbaud, The last supper; Last Supper mural in church in Abepura, Papua, Photo by Annie Mesaros; Ronald Wigham, United Colours of Religion – First Supper; Artist unknown, The Last Supper; Lon Patrick Michels, The Last Supper; Bohdan Piasecki, Last Supper; Faisal Abdu'allah, The Last Supper und viele weitere unter

<http://exclusionandembrace.blogspot.de/2012/06/last-supper-for-everyone.html>

(Download 02.09.2016)

Parodien

<https://de.pinterest.com/luiscon3/last-supper-parodies/> (Download 02.09.2016)

http://www.jamesmaybe.com/blog/wp-content/uploads/2009/09/Misha-Nintendo_Last_Supper.jpg (Download 02.09.2016)

http://www.jamesmaybe.com/blog/wp-content/uploads/2009/09/The_Last_Supper-The_Simpsons_Version.jpg (Download 02.09.2016)

http://www.jamesmaybe.com/blog/wp-content/uploads/2009/09/The_Last_Supper-Sopranos_Version.jpeg (Download 02.09.2016)

http://www.jamesmaybe.com/blog/wp-content/uploads/2009/09/Star_Wars_Version-The_Last_Supper_files.jpg (Download 02.09.2016)

<https://marksprimbord.files.wordpress.com/2014/04/last-supper-lego.jpg>
(Download 02.09.2016)

<http://2.bp.blogspot.com/-ibFyR6cpxsM/TbN5ii4uIBI/AAAAAABuW0/NdMCmqiCY0/s640/ipod%2Bblast%2Bsupper.png> (Download 02.09.2016)

Verstörende Lektüre – bewegende Lektüre

Biblische Texte subjektorientiert interaktiv lesen am Beispiel von Johannes 9,1-7 (Heilung eines Blindgeborenen)

Zeit

ca. 4 Stunden

Gruppengröße

variabel

Raumbedarf

Tischgruppen für Gespräche je nach Anzahl der Gruppengröße

Material

- Stifte
- M4 für alle Teilnehmenden
- ggf. M3 für alle Teilnehmenden
- ggf. M5 für alle Teilnehmenden

Intention

Die Teilnehmenden erschließen sich einen Bibeltext (Johannes 9,1-7), der aus der Sicht von Menschen mit Behinderungen Fragen aufwirft. Mithilfe von subjektorientierten Methoden der Bibelauslegung gewinnen bzw. vertiefen die Teilnehmenden Zugänge zu einer subjektorientierten Bibelhermeneutik. Sie stellen bekannte Lesarten infrage und lassen neue Sichtweisen entstehen. Indem sie stellvertretend die Perspektiven verschiedener Schülerinnen und Schüler einnehmen, erkennen sie den Reichtum interaktionaler Erschließung von (biblischen) Texten [unter Berücksichtigung von sehr heterogenen Sichtweisen].

Sie erhalten Anregungen, die auf verschiedene Schüler- bzw. Gemeindegruppen übertragbar sind.

Hinweise zur Durchführung

Der Erfolg dieses Bausteins ist abhängig von der Bereitschaft der Teilnehmenden, sich auf verschiedene Sichtweisen von (Bibel)Texten einzulassen und offen unterschiedliche Äußerungen und Empfindungen wahrzunehmen.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Bibliolog als Einstieg in adressatenbezogene Interpretation biblischer Texte

- Die Kursleitung informiert die Teilnehmenden darüber, dass im Folgenden die Heilung des Blindgeborenen (Johannes 9,1-7) thematisiert wird und dazu Elemente des Bibliologs verwendet werden (zum Bibliolog vgl. HM1). Elemente des Bibliologs sollen hier, falls er nicht bekannt ist, zunächst durch die Durchführung kennen gelernt werden.
- Der Bibliolog wird durchgeführt. Als Strukturvorschlag siehe M1. Als Alternative: Eigenerzählung zu Johannes 9,1-7, siehe M2.

- In der anschließenden Auswertung reflektieren die Teilnehmenden die geäußerten Positionen und Deutungen: Welche Positionen hat es gegeben? Z.B.: Nicht *über* mich reden, sondern *mit* mir, nicht instrumentalisiert werden wollen, nicht mit fremder Spucke beschmiert werden wollen, als vollwertiger Mensch wahrgenommen werden wollen. Sie arbeiten heraus, dass die Wahrnehmung der unterschiedlichen Empfindungen den Blick auf den Text verändert, evtl. bereichert hat.

Phase 2: Exkurs: Verstörende Lektüre – bewegende Lektüre – Biblische Texte subjektorientiert interaktiv lesen

- Die Teilnehmenden nehmen die Hintergrundinformationen zur verstörenden Lektüre (M3) als Vortrag der Kursleitung oder durch Lektüre wahr und tauschen sich darüber aus.

Phase 3: Verstörende Lektüre – Mit meiner Brille und der Brille meiner Schüler_innen auf biblische Texte schauen

- Die Teilnehmenden lesen den Text von Johannes 9, 1-7, (s. M4) und notieren, an welchen Stellen sie (positiv oder negativ) hängen bleiben.
Sie erhalten Informationen zu möglichen exegetischen Fragen, z.B.:
Johannes geht es insgesamt um die Frage „Wer ist dieser Jesus?“ und er beantwortet sie so, dass Jesus der Christus, der Gesandte, der Sohn Gottes ist. Wer das glaubt, hat durch Jesus, das Licht der Welt, das ewige Leben.
Das griechische Verb für sehen in Vers 1 ist ein anderes als in Vers 7. Während Vers 1 die rein visuelle Wahrnehmung meint, wird in Vers 7 ein Verb verwendet, das ein tieferes, „inneres“ Sehen meint.
Das „gehen“ in Vers 7 meint ein „gehen im Auftrag“.
- Die Teilnehmenden lesen den Text aus Sicht einer Schülerin/eines Schülers ihrer Wahl oder aus der Sicht eines Schülers/einer Schülerin der Musterklasse (M5).
- Sie finden Textstellen, die sie stören, positiv ansprechen bzw. zu denen sie Fragen oder Anmerkungen haben.
- Die Teilnehmenden tauschen sich in Kleingruppen (4–6 Teilnehmende) darüber aus, wo sie bzw. ihre Schüler und Schülerinnen „hängen“ geblieben sind.
- Wenn gewünscht, entwickeln die Teilnehmenden in Kleingruppen Ideen für die unterrichtliche Erarbeitung auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse.
- Die Teilnehmenden tauschen sich im Plenum darüber aus, wie dieser gemeinsame „verstörte“ Blick auf den Text ihr Textverständnis verändert hat.

Mögliche Weiterarbeit

Biblische Tradition kritisch reflektieren am Beispiel vom Gastmahl (Lk 14, 12-14)
Siehe Baustein Modul 4 B14

Vorschlag für eine Struktur eines Bibliologs zu Johannes 9,1-7

Unterwegs sah Jesus einen Mann, der von Geburt an blind war.

Begleiter

Jesus war nicht allein, Menschen haben ihn begleitet. Stell dir vor, du bist jemand, der Jesus begleitet. Was denkst du?

Danke. Verlasst die Rolle eines Begleiters/einer Begleiterin. Wir gehen noch einmal zurück im Text und hören noch einmal:

Unterwegs sah Jesus einen Mann, der von Geburt an blind war.

Blinder

Stell dir vor, du bist der Blinde. Du hörst eine Menschenmenge vorbeigehen und du spürst, jemand sieht dich. Was geht in dir vor, was denkst du?

Da fragten ihn seine Jünger:

„Rabbi, wer hat Schuld auf sich geladen, sodass er blind geboren wurde – dieser Mann oder seine Eltern?“

Blinder

Stell dir vor, du bist der Blinde. Du hörst die Frage der Jünger an Jesus. Was denkst du?

Jesus antwortete:

„Weder er selbst hat Schuld auf sich geladen noch seine Eltern.

Er ist nur deshalb blind, damit das Handeln Gottes an ihm sichtbar wird.

Wir müssen die Taten vollbringen, mit denen Gott mich beauftragt hat, solange es noch Tag ist.

Es kommt eine Nacht, in der niemand mehr etwas tun kann.

Solange ich in dieser Welt bin, bin ich das Licht für diese Welt.“

Begleiter

Stell dir vor, du bist jemand, der Jesus begleitet. Du hörst, was Jesus sagt. Was denkst du?

Nachdem er das gesagt hatte, spuckte er auf den Boden.

Aus dem Speichel machte er einen Brei und strich ihn dem Blinden auf die Augen.

Dann sagte er ihm: „Geh und wasche dich im Wasserbecken von Schiloach!“

Blinder

Du hast erlebt, was Jesus mit dir gemacht hat. Welche Gedanken gehen dir jetzt durch den Kopf? (Schiloach heißt übersetzt ‚der Abgesandte‘.)

Der Mann ging dorthin und wusch sich.

Als er zurückkam, konnte er sehen.

Begleiter

Du bist jemand, der Jesus begleitet. Vielleicht wohlwollend, vielleicht kritisch. Du hast erlebt, was passiert ist. Was denkst du?

Basisbibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2010.

Warum – Andacht zu Johannes 9,1-7

Warum bin ich blind? Mein ganzes Leben lang habe ich mich das gefragt. Immer wieder. Antworten habe ich keine gefunden. Die anderen Menschen kannten Antworten. Strafe Gottes sagten sie, Sünde der Vorfahren. Jahrelang haben meine Eltern deshalb recherchiert, gefunden haben sie nichts. Dann sind es eben verborgene Sünden, die nur Gott kennt, sagten die Menschen.

Am meisten hat mich an meinem Blindsein gestört, dass ich nicht als vollwertiger Mensch gesehen wurde. Der ist nicht ganz in Ordnung, der ist defekt, der ist kein vollständiger Mensch, irgendetwas ist schief gelaufen, für irgendetwas werden er oder seine Eltern bestraft, irgendetwas haben er oder seine Eltern falsch gemacht, denken die Menschen.

Und so wird man auch behandelt, als wenn man nicht ganz normal wäre.

Ich bin doch nur blind, ich kann hören, denken, reden, laufen. Trotzdem behandeln sie mich so, als könnte ich gar nichts. Wenn sie miteinander reden, etwas von mir wissen wollen, fragen sie nicht mich, sondern meine Eltern oder die, die gerade da sind. Sie reden nicht mit mir, sie reden über mich, als wäre ich Luft.

Neulich war es auch mal wieder so. Ich saß am Straßenrand meiner Heimatstadt und bettelte, anders konnte ich meinen Lebensunterhalt nicht verdienen. Auch ein blödes Gefühl, von der Freundlichkeit der Menschen abhängig zu sein.

Da kam Jesus, ein Wanderprediger mit seinen Freunden und Freundinnen vorbei. Bei mir blieben sie stehen und diskutierten über mich bzw. den Grund meiner Blindheit. Mich haben sie nicht gefragt, die Freunde von Jesus, ihn haben sie gefragt. Und eigentlich, nach dem Grund meiner Blindheit haben sie auch nicht gefragt. Sie fragten direkt, wer ist schuld, er oder seine Eltern? Und wissen Sie, was er gesagt hat? Also ich gebe zu, er hat mich und meine Eltern nicht schuldig gesprochen, aber viel besser fand ich seine Antwort auch nicht. Er sagte doch tatsächlich, dass meine Behinderung dazu da sei, dass Gottes Macht und Möglichkeiten sichtbar werden.

Ist dann auch so gekommen. Jesus hat mir einen Brei aus Erde und seiner Spucke auf die Augen geschmiert und mich das dann abwaschen lassen. Hat mich zum Teich geschickt. Ich habe mich schicken lassen. Habe mich schließlich immer schicken lassen. Diesmal hatte sich das schicken lassen gelohnt. Ich konnte sehen.

Ob mir das gefällt, fremde Spucke auf meinen Augen? Das hat auch keinen interessiert.

Na ja, auf alle Fälle war ich nun nicht mehr blind. Und für die Menschen meiner Umgebung war ich sofort jemand ganz anderes. Das ging so weit, dass sie mich für einen ähnlich Aussehenden hielten. Ich musste erst mehrere Erklärungen abgeben nach dem Motto: Ich bin es wirklich.

Also, ich kann wieder sehen, mein Leben ist anders, ist neu geworden. Ich kann auch nicht nur das Sichtbare sehen. Ich sehe darüber hinaus. Ich habe begriffen, dass Jesus von Gott gesandt ist und uns zum Glauben und zur Umkehr ruft. Zur Umkehr zu Gott.

Natürlich bin ich Jesus dankbar, sehr sogar.

Aber, ich gebe zu, etwas lieber wäre es mir gewesen, er hätte mich nicht geheilt, damit Gottes Macht sichtbar wird, sondern weil er mich mag und wertschätzt. Und fragen, ob ich seine Spucke auf meine Augen will, hätte er auch können.

Andreas Nicht

Verstörende Lektüre – bewegende Lektüre – Biblische Texte subjektorientiert interaktiv lesen

In der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion um Inklusion werden häufig folgende Bibelstellen zur theologischen Begründung von Inklusion genannt:

- Genesis 1, 26 ff. (Gottesebenbildlichkeit des Menschen)
- Exodus 4, 10-17 (Moses Berufung)
- Korinther 12 (Viele Glieder, ein Leib)

Nimmt man jedoch insgesamt Bibeltexte unter einem „inkluisiven“ Blick wahr, dann finden sich durchaus exkludierende Bibelstellen und solche, die in besonderen Lebenslagen unterschiedliche Wirkungen hervorrufen. So kann Markus 7, 24-30 (Syrophönizierin) als exkludierend gegenüber Mitgliedern anderer Volksgruppen oder Religionsgemeinschaften, Lukas 14, 12-14 (Gastmahl) und Lukas 14, 15-23 (Gastmahl) als exkludierend gegenüber sozial Benachteiligten und Behinderten verstanden werden.

Andere Bibelstellen können subjektiv sehr unterschiedliche Irritationen auslösen. Wie lesen Menschen mit Behinderungen Heilungsgeschichten? Wie liest jemand in intakten familiären Bezügen Matthäus 19, 29, mit der Aufforderung, zur Nachfolge Jesu die Familie zu verlassen? Wie liest ein Kind mit sexueller Gewalterfahrung Matthäus 19, 13-15 (Kindersegnung)? Wie liest jemand, der/die nach eigenem Gefühl immer die ganze Arbeit macht, Lukas 10, 38-42 (Maria und Martha)? Wie liest ein Schüler/eine Schülerin, der/die in der Schule gut mitarbeitet und Leistung erbringt, Matthäus 18, 12-13 (guter Hirte)?

Aber nicht nur der eigene Leseindruck eines Textes kann aus bestimmten Blickwinkeln auf einmal „verstörend“ wirken. Ähnliches gilt für tradierte Interpretationen bzw. Deutungen. In Auslegungen zu Lukas 10, 25-37 (Gleichnis vom Samaritaner) wurden früher oft Menschen mit Behinderungen oder in Notlagen instrumentalisiert nach dem Motto, sie sind uns aufgegeben, damit an ihnen durch uns Gottes Barmherzigkeit sichtbar wird. Ähnliches gilt für das schon in der Bibel tradierte Negativbild der Pharisäer und Schriftgelehrten.

Biblische Texte haben, wie auch andere literarische Texte, eine Deutungsbandbreite. Sie lösen beim Leser/ bei der Leserin unterschiedliche innere Bilder aus. Eine subjektorientierte, interaktionale Bibelauslegung nimmt die unterschiedlichen Wahrnehmungen ernst und lässt die Auseinandersetzung mit ihnen als bereichernd erfahren. Sie will im Rahmen eines interaktionalen Prozesses für eine auf Vielfalt und Differenz hin offene Lektüre sensibilisieren und die unterschiedlichen Sichtweisen für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit dem biblischen Text nutzen.

In Vorbereitung auf mögliche unterschiedliche Deutungen von Bibeltexten in einem inklusiven Religionsunterricht wäre eine subjektorientierte interaktionale Auseinandersetzung mit Bibeltexten in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe hilfreich. Dies kann dazu führen, dass für den Unterricht mögliche Probleme oder fruchtbare Momente vorweg gedacht werden und sie so die Unterrichtsplanung optimieren können. Eine „verstörende Lektüre“ in diesem Sinne bewirkt, dass vertraute Leseweisen unterbrochen, weniger bekannte Texte in den Blick geraten, bekannte Texte neu (aus der Sichtweise anderer) wahrgenommen werden und das vorliegende Menschen- oder Gottesbild hinterfragt wird.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass biblische Texte den Geist ihrer Zeit widerspiegeln, aber teilweise darüber hinaus weisen, in ihren Aussagen vielfältig und oft ambivalent sind, ermutigen können, aber auch Widerstand hervorrufen und zur intensiven Auseinandersetzung im Dialog auffordern.

Texte subjektorientiert/ interaktional zu lesen, bedeutet miteinander verschiedene Sichtweisen und Wirkungen von Texten zu erkennen und wertschätzend wahrzunehmen, herausfordernde Interpretationsgewohnheiten zu erkennen und gegebenenfalls innerbiblische Sachkritik zu üben, störende und heilsame Aspekte in Texten zu erkennen, offene Textbegegnungen, eigene Empfindungen und deren Ausdruck zu ermöglichen, Mehrdeutigkeit explizit zu machen, (z.B.: „Was sind für Euch die Wunder in der Geschichte?“) und mit Störungen dessen zu rechnen, was uns nicht nur vertraut, sondern auch wichtig und bedeutsam ist: „Jesus fasst die Kinder an – ich will nicht angefasst werden.“ „Igit, Jesus macht dem Blinden Spucke ins Gesicht!“

Sollten sich bei dieser Art der Auseinandersetzung mit biblischen Texten Störungen in der Wahrnehmung ergeben, Verstörungen auftreten, muss dies kein Hindernis sein, sondern kann im Gegenteil eine Bereicherung sein, wenn man in kreativer Weise neue Chancen der Textbegegnung darin erkennt.

Zum Weiterlesen

- Mertens, Tim, Die Bibel gemeinsam auslegen – Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I der SI, in: theoweb online-Reihe, Bd. 5. Online verfügbar unter: http://www.theo-web.de/online-reihe/005_mertens.pdf (Download 04.01.2017).
- Hecht, Anneliese, Bibel erfahren, Methoden ganzheitlicher Bibelauslegung, Stuttgart 2001.
- Hecht, Anneliese, Zugänge zur Bibel, Stuttgart 2003.
- Lehnen, Julia, Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart 2006.

Johannes 9,1-7

- 1 Und Jesus ging vorüber und sah einen Menschen, der blind geboren war.
- 2 Und seine Jünger fragten ihn und sprachen: Meister, wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern, dass er blind geboren ist?
- 3 Jesus antwortete: Es hat weder dieser gesündigt noch seine Eltern, sondern es sollen die Werke Gottes offenbar werden an ihm.
- 4 Wir müssen die Werke dessen wirken, der mich gesandt hat, solange es Tag ist; es kommt die Nacht, da niemand wirken kann.
- 5 Solange ich in der Welt bin, bin ich das Licht der Welt.
- 6 Als er das gesagt hatte, spuckte er auf die Erde, machte daraus einen Brei und strich den Brei auf die Augen des Blinden.
- 7 Und er sprach zu ihm: Geh zum Teich Siloah – das heißt übersetzt: gesandt – und wasche dich! Da ging er hin und wusch sich und kam sehend wieder.

Luther, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart, 1984.

- 1 Im Vorbeigehen sah Jesus einen Mann, der von Geburt an blind war.
- 2 Da fragten ihn seine Jünger:
„Rabbi, wer hat Schuld auf sich geladen, sodass er blind geboren wurde – dieser Mann oder seine Eltern?“
- 3 Jesus antwortete:
„Weder er selbst hat Schuld auf sich geladen noch seine Eltern.
Er ist nur deshalb blind, damit das Handeln Gottes an ihm sichtbar wird.“
- 4 Wir müssen die Taten vollbringen, mit denen Gott mich beauftragt hat, solange es noch Tag ist.
Es kommt eine Nacht, in der niemand mehr etwas tun kann.
- 5 Solange ich in dieser Welt bin, bin ich das Licht für diese Welt.“
- 6 Nachdem er das gesagt hatte, spuckte er auf den Boden.
Aus dem Speichel machte er einen Brei und strich ihn dem Blinden auf die Augen.
- 7 Dann sagte er ihm: „Geh und wasche dich im Wasserbecken von Schiloach!“
(Schiloach heißt übersetzt ‚der Abgesandte‘.)
Der Mann ging dorthin und wusch sich.
Als er zurückkam, konnte er sehen.

Basisbibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2010.

Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen

Jörg ist 11 Jahre alt und hat das Down-Syndrom.

Er ist sehr lebhaft, klein für sein Alter, hat eine verwaschene Aussprache, ist eigenwillig aber gutmütig und meist gut gelaunt, hat gute pantomimische Fähigkeiten (insbesondere im Nachahmen anderer). Er erliest eigene Signalwörter und kann seinen Namen schreiben. Er kann sich an Piktogrammen und Bildern orientieren. In einer Umgebung, in der die Menschen ihm freundlich begegnen, fühlt Jörg sich wohl. In seiner Familie geht es ihm gut. Alle lieben ihn, aber er hat keine Sonderrolle. Er muss auch akzeptieren, dass es nicht immer nach seinem Willen geht. Dann trotz er eine Zeit lang. Irgendwann, meist mit einem kleinen Scherz, kann man ihn aus seiner Trotzecke zurückholen.

Anna ist 11 Jahre alt und sitzt im Rollstuhl.

Sie kann ihre Beine und Füße nicht bewegen. Sie ist meist gut gelaunt, amüsiert sich über Missgeschicke anderer und ahmt diese gern nach. Durch ihre fortschreitende Skoliose bereiten ihr Bewegungsveränderungen immer mehr Schmerzen. Sie wünscht sich Menschen, die sie mögen, vorsichtig mit ihr umgehen und Spaß an Späßen haben.

Benedikt ist 10 Jahre alt und hat Autismus.

Er weiß gerne genau, was in der nächsten Zeit passiert. Kurzfristige Veränderungen mag er überhaupt nicht. Das gleiche gilt für große Menschenansammlungen und für Menschen, die sich schnell und hektisch bewegen oder äußern. Das kann er oft nicht richtig deuten, dann reagiert er mit Schreien oder „mit der Hand an den Kopf schlagen“. Benedikt arbeitet gut und gerne am PC, führt gerne Listen, zieht sich gern in sein Zimmer oder seine Ecken zurück, erzählt aber auch oft von Ereignissen und Gedanken, die ihn beschäftigen, auch wenn sie nicht direkt zum augenblicklichen Thema gehören.

Carolin ist 11 Jahre alt und blind.

Zuhause findet sie sich zurecht, woanders ist sie auf Hilfe angewiesen. In der Schule möchte sie, dass es nicht zu laut ist und alles immer an seinem Platz steht, damit sie sich gut orientieren kann. Sie liest und schreibt in Blindenschrift mit ihrem PC, der auch mit einem Vorleseprogramm ausgestattet ist.

Sie hat Angst vor unruhigen Situationen, die sie nicht einschätzen kann.

Oskar ist 10 Jahre alt und hat Krebs.

Er weiß, dass er bald sterben wird. Er hat Probleme damit, dass sein Arzt und seine Eltern dies vor ihm verheimlichen wollen. Am meisten hilft ihm der Kontakt mit Oma Rosa, die seine Erkrankung nicht schönredet und ihm Geschichten aus ihrem abwechslungsreichen Leben erzählt.

Florian ist 11 Jahre alt.

Seine Eltern haben sich vor einem halben Jahr getrennt. Er lebt jetzt bei seiner Mutter, festgesetzte Wochenenden verbringt er bei seinem Vater. Florian ist in der Schule manchmal auffällig „vorlaut“ und nutzt jede Gelegenheit, sich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu bringen. Seine schulischen Leistungen sind mittelmäßig trotz schneller Auffassungsgabe. Er leidet sehr unter der Trennung seiner Eltern und ihren Auseinandersetzungen und wünscht sich eine „heile“ Familie.

Katharina ist 11 Jahre alt.

Sie stammt aus Kasachstan und kam vor vier Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland. Die Eltern haben die deutsche Sprache nur bruchstückhaft erlernt. Katharina spricht nur sehr schlecht Deutsch und hat deshalb intensive Sprachförderung im Rahmen der Offenen Ganztagschule. Sie kann dem Unterricht nicht immer folgen und reagiert darauf entsprechend frustriert. Sie neigt zu Übersprunghandlungen. Ihre schulischen Leistungen sind insgesamt schlecht. Der familiäre Hintergrund kann ihre schulischen Probleme nicht auffangen. Die Familie lebt von Hartz IV. Katharina hat oft kein Pausenbrot. Ihre Kleidung wirkt ärmlich, aber sauber. Sie leidet darunter, wenn andere Kinder und Jugendliche sie spüren lassen, dass sie sich manches nicht leisten kann.

Tim ist 10 Jahre alt.

Er lebt mit seiner Familie, seinen berufstätigen Eltern und seiner drei Jahre älteren Schwester in einer Kleinstadt. Nach der Schule wird er regelmäßig von seinen Großeltern betreut. Besonderen Kontakt hatte er zu seinem Großvater, mit dem er viel zusammen unternahm. Sie erwanderten die Natur, er lernte von seinem Großvater viel über Vögel und Pflanzen. Gemeinsam erledigten sie kleinere handwerkliche Arbeiten im Haus. Vor vier Wochen verstarb der Großvater unerwartet bei einem Autounfall. Tim leidet darunter, dass er sich nicht von seinem Großvater verabschieden konnte und die Erwachsenen nicht mit ihm über seinen Großvater und die Umstände seines Todes reden. Seine Großmutter hat in ihrer Trauer alle Fotos im Haus entfernt und die Fotoalben weggeräumt.

Muhamad ist 12 Jahre alt.

Er ist mit seinem Vater vor einem Jahr aus Syrien geflohen. Sein älterer Bruder kam auf der Flucht ums Leben. Seine Mutter und seine beiden Schwestern leben nach wie vor in Syrien. Der Vater bemüht sich, sie nach Deutschland zu holen. Muhamad hat auf seiner Flucht Gewalt, Misshandlungen und den Tod anderer Menschen erlebt. Er spricht nicht über seine Erlebnisse. Wenn er Situationen erlebt, in denen laut gestritten oder geschlagen wird, reagiert er mit Schreien und aggressivem Verhalten gegen sich selbst oder andere.

Einführung in den Bibliolog – Kurzinformationen

Bibliolog – Entdeckung eines Bibeltextes von innen heraus

1. Zur Geschichte – einige Stichworte

Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 35ff.

- Der Vater des Bibliologs: Peter Pitzele, ein in New York lebender Jude.
- Pitzele arbeitete als Psychodramatiker in einer New Yorker Klinik.
- Psychodrama wurde von Jakob Levi Moreno (ca. 1889-1974) begründet.
- „Psychodrama ist eine therapeutische Richtung, die mit psychischen Gehalten spielerisch umgeht, statt sie zu analysieren. (...) Durch das Aktualisieren von wichtigen Szenen aus dem Leben von Menschen im Spiel, bei dem Gruppenmitglieder Rollen übernehmen und diese durch Intuition und Spontaneität füllen, werden nicht nur Erkenntnisse möglich, sondern auch Heilungsprozesse angeregt. (...) Neben einem strukturierten Ablauf – Erwärmung, eigentliches Spiel und „sharing“, das Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse in der Gruppe austauscht – hat Moreno bestimmte Techniken entwickelt, die hilfreich für den spielerischen Prozess sind: so den Doppelgänger als Ergänzung des Ichs, der stellvertretend ausdrückt, was dieser (noch) nicht äußern kann oder den Rollentausch, der eine bessere Einfühlung und ein neues Verständnis des Gegenübers erleichtert.“ (Ebd., 32f.)
- Pitzele hatte in Literaturwissenschaft promoviert.
- Bis zur Entwicklung des Bibliologs ist Pitzele eher säkular aufgewachsen.
- Bei der Vertretung eines Kollegen im Jewish Theological Seminary (der Ausbildungsstätte des konservativen Judentums für Rabbiner sowie Religionslehrer) ließ Pitzele die Studierenden Szenen aus dem Leben des Mose nennen, die Aspekte von Leitung thematisieren. Er forderte die Studierenden auf, in die Rolle des Mose zu treten und befragte sie aus dieser Perspektive.
- Aus dieser Erfahrung im aktualisierenden Umgang mit Bibeltexten entwickelte Pitzele zusammen mit seiner Frau Susan die Methode des Bibliologs, die er ursprünglich noch „Bibliodrama“ nannte. Um in Europa Verwechslungen mit dem bereits entwickelten Bibliodrama vorzubeugen, wurde der Begriff „Bibliolog“ erfunden, der die Verbindung von Bibel, Dialog und vielleicht den Bezug zum griechischen Logos = Wort assoziieren lässt.
- Bibliolog steht in der jüdischen Tradition der Schriftauslegung. Er ist eine Form des Midrasch. Abgeleitet von der hebräischen Wurzel „darasch“ (deutsch: suchen, fragen) bezeichnet Midrasch die Tätigkeit des suchenden Forschens im Hinblick auf die Heilige Schrift oder die Ergebnisse dieses Forschens, also Werke der Bibelauslegung.

2. Hermeneutische Grundlagen

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 89ff.

Schmitz, Thomas A., Moderne Literaturtheorie und antike Texte. Eine Einführung, Darmstadt 2002, bes. 100-110.

Köppe, Tilmann/ Winko, Simone, 5.4.1 Rezeptionsästhetik, in: Anz, Thomas (Hg.), Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart, Weimar 2007, 324-328.

Wischmeyer, Oda, Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen, Basel, 2004, 105 und 154ff.

Die hermeneutische Grundlage des Bibliologs ist in der Rezeptionsästhetik zu finden. Ihre Entstehung ist mit der Universität Konstanz verbunden, genauer mit der Antrittsvorlesung des Romanisten Hans Robert Jauss unter dem Titel: „Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft“ (1967). Auch der Anglist Wolfgang Iser, der ebenfalls 1967 nach Konstanz berufen wurde, forschte und publizierte in diese Richtung. Ebenso ist der Aufsatz von Harald Weinrich „Für eine Literaturgeschichte des Lesers“, auch aus 1967, zu nennen.

Rezeptionsästhetik versteht „Literatur als Kommunikationsprozeß“, „in dem der Leser den Sinn des Textes je neu formuliert. Damit öffnet sich die Interpretation des Textes für den jeweiligen Leser. (...) Der Leser wird konstitutiv für jede Interpretation, und die Geschichte der Interpretation wird konstitutiver Bestandteil der Exegese.“ (Wischmeyer 2004, 105)

Wolfgang Iser „macht Ernst mit dem Gedanken, dass Texte eigentlich erst durch Lektüre zum Leben erweckt werden und vorher lediglich schwarze Flecken auf weißem Papier sind. Sie konkretisieren sich erst im ‚Akt des Lesens‘, der im Fall von literarischen Texten dadurch charakterisiert ist, dass diese im Gegensatz zu Alltagstexten ‚Leerstellen‘ enthalten, die bei der Lektüre vom Leser ausgefüllt werden müssen.“ Dies geschieht z.B. auf folgende Weise:

- „Erzählungen lassen Selbstverständliches fort und schaffen dadurch Lücken, die vom Leser ausgefüllt werden;
- Texte rufen uns dazu auf, uns mögliche Fortsetzungen vorzustellen (...);
- insbesondere moderne Werke haben ein ‚offenes‘ Ende, das Geheimnisse nicht auflöst und wichtige Fragen in der Schwebe hält.“ (Schmitz 2002, 103f.)

„Bibliolog geht davon aus, dass die alten Texte der Bibel eine unmittelbare Bedeutung für das Leben von Menschen heute haben. Eine Begegnung mit einem biblischen Text, die diese Bedeutung evident macht, ist selbstverständlich jederzeit und in jeder Form möglich – der Geist weht, wo er will und findet die unterschiedlichsten Wege, Menschen anzusprechen.“ (Pohl-Patalong 2009a, 91)

Der Bibliolog möchte eine Hilfe sein, damit Menschen die Bedeutung eines Bibeltextes für das eigene Leben entdecken können. Dabei spielen die „Leerstellen“ in den Bibeltexten eine entscheidende Rolle. In der rabbinischen Tradition wird zwischen dem „schwarzen Feuer“, den geschriebenen Buchstaben des Bibeltextes, und dem „weißen Feuer“, das zwischen den Buchstaben hervorlodert, unterschieden. Im Bibliolog werden die Menschen aufgefordert, die „Leerstellen“ des Textes, also das „weiße Feuer“, mit ihren Lebenserfahrungen zu verbinden. Zusätzlich werden die am Bibliolog beteiligten Menschen motiviert, ihre persönlichen Füllungen der Leerstellen laut zu äußern. Die wertschätzende Aufnahme dieser Äußerungen trägt dazu bei, allen Beteiligten auf diese Weise den Schatz des Textes zugänglich zu machen. Dass bei diesem Vorgehen „zwei völlig identische Lesarten [eines Bibeltextes] entstehen, ist unwahrscheinlich. Texte haben also nicht eine einzige feststehende Botschaft, sondern sie werden faktisch unterschiedlich verstanden. Diese Vielfalt der Deutungen ist nach Meinung der Rezeptionsästhetik nicht nur unumgänglich, sondern auch legitim.“ (Ebd., 95)

3. Der Aufbau eines Bibliologs

Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 45-88.

1. Die Textauswahl

Besonders geeignet für die bibliologische Erschließung sind Texte mit erzählendem Charakter und Handlungen. So werden die Teilnehmenden schnell zur Identifikation mit den Handlungsträgerinnen und Handlungsträgern motiviert. Menschliche Erfahrungen und Beziehungen im Text unterstützen diese Tendenz. Unabdingbar für die Methode des Bibliologs ist es, dass die Texte „weißes Feuer“ enthalten. Zu eindeutige Darstellungen, zu umfassende Beschreibungen der Hintergründe der erzählten Handlungen machen den Einsatz des Bibliologs zur Erschließung des Textes schwerer, aber nicht unmöglich. Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn die Texte nicht zu unübersichtlich und zu lang sind. Emotional sehr stark belastende Texte, z.B. eine Vergewaltigungsszene oder ein Mord, sind nicht leicht bibliologisch zu bearbeiten, allein schon wegen des Identifizierungsangebots auf der Erfahrungsebene. Schließlich ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden die nötigen Vorkenntnisse in der Hinführung zum Text vermittelt bekommen.

2. Prolog und Hinführung

Der Prolog klärt mit den Teilnehmenden die „Spielregeln“ des Bibliologs. Er macht deutlich, worauf sich die Teilnehmenden einlassen, und gibt auf diese Weise Sicherheit. Dazu ist es unbedingt erforderlich, darauf hinzuweisen, dass von den Kategorien „richtig“ und „falsch“ bewusst Abstand genommen wird und alle subjektiven Aussagen zum Verständnis des Bibeltextes beitragen können.

Dann wird in den biblischen Text eingeführt, notwendiges Vorwissen in erzählender Form vermittelt und eine möglichst lebendige Hinführung zur ersten Situation gegeben.

3. Der eigentliche Kern des Bibliologs

In der Vorbereitung wurde der Bibeltext, der dem Bibliolog zu Grunde liegt, in Szenen eingeteilt. Es wurde darüber nachgedacht, welche Personen an welchen Stellen den Teilnehmenden als Identifikationsangebot gemacht werden sollen. Folgende Schritte werden nun gemeinsam gegangen:

- Der Bibeltext wird bis zur ersten „Identifikations-Stelle“ gelesen.
- Die Teilnehmenden werden mit ihrer Rolle vertraut gemacht: Ihr seid jetzt ...
- Den Teilnehmenden wird in ihrer Rolle eine Frage oder ein Impuls gegeben.
- Die Teilnehmenden antworten aus der Rolle heraus.
- Die Bibliologin/Der Bibliologe nimmt den Beitrag wertschätzend auf und gibt ihn mit eigenen Worten wieder. Dabei wird besonders auf den emotionalen Gehalt der Äußerungen geachtet. Manchmal kann es auch sinnvoll sein, die Formulierung der Teilnehmenden wörtlich zu wiederholen (echoing).
- Die Bibliologin/Der Bibliologe kann auch Rückfragen an die Teilnehmenden stellen. Sie sollen dazu dienen, Äußerungen weiterzuführen, zu vertiefen oder zu klären. Die Rückfragen sollen ausdrücklich zum Weitersprechen ermutigen (interviewing).
- Nach einer Reihe von Beiträgen wird der Bibeltext weiter gelesen/erzählt, bis ein neues Identifikationsangebot gemacht wird.

4. Epilog, Deroling und Weiterarbeit

Am Ende des Bibliologs steht noch einmal der Bibeltext als Ganzes. Er wird gelesen, so dass die Teilnehmenden noch einmal in der Erinnerung die Rollen und Beiträge nachwirken lassen können. Davor oder danach werden die Teilnehmenden ausdrücklich dazu aufgefordert, ihre Rollen aus dem Bibeltext zu verlassen (Deroling) und wieder in der Gegenwart anzukommen.

In der Weiterarbeit können danach Erfahrungen aus dem Bibliolog ausgetauscht werden, kreative Methoden zur weiteren Textbearbeitung zum Einsatz kommen, oder es kann, wenn der Bibliolog z.B. Teil eines Gottesdienstes war, die Feier fortgesetzt werden.

4. Weiterführende Formen

Vgl. Pohl-Patalong, Uta/ Aigner, Maria Elisabeth, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009b.

Neben der Grundform gibt es noch vielfältige Möglichkeiten, den Bibliolog zu erweitern: Zur Veranschaulichung des Bibeltextes können z.B. Objekte einbezogen werden, durch die Konstellationen und Verhältnisse zum Ausdruck gebracht werden können. Als solche Objekte eignen sich alle zur Verfügung stehenden Alltagsgegenstände, z.B. Tücher oder Stühle.

Je nach Text und Situation kann es auch hilfreich sein, an die Stelle der Objekte Personen treten zu lassen, die am Bibliolog beteiligt sind. Diese Teilnehmenden bekommen die Gelegenheit, ihre Befindlichkeit in der Rolle zu formulieren. Gerade bei komplexen Geschichten mit mehreren beteiligten Personen kann so eine Aufstellung dazu helfen, das „weiße Feuer“ des Bibeltextes umfassend zur Wirkung zu bringen (sculpting).

Manchmal kann es zur Erschließung eines Textes sinnvoll sein, zwei oder mehrere Personen des Textes miteinander ins Gespräch kommen zu lassen. Dazu werden Teilnehmende eingeladen, die Rollen zu übernehmen. Bei dem Gespräch (encounter) kann auf das Echoing verzichtet werden.

Schließlich können auch nicht-erzählende Texte bibliologisch erschlossen werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, dass zu dem jeweiligen Text eine Situation erzählt wird, in der dann die Wirkung des Textes bearbeitet werden kann. Auch ist es möglich, Menschen aus verschiedenen Situationen mit dem Text zu konfrontieren.

Ralf Fischer

Literatur

Aigner, Maria Elisabeth, Bibliodrama und Bibliolog als pastorale Lernorte, Praktische Theologie heute 138, Stuttgart 2015.

Köppe, Tilmann/ Winko, Simone, 5.4.1 Rezeptionsästhetik, in: Anz, Thomas (Hg.), Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart, Weimar 2007.

- Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog – eine neue Predigtform, in: Pastoraltheologie 90 (2001), H.7, 272-284.
- Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken – im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule, Stuttgart 2005. (Inzwischen in 2. Auflage 2007 erschienen, aber leider vergriffen.)
- Pohl-Patalong, Uta, „Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!“. Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: Bucher, Anton A. (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 124-136.
- Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a. (Inzwischen 3. Auflage 2013.)
- Pohl-Patalong, Uta/ Aigner, Maria Elisabeth, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009b. (Inzwischen 2. Auflage 2013.)
- Schmitz, Thomas A., Moderne Literaturtheorie und antike Texte. Eine Einführung, Darmstadt 2002.
- Wischmeyer, Oda, Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen, Basel, 2004.

Im Internet

- www.bibliolog.de (Dort unter dem Button „Was ist Bibliolog“ und dann „Literaturhinweise“ eine aktuelle und gegliederte Übersicht über die Literatur:
<http://www.bibliolog.de/was-ist-bibliolog/literaturhinweise/index.html> (Download 04.01.2017).

Eine Wundergeschichte im inklusiven Religionsunterricht erschließen und bearbeiten

Zeit

ca. 6 Stunden

Raumbedarf

Tische für Gruppenarbeit je nach Anzahl der Gruppengröße

Gruppengröße

variabel in Abhängigkeit von der Raumgröße

Material

M1–M5

Intention

Die Teilnehmenden bearbeiten eine Wundergeschichte (Johannes 5, 1-9a) und entwickeln unterrichtliche Bausteine für eine heterogene Lerngruppe.

1

Hinweise zur Durchführung

Wichtig ist, dass die Teilnehmenden eine heterogene Lerngruppe vor Augen haben. Die spezifischen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse, Interessen, Zugänge und Lernmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler sollen exemplarisch veranschaulicht werden. Die Teilnehmenden bringen selbst „ihre“ Kinder aus ihren eigenen Erfahrungsräumen ein. Falls dies nicht der Fall ist, kann die Musterklasse Modul 4 B4 M3, Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014, verwandt werden.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Die biblische Geschichte von der Heilung am Teich Betesda (Joh 5, 1-9a) wahrnehmen

- Die Teilnehmenden wählen, falls sie keine eigene Schülerin/ keinen eigenen Schüler im Kopf haben, einen Schüler/ eine Schülerin aus der Musterklasse aus.
- Sie versuchen die biblische Geschichte (Joh 5, 1-9a, siehe M1) aus der Perspektive des/ der von ihnen gewählten Schülers/Schülerin wahrzunehmen und beantworten folgende Leitfragen:
 - Was empfindet „mein(e)“ Schüler(in), wenn er/sie diese Geschichte hört?
 - Was stört/ärgert ihn/sie?
 - Wie bringt er/sie diese biblische Geschichte mit seinem /ihrem eigenen Leben in Verbindung?

Phase 2: Nacherzählung: „Wie ich eine Krüppel-WG gründete“

- Die Teilnehmenden lesen/ hören die Geschichte „Wie ich eine Krüppel-WG gründete“ (M3) auch aus der Perspektive des/ der von ihnen gewählten Schülers/ Schülerin und beantworten folgende Leitfragen:
 - Was verändert sich in meiner Interpretation/ meinem Gefühl, wenn ich diese Nacherzählung höre?
 - Verändert sich die Grundstimmung, die sich beim Hören der biblischen Geschichte einstellte?
 - Was ärgert/ stört meine Schülerin/ meinen Schüler an dieser Nacherzählung?

Phase 3: Kompetenzen gewinnen

- Die Teilnehmenden überlegen: Was kann das von mir gewählte Kind im Unterricht über diese Heilungsgeschichte an (Teil-)Kompetenzen gewinnen? Sie füllen das Kompetenzraster mit den fünf unterschiedlichen Kompetenzbereichen (M4) aus.

Phase 4: Aufgaben planen

- Die Teilnehmenden finden sich in Kleingruppen zusammen, in denen sie jeweils die unterschiedlichen Kinder der heterogenen Lerngruppe repräsentieren. Die Kleingruppen bekommen den Auftrag, für ihre heterogene Lerngruppe unterrichtliche Bausteine mit entsprechenden Aufgabenstellungen zu planen. Ihnen werden verschiedene Möglichkeiten als Anschauungsbeispiele vorgelegt, etwa:

□ Aufgabe 1:

Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen die exemplarische Beschreibung von Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebenslagen (M1).

Impulse:

- Suche das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
- Warum interessiert Dich dieses Kind besonders?
- Beschreibe die Lebenssituation dieses Kindes.
- Was könnte für diese Person ein Wunder sein?
- Welche Wünsche hat diese Person?
- Was kannst Du für Deine Person tun, damit sich ihre Lebenssituation verbessert?

Diese Impulse können in verschiedenen Handlungsformen bearbeitet werden: schriftlich auf Plakaten, durch Körperbilder, Standbilder, Bodenbilder etc.

□ Aufgabe 2:

Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen den Bibeltext Johannes 5,1-9a.

Impulse:

- Suche aus den „Kindern in besonderen Lebenslagen“ das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
- Was empfindet diese Person, wenn sie/ er diese Geschichte hört?
- Was stört/ ärgert sie/ ihn?
- Wie bringt diese Person diese biblische Geschichte mit dem eigenen Leben in Verbindung?

Diese Impulse können in verschiedenen Handlungsformen bearbeitet werden: schriftlich auf Plakaten, durch Körperbilder, Standbilder, Beispielgefühlsbilder, Bodenbilder etc.

- Aufgabe 3:
Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen den Text „Wie ich eine Krüppel-WG gründete“ (M3).
Impulse:
- Welches Lebensproblem hat „Pontus“ in dieser Geschichte?
 - Wie gehen seine Freunde und er vor dem Erlebnis am Teich Betesda damit um?
 - Wie empfindet Pontus die Situation am Teich Betesda?
 - Wie gehen seine Freunde und er nach dem Verlassen des Teiches Betesda mit seinem Lebensproblem um?
 - Suche aus den „Kindern in besonderen Lebenslagen“ (M1) das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
 - Was könnte diese Person von Pontus und seinen Freunden lernen?
- Aufgabe 4: Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen den Bibeltext Johannes 5, 1-9a (M2).
Impulse:
- Suche aus den „Kindern in besonderen Lebenslagen“ (M1) das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
 - In der biblischen Geschichte sagt Jesus zu dem Menschen, der schon 38 Jahre auf seine Heilung wartet: „Steh auf und geh“.
 - Finde Aufforderungen, die Du „Deiner“ Person zusprechen möchtest.
 - Du kannst dies mit Worten oder Gesten ausdrücken.
- Diese Impulse können in verschiedenen Handlungsformen bearbeitet werden: schriftlich auf Plakaten, verbal, durch Körperbilder, Standbilder, Beispielgefühlsbilder, Bodenbilder etc.

3

Phase 5: Leistungsbewertung

- Versuchen Sie anhand von M5 für „Ihre/n“ Schüler/in konkrete Kriterien für eine Leistungsbewertung zu entwickeln.
- Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse miteinander und versuchen Sie, daraus Kriterien für Leistungsbewertungen zu entwickeln.

Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen

Jörg ist 11 Jahre alt und hat das Down-Syndrom.

Er ist sehr lebhaft, klein für sein Alter, hat eine verwaschene Aussprache, ist eigenwillig aber gutmütig und meist gut gelaunt, hat gute pantomimische Fähigkeiten (insbesondere im Nachahmen anderer). Er erliest eigene Signalwörter und kann seinen Namen schreiben. Er kann sich an Piktogrammen und Bildern orientieren. In einer Umgebung, in der die Menschen ihm freundlich begegnen, fühlt Jörg sich wohl. In seiner Familie geht es ihm gut. Alle lieben ihn, aber er hat keine Sonderrolle. Er muss auch akzeptieren, dass es nicht immer nach seinem Willen geht. Dann trotz er eine Zeit lang. Irgendwann, meist mit einem kleinen Scherz, kann man ihn aus seiner Trotzecke zurückholen.

Anna ist 11 Jahre alt und sitzt im Rollstuhl.

Sie kann ihre Beine und Füße nicht bewegen. Sie ist meist gut gelaunt, amüsiert sich über Missgeschicke anderer und ahmt diese gern nach. Durch ihre fortschreitende Skoliose bereiten ihr Bewegungsveränderungen immer mehr Schmerzen. Sie wünscht sich Menschen, die sie mögen, vorsichtig mit ihr umgehen und Spaß an Späßen haben.

Benedikt ist 10 Jahre alt und hat Autismus.

Er weiß gerne genau, was in der nächsten Zeit passiert. Kurzfristige Veränderungen mag er überhaupt nicht. Das gleiche gilt für große Menschenansammlungen und für Menschen, die sich schnell und hektisch bewegen oder äußern. Das kann er oft nicht richtig deuten, dann reagiert er mit Schreien oder „mit der Hand an den Kopf schlagen“. Benedikt arbeitet gut und gerne am PC, führt gerne Listen, zieht sich gern in sein Zimmer oder seine Ecken zurück, erzählt aber auch oft von Ereignissen und Gedanken, die ihn beschäftigen, auch wenn sie nicht direkt zum augenblicklichen Thema gehören.

Carolin ist 11 Jahre alt und blind.

Zuhause findet sie sich zurecht, woanders ist sie auf Hilfe angewiesen. In der Schule möchte sie, dass es nicht zu laut ist und alles immer an seinem Platz steht, damit sie sich gut orientieren kann. Sie liest und schreibt in Blindenschrift mit ihrem PC, der auch mit einem Vorleseprogramm ausgestattet ist.

Sie hat Angst vor unruhigen Situationen, die sie nicht einschätzen kann.

Oskar ist 10 Jahre alt und hat Krebs.

Er weiß, dass er bald sterben wird. Er hat Probleme damit, dass sein Arzt und seine Eltern dies vor ihm verheimlichen wollen. Am meisten hilft ihm der Kontakt mit Oma Rosa, die seine Erkrankung nicht schönredet und ihm Geschichten aus ihrem abwechslungsreichen Leben erzählt.

Florian ist 11 Jahre alt.

Seine Eltern haben sich vor einem halben Jahr getrennt. Er lebt jetzt bei seiner Mutter, festgesetzte Wochenenden verbringt er bei seinem Vater. Florian ist in der Schule manchmal auffällig „vorlaut“ und nutzt jede Gelegenheit, sich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu bringen. Seine schulischen Leistungen sind mittelmäßig trotz schneller Auffassungsgabe. Er leidet sehr unter der Trennung seiner Eltern und ihren Auseinandersetzungen und wünscht sich eine „heile“ Familie.

Katharina ist 11 Jahre alt.

Sie stammt aus Kasachstan und kam vor vier Jahren mit ihrer Familie nach Deutschland. Die Eltern haben die deutsche Sprache nur bruchstückhaft erlernt. Katharina spricht nur sehr schlecht Deutsch und hat deshalb intensive Sprachförderung im Rahmen der Offenen Ganztagschule. Sie kann dem Unterricht nicht immer folgen und reagiert darauf entsprechend frustriert. Sie neigt zu Übersprunghandlungen. Ihre schulischen Leistungen sind insgesamt schlecht. Der familiäre Hintergrund kann ihre schulischen Probleme nicht auffangen. Die Familie lebt von Hartz IV. Katharina hat oft kein Pausenbrot. Ihre Kleidung wirkt ärmlich, aber sauber. Sie leidet darunter, wenn andere Kinder und Jugendliche sie spüren lassen, dass sie sich manches nicht leisten kann.

Tim ist 10 Jahre alt.

Er lebt mit seiner Familie, seinen berufstätigen Eltern und seiner drei Jahre älteren Schwester in einer Kleinstadt. Nach der Schule wird er regelmäßig von seinen Großeltern betreut. Besonderen Kontakt hatte er zu seinem Großvater, mit dem er viel zusammen unternahm. Sie erwanderten die Natur, er lernte von seinem Großvater viel über Vögel und Pflanzen. Gemeinsam erledigten sie kleinere handwerkliche Arbeiten im Haus. Vor vier Wochen verstarb der Großvater unerwartet bei einem Autounfall. Tim leidet darunter, dass er sich nicht von seinem Großvater verabschieden konnte und die Erwachsenen nicht mit ihm über seinen Großvater und die Umstände seines Todes reden. Seine Großmutter hat in ihrer Trauer alle Fotos im Haus entfernt und die Fotoalben weggeräumt.

Muhamad ist 12 Jahre alt.

Er ist mit seinem Vater vor einem Jahr aus Syrien geflohen. Sein älterer Bruder kam auf der Flucht ums Leben. Seine Mutter und seine beiden Schwestern leben nach wie vor in Syrien. Der Vater bemüht sich, sie nach Deutschland zu holen. Muhamad hat auf seiner Flucht Gewalt, Misshandlungen und den Tod anderer Menschen erlebt. Er spricht nicht über seine Erlebnisse. Wenn er Situationen erlebt, in denen laut gestritten oder geschlagen wird, reagiert er mit Schreien und aggressivem Verhalten gegen sich selbst oder andere.

Johannes 5,1-9a

Bald darauf war wieder ein jüdisches Fest und Jesus ging hinauf nach Jerusalem.

Bei einem Stadttor in Jerusalem gibt es ein Wasserbecken mit fünf Säulenhallen.

Auf Hebräisch wird dieser Ort Betsda genannt.

In den Hallen lagen viele Kranke, Blinde, Gelähmte und Menschen mit verkrüppelten Gliedern.

Dort war auch ein Mann, der seit 38 Jahren krank war.

Jesus sah ihn daliegen und erkannte, wie lange er schon so lag.

Deshalb fragte er ihn: „Willst du gesund werden?“

Der Kranke antwortete ihm:

„Herr, ich habe niemanden, der mich ins Becken bringt, wenn das Wasser in Bewegung gerät. Während ich mich noch hinschlepe, ist ein anderer schon hineingestiegen.“

Da sagte Jesus zu ihm:

„Steh auf, nimm deine Matte und geh!“

Sofort wurde der Mann gesund.

Er nahm seine Matte und ging.

Basisbibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2010.

Wie ich eine Krüppel-WG gründete

Abschnitt 1

Darf ich mich vorstellen. Mein Name ist Bar-Jonas, Sohn des Jonas aus Kapernaum. Von Beruf bin ich Zimmermann, oder besser war ich Zimmermann. Jetzt bin ich Krüppel und Bettler von Beruf. Arbeitsunfall. Ich war gerade auf einer Großbaustelle in Tiberias beschäftigt, neuer Verwaltungspalast von Herodes Antipas. Die Sicherheitsmaßnahmen waren lausig. Ein Balken war nicht genug gesichert und traf mich genau im Rücken. Querschnittslähmung, keine Chance für eine Operation oder sonst irgendetwas. Gestern noch Kolonnenführer auf dem Bau, heute arbeitslos. Da habe ich gelernt, was Kumpel sind. Meinen Sie, meine alten Kumpel Simon und Jonathan hätten mich allein gelassen, wie ich es ihnen geraten habe. Nein, es war für sie selbstverständlich für mich zu sorgen. Sie bauten mir ein Gestell, mit dem ich mich etwas bewegen konnte, ich erledigte die Arbeiten in unserer Hütte so gut ich konnte und sie sorgten für mich. Ich glaube sogar, dass sie wegen mir auf gute Aufträge verzichteten und nur die annahmen, die in der Nähe lagen und bei denen ich die Reise mitmachen konnte.

Wir hatten es uns so einigermaßen eingerichtet, unser Leben war ganz in Ordnung.

Was mir zu schaffen machte, war, dass ich ihnen zur Last fiel. Ich glaubte es zumindest. Sie ließen mich das nie spüren. Du machst die Hausarbeit, sagten sie, zumindest zum Teil und du bist unser Gehirn. Na ja, ein bisschen hatten sie Recht. Ich hatte lesen gelernt und studierte nun die alten Schriften unserer Väter, vor allem die Rechtsvorschriften. Und gelegentlich erwischte man doch noch einen frommen Juden, der etwas auf die alten Vorschriften gab und der die Hinweise meiner Kumpel, die sie natürlich von mir hatten, umsetzte.

Trotzdem, ich wäre gern wieder gesund gewesen, gerne wieder gleichwertig in einer Gesellschaft, in der nur der Gesunde zählt.

Abschnitt 2

Und irgendwann kamen wir nach Jerusalem, in die Nähe des Teiches Betesda. Ich kannte die Geschichten, die man von diesem Ort erzählte. Von dem Engel, der den Teich bewegte, und den Heilungen, die dann passierten, wenn es einem gelang, als erstes hinter dem Engel in den Teich zu kommen.

Meine Freunde spürten meine Sehnsucht und bald brachten sie mich täglich zum Teich. Simon gab sogar die Arbeit auf, um mir rechtzeitig in den Teich helfen zu können. Später hörte ich, dass Jonathan in dieser Zeit für zwei arbeitete.

Da lag ich nun, neben vielen Anderen in ähnlicher Situation und wartete auf den Engel. Ein paar Mal hatten wir ihn schon verpasst, mal waren wir nicht schnell genug, andere Male hatten wir die Bewegung gar nicht bemerkt, so leicht war sie.

Die Warterei war ätzend. Alles war nur auf den Teich ausgerichtet bzw. seine mögliche Bewegung. Da durfte man keine Sekunde verpassen, in dieser Sekunde könnte es ja passieren. Und wenn es dann passierte, stürzten sich alle in den Teich, das war ein Gedränge.

Meistens war man hinterher ramponierter als vorher und vom Mitleid der Mitleidenden keine Spur. Jeder war sich selbst der Nächste.

Abschnitt 3

Da passierte es.

Ein Wanderrabbi kam vorbei, Jeschua, Sohn des Josef, aus Nazareth. Sohn eines Zimmermanns. Der kam zum Teich und hat einen von uns angesprochen, einen Dauerkranken, grau geworden in 38 Jahren Wartedienst am Teich. Fragt der Rabbi, „Willst du gesund werden?“, antwortet der: „Was soll ich machen, ich bin allein hier und bis ich es ins Wasser geschafft habe, war ein anderer schon vor mir dran.“ Sagt der Rabbi: „Steh auf, nimm dein Bett und geh.“ Der stand auf, nahm sein Bett und ging.

Zu mir ist der Rabbi Jeschua, Sohn des Josef, Zimmermann aus Nazareth, nicht gekommen. Er ist überhaupt nur zu dem einen gegangen. Woanders soll er noch andere geheilt haben, hier am Teich Betesda nicht.

Abschnitt 4

Ich habe die ganze Nacht wach gelegen und nachgedacht, über mein Leben, meine Freunde, den Teich, die Wartezeit, Rabbi Jeschua.

Am anderen Morgen sind wir auf mein Betreiben weitergezogen. Jonathan und Simon suchten sich wieder Arbeit, ich versorge den Haushalt, so gut ich kann. Pontus und Isaak, zwei andere Kumpel vom Teich Betesda sind mit uns gezogen, einer blind, der andere gehörlos, die betteln jetzt und tragen so ihr Teil zu unserer WG bei. Wir haben gelernt, uns zu verständigen, und seit ich angefangen habe zu trainieren, sprechen meine Beine schon etwas an. Vielleicht werde ich mich mal wieder selbstständig bewegen können, vielleicht auch nicht, eins wissen wir alle: An den Teich Betesda gehen wir nicht wieder zurück, obwohl wir dort unser Wunder erlebt haben.

Diese Geschichte steht in der Bibel. Johannes erzählt sie (5,1-9a).

Die Personen Bar-Jonas, Simon, Jonathan, Pontus und Isaak sind hinzugefügt.

Andreas Nicht

Kompetenzraster

| Wahrnehmungs- kompetenz | Deutungs- kompetenz | Urteils- kompetenz | Dialog- kompetenz | Gestaltungs- kompetenz |
|----------------------------|------------------------|-----------------------|----------------------|---------------------------|
| | | | | |

Zu Aufgabe 1:

Die Schülerinnen und Schüler hören/lesen die exemplarische Beschreibung von Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebenslagen (M1).

Impulse:

- Suche das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
- Warum interessiert Dich dieses Kind besonders?
- Beschreibe die Lebenssituation dieses Kindes.
- Was könnte für diese Person ein Wunder sein?
- Welche Wünsche hat diese Person?
- Was kannst du für deine Person tun, damit sich ihre Lebenssituation verbessert?

| Wahrnehmungs-kompetenz | Deutungs-kompetenz | Urteils-kompetenz | Dialog-kompetenz | Gestaltungs-kompetenz |
|--|--|--|--|--|
| Die SuS | | | | |
| nehmen die Lebenssituationen der beschriebenen Personen wahr und empfinden deren Gefühle nach: Standbilder, Gefühlsbilder, Körperhaltungen, Bilder von Lebenssituationen/ Personen | deuten die Lebenssituation einer Person und beschreiben diese: verbal, schriftlich, oder mit Hilfe von Symbolen/ Bildern | finden Probleme bzw. Ängste und Wunderwünsche einer Person heraus und formulieren diese: verbal, schriftlich, oder mit Hilfe von Symbolen/ Bildern | nehmen anderen gegenüber begründet Stellung zu ihrer eigenen Sicht von Wunderwünschen: verbal, schriftlich | setzen sich kreativ mit Wunderwünschen auseinander: verbal, schriftlich, mit Collagen oder in kurzen Spielszenen |
| Positive Leistungsbewertung wenn | | | | |
| erkennbar ist, dass die Gefühle der ausgewählten Person nachempfunden werden | die Lebenssituation der ausgewählten Person beschrieben wird | Probleme, Ängste und Wunderwünsche der ausgewählten Person beschrieben werden | die eigene Sicht von Wunderwünschen begründet wird | Wunderwünsche der ausgewählten Person kreativ dargestellt werden |
| Die Ausdrucksform ist von den jeweiligen Lernvoraussetzungen abhängig. Hier sollten schriftliche Formen mit verbalen (auch rudimentären), gestalterischen, bildunterstützten, körpersprachlichen, mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation (z.B. Gebärden, Talkern u.ä.) gleichgestellt werden. | | | | |

10

Unterlassene Hilfeleistung und unerwartete Hilfe: Der barmherzige Samariter

Bilderschließung im inklusiven Religionsunterricht

Zeit

1–3 Stunden

Gruppengröße

15–20 Teilnehmende

Raumbedarf

Ein Raum für die Gruppe

Material

- Smartboard
- Bildfolge: Der barmherzige Samariter von Jindra Čapek
- Orff-Instrumente
- Bunte Moderationskarten

Intention

Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit einer exemplarischen Sequenz für inklusiven Religionsunterricht in der Grundschule und bearbeiten sie im Blick auf ihre eigenen Lerngruppen. Sie entdecken die Bilderschließung als eine elementare Methode der inklusiven Religionspädagogik.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder

- Die Teilnehmenden fertigen „Steckbriefe“ der Kinder (vgl. Modul 4 B5 M1, Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014) an, die sie in ihrem Unterricht besonders in den Blick nehmen wollen.
- Sie stellen sich diese Kinder – je nach Gruppengröße – gegenseitig in Kleingruppen oder im Plenum vor. Alle diese Kinder sind von nun an mit dabei: Kinder mit Förderschwerpunkten wie Lernen, Sprache, Emotionale Entwicklung, Hochbegabte ... Sie alle brauchen unterschiedliche Lernwege, Methoden und Materialien, die sie auffordern, Gedanken freisetzen und Kreativität initiieren. Das bedeutet für den gemeinsamen Unterricht, ein Lernarrangement bereitzustellen, das basale Zugänge (wie sehen, hören, riechen, fühlen) bietet, aber auch konkrete, anschaulich-modellhafte wie auch abstrakte Möglichkeiten eröffnet.
- Die Teilnehmenden werden gebeten, die folgende Präsentation der inklusiven Unterrichtseinheit unter der Fragestellung zu verfolgen: Was braucht ein jedes Kind um zu lernen? Sie betrachten die Unterrichtseinheit mit unterschiedlichen „Brillen“. Die Gruppe kann die „Brillen“ untereinander aufteilen.

- Blick durch die Brille der Sprachförderung: Bietet die Unterrichtseinheit allen Kindern die Möglichkeit, sich ihren Möglichkeiten entsprechend zu artikulieren?
- Blick durch die „Gender“-Brille: Wie werden Mädchen, wie werden Jungen angesprochen und gefördert?
- Blick durch die Brille „Kultur/Religion“: Inwiefern nimmt die UE unterschiedliche kulturelle Milieus und Lebenswelten der Kinder auf?
- Blick durch die Brille „sozialer Status“: Werden z.B. Armut und Lernbarrieren aufgrund sozialer Ausgrenzungen wahrgenommen und berücksichtigt?
- Blick durch die Brille „Dis/Ability“: Werden die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und Begabungen der Kinder angesprochen und gefördert?

Phase 2: Reflexion: Welche Bedeutung haben Bilder im Religionsunterricht?

- Die Kursleitung zeigt/ projiziert das Bild „Der barmherzige Samariter“ von Jindra Čapek. (Leider hat uns der Künstler keine Abdruckgenehmigung für das Bild bzw. die Bildfolge erteilt. Sie finden die Bilder in Braunmühl, Susanne von, Warum haben Sie das getan, Herr Samariter? Das Gleichnis von Barmherzigkeit, in: Grundschule religion, Weißt du, wo der Himmel ist? o.Jg. (2014), Nr. 46, 10-12, zu bestellen unter https://www.friedrich-verlag.de/shop/grundschule/religion/grundschule-religion/weisst-du-wo-der-himmel-ist-gleichnisse?__SID=U) Gleichnisse werden in Bildern erzählt und so sollen uns Bilder auch helfen, in diese Geschichte einzutauchen. Ein Bild erzählt: Gemeinsam trägt die Gruppe die dargestellte Geschichte zusammen.
- Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden zu reflektieren: Welche Lernchancen eröffnen Bilder im inklusiven Religionsunterricht? In Vierer-Gruppen sammeln die Teilnehmenden ihre Gedanken auf Moderationskarten. Sie werden in einem Bodenbild in der Kreismitte gesammelt und dabei geclustert. Mögliche Ergebnisse könnten sein:
 - Bilder emotionalisieren und ermöglichen Identifikation.
 - Bilder eröffnen Geschichten durch neue Blickwinkel.
 - Bilder fördern Fantasie, Ausdruck und Gesprächsfähigkeit.
 - Bilder fördern das visuelle Lernen.
 - Bilder geben Anlass, zu entdecken und erzählen, zu assoziieren und fragen.
 - Bilder erhöhen so die Sprechaktivität der Kinder.
- Impuls: Viele Methoden der Bildbetrachtung haben den Fokus im auswertenden Unterrichtsgespräch. Dies setzt eine große Sprachkompetenz der Kinder voraus, die spracharme oder schüchterne Kinder leicht ausschließt. Viele Kinder verfügen noch nicht über das Vokabular, um ihre Entdeckungen in Bildern, wie z.B. die Stimmung, die Gefühle und die Dynamik zwischen den Personen sowie ihre eigenen Gedanken und Empfindungen in Sprache umzusetzen. Sie brauchen Angebote, sich kreativ ausdrücken: szenisch, bildnerisch, sprachlich oder musisch (Darstellungs- und Gestaltungskompetenz).
- Die Teilnehmenden sammeln kreative Ideen zur Bilderschließung, zum Beispiel:
 - Ein Bild weiter malen
 - Sprechende Bilder (Denk- oder Sprechblasen)
 - Szenisches Spiel
 - Eine Geschichte schreiben
 - Standbilder bauen
 - Ein Bild verklanglichen

Phase 3: Konkrete Bilderschließung

Szene 1 – Eine verlassene Gegend

Die Bildfolge nach dem Gemälde von Jindra Čapek erschließt das Gleichnis in 3 Schritten. Für die erste Szene wurden mit einem Bildbearbeitungsprogramm die Personen aus der Szene herausgenommen. Übrig blieb die unendlich öde, trostlose Kulisse, die auch Jesus für seine Erzählung gewählt hatte: Der Weg von Jerusalem nach Jericho. Allein das Bild ist ein wortloser Einstieg (M1).

- Die Kursleitung zeigt, wie sie die Bilderschließung mit Kindern eröffnen würde. Sie bittet die Teilnehmenden, ihre ersten Eindrücke zu beschreiben, z.B. ausgedörrte, einsame Gegend – kahle, tote Bäume – lauernde schwarze Vögel – schmaler, steiniger Weg – Knochen – kein Leben weit und breit. Wir werden durch die Farben und die leblose Öde des Bildes in die Geschichte hinein gezogen.
- Die Kursleitung ergänzt: „Jerusalem liegt auf einem Berg und der Weg nach Jericho führt durch diese einsame und öde Gegend. Er windet sich schmal durch Berge und Hügel, kein Baum, kein Strauch unterwegs, die Schatten geben. Man muss den Weg gut kennen und genug Wasser dabei haben, wenn man dort unterwegs ist. Es ist ein gefährlicher Weg, denn dort ereignen sich viele Überfälle.“
- Orff-Instrumente liegen bereit und in Gruppen wird nun eine „klingende Bildbetrachtung“ erprobt. Wie können Klänge die Stimmungen und Gefühle ausmalen oder unterstreichen? Die anschließenden Darbietungen zeigen, dass Klangmuster helfen, den tiefgründigen Sinn eines Bildes zu eröffnen.

Szene 2 – Unterlassene Hilfeleistung

Für die zweite Szene wurde der später auftauchende Samariter herausgeschnitten. Das Bild (siehe M1) erzählt ohne Worte eine Geschichte, die sich dort ereignet hat.

- Die Kursleitung gibt den Impuls: Was seht ihr?
Z.B.: Am Wegrand liegt ein schwer Verletzter – die blutende Wunde erzählt von seinen Schmerzen – zwei Menschen sind auf Eseln in der Ferne zu sehen.
- Weitere Impulse: Was ist passiert? Was denkt ihr?
Der Tathergang ist leicht zu rekonstruieren: Ein Mann wurde überfallen, ausgeraubt (keine Kleidung) und verletzt (blutende Wunde). Die Personen im Hintergrund waren nicht die Täter, da sie keinerlei Eile zeigen. Aber sie müssen ihn gesehen haben, denn sie sind direkt an ihm vorbei geritten. Fast könnten sie über den Verletzten gestolpert sein, ohne ihn dabei wahrzunehmen.
- Weitere Impulse der Kursleitung: Das Bild ist stumm, doch man kann fast hören, was in den Menschen vorgeht. Sie bittet die Teilnehmenden: „Gebt dem Bild Sprache und schreibt die Gedanken der Personen auf. Was denkt oder ruft der Verletzte, was denken die Vorübergehenden?“ In Partnerarbeit beschriften die Teilnehmenden Denkblasen zu den einzelnen Personen. Sie werden mit einem Zeigestock auf dem Bild mit entsprechender Stimme präsentiert. Oder sie nutzen sie für ein szenisches Spiel.

Für die beiden vorüber gezogenen Gestalten lassen sich vielfältige Begründungen finden: Die Angst, selber Opfer von Gewalt zu werden, nicht zuständig sein, keine Zeit oder Lust zu haben, sich nicht schmutzig machen wollen ...

- Wie können Klänge die bedrückende Situation des Verletzten ausmalen? Wieder stehen den Teilnehmenden die Orff-Instrumente zur Verfügung. Sie erproben eine Klangszene oder sie untermalen die gesammelten Gedanken des Verletzten: Ich bin verloren – Gott sei Dank, da kommt jemand! – Bitte hilf mir! – Nein, geh nicht vorbei! – Warum bleibt er denn nicht stehen? – Oh, ich höre wieder jemanden! – Bitte hilf mir! Bitte! – Siehst du mich denn nicht? Hilf mir doch!

Szene 3 – Endlich Hilfe!

Über das dritte Bild (siehe M1) erschließt sich der Fortgang der Geschichte: Ein Mann bleibt stehen – steigt vom Pferd – gibt dem Verwundeten zu trinken – versorgt die Wunden.

- Die Kursleitung erzählt den Rest: Er lässt sich anrühren – „es jammert ihn!“. Ausführlich werden seine Tätigkeiten im biblischen Text beschrieben: Er geht hin, versorgt ihn, hebt ihn auf das Tier, bringt ihn in die Herberge, pflegt ihn, übernimmt die Kosten und verändert spontan sein eigenes Vorhaben – der Andere wird zum Gegenüber. Und: Der Mann kommt aus Samarien, einem befeindeten Nachbarland. Samariter werden von frommen Juden verachtet. Das Gebot der Nächstenliebe kannte der Samariter gar nicht.
- Für diese letzte Szene gestalten die Teilnehmenden nun selber einen Methoden-Cocktail:
 - Farben werden zugeordnet
 - Das Bild wird nachgestellt
 - und mit Klängen ausgemalt
 - Die Figuren werden zum Sprechen gebracht in Sprechblasen
 - und im anschließendem darstellenden Spiel.

Phase 4: Auswertung und Erweiterung

- Die Teilnehmenden überprüfen die angewandten Methoden der Bilderschließung und diskutieren folgende Aspekte:
 - Können wirklich alle Kinder der Bilderschließung folgen?
 - Ist allen eine aktive Teilnahme möglich?
 - Werden alle Sinneskanäle angesprochen?
 - Können alle Kinder ihren Gedanken Ausdruck verleihen?
- Die Teilnehmenden nehmen in Gruppen noch einmal die Kinder (Steckbriefe!) und die unterschiedlichen „Brillen“ (Phase 1) in den Blick. Wie können die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und die Heterogenitätsdimensionen in dieser Unterrichtseinheit berücksichtigt werden? Die Teilnehmenden entwickeln weitere Ideen zu der Unterrichtseinheit und halten sie auf Moderationskarten fest.

- In einer durchgeführten Fortbildungsveranstaltung kamen u.a. folgende neue Ideen zusammen:
 - Gute „Erzählbilder“ auswählen, die Raum für Tiefe und eigene Interpretationen geben.
 - Zu Szene 2, 1. Schritt: „Was seht ihr ...“ können Wortkarten (z.B. Vordergrund, Hintergrund, Licht, Schatten, Mittelpunkt, Farben ...) als stumme Impulse eingesetzt werden, um gezielt auf Besonderheiten hinzuweisen. Die aufgezählten Entdeckungen werden auf einzelnen Moderationskarten durch die Lehrkraft gesammelt. Eine anschließende Zusammenfassung würdigt die Entdeckungen der Kinder und hebt noch einmal deutlich bestimmte Aussagen hervor.
 - Zum 2. Schritt „Was ist passiert? Was denkt ihr?“: Hier sichert die DAB-Methode (Denken-Austauschen-Besprechen) die Aktivierung aller Kinder. Schwächere und schüchterne Kinder haben hier die Gelegenheit ihre Gedanken erst einmal in kleiner Runde abzusichern, bevor es ins Plenum geht. Diese Methode fördert die Kommunikation und Sprachfähigkeit aller Kinder. Jedes Kind bekommt ein leeres Blatt und assoziiert frei, welche Gefühle die verletzte Person auf dem Bild hat. Sie können Symbole verwenden oder die Gefühle durch Farben ausdrücken. Die Werke werden schließend im Plenum vorgestellt.
 - Die Vorübergehenden können in Mimik und Gestik dargestellt werden.
 - Bilddialog schreiben: Die Kinder erarbeiten einen fiktiven Dialog zwischen dem Samariter und dem Verletzten, der im Anschluss szenisch gespielt werden kann.
 - Zum Abschluss sollte das ganze Bild noch einmal gezeigt werden. „An welcher Stelle möchte ich gerne sein? Welcher Person möchte ich Fragen stellen?“ In Gruppen entwickeln die Kinder Interview-Szenen.

Phase 4: Kritische Meta-Reflexion des Bausteins

- Am Ende der Fortbildungsveranstaltung reflektieren die Teilnehmenden folgende Fragen:
 - Welche Potenziale bietet dieser Baustein für die inklusive Religionslehrerfortbildung?
 - Wo erfüllt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik, wo nicht?
 - An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weiter gedacht werden?

Literatur

Braunmühl, Susanne von, Warum haben Sie das getan, Herr Samariter? Das Gleichnis von Barmherzigkeit, in: Grundschule religion, Weißt du, wo der Himmel ist? o.Jg. (2014), Nr. 46, 10-12.

Rendle, Ludwig u.a., Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 1996.

Biblische Tradition kritisch reflektieren am Beispiel vom Gastmahl (Lk 14, 12-14)

Zeit

45 Min. – 3 Std.

Gruppengröße

variabel

Raumbedarf

Platz, um im Kreis zu stehen, ggf. Gruppenräume

Material

M1 und M2 für alle

Intention

Die Teilnehmenden erschließen sich einen zentralen Bibeltext (Lk 14, 12-14), der für die Integration von Benachteiligten steht. Sie erkennen in dem Bibeltext exklusive Traditionen, indem sie die Instrumentalisierung der am Rande der Gesellschaft Stehenden erleben, und reflektieren exemplarisch die Normalisierungsfunktion von biblischen Auslegungen. Mithilfe unterschiedlicher Zugänge vertiefen die Teilnehmenden Aspekte einer kontextuellen Bibelhermeneutik.

Hinweise zur Durchführung

Mit dem Impuls der körperbehinderten Theologin Dorothee Wilhelm ist eine starke Infragestellung einer bekannten Auslegung des Bibeltextes verbunden. Insbesondere diejenigen, die sich – gerade wegen dieses Bibeltextes – auf die Seite der Benachteiligten und Ausgegrenzten stellen (wollen), könnten sich angegriffen fühlen. Eine Abwertung der Teilnehmenden darf nicht erfolgen. Dies kann über eine Beschäftigung mit kontextueller Bibelhermeneutik vermieden werden. Bei wenig Zeit kann ggf. Phase 2 wegfallen.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Den Bibeltext vom Gastmahl (Lk 14, 12-14) erschließen

- Die Kursleitung informiert die Teilnehmenden darüber, dass im Folgenden das Gleichnis vom Gastmahl thematisiert wird und dazu Elemente des Bibliologs verwendet werden (zum Bibliolog vgl. HM1 zu M4 B11: Verstörende Lektüre). Elemente des Bibliologs sollen hier, falls er nicht bekannt ist, zunächst durch die Durchführung kennen gelernt werden.

- Die Teilnehmenden werden gebeten als erste Identifikationsfigur die Rolle des Gastgebenden zu übernehmen. Die Kursleitung liest den Text in drei Abschnitten vor (Vers 12, 13 und 14), danach werden die Teilnehmenden jeweils gebeten, aus ihrer Gastgeberrolle heraus zu reagieren. Die Teilnehmenden können dabei im Kreis stehen. Die Kursleitung leitet ein, z.B. mit: Sie sind der Gastgeber, Sie haben vor, ein Fest zu geben, Sie hören diese Worte von Jesus, wie geht es Ihnen damit? Die Kursleitung wiederholt ggf. die Reaktionen der Teilnehmenden. Die Teilnehmende sprechen/ diskutieren nicht über die Aussagen der anderen, reagieren nur aus ihrer Rolle heraus.
- Als zweite Identifikationsfigur werden die Teilnehmenden nun gebeten, die Rolle eines Gastes (Krüppel, Lahme/r ...) zu übernehmen. Die Kursleitung liest den Bibeltext in zwei Abschnitten (V 12-13 und Vers 14) vor. Die Teilnehmenden reagieren aus ihrer Rolle heraus. Die Kursleitung wiederholt ggf. die Reaktionen der Teilnehmenden.
- Als dritte Identifikationsfigur werden die Teilnehmenden nun gebeten, die Rolle eines Bruders/ einer Schwester oder eines Freundes/ einer Freundin des Gastgebers einzunehmen. Die Kursleitung liest den Bibeltext (Vers 12-13) vor. Die Teilnehmenden reagieren aus ihrer Rolle heraus. Die Kursleitung wiederholt ggf. die Reaktionen der Teilnehmenden.
- In der anschließenden Auswertung reflektieren die Teilnehmenden die geäußerten Positionen und Deutungen: Was für Positionen hat es gegeben? Z.B.: Gastgeber: Gutes tun wollen, enttäuscht sein. Eingeladene: nicht instrumentalisiert werden wollen, am Leben teilhaben wollen.
- Als weiteren Impuls liest die Kursleitung die Zitate der körperbehinderten Theologien Dorothee Wilhelm zu dem Bibeltext (M2) vor.

Mögliche Weiterführung

Je nach Zeitkontingent und Interessen der Teilnehmenden können sich unterschiedliche Phasen anschließen (ggf. auch vor dem Impuls der Zitate von D. Wilhelm), die einzeln oder in verschiedenen Kombinationen möglich sind:

Variante 1: Unterrichtsbausteine entwickeln

- Die Teilnehmenden reflektieren in Kleingruppen darüber, ob und wie sie den Bibeltext mit ihrer Lerngruppe behandeln können und erarbeiten Unterrichtsbausteine. Ggf. kann die Musterklasse (vgl. Baustein „Die Heterogenität (m)einer Lerngruppe“ Modul 1 B9 M2 im Ordner Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014 und bei Baustein „Verstörende Lektüre“ Modul 4 B11 M5) zugrunde gelegt werden.

Variante 2: Gestörte Lektüre vertiefen

Dem behinderten Gott begegnen

- Siehe dazu den Baustein „Dem behinderten Gott begegnen“ Modul 4 B8 im Ordner Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014.
- Siehe dazu den Baustein „Verstörende Lektüre“ Modul 4 B11.

Variante 3: Persönliches Fazit

- Anschließend findet eine Abschlussdiskussion statt: Wie sehe ich den Text jetzt? Welche Interpretation interessiert mich besonders? Welche Sichtweise irritiert mich? War es eine Verwirrung oder eine heilsame Verwirrung?
- Eine Abschlussrunde kann durchgeführt werden mit dem Impuls: „Aus der Betrachtung des Textes nehme ich mit ...“. Die Äußerung ist freiwillig.

Literatur

- Schiefer Ferrari, Markus, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14. Deutung, Differenz und disability, in: Grünstäudl, Wolfgang/ Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) , Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese. Behinderung – Theologie – Kirche 4, Stuttgart: W. Kohlhammer 2012, 13-47.
- Schiefer Ferrari, Markus, Biblische Heilungsgeschichten: inklusiv gelesen, in: Katechetische Blätter 138(2013), H.5, 355-358.
- Schottroff, Luise, Von der Schwierigkeit zu teilen. „Das große Abendmahl“, Lk 14,12-24, in: http://www.ev.theologie.uni-mainz.de/zimmermann/gleichniskompandium/downloads/manuskripte/Lk14_12-24_Schottroff_Gastmahl.pdf (Download 01.09.2016).
- Wilhelm, Dorothee, Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse. Online verfügbar unter: http://www.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/Downloads/Gemeindedienste_und_Bildung/KISO/Blick_zurueck__Literatur__Links/artikel_Wilhelm_kiso2014.pdf (Download 01.09.2016).

Das Gastmahl (Lk 14, 12-14)

Lk 14,12 Und zu seinem Gastgeber sagte er: »Wenn du ein Mittag- oder Abendessen machst, rufe nicht deine Freunde oder Geschwister, noch deine Verwandten oder reichen Nachbarsleute, damit nicht etwa auch die dich wieder einladen und es dir vergelten.

Lk 14,13 Wenn du ein Gastmahl gibst, dann rufe Arme und Durchstochene (715), Lahme, Blinde!

Lk 14,14 Und du wirst glücklich sein, denn, da sie es dir nicht vergelten können, wird dir vergolten bei der Auferstehung der Gerechten!«

Quelle: Bibel in gerechter Sprache © 2006, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, in der Verlagsgruppe Random House GmbH.

Dieser Text kann für den kirchlichen und privaten Gebrauch unentgeltlich kopiert oder ausgedruckt werden. Für kommerzielle Zwecke und Vervielfältigungen aller Art wenden Sie sich bitte mit einer Abdruckanfrage an den Verlag!

Das Gastmahl (Lk 14, 12-14)

Lk 14,12 Und zu seinem Gastgeber sagte er: »Wenn du ein Mittag- oder Abendessen machst, rufe nicht deine Freunde oder Geschwister, noch deine Verwandten oder reichen Nachbarsleute, damit nicht etwa auch die dich wieder einladen und es dir vergelten.

Lk 14,13 Wenn du ein Gastmahl gibst, dann rufe Arme und Durchstochene (715), Lahme, Blinde!

Lk 14,14 Und du wirst glücklich sein, denn, da sie es dir nicht vergelten können, wird dir vergolten bei der Auferstehung der Gerechten!«

Quelle: Bibel in gerechter Sprache © 2006, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, in der Verlagsgruppe Random House GmbH.

Dieser Text kann für den kirchlichen und privaten Gebrauch unentgeltlich kopiert oder ausgedruckt werden. Für kommerzielle Zwecke und Vervielfältigungen aller Art wenden Sie sich bitte mit einer Abdruckanfrage an den Verlag!

Einspruch: Verwandte oder „Krüppel“?

„(...) Meine arme Schwester! war mein erster Gedanke. In welchen Zwiespalt käme meine Schwester, wenn sie sich um ihres Seelenheiles willen zwischen Verwandten und „Krüppeln“ entscheiden müsste bei ihrer GästInnenliste?“

„(...) Auf Kosten meiner und meinesgleichen sollen die Gastgeber spirituelles Kapital ansammeln; es geht um unsere spirituelle Ausbeutung.“

Aus: Wilhelm, Dorothee, Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse. Online verfügbar unter http://www.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/Downloads/Gemeindedienste_und_Bildung/KISO/Blick_zurueck__Literatur__Links/artikel_Wilhelm_kiso2014.pdf (Download 01.09.2016).

5

Einspruch: Verwandte oder „Krüppel“?

„(...) Meine arme Schwester! war mein erster Gedanke. In welchen Zwiespalt käme meine Schwester, wenn sie sich um ihres Seelenheiles willen zwischen Verwandten und „Krüppeln“ entscheiden müsste bei ihrer GästInnenliste?“

„(...) Auf Kosten meiner und meinesgleichen sollen die Gastgeber spirituelles Kapital ansammeln; es geht um unsere spirituelle Ausbeutung.“

Aus: Wilhelm, Dorothee, Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungsgeschichten und andere Ärgernisse. Online verfügbar unter http://www.refbejuso.ch/fileadmin/user_upload/Downloads/Gemeindedienste_und_Bildung/KISO/Blick_zurueck__Literatur__Links/artikel_Wilhelm_kiso2014.pdf (Download 01.09.2016).

Einführung in den Bibliolog – Kurzinformationen

Bibliolog – Entdeckung eines Bibeltextes von innen heraus

1. Zur Geschichte – einige Stichworte

Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 35ff.

- Der Vater des Bibliologs: Peter Pitzele, ein in New York lebender Jude.
- Pitzele arbeitete als Psychodramatiker in einer New Yorker Klinik.
- Psychodrama wurde von Jakob Levi Moreno (ca. 1889-1974) begründet.
- „Psychodrama ist eine therapeutische Richtung, die mit psychischen Gehalten spielerisch umgeht, statt sie zu analysieren. (...) Durch das Aktualisieren von wichtigen Szenen aus dem Leben von Menschen im Spiel, bei dem Gruppenmitglieder Rollen übernehmen und diese durch Intuition und Spontaneität füllen, werden nicht nur Erkenntnisse möglich, sondern auch Heilungsprozesse angeregt. (...) Neben einem strukturierten Ablauf – Erwärmung, eigentliches Spiel und „sharing“, das Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse in der Gruppe austauscht – hat Moreno bestimmte Techniken entwickelt, die hilfreich für den spielerischen Prozess sind: so den Doppelgänger als Ergänzung des Ichs, der stellvertretend ausdrückt, was dieser (noch) nicht äußern kann oder den Rollentausch, der eine bessere Einfühlung und ein neues Verständnis des Gegenübers erleichtert.“ (Ebd., 32f.)
- Pitzele hatte in Literaturwissenschaft promoviert.
- Bis zur Entwicklung des Bibliologs ist Pitzele eher säkular aufgewachsen.
- Bei der Vertretung eines Kollegen im Jewish Theological Seminary (der Ausbildungsstätte des konservativen Judentums für Rabbiner sowie Religionslehrer) ließ Pitzele die Studierenden Szenen aus dem Leben des Mose nennen, die Aspekte von Leitung thematisieren. Er forderte die Studierenden auf, in die Rolle des Mose zu treten und befragte sie aus dieser Perspektive.
- Aus dieser Erfahrung im aktualisierenden Umgang mit Bibeltexten entwickelte Pitzele zusammen mit seiner Frau Susan die Methode des Bibliologs, die er ursprünglich noch „Bibliodrama“ nannte. Um in Europa Verwechslungen mit dem bereits entwickelten Bibliodrama vorzubeugen, wurde der Begriff „Bibliolog“ erfunden, der die Verbindung von Bibel, Dialog und vielleicht den Bezug zum griechischen Logos = Wort assoziieren lässt.
- Bibliolog steht in der jüdischen Tradition der Schriftauslegung. Er ist eine Form des Midrasch. Abgeleitet von der hebräischen Wurzel „darasch“ (deutsch: suchen, fragen) bezeichnet Midrasch die Tätigkeit des suchenden Forschens im Hinblick auf die Heilige Schrift oder die Ergebnisse dieses Forschens, also Werke der Bibelauslegung.

2. Hermeneutische Grundlagen

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 89ff.

Schmitz, Thomas A., Moderne Literaturtheorie und antike Texte. Eine Einführung, Darmstadt 2002, bes. 100-110.

Köppe, Tilmann/ Winko, Simone, 5.4.1 Rezeptionsästhetik, in: Anz, Thomas (Hg.), Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart, Weimar 2007, 324-328.

Wischmeyer, Oda, Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen, Basel, 2004, 105 und 154ff.

Die hermeneutische Grundlage des Bibliologs ist in der Rezeptionsästhetik zu finden. Ihre Entstehung ist mit der Universität Konstanz verbunden, genauer mit der Antrittsvorlesung des Romanisten Hans Robert Jauß unter dem Titel: „Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft“ (1967). Auch der Anglist Wolfgang Iser, der ebenfalls 1967 nach Konstanz berufen wurde, forschte und publizierte in diese Richtung. Ebenso ist der Aufsatz von Harald Weinrich „Für eine Literaturgeschichte des Lesers“, auch aus 1967, zu nennen.

Rezeptionsästhetik versteht „Literatur als Kommunikationsprozeß“, „in dem der Leser den Sinn des Textes je neu formuliert. Damit öffnet sich die Interpretation des Textes für den jeweiligen Leser. (...) Der Leser wird konstitutiv für jede Interpretation, und die Geschichte der Interpretation wird konstitutiver Bestandteil der Exegese.“ (Wischmeyer 2004, 105)

Wolfgang Iser „macht Ernst mit dem Gedanken, dass Texte eigentlich erst durch Lektüre zum Leben erweckt werden und vorher lediglich schwarze Flecken auf weißem Papier sind. Sie konkretisieren sich erst im ‚Akt des Lesens‘, der im Fall von literarischen Texten dadurch charakterisiert ist, dass diese im Gegensatz zu Alltagstexten ‚Leerstellen‘ enthalten, die bei der Lektüre vom Leser ausgefüllt werden müssen.“ Dies geschieht z.B. auf folgende Weise:

- „Erzählungen lassen Selbstverständliches fort und schaffen dadurch Lücken, die vom Leser ausgefüllt werden;
- Texte rufen uns dazu auf, uns mögliche Fortsetzungen vorzustellen (...);
- insbesondere moderne Werke haben ein ‚offenes‘ Ende, das Geheimnisse nicht auflöst und wichtige Fragen in der Schwebe hält.“ (Schmitz 2002, 103f.)

„Bibliolog geht davon aus, dass die alten Texte der Bibel eine unmittelbare Bedeutung für das Leben von Menschen heute haben. Eine Begegnung mit einem biblischen Text, die diese Bedeutung evident macht, ist selbstverständlich jederzeit und in jeder Form möglich – der Geist weht, wo er will und findet die unterschiedlichsten Wege, Menschen anzusprechen.“ (Pohl-Patalong 2009a, 91)

Der Bibliolog möchte eine Hilfe sein, damit Menschen die Bedeutung eines Bibeltextes für das eigene Leben entdecken können. Dabei spielen die „Leerstellen“ in den Bibeltexten eine entscheidende Rolle. In der rabbinischen Tradition wird zwischen dem „schwarzen Feuer“, den geschriebenen Buchstaben des Bibeltextes, und dem „weißen Feuer“, das zwischen den Buchstaben hervorlodert, unterschieden. Im Bibliolog werden die Menschen aufgefordert, die „Leerstellen“ des Textes, also das „weiße Feuer“, mit ihren Lebenserfahrungen zu verbinden. Zusätzlich werden die am Bibliolog beteiligten Menschen motiviert, ihre persönlichen Füllungen der Leerstellen laut zu äußern. Die wertschätzende Aufnahme dieser Äußerungen trägt dazu bei, allen Beteiligten auf diese Weise den Schatz des Textes zugänglich zu machen. Dass bei diesem Vorgehen „zwei völlig identische Lesarten [eines Bibeltextes] entstehen, ist unwahrscheinlich. Texte haben also nicht eine einzige feststehende Botschaft, sondern sie werden faktisch unterschiedlich verstanden. Diese Vielfalt der Deutungen ist nach Meinung der Rezeptionsästhetik nicht nur unumgänglich, sondern auch legitim.“ (Ebd., 95)

3. Der Aufbau eines Bibliologs

Vgl. Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 45-88.

1. Die Textauswahl

Besonders geeignet für die bibliologische Erschließung sind Texte mit erzählendem Charakter und Handlungen. So werden die Teilnehmenden schnell zur Identifikation mit den Handlungsträgerinnen und Handlungsträgern motiviert. Menschliche Erfahrungen und Beziehungen im Text unterstützen diese Tendenz. Unabdingbar für die Methode des Bibliologs ist es, dass die Texte „weißes Feuer“ enthalten. Zu eindeutige Darstellungen, zu umfassende Beschreibungen der Hintergründe der erzählten Handlungen machen den Einsatz des Bibliologs zur Erschließung des Textes schwerer, aber nicht unmöglich. Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn die Texte nicht zu unübersichtlich und zu lang sind. Emotional sehr stark belastende Texte, z.B. eine Vergewaltigungsszene oder ein Mord, sind nicht leicht bibliologisch zu bearbeiten, allein schon wegen des Identifizierungsangebots auf der Erfahrungsebene. Schließlich ist darauf zu achten, dass die Teilnehmenden die nötigen Vorkenntnisse in der Hinführung zum Text vermittelt bekommen.

2. Prolog und Hinführung

Der Prolog klärt mit den Teilnehmenden die „Spielregeln“ des Bibliologs. Er macht deutlich, worauf sich die Teilnehmenden einlassen, und gibt auf diese Weise Sicherheit. Dazu ist es unbedingt erforderlich, darauf hinzuweisen, dass von den Kategorien „richtig“ und „falsch“ bewusst Abstand genommen wird und alle subjektiven Aussagen zum Verständnis des Bibeltextes beitragen können.

Dann wird in den biblischen Text eingeführt, notwendiges Vorwissen in erzählender Form vermittelt und eine möglichst lebendige Hinführung zur ersten Situation gegeben.

3. Der eigentliche Kern des Bibliologs

In der Vorbereitung wurde der Bibeltext, der dem Bibliolog zu Grunde liegt, in Szenen eingeteilt. Es wurde darüber nachgedacht, welche Personen an welchen Stellen den Teilnehmenden als Identifikationsangebot gemacht werden sollen. Folgende Schritte werden nun gemeinsam gegangen:

- Der Bibeltext wird bis zur ersten „Identifikations-Stelle“ gelesen.
- Die Teilnehmenden werden mit ihrer Rolle vertraut gemacht: Ihr seid jetzt ...
- Den Teilnehmenden wird in ihrer Rolle eine Frage oder ein Impuls gegeben.
- Die Teilnehmenden antworten aus der Rolle heraus.
- Die Bibliologin/Der Bibliologe nimmt den Beitrag wertschätzend auf und gibt ihn mit eigenen Worten wieder. Dabei wird besonders auf den emotionalen Gehalt der Äußerungen geachtet. Manchmal kann es auch sinnvoll sein, die Formulierung der Teilnehmenden wörtlich zu wiederholen (echoing).
- Die Bibliologin/Der Bibliologe kann auch Rückfragen an die Teilnehmenden stellen. Sie sollen dazu dienen, Äußerungen weiterzuführen, zu vertiefen oder zu klären. Die Rückfragen sollen ausdrücklich zum Weitersprechen ermutigen (interviewing).
- Nach einer Reihe von Beiträgen wird der Bibeltext weiter gelesen/erzählt, bis ein neues Identifikationsangebot gemacht wird.

4. Epilog, Deroling und Weiterarbeit

Am Ende des Bibliologs steht noch einmal der Bibeltext als Ganzes. Er wird gelesen, so dass die Teilnehmenden noch einmal in der Erinnerung die Rollen und Beiträge nachwirken lassen können. Davor oder danach werden die Teilnehmenden ausdrücklich dazu aufgefordert, ihre Rollen aus dem Bibeltext zu verlassen (Deroling) und wieder in der Gegenwart anzukommen.

In der Weiterarbeit können danach Erfahrungen aus dem Bibliolog ausgetauscht werden, kreative Methoden zur weiteren Textbearbeitung zum Einsatz kommen, oder es kann, wenn der Bibliolog z.B. Teil eines Gottesdienstes war, die Feier fortgesetzt werden.

4. Weiterführende Formen

Vgl. Pohl-Patalong, Uta/ Aigner, Maria Elisabeth, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009b.

Neben der Grundform gibt es noch vielfältige Möglichkeiten, den Bibliolog zu erweitern: Zur Veranschaulichung des Bibeltextes können z.B. Objekte einbezogen werden, durch die Konstellationen und Verhältnisse zum Ausdruck gebracht werden können. Als solche Objekte eignen sich alle zur Verfügung stehenden Alltagsgegenstände, z.B. Tücher oder Stühle.

Je nach Text und Situation kann es auch hilfreich sein, an die Stelle der Objekte Personen treten zu lassen, die am Bibliolog beteiligt sind. Diese Teilnehmenden bekommen die Gelegenheit, ihre Befindlichkeit in der Rolle zu formulieren. Gerade bei komplexen Geschichten mit mehreren beteiligten Personen kann so eine Aufstellung dazu helfen, das „weiße Feuer“ des Bibeltextes umfassend zur Wirkung zu bringen (sculpting).

Manchmal kann es zur Erschließung eines Textes sinnvoll sein, zwei oder mehrere Personen des Textes miteinander ins Gespräch kommen zu lassen. Dazu werden Teilnehmende eingeladen, die Rollen zu übernehmen. Bei dem Gespräch (encounter) kann auf das Echoing verzichtet werden.

Schließlich können auch nicht-erzählende Texte bibliologisch erschlossen werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, dass zu dem jeweiligen Text eine Situation erzählt wird, in der dann die Wirkung des Textes bearbeitet werden kann. Auch ist es möglich, Menschen aus verschiedenen Situationen mit dem Text zu konfrontieren.

Ralf Fischer

