

Hausarbeit

im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung
für das Lehramt an Realschulen

Fach: Katholische Religion
Fachleiter: RFL Johannes Thomas
vorgelegt von
RLA Arno Hernadi
Staatliches Studienseminar
für das Lehramt an
Realschulen plus Mainz

Datum der Abgabe: 23. Juli 2012

Förderung der Kommunikationsfähigkeit
durch den Einsatz
von bibliodramatischen Elementen
anhand überlieferter Jesusgeschichten

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	3
2. Theoretische Erörterungen.....	4
2.1 Bibliodrama	4
2.2 Bibliodramatische Elemente	11
2.3 Die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit	13
2.4 Leitfragen.....	15
3. Planung der Unterrichtsreihe	16
3.1 Voraussetzungen der Lerngruppe	16
3.2 Sachanalyse der verwendeten Bibeltexte.....	18
3.3 Didaktische Reduktion.....	22
3.4 Lehrplanbezug und Bildungsstandards.....	24
3.5 Gesamtkonzeption	25
3.6 Arbeitsplan für die Zeit vom 7. Mai bis 25. Juni.....	28
4. Durchführung der Unterrichtsreihe	29
4.1 Erste Stunde der Unterrichtseinheit	29
4.2 Zweite (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit	29
4.3 Dritte Stunde der Unterrichtseinheit	33
4.4 Vierte (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit	33
4.5 Fünfte Stunde der Unterrichtseinheit.....	37
4.6 Sechste (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit.....	38
4.7 Siebte und achte Stunde der Unterrichtseinheit.....	43
4.8 Neunte (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit.....	44
4.9 Zehnte Stunde der Unterrichtseinheit	48
5. Gesamtreflexion	48
6. Anhang.....	53
6.1 Verwendete Literatur	53
6.2 Verwendete Bibeltexte.....	55
6.3 Verwendete Bilder	57
6.4 Reflexion.....	59

1. Vorwort

Für die vorliegende Hausarbeit habe ich das Thema „Förderung der Kommunikationsfähigkeit durch den Einsatz von bibliodramatischen Elementen anhand überlieferter Jesusgeschichten“ gewählt. Dabei wurde ich von der Frage geleitet, inwieweit das Bibliodrama bzw. Elemente von diesem in einem zeitgemäßen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I einer Integrierten Gesamtschule eine Rolle spielen können. Zum Hintergrund der Auswahl dieses Themas gehört sicherlich, dass ich die Arbeit mit bibliodramatischen Elementen in meiner Schulpraxis nicht erlebt und auch in der gängigen Schulliteratur nur spärlich Gedanken darüber gefunden habe.

Bei der Auswahl des Themas lagen mir darüber hinaus folgende Gedanken zugrunde: Zum einen steht die Bibel als Grundlage des christlichen Glaubens immer wieder im Mittelpunkt des katholischen Religionsunterrichts und überhaupt stehen Christen idealerweise in reger Beziehung zu diesem Buch. Doch lässt sich feststellen, dass im realen Leben der Menschen die Texte der Bibel dann meist doch nur eine Rolle am Rand - wenn überhaupt - spielen. Um den Religionsunterricht aus dieser christlichen Texttradition heraus gewinnbringend gestalten zu können, ist eine tiefere Beschäftigung – beispielsweise im Rahmen einer Hausarbeit – sicherlich sinnvoll. Mit der Arbeit verbinde ich weiterhin die Hoffnung und die Zielsetzung, den Schülerinnen und Schülern eine Option anbieten zu können, so dass die Bibel eben nicht nur als „Platzhalter im Bücherschrank“ fungiert, sondern tatsächlich für das eigene Leben nutzbar gemacht werden kann.

Ähnlich dem genannten Gedanken steht, dass mir persönlich die Bibel in den letzten Jahren viele spannende Stunden mit existentiellen Überlegungen und Hilfen für das Alltagsleben eingebracht hat. Dies rührt zu einem gewissen Teil daher, dass ich selbst sinnreiche Erfahrungen im Umgang mit dem Bibliodrama als Teilnehmer, aber auch in Fortbildungen und als Leiter von kurzen Bibliodramen im Rahmen der Erwachsenenbildung gemacht habe. Daraus stellte sich mir immer wieder die Frage, inwieweit das Bibliodrama oder Elemente davon auch im Unterricht fruchtbringend eingesetzt werden können.

Darüber hinaus ist für mich unverkennbar, dass die Kommunikation als eine der sozialen Kompetenzen, in der Schule gefördert werden muss. Da gleichzeitig Glaubensbefähigung nur über Sprache und Kommunikation geschehen kann, ist es unabdingbar Lernende auch in dieser Kompetenz im Religionsunterricht zu fördern und zu fordern. Vor allem das „ins-Wort-bringen“ der eigenen Gefühle und der Erfahrungen des Lebens hat einen vorzüglichen Platz im Religionsunterricht, weshalb ich mit meinem Unterricht versuchen will, insbesondere diesen Teilbereich von Kommunikation zu fördern. In einer Zeit, in der direkte soziale face-to-face-Kontakte aufgrund der zunehmenden Technisierung meines Erachtens immer weniger

werden, erscheint es mir umso wichtiger, dass die Förderung der zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeit auch in der Schule insbesondere im Religionsunterricht geschieht. Um nun zu untersuchen, ob bibliodramatische Elemente im Religionsunterricht zur gewinnbringenden Förderung der Kommunikationskompetenz geeignet sind, gliedert sich die Arbeit in drei Teile: Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit erörtert. Dabei werden ausgehend von Ausführungen zum allgemeinen Bibliodrama und dessen Einordnung, einige bibliodramatische Elemente erläutert. Außerdem werden grundsätzliche Überlegungen zum Thema der Kommunikation angestellt und zum Abschluss die Leitfragen der Arbeit geklärt. Im zweiten Teil der Arbeit wird die Planung der gesamten Unterrichtssequenz vorgestellt, während im dritten Teil der Ablauf der einzelnen Unterrichtsstunden – vier davon detaillierter – dokumentiert sind. Beendet wird die vorliegende Arbeit mit einer kritischen Gesamtreflexion.

2. Theoretische Erörterungen

2.1 Bibliodrama

Zu den vielfältigen Methoden, die im Religionsunterricht zur Anwendung kommen können, gehört das Bibliodrama zu den sehr offenen Arbeitsweisen der Religionspädagogik, wengleich es wie weiter unten ausführlich dargelegt, nicht uneingeschränkt in der Schule eingesetzt werden kann und eher einzelne bibliodramatische Elemente für den Schulunterricht in Frage kommen. Trotzdem soll in einem ersten Schritt das Bibliodrama als Ganzes dargestellt werden, damit die später eingesetzten einzelnen Elemente besser in ein Gesamtkonzept eingeordnet werden können.

2.1.1 Das Bibliodrama

„Bibliodrama“ setzt sich aus den zwei griechischen Worten „biblios“ für „Buch“ beziehungsweise „Bibel“ und „drama“ für „Handlung“ zusammen. Damit ist umrissen, dass beim Bibliodrama die Bibel eine entscheidende und handelnde Subjekte eine Rolle spielt. Somit könnte Bibliodrama kurz als „biblisches Rollenspiel“ übersetzt werden, wengleich dazugefügt werden muss, dass die Spieler nicht nur eine biblische Rolle, sondern auch ihr eigenes Leben ins „rollen“ bringen.

Ausführlich beschreibt H. Aldebert das Bibliodrama als „eine angeleitete Form prozessorientierter Inszenierung biblischer Texte in Gruppen mit dem Ziel, den Text und die Biographie der Teilnehmer(innen) im Vollzug ganzheitliche Begegnung wechselseitig zu erschließen.“¹

¹ Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 157.

Allerdings gibt es nicht das Bibliodrama, da der Begriff von verschiedenen Vertretern mit unterschiedlichen Zugängen und Intentionen in ganz verschiedenen Kontexten beansprucht wird. Angesiedelt ist es beispielsweise in therapeutischen und künstlerischen Kontexten, dem Feld der Gemeindepädagogik, der beruflichen Bildung bis hin zum Religionsunterricht.²

Grundsätzlich geht es aber stets darum, dass sich in einer Gruppe jeder der Teilnehmer mit einer biblischen Person identifiziert und in einem ganzheitlichen prozesshaften Arbeiten die spezifischen Wahrnehmungen der Gruppenmitglieder aufgegriffen werden. Die Identifikation muss allerdings nicht unbedingt mit einer Person geschehen, sondern kann auch mit einem Bild, einem Symbol, einem Ort oder einem Gegenstand erfolgen. Diese Identifikation muss im zugrunde liegenden biblischen Text nicht einmal explizit genannt, sondern kann auch vom Teilnehmer dazugedacht werden. Im Verlauf des Bibliodramas erschließen sich die Teilnehmer in ihrer Rolle in einem wechselseitigen Prozess den Bibeltext mit ihrer jeweiligen Biografie, was zur Folge hat, dass ein sehr subjektives Arbeiten stattfindet und jeder Bibliodramaprozess einmalig und originell ist.³

Das Bibliodrama selbst gliedert sich in verschiedene Phasen, die das Geschehene auf jeweils unterschiedliche Schwerpunkte verlegen. Diese Phasen können allerdings oft nicht streng voneinander abgegrenzt werden, vielmehr sind sie verzahnt oder überlappen sich.⁴ Da es verschiedene Ansätze des Bibliodramas gibt, unterscheiden sich die Schwerpunkte in ihrer Ausrichtung je nachdem welche Intention⁵ verfolgt und in welchem Kontext das Spiel stattfindet. Der Ablauf wird von Autoren, die den Bibliodramaprozess beschreiben, unterschiedlich gegliedert. Während G. H. Martin in seiner Reflektion auf einen vierphasigen Aufbau in eine „erste Textbegegnung“, einer „Phase der Objektivierung des Textes“, dann einer „Phase der Aneignung und der Hinwendung auf sich selbst“ und abschließend die Erkenntnisse in einem „Transfer auf Probleme“ anwendet,⁶ beschreibt H. Aldebert einen Prozess aus fünf Phasen,⁷ die M. Leitschuh und T. Stühlmeyer wiederum ziemlich inhaltsgleich allerdings in drei Phasen zusammenfassen.⁸ Als das strukturierteste Modell soll, um der einfacheren Nachvollziehbarkeit wegen, das fünfphasige Modell ausführlicher dargestellt werden:

In der ersten Phase geht es um das Ankommen am Spielort und dem Vertrautwerden in der Gruppe. Mit Übungen, die bereits einen Bezug zum Text oder zur Gruppe haben, wird das

² Vgl. ebd., 157f.

³ Vgl. ebd., 158f.

⁴ Vgl. Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 38.

⁵ Vgl. ebd., 30: Dazu gehören therapeutische Ansätze, die sich an Gestalttherapie und Psychodrama anlehnen, ebenso wie spieltheoretische, spirituelle und hermeneutische Ansätze.

⁶ Vgl. Martin, Sachbuch Bibliodrama, 64f.

⁷ Vgl. Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 169ff.

⁸ Vgl. Leitschuh, Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, 1.

eigene Erleben und die momentane Situation anfanghaft erschlossen. So könnte beispielsweise eine Gehübung zur Geschichte des Verlorenen Sohnes passen.⁹

In der zweiten Phase kommt es zu einer Begegnung mit dem Text und einer Verortung darin. Nicht unüblich ist es, dass nach dem Einführen des Bibeltexes die Teilnehmer einzelne Begriffe aus dem Text wählen und in Gesten umsetzen.

Als dritte Phase wird die Identifikation genannt, in der der Textbezug in kreativer Weise in den Mittelpunkt rückt. Es können Szenen gestellt werden oder in anderer Weise ästhetisch gearbeitet werden. Die Teilnehmer identifizieren sich mit Rollen aus dem Text, wobei dieser dabei neu erschlossen wird und sich die Teilnehmer dadurch auch selbst neu sehen. In dieser Phase bieten sich oft auch Feedback- und Reflexionsrunden in der Gruppe an.

In der vierten Phase findet eine Vertiefung oder Aktualisierung statt. Zu einem gewissen Grad steigen die Teilnehmer aus dem Textgeschehen aus und inszenieren ihre eigenen biografischen oder auch kollektiven Resonanzen, die in verschiedensten Formen wie beispielsweise mit Farben oder Körperskulpturen dargestellt werden. In dieser Phase kann auch eine Integration der Erlebnisse in das Leben des Protagonisten umgesetzt werden.¹⁰

In der fünften Phase geht es um eine Bilanz. Außerdem wird bewusst von der hergestellten Situation Abschied genommen. Die Frage, wie Teilnehmer den Text neu kennen gelernt haben, kann gestellt werden. Erfahrungen, die nicht mit nach Hause, sondern im Spielraum zurückgelassen werden wollen, werden ritualisiert „liegen gelassen“. Oder umgekehrt kann benannt werden, was man ausdrücklich mit nach Hause mitnehmen möchte.

Damit der Bibliodramaprozess glückt, wird – unabhängig von den verschiedenen Bibliodramaschulen – stets ein Leiter verlangt, der tiefergehende personale und fachliche Kompetenzen in entsprechenden Qualifikationen erlangt hat. Dies ist unter anderem notwendig, da durch ungeschicktes Anleiten und durch die Nähe und Elemente aus dem Bereich der Therapie leicht unkontrollierte psychische Prozesse der Teilnehmer ausgelöst werden können. Außerdem benötigt es eine Leitungsperson, damit immer wieder ein Ausgleich zwischen den drei Polen Bibeltext, Gruppe und den einzelnen Gruppenmitgliedern geschaffen wird.¹¹

2.1.2 Bibliodrama, Theater und Psychodrama

Unterschieden wird das Bibliodrama vom Psychodrama und vom Theater bzw. darstellenden Spiel. So grenzt G. Adam beispielsweise das Bibliodrama als eigene Form vom Spielen und Inszenieren ab, wobei bei ihm mit „Spielen“ das Erschließen von Texten mit Hilfe des

⁹ Vgl. Martin, Sachbuch Bibliodrama, 73.

¹⁰ Vgl. Leitschuh, Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, 1.

¹¹ Vgl. Aldebert, Spielend Gott kennenlernen, 259f.

Darstellenden Spieles gemeint ist.¹² Gleichwohl gibt es je nach Durchführung Ähnlichkeiten zwischen den genannten Formen, da grundlegende Elemente des bibliodramatischen wie des psychodramatischen Arbeitens der Theaterarbeit entliehen sind bzw. sich das Bibliodrama und Psychodrama relativ nahe stehen.¹³

Grundsätzlich grenzt sich das Bibliodrama vom Psychodrama vor allem dadurch ab, dass das Bibliodrama vor-therapeutisch bleibt, während das Psychodrama helfen möchte, dass Menschen durch Vergegenwärtigung von eigenen Lebenssituationen und spontanem Handeln während des Spiels im Alltagsleben handlungsfähiger werden. Es wird beim Psychodrama eine therapeutische Wirkung intendiert. Außerdem hat der Protagonist beim Psychodrama seine Situation im Regelfall mindestens einmal selbst erlebt und gibt seine eigene damalige Erfahrung in Form eines dramatischen Spiels wieder, um letztlich eine Änderung seines Verhaltens in diesem begleiteten Prozess erzielen zu können. Dagegen wird im Bibliodrama zunächst ein biblischer Text in Szene gesetzt - wenngleich dieser Text kein fertiges Stück ist, sondern auch „zwischen den Zeilen“ gelesen wird - und von dort aus mit eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt, die aber im Verlauf des Spiels durch Rücklenkungen immer wieder mit dem behandelten Bibeltext konfrontiert werden. Dadurch ist auch das Bibliodrama in allen Phasen ich-nah und keineswegs eine Spielerei oder nur ein kreativer Ausbruch,¹⁴ doch wird damit kein klassisches therapeutisches Ziel intendiert.

Grob skizziert könnte man mit G. H. Marcel den Unterschied zwischen Biblio- und Psychodrama an der Leitung des Spiels festmachen und sagen: „BibliodramaleiterInnen sind (im Gegensatz zu PsychodramaleiterInnen) keine TherapeutInnen, sondern eher PädagogInnnen.“¹⁵

Das Theater wiederum grenzt sich vom Bibliodrama dadurch ab, dass das Bibliodrama gleichwohl wie das Theater eine Einfühlung in eine Rolle fördert, doch im Gegensatz zum Schauspiel die Teilnehmer beim Bibliodrama nicht „Werkzeug“ des Textes sind, sondern eine wechselseitige Resonanz zwischen Spielenden und Bibeltext entsteht. Das heißt, beim Theater wird vom Schauspieler verlangt, dass er eine fremde Figur mit Worten, Gebärden und Sprechweisen mit Leben erfüllt, die mit der dargestellten Situation und Person zusammenpassen. Diese Äußerungen müssen dabei keineswegs authentische Äußerungen des Spielers sein, wenngleich sie authentisch wirken sollten. Demgegenüber geht es beim Bibliodrama nicht darum, die biblische Geschichte authentisch zu spielen, sondern vielmehr darum, dass sie neu erzählt oder sie reinszeniert werden soll. Während somit beim Theater ein

¹² Vgl. Berg, Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam, Methodisches Kompendium 1, 172.

¹³ Vgl. Keßner-Schulz, Bibliodrama, 55.

¹⁴ Vgl. Martin, Sachbuch Bibliodrama, 76ff. Außerdem Keßner-Schulz, Bibliodrama, 57f.

¹⁵ Martin, Sachbuch Bibliodrama, 81.

Text möglichst gut dargestellt werden soll, möchte das Bibliodrama als spielende Form der Rezeption „zu einer veränderten Textwahrnehmung führen“¹⁶, wobei sich die „vergangene Wirklichkeit mit dem subjektiven Erleben im Hier und Jetzt mit dem Ringen um die eigene Wahrhaftigkeit“¹⁷ idealerweise verbindet.¹⁸

2.1.3 Bibliodrama und Religionspädagogik

Grundsätzlich ist zu sagen, dass das Bibliodrama keinem bestimmten religionsdidaktischen Ansatz exklusiv zugeordnet werden kann. Doch kann nach P. Svea eine religionspädagogisch verantwortete Bibliodramapraxis „im Bereich religionspädagogischer Elementarisierung einen Beitrag zur Erschließung der biblisch-christlichen Überlieferung leisten“¹⁹ und sich „an den Prinzipien der Korrelation, des Ästhetischen Lernens und der Symboldidaktik orientieren“²⁰. Gleichwohl ist der Bezug zur Erfahrungsorientierung von besonderer Bedeutung, da die menschlichen Erfahrungen beim Bibliodrama genauso Ernst genommen werden wie die Vermittlung der biblischen Botschaft.²¹ Es kristallisiert sich nämlich bei allen bibliodramatischen Konzepten heraus, dass in der handelnden Auseinandersetzung mit ästhetischen Medien die biblische Überlieferung und der Lebenskontext mit den menschlichen Erfahrungen in wechselseitige Beziehung gebracht werden soll. Der biblische Text ist dabei nicht nur eine Informationsquelle über die Geschichte des Glaubens, sondern vielmehr eine Antwort des Glaubens in konkreten geschichtlichen Konstellationen. Das heißt, die Bibeltexte beginnen in einem Bibliodrama im Kontext der subjektiven Erfahrungen zu „sprechen“²², werden dabei neu erschlossen und entdeckt. Umgekehrt erschließt sich auch die Wirklichkeit der Teilnehmer aus einer neuen Perspektive: Es findet eine Neu-Begegnung mit sich selbst und mit der eigenen Lebensgeschichte statt.²³

Damit lässt sich das Bibliodrama dem aktuellen Konzept der Korrelationsdidaktik unterordnen, die „biblische Tradition und heutige Erfahrung so miteinander [...] verknüpfen, dass sie sich wechselseitig erschließen“²⁴. Wie im Lehrplan zur Katholischen Religion gefordert, stellt es eine produktive Wechselbeziehung zwischen dem Geschehen her, „dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Geschehen, in dem die Menschen heute ihre Erfahrungen machen.“²⁵

¹⁶ Aldebert, Spielend Gott erleben, 20.

¹⁷ Keßner-Schulz, Bibliodrama, Theater und Psychodrama, 59.

¹⁸ Vgl. ebd., 58. Außerdem Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 38.

¹⁹ Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 14.

²⁰ Ebd., 29.

²¹ Vgl. ebd., 13f.

²² Ebd., 29.

²³ Vgl. Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 158: Adelbert spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Symmetrie von Person- und Textbezug.

²⁴ Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, 114.

²⁵ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religion, 7.

Ein Ziel des bibliodramatischen Arbeitens ist es somit, durch erfahrungsorientiertes Lernen den Lebensbezug des Bibeltextes zu erkennen. Idealerweise zeigt dabei der Text selbst, „dass er aus dem Leben entstanden ist und auf Erneuerung des Lebens zielt.“²⁶ Damit erschließt der bibliodramatische Zugang die existentiellen in der Bibel tradierten zwischenmenschlichen Erfahrungen genauso wie die aufgeschriebenen Gotteserfahrungen ohne dass die den Texten innewohnende Gültigkeit verloren geht. Das heißt, die Intention des religionspädagogischen Arbeitens und des Bibliodramas sind in ihren Zielsetzungen ähnlich, da beide Ansätze darauf abzielen, „existentielle Berührung mit der Botschaft biblisch-christlicher Überlieferung zu erreichen.“²⁷

Neben dem Erschließen des Textes durch Einzelne ist als weiteres Ziel des Bibliodramas die Interaktion der Gruppenteilnehmer zu nennen: Durch die Kommunikation miteinander findet eine Begegnung innerhalb der Gruppe statt, die sich auch in einem kommunikativen Bezug der gesamten Gruppe zum Text äußert.²⁸

Außerdem darf abschließend bei alledem nicht vergessen werden zu sagen, dass bibliodramatisches Arbeiten als ganzheitlicher Vorgang angelegt ist. So spricht E. Warns davon, dass eine ganzheitliche Annäherung an Bibeltexte unumgänglich zu sein scheint, „wenn man bemerkt, dass die biblische Botschaften weder rein kognitiv noch rein verbal zu erfassen sind, da es sich nicht um reine Sach-, sondern um Beziehungsaussagen handelt, die den ganzen Menschen ansprechen.“²⁹ Zu dieser Ganzheitlichkeit, so S. Paul, gehört beim Bibliodrama eine im umfassenden Sinne an der Emotionalität und der subjektiven Sichtweise des einzelnen Menschen orientierte Erschließung des Bibeltextes, wobei „von einer Gleichrangigkeit der geistigen und körperlichen, der rationalen und emotionalen, sowie der kognitiven und kreativen Dimension ausgegangen“³⁰ wird.

2.1.4 Der Einsatz des Bibliodramas im Religionsunterricht

Inwieweit das Bibliodrama im Religionsunterricht eingesetzt werden kann, ist umstritten. Unter anderen geben die Bibliodramatiker G. M. Martin und H. Aldebert zu bedenken, dass die zeitlichen und psychischen Voraussetzungen die in der Schule vorhandenen Möglichkeiten weit übersteigen würden. So ständen aufgrund des 45-Minuten-Rhythmus keine ausreichenden Zeiträume zur Verfügung. Außerdem fehle es an der notwendigen Freiwilligkeit und zudem könnten mit einem Bibliodrama keine Lernzielvorgaben erfüllt werden. Ähnlich äußert sich U. Bubenheimer, der im Religionsunterricht im Normalfall nicht die Möglichkeit sieht, so

²⁶ Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, 67.

²⁷ Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 28.

²⁸ Vgl. ebd., 32.

²⁹ Warns, Bibliodrama - Spielprozesse zu biblischen Texten, 288.

³⁰ Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 34.

prozesshaft arbeiten zu können, wie es ein Bibliodrama erfordern würde.³¹ Und so schließt auch H. Berg den Einsatz des Bibliodramas im Religionsunterricht ausdrücklich aus, wenngleich bemerkt wird, dass im Religionsunterricht der „Einsatz einzelner isolierter Bibliodramaelemente“³² sinnvoll sein kann.³³

Diese Erkenntnis kam dadurch zustande, dass seit den Anfängen des Bibliodramas damit in der Schule experimentiert wird. Und es plädieren vor allem neuere Veröffentlichungen für den Einsatz des Bibliodramas oder bibliodramatischer Elemente im Religionsunterricht. Ein Grund dafür ist sicherlich die Entwicklung, dass es im Religionsunterricht nicht mehr nur um die materielle Kenntnis von Bibeltexten geht, sondern die eigenen Fragen und die eigene Erfahrung mit ins Zentrum des Religionsunterrichts gerückt sind.³⁴ Und so wie das Bibliodrama in der kirchlichen Erwachsenenarbeit als neuer Umgang mit Bibeltexten als eine „Alternative zur Einwegkommunikation der Wortverkündigung“³⁵ aufkam, so kann das Bibliodrama oder bibliodramatische Elemente zu einem offenen und flexiblen schülerorientierten Unterricht beitragen.

Allerdings ist bei allem zu berücksichtigen, dass der Prozess eines Bibliodramas eines Leiters bedarf, der die Bedingungen eines Bibliodramas und die Begleitung desselben garantieren kann. Da diese speziellen Qualifikationen in der Lehrerbildung wohl nur in den allerseltensten Fällen vermittelt werden, sollte unbedingt beachtet werden, dass zumindest die Vollform des Bibliodramas nur dann durchgeführt wird, wenn eine entsprechende Bibliodramaleitersausbildung oder zumindest eine Zusatzqualifikation erworben wurde.³⁶

So ist abschließend zu sagen, dass das Bibliodrama sicherlich gut in der Gemeindepädagogik oder in ähnlichen Kontexten eingesetzt werden kann. Doch da das Bibliodrama zumindest einer Freiwilligkeit bedarf und prozessorientiert über einen längeren Zeitraum geht, sollte es in der Vollform in der Schule nur bei frei wählbaren Projekten, Einkehrtagen, freiwilligen Kursen oder darauf ausgelegte AGs angewendet werden. Ansonsten ist zu beachten, dass es psychologisch bedingt frühestes ab etwa der zehnten Klasse angewendet werden sollte, da erst ab diesem Alter die notwendigen elementaren Biografiebezüge und die Reflektionsfähigkeit vorhanden sind.³⁷

Einzelne Elemente und Methoden eines Bibliodramaprozesses lassen sich jedoch bereits im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I einsetzen wie es beispielsweise

³¹ Vgl. Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 161.

³² Ebd., 160.

³³ Vgl. ebd., 160. Und Berg: Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam, Methodisches Kompendium 1, 172.

³⁴ Vgl. Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 162f.

³⁵ Bubenheimer, Spielformen, in: Adam, Methodisches Kompendium 1, 327.

³⁶ Vgl. Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 164f.

³⁷ Vgl. ebd., 166. Und Bubenheimer, Spielformen, in: Adam, Methodisches Kompendium 1, 329 und 348f.

G. Lohkemper-Sobiech, S. Paul und andere Autoren³⁸ beschrieben haben.³⁹ Das heißt konkret, dass in der zur Untersuchung ausgewählten Lerngruppe der fünften Jahrgangsstufe über den Einsatz von einzelnen bibliodramatischen Elementen nachzudenken ist, wobei dabei auf gute Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, die von den genannten Autoren gemacht worden sind.

2.2 Bibliodramatische Elemente

Im Gegensatz zum kompletten Bibliodrama bietet es sich wie dargelegt an, einzelne bibliodramatische Element in der Schule einzusetzen.⁴⁰ Damit ähnliche Lernerfolge wie beim Bibliodramas in Vollform erreicht werden sind mindestens die sechs nachfolgend aufgeführten Hinweise bei der Methodenauswahl zu berücksichtigen:⁴¹

- Bibliodramatisches Arbeiten lebt vom methodischen Wechsel der Annäherung und Distanzierung zum Bibeltext, kreativem Handeln und dem reflektierenden Gespräch.
- Historisch-kritische Erkenntnisse liefern Hilfestellung und geben „Begleitschutz“ für die bibliodramatische Arbeit am Bibeltext.
- Das „Ich“ der Teilnehmenden fließt in die Beschäftigung mit der Bibel ein. Dabei sind altersgerechte biblische Situationen notwendige Bedingungen. Zu berücksichtigen ist der jeweilige Entwicklungsstand der Gruppe. Meist leben Lernende in der unteren Sekundarstufe I noch im „mystisch-wörtlichen Glauben“, also unmittelbar „in“ den Geschichten.
- Bibliodramatisches Arbeiten öffnet den Text und gibt Raum für persönliche Erfahrungen im Rahmen einer Gruppe. Die Möglichkeiten der Lerngruppe sind zu berücksichtigen.
- Der institutionelle Rahmen sollte so gewählt werden, dass eine möglichst große Freiwilligkeit gewährleistet ist. Dazu gehört, dass kein Notendruck herrscht, damit der kreative Prozess im Mittelpunkt steht. Denkbar sind ein ausführlich gestaltetes Heft, ein Stundentagebuch, Reflexionen oder Erkenntnisse als Leistung zu bewerten.
- Die Lehrperson ist Moderator und Prozessbegleitung. Sie gewährleistet einen geschützten Raum für das Erleben der Lernenden. Dabei sind eigene bibliodramatische Vorerfahrungen und Kompetenzen in der Begleitung von Gruppen wichtig.

Außerdem ist beim Einsatz der bibliodramatischen Elemente darauf zu achten, dass mit den biblischen Vorgaben genauso wie mit den Gefühlen der Lernenden sorgsam umzugehen ist.

³⁸ Vgl. Leitschuh und Stülmeyer, *Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht*, 1ff. Außerdem Klaes, *Bibliodrama mit Grundschulkindern*, 97ff.

³⁹ Vgl. Lohkemper-Sobiech, *Beziehungsfähigkeit als praxisorientiertes Qualitätsmerkmal*, in: Naurath, *Bibliodrama*, 50. Und Paul, *Zwischen Angst und Vertrauen*, 11: Das Bibliodrama mit seiner angestrebten Autonomie im Agieren, Reflektieren, im Raum des Textes und im Prozess der Gruppe eignet sich zumindest in der Einführungsstufe nur in den Ansätzen. Allerdings kann mit einzelnen bibliodramatischen Elementen gearbeitet werden.

⁴⁰ Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik*, 174f.

⁴¹ Vgl. Leitschuh und Stülmeyer: *Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht*, 2f.

Eine Zurückhaltung ist angezeigt, wenn es um Jesus oder Gott geht. Hier bietet es sich meist an, dass ein Erzähler deren Rollen übernimmt.

Werden die genannten Faktoren berücksichtigt, kann mit bibliodramatischen Elementen ein ganzheitlicher Unterricht verwirklicht werden.⁴² Das heißt konkret, dass sich die Teilnehmer selbst in einem erspielten Text in vielerlei Perspektiven über körperliches Erleben, über Gestaltung und Imaginationenübungen, über textbezogene Experimente mit Farben, Formen, Klängen und Bewegungen, aber auch über Reflexion wahrnehmen.

Die dabei benutzten Elemente verlangsamen idealerweise die Wahrnehmung und durch die gespielten Szenen wird die Handlung des Textes vergegenwärtigt. Den Lernenden kann, so S. Paul, „mit bibliodramatischen Elementen ‚ein Spielfeld‘ geboten werden, auf dem sie mit dem Text in Berührung kommen [... und] sich auf eine Arbeit mit Kopf, Herz und Hand einlassen können“⁴³. Darüber hinaus können sich die Lernenden von Erfahrungen und Glaubensaussagen konfrontieren lassen, sich damit identifizieren oder auseinandersetzen. Letztlich wird im Idealfall damit erreicht, dass Lernende die Botschaft gelebten Glaubens erfahren und sie mit in den Alltag nehmen.⁴⁴ Außerdem werden die Teilnehmenden gefördert, „sich in die Standpunkte anderer Menschen einzufühlen und soziale Kompetenz (weiter) zu entwickeln.“⁴⁵

Die eingesetzten Elemente der Selbsterfahrung können dabei eine große Intensität erreichen, da sie teilweise aus dem therapeutischen Bereich stammen. Doch ist in hohem Maße darauf zu achten, dass sie nicht bis zu den Tiefen verstärkt werden, die eine therapeutische Kompetenz erforderlich machen würde.⁴⁶

Grundsätzlich bieten sich aus dem Repertoire bibliodramatischer Elemente „das Rollenspiel, Phantasiereisen, Stilleübungen, die Verklänglichung des Textes, die pantomimische Darstellung einer Situation als ‚Standbild‘ das Ausdrücken einer Stimmung in Farbe und Form“⁴⁷ als mögliche Lernwege im Religionsunterricht an. So identifizieren sich beispielsweise die Teilnehmer beim Standbild einer biblischen Szene vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte mit beteiligten Personen, teilen ihr Schicksal und greifen ihre Lebenssicht auf.

Es hat sich als gut herausgestellt, Bibeltexte zunächst abwechselnd oder mit verteilten Rollen zu lesen. Danach können die gedruckten Texte zwanglos in die Schülersprache umgeformt werden und gemeinsam wird besprochen, was die entsprechenden Personen sagen könnten.

⁴² Vgl. Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 11.

⁴³ Ebd., 12.

⁴⁴ Vgl. Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 31. Und Aldebert, Bibliodrama, in: Adam, Methodisches Kompendium 2, 157.

⁴⁵ Leitschuh und Stühlmeyer: Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, 2.

⁴⁶ Vgl. Brandhorst, Bibliodrama als Prozess, 153.

⁴⁷ Paul, Zwischen Angst und Vertrauen, 20.

Hilfreich kann es sein, zuvor die Personen beschreiben zu lassen, die Szenen zu gliedern und die Konstellation darzustellen.⁴⁸

Darüber hinaus ist eine Wiederkehr der bibliodramatischen Elemente wichtig, damit sich eine gewisse Ritualisierung für den Religionsunterricht ergibt. Außerdem hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Übungen mit einem verabredeten Zeichen wie beispielsweise einem Glöckchen oder eines Gongs einzuleiten und zu beenden, da dies die Bereitschaft zur Konzentration fördert.⁴⁹

2.3 Die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit

Die Kommunikationsfähigkeit gehört zu den übergreifenden Kompetenzen und in existentieller Weise zum gelingenden Menschsein. Sie ist in praktisch jedem schulischen und beruflichen Bereich unabdingbar, da es ohne Kommunikation nicht möglich ist, Erkenntnisse und Wissen weiterzugeben. Kommunikation ist damit wesentlich an Lernprozessen beteiligt und beispielsweise steigen und fallen Bibliodramaprozesse auch mit der Fähigkeit der Teilnehmer sich mitzuteilen. Überhaupt ist die zwischenmenschlichen Kommunikation eine unaufgebbare Voraussetzung und ein wesentlicher Bestandteil des Lebens und damit auch von Religionsunterricht. Darüber gehört in der christlichen Perspektive die Kommunikationsfähigkeit im Hören und Sprechen mit Mitmenschen und Gott zum fundamentalen Repertoire des religiösen Lebens.⁵⁰

2.3.1 Definition von Kommunikation

Unter dem Begriff der Kommunikation wird die Übertragung einer Nachricht zwischen einem Sender, und einem Empfänger verstanden, wobei ersterer auch Kommunikator und zweiterer auch Rezipient genannt wird. Dabei kann nach F. Weidmann der Rezipient auch im Plural stehen, das heißt die Nachricht kann mehreren Rezipienten gelten.⁵¹ Weiter wird nach P. Watzlawick zwischen einer Mitteilung und einer Interaktion unterschieden: Findet eine Nachricht in einer Art Einbahnstraße einseitig von einem Kommunikator zu einem Rezipient, spricht er von einer Mitteilung. Meist allerdings findet im zwischenmenschlichen Bereich eine Interaktion statt, das heißt Kommunikator und Rezipient tauschen im Laufe der Kommunikation ständig ihre Rollen und es findet ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen statt.⁵²

Die vom Kommunikator bewusst angestrebte Kommunikation findet in der Regel in sprachlichen Zeichen statt, die der Rezipient aufnimmt und möglichst genau in ihre Aussageabsicht zurück zu übersetzen versucht. Der Rezipient hat dann den Empfänger verstanden, wenn diese

⁴⁸ Vgl. Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, 186f.

⁴⁹ Vgl. Leitschuh und Stühlmeyer, Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, 6f.

⁵⁰ Vgl. Weidmann, Didaktik des Religionsunterrichts, 164.

⁵¹ Vgl. ebd., 167.

⁵² Vgl. Watzlawick, Menschliche Kommunikation, 50f.

Zurückübersetzung gelungen ist. Die für eine gelungene Kommunikation notwendige Voraussetzung ist nun, dass die Beteiligten in etwa die gleichen sprachlichen Zeichen und einen ähnlichen Vorstellungsrahmen, das heißt einen gemeinsamen Erfahrungsschatz und Lebenshorizont verfügen. Kommunikation kann dann umso detaillierter gelingen, je größer das zur Verfügung stehende Repertoire sprachlicher Zeichen ist.⁵³

Zu bemerken ist sicherlich, dass man sich nach P. Watzlawick einer Kommunikation einem Gegenüber letztlich nicht verweigern kann. „Man kann nicht nicht kommunizieren“⁵⁴, denn selbst bei einer verweigten Kommunikation werden einem Mitmenschen durch nonverbale Signale mitgeteilt, dass man eben keine Kommunikation wünscht. Diesen und andere Gedanken⁵⁵ von P. Watzlawick hat wiederum F. Schulz von Thun aufgegriffen, wenn dieser Kommunikation nicht nur auf die verbale Ebene beschränkt, sondern auch die nonverbalen Signale in den Blick nimmt und dabei jede Mitteilung in einen Sachaspekt, einen Beziehungsaspekt, einen Selbstoffenbarungsaspekt und einen Appellaspekt gliedert. Dabei werden nach ihm vor allem die drei zuletzt genannten Aspekte zum allergrößten Teil über Tonfall, Gestik, Sprachrhythmus, Mimik, Körperhaltung etc. vermittelt und finden meistens unbewusst statt.⁵⁶

2.3.2 Zusammenhang von Kommunikation und Sprache

Kommunikation ist sehr eng mit Sprache verbunden und mit der Förderung der verbalen Kommunikationsfähigkeit geht in praktischer Sicht stets die Förderung von Sprache einher. Doch unterscheidet sich Kommunikation funktional von Sprache: So hat nach F. Weidmann Sprache verschiedene Funktionen⁵⁷, wovon eine die genannte Kommunikationsfähigkeit darstellt, also die Möglichkeit der Verständigung zwischen Personen. Doch liegt der Wert einer guten Kommunikationsfähigkeit weniger in der Fähigkeit der Verständigung selbst, sondern - und dies gilt besonders für den Religionsunterricht - vielmehr in dem, was durch Kommunikation und Sprache möglich ist.

So geschieht durch Kommunikation eine *Wirklichkeitserschließung*, denn erst wenn es gelingt, die Wirklichkeit in Worte zu fassen, kann sie vom Menschen erschlossen werden. Für den Religionsunterricht kommt dieser Wirklichkeitserschließung eine herausragende Bedeutung zu, da das Leben in Worte gebracht werden muss, „um auf Religion und Glauben hin aussagefähig zu werden.“⁵⁸

⁵³ Vgl. Weidmann, Didaktik des Religionsunterrichts, 167.

⁵⁴ Watzlawick, Menschliche Kommunikation, 53.

⁵⁵ Vgl. ebd., 53ff.: So unterscheidet Watzlawick in jeder Kommunikation einen Inhalts- und Beziehungsaspekt. Außerdem differenziert er in digitale (vor allem die sprachliche Zeichen) und analoge (beispielsweise einer Zeichnung) Kommunikation.

⁵⁶ Vgl. Schulz von Thun, Miteinander reden 1, 25ff.

⁵⁷ Vgl. Weidmann, Didaktik des Religionsunterrichts, 164f.

⁵⁸ Ebd., 165.

Außerdem bleiben durch sprachliche Vermittlung die eigenen und die Erfahrungen unserer Vorfahren gegenwärtig und wirksam, „so dass kein Mensch mit Erfahrungssammeln wieder ganz von vorn beginnen muss“⁵⁹. Somit kann Vergangenes in Sprache transportiert und als *Traditionerschließung* für die Gegenwart bestimmend werden, wie es in der Bibel seit Jahrhunderten passiert. Genauso können über Sprache vergangene eigene religiöse Erfahrungen in die Gegenwart transportiert werden und dort wirksam bleiben. Somit ist Sprache überhaupt erst der Ermöglichungsgrund zur Glaubensweitergabe.

Abschließend ist zu sagen, dass durch Sprache die *Identitätsfindung* des Menschen stattfindet, da der Mensch seine Identität erst in der Begegnung und damit in der Kommunikation mit einem menschlichen Gegenüber herausbildet.⁶⁰

Aus dem genannten kann geschlussfolgert werden, dass die Fähigkeit zur Kommunikation essentiell ist, um das Globalziel von Religionsunterricht, die Befähigung zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube erlangen zu können. Denn ohne die Möglichkeit der Wirklichkeits- und Traditionerschließung lässt sich Religion und Glaube nicht denken, genauso wenig wie ohne eine gewisse Identität verantwortliches Denken und Verhalten möglich ist.⁶¹

2.4 Leitfragen

Während der nachfolgenden Unterrichtsplanung und in der anschließenden Durchführung möchte ich resultierend aus den bisherigen Überlegungen folgende Fragestellungen besonders im Blick behalten und in der Abschlussreflexion schwerpunktmäßig diskutieren:

- Inwieweit gelingt es die Kommunikationsfähigkeit der eigenen Gedankenwelt und Emotionen mit Hilfe bibliodramatischer Elemente zu fördern?
- Inwiefern gelingt mit dieser Methode eine innere Differenzierung, die in der vorhandenen Lerngruppe einer IGS mit Inklusion essentiell ist?

Die im nachfolgenden geplante Unterrichtssequenz steht unter dem lehrplanmäßigen Thema „Jesus geht zu den Menschen“, welches mit Schülerinnen und Schülern der 5. Klasse erarbeitet wird. Mit Hilfe von bibliodramatischen Elementen und mit verschiedenen zur Lernsequenz passenden Jesusgeschichten soll untersucht werden, inwieweit sie zur Förderung der kommunikativen Kompetenz in Verbindung mit den Lernzielen aus dem Lehrplan geeignet sind. Die bibliodramatischen Elemente werden mit der Untersuchung der Frage zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit deshalb verknüpft, da bei diesen als wesentlicher Bestandteil

⁵⁹ Ebd., 164.

⁶⁰ Vgl. Buber, Ich und Du, 1ff.

⁶¹ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer, Der Religionsunterricht in der Schule, 2.5.1.

stets ein mehr oder weniger großer kommunikativer Anteil enthalten ist und gleichzeitig die subjektive Gedankenwelt und die Emotionalität des Menschen konstitutiv eine Rolle spielt. Bei allem ist allerdings zu berücksichtigen, dass in der vorhandenen Lerngruppe wohl Unterschiede in der Ausdrucksfähigkeit vorhanden sind, da sie sich aus Kindern aller sozialen Bildungsschichten in einer IGS mit Inklusion zusammensetzt. Deshalb ist hier umso mehr eine innere Differenzierung notwendig. So resultieren aus den Überlegungen die zwei Leitfragen, welche in dieser schriftlichen Hausarbeit untersucht werden sollen.

3. Planung der Unterrichtsreihe

3.1 Voraussetzungen der Lerngruppe

Die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe Katholische Religion 5cd unterrichte ich seit Beginn des zweiten Schulhalbjahres jeweils montags für zwei Stunden, die allerdings durch eine Pause von zwanzig Minuten voneinander getrennt sind. Somit ist mir die Lerngruppe schon seit einigen wenigen Monaten bekannt und ich kann verschiedene Voraussetzungen der Lerngruppe beschreiben.

3.1.1 Gruppenstruktur und Lernklima

Die Gruppe setzt sich aus Schülerinnen und Schülern der Klassen 5c und 5d zusammen. Dabei gibt es zwischen den Klassen keinerlei Auffälligkeiten, wenn man davon absieht, dass sich die Gruppentische stets aus Mitschülern derselben Klasse zusammensetzen. Außerdem arbeiten die Schülerinnen und Schüler bei Partner- und Gruppenarbeiten nach Möglichkeit immer mit Mitschülern gleichen Geschlechts zusammen. Diese Gruppengewohnheiten nutze ich im anstehenden Unterricht positiv aus und lasse sie bei der Arbeit mit bibliodramatischen Elementen bewusst bestehen, damit die Lernenden jeweils in einer vertrauten und freiwilligen Atmosphäre lernen können.

Das Lernklima kann als partnerschaftlich, das Lehrer-Schüler-Verhältnis als unbelastet und vertrauensvoll beschrieben werden. Antipathien sind in der Lerngruppe mit Ausnahme von leichten Schwierigkeiten, die sich mit Hannah⁶² ergeben, nicht wahrnehmbar.

3.1.2 Einzelne Schülerinnen und Schüler

In der Lerngruppe fallen Marek, Matthias, Sarah, Selah und Katrin durch ihre hohe Motivation, intensive Mitarbeit und fachgerechten Beiträge auf, so dass ich deren Meldungen bevorzugt berücksichtigen werde, falls der Unterricht „stockt“. Insgesamt bringen alle vier

⁶² Vgl. Abschnitt „3.1.2 Einzelne Schülerinnen und Schüler“

genannten auch dann qualifizierte Beiträge ein, wenn sie direkt, auch ohne dass sie sich gemeldet haben, angesprochen werden. Darüber hinaus fällt Marek durch sein überaus hohes religiöses Wissen positiv hervor. Allerdings bringt er aufgrund seiner Ungeduld öfters seine engagierten Antworten in den Unterricht ein, ohne sich zu melden. Als Konsequenz weise ich ihn auf die Regeln des Unterrichtsgesprächs hin, allerdings mit der nötigen Sensibilität, um seine Motivation nicht einzuschränken. Im Gegensatz dazu stört Matthias unregelmäßig den Unterricht. Seine Störungen vermindern sich allerdings, wenn ich ihn persönlich motiviere und auf sein „brachliegendes“ Potential anspreche. Außerdem verbessert sich seine Mitarbeit, wenn er mit Mädchen an einen Tisch gesetzt wird.

Paul, Sven, Niklas und Alexander tun sich relativ schwer, am Unterrichtsgeschehen konzentriert teilzunehmen. Auch necken sie sich des öfteren „hinter meinen Rücken“, so dass ich auf diese Schüler ein besonderes Augenmerk haben werde.

Lara und Lisa wiederum beteiligen sich meist nur zurückhaltend am Unterrichtsgeschehen, wenngleich sie „still und fleißig“ die meisten Aufgaben sehr gut erledigen. Beide erhalten eine besondere direkte Ansprache, damit sie ihre teilweise sehr guten Gedanken in den Unterricht einbringen.

Obwohl Marcel mündlich in befriedigender Weise mitarbeitet, werde ich bei ihm besonders auf die Erledigung der Arbeitsaufträge achten, da er seine Aufgaben „gerne“ nur unvollständig im Heft erledigt. Außerdem rufe ich ihn bevorzugt beim Lesen von Texten auf, wenngleich er nur kurze Passagen zum Lesen zugeteilt bekommt, da er sich beim Lesen noch schwer tut bzw. nur sehr stockend liest.

Besondere Förderung benötigt Hannah, da sie selbst einfache Sachverhalte nur unterdurchschnittlich langsam versteht. Außerdem fängt sie bei emotionalen Belastungen schnell an zu weinen. So nehme ich im Gespräch mit Hannah bei den Fragestellungen besondere Rücksicht und lobe sie im Unterrichtsgespräch auch bei bereits qualitativ geringen Beiträgen. Des Weiteren führt das Faktum ihrer unterdurchschnittlich ausgeprägten Intelligenz bei einigen Mitschülerinnen und Mitschülern gelegentlich dazu, dass diese Hannah veräppeln, was Hannah allerdings selbst nicht bemerkt. In den damit zusammenhängenden Gesprächen zeigen sich die Betroffenen aber durchaus bezüglich ihres Fehlverhaltens einsichtig und achten in der darauffolgenden Zeit stets auf ein richtiges Verhalten Hannah gegenüber. Diese Sachverhalt hat für mich aber zur Folge, dass ich vor allem bei der Arbeit mit den bibliodramatischen Elementen vorbeugend in Kontakt mit den betreffenden Lernenden stehe, damit sich diese angemessen verhalten.

3.1.3 Klassenmanagement und Rituale

Die Schülerinnen und Schüler haben feste Sitzplätze an 4er-Tischen. Darüber hinaus sind es die Lernenden gewohnt, auch im Kreis zu arbeiten bzw. einen Stuhlkreis schnell auf- bzw. abzubauen. Mit dem Gong als Ruhezeichen und Signal des Phasenwechsels sind die Lernenden vertraut, darüber hinaus sind klare Gesprächsregeln eingeführt.

3.1.4 Inhaltliche und methodische Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler sind im Umgang mit der Bibel geübt und können unter anderem selbständig Bibelstellen nachschlagen. Ebenso können die Schülerinnen und Schüler ihren aktuellen Gefühlszustand in kurzen Sätzen beschreiben, da dies mehrfach in der vorherigen Unterrichtssequenz eingeübt wurde.

Partner- und Gruppenarbeiten laufen konstruktiv und effektiv ab, da diese Arbeitsformen im Rahmen des Schulkonzeptes der Integrierten Gesamtschule in allen Fächern besonders gefördert werden. Auch der Einsatz der Meldekette und der Stumme Impuls ist den Schülerinnen und Schülern vertraut. Deshalb können diese Aktions- und Sozialformen im Unterricht ohne Anleitung eingesetzt werden.

3.2 Sachanalyse der verwendeten Bibeltex-te

3.2.1 Der barmherzige Samariter (Lk 10,25-37)

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter wird von einem Streitgespräch eingeleitet, welches für die damalige Zeit zunächst nichts Ungewöhnliches war. Doch gibt es einen entscheidenden Unterschied: Denn während im Normalfall die Schrift als normativ für Streitgespräche galt, erzählt Jesus hier eine eigene Geschichte und stellt sich über die traditionelle Autorität, wodurch er auf seine göttliche Legitimation hinweist.⁶³ Doch nicht nur in der Form, sondern auch inhaltlich zeigt Jesus, dass er die Tora überbietet: Obwohl das Gebot „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“⁶⁴ bereits im mosaischen Gesetz zu finden ist, meint der Israelit mit dem Nächsten nur seinen Volksgenossen. Dass der Nächste ein Heide oder Ausländer sein könnte, war den alten Israeliten fremd. Diese Ansicht revolutioniert Jesus nun im hiesigen Gleichnis, indem er das Gebot universalisiert. Er fordert damit etwas, was für das damalige Judentum alles andere als selbstverständlich war, auch deshalb, weil im damaligen Palästina der Hass auf das Fremde durchaus Tradition hatte.⁶⁵

Jesus geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er indirekt den offiziellen Kult mitsamt den zugehörigen Personen anklagt: Während der Priester und der Levit Gottes- und die von Jesus

⁶³ Vgl. Bovon, Das Evangelium nach Lukas (9,51-14,35), 82f.

⁶⁴ Lev 19,18.

⁶⁵ Vgl. Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 249.

propagierte Nächstenliebe nicht verbinden und damit Identität und Haltung beim angesehenen Tempelpersonal nicht übereinstimmen, zeigt sich gerade bei der verachteten Person des Samariters wie dieser mit wirkungsvollen Gesten Gottes Willen erfüllt.⁶⁶

Überhaupt wird vom Schriftgelehrten und vom Gleichnis mehr die rechte Praxis als der rechte Glaube in den Mittelpunkt gestellt. Allerdings darf die Bibelstelle, in der die Nächstenliebe fassbar gemacht wird, nicht isoliert gesehen werden. Bereits in der darauffolgenden Perikope von Marta und Maria steht die Gottesliebe im Zentrum. Somit erläutern erst beide Perikopen erst gemeinsam das doppelte Gebot der Gottes- und Nächstenliebe.⁶⁷

Zu erwähnen ist weiter, dass das Gleichnis einen dynamischen Vorgang verdeutlicht: Man hat nicht gleichsam statisch einen Nächsten, sondern zum Nächsten wird man, indem man hilft. Mit dem Vorgang des Helfens ahmt man Gott in seiner konkreten Liebe nach und nimmt zugleich Anteil an der Kraft, die selbst Leben schenkt. Damit wird aus dem Objekt, dass also der Nächste geliebt wird, ein Subjekt, das also zum Nächsten wird. Damit liegt es „in der Macht eines jeden, für den anderen zum Nächsten zu werden“⁶⁸, was der neue Anspruch des christlichen Glaubens ist.

Neben der klassischen Deutung, dass Jesus mit dem Gleichnis die Nächstenliebe erläutert, existiert unter anderem die allegorische Interpretation, indem der Reisende als Adam, also als der Mensch, gedeutet wird. Die Räuber wiederum stellen die bösen Mächte dar, die Adam zu Fall bringen. Darüber hinaus zeigt der Priester das Gesetz und der Levit die Propheten an, die eben keine Rettung bringen. Die Heilung geschieht erst mit Christus, welcher in der Rolle des Samariters gesehen wird.⁶⁹

3.2.2 Die Heilung eines Blinden (Mk 10,46-52)

Jesus spricht nicht nur von Nächstenliebe, sondern praktiziert sie auch selbst, indem er beispielsweise den Blinden bei Jericho heilte. Der überlieferte Text muss dabei gewichtige Bedeutung haben, was an der markinischen Platzierung als letzte Station vor der Ankunft Jesu in Jerusalem abgelesen werden kann.⁷⁰

Obwohl im Text selbst ein Wunder geschieht, ist er doch vielmehr ein Lehrbeispiel zur Nachfolge. Dies wird dadurch untermauert, dass beispielsweise nicht Jesus durch eine Berührung die Heilung veranlasst, sondern das „konstatierende Machtwort“⁷¹ des „dein Glaube hat dir geholfen“⁷² die Aktivität des Blinden betont. Diese Gedanken machen

⁶⁶ Vgl. Bovon, Das Evangelium nach Lukas (9,51-14,35), 88.

⁶⁷ Vgl. ebd., 81

⁶⁸ Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 249.

⁶⁹ Vgl. Bovon, Das Evangelium nach Lukas (9,51-14,35), 93f.

⁷⁰ Vgl. Gnllka: Das Evangelium nach Markus, 106-108.

⁷¹ Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 183.

⁷² Mk 10,42.

verständlich, weshalb die spezifischen Elemente einer klassischen Wundergeschichte fehlen: Weder eine Schicksalsschilderung noch ein Heilungsgestus bzw. Heilungsworte sind in diesen Abschnitt des Evangeliums zu finden.⁷³

Im Text wird geschildert, wie Jesus Jericho verlässt. Lästige, nach Jesus um Erbarmen flehende Rufe eines Blinden werden von den vielen Menschen abgewehrt, die Jesus begleiten. Der Glaube des Blinden wird so gleich zu Beginn auf eine Probe gestellt. Doch lässt Jesus den Blinden zu sich rufen: Der Bettler wirft daraufhin sofort seinen Mantel weg, der normalerweise vor ihm liegt und mit dem er um Gaben bittet. Dieses Wegwerfen ist damit neben dem Ausdruck höchster Erregung ein Zeichen, dass der Bettler im Vertrauen auf Heilung seine Vergangenheit hinter sich lässt und sich neu orientiert. Jesus wendet sich dem Bettler persönlich zu und mit seiner Frage nach dem Begehrt des Bittstellers wird eine Art königliche Vollmacht skizziert, der den Blinden als Bittsteller wie zu einer Audienz herbeiruft. Beim Blinden wiederum ist alles auf den Glauben ausgerichtet, was sich an der Anrede in der Verehrungsform⁷⁴ „Rabbuni“ zeigt. Damit ist das Sehen mehr als das Physiologische: Der Geheilte hat nicht nur das Augenlicht, sondern einen Zugang zu Jesus gewonnen, der ihm auch im übertragenen Sinn die Augen geöffnet hat. Der Geheilte richtet konsequenterweise sein Leben neu aus und wird ein Nachfolger Jesu.⁷⁵

Der Text ist somit für theologische und katechetische Zwecke bedeutsam, da er als Beispiel für die Nachfolge Jesu dient. Dabei wurde der Blinde bereits im Urchristentum mit den „späteren Christen, die von Jesus ebenfalls nur hören“⁷⁶ und trotzdem glauben (sollen), identifiziert. Außerdem existiert eine allegorische Auslegung, bei der Jericho als Typos der Erde gesehen und der blinde Bartimäus für das unerlöste Menschengeschlecht oder mit Israel gleichgesetzt wird. Weiter stellen die zu heidnischer Philosophie oder zum jüdischen Gesetz Strebenden diejenigen dar, die von Jesus ablenken wollen. Doch werden diese überwunden und der Geheilte wird von Jesus nach Jerusalem, welches für die himmlische Welt steht, mitgeführt.⁷⁷

3.2.3 Jesus im Haus des Zöllners Zachäus (Lk 19,1-10)

Neben dem Blinden trifft Jesus, kurz bevor er in Jerusalem einzieht, nach dem Lukas-Evangelium auf den Zöllner Zachäus. Diesem wird traditionell nachgesagt, dass er als Steuereintreiber und privater Unternehmer im verhassten römischen Auftrag mit Willkür und

⁷³ Vgl. Kertelge, Markusevangelium, 106. Vgl. auch Gnllka, Das Evangelium nach Markus, 109.

⁷⁴ Vgl. Kertelge, Markusevangelium, 107.

⁷⁵ Vgl. Gnllka, Das Evangelium nach Markus, 110f.

⁷⁶ Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 183.

⁷⁷ Vgl. Kertelge, Markusevangelium, 106. Vgl. auch Gnllka: Das Evangelium nach Markus, 112.

Habsucht zu seinem Vermögen kam.⁷⁸ Dabei muss der Zöllner beachtlichen beruflichen Erfolg gehabt haben, da er nicht als einfacher Zöllner, sondern als Oberzöllner in Jericho fungierte. Doch inwieweit sich Zachäus Jesus als Persönlichkeit gegenüberstellen konnte, ist unklar. Möglicherweise stand er ihm mit Ängstlichkeit gegenüber, denn Zachäus könnte - so eine These von K. Berger - nicht nur wegen seiner Größe auf den Baum gestiegen sein, sondern hatte dort auch Schutz in den Blättern suchen können, um zu sehen, aber selbst nicht gesehen zu werden.⁷⁹

Doch Jesus sieht ihn und lädt sich bei ihm als Gast ein. Damit begründet Jesus etwas, was für das frühe Christentum und oft bis heute bestimmend ist: Derjenige, der jemanden bekehrt oder tauft, wird anschließend in dessen Haus als Gast bewirtet.⁸⁰

Allerdings bekehrt sich Zachäus nicht nur, sondern er gibt sein Vermögen weg und - eigentlich praktisch nicht durchführbar – möchte damit qualifizierte Gutmachung leisten, indem er angibt zuviel Gefordertes sogar vierfach zurückzugeben. Doch Jesus geht nicht auf das Materielle ein, sondern verweist darauf, dass das Heil gekommen ist.⁸¹

3.2.4 Die Speisung der Fünftausend (Mt 14,13-21)

Die Überlieferung von der Speisung der Fünftausend gehört zu den sogenannten Geschenkwundern. Die Geschichte wurde ausgehend vom alttestamentlichen Typus der Speisungsgeschichte von Elischa⁸² auf Jesus übertragen. Das heißt, der Text von Markus hat wahrscheinlich keinen historischen Kern, sondern ist eine aus Erinnerungen, Erfahrungen und der Tradition entstandene Symbolgeschichte.⁸³ Allerdings ist dies nicht ganz unumstritten und es muss aufgrund der alttestamentlichen Entsprechung nicht bedeuten, dass die Speisungsgeschichte unhistorisch ist, wie K. Berger kritisch anmerkt.⁸⁴

Nicht desto trotz ist die überlieferte Geschichte eine Konfrontation und Begegnung mit der Macht Gottes. Jesus wird als der absolut Souveräne gezeigt und wendet sich trotzdem den Menschen und auch den kleingläubigen Jüngern in barmherziger Weise zu. Dabei ist das Sättigen der Menge nicht als rein materielles Geschehen zu deuten, sondern als Hinweis, dass Jesus Leib und Seele helfen will, da biblisch-jüdisches Denken Leib und Seele als Einheit ansieht. Dieser Gedanke ist ähnlich der sozialen Deutung, die in der Bibelstelle erkennt, dass sich Gott eben nicht nur um das Geistliche, sondern eben auch um den Leib sorgt.⁸⁵

⁷⁸ Vgl. Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 288.

⁷⁹ Vgl. Bovon, Das Evangelium nach Lukas (15,1-19,27), 272-274.

⁸⁰ Vgl. Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 288.

⁸¹ Vgl. ebd., 288.

⁸² Vgl. 2 Kön 4,42-44.

⁸³ Vgl. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 397.

⁸⁴ Vgl. Berger, Kommentar zum Neuen Testament, 79.

⁸⁵ Vgl. ebd., 79. Und Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 398 und 403.

Darüber hinaus wird die Geschichte von der Speisung der Fünftausend noch auf verschiedenste andere Weisen gedeutet. Einige seien hier kurz skizziert:

In der allegorischen Auslegung stehen die fünf Brote für die fünf Bücher Mose. Diese Bücher wiederum, die der Tora und dem jüdischen Gesetz entsprechen, werden von Jesus in eine neue geistliche Speise verwandelt und den Aposteln anvertraut, die für die zwölf Körbe stehen. Bezeichnenderweise findet das Ganze zudem in der Wüste statt, die symbolisch für das Land der Heiden steht. Damit wird gedeutet, dass Jesus das Gesetz universalisiert und in verwandelter Form den zwölf Aposteln, also der sich neu formatierenden Kirche, aufgibt.⁸⁶

Moralisch wiederum wird die Brotvermehrung dahingehend ausgelegt, dass durch die Worte Jesu der Geiz der Jünger überwunden wird und sie zum Teilen geführt werden. Damit wird aufgezeigt, wie man aus wenig viel machen kann.

Seltener wird die ekklesiologische Deutung angeführt, die aussagt, dass die Apostel so wie sie das Brot an die Menschen verteilt haben, zukünftig die Güter Christi verteilen. Hier wird also auf die Mittlerfunktion der Apostel beziehungsweise ihrer Nachfolger gegenüber dem Volk hingewiesen.⁸⁷

Doch egal welche Deutung man bevorzugt, stets verweist der Bericht durch das Lobgebet Jesu an die eigene Mahlzeit in Familie und Gemeinde. Die Geschichte erinnert also an das, was die Leser des Evangelium immer wieder mit ihrem Herrn erleben: Die Gemeinschaft des Essens und des Herrenmahles.⁸⁸

3.3 Didaktische Reduktion

3.3.1 Der barmherzige Samariter (Lk 10,25-37)

Die Perikope vom barmherzigen Samariter wird auf das eigentliche Gleichnis reduziert, da nicht die Göttlichkeit Jesu im Mittelpunkt steht, sondern dass Jesus zu den Menschen geht und ihnen unter anderem das Gebot der universellen Nächstenliebe bringt. Auch soll - da es für die Praxis der Lernenden keine Auswirkung haben sollte - der Begriff des Nächsten bezüglich des historischen Hintergrunds und der Unterschied zwischen statischem und dynamischen Nächsten nicht weiter bearbeitet.

Dagegen soll ausgehend vom Lernziel, dass einem jeder Not Leidende - unabhängig von seiner Hautfarbe, sozialem Stand oder anderen menschlichen Eigenschaften - der Nächste ist, durchaus die Differenz zwischen Identität und Haltung als Kernaussage besprochen werden. Den Lernenden ist der Unterschied zwischen dem, was jemand sagt, und dem, was jemand tut, aus ihrem Alltagsleben durchaus bekannt, so dass auf diesem Alltagswissen aufgebaut werden

⁸⁶ Vgl. ebd., 398.

⁸⁷ Vgl. ebd., 399.

⁸⁸ Vgl. ebd., 401.

kann. In diesem Zusammenhang soll auch zur Sprache kommen, dass gerade die dem Überfallenden Nahestehenden ihre Hilfe verweigern, während dessen ein Mann aus dem Volk der Samariter, die mit den Juden in allergrößtem Streit liegen, dem (vermutlich) jüdischen Schwerverletzten Hilfe zukommen lässt. Dieser Gedanke lässt sich vor allem heute, in der auch in Deutschland vielfältige Vorbehalte gegenüber anderen Kulturen vorhanden sind, anhand von Beispielen aus dem Alltag der Lernenden gut kognitiv besprechen und ebenso in emotionaler Weise in den Blick nehmen.

3.3.2 Die Heilung eines Blinden (Mk 10,46-52)

Dass Jesus nicht nur von Nächstenliebe spricht, sondern auch selbst heilt, zeigt die Perikope von der Heilung eines Blinden. Allerdings wird der Text von der Blindenheilung schwerpunktmäßig dahingehend ausgelegt, dass der Blinde an seine Rettung glaubt und er seinem Gegenüber in höchstem Maße vertraut. Damit soll das Vertrauen an das, was Jesus sagt und vorlebt, im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

Dass der Vorgang der Heilung als Wunder letztlich alle menschlichen Einflusskräfte übersteigt, wird in der Unterrichtsstunde nicht explizit angesprochen, sondern eher als selbstverständlich hingenommen. Damit geht diese Reduktion mit der Aussage des Textes konform, die durch das Fehlen der Schicksalsschilderung und des Heilungsgestus eben keine klassische Wundergeschichte mit dem übernatürlichen Eingreifen als Schwerpunkt sein will.

Weiter wird auch der exegetisch engen Auslegung, dass der Text motivierend an die konkrete Nachfolge von Jesus Christus erinnern soll, explizit keinen Raum gegeben. Dies geschieht deshalb, um von der symbolischen Auslegung, was der Text für die Kinder bedeuten könnte, nicht abzulenken. Außerdem ist es evident, dass die allegorische Auslegung in der fünften Klasse kein Thema sein kann, wenngleich der damit verbundene Erlösungsgedanke implizit im anvisierten Schwerpunkt des Glaubens und Vertrauens auf Lösungen von (existentiellen) Schwierigkeiten im Ansatz behandelt wird. Ebenso wird der allegorische Gedanke, dass Jesus nach dem Erreichen von Jericho die Stadt Jerusalem als endgültiges Ziel ansteuert und mit dieser das himmlische Jerusalem als Vollendung des Reiches Gottes gemeint ist, nur grundsätzlich angedeutet. Denn durch Glauben und Vertrauen legen die Menschen zwar bruchstückhaft, aber doch anfanghaft die Grundlage für eine bessere Welt und damit für das Reich Gottes.

3.3.3 Jesus im Haus des Zöllners Zachäus (Lk 19,1-10)

In der überlieferten Perikope vom Zöllner Zachäus steigert sich das Thema weiter. Jesus hilft nicht nur, sondern geht überaus aktiv und rufend auf Zachäus zu, um ihm zu einem besseren und gerechteren Leben zu verhelfen. Hierbei soll durchaus die historische Situation und damit

die soziale Ablehnung der Gruppe der Zöllner bewusst gemacht werden. Mit diesem Bewusstsein wird umso deutlicher aufgezeigt, dass Jesus selbst der vom Volk zutiefst abgelehnten Gruppe der Zöllner Nächstenliebe entgegenbringt. Damit handelt er nun selbst so, wie er es im behandelten Gleichnis vom barmherzigen Samariter verlangt. Dieses Muster wird auch beim Betrachten der Figur des Zöllners erarbeitet und wiedererkannt: Zachäus wendet sich nicht nur Jesus und damit dem Glauben zu, sondern er zeigt dies auch mit Taten der Nächstenliebe, indem er Geld an die Armen verschenken wird.

Darüber hinaus wird am Beispiel von Zachäus aufgezeigt, wie die Begegnung mit Jesus Menschen zum Guten verändert und die Zuwendung an Jesus ihrerseits mit einer Vergebung vergangener Fehler und Schuld einhergehen kann.

3.3.4 Die Speisung der Fünftausend (Mt 14,13-21)

Mit der Stelle von der Speisung der Fünftausend soll erarbeitet werden, dass die Nächstenliebe, auch wenn sie angesichts größter Schwierigkeiten oft als hilflos erscheint, ihre Berechtigung hat. So wird in der Mitte der zu vermittelnden Gedanken stehen, dass Jesus mit seinen Worten aus wenig viel gemacht hat: Das Teilen von fünf Broten hat letztlich dazu geführt, dass über fünftausend Männer mit deren Frauen und Kindern satt wurden!

Die Geschichte wird also auf die moralische Deutung reduziert, wenngleich eine übernatürliche Deutung als Wunder danebengestellt wird. Der alttestamentliche Urtypos oder die allegorische Auslegung dagegen werden keine Rolle spielen.

Vertieft hingewiesen wird allerdings auf das Zeichen des Brotteilens, dass auch dafür steht, dass Gott nicht nur für Glauben und Vertrauen steht, sondern auch dafür, dass er sich um unser körperliches Heil sorgt. Damit soll nicht intensiver die Leib-Seele-Einheit thematisiert werden, sondern einfach der Gedanke vermittelt werden, dass sich Jesus auf den Weg zu den Menschen gemacht hat, um ihnen in allen Sorgen und berechtigten Bedürfnissen beizustehen.

3.4 Lehrplanbezug und Bildungsstandards

3.4.1 Lehrplan und inhaltsbezogene Kompetenzen

Im Lehrplan⁸⁹ für das Fach Katholische Religion und im Stoffverteilungsplan⁹⁰ der IGS Osthofen wird für die 5. Klasse als Lernsequenz jeweils das Pflichtthema „Jesus geht zu den Menschen – Menschen, die unsere Hilfe brauchen“ vorgegeben. Dieses Thema wurde dabei mit der Intention in den Lehrplan aufgenommen, dass die Lernenden wahrnehmen, „wie die Achtung des Anderen und liebende Zuwendung bei Menschen Vertrauen in das Leben stiften

⁸⁹ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religion, 22f.

⁹⁰ Vgl. IGS und Realschule plus Osthofen, Arbeitsplan Katholische Religion Klasse 5, 1.

und sie zur Nächstenliebe befähigen.“⁹¹ Außerdem sollen sie anhand der Handlungen Jesu erkennen, wie er die vorbehaltlose Liebe Gottes zu den Menschen offenbart. Diese Vorgaben wurden in die vorliegenden Gedanken und in den nachfolgenden Arbeitsplan der Unterrichtssequenz aufgenommen. Darüber hinaus wurden die im Lehrplan vorgegebenen Einzelthemen und die ebenso in den Anregungen vorgeschlagenen Bibelstellen zu einem großen Teil bei der Auswahl berücksichtigt.

Neben dem Lehrplan wird in den inhaltsbezogenen Kompetenzen der noch umzusetzenden Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler Jesu Botschaft vom Reich Gottes in Grundzügen darstellen können. Diese Fachkompetenz wird in der vorliegenden Unterrichtssequenz ebenso gefördert, indem zentrale Texte der Evangelien erschlossen werden, welche die Zuwendung zu ausgegrenzten Menschen aufzeigen und indem sich die Lernenden in Menschen versetzen, die sich durch die Begegnung mit Jesus verändert haben.⁹²

Somit legitimieren sich die behandelten Lernziele aus dem Lehr- bzw. Stoffverteilungsplan und den Richtlinien der deutschen Bischöfe.

3.4.2 Allgemeine Kompetenzen im Religionsunterricht

Die vorliegende Unterrichtseinheit wird auch dazu genutzt, die fächerübergreifende Kompetenz der Kommunikation zu fördern. Diese ist Grundlage vieler allgemeiner Kompetenzen, die im Religionsunterricht erworben werden sollen. Exemplarisch seien aus den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht hier „religiöse Sprache verwenden“, „religiöses Wissen darstellen“ und „sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen“ genannt, die neben anderem auch in der vorliegenden Unterrichtssequenz gefördert werden.⁹³

3.5 Gesamtkonzeption

Der Gesamtkonzeption der Unterrichtssequenz zum vorliegenden Thema „Jesus geht zu den Menschen“ liegt eine Dreiteilung zugrunde, die sich in zunächst drei grundlegenden Stunden, sechs Stunden der Bibelarbeit mit jeweils praktischen Konsequenzen und einer Stunde der Auswertung gliedert. Dabei sollen neben dem rationalen und kognitiven Lernen im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes auch körperliche, emotionale und kreative Dimensionen aufgenommen werden, um den Lernenden und ihrem Menschsein in ihrer „Multidimensionalität“ entgegenzukommen.

⁹¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Lehrplan Katholische Religion, 22.

⁹² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, 24

⁹³ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, 15f.

In der ersten Stunde ist eine Eingangsdiagnostik geplant, wobei die Lernenden relativ frei auch eigene Fragen zu und um Jesus formulieren. In der darauffolgenden Stunde wird als Thema an sich - aber auch in Vorbereitung auf die subjektiven bibliodramatischen Elemente - erarbeitet, dass jeder ein anderes Bild von Jesus hat und haben darf. Sodann werden in der dritten Stunde eher objektiv die „Menschen um Jesus“ und damit auch die sozialen Gruppen beschrieben, die in den späteren Bibelstellen eine Rolle spielen.

In der Phase der Bibelarbeit wird in der vierten Stunde zunächst mit Hilfe des Gleichnisses vom Barmherzigen Samariter⁹⁴ das Standbild als körperlich-emotionales bibliodramatisches Element eingeführt: Vom Gleichnis ausgehend wird entwickelt, dass Jesus von uns Geschwisterlichkeit in Form von praktischer Nächstenliebe erwartet. Im Anschluss während der fünften Stunde werden sodann zeitgemäße Handlungsoptionen in kognitiver Weise erarbeitet: Dabei wird herausgestellt, dass wir leidenden oder hilfsbedürftigen Mitmenschen helfen sollen, was auch emotional verarbeitet wird, indem sich die Lernenden während einer Imaginationübung in eine aktualisierte Fassung des Gleichnisses hineinbegeben.

Dass Jesus selbst auch den Menschen hilft, wird in der Behandlung der Perikope von der Heilung des Blinden vor Jericho⁹⁵ in der sechsten Stunde deutlich: Nun hilft Jesus selbst, indem er einen hilfsbedürftigen Menschen von dessen Blindheit heilt. Dabei wurde das Schicksal von Blinden bereits zu Beginn der Unterrichtssequenz behandelt, so dass die Lernenden um deren soziale Dramatik wissen. Emotional wird das Thema in einen Blindengang verankert und in Verbindung mit der Bibelstelle werden die gemachten Erfahrungen mit Farben kreativ in malerischer Weise dargestellt. Dabei werden Darstellungen erwartet, die verdeutlichen, dass Jesus uns vom Dunkel des Blindseins in das helle Sehen führt, wobei sich letzteres auch in einer Nachfolge Jesus ausdrücken kann.

Ausgehend vom Befund, dass der in der Stunde zuvor behandelte Geheilte Jesus letztlich nachfolgt, wird dieses „Nachfolgen“ und die verändernde Wirkung einer Begegnung mit Jesus anhand der Umkehr des Zöllners Zachäus⁹⁶ in der nun folgenden Doppelstunde weiter vertieft: In einem kurzen bibliodramatischen Anspiel identifizieren sich die Lernenden körperlich mit biblischen Personen in der siebten Stunde und geben ihren subjektiven emotionalen Eindruck von der Situation in Jericho wieder. Dabei können sie entscheiden, ob sie Jesus zum Mahl mit dem Zöllner folgen oder eher ablehnend vor dem Haus verharren. Dass sich die verändernde Begegnung mit Jesus auch praktisch zeigt, wird in der achten Stunde rational dargelegt, indem gelungene Beispiele des Miteinander-Umgehens vor allem in christlichen Kontexten (Pfarrgemeinde, christliche Organisationen wie Caritas, ...) angeschaut werden.

⁹⁴ Vgl. Lk 10,25-37.

⁹⁵ Vgl. Lk 10,46-52.

⁹⁶ Vgl. Lk 19,1-10.

Diese Überlegungen werden in der letzten behandelten Bibelstelle, der Überlieferung von der Brotvermehrung⁹⁷, weitergeführt, indem als „Höhepunkt“ in der neunten Stunde aufgezeigt wird, wie man bereits mit kleinen Schritten große positive Veränderungen erreichen kann: So wie der Glaube und das Vertrauen in Jesus den Blinden bei Jericho bereits geholfen hat, so hat nun hier das Vertrauen in Jesu Wort die Folge, dass fünftausend Menschen satt werden. Dieser Vorgang wird wiederum in einem kurzen bibliodramatischen Anspiel emotional und handelnd-darstellend verankert, bevor in der letzten und zehnten Stunde das in der Klasse bereits vorhandene praktische Engagement eines UNICEF-Laufes als Ausdruck der Nächstenliebe gedeutet wird. Als letztes ausblickendes Element und als Abschluss werden die Lernenden dann eingeladen, einen möglichen Beitrag der christlichen Nächstenliebe in einem Standbild auszudrücken, bevor die Lerngruppe ein Resümee und Rückmeldungen zur Unterrichtssequenz gibt.

⁹⁷ Vgl. Mt 14,13-21.

3.6 Arbeitsplan für die Zeit vom 7. Mai bis 25. Juni

Std.	Datum	Einzelthema	Inhalt / Methoden
1	Mo, 07.05.	Einstieg ins Thema	Schrittweises Aufdecken eines Jesusbildes / Brainstorming und Diagnostik / Schüler formulieren und sammeln ihre Fragen zu Jesus.
2	Mo, 14.05.	Menschen haben unterschiedliche Jesusbilder.	Lied: „Wer ist dieser Jesus?“ / Vorstellungen von Jesus / Jesus in verschiedenen Situationen / Austausch in Kleingruppen / „Jeder hat ein anderes Bild von Jesus“ in seiner Vorstellung! / Phantasiereise
3	Mo, 21.05.	Es existieren unterschiedliche Menschen um Jesus.	Wie fühlen und handeln die verschiedenen Gruppen um Jesus (im vom Rom besetzten Palästina)? Da gibt es aggressive (Zeloten), fromme (Pharisäer, Schriftgelehrte und Priester), macht- und geldgierige (Sadduzäer und Zöllner), kranke und arme Menschen (die „kleinen Leute“).
-	Mo, 28.05.	Pfingsten	
-	Mo, 04.06.	Unterrichtsausfall bzw. Vertretung aufgrund benoteter Lehrproben: Die Lerngruppe werden auf andere 5. Religion- und Ethikgruppen verteilt.	
4	Mo, 11.06.	Jesus erwartet von uns Geschwisterlichkeit.	Der Barmherzige Samariter: Lk 10,25-37 / Wie fühlen und handeln die Beteiligten? / Einführung des bibliodramatischen Elements Standbild / Jesus möchte, dass wir uns den Hilfsbedürftigen annehmen!
5	Mo, 11.06.	Menschen benötigen unsere Hilfe.	Die „Motivation“ Jesu: „Nicht die Gesunden benötigen den Arzt, sondern die Kranken!“ / Aktualisierung von Lk 10,25 auf die heutige Zeit / Imaginationsübung: In der Rolle eines Außenseiters / Umgang mit Außenseitern und Schwachen, Menschen in Armut, ...
6	Mi, 13.06.	Jesus heilt selbst Menschen.	Die Heilung eines Blinden bei Jericho: Mk 10,46-52 / Blindengang / Jesus verhilft selbst anderen Menschen zum Leben! / Blind sein – sehend werden / Ausdrücken der Assoziationen mit Farben
7	Mo, 18.06.	Jesus geht auf Menschen zu.	Jesus kommt in das Haus des Zöllners Zachäus: Lk 19,1-10 / Die Begegnung mit Jesu verändert das Leben von Menschen / Jesus heilt und vergibt / kurzes bibliodramatisches Anspiel
8	Mo, 18.06.	Die Begegnung mit Jesus verändert Menschen.	Übertragung der Bibelstelle „Jesus kommt in das Haus des Zöllners Zachäus: Lk 19,1-10“ / Wie wir miteinander umgehen: gelungen und misslungene Beispiele (Pfarrgemeinde, Caritas, ...) / Darstellung eines gelungenen Beispiels von gelebter Nächstenliebe mit Farben
9	Mo, 25.06.	Aus wenig wird viel.	Die Speisung der Fünftausend: Mt 14,13-21 / Wenn wir Jesus vertrauen und beispielsweise mit ihm anfangen zu teilen, können „Wunder“ geschehen. / Übertragung: Wo können wir mit kleinen Schritten anfangen, damit unsere Welt besser wird? / bibliodramatisches Anspiel
10	Mo, 25.06.	Praktischem Engagement für Hilfsbedürftige.	Thematisierung und Reflektion des praktischen Engagement der Nächstenliebe anhand des klassenübergreifenden UNICEF-Laufes. / Ausdruck der christlichen Nächstenliebe in einem Standbild / Resümee und Reflexion

4. Durchführung der Unterrichtsreihe

4.1 Erste Stunde der Unterrichtseinheit

Mit einem Jesusbild, welches zu Beginn an der digitalen Tafel schrittweise aufdeckt wird, werden die Schüler zum Hauptakteur der neuen Unterrichtssequenz hingeführt. Anschließend erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit ein kurzes Brainstorming, bevor im Unterrichtsgespräch die Ergebnisse vorgestellt, eine Diagnostik durchgeführt und zum Abschluss Fragen zu Jesus für die kommenden Unterrichtsstunden formuliert werden.

Kurzreflexion: Mit dem schrittweisen Aufdecken des Jesusbildes ist es mir in spannender Weise gelungen, die Aufmerksamkeit auf das neue Thema zu lenken und zur Gruppenarbeit zu aktivieren. Ein Grund der hohen Schüleraktivität sehe ich darin, dass die Gruppenarbeit sowohl im bisherigen Unterricht in katholischer Religion als auch in anderen Fächern eingeübt wurde. Positiv zu vermerken ist, dass viele Schülerfragen aufkamen, deren Beantwortung ich entweder in die weitere Sequenz einplane oder in einer der Stunden mit der Lerngruppe besprach.

4.2 Zweite (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit

4.2.1 Lernziele und geförderte Kompetenz

Grobziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe verschiedener Jesusbilder die Einsicht gewinnen, dass jeder Mensch eine eigene Vorstellung von Jesus hat, damit sie in religiösen Fragen begründet urteilen können.

Teilziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen...

1. verschiedene Jesusbilder beschreiben können.
2. Gefühle formulieren können, die Jesus in verschiedenen Lebenssituationen begleitet haben.
3. erläutern können, dass Menschen unterschiedliche Vorstellungen von Jesus haben.

Folgende Kompetenz soll erworben, erweitert, vorangetrieben werden: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, welche Bedeutung Jesus Christus für ihr eigenes Leben hat.

4.2.2 Begründung der methodischen Entscheidungen

Zum Einstieg wird das Lied „Wer ist dieser Jesus?“ gewählt, da im Refrain bereits die Frage der Unterrichtsstunde enthalten und somit ein zielgerichteter Einstieg gewährleistet ist. Zum anderen werden im Lied Perikopen besungen, die im späteren Unterrichtsverlauf noch thematisiert werden. So kann dann auf dieses Lied mehrfach zurückgegriffen werden.

Nach dem Vorspielen geben Lernende den Liedinhalt in eigenen Worten wieder, bevor sie sich in Murrengruppen ihre persönliche Antwort auf die Frage, wer Jesus ist,

vergegenwärtigen. Die in der Kommunikation schwächeren Lernenden helfe ich in der Murmelphase motivierend und bitte diese, ihre Antworten im Anschluss exemplarisch allen vorzutragen.

Alternativ zu diesem Einstieg hätte ich einen kurzen Zeitungsartikel vorstellen können, indem über eine Umfrage zu „Wer ist Jesus für sie?“ mit dem Ergebnis berichtet wird, dass eine große Pluralität der Meinungen darüber herrscht. Doch habe ich mich für das Lied entschieden, um einen weniger textlastigen also kreativeren Zugang zum Thema zu haben.

In der Erarbeitungsphase zeige ich nacheinander verschiedene Jesusbilder. In Gruppenarbeit tauschen sich die Lernenden aus, welche Assoziationen ihnen beim Betrachten der Bilder in den Sinn kommen und mit welchen Gefühlen Jesus jeweils dargestellt wird. Dadurch schaffe ich Interpretations- und Kommunikationsanlässe, die die Lernenden im geschützten Rahmen mit einem Partner ihrer Wahl nutzen. In dieser Phase kann ich mich individuell den Zweiergruppen zuwenden, um sie in ihren Kommunikationsprozessen zu fördern.

Alternativ hätte ich verschiedene kurze Bibelstellen verteilen können, in denen Jesus verschiedene Rollen und Titel hat. Die Lernenden hätten daraufhin in Gruppenarbeit herausgestellt, dass Jesus bereits in der Bibel unterschiedlich dargestellt oder betitelt wird. Aber auch hier habe ich mich für den Zugang mit Bildern entschieden, um das Thema ganzheitlicher angehen zu können und den unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird erarbeitet, dass es (selbst beim selben Bild) unterschiedliche Sichtweisen auf Jesus gibt. Dies wird in Beziehung gesetzt zu den unterschiedlichen subjektiven Beschreibungen der Lernenden, die sie zu Beginn der Stunde formuliert haben. Außerdem wird herausgearbeitet, dass es überhaupt ganz unterschiedliche Jesusbilder gibt und jeder Mensch eine je eigene Vorstellung über ihn hat. Diese Botschaft „dass jeder ein eigenes Jesusbild“ erarbeitet, erscheint mir für den weiteren Verlauf der Sequenz von großer Wichtigkeit, da die Lernenden sich ganz bewusst auf ihre Gedanken und Wahrnehmungen besinnen und sich nicht einem „Lerngruppen-Mainstream“ anschließen sollen.

4.2.3 Problematisierung

Lernschwierigkeiten	Konsequenzen für die Stunde
Lernende haben keine eigenen Ideen, Bilder zu beschreiben.	Die Lernenden erhalten durch Austausch mit den Mitlernenden oder durch Impulse der Lehrkraft Ideen.
Die Lerngruppe findet keinen geeigneten Titel für das gezeigte Bild.	Die Lehrkraft gibt der Lerngruppe hinweisend Bibelstellen, in denen Jesus passend zum Bild angesprochen wird.
Lernende haben Hemmungen ihre (subjektiven) Ergebnisse dem Plenum vorzustellen.	Die Lehrkraft motiviert persönlich zurückhaltende Lernende bereits im Vorfeld. Die Lernenden überlegen sich in der Kleingruppe, wer und was der Gesamtgruppe mitgeteilt wird.

4.2.4 Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Hinweis, Kommentar, Material
Einstieg	Das Lied mit dem Titel und Refrain „Wer ist dieser Jesus?“ wird ohne Kommentar gespielt. Im Lied wird gefragt, wer Jesus eigentlich ist und es wird dargestellt, wer Jesus für verschiedene Menschen z.B. Zachäus ist. Die Lernenden geben das Gehörte in ihren Worten wieder.	<u>Sozialform</u> Plenum <u>Medien</u> : CD-Player, Laptop mit Lied <u>Methode</u> : Lied hören / Unterrichtsgespräch und Meldekette
Fragestellung / Thema	„Wer ist Jesus?“	... wird an die digitale Tafel notiert.
Hinführung	Die Lernenden vergegenwärtigen sich, welchen Titel oder Bezeichnung sie persönlich Jesus geben würden und tauschen sich darüber aus. Einige Lernende kommunizieren ihre Antwort der gesamten Lerngruppe.	<u>Sozialform</u> : Partnerarbeit und Plenum <u>Medien</u> : digitale Tafel <u>Methode</u> : Murmelgruppe und Unterrichtsgespräch
Erarbeitung	Es werden der Reihe nach verschiedene Bilder gezeigt. Die Gruppen besprechen sich, wie Jesus vom jeweiligen Maler gesehen wird und welche Gefühle in den verschiedenen Jesusbildern dargestellt werden.	<u>Sozialform</u> : Gruppenarbeit <u>Medien</u> : digitale Tafel, Laptop mit verschiedenen Jesusbildern <u>Methode</u> : Beschreibung von Bildern
Sicherung	Zu den verschiedenen Bildern werden die Assoziationen und Ergebnisse der Lernenden an der Tafel notiert. Die Lernenden halten die Ergebnisse in ihrem Heft fest. Ergebnis: Es gibt ganz unterschiedliche Jesusbilder und letztlich hat jeder Mensch eine eigene Vorstellung von Jesus.	<u>Sozialform</u> : Plenum <u>Medien</u> : digitale Tafel und Heft <u>Methode</u> : Unterrichtsgespräch
Sollbruchstelle		
Vertiefung	Die Lernenden begeben sich auf eine Phantasie-reise, in der sie Jesus begegnen. Danach beschreiben sie gegenseitig ihr Bild von Jesus.	<u>Sozialform</u> : Plenum und Partnerarbeit <u>Medien</u> : Tafel und Heft <u>Methode</u> : Phantasie-reise

4.2.5 Reflexion der Unterrichtsstunde

Motivierung / Schüleraktivität: Das Lied zum Einstieg hat sich als geeignet erwiesen. Die Lernenden konzentrierten sich schnell auf den Liedtext und aufgrund des Refrains „Wer ist Jesus?“, war die Lerngruppe erwartungsgemäß im anschließenden Unterrichtsgespräch mitten im Thema. Überhaupt war die Motivation und Schüleraktivität während der für die Lernenden kurzweiligen Stunde überdurchschnittlich hoch, was sich am durchweg regen Austausch in den Partnerarbeiten, der Mitarbeitsbereitschaft und hohen Meldefrequenz zeigte.

Methodenvariation: Die hohe Schüleraktivität ist sicherlich auch auf die gelungenen Sozialformwechsel (Plenum, Partnerarbeit, Plenum, Gruppenarbeit, Plenum) zurückzuführen.

Kompetenzförderung: Mit der Gruppenarbeit wurde meine Vermutung bestätigt, dass die Lernenden teilweise nur ein kleines aktives Repertoire von Wörtern zur Beschreibung von Gefühlen zur Verfügung hatten. Mit der intensiven Kommunikation untereinander und dem

Visualisieren vielfältiger Emotionen an der Tafel und im Heft wurde insgesamt zur Kommunikationsfähigkeit beigetragen.

Individuelle Förderung / Differenzierung: Positiv vermerken kann ich, dass ich vor allem während der Partner- und Gruppenarbeit Zeit für individuelle Betreuung der Lernenden hatte. So konnte ich viele Lernende durch positive Rückmeldungen und Ermutigungen stärken.

Aufgrund der Aufgabenstellung, dass jeder seine Beschreibung oder Jesustitel kommunizieren sollte, konnte jeder seinen Beitrag unabhängig von der Leistungsstärke einbringen. Allerdings habe ich es im Unterrichtsgespräch teilweise versäumt, nach Fragen oder Impulsen ausreichend Zeit zu lassen, damit auch die langsameren Lernenden nachdenken und sich einbringen hätten können.

Personale Kompetenz: Bei der Gesprächsführung sehe ich Optimierungsmöglichkeiten. So konnte ich stellenweise ein Lehrerecho wahrnehmen, wenn ich Schüleräußerungen an die Tafel schrieb. Auch ist mir an einigen Stellen während der Gespräche im Plenum aufgefallen, dass ich sofort die erste Schülermeldung aufgegriffen habe und damit den etwas langsameren Schülerinnen und Schülern die Chance genommen habe, sich mehr am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

Konsolidierung / Lernerfolg: Die Auswertung des Liedes führte zu vielfältigen Assoziationen bei den Lernenden. Diese wurden an der digitalen Tafel skizziert und für die im weiteren Verlauf geplanten Jesusgeschichten (Heilung des Blinden / Bekehrung des Zachäus) abgespeichert, so dass ich darauf später zurückgreifen, beziehungsweise aufbauen kann.

Auch die Aufgabe Titel und eigene Bezeichnungen für Jesus zu finden, wurde von der Lerngruppe in vielfältiger Weise gelöst. Die mitnotierten Äußerungen ergaben bereits jetzt an der Tafel ein vielschichtiges plurales Bild von Jesus. So hat sich bis zu diesem Punkt die Planung der Stunde als sinnvoll erwiesen und ich hätte jetzt bereits zum Ergebnis, dass es unterschiedliche Vorstellungen von Jesus gibt, konzentriert hinarbeiten können. Doch ging ich im Unterrichtsgeschehen zur geplanten Gruppenarbeit über, die zu einer Art Doppelung führte. Erwartungsgemäß konnten die Gruppen beschreiben, wie verschiedene Maler Jesus sehen, doch führte dies zu einem ähnlichen Ergebnis wie die erste Erarbeitungsphase. Es wurden wiederum vielfältige Jesustitel erarbeitet und in der abschließenden Lernzielkontrolle zeigte sich, dass die Lerngruppe verstanden hatte, dass jeder auch je nach Situation ein eigenes individuelles Jesusbild hat und haben darf.

4.2.6 Folgerungen für die Folgestunde

Aus der Reflexion ergeben sich nachstehende Folgerungen:

- Es gilt, den Lernenden nach Fragen oder Impulsen mehr Zeit zu geben, damit auch schwächere Lernenden Chancen zur Beteiligung haben.

- Da bereits die Partnerarbeit ausreichende Ergebnisse zutage brachte, hätte ich die Gruppenarbeit nicht mehr durchführen müssen. So gilt es in der Planung mögliche Doppelungen zu vermeiden beziehungsweise Alternativen vorzusehen.
- Die Vertiefung nach der Sollbruchstelle (Phantasiereise) habe ich aus Zeitgründen nicht durchgeführt. Das eröffnet mir die Möglichkeit diese als Einstieg für die kommende Stunde zu benutzen.

4.3 Dritte Stunde der Unterrichtseinheit

Mit einer Phantasiereise, in der die Erkenntnisse der letzten Stunde reaktivierend eingebaut werden, beginnt die Stunde. Während der Reise wird auch skizziert, dass es zur Zeit Jesus verschiedene Gruppen gab, die ihn ganz unterschiedlich bewerteten. Damit leite ich thematisch über in eine Gruppenarbeit, in der die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, die in den später zu erarbeiteten Jesusgeschichten vorkommen, mit ihren Eigenschaften und Einstellungen erarbeitet werden. Gesichert werden die Ergebnisse als Kurzpräsentation im Plenum.

Kurzreflexion: Die Phantasiereise als Einstieg hat sich als sinnvoll erwiesen, ebenso die Gruppenarbeit, in der eine hohe Aktivität herrschte und deutliche Lernzuwächse erreicht wurden. Nicht zufriedenstellend war die Sicherung, da es die Präsentierenden nur bruchstückhaft erreicht haben, ihren Mitschülern die gewonnenen Erkenntnisse näher zu bringen.

4.4 Vierte (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit

4.4.1 Lernziele und geförderte Kompetenz

Grobziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass Nächstenliebe den jeweils Nächsten meint, damit sie in religiösen Fragen begründet urteilen können.

Teilziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen...

1. das Gleichnis vom barmherzigen Samariter in groben Zügen wiedergeben können.
2. Gefühle und Gedanken beschreiben können, welche die im Gleichnis vom barmherzigen Samariter vorkommenden Personen haben.
3. begründen können, weshalb der Samariter richtig gehandelt hat.

Folgende Kompetenz soll erworben, erweitert, vorangetrieben werden: Die Schülerinnen und Schüler können Gründe für das eigene Urteil angeben.

4.4.2 Begründung der methodischen Entscheidungen

Als Einstieg wird erneut - wie in der ersten Stunde bereits gut gelungen - eine Bildbetrachtung mit Aufdeckmethode verwendet. Allerdings habe ich mich in diesem Fall dafür entschieden, dass eine Schülerin oder ein Schüler die (einfache) Bedienung des Laptops

dazu übernimmt, damit die Lehrerzentrierung abnimmt und die Lernenden aktiver beteiligt sind. Im Anschluss beschreiben die Lernenden mit Hilfe der Meldekette das Bild.

Alternativ hätte ich auch mit einer aktualisierten Erzählung des Gleichnisses beginnen können. Dadurch hätte ich die Möglichkeit gehabt, in einfacher Weise die Lebenswelt der Lernenden und eine Reaktivierung der Vorstunden einzubinden. Andererseits wäre mir dadurch der zielstrebige Zugang zum Bibeltext verlorengegangen, den ich als Grundlage für das bibliodramatische Arbeiten benötige.

Die Szene und das Thema werden schnell erkannt und ich vermute, dass einige Lernende die gesamte oder Teile der Geschichte kennen und erzählen wollen. Deshalb plane ich, dass einige Lernende ihre Version beziehungsweise Bruchstücke der Geschichte vortragen. Weiter erwarte ich Widersprüche zwischen den Beiträgen, die ich nutze, um korrigierend auf den Originaltext zu verweisen. Nach dem gemeinsamen Lesen werden Unklarheiten des Textes geklärt und ich bitte die Gruppe, welche sich in der letzten Stunde mit den Priestern beschäftigt hat, dass sie diese Personengruppe den Lernenden nochmals vorstellt.

In der Erarbeitungsphase lehne ich mich an das Kooperative Lernen an: Die später benötigten Gruppen teilen sich zunächst auf freiwilliger Basis ein, bevor jeder Lernende die Aufgabe erhält, sich aus dem Bibeltext eine Person herauszusuchen, sich in diese hineinzufühlen und diese als „Statue“ darzustellen. In einem zweiten Schritt beschreibt ein Mitschüler diese „Statue“ bevor der erste Lernende dem Mitschüler beschreibt, wen er darstellt, welche Gefühle und Gedanken er damit verbindet. Nach dieser Phase werden in Gruppenarbeit die Gefühle und Gedanken zumindest der Hauptpersonen (Priester, Levit, Samariter und Überfallener) zusammengetragen. Es wird darauf geachtet, dass für jeden Gedanken nur ein Blatt benutzt wird und, dass die mit dem Gong eingeleiteten Phasenwechsel beachtet werden.

Zum Abschluss werden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt, nach den Figuren geclustert und Lernende erzählen das Gleichnis aus der Sicht der Person nach, die sie dargestellt haben.

Anhand der Äußerungen versuche ich tiefergehende Schichten anzusprechen: Es ist zu vermuten, dass viele den Samariter gewählt haben, da dieser dem Überfallenden geholfen hat. Diesen Impuls, dass man helfen möchte, kann dazu genutzt werden, um herauszuarbeiten, dass der Samariter richtig beispielsweise aus Mitleid oder einem inneren Antrieb heraus gehandelt hat. Umgekehrt könnte durch entsprechende Nachfragen Zweifel oder Gewissensbisse am Nicht-Handeln des Priesters und Levits thematisiert werden.

Alternativ hätte ich ein Arbeitsblatt erstellen können, indem die vorkommenden Personen mit leeren Gedankenblasen dargestellt worden wären. Dabei hätte die Aufgabe bestanden, die Gedankenblasen auszufüllen. Mit dieser Methode hätte sich der Vorteil ergeben, dass die Leistungen der einzelnen Lernenden einfacher zu überprüfen und ein schnelleres Ergebnis zu

erwarten gewesen wäre. Allerdings hätte sich die Erarbeitung wiederum größtenteils auf der rein verbalen und kognitiven Ebene ergeben, was ich mit der Körperübung des bibliodramatischen Elements vermeiden wollte.

Sollte noch Zeit zur Verfügung stehen, erhalten die Lernenden den Arbeitsauftrag sich gegenseitig in Partnerarbeit das Gleichnis in einer auf die heutige Zeit und ihre Person aktualisierte Version gegenseitig zu erzählen.

4.4.3 Problematisierung

Lernschwierigkeiten	Konsequenzen für die Stunde
Die Lernenden fragen nicht nach, was damals ein Priester beziehungsweise ein Levit war.	Die Gruppe, die sich in der vorherigen Stunde mit den Priestern beschäftigt hat, erklärt den Sachverhalt der Klasse.
Die Lernenden fragen nicht nach, was ein Samariter ist.	Die Lernenden werden von der Lehrkraft gefragt, was ein Levit beziehungsweise ein Samariter ist. Gegebenenfalls erläutert die Lehrkraft deren Beruf und soziale Stellung.
Lernende können sich nicht auf die Gruppeneinteilung einigen.	Die Lehrkraft klärt gemeinsam mit den Lernenden die Einteilung.
Es stellt sich heraus, dass niemand mit Hannah in eine Gruppe gehen möchte.	Die Lehrkraft spricht mit den Lernenden und weist sie auf angemessenes soziales Handeln hin.
Im Unterrichtsgespräch gelingt es nicht, zur existentiellen Ebene zu dringen, bei der sich Zweifel und Gewissensbisse beim Priester und Levit kundtun.	Im Verlauf der Gruppenarbeitsphase gibt die Lehrkraft bereits Impulse, um die Lernenden für diese Gedanken zu sensibilisieren. Außerdem weist er im Unterrichtsgespräch auf die „Goldene Regel“ hin.

4.4.4 Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Hinweis, Kommentar, Material
Einstieg	Das Bild vom Barmherzigen Samariter wird von einem Lernenden schrittweise aufgedeckt. Die Lernenden beschreiben zunächst das Bild.	<u>Sozialform</u> Plenum mit Meldekette <u>Medien</u> : Bild, Laptop, digitale Tafel <u>Methode</u> : Bild mit Aufdecktechnik
Fragestellung / Thema	Der barmherzige Samariter	... wird an die Tafel notiert.
Erarbeitung	Die Lernenden geben die bekannte Geschichte in ihren eigenen Worten wieder. Im Anschluss wird das Gleichnis versweise von den Lernenden in der Bibel gemeinsam gelesen. Fragen zum Text werden geklärt.	<u>Sozialform</u> : Plenum <u>Medien</u> : Tafel, Bibel <u>Methode</u> : Unterrichtsgespräch mit Meldekette Jeder Lernende sagt nur einen Satz! Zentrale Aussagen werden vom Lehrer an der Tafel notiert.
	Jeder Lernende sucht sich eine Stelle aus dem Gleichnis und stellt die darin handelnde Person als „Statue“ dar. In Partnerarbeit beschreibt ein Lernender die Darstellung des anderen. Bevor getauscht wird, formuliert der die Statue stellende Lernende, was er darstellt, welche Gefühle und Gedanken die darstellende Person hat.	<u>Sozialform</u> : Einzel- und Partnerarbeit <u>Medien</u> : Bibel <u>Methode</u> : Stellen einer Statue

	In Gruppenarbeit wird je ein Gefühl oder Gedanke des Priesters, Levit, Samariters oder des Überfallenen auf einen Zettel notiert.	<u>Sozialform:</u> Gruppenarbeit <u>Medien:</u> Bibel, Zettel <u>Methode:</u> Strukturierung von Gedanken
Auswertung / Sicherung	Zunächst werden die Gedanken und Gefühle der Personen an der Tafel gesammelt, bevor mit dieser Hilfe, die Lernenden das Gleichnis nochmals zusammenfassen. Es wird geklärt, weshalb Jesus das Gleichnis dem Gesetzeslehrer erzählt und nur der Samariter gut und richtig handelte: Mit dem Nächsten ist jeder, der uns begegnet und Hilfe benötigt gemeint. Und das unabhängig von seiner Nationalität, Gesellschaftsschicht oder Eigenschaft.	<u>Sozialform:</u> Plenum <u>Medien:</u> Tafel <u>Methode:</u> Zusammenfassung
Sollbruchstelle		
Transfer	Lernende erzählen sich gegenseitig den Inhalt der Perikope in einer auf die heutige Zeit aktualisierte Version.	<u>Sozialform:</u> Partnerarbeit <u>Medien:</u> keine <u>Methode:</u> Aktualisierung einer Perikope

4.4.5 Reflexion der Unterrichtsstunde

Klassenmanagement: Im Rückblick zeigt sich, dass sich die Stunde in einem lernförderlichen Klima abspielte. Es herrschte eine partnerschaftliche und konzentrierte Atmosphäre, während die Lernenden sich bemühten, die Arbeitsaufträge zu erfüllen. Einzig während der Darstellung der menschlichen „Statuen“ konnten sich einige Lernende nicht konzentriert auf die Übung einlassen, was zu vorübergehenden Unterrichtsstörungen führte, die ich mit kurzen Ermahnungen und motivierenden Worten eindämmen konnte. Etwas schwierig gestaltet sich der Umgang mit Marek und Matthias im Unterrichtsgespräch, da sich beide fast ständig einbringen, sich aber nicht auf kurze Statements beschränken konnten.

Motivierung: Zu Beginn motivierte der Einstieg. Auch die szenische Darstellung vermochte den Großteil der Lerngruppe zu einem motivierenden Arbeiten aktivieren.

Klarheit / Strukturierung: Die Stunde war strukturiert und die Arbeitsaufträge wurden klar kommuniziert, was ich daran erkannt habe, dass nur zwei oder drei Nachfragen zu den konkreten Aufträgen im Unterrichtsverlauf gestellt wurden. Als vorteilhaft stellte sich auch heraus, dass ich den Ablauf der Stunde zu Beginn verbal kurz benannt und an der Tafel in groben Stichworten skizziert hatte. Da ich den einzelnen Arbeitsphasen mehr als die geplante Zeit zugestanden habe, die nächste Stunde bereits nach einer großen Pause als Doppelstunde folgte und deshalb kein großer Bruch zu erwarten war, führte ich den Unterricht nicht bis zur Sollbruchstelle durch. Nach der Sammlung der Gruppenarbeitsergebnisse formulierte ich eine Zusammenfassung als Zwischensicherung. Der weitere Teil der Deutung des Bibeltextes wurde in die zweite Stunde verlegt.

Methodenvariation: Die Anlehnung an das kooperative Lernen führte zu verschiedenen Sozialformen, was sich positiv auf die Schüleraktivierung auswirkte. Etwas schwierig gestalten sich die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen, da einige Gruppen noch im Arbeiten waren, während andere bereits auf den Phasenwechsel warteten.

Differenzierung: Für die einzelnen Phasen gab es zu wenig differenzierte Arbeitsaufträge, was dazu führte, dass Gruppen bereits mit ihren Erarbeitungen fertig waren, bevor die nächste Phase begann.

Schülerorientierung: Die Stunde war in hohem Maße auf Schüleraktivität ausgelegt. Die Delegation, dass ein Schüler das Aufdecken der Einführungsbilder selbst übernommen hat, glückte. Auch bekamen die schwächeren Lernenden genügend Zeit nach Fragen zum Nachdenken und reagieren.

Kompetenzorientierung: Allerdings wurden die emotionalen Erwartungen des bibliodramatischen Elements nicht erfüllt. Es blieb eher bei einem darstellenden Standspiel, da es den Lernenden bis auf wenige Ausnahmen nicht gelang, sich emotional auf ihre Rollen einzulassen. Wenngleich die Lernenden motiviert gearbeitet haben, blieben die emotionalen Äußerungen relativ oberflächlich.

In der Unterrichtsstunde wurden vielfältige und auch kreative Gründe für das jeweilige Verhalten angegeben und diskutiert. Teilweise kam ein sehr kommunikativer Austausch darüber zustande.

4.4.6 Folgerungen für die Folgestunde

Aus der Reflexion ergeben sich nachstehende Folgerungen:

- Die Identifikation und intensive Beschäftigung mit dem Verhalten der einzelnen Personen führte zu einem zeitlichen Verzug, so dass das Gesamtergebnis, weshalb der Samariter richtig gehandelt hat, in die nächste Stunde verschoben wurde.
- Bei einem ähnlichen Unterricht ist darauf zu achten, differenziertere Arbeitsaufträge anzubieten.

4.5 Fünfte Stunde der Unterrichtseinheit

Zunächst wird an die letzte Stunde angeknüpft, um das noch ausstehende Lernziel zu klären, weshalb nur der Samariter richtig gehandelt habe. Nach der Klärung wird als Transfer eine Imaginationübung durchgeführt, in der sich die Lernenden in einer Art Phantasiereise in die Rolle eines Außenseiters begeben, der von Stärkeren belangt wird und Hilfe benötigt. Dazu nehme ich einen Ortswechsel auf den Sportplatz vor, auf dem die imaginäre Reise beginnt und endet. Abschließend werden die Gedanken mit dem Resümee ausgetauscht: Jeder wünscht sich, ihm würde in schwierigen Situationen geholfen werden.

Kurzreflexion: Der Ortswechsel kann als gelungen bezeichnet werden, da dort die Schüler die Möglichkeit hatten, sich entspannt auf den Boden zu legen. Auch die Atmosphäre nach der Imaginationsübung war sehr entspannt, gleichwohl sich die Lernenden interessiert am Abschlussaustausch beteiligten. Eventuell wäre der Austausch noch effektiver vonstatten gegangen, hätte ich zwischen Übung und gemeinsamer Kommunikation noch eine kurze Murmelgruppe eingefügt.

4.6 Sechste (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit

4.6.1 Lernziele und geförderte Kompetenz

Grobziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe der Perikope „Die Heilung eines Blinden vor Jericho“ (Mk 10,46-52) die Einsicht gewinnen, dass Glauben und Vertrauen beim Überwinden von Schwierigkeiten helfen, damit sie religiöse Zeugnisse verstehen können.

Teilziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen...

1. beschreiben können, was sie ohne ihr Sehvermögen wahrnehmen.
2. die Perikope Mk 10,46-52 nacherzählen können.
3. Blind-Sein im übertragenen Sinn erläutern können.
4. ihre Assoziationen zum Blind-Sein und Sehen-Können in Farben ausdrücken können.
5. erläutern können, dass Glauben und Vertrauen (bei Schwierigkeiten) weiterhelfen kann.

Folgende Kompetenz soll erworben, erweitert, vorangetrieben werden: Die Schülerinnen und Schüler können Deutungen eines Textes entwickeln.

4.6.2 Begründung der methodischen Entscheidungen

Als Einstieg werden als stummer Impuls ein Blindenstock und ein Blindenbutton gezeigt. Den Lernenden wird schnell klar, dass es um Blind-Sein geht, so dass zielgerichtet und mit geringem zeitlichen Aufwand zum Thema und zur Einstiegsübung gelangt wird.

Alternativ zu diesem Einstieg mit den Realobjekten hätte ich auch mit einer Erzählung beginnen können, in der ein Blinder durch eine Operation wieder zum Augenlicht kommt. Dadurch hätte ich zielgerichteter auf den Vorgang des Wieder-Sehen-Könnens hinarbeiten können. Andererseits wäre mir der Vorteil des motivierenden Realobjektes verloren gegangen.

Im Anschluss führen die Lernenden einen Blindengang zu zweit durch, um eigene eindruckliche Erfahrungen mit dem Nicht-Sehen-Können zu machen. Dabei wird durch die Vergabe von Blindenbrillen festgelegt, wer die Rolle des Blinden und die Rolle des führenden Sehenden erhält. Danach werden die Erfahrung und Assoziationen zum Blind- und zum Sehend-Sein an der Tafel strukturiert mit Hilfe einer Meldekette gesammelt.

Alternativ hätte ich den Lernenden einen Erfahrungsbericht eines Blinden zum Lesen geben können, damit alle Lernenden ausreichende und qualitativ hinreichende Äußerungen für die Weiterarbeit zur Verfügung gehabt hätten. Diese Idee wurde jedoch aufgrund der dann fehlenden und intensiveren eigenen Erfahrung der Kinder verworfen.

Nun wird darauf hingewiesen, dass es zur Zeit Jesu auch Blinde gegeben hat und zum Umgang Jesu mit Blinden auch Geschichten in der Bibel zu finden sind. Gemeinsam wird Mk 10,46-52 gelesen. Anschließend werden Fragen geklärt, die Geschichte von den Lernenden nacherzählt und im Unterrichtsgespräch darauf hingearbeitet, dass Glaube und Vertrauen an Jesus die Grundlage für die Heilung waren. Die Lernenden erarbeiten im Unterrichtsgespräch weiter, dass das Vertrauen an ein Gegenüber (Eltern, Freunde u.a.) helfen kann, konkrete Schwierigkeiten, Ängste, Orientierungslosigkeit etc. zu überwinden.

Anschließend werden diese Gedanken vertieft, indem die Lernenden die an der Tafel verbalisierten Assoziationen und Gefühle mit Farben auf ein Blatt Papier für eines der zwei Themen Blind-Sein oder Sehend-Sein ausdrücken. Dadurch werden die Ausdrucksfähigkeit und die Deutung des Textes auf ganzheitlichere Art und Weise gefördert. Als Differenzierung wird den Schnelleren und Leistungsfähigeren die Möglichkeit gegeben, auch zwei Bilder zu jeweils beiden Themen zu malen.

Während des Malens kann die Zeit genutzt werden, um einzelne Lernende in ihrer Arbeit zu motivieren und ihre Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit zu stärken, indem die Lernenden gebeten werden, ihre Gedanken zum Bild zu erläutern. Zusätzlich werden in dieser Erarbeitungsphase Lernende motiviert, ihre Ergebnisse in der anschließenden Sicherungsphase der Gruppe zu präsentieren.

Alternativ hätte man den Lernenden ein Bild mit den beteiligten Personen und Sprechblasen geben können, um das biblische Geschehen aus verschiedenen Perspektiven nochmals zu formulieren. Dies wäre allerdings mit dem Nachteil verbunden gewesen, dass die Stunde durch „Worte“ dominiert gewesen wäre und der ganzheitlichere Zugang der Arbeit und des Ausdrucks mit Farben keinen Platz gefunden hätte.

Nun wird ein Halbkreis um die Tafel gebildet und einzelne Lernende kommentieren ihr Bild, bevor sie es an die Tafel zu den Verbalisierungen hängen. Den Halbkreis um die Tafel wird gebildet, um zum Einen den Jungen (etwas) in ihrem Bewegungsdrang entgegenzukommen und zum anderen ist es mit dieser Methoden möglich, dass alle Schüler die Bilder ausreichend gut sehen, was von den normalen Sitzplätze aus nur schwer möglich erscheint.

Nachdem sich die Lernenden wieder an ihre Plätze gesetzt haben, wird zum Abschluss das gesamte Tafelbild zusammenfassend von Lernenden bzw. abschließend vom Lehrer erläutert: Im Mittelpunkt wird der Vorgang stehen, dass Vertrauen und Glauben hilft, vom „Dunkel“

wie Angst und Orientierungslosigkeit zu einem besseren „farbigeren“ Leben zu kommen. Als konkretes Beispiel wird auf das Vertrauen an die Eltern verwiesen, die einem bei Angst oder Unsicherheit Halt und Sicherheit geben.

Alternativ hätten sich Lernende in Partnerarbeit gegenseitig ihr Bild vorstellen können. Das hätte den Vorteil der höheren Schüleraktivität mit sich gebracht, doch wurde dies verworfen, da dann die Visualisierung an der Tafel nicht schrittweise hätte erfolgen können.

Sollte nun noch Zeit zur Verfügung stehen, erhalten die Lernenden den Arbeitsauftrag, sich in Murrengruppen konkrete Situationen in Erinnerung zu rufen, in denen sie einer Person vertrauen konnten, damit deren subjektive Erfahrungen vergegenwärtigt werden. Im abschließenden Unterrichtsgespräch berichten ausgewählt Lernende von ihren Erinnerungen im Plenum, bevor ein zusammenfassender und die Erfahrungen deutender Schlusspunkt gesetzt wird.

4.6.3 Problematisierung

Lernschwierigkeiten	Konsequenzen für die Stunde
Die Lernenden können sich nicht einigen, wer die Rolle des Blinden und des Sehenden übernimmt.	Die Rollen werden vorgegeben.
Die Lernenden haben Schwierigkeiten, das Blind-Sein im übertragenen Sinn zu erläutern.	Es werden Impulse gegeben.
Lernende möchten nichts malen, da sie meinen, dass sie nicht malen können.	Motivation, dass es nicht auf die „Schönheit“ ankommt, sondern das Bemühen und die dahinter steckenden Gedanken.
Lernende sind mit ihrem Bild deutlich früher fertig als die gesamte Lerngruppe.	Es wird auf die Möglichkeit hingewiesen, ein zweites Bild anzufertigen bzw. Impulse zu einer Weiterarbeit gegeben.
Lernende möchten ihr Bild vor der Klasse nicht erläutern.	Die Erläuterung wird an die Lerngruppe weitergegeben: was seht ihr, wie deutet ihr das Gemalte?

4.6.4 Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Hinweis, Kommentar, Material
Einstieg	Der Blindenstock und der Blindenbutton werden gezeigt.	<u>Sozialform:</u> Plenum <u>Medien:</u> Blindenstock und Blindenbutton <u>Methode:</u> Stummer Impuls
	Ein „Blindengang“ wird je zu zweit durchgeführt.	<u>Sozialform:</u> Partnerübung <u>Medien:</u> Blindenbrillen <u>Methode:</u> Blindengang Die Rollen werden dabei vorgegeben.
Fragestellung / Thema	Blind-Sein und Sehen-Können	... wird an die Tafel notiert.
Erarbeitung	Die Wahrnehmungen, Gefühle und Assoziationen werden an der Tafel gesammelt. Jesus hatte auch mit Blinden zu tun und dazu gibt es auch Geschichten in der Bibel: Mk 10,46!	<u>Sozialform:</u> Plenum <u>Medien:</u> Tafel, Bibel <u>Methode:</u> Unterrichtsgespräch mit Meldekette und gemeinsames Lesen

	<p>Lesen von Mk 10,46-52 mit Klärungen von Fragen und anschließendem Nacherzählen durch Lernende.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Blinde hat an seine Heilung geglaubt und Jesus vertraut! • Wem glaubt und vertraut ihr? erinnert ihr euch an entsprechende Situationen? • Blind-Sein im übertragenen Sinn! 	
	<p>Arbeitsauftrag: Die Lernenden drücken ihre Gefühle und Assoziationen im Malen eines Bildes zum „Blind-Sein“ oder zum „Sehen-Können“.</p>	<p><u>Sozialform:</u> Einzelarbeit <u>Medien:</u> Papier und Buntstifte <u>Methode:</u> Darstellen von Emotionen Als Differenzierung können zwei Bilder zu beiden Themen gemalt werden.</p>
Auswertung / Sicherung	<p>Lernende stellen ihr Ergebnis der Klasse vor und hängen ihr Bild an die Tafel zu den verbalisierten Assoziationen. Das Tafelbild wird durch Lernende erläutert und ggf. vom Lehrer zusammengefasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Glaube und Vertrauen kann bei Schwierigkeiten (wie Angst und Unsicherheit) helfen. • Wem kann ich (bei Schwierigkeiten) glauben und vertrauen? • Nennen von Beispielen bzw. Erläuterung der Bibelstelle mit dem Tafelbild. 	<p><u>Sozialform:</u> Plenum <u>Medien:</u> Bilder, Tafel und Magnete <u>Methode:</u> Unterrichtsgespräch Es wird ein Halbkreis vor der Tafel gebildet.</p>
Sollbruchstelle		
Transfer	<p>Die Lernenden tragen erlebte Situationen zusammen, in denen sie jemandem vertraut haben. Anschließend werden im Plenum ausgewählte Erlebnisse vorgetragen und vom Lehrer abschließend zusammengefasst.</p>	<p><u>Sozialform:</u> Partnerarbeit <u>Medien:</u> OHP, Folie mit Arbeitsauftrag <u>Methode:</u> Murmelgruppen und Unterrichtsgespräch</p>

4.6.5 Reflexion der Unterrichtsstunde

Schüleraktivierung / Motivierung: Im Rückblick zeigt sich, dass die Stunde ein hohes Maß an Schüleraktivierung und aktiver Lernzeit beinhaltete, was sich daran zeigte, dass es keine Unterrichtsstörungen gab. Durchweg und vor allem beim Einstieg mit dem Blindengang, der in partnerschaftlicher und wertschätzender Atmosphäre ablief, waren alle Lernenden sehr aktiv und mit großer Motivation dabei. Dementsprechend wurden von den Kindern aufgreifenswerte emotionale Erfahrungen gemacht, wie ich beobachten konnte. Die Hälfte der Lerngruppe (während die andere Hälfte die Blinden führte) hat sich intensiv in die Rolle eines Blinden hineinversetzt und auch deshalb kann der Einstieg im Rückblick als effektiv, emotional und motivierend angesehen werden.

Gesprächsführung: Kritisch anzumerken ist allerdings, dass es mir nicht gelungen ist, den emotionalen Einstieg als auch die engagiert gemalten Bilder genauso intensiv in das Unterrichtsgespräch einzubringen oder einen Austausch innerhalb der Lerngruppe mit Impulsen zu initiieren. So habe ich es versäumt, beispielsweise nach den Blindengang die Schüler in einer Murrephase über ihre wahrgenommenen Unsicherheiten und Ängstlichkeiten austauschen zu lassen, um eine Grundlage für ein vertieftes Unterrichtsgespräch zu haben.

Außerdem habe ich die „Scharnierstellen“ zwischen den Unterrichtsphasen zu wenig moderiert und bin die Übergänge sehr mechanisch angegangen. Zudem habe ich manche Möglichkeit verpasst, auf die Schüleräußerungen wie beispielsweise das Angebot von Marek, die Geschichte gleich zu Beginn zu erzählen, einzugehen.

Kompetenzorientierung: Der Text sollte aufgrund der emotionalen Erfahrungen des Blindengangs gedeutet werden. Doch ging ich im Unterrichtsgespräch zu wenig auf die tiefgehenden Schichten ein so wie ich es ebenso versäumt habe, die beim Einstieg gemachten Erfahrungen und die im abschließenden Unterrichtsgespräch erinnerten Erfahrungen der Lernenden mit Vertrauen ausführlicher zur Sprache zu bringen.

Methodenvariation / Lernförderliches Klima: Der Blindengang und die eingesetzten Rituale wie beispielsweise die Meldekette, das versweise Bibellesen und der Einsatz des Gongs führten in Zusammenhang mit gelungenen klaren Arbeitsanweisungen und der abwechslungsreichen Methodenvielfalt zu einem guten lernförderlichen Klima.

Konsolidierung / Lernerfolgssicherung: Zusammenfassend muss analysiert werden, dass die Stunde zwar klar strukturiert war, aber als große Schwachpunkt die Überfrachtung der Stunde und das zu hohe Niveau der Lernziele für die vorhandene Lerngruppe genannt werden müssen. So konnten manche der Ziele nicht oder nur teilweise umgesetzt werden. Gleichsam spielten sich die Unterrichtsgespräche wie die Darstellung des Blind-Seins bzw. Sehenkönnens aufgrund zu kleiner Zeitfenster nur auf einer oberflächlichen Ebene ab, wenngleich die Unterrichtsstunde von allen Lernenden sehr aktiv wahrgenommen wurde. Letztlich führte alles dazu, dass am Ende große Abstriche an der Besprechung und Auswertung der Bilder gemacht wurden.

4.6.6 Folgerungen für die Folgestunde

Aus der Reflexion ergeben sich nachstehende Folgerungen:

- Die Stunde war letztlich überfrachtet, weshalb ich die nachfolgende Einheiten und Lernziele nochmals auf die Eignung für die Lerngruppe und den geplanten Unterricht überprüfe und ggf. an die vorhandene Zeitstruktur anpasse, damit ich eine Überfrachtung vermeide. Dies sollte sich dann auch daran äußern, dass ich den Lernenden nach Impulsen

und Fragen mehr Zeit zum Sammeln und Nachdenken einräumen kann, bevor ich jeweils im Unterrichtsgespräch fortfahre.

- Die Gesprächsführung ist impulsgesteuerter und mit mehr Emotionalität zu führen. Vor allem an den Phasenübergängen gilt es, dass ich mich schülerorientierter ausrichte.

4.7 Siebte und achte Stunde der Unterrichtseinheit

Aus der Erfahrung der letzten Stunde nutze ich nun zwei aufeinanderfolgenden Stunden um mehr Zeit für die Erarbeitung und Sicherung des Lernziels zu haben. Damit kann ich intensiver und begreifbarer erarbeiten, dass die Begegnung mit Jesus Menschen verändert. Ich beginne den Einstieg mit dem Zeigen eines Zoll-Schildes, welches die Lernenden schnell mit der bereits bekannten Gruppe der Zöllner aus Jesu Zeit assoziieren. Reaktivierend wird das soziale Umfeld um Jesus wiederholt, wobei ich vor dem Unterrichtsgespräch den Lernenden Zeit gebe, um sich zunächst in Murrengruppen darüber auszutauschen.

Da einige der Lernenden die Geschichte um den Zöllner Zachäus schon kennen, erzählen diese „ihre Versionen“ der Klasse. Die sich ergebenden Unklarheiten werden durch versweites Lesen des Originaltextes beseitigt. Daran schließt sich ein kurzes bibliodramatisches Anspiel an, indem die Lerngruppe die Szenerie von Jericho darstellt. Neben dem Ausdruck mit einem Standbild geben Lernende jeweils in einem kurzen Dialog mit mir ihre Lage und Meinung zu Jesus kund, bevor die dargestellte Situation gemeinsam reflektiert wird. Anschließend werden in einer Partnerarbeit die Aktivitäten Jesu und des Zachäus erarbeitet.

Im weiteren Verlauf findet ein Transfer statt, indem das Miteinander-Umgehen in Nachfolge zu Jesus anhand von Beispielen aus dem persönlichen aber auch institutionalisierten (Pfarrgemeinde, Caritas, ...) Leben erläutert wird. Abgerundet wird die Einheit, indem die Lernenden ein gelungenes Beispiel der Nächstenliebe kreativ mit Farben darstellen.

Kurzreflexion: Aufgrund der Methodenvielfalt waren die Lernenden motiviert am Unterrichtsgeschehen dabei. Vor allem beim bibliodramatischen Anspiel und der Erarbeitung des Transfers anhand von Beispielen herrschte eine hohe Konzentration und Schüleraktivität. Darüber hinaus habe ich den Lernenden genügend Zeiträume fürs Nachdenken und für ihre Beiträge gegeben. Allerdings muss ich kritisch bemerken, dass ich es versäumt habe, die umfangreichen Schüleräußerungen an der (digitalen) Tafel zu notieren. So fehlte zum einen die Visualisierung, was sicherlich mit dazu beigetragen hätte, dass es weniger wiederholende Schülerbeiträge im zweiten Teil der Einheit gegeben hätte und zum anderen kann ich den einfachen Rückgriff auf ein abgespeichertes Tafelbildes für die folgende Stunden nicht nutzen.

4.8 Neunte (ausführlich dokumentierte) Stunde der Unterrichtseinheit

4.8.1 Lernziele und geförderte Kompetenz

Grobziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe der Perikope „Die Speisung der Fünftausend“ (Mt 14,13-21) verstehen, dass man mit kleinen Schritten Großes bewirken kann, damit sie religiöse Zeugnisse verstehen können.

Teilziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen...

1. die Geschichte um die Brotvermehrung ab Mt 14,19 (mit einem eigenen Schluss) zu Ende erzählen können.
2. sich in eine Person der Geschichte um die Brotvermehrung hineinversetzen können.
3. Möglichkeiten erläutern können, weshalb die Fünftausend satt wurden.
4. erläutern können, dass positive Veränderungen mit kleinen Schritten beginnen.

Folgende Kompetenz soll erworben, erweitert, vorangetrieben werden: Die Schülerinnen und Schüler können zentrale Aussagen eines Textes erschließen.

4.8.2 Begründung der methodischen Entscheidungen

Als Einstieg erzähle ich die Geschichte um die Brotvermehrung bis zur Stelle, an der die Jünger ihre Brote austeilen, um anschließend Vermutungen durch die Lernenden aufstellen zu lassen, wie die Perikope zu Ende geht. In das Erzählen flechte ich dabei reaktivierende Fragen ein, die auf die Heilung des Blinden und die Bekehrung des Zachäus wiederholend eingehen. Das ganze findet in einem Stuhlkreis statt, mit welchem ich in der vorherigen Stundensequenz des öfteren gearbeitet habe und somit den Lernenden bekannt ist. Das hat den Vorteil, dass ich gleich zu Beginn eine vertraute und kommunikative Atmosphäre herstelle, die im weiteren Verlauf, wenn ich mit bibliodramatischen Elementen arbeite, dann von Vorteil ist.

Alternativ hätte ich die Stunde auch durch das Zeigen eines frischen Brotes einsteigen können. Mit diesem Realobjekt hätten die Lernenden auf das Brotteilen und zumindest mit Impulsen das Brotwunder assoziiert. Doch habe ich diesen Einstieg nicht gewählt, da ich mir dadurch den Vorteil der einfachen Reaktivierung der vorherigen Stunden genommen hätte. Des Weiteren erscheint mir für die Lerngruppe das freie Nacherzählen wesentlich motivierender, vor allem wenn ich die Lerngruppe durch Fragen zusätzlich einbinde.

Da erfahrungsgemäß zwischen den Vermutungen wie die Geschichte zu Ende geht, Differenzen bestehen, wird die Geschichte gemeinsam in der Bibel nachgelesen. Dabei erhalten die Lernenden bereits jetzt den Hinweis, auf einen Satz oder ein Satzteil zu achten, der sie besonders anspricht oder gefällt. Nach einer Pause, in der der Bibeltext nochmals leise

gelesen wird, können die Lernenden ihren Satz in die Runde sagen. Dadurch findet eine erste Identifizierung und Vertiefung dieser Jesusgeschichte statt.

In einem zweiten Schritt wählen die Lernenden eine Person aus der Bibelstelle aus, mit der sie sich identifizieren wollen. Anschließend suchen sie einen Platz im Raum, der ihnen passend erscheint und stellen sich mit einer für sie passenden Körperhaltung („Statue“) auf. Danach frage ich die Einzelnen, wen sie jeweils darstellen und welche erklärenden Gedanken sie zur Geschichte sagen wollen. Ich erwarte, dass einige ein Wunder von Jesus vermuten, während andere sagen, dass eigentlich genügend Nahrungsmittel im Volk vorhanden sind, das Teilen aber erst losgeht, nachdem die Jünger es vortun. Sollte diese Vermutung nicht kommen, versuche ich durch entsprechend fokussierte Fragen, Deutungen zu erreichen, weshalb alle satt wurden.

Mit dieser Methode soll es ermöglicht werden, dass die Kinder sich in die biblischen Rollen einfühlen und mit Hilfe dieser Rolle ihre Gedanken oder auch Gefühle zur Situation formulieren.

Alternativ hätte ich das Geschehen mit Farben malen lassen können. Vor der Brotvermehrung hatten die Leute Hunger, danach waren sie gesättigt. Vom Mangel führt Jesus zu einem (positiven) Überfluss. Dies hätte man auf die geistige Ebene übertragen können: zuvor waren die Menschen „hungrig“ auf das, was Jesus sagt, anschließend nach Jesu Reden hatten sie wieder Kraft für den Alltag. Allerdings wären bei dieser Vorgehensweise der Vorgang der Identifikation und das Einfühlen nicht vorhanden gewesen, weshalb ich mich dagegen entschieden habe.

Nachdem die Lernenden durch die Äußerungen ihrer Mitschüler Impulse zur Jesusgeschichte erhalten haben, erhalten sie den Auftrag, in einer Murmelgruppe kurz die möglichen Erklärungen nochmals zu formulieren. Gemeinsam wird das Erlebte nachgesprochen und die Ergebnisse an der Tafel gesichert. Eventuell bietet es sich an, die Geschichte nochmals unter dem Aspekt des vorbildlichen Teilens der Jünger lesen zu lassen, da der reine Text die Erklärung zulässt.

Sollte noch Zeit zur Verfügung stehen, überlegen sich die Lernenden in Partnerarbeit, wo sie heute mit kleinen Schritten beginnen können, dass die Welt „besser“ wird und so auch heute noch eine Art Wunder geschehen kann. Dies kann als Vorarbeit für die darauffolgende Stunde gesehen werden, in der das praktische Engagement der Nächstenliebe weiter thematisiert wird.

4.8.3 Problematisierung

Lernschwierigkeiten	Konsequenzen für die Stunde
Die Lernenden haben Teile der nacherzählten Perikope nicht mehr präsent.	Die entsprechenden Lernenden können die Nacherzählung auf einem Hilfeblatt nachlesen.
Lernende können oder wollen kein Satz oder Satzteil vor der gesamten Lerngruppe vortragen.	Die entsprechenden Lernenden werden motiviert, aber auch darauf hingewiesen, dass sie den Satz auch für sich behalten können.
Die Lerngruppe kommt nicht auf die Erklärung, das vorbildliche Handeln als Erklärung möglich ist.	Die Lehrkraft gibt den Lernenden Impulse.
Murmelgruppen sind mit ihrer Sammlung, wo man mit kleinen Schritten anfangen kann etwas zu verändern, schnell fertig.	Die Murmelgruppe kann sich Anregungen von leistungsstärkeren Gruppen holen beziehungsweise sich mit einer anderen Murmelgruppe austauschen.

4.8.4 Geplanter Unterrichtsverlauf

Unterrichtsphase	Lerninhalt	Hinweis, Kommentar, Material
Einstieg	Der Lehrer erzählt mit reaktivierenden Elementen die Geschichte um die Brotvermehrung bis zur Stelle, an der die Jünger die Brote austeilten.	<u>Sozialform:</u> Stuhlkreis (Plenum) <u>Medien:</u> keine <u>Methode:</u> Nacherzählung
	Die Lernenden tauschen sich über den weiteren Verlauf der Perikope aus.	<u>Sozialform:</u> Partnerarbeit <u>Medien:</u> keine <u>Methode:</u> Murmelgruppe
Fragestellung / Thema	Die Speisung der Fünftausend	... wird angesagt.
Erarbeitung	Die gesamte Geschichte (Mt 14,13-21) wird gemeinsam (von den Lernenden abwechselnd) gelesen. Jeder Schüler wiederholt einen Satz(baustein), der ihm besonders gefällt oder auffällt. Jeder Schüler sucht sich eine Person der Bibelstelle aus, stellt sich an einen für ihn passenden Ort im Raum auf und nimmt eine passende Körperhaltung ein. Der Lehrer geht von Lernenden zu Lernenden fragt, wer dargestellt ist und was er Jesus, die Jünger oder einen aus der Menge fragen oder sagen wollte.	<u>Sozialform:</u> Stuhlkreis (Plenum) <u>Medien:</u> Bibel <u>Methode:</u> Bibliodramatische Bausteine (Hineinversetzen in biblische Personen)
Auswertung / Sicherung	Die Lernenden formulieren die Erklärungen, bevor gemeinsam die zwei Erklärungen herausgearbeitet werden: <ul style="list-style-type: none"> • Es geschah ein unerklärliches Wunder! • Die Menschen haben angefangen zu teilen! 	<u>Sozialform:</u> Partnerarbeit und Plenum <u>Medien:</u> Bibel, Tafel <u>Methode:</u> Murmelgruppe und Unterrichtsgespräch
Sollbruchstelle		
Transfer	Wo können wir mit kleinen Schritten anfangen, damit die Welt „besser“ wird und heute „Wunder“ geschehen können?	<u>Sozialform:</u> Partnerarbeit und Plenum <u>Medien:</u> kein <u>Methode:</u> Murmelgruppen und Unterrichtsgespräch

4.8.5 Reflexion der Unterrichtsstunde

Klassenmanagement: Die Lerngruppe wurde zum Ende der gemeinsamen Erarbeitungsphase etwas unruhig. Vor allem einige Jungen wurden immer lebhafter, was wohl auf eine gewisse „Leerlaufzeit“ während des bibliodramatischen Anspiels zurückzuführen ist.

Motivierung / Aktivierung: Der Einstieg war entgegen meiner Erwartung nur mäßig motivierend, da der Ausgang der Geschichte den meisten Lernenden schon bekannt war. Auch das Wiederholen aktivierte die Lernenden nur bedingt, was wohl daran lag, dass die Bibelstelle relativ kurz und die Anzahl spannender und aktiver Stellen gering ist.

Dagegen waren die Schülerinnen und Schülern sehr aktiv und engagiert beim Finden ihres Platzes und ihrer Körperhaltung. Auch die damit einhergehenden Äußerungen zeigten, dass die Lernenden sich ernsthaft mit der Frage ob göttliches Wunder oder zwischenmenschliches Handeln der Auslöser des Sattwerdens der Menschen war. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass die Anzahl der Lernenden bei dieser Methode mit den achtzehn Teilnehmenden relativ hoch war und ich dementsprechend keine oder nur wenige Nachfragen gestellt habe beziehungsweise stellen konnte. Weiter ist zu bemerken, dass es bei der abschließenden Auswertung und Sicherung zu einem lebhaften und tiefergehenden Austausch über die Folgen des vorbildlichen Handelns der Jünger kam.

Klarheit / Strukturierung: Der Ablauf der Stunde war klar. Es hat sich dabei wiederum bewährt, den Ablauf zu Stundenbeginn den Lernenden zu skizzieren. Daneben war bei den Lernenden eine gewisse positive Routine und Selbstständigkeit bei der Methode des bibliodramatischen Anspiels wahrzunehmen, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass die komplette Methode zum zweiten Mal und einzelne Teile schon öfters eingesetzt worden sind.

Methodenvariation: Es kamen verschiedene Sozialformen zum Einsatz. Außerdem wurde bei der „Raumbelegung“ variiert, als der Stuhlkreis zu Beginn, der gesamte Raum in der Erarbeitungsphase und die klassische Sitzordnung im zweiten Teil der Stunde genutzt wurde.

Kompetenzorientierung: Den vorgelegten Bibeltext können die Lernenden dem Niveau der fünften Klasse entsprechend erläutern. Während des Unterrichts gab es viele Kommunikationsmöglichkeiten, die von den meisten ihrem Niveau entsprechend angenommen und genutzt wurden.

Konsolidierung / Lernerfolgssicherung: Die Konsolidierung fand in dieser Stunde fast ausschließlich mündlich im Unterrichtsgespräch statt, doch es wäre vorteilhafter gewesen mehr schriftlich zu sichern, um einen späteren Rückgriff zu ermöglichen. Doch führte der Unterricht trotzdem erwartungsgemäß für alle Lernenden nachvollziehbar zu der These, dass Menschen, wenn sie von sich aus anfangen zu teilen, Veränderungen anstoßen können. Dies wurde von den Lernenden sogar mit Beiträgen aus der heutigen Zeit illustriert.

4.8.6 Folgerungen für die Folgestunde

Da sich die Folgestunde direkt nach einer Pause anschließt und diese die letzte Stunde der Unterrichtssequenz darstellt, gab es keine reflektierten Folgerungen bezüglich einer konkreten Folgestunde.

4.9 Zehnte Stunde der Unterrichtseinheit

Das Ergebnis der vorherigen Stunde wird in der direkt anschließenden letzten Stunde der Unterrichtseinheit genutzt, um ein bereits bestehendes UNICEF-Projekt, an dem die Lerngruppe beteiligt ist, näher aus einer christlich-biblischen Perspektive zu beleuchten. Zunächst tauschen sich die Lernenden aus, was sie von diesem Projekt wissen. Im Anschluss werden in Partnerarbeit die Ähnlichkeiten zwischen dem Anliegen Jesu und dem des UNICEF-Laufes gesucht, bevor gemeinsam herausgearbeitet wird, dass jeder Teilnehmende ähnlich wie bei der Brotvermehrung einen kleinen Teil seiner Zeit weitergibt beziehungsweise wegschenkt. Da dies nun viele Schülerinnen und Schüler tun, wird daraus jedes Jahr eine überaus große Hilfe für notleidende Menschen in ärmeren Regionen unserer Erde.

Damit endet die Unterrichtssequenz und zum Abschluss der Stunde mit Hilfe von Fragen die Unterrichtssequenz und das Gelernte in einem Brainstorming nochmals kurz reflektiert.

Reflexion: Die Unterrichtssequenz mit dem bereits vorhandenen praktischen Engagement zu beschließen halte ich für gelungen. Die Lernenden wurden dadurch weiter motiviert und interpretieren diesen Einsatz als einen Beitrag zur Nächstenliebe.

5. Gesamtreflexion

Zum Abschluss kann gesagt werden, dass die Lerngruppe dem Einsatz der bibliodramatischen Elemente von Anfang an sehr offen gegenüberstand und unbefangen an die etwas andere Art des Religionsunterrichtes herangegangen ist. Davon ausgehend, dass die Schülerinnen und Schüler meines Wissens bisher wenig Erfahrung mit bibliodramatischen Elementen oder anderen Körperübungen gemacht haben, kann zusammengefasst werden, dass sie sich gut auf die neuen ungewohnten Unterrichtsmethoden und den daraus resultierenden Situationen einlassen konnten.

Der Einsatz der bibliodramatischen Elemente selbst wurde an den gegebenen Räumlichkeiten, den altersbedingten Möglichkeiten der Lerngruppe und vor allem am Kriterium der Methodenvielfalt ausgerichtet. Für den Unterricht habe ich aus der Vielzahl bibliodramatischer Elemente das Standbild am häufigsten eingesetzt. Darunter war zweimal ein szenisches Standbild mit kurzen Nachfragen. Andere Elemente wie Imaginationsübungen, Darstellungen

mit Farben, Identifizierung mit einzelnen biblischen Sätzen oder Satzteilen habe ich dagegen aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeitumfangs nur wenig Raum eingeräumt und sie nur ein- oder zweimal im Unterricht eingesetzt. Trotzdem war mir dieser Einsatz wichtig, um zum einen Erfahrungen zu sammeln und noch entscheidender, den Schülerinnen und Schülern einen abwechslungsreichen Unterricht bieten zu können. Der dadurch entstehende Nachteil, dass ich immer wieder neue Anleitungen geben musste und sich daraus ebenso eine geringere Kontinuität des Arbeitens ergab, habe ich versucht auszugleichen, indem ich - wie schon erwähnt - die Standbild-Methode kontinuierlicher einsetzte.

Hier wäre nach den gemachten Erfahrungen sicherlich zu überlegen, ob es nicht sinnvoller ist, sich bei ähnlichen Unterrichtssequenzen noch mehr auf eine Methode zu konzentrieren. Es hat sich gezeigt, dass sich die Intensität und Qualität der Arbeit bei der kontinuierlich eingesetzten Methode im Laufe der Stunden erhöht hat. Deshalb würde es sich anbieten, über einen deutlich längeren Zeitraum mit verschiedenen Elementen immer wieder zu arbeiten, um ein noch tiefergehendes Resümee ziehen zu können.

Insgesamt konnte trotz allem eine erhöhte Motivation und höhere Schüleraktivität im Vergleich zur letzten Unterrichtssequenz bemerkt werden, was durch eine hohe Mitarbeitsbereitschaft und relativ wenige Unterrichtsstörungen angezeigt wurde. Außerdem ist zu sagen, dass sich durch die doch auch mit persönlicheren Fragen und Gedanken durchgeführten Stunden das Vertrauensverhältnis der Schülerinnen und Schülern zu mir als Lehrkraft weiter vertieft hat. Mit dem Gesagten hängt sicherlich zusammen, dass das Arbeitsklima durchweg partnerschaftlich und lernfördernd geprägt war. Regeln wurden zum allergrößten Teil eingehalten, gegenseitiger Respekt war der Normalfall.

Als Ergebnis der Untersuchung im Rahmen der vorgebrachten Unterrichtssequenz kann zum Abschluss zur ersten Leitfrage gesagt werden, dass sich durch den Einsatz bibliodramatischer Elemente die Kommunikationsfähigkeit fördern lässt. Diagnostiziert wurden diese und die weiter unten dargestellten Ergebnisse mit Hilfe meiner Verhaltens- und Ergebnisbeobachtungen, der Reflektion in der letzten Stunde mit den Schülerinnen und Schülern, der regelmäßigen Durchsicht der schriftlichen Niederschriften in den Heften, den auswertenden Besprechungen und Zusammenfassungen einzelner Unterrichtsbausteine.

Bezüglich der eigenen Gedankenwelt und der Emotionen lässt sich resümieren, dass mit den angewendeten Elementen ein Weg beschreiten lässt, um Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, im zwischenmenschlichen Dialog über ihre Gedankenwelt und Emotionen zu kommunizieren. Wohl ist zu bemerken, dass beim Einsatz der bibliodramatischen Elemente in meiner Lerngruppe in vielen Fällen der biblische Text im Vordergrund stand und die persönliche emotionale Ausdrucksweise der jeweiligen Rollen oft eine untergeordnete Rolle

spielte. Doch konnte ich durch meine Beobachtungen folgende Entwicklung feststellen: Während sich die Lernenden bei den ersten Standbildern ausschließlich an den biblischen Vorgaben orientierten, war beim letzten ausführlicheren Standbild eine Bewegung zu einer gewissen Eigenständigkeit festzustellen. Ich meine diesbezüglich rückblickend sagen zu können, dass zu Beginn der Unterrichtssequenz die Schülerinnen und Schüler ihr Innenleben nur in wenigen Worten zum Ausdruck bringen konnten, während dessen sie ihre Erfahrungen und Gefühle am Ende der Unterrichtssequenz sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Sicht konkreter darstellen und einen besseren Ausdruck verleihen konnten. Dies wird auch durch die an die Lernenden gestellte Frage der letzten Stunde untermauert, welche in den meisten Fällen dahingegen beantwortet wurde, dass die Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Unterrichtssequenz ihre Gedanken und Gefühle jetzt besser beschreiben können.

Bei allem hat sich weiter gezeigt, dass in den Unterrichtsstunden die Kommunikation unter zwei Aspekten geführt wurde. Die kommunikative Auseinandersetzung fand einerseits bewusst in einer eher klassischen Weise auf einer rational-kognitiven Ebene mit „harten“ Sachverhalten und Meinungsäußerungen statt, um die kognitiven Lernziele erreichen zu können. Andererseits wurden inhaltlich andere Ausdrucksformen mit Hilfe der bibliodramatischen Elemente auf der emotional-subjektiven Ebene angeregt. Zur Förderung der letztgenannten Ausdrucksform boten die Methoden aus dem Bibliodrama neue Kommunikationsmöglichkeiten, wie ich sie aus meinem bisherigen hospitierten und durchgeführten Unterricht nicht kannte. In diesem Zusammenhang ist der Blindengang während der sechsten Stunde als gutes Beispiel zu nennen. Als Beobachter von außen konnte Ängstlichkeit und Unsicherheit, aber auch das aufkommende Gefühl der Sicherheit beim Abnehmen der Blindenbrille gut beobachtet werden. Wird mit solch existentiellen Erfahrungen in guter Art und Weise weitergearbeitet, kann ohne Zweifel die Kompetenz der emotionalen Sprachfähigkeit umfassend gefördert werden. In Verbindung mit den korrespondierenden in der Bibel überlieferten Erfahrungen bietet sich hier die Chance, sich dem Glauben nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und existentiell zu nähern.

Zur Frage der Differenzierung kann gesagt werden, dass beim kontinuierlich durchgeführten Element des Standbildes der entscheidende Punkt im Leiter des Bibliodramas und im Text selbst zu sehen ist. So hat es sich als vorteilhaft gezeigt, dass die Texte selbst schon möglichst viele verschiedene Rollenangebote vorgeben, auf die die Teilnehmer in unterschiedlicher Weise eingehen können. Deshalb hat sich der Text vom barmherzigen Samariter, in dem Jesus, ein Schriftgelehrter mitsamt den Zuhörern, dem Priester und Levit, dem Räuber und dem Überfallenen, dem Samariter und dem Herbergsvater vorkommen, viel besser geeignet als beispielsweise die Perikope vom Zöllner Zachäus, in dem neben Jesus und Zachäus nur die

anonyme Menge explizit genannt wird. Auf diese Möglichkeit den Lernenden viele Rollen schon innerhalb des Bibeltextes anzubieten, müsste bei einem weiteren Einsatz geachtet werden.

Darüber hinaus hat sich vor allem bei den Standbildern, aus denen ein erster anfanghafter Dialog entwickelt wurde, herausgestellt, dass eine differenzierte Fragestellung essentiell ist. Werden Fragen auf zu emotionaler Ebene gestellt, blockiert leicht der Dialog. Werden Fragen auf zu sachlicher Ebene gestellt, geht der emotionale Anteil des Gesprächs verloren. Im Hinblick auf der im Unterricht doch begrenzten Zeiträume, ist hier eine differenzierte Fragetechnik von großem Vorteil.

Außerdem hat sich mir bei der Reflexion auch herausgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler bezüglich der bibliodramatischen Arbeit wenig selbst in Schriftform gebracht haben. Damit wurden die Lernenden, die eher über das Schreiben lernen kaum gefördert. Auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit von Unterricht und der Konsolidierung ist zu sagen, dass es wohl von Vorteil gewesen wäre, öfters schriftlich die Übungsergebnisse als auch das persönliche Erleben beispielsweise in Form eines Tagebuchs festzuhalten. Im klassischen Bibliodramaprozess wird fast alles lediglich mündlich erfasst. Und obwohl mit der Entscheidung bibliodramatische Elemente zu verwenden, gleichzeitig implizit und methodisch die Entscheidung zur Arbeit mit einem Schwerpunkt auf offener und freier Rede getroffen wurde, scheint mir, dass manches bei einer Verschriftlichung wohl nachhaltiger im Gedächtnis verblieben wäre. Möglicherweise wäre die Ausdrucksfähigkeit durch ein reflektiertes Aufschreiben verstärkt worden. So gibt es in diesem Feld meines Erachtens sicherlich Raum zum Weiterdenken und zur Weiterentwicklung. Inwieweit zum Beispiel das Anlegen eines Tagebuches, in der die Lernenden ihre Erfahrungen eintragen könnten, sinnvoll ist, wäre zu prüfen.

Darüber hinaus habe ich die Erfahrung gemacht, dass es bei der Arbeit mit den bibliodramatischen Elementen elementar wichtig ist, dass genügend Zeit für die Durchführung, Reflektion beziehungsweise Besprechung der bibliodramatischen Elemente vorhanden sein sollte. Diese Zeit hatte ich mir stellenweise zu wenig genommen und immer wieder stellte ich fest, dass ich den Zeitplan mehr oder weniger überstrapaziert habe. Wohl hatte ich den Eindruck, dass die Reflexionsphasen für die Schülerinnen und Schüler selbst längst nicht so wichtig wie in der Vollform des Bibliodramas und bei Erwachsenen der Fall ist, da die Schülerinnen und Schülern wohl eher das Erlebte motiviert als die Ergebnisse. Doch ist ein nachhaltiger Lernerfolg auf Dauer nur mit ausreichend Zeiträumen und zumindest im schulischen Kontext mit Sicherungsphasen möglich.

Trotz allem hat mir der durchgeführte Unterricht bestätigt, dass bibliodramatische Elemente sicherlich eine gute Hilfestellung sind, um über Religion und Glaube ins Gespräch zu kommen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass damit Lernende angeregt werden können, in Partnerarbeit, kleinen Gruppen genauso wie im Plenum mehr über ihre emotionalen Anteile zu kommunizieren. Und so scheint es mir sinnvoll, die Elemente auch weiterhin und in höheren Klassenstufen einzusetzen, um eine nachhaltige Förderung und progressive Intensivierung der Kommunikationsfähigkeit über die innere emotionale und religiöse Welt erreichen zu können. Denn wie jede Kompetenz muss auch diese systematisch über Jahre hinweg aufgebaut werden.

Abrundend bleibt mir noch zu sagen, dass ich durch die Beschäftigung mit dem Einsatz von bibliodramatischen Elementen einen neuen Ansatzpunkt von Religionsunterricht erfahren habe. Manches ist im weiteren Unterricht sicherlich noch optimierbar, anderes hat die Schülerinnen und Schüler schon motiviert und so hoffe ich, dass die Beschäftigung mit diesen Methoden der Bibelarbeit die Lernenden einen Schritt näher zu einem verantwortungsbewussten Umgang und zur gelungenen Kommunikationsfähigkeit bezüglich Religion und Glaube gekommen sind. Für mich als Unterrichtender steht fest, dass ich diese Art der Arbeit weiter im Religionsunterricht einsetzen möchte, um dem Anspruch eines guten nachhaltigen Unterrichts gerecht zu werden.

6. Anhang

6.1 Verwendete Literatur

- Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen, ⁴2002.
- Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen, ²2002.
- Aldebert, Heiner: Spielend Gott erleben. Bibliodrama in religionspädagogischer Perspektive, Hamburg, 2001.
- Aldebert, Heiner: Bibliodrama, in: Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen, ²2002, 157-174.
- Brandhorst, Heinz-Hermann: Bibliodrama als Prozess, Bielefeld, 1994.
- Berg, Horst Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik, München, ³2003.
- Berg, Horst Klaus: Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen, ⁴2002, 163-186.
- Bovon, Francois: Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Das Evangelium nach Lukas (9,51-14,35), Neukirchen-Vluyn, 1996.
- Bovon, Francois: Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Das Evangelium nach Lukas (15,1-19,27), Neukirchen-Vluyn, 2001.
- Bubenheimer, Ulrich: Spielformen, in: Adam, Gottfried und Lachmann, Rainer: Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen, ⁴2002, 327-439.
- Buber, Martin: Ich und Du, Stuttgart, 2008.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn, 1975.
- IGS und Realschule plus Osthofen: Stoffverteilungsplan katholische Religion 5, uneditiert.
- Katholisches Bibelwerk: Die Bibel. Einheitsübersetzung, Stuttgart, ²1997.
- Keßner-Schulz: Bibliodrama, Theater und Psychodrama, in: Naurath, Elisabeth und Pohl-Patalong, Uta: Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Stuttgart, 2000, 55-62.
- Klaes, Christine: Im Spiel die eigenen Stärken entdecken. Bibliodrama mit Grundschulkindern, in: Naurath, Elisabeth und Pohl-Patalong, Uta: Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Stuttgart, 2000, 97-102.

- Leitschuh, Marcus und Stühlmeyer, Thomas: Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, in: inReligion. Unterrichtsmaterialien Sek. I, 6 (2001).
- Lohkemper-Sobiech, Gudrun: Beziehungsfähigkeit als praxisorientiertes Qualitätsmerkmal. Bibliodrama und Religionsunterricht, in: Naurath, Elisabeth und Pohl-Patalong, Uta: Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Stuttgart, 2000, 46-54.
- Luz, Ulrich: Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament. Das Evangelium nach Matthäus (8-17), Neukirchen-Vluyn, 1990.
- Martin, Gerhard Marcel: Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie, Berlin, ³2011.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: Lehrplan Katholische Religion (Orientierungsstufe 5-6), Mainz, 1999.
- Paul, Svea: Zwischen Angst und Vertrauen. Bibliodramatisches Arbeiten in der Grundschule, Birkach, ²2006.
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1, Hamburg, Sonderausgabe 2006.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangstufen 5–10, Bonn, ⁴2004.
- Simon, Dorothee: Wenn biblische Geschichten sich neu mit Leben füllen. Bibliodramatische Elemente in der Unterrichtspraxis, in: <http://www.relilex.de/workspace/users/3566/int/simon/simon.htm>, Ausdruck vom 9. Juni 2012.
- Warns, Else, Bibliodrama - Spielprozesse zu biblischen Texten, in: Der Evangelische Erzieher, 35 (1983), 286-299.
- Watzlawick Paul: Menschliche Kommunikation, Bern, ¹¹2007.
- Weidmann, Fritz (Hrsg): Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth, ⁸2002.

6.2 Verwendete Bibeltexte

6.2.1 Der barmherzige Samariter (Lk 10,25-37)

Da stand ein Gesetzeslehrer auf, und um Jesus auf die Probe zu stellen, fragte er ihn: Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu gewinnen? ²⁶Jesus sagte zu ihm: Was steht im Gesetz? Was liest du dort? ²⁷Er antwortete: Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken, und: Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst. ²⁸Jesus sagte zu ihm: Du hast richtig geantwortet. Handle danach und du wirst leben. ²⁹Der Gesetzeslehrer wollte seine Frage rechtfertigen und sagte zu Jesus: Und wer ist mein Nächster?

³⁰Darauf antwortete ihm Jesus: Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von Räubern überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und ließen ihn halb tot liegen.

³¹Zufällig kam ein Priester denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter. ³²Auch ein Levit kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter. ³³Dann kam ein Mann aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, ³⁴ging zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf sein Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. ³⁵Am andern Morgen holte er zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und sagte: Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme.

³⁶Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde? ³⁷Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!

6.2.2 Die Heilung eines Blinden (Mk 10,46-52)

Sie kamen nach Jericho. Als er mit seinen Jüngern und einer großen Menschenmenge Jericho wieder verließ, saß an der Straße ein blinder Bettler, Bartimäus, der Sohn des Timäus. ⁴⁷Sobald er hörte, dass es Jesus von Nazaret war, rief er laut: Sohn Davids, Jesus, hab Erbarmen mit mir! ⁴⁸Viele wurden ärgerlich und befahlen ihm zu schweigen. Er aber schrie noch viel lauter: Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!

⁴⁹Jesus blieb stehen und sagte: Ruft ihn her! Sie riefen den Blinden und sagten zu ihm: Hab nur Mut, steh auf, er ruft dich. ⁵⁰Da warf er seinen Mantel weg, sprang auf und lief auf Jesus zu. ⁵¹Und Jesus fragte ihn: Was soll ich dir tun? Der Blinde antwortete: Rabbuni, ich möchte wieder sehen können. ⁵²Da sagte Jesus zu ihm: Geh! Dein Glaube hat dir geholfen. Im gleichen Augenblick konnte er wieder sehen, und er folgte Jesus auf seinem Weg.

6.2.3 Jesus im Haus des Zöllners Zachäus (Lk 19,1-10)

Dann kam er nach Jericho und ging durch die Stadt. ²Dort wohnte ein Mann namens Zachäus; er war der oberste Zollpächter und war sehr reich. Er wollte gern sehen, wer dieser Jesus sei, doch die Menschenmenge versperrte ihm die Sicht; denn er war klein. Drum lief er voraus und stieg auf einen Maulbeerfeigenbaum, um Jesus zu sehen, der dort vorbeikommen musste.

Als Jesus an die Stelle kam, schaute er hinauf und sagte zu ihm: Zachäus, komm schnell herunter! Denn ich muss heute in deinem Haus zu Gast sein. Da stieg er schnell herunter und nahm Jesus freudig bei sich auf.

Als die Leute das sahen, empörten sie sich und sagten: Er ist bei einem Sünder eingekehrt. Zachäus aber wandte sich an den Herrn und sagte: Herr, die Hälfte meines Vermögens will ich den Armen geben, und wenn ich von jemand zu viel gefordert habe, gebe ich ihm das Vierfache zurück.

Da sagte Jesus zu ihm: Heute ist diesem Haus das Heil geschenkt worden, weil auch dieser Mann ein Sohn Abrahams ist. Denn der Menschensohn ist gekommen, um zu suchen und zu retten, was verloren ist.

6.2.4 Die Speisung der Fünftausend (Mt 14,13-21)

Als Jesus all das hörte, fuhr er mit dem Boot in eine einsame Gegend, um allein zu sein. Aber die Leute in den Städten hörten davon und gingen ihm zu Fuß nach. ¹⁴Als er ausstieg und die vielen Menschen sah, hatte er Mitleid mit ihnen und heilte die Kranken, die bei ihnen waren.

¹⁵Als es Abend wurde, kamen die Jünger zu ihm und sagten: Der Ort ist abgelegen und es ist schon spät geworden. Schick doch die Menschen weg, damit sie in die Dörfer gehen und sich etwas zu essen kaufen können. ¹⁶Jesus antwortete: Sie brauchen nicht wegzugehen. Gebt ihr ihnen zu essen!

¹⁷Sie sagten zu ihm: Wir haben nur fünf Brote und zwei Fische bei uns.

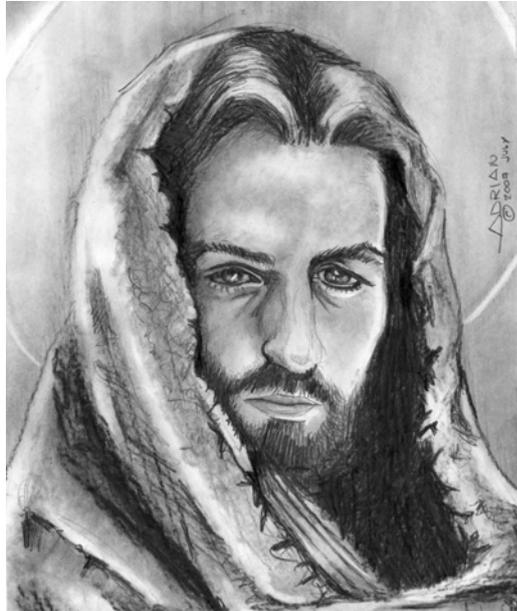
¹⁸Darauf antwortete er: Bringt sie her!

¹⁹Dann ordnete er an, die Leute sollten sich ins Gras setzen. Und er nahm die fünf Brote und die zwei Fische, blickte zum Himmel auf, sprach den Lobpreis, brach die Brote und gab sie den Jüngern; die Jünger aber gaben sie den Leuten, ²⁰und alle aßen und wurden satt. Als die Jünger die übrig gebliebenen Brotstücke einsammelten, wurden zwölf Körbe voll.

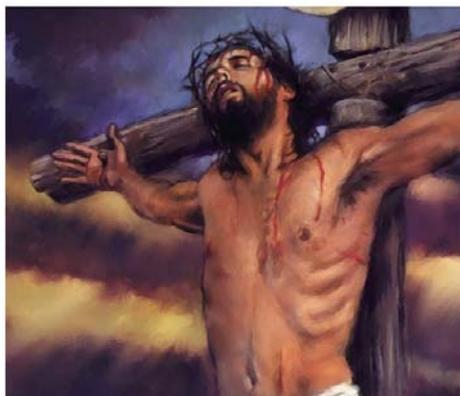
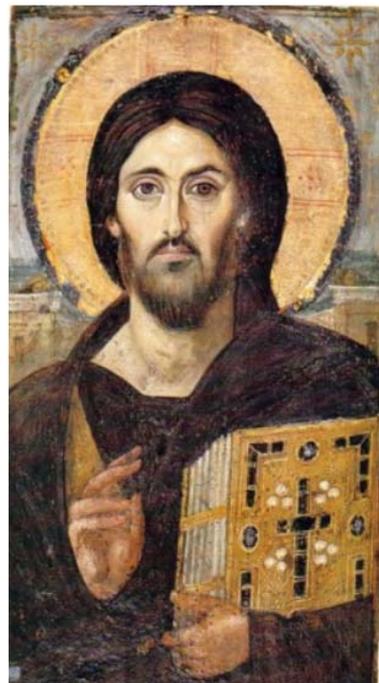
²¹Es waren etwa fünftausend Männer, die an dem Mahl teilnahmen, dazu noch Frauen und Kinder.

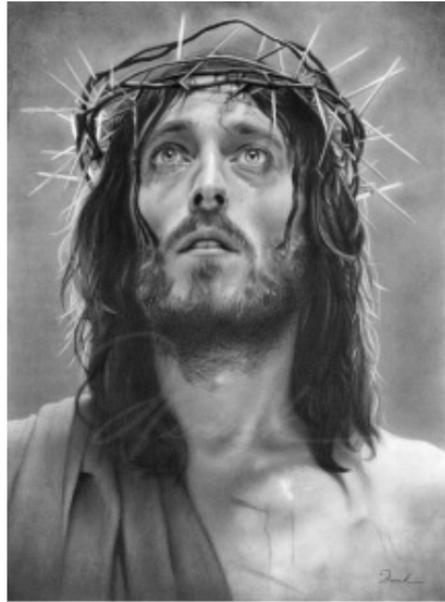
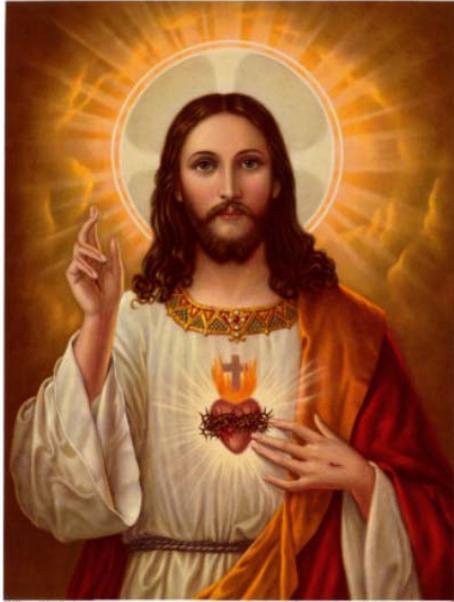
6.3 Verwendete Bilder

6.3.1 Bild zum Einstieg der ersten Stunde

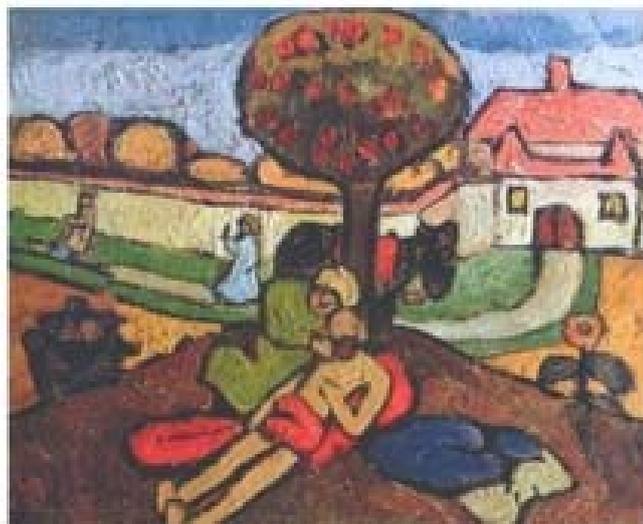


6.3.2 Bilder zur Erarbeitungsphase der zweiten Stunde





6.3.3 Bild zum Einstieg der vierten Stunde



6.3.4 Einstieg der siebten Stunde: Verkehrszeichen „Zoll“

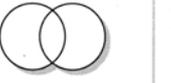


6.4 Reflexion

Benenne, was dir aus den vergangenen Unterrichtsstunden zum Thema Jesus besonders in Erinnerung geblieben ist!

Beschreibe die wichtigste Botschaft, die du aus den behandelten Bibeltexte gelernt hast!

Wie intensiv warst du „in der Rolle“, die du im letzten Spiel eingenommen hast?

 Ich Rolle	 Ich Rolle	 Ich Rolle	 Ich Rolle	 Ich Rolle	 Ich Rolle
---	---	---	--	---	---

Ich habe in meiner Rolle äußerlich genau das dargestellt, was ich innerlich gefühlt habe.

◀ trifft überhaupt nicht zu  trifft voll und ganz zu ▶

Durch die Übungen hat sich die Bedeutung der Jesusgeschichten für mich verändert.

◀ trifft überhaupt nicht zu  trifft voll und ganz zu ▶

Ich kann nach den Übungen meine Gedanken und Gefühle jetzt besser beschreiben.

◀ trifft überhaupt nicht zu  trifft voll und ganz zu ▶

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Hausarbeit ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und das Thema nicht bereits im Rahmen einer früheren Prüfung schriftlich bearbeitet habe.

Mainz, am 23. Juli 2012

(Arno Hernadi)