inreb

Comenius-Institut (Hg.)

Inklusive Religionslehrer_innenbildung

Module und Bausteine

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.

Bausteine 2017

Comenius-Institut (Hg.)

Inklusive Religionslehrer_innenbildung

Module und Bausteine

Bausteine 2017

Redaktion:
Annebelle Pithan, Rainer Möller

Autorinnen und Autoren:
Angela Berger, Susanne von Braunmühl, Cathrin Germing, Birte Hagestedt, Thorsten Knauth, Rainer Möller, Andreas Nicht, Annebelle Pithan

Inklusion • Religion • Bildung, Band 2

Comenius-Institut, Münster 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-943410-14-3

© Comenius-Institut, Münster 2017

Die Bausteine (Münster 2017) finden sich unter:
https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php

Der Ordner (Münster 2014) kann bestellt werden unter:
Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
http://www.comenius.de E-Mail: info@comenius.de
Schreiberstraße 12, D - 48149 Münster
Tel. 0251 98101-0, Fax 0251 98101-50

Layout und Umschlagentwurf: Ludger Müller, bureau artbeit
Satz: Angelika Boekestein, Comenius-Institut

Inhalt Bausteine 2017

Einführung

Modul 1
Vielfalt und Differenz – Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik

- ABC der Inklusion

Modul 2
Inklusion und Exklusion – Haltungen und Werte

- Inklusion gestalten und bewältigen – Kraftorte und Herausforderungen in meinem Leben
- "Wenn einer tut, was er kann, kann er nicht mehr tun, als er tut." Wie finde ich zu einer angemessenen Balance zwischen inklusiver Schularbeit und Privatleben?
- Ich lasse meine Seele ruhig werden und still (Ps 131,2)

Modul 4
Methodik und Didaktik inklusiven Religionsunterrichts

- Schönheit als "Schlüsselthema" eines inklusiven Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I
- Inklusion – Exklusion – Wer gehört zu Tischgemeinschaft?
- Verstörende Lektüre – Bewegende Lektüre
- Eine Wundergeschichte im inklusiven Religionsunterricht erschließen und bearbeiten
- Unterlassene Hilfeleistung und unerwartete Hilfe: Der barmherzige Samariter
- Biblische Tradition kritisch reflektieren am Beispiel vom Gastmahl (Lk 14, 12-14)

Einführung

Diese Bausteine sowie der Ordner (2014) sind konzipiert für Fachleute, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer_innen tätig sind. Vorgelegt werden Bausteine mit Materialien und didaktisch-methodischen Anregungen, die in Veranstaltungen der Religionslehrerbildung an Universitäten, Studienseminaren und Institutionen der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden können. Um Kompetenzen für inklusive Bildungsprozesse zu erlangen, brauchen Religionslehrkräfte weitere Qualifizierungen in unterschiedlichen Bereichen, die in vier Modulen thematisiert werden:

1. Vielfalt und Differenz – Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik
2. Inklusion und Exklusion – Haltungen und Werte
3. Kommunikation und Kooperation
4. Methodik und Didaktik des inklusiven Religionsunterrichts

Diesen Modulen sind jeweils Bausteine zugeordnet. Jedes Modul hat eine eigene Farbe, die sich auf allen Bausteinen des Moduls findet. Die Bausteine zeigen zunächst – auf einen Blick – die Rahmenbedingungen: Zeit, Gruppengröße, Raum- und Materialbedarf. Sie benennen Intentionen wie Hinweise zur Durchführung und beschreiben dann die einzelnen Schritte der Durchführung, ggf. mit Alternativen und Vorschlägen zur Weiterarbeit. Am Ende wird hilfreiche Literatur aufgeführt.

Die meisten Bausteine bieten Materialien für die Hand der Teilnehmenden, die mit M1, M2 etc. gekennzeichnet sind. Manche Bausteine bieten Hintergrundmaterial für die Kursleitung, die mit HM1, HM2 etc. bezeichnet sind. Die Seiten der Bausteine werden inklusive des Materials durchgezählt. Auf eine durchgehende Seitenzählung des gesamten Ordners wurde verzichtet, um eine flexible Ergänzung zu ermöglichen.

Die Bausteine wollen als Anregung für die eigene Aus- und Fortbildungsarbeit verstanden werden. Sie müssen an die jeweilige Situation angepasst und entsprechend verändert, verkürzt oder erweitert werden, je nachdem ob ein langfristig angelegter Kurs geplant wird, in dem alle vier Module bearbeitet werden, oder Einzelveranstaltungen, für die lediglich einzelne Bausteine ausgewählt werden. Die Module sollen nicht der Reihe nach abgearbeitet werden, vielmehr ist es sinnvoll, Bausteine aus allen vier Modulen zu verwenden.

Im Sinne einer Religionspädagogik der Vielfalt wurde versucht, eine inklusive Sprache zu verwenden. Die Sprachformen wandeln sich, je nachdem, wer darin abgebildet werden möchte und soll. Hier wird der Unterstrich verwendet (z.B. Schüler_innen), da dieser deutlich macht, dass es mehrere Geschlechter gibt und gerade das „Dazwischen“ häufig nicht genau zu benennen ist. Diejenigen, die die Fortbildung veranstalten, werden – um den unterschiedlichen Zusammenhängen Rechnung zu tragen – als Kursleitung bezeichnet, diejenigen, die fortgebildet werden, als Teilnehmende.

Der Ordner ist aus unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen heraus entstanden. Aus den Diskussionen um die Notwendigkeit einer inklusiven Fortbildung für Religionslehrkräfte in der AG „Sonderpädagogik in Schule und Gemeinde“ der ALPIKA entstand die Idee, die Bemühungen einzelner Kolleg_innen in einer bundesweiten Projektgruppe am Comenius-Institut zu bündeln. Unter Leitung von Annebelle Pithan und Rainer Möller wurde Ende 2012 eine Projektgruppe konstituiert, die Fachleute aus Schule, Fortbildung und Wissenschaft zusammenführte. Dieses Team erarbeitete in mehreren Treffen eine Konzeption sowie Ideen und Konkretisierungen für die Aus- und Fortbildung wie für deren Darstellung in

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php

einem Ordner (Münster 2014). Die Form des Ordners ermöglicht es, die vorhandenen Materialien auszuwählen und schnell zu nutzen sowie mit eigenen Unterlagen, die die Bausteine erweitern, oder mit neu entwickelten Bausteinen zu ergänzen.

Die damaligen Bausteine wurden absichtlich nicht einzelnen Autor_innen zugeordnet, da sie von der Gruppe diskutiert und teils von mehreren bearbeitet wurden. Bei den nun erscheinenden Bausteinen gehen viele Ideen, konzeptionelle Vorschläge und Hinweise ebenfalls auf eine Gruppe zurück, deren Mitgliedern hier explizit gedankt werden soll: Angela Berger, Susanne von Braunmühl, Birte Hagestedt, Cathrin Germing, Thorsten Knauth, Rainer Möller, Andreas Nicht, Annebelle Pithan. Die Urheberschaft der ursprünglichen Idee und der konzeptionellen Elemente wird diesmal ebenfalls im Copyright deutlich gemacht.

Unser Dank gilt des Weiteren den Mitarbeitenden, die einzelne Ideen beigesteuert haben, namentlich Ralf Fischer. Weiterhin gebührt unser Dank allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Comenius-Instituts, die zum Gelingen dieses Projektes beigetragen haben, insbesondere Angelika Boekestein.

Wir betrachten diesen Ordner auch weiterhin als ein Produkt auf dem Weg. Die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen in der Religionspädagogik ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das in den nächsten Jahren Gestalt gewinnen muss. Das Comenius-Institut plant derzeit eine Internetplattform, die der interaktiven Weiterentwicklung einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt dienen soll. Auf ihr werden Grundlagentexte, weitere Bausteine, Praxiserfahrungen u.a. eingestellt und damit der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php

inreb
Inklusive Religionslehrerbildung

modul 1

Vielfalt und Differenz –
Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik

- Inklusive Religionspädagogik – Erstellung eines Clusters
- Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht
- Von der Exklusion zur Inklusion – Konzepte im Spiel erfahren
- Meine Erfahrungen mit Inklusion/ Exklusion
- Inklusion – Anspruch und Wirklichkeit
- Reflexion des eigenen Standorts und eigener Erfahrungen zu Inklusion/ Exklusion
- Heterogenität erfahren
- Heterogenität und gesellschaftliche Positionierungen
- Die Heterogenität (m)einer Lerngruppe religionspädagogisch reflektieren
- Die Vielfalt in meiner Lerngruppe – ein ressourcenorientierter Blick
- „Meine Realität oder deine Realität?“ – Wahrnehmungsstörungen nachvollziehbar werden lassen durch Erleben von Beispielsituationen
- Der Index für Inklusion – Ein Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Meine Gedankenschätze
- NEU: ABC der Inklusion

modul 1

ABC der Inklusion

Zeit
variabel, 15–60 Minuten

Gruppengröße
variabel

Raumbedarf
Jede Person sollte Platz zum Schreiben haben.

Material
- je Teilnehmende_r ein Arbeitsblatt M1 und Schreibstift
- Plakate
- Stifte
- Anheftnadeln/-magnete

Intention

Die Teilnehmenden reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Inklusion und entdecken die Vielfältigkeit der Zusammenhänge, die sich mit Praxis und Theorie von Inklusion verbinden.

Möglicher Ablauf

Phase 1

- ☐ Die Kursleitung verteilt das Arbeitsblatt „ABC der Inklusion“ (M1) und gibt folgenden Arbeitsauftrag: Finden Sie in Einzelarbeit möglichst pro Buchstabe des Alphabets 1–3 Begriffe zum Stichwort Inklusion. Es geht darum, spontan zu assoziieren, alle Assoziationen sind dabei erlaubt und willkommen. Dafür stehen 5 Minuten zur Verfügung.

Phase 2

Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen von 3–5 Personen. Sie erhalten den Arbeitsauftrag, sich zu folgenden Fragen auszutauschen:
- ☐ Welche Begriffe haben wir gefunden?
- ☐ Welche Worte sind eindeutig auf Inklusion bezogen, bei welchen gibt es Unklarheiten, Fragen, Auseinandersetzungen?
- ☐ Welche Begriffe sind positiv, welche negativ besetzt?

Phase 3

Die Teilnehmenden werden gebeten, Plakate unter folgenden Fragestellungen zu erarbeiten:
- ☐ Welche Begriffe treten besonders häufig auf? Warum?
- ☐ Wie lassen sich die Begriffe kategorisieren?

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee dieses Bausteins: Cathrin Germing.

Phase 4

Die Kleingruppen präsentieren ihre Plakate im Plenum. Die anschließende Diskussion kann mit folgenden Impulsen begonnen werden:

- ☐ In individueller Perspektive: Inwiefern hat sich mein Verständnis von Inklusion durch den Austausch mit den Anderen verändert?
- ☐ In allgemeiner Perspektive: Welche unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion werden deutlich?

Mögliche Weiterarbeit

Auf der Basis der Plakate und der Diskussion können weitere Themen für die Fortbildung verabredet werden, z.B. enger und weiter Inklusionsbegriff, Widerstände und Hindernisse, Menschenbild und Werte, didaktische Reflexionen, methodische Umsetzung.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Cathrin Germing.

ABC der Inklusion

Welche Begriffe verbinden Sie mit dem Thema Inklusion und Inklusive Religionspädagogik? Finden Sie zu jedem Buchstaben bis zu drei Wörter.

A

B

C

D

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

X

Y

Z

Nach einer Idee aus: Laudage-Kleeberg, Regina; Bertels, Gesa, Religiöse Vielfalt in der Jugendarbeit. Praxiserprobte Ideen und Methoden, München 2014, 26–27.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee dieses Bausteins: Cathrin Germing.

inreb
Inklusive Religionslehrerbildung

modul 2

Inklusion und Exklusion –
Haltungen und Werte

- Alltagsverhalten hinterfragen am Beispiel von Begrüßungen
- Wahrnehmung von Normen und Normalität
- Werthaltungen reflektieren
- (Auto-)Biografische Zugänge zu Heterogenität
- Meine Haltung zur Inklusion – Arbeit mit dem Inneren Team
- „Was willst du, dass ich für dich tun soll?“
  Selbstbestimmung als Grundlage für gelingende Inklusion am Beispiel von Bartimäus
- Behinderung und Menschenbild
- Zum Bilde Gottes geschaffen
- NEU: Inklusion gestalten und bewältigen – Kraftorte und Herausforderungen in meinem Leben
- NEU: „Wenn einer tut, was er kann, kann er nicht mehr tun, als er tut.“ Wie finde ich zu einer angemessenen Balance zwischen inklusiver Schularbeit und Privatleben?
- NEU: Ich lasse meine Seele ruhig werden und still

modul 2

Inklusion gestalten und bewältigen – Kraftorte und Herausforderungen in meinem Leben

Zeit
ca. 60 Minuten (Phasen 1–4)

Gruppengröße
variabel in Abhängigkeit von der Raumgröße

Raumbedarf
Tische für Einzelarbeit je nach Gruppengröße

Material
- Bild „Blühendes“ von Paul Klee, verfügbar z.B. unter: www.kultur-online.net/?q=node/1084
- farbige Quadrate/Rechtecke, Stifte, Scheren, Klebestifte,
- Papier (DIN A3/ DIN A4)
- M1 und M2 für alle Teilnehmenden

Intention

Die Teilnehmenden erschließen für sich ihre Herausforderungen, das, was ihnen Angst und Sorgen macht. Sie stellen dem ihre Fähigkeiten, das, was ihnen Mut und neue Energie gibt, gegenüber.

1

Hinweise zur Durchführung

Der Einsatz dieses Bausteins bietet sich am Anfang oder am Ende einer Tagung/ eines Seminars an, mit dem Ziel, sich auf die eigenen Ressourcen zu besinnen bzw. eine Möglichkeit kennenzulernen, die Ressourcen einer Gruppe des eigenen Arbeitsfeldes zu erkunden. Das Bild „Blühendes“ von Paul Klee kann zu Beginn oder während der Arbeitsphasen gezeigt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Bildbetrachtung einerseits zu Vorfestlegungen und Beeinflussungen führen kann, andererseits eine Bereicherung darstellt. Die einzelnen Schritte sind jeweils bereits als Aufforderung an die Teilnehmenden formuliert. Der Baustein kann mit einer Besinnung (HM1) kombiniert werden.

Möglicher Ablauf

Phase 1

☐ Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, sich mehrere farbige (helle und dunkle) Papiere, Stift, Schere und Klebestift zu nehmen. Danach gibt die Kursleitung nacheinander folgende Impulse, zu denen die Teilnehmenden jeweils 5–15 Min. Zeit haben.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

1. Impuls

- ☐ Überlegen Sie, welche Orte, Zeiten, Beschäftigungen, Menschen … für Sie Kraftquellen oder Kraftorte (nicht nur – aber auch – in Ihrem Arbeitsfeld) sind. Schreiben Sie dazu ein Stichwort auf jeweils ein kleines rechteckiges/ quadratisches Stück Papier in heller Farbe.

2. Impuls

- ☐ Überlegen Sie, welche Herausforderungen, Mühen, Problemstellungen … Sie Kraft kosten und Ihnen Energie abziehen (nicht nur – aber auch – in Ihrem Arbeitsfeld). Schreiben Sie dazu ein Stichwort auf jeweils ein kleines rechteckiges/ quadratisches Stück Papier in dunkler Farbe.

Phase 2

- ☐ Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden sich ein weißes DIN A4/ DIN A3 Blatt zu nehmen und die selbst beschrifteten farbigen Papierstücke (analog zum Bild „Blühendes“ von Paul Klee) so zu einem Bild zu ordnen, dass es zu einem Bild Ihres blühenden Lebens wird. (Was gehört eher in das Zentrum, was an den Rand? Was liegt nebeneinander, was weit auseinander?)
- ☐ Die Teilnehmenden stellen sich ihre Bilder in einer 3er-Gruppe gegenseitig vor. Wenn sie mögen, äußern sie sich insbesondere darüber, was dieser Gestaltungsprozess bei ihnen ausgelöst hat.

Phase 3 (optional)

- ☐ Die Kursleitung regt einen Reflexions- bzw. Diskussionsprozess mit folgenden Impulsen an:
  - Überlegen Sie, für sich oder im Plenum, wie und mit welcher Aufgabenstellung Sie diese Methode in Ihrem Arbeitsfeld einsetzen könnten.
  - Hatten Sie Schwierigkeiten bei der eigenen Umsetzung?
  - Wie könnten Sie diese im eigenen Arbeitsfeld vermeiden?

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Ablauf

Schritt 1

- ☐ Überlegen Sie, welche Orte, Zeiten, Beschäftigungen, Menschen … für Sie Kraftquellen oder Kraftorte (nicht nur – aber auch – in Ihrem Arbeitsfeld) sind. Schreiben Sie dazu ein Stichwort auf jeweils ein kleines rechteckiges/ quadratisches Stück Papier in heller Farbe.

Schritt 2

- ☐ Überlegen Sie, welche Herausforderungen, Mühen, Problemstellungen Sie Kraft kosten und Ihnen Energie abziehen (nicht nur – aber auch – in der Schule). Schreiben Sie dazu ein Stichwort auf jeweils ein kleines rechteckiges/ quadratisches Stück Papier in dunkler Farbe.

Schritt 3

- ☐ Nehmen Sie sich ein weißes DIN A4/ DIN A3 Blatt und ordnen Sie Ihre farbigen Papierstücke (analog zum Bild „Blühendes“) so zu einem Bild , dass es zu einem Bild Ihres blühenden Lebens wird. (Was gehört eher in das Zentrum, was an den Rand? Was liegt nebeneinander, was weit auseinander?)

Schritt 4

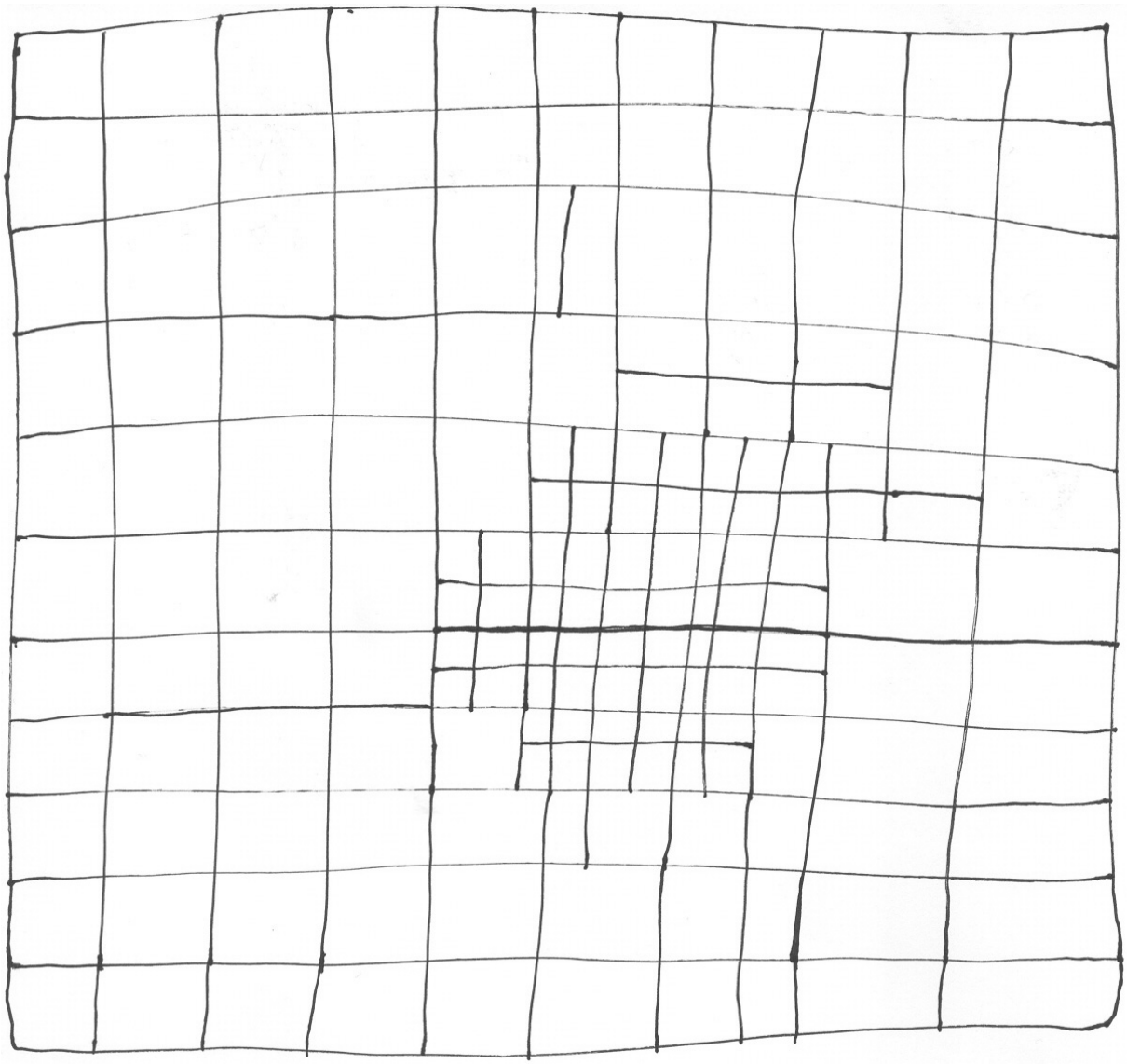
- ☐ Stellen Sie Ihr Bild anderen vor. Sagen Sie dazu nur, was Sie dazu sagen möchten. Wenn Sie mögen, äußern Sie sich insbesondere darüber, was dieser Gestaltungsprozess bei Ihnen ausgelöst hat.

Schritt 5 (optional)

- ☐ Überlegen Sie, für sich oder im Plenum, wie und mit welcher Aufgabenstellung Sie diese Methode in Ihrem Arbeitsfeld einsetzen könnten.
- ☐ Hatten Sie Schwierigkeiten bei der eigenen Umsetzung?
- ☐ Wie könnten Sie diese im eigenen Arbeitsfeld vermeiden?

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

„Blühendes“ – Muster



Zum Bild

Paul Klee (geb. 1879 in Münchenbuchsee, gest. 1940 in Muralto): Blühendes, 1934. Ölfarben auf Leinwand, H: 81.5, B: 80 cm. Kunstmuseum Winterthur; verfügbar z.B. unter: www.kultur-online.net/?q=node/1084

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Besinnung zu dem Bild „Blühendes“

Paul Klee, Blühendes, 1934, Ölfarben auf Leinwand, 81,5 x 80 cm
Kunstmuseum Winterthur,

Ich möchte das Bild von Paul Klee in Beziehung setzen zu einer Bibelstelle aus Markus 4, 26 f.: Und er sprach: Mit dem Reich Gottes ist es so, wie wenn ein Mensch Samen aufs Land wirft und schläft und aufsteht, Nacht und Tag; und der Same geht auf und wächst – er weiß nicht wie.

Wenn man von außen in das Bild hineintreten würde und sich zunächst einmal sehr am Rand bewegen würde, dann würde man sich ganz schön im Dunkeln befinden. Schwarz, grau, dunkelblau, dunkelgrün, dunkelbraun sind am Randbereich die bestimmenden Farben. Es gibt Zeiten in unserem Leben, da würde das so ähnlich aussehen, wenn wir das denn so mit Farbflächen ausdrücken könnten wie Paul Klee – dunkel, eintönig dunkel. Ständig will jemand etwas von mir, im Beruf, zu Hause, im Verein. Immer neue Forderungen kommen, kaum hat man sich an Strukturen gewöhnt, muss man schon wieder umdenken. Gerade in der Schule haben wir das Gefühl, ständig neuen Anforderungen ausgeliefert zu sein, denen wir uns fast nicht mehr gewachsen fühlen. Evaluation, Qualitätsanalyse, Dokumentation von Lernerfolg, Schülerverhalten und eigenen Maßnahmen, sonderpädagogische Kompetenzzentren, Inklusion. Mit immer neuen Anforderungen werden wir konfrontiert und keiner sagt uns genau, wie es gehen soll. Da kann einem das Leben schon mal Grau in Grau vorkommen.

Aber das Bild von Klee hört nicht am Rand auf. Wenn man weiter zur Mitte geht, nicht aufgibt, nicht stehen bleibt, sondern sich auf den Weg macht, dann ändert sich das Bild. Aus Dunkel wird Hell, aus Eintönigkeit Vielfarbigkeit. Oder um an unserem Bibeltext zu bleiben, Neues entsteht da, wo wir es gar nicht erwartet haben.

Etwas poetischer ausgedrückt:
Im Alltag ausgebrannt
vom Strudel der Zeit hin und her geworfen
fassen die ersten Wurzeln wieder Halt
sprießen aus der Asche
grüne Blätter
hervor.

Aber woher kommen die neuen Kräfte? Manchmal sind es andere Menschen, die uns Nähe und Wärme spüren lassen; Worte des Zuspruchs und der Solidarität könnten es sein, ein Händedruck, eine tröstende Berührung. Wenn wir dafür einen Sinn bekommen, kann das der Anfang neuen Lebens sein wie eine kleine Auferstehung. Wir werden wieder aufgerichtet, erleben neue Dynamik.

Der leere Blick fängt wieder Feuer, wird lebendig.

Unser Text sagt, dass es so mit dem Reich Gottes ist. Wenn wir ihm Raum geben, uns auf Gottes Wort, seine Regeln einlassen, ihn als Begleiter in unserem Leben annehmen, dann werden wir immer wieder solche hellen Momente erleben. Auch wenn wir wissen, dass es in diesem Leben immer Leid und Schmerz geben wird.

Der Text fordert uns auf Vertrauen zu haben, Vertrauen in die Kraft des Reiches Gottes.

Andreas Nicht

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Manchmal tut es gut

Manchmal tut es gut sich etwas Gutes zu tun,
zu entspannen,
zu lesen,
Musik zu hören,
etwas Schönes zu trinken,
etwas Leckeres zu essen,
etwas Schönes einzukaufen.

Manchmal tut es gut, sich etwas Gutes zu sagen,
eine aufmunternde Geschichte,
ein schönes Gedicht.

Manchmal tut es gut, sich zu vergewissern
ich kann,
ich kann gut.
Ich kann das, und das, und das gut.

Manchmal tut es gut, dem anderen zu sagen
du kannst,
du kannst gut.
Du kannst das, und das, und das gut.

Manchmal tut es gut, von anderen zu hören
du kannst,
du kannst gut.
Du kannst das, und das, und das gut.

Manchmal tut es gut sich zuzusprechen:

Mit dem Reich Gottes ist es so, wie wenn ein Mensch Samen aufs Land wirft und schläft und aufsteht, Nacht und Tag; und der Same geht auf und wächst – er weiß nicht wie.

Im Bild von Paul Klee würde es heißen: Bleibt nicht am Rande stehen, lasst euch nicht von den dunklen Farben erdrücken, dringt in die Mitte zu den hellen Farben vor.

Andreas Nicht

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

„Wenn einer tut, was er kann, kann er nicht mehr tun, als er tut.“

Wie finde ich zu einer angemessenen Balance zwischen inklusiver Schularbeit und Privatleben?

Zeit
2–4 Stunden

Gruppengröße
8–20 Teilnehmende

Raumbedarf
Ein Raum für die Gruppe

Material
- Moderationskarten und Stifte
- Schreibpapier
- M1, M2, M3 für alle Teilnehmenden

Intention

1

Lehrkräfte gehören zu den am meisten durch Stress belasteten Berufsgruppen. Diese Belastungen können sich durch die flächendeckende Einführung der Inklusion noch erhöhen – je nach finanzieller und personeller Ausstattung, die für Inklusion zur Verfügung gestellt werden. Daher ist Stressprophylaxe eine zentrale Aufgabe von inklusiv unterrichtenden Lehrkräften. Zu den wichtigsten Faktoren zählt die Work-Life-Balance. Die Teilnehmenden verschaffen sich Klarheit über ihr empfundenes Gleichgewicht zwischen ihrer Arbeit für die Schule und ihrem Privatleben. Sie erforschen ihre Wünsche und Ziele für ihr Leben und was sie daran hindert, im Gleichgewicht zu leben und zu arbeiten. Die Teilnehmenden erfahren etwas über die Ursachen des Stresserlebens und erkennen ihre inneren Stress-Dialoge und Antreiber. Sie überlegen alternative Denk- und Verhaltensweisen.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Erkunden der eigenen Ausgangssituation

- ☐ Die Kursleitung begrüßt die Teilnehmenden, stellt das Thema der Einheit vor.
- ☐ Die Teilnehmenden werden gebeten schriftlich einige Fragen zur Selbsterkundung bezüglich ihres Empfindens der Balance zwischen Berufs- und Privatleben, aber auch der Balance zwischen mit Freude ausgeführten Arbeiten und denen, die eher belasten und Energie rauben, zu beantworten (M1).
- ☐ In Murmelgruppen kann sich ein freiwilliger Austausch anschließen. Es besteht auch die Möglichkeit, ohne Austausch fortzufahren.
- ☐ Die Kursleitung gibt einen kleinen Input über Stress und Stressverarbeitung im Lehrerberuf (HM1).

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Phase 2: Folgerungen aus den diagnostizierten Ungleichgewichten bzw. Belastungen im Lehrerberuf

- ☐ Die Kursleitung leitet die Teilnehmenden zu einer schriftlichen Kurzdiagnose an (M2).
- ☐ Es schließt sich ein Austausch in Kleingruppen an, bei dem auf freiwilliger Basis die eigenen Überlegungen ausgetauscht werden. Es wird überlegt, welche Unzufriedenheiten und Hindernisse als objektiv und welche als subjektiv eingeschätzt werden.
- ☐ Ggf. schließt sich ein Austausch im Plenum an.

Phase 3: Veränderungsmöglichkeiten und -strategien – Innere Antreiber erkennen

- ☐ Wir werden nicht so sehr von den Dingen beunruhigt als vielmehr von den Gedanken, die wir uns darum machen.“ (Epiktet)
  Die Kursleitung leitet den nächsten Schritt ein mit der Bemerkung, dass neben vielen strukturellen Hindernissen ein großer Teil unseres Arbeitsstresses „hausgemacht“ ist, also durch unsere eigenen Gedanken erst provoziert und hergestellt wird. Wir fühlen uns oft getrieben und verstehen nicht, was uns treibt. Auslöser sind immer wieder Lebensregeln, die wir schon von Kindheit an in uns aufgenommen und die sich zu Glaubenssätzen verdichtet haben. Solche Glaubenssätze brauchen wir, um sicher durch das Leben zu gehen. Wenn sie aber eine destruktive Eigendynamik bekommen, wenn sie sich zu inneren „Kommandozentralen“ verselbständigen, dann haben sich diese Glaubenssätze zu inneren Antreibern entwickelt (Abel 2009, 28). Auch wenn diese inneren Antreiber biografisch sehr alt und in der Kindheit erworben sind, lassen sie sich im Erwachsenenleben gut verändern, wenn sie erst einmal identifiziert sind. Außerdem sind Veränderungen an uns selbst und unseren Gedanken das, was wir, im Gegensatz beispielsweise zu institutionellen Bedingungen, relativ leicht beeinflussen können.
- ☐ Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, eine „Reflexion zu Ihren Glaubenssätzen (Antreibern)“ auszufüllen (M3). Die Teilnehmenden formulieren zu einem oder mehreren Hauptansprüchen persönliche Glaubenssätze, die sie antreiben. Zum Beispiel: Du musst das alleine schaffen.
- ☐ Im Plenum gibt die Kursleitung einige Beispiele, wie innere Antreiber in wertschätzende Erlaubnissätze umformuliert werden können (HM2).
- ☐ Danach wird die Liste mit den inneren Antreibern ausgeteilt und in Partnerarbeit bearbeitet: Eine/r liest einen Antreiber vor, der/die andere versucht umzuformulieren. Dann werden die Rollen getauscht. Nach demselben Prinzip können die Antreiber auch in kleineren Gruppen vorgelesen werden, die anderen Gruppenteilnehmenden überlegen wertschätzende Erlaubnissätze. Erst nach den eigenen Versuchen der Teilnehmenden werden die Vorschläge von HM2 vorgelesen.
- ☐ Ggf. können die Teilnehmenden die Fragen 1 bis 4 (M3) beantworten und sich in Kleingruppen dazu austauschen.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Phase 4: Einen ersten Schritt festlegen

- ☐ Die Teilnehmenden überlegen sich einzeln, welchen ersten Schritt sie sich zur Veränderung im Schulalltag vornehmen. Der Schritt soll konkret und positiv formuliert sein.
- ☐ Die Teilnehmenden stellen sich in einen Kreis mit dem Gesicht nach außen. Diejenigen, die möchten, gehen einen Schritt aus dem Kreis heraus und benennen dabei den ersten Schritt, den sie sich vornehmen. Beispiele: Ich werde Kollegen NN um Unterstützung beim Einschulungsgottesdienst bitten. Ich werde ein neues Arbeitsblatt nur noch 1 x überarbeiten. Ich werde jeden Dienstag eine Stunde joggen.
- ☐ Ggf. schließt sich eine Feedback-Runde zu der Einheit an.

Literatur

Abel, Peter, Spirituelle Wege aus dem Burnout, Münsterscharzach 2009.
Frey, Dieter/ Graf Hoyos, Carl/ Stahlberg,Dagmar (Hg.), Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch, München 1988.
Hillert, Andreas, Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer, München 2004.
Kretschmann, Rudolf, Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer, Weinheim 2006.
Rohnstock, Dagmar, Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende, Berlin, 2012.
Rohnstock, Dagmar/ Roller, Claudio, Schulkonflikte meistern, Baltmannsweiler 2013.
Stollreiter, Marc u.a., Stress-Management,Weinheim 2000.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Selbsterkundung zur Balance von Beruf und Privatleben

Jeder Mensch hat ein ganz subjektives Empfinden von Balance in seinem Leben. Bitte beantworten Sie dazu mindestens drei der Fragen. Sie können das Ergebnis auch visualisieren.

- ☐ Wie empfinden Sie zurzeit die Balance zwischen Ihrem Beruf und Ihrem Privatleben? Wo gibt es Ungleichgewichte?
- ☐ Wie sieht es mit der Balance innerhalb Ihrer Arbeit aus? Welche Aufgaben erledigen Sie gerne und leicht, welche fallen Ihnen eher schwer? Wie ist das Verhältnis von Vorbereitungszeit zu Unterrichtszeit?
- ☐ Wie empfinden Sie die Balance innerhalb Ihres Privatlebens? Wie ist das Gleichgewicht von Pflicht und Freude? Wie ist das Verhältnis von gemeinsamer Zeit mit Familie/Freunden und einsamer Zeit nur für sich?
- ☐ Was sind Ihrer Meinung nach einige der Ursachen für die verschiedenen Ungleichgewichte in Ihrem Leben?
- ☐ Stellen Sie sich vor, eine gute Fee würde Ihnen drei Wünsche frei stellen. Was wären Ihre drei Wünsche?

Selbsterkundung zur Balance von Beruf und Privatleben

Jeder Mensch hat ein ganz subjektives Empfinden von Balance in seinem Leben. Bitte beantworten Sie dazu mindestens drei der Fragen. Sie können das Ergebnis auch visualisieren.

- ☐ Wie empfinden Sie zurzeit die Balance zwischen Ihrem Beruf und Ihrem Privatleben? Wo gibt es Ungleichgewichte?
- ☐ Wie sieht es mit der Balance innerhalb Ihrer Arbeit aus? Welche Aufgaben erledigen Sie gerne und leicht, welche fallen Ihnen eher schwer? Wie ist das Verhältnis von Vorbereitungszeit zu Unterrichtszeit?
- ☐ Wie empfinden Sie die Balance innerhalb Ihres Privatlebens? Wie ist das Gleichgewicht von Pflicht und Freude? Wie ist das Verhältnis von gemeinsamer Zeit mit Familie/Freunden und einsamer Zeit nur für sich?
- ☐ Was sind Ihrer Meinung nach einige der Ursachen für die verschiedenen Ungleichgewichte in Ihrem Leben?
- ☐ Stellen Sie sich vor, eine gute Fee würde Ihnen drei Wünsche frei stellen. Was wären Ihre drei Wünsche?

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Erstellen Sie eine Kurzdiagnose, auch unter Berücksichtigung der zu Beginn beantworteten Fragen zur Balance in Ihrem Leben

- ☐ Was macht Sie unzufrieden?
- ☐ Was sind die Haupthindernisse für ein Gefühl von Gleichgewicht?
- ☐ Welche Hindernisse sind nicht zu beheben, welche kurz- und welche mittelfristig?
- ☐ Was ist in meinem Leben am wichtigsten?
- ☐ Was will ich in meinem Leben sein und tun?

Erstellen Sie eine Kurzdiagnose, auch unter Berücksichtigung der zu Beginn beantworteten Fragen zur Balance in Ihrem Leben

- ☐ Was macht Sie unzufrieden?
- ☐ Was sind die Haupthindernisse für ein Gefühl von Gleichgewicht?
- ☐ Welche Hindernisse sind nicht zu beheben, welche kurz- und welche mittelfristig?
- ☐ Was ist in meinem Leben am wichtigsten?
- ☐ Was will ich in meinem Leben sein und tun?

Erstellen Sie eine Kurzdiagnose, auch unter Berücksichtigung der zu Beginn beantworteten Fragen zur Balance in Ihrem Leben

- ☐ Was macht Sie unzufrieden?
- ☐ Was sind die Haupthindernisse für ein Gefühl von Gleichgewicht?
- ☐ Welche Hindernisse sind nicht zu beheben, welche kurz- und welche mittelfristig?
- ☐ Was ist in meinem Leben am wichtigsten?
- ☐ Was will ich in meinem Leben sein und tun?

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Reflexion zu Ihren Glaubenssätzen (Antreibern)

Kopiervorlage

Reflexionen zu Ihren Glaubenssätzen (Antreibern)

1. Sie finden nachfolgend zu fünf Hauptanspruchsthemen jeweils ein Kontinuum. Bitte markieren Sie Ihre typischen Einstellungen mit einer Wertung in Form eines Striches auf dieser gedachten Skala.

a) Perfektion

|----------|

übergenau im Detail — *oberflächlich, ungefähr*

b) Gefälligkeit

|----------|

es immer allen recht machen — *für mich recht machen*
stets für alle da sein — *nur für mich da sein*

c) Schnelligkeit

|----------|

alles immer schnell, effizient — *Zeit lassen, die es braucht*

d) Stärke

|----------|

alles immer allein schaffen — *gleich um Hilfe anderer bitten*

e) Anstrengung

|----------|

immer voller Einsatz, keine Pausen — *Erholung gut möglich*

2. Reflektieren Sie nun ihr Ergebnis.

a) Bei welcher Anspruchdimension haben Sie starke Ausprägungen? In welchen Situationen zeigen sich diese hohen Ansprüche besonders?

_____

_____

b) Sind diese hohen Ansprüche tatsächlich angemessen für diese Anlässe? Wo genau muten Sie sich regelmäßig zu viel zu?

_____

© Cornelsen Verlag, Berlin • Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

© Cornelsen Verlag, Berlin • Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende

c) Sind es Muster, die Sie schon lange begleiten und die Sie gern verändern würden? Ahnen Sie, woher sie stammen?

d) Wie könnten Sie angemessener Ansprüche setzen? In welcher Hinsicht möchten Sie diese zuerst erproben? Was ist dafür nötig?

7

Quelle: Rohnstock, Dagmar, Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende, Berlin 2012, 118f. Cornelsen-Verlag Webcode: ZM233960-023. Verfügbar unter https://www.cornelsen.de/fm/1272/ZM233960-023.pdf (Download 25.04.2017)

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Stress und Stressreduktion – Einführung

„Eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrerinnen und Lehrern fühlt sich durch ihre Arbeit gestresst bzw. durch die Bedingungen, unter denen die pädagogische Arbeit zu erbringen ist. Bei nicht wenigen führen diese Belastungen zu vorzeitigem Ausscheiden aus dem Berufsleben – wegen Dienst- oder Berufsunfähigkeit. Andere „überleben" nur durch die Reduzierung ihrer Unterrichtsdeputate oder sie nehmen einen übermäßigen Verlust an Lebensqualität in Kauf" (Kretschmann, 2006, 7).

Diese Probleme könnten sich verschärfen durch die flächenmäßige Einführung inklusiven Unterrichts, je nachdem, unter welchen Bedingungen und mit welchen finanziellen und personellen Mitteln die Inklusion in den jeweiligen Bundesländern umgesetzt wird. Häufig dienen mangelhafte Ausstattung und fehlende finanzielle Unterstützung als Argument, mit der Inklusion gar nicht erst ernsthaft zu beginnen. Für den inklusiven RU potenzieren sich die zu bewältigenden Schwierigkeiten oftmals dadurch, dass die Lehrkräfte in den inklusiven Gruppen alleine arbeiten müssen, also ohne Schulhelfer_innen, pädagogische Unterrichtshilfen etc. Doch was genau ist eigentlich „Stress"?

„Stress ist die unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird" (Selye zit.n. Frey u.a. 1988, 429). Während wir sog. positiven Stress oder Eustress brauchen, um überhaupt Aufgaben in Angriff nehmen zu können, macht uns negativer Stress auf lange Sicht krank. Negativer Stress entsteht durch Über- oder Unterforderung und beginnt, abgesehen von objektiven negativen Bedingungen, vor allem im Kopf. Beim Zustandekommen von psychischem Stress sind wir durch das entscheidende Moment der Interpretation, dass wir etwas als unangenehm oder angenehm empfinden, wesentlich mit beteiligt. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Kontrollierbarkeit einer Situation. Wird eine Situation als Gefahr interpretiert und fehlt es an Kontrollmöglichkeit, kommt automatisch ein Notfallprogramm des Organismus in Gang, durch das unser Gehirn auf Minimalfunktion heruntergefahren wird. Der Körper ist auf „Kampf oder Flucht" eingestellt, der Informationsfluss von Nervenzelle zu Nervenzelle wird gebremst, was uns subjektiv als „Denkblockade" zu Bewusstsein kommt. Unser Denken, Fühlen und Handeln werden durch die Ausschüttung eines Hormoncocktails förmlich vergiftet. Dauert eine solche Extremsituation länger an, bewirkt diese Belastung eine Verringerung der Abwehrkräfte. Da wir nur noch in den seltensten Fällen die Möglichkeit haben, die ausgeschütteten Stresshormone abzubauen, kreisen sie weiterhin in unserem System und halten uns innerlich in Unruhe und Anspannung. Auch für unser Wohlbefinden spielt unsere Bewertung oder Interpretation eine entscheidende Rolle. Vor allem Erfolg, Freude und Humor ziehen eine positive Reaktion nach sich. In diesem Fall werden ebenfalls Hormone ausgeschüttet, aber nun Glückshormone („Endorphine").

Sowohl Stress als auch Wohlbefinden machen sich auf drei Ebenen bemerkbar:

- ☐ Gedanken
- ☐ Gefühle
- ☐ Handlungen

Daher sind auch die Maßnahmen zum Stressabbau an Veränderungen der Gefühle, Gedanken und Handlungen gekoppelt (nach Stollreiter 2000, 28/29). Eine besonders wichtige Rolle kommt dabei den Gedanken zu, da diese in der Regel den Gefühlen vorausgehen, auch wenn dies häufig so blitzschnell geschieht, dass wir es nicht merken.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Beispiele für Erlaubnissätze in Problemsituationen

In: Rohnstock, Dagmar, Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende, Berlin 2012, 119f.

Perfektion Ich muss immer bestens vorbereitet sein. Wenn der Direktor reinkäme, müsste es laufen wie am Schnürchen. Auf meinen Arbeitsbögen darf es keine Fehler geben.

Innere Erlaubnis *Es ist nicht tragisch, wenn ich Fehler mache. Daraus kann ich lernen. – Ich erledige meine Arbeiten zügig und entscheide mich rasch. – Ich überleg mir nur den roten Faden, der Rest ergibt sich von selbst. – Bei Unwichtigem erlaube ich es mir, locker zu lassen und herumzuschludern. – Ich stürze mich einfach in meine Arbeit hinein, ohne lange nachzugrübeln.*

Gefälligkeit Ich muss bei allen meinen Schülerinnen und Schülern gut ankommen. Mein Unterricht muss allen Spaß machen. Ich muss stets für Eltern und Kollegen erreichbar sein. Ich muss meinen Kollegen stets helfen, wenn sie Hilfe brauchen. Ich darf niemandem weh tun.

Innere Erlaubnis *Andere dürfen mit mir auch mal unzufrieden sein. Davon geht die Welt nicht unter. – Wenn ich Nein sage, dann sage ich Ja zu meinen Zielen. – Ich akzeptiere es, wenn ich auch mal schlecht drauf bin und nicht mehr kann. – Es ist in Ordnung, wenn ich mit den meisten Klassen/ Schülerinnen und Schülern ordentlich auskomme.*

Schnelligkeit Nur unter Druck kann ich gut arbeiten. Bei mir muss es immer ruck, zuck gehen. Ich muss immer effizient pro Zeiteinheit sein. Ich muss mit meinem Stoff schnell vorankommen.

Innere Erlaubnis *Ich darf mir die Zeit nehmen, die ich für die Aufgabe brauche. – Alles hat und braucht seine Zeit. – Wichtiges erledige ich bewusst ruhig und langsam. – Ich gönne mir jeden Tag eine Auszeit, in der ich nichts mache. – Ich gebe anderen die Zeit, die sie für die Aufgaben brauchen.*

Stärke Schwächen zeigt man nicht. Ich muss es möglichst allein schaffen. Alle Lehrertätigkeiten muss ich unter einen Hut bekommen. Ich muss besser sein als meine Schülerinnen und Schüler. Ich muss sie immer alle gut im Griff haben. Ich lasse mir nichts gefallen.

Innere Erlaubnis *Ich darf mir Hilfe holen und meine Gefühle zeigen. – Ich höre meine eigenen Wünsche und formuliere sie als Bitten. – Ich nehme Hilfe an, die ich brauche. – Ich darf mir Lücken und Ausrutscher auch gegenüber meinen Schülerinnen und Schülern mal leisten.*

Anstrengung Reiß dich zusammen! Nur wenn ich mich anstrenge und etwas leiste, dann bin ich wer. Nur mit vollem Einsatz kann man als Lehrer/in wirklich gut sein. Man muss immer auf der Höhe der Ereignisse sein. Pausen kann ich mir bei der Fülle der Aufgaben kaum leisten.

Innere Erlaubnis *Weniger ist mehr. Ich entspanne mich, wenn ich müde bin. – Für Unwichtiges arbeite ich im Energiesparmodus; nur für Wichtiges arbeite ich intensiv.- Ich sehe meine Stärken als Lehrer/als Lehrerin, akzeptiere aber auch meine Schwächen.*

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Ich lasse meine Seele ruhig werden und still (Ps 131,2)

Zeit
1,5–3 Std.,
je nach Vorbildung und Umfang

Gruppengröße
variabel

Raumbedarf
Ein großer Raum mit so viel Platz, dass alle Teilnehmende liegen und auf Stühlen sitzen können. (Es können ggf. auch alle Übungen im Sitzen durchgeführt werden.)

Material
- Stühle
- Matten oder Meditationsbänkchen
- evtl. CD-Player und ruhige Musik (Falls es anfangs leichter ist, mit ruhiger Meditationsmusik zu üben.)
- M1, M2, HM2 und HM für alle Teilnehmenden

Intention

1

Die Teilnehmenden lernen verschiedene Methoden und Übungen zur Steigerung der Selbstwahrnehmung und Entspannung kennen und üben sie ein. Sie erkennen die Wichtigkeit ständig zunehmender und geübter Achtsamkeit in ihrem beruflichen und privaten Leben, um eine förderliche Distanz zu Personen und Geschehnissen ihres Lebens zu bekommen bzw. zu halten und auf diese Weise gesund zu bleiben. (Christliche) Meditationsübungen verhelfen zu vertiefter Selbstwahrnehmung und gestärktem Gott- und Selbstvertrauen. Auch wenn inklusiver Religionsunterricht besonders hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, weil häufig keine pädagogischen Unterrichtshilfen zur Verfügung stehen, können Menschen in religiösen Traditionen einen reichen Schatz an Möglichkeiten finden, sich jenseits der realen Gegebenheiten zu verankern und sich Hilfe zu holen.

Möglicher Ablauf

Phase 1: Achtsamkeit – das Mittel gegen Alltagsstress

- ☐ Die Kursleitung gibt zu Beginn der Fortbildung einen kurzen Input zu Achtsamkeit und Selbstfürsorge (HM1).
- ☐ Die Kursleitung führt mit den Teilnehmenden eine oder zwei Achtsamkeitsübungen (nach Jon Kabat-Zinn) durch:
  - Anspannung und Entspannung wahrnehmen (HM2)
  - Übung in Achtsamkeit (HM2)
- ☐ Nach jeder Übung kann ein Austausch in Zweiergruppen erfolgen.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

- ☐ Als weitere Vertiefung kann die Kursleitung die Übung „Energiequelle“ (M1) anleiten, die jederzeit kurz vor oder sogar im Unterricht geübt werden kann. Anstelle des „Zauberwortes“ kann auch das Herzensgebetswort (s. Phase 2, M2) genommen werden.
- ☐ Evtl. Austausch.

Phase 2: Das „Herzensgebet“ als christliche Meditationsübung

- ☐ Die Kursleitung gibt einen kurzen Input zur Übung christlicher Worte und Gebete, die hier exemplarisch in Form des christlichen Herzensgebetes und der Meditation mit einem Wort oder Psalmvers vorgestellt werden (HM 3). Die Teilnehmenden können sich ggf. an dieser Stelle oder zu einem späteren Zeitpunkt eigene Worte, Texte oder Mantren – auch aus unterschiedlichen Religionen und spirituellen Traditionen – suchen.
- ☐ Die Kursleitung leitet eine Übung an, bei der Worte oder ein Psalmvers (z.B. „Ich lasse meine Seele ruhig werden und still“) erst leise gesprochen, dann nur innerlich gesprochen und dann nur noch gedacht werden (HM 3 und M2).

Phase 3: Stilleübungen im persönlichen und schulischen Alltag

- ☐ Die Teilnehmenden tauschen ihre Eindrücke aus und überlegen, ob und wie sie die Übungen in den persönlichen Schulalltag integrieren wollen.

Literatur

Abel, Peter, Spirituelle Wege aus dem Burnout, Münsterschwarzach 2009.
Abel, Peter, Keine Zeit für Burnout, Münsterschwarzach 2012.
Geuter, Ulfried, Achtsamkeit – das Mittel gegen den Alltagsstress, in: Psychologie Heute 35 (2008), H.8, 21-25.
Kabat-Zinn, Jon, Gesund durch Meditation, Frankfurt a. M. 1990 (2009).
Kabat-Zinn, Jon, Im Alltag Ruhe finden, Frankfurt a. M. 1994 (2009).
Maschwitz, Rüdiger, Das Herzensgebet, München 1999.
Seeger, Norbert/ Seeger, Rita, Was Lehrer stark macht, Donauwörth 2007.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Übung: Die Energiequelle

Die folgenden Übungen in: Seeger, Norbert/ Seeger, Rita, Was Lehrer stark macht, Donauwörth 2007, 31f. Dort finden sich auch weitere gut praktizierbare Übungen.

Ruhig zu lesen, Pause bei den Pünktchen

„Suchen Sie sich einen Platz, an dem Sie einige Momente ungestört sind ... Setzen Sie sich bequem hin ... Konzentrieren Sie sich auf Ihren Atem ... Lassen Sie ihn kommen und gehen ...

Spüren Sie Ihren ganzen Körper, von oben bis unten ... Nehmen Sie Ihre Körperhaltung wahr... Gehen Sie mit Ihrer Aufmerksamkeit nach innen ... Spüren Sie, ob Sie irgendwo in Ihrem Körper verspannt sind ... und stellen Sie sich diese Körperteile vor ...

Beginnen Sie nun, diese Verspannungen nacheinander mit dem Atem an irgendeiner Stelle hinauszuatmen ... Stellen Sie sich nun vor, dass über Ihrem Kopf eine Energiequelle hängt, aus der Sie Lebenskraft und Lebenslust holen können ... Sie können sich so viel holen, wie Sie brauchen ...

Stellen Sie sich Ihre Energiequelle etwas genauer vor, geben Sie ihr eine Form, eine Farbe ... Suchen Sie jetzt für sich ein Zauberwort, das die Energiequelle öffnet ... Denken Sie jetzt dieses Zauberwort und stellen Sie sich vor, wie die Lebenskraft über Sie strömt, von oben nach unten den ganzen Körper überströmt ... Wenn Sie wollen, lassen Sie die Energie auch in den Körper hineinströmen ... Beobachten Sie, was sich in Ihrem Körper verändert ...

Sie können sich mithilfe des Zauberwortes jederzeit wieder Kraft, Energie und Lebenslust holen ...

Machen Sie zum Schluss einige tiefe Atemzüge ...“.

Die Energiequelle (Kurzversion)

„Konzentrieren Sie sich auf Ihren Atem ... Spüren Sie Ihren ganzen Körper von oben bis unten ....

Gehen Sie mit Ihrer Aufmerksamkeit nach innen ...

Stellen Sie sich nun vor, dass über Ihrem Kopf eine Energiequelle hängt, aus der Sie Lebenskraft und Lebenslust holen können ... Lassen Sie nun spontan ein (Zauber-)Wort in Ihnen entstehen ... Probieren Sie es kurz noch einmal aus, indem Sie es denken ... Stellen Sie sich vor, wie die Lebenskraft über Sie strömt, von oben nach unten den ganzen Körper überströmt ...

Sie können sich mithilfe des Zauberwortes jederzeit wieder Kraft, Energie und Lebenslust holen ... Machen Sie zum Schluss einige tiefe Atemzüge ...“.

Sie können sich nun vor jeder Unterrichtsstunde (bzw. nach Bedarf) Kraft und Energie mittels Ihres Zauberwortes herholen. Die Übung kann dadurch wesentlich verkürzt werden. Es reichen wenige Augenblicke (vgl. Kurzversion). Wenn Sie aber Zeit haben, machen Sie durchaus die Übung in Ihrer oben beschriebenen ausführlichen Form. Denn die biochemischen Prozesse sind dann intensiver.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Anleitung zur Übung des Herzensgebetes

Die Übung geht zurück auf: Maschwitz, Rüdiger, Das Herzensgebet, München 1999. Sie ist hier zusammengefasst. Die Seitenzahlen in den Klammern beziehen sich auf das Buch von Maschwitz.

Setzen Sie sich aufrecht auf einen Stuhl, ein Meditationskissen oder -bänkchen: Mit den Füßen (bzw. Knien) haben Sie Kontakt zum Boden, vom Becken werden Sie getragen, im Herzen ruht und verweilt die Aufmerksamkeit, der Kopf findet zur Ruhe, die Arme schließen den Kreis. (33)

Beginnen Sie, mit einem Einstiegswort zu üben. Lassen Sie sich im Laufe der Zeit von Ihrem Wort bzw. Klang finden und nehmen Sie sich Zeit und Geduld. „Warten Sie – es kommt zu Ihnen. Manche Menschen erkennen ihr Wort sofort, andere entdecken es irgendwann oder sie träumen es. In der Zwischenzeit nehmen Sie ein vorgeschlagenes Wort. Probieren Sie aber nicht dauernd ein neues, es wird dann leicht belanglos oder gleicht einem Angebot aus einem riesigen Supermarkt.

Sprechen Sie dieses Wort bzw. diesen Satz nun. Es gibt dazu mehrere Möglichkeiten:

- Sprechen Sie das Wort anfangs leise aus – es ist eigentlich nur für Sie hörbar. Gerade diese Form fördert die Aufmerksamkeit, selbst in einer Gruppe ist es nicht störend. Genau wie bei den anderen Formen wandert das Wort nach innen.
- Sprechen Sie das Wort inwendig – sprechen Sie es dabei lautlos und bewegen doch dabei die Zunge. Für den Anfang ist dies eine hilfreiche Übung, vom Bewegen der Zunge wandert das Wort selbsttätig in den weiteren Innenraum. Die Konzentration ist bei dieser Übungsform für viele leichter.
- Sprechen Sie das Wort inwendig – in den Gedanken, aber denken und bedenken Sie es nicht. Während des Sprechens bleiben Sie mit Ihrer Bewusstheit in Ihrem Wort, es trägt Sie nicht fort, es entsteht keine Trance oder fromme Schwelgerei und keine Betrachtung des Wortes. Alles in Ihnen schweigt, nur das Wort entfaltet sich.“ (36)

Die Aufmerksamkeit ruht die ganze Übung über im Herz-Brust-Raum. Der Atem wird nicht beeinflusst, er fließt bis ins Becken. Achten Sie auf die natürliche Pause zwischen Aus- und Einatem.

Nehmen Sie – immer öfter – das Sprechen des Wortes in den Alltag hinein. (37)

Gehen Sie liebevoll und gelassen mit sich um, ohne nachlässig oder ungeduldig zu sein. (37)

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Achtsamkeit und Selbstfürsorge – Einführung

„Animam suam custodiat" – „Er achte auf seine Seele" schreibt der Abt Benedikt von Nursia dem Verwalter eines Klosters ins Stammbuch (Regel Benedikts 31,8).

„Selbstaufmerksamkeit, die nicht bewertet, ist ein erster Schritt der Selbstsorge: Ich nehme die Regungen meines Herzens wahr. Ich versuche, meinen Wahrnehmungen und Gefühlen zu trauen. Ich prüfe meine Wunschvorstellungen. Ich beobachte meine Reaktionen und mein Verhalten, beziehe die Umstände in meine Überlegungen mit ein. (...) Es geht demnach in der Selbstbeobachtung nicht nur um Selbsterfahrung, sondern es geht auch um Verantwortung für mich selbst, um jene Verantwortung, in der der Mensch wirklich zu sich kommt und in seinem Herzen Ruhe findet." (Abel 2012, 124f.)

Wenn es stimmt, dass Stress im Kopf entsteht, und zwar aus Mangel an mentaler Präsenz, ist die Frage: Wie kann man lernen, in zumindest den meisten Momenten seines Lebens mental präsent, also im Hier und Jetzt zu sein?

Ein spezielles Achtsamkeitstraining (Mindfulness Based Stress Reduction) wurde von dem Verhaltensmediziner Jon Kabat-Zinn (1990) auf der Basis der Lehren des Buddhismus, die an die westliche Welt angepasst wurden, als Programm zur Stressbewältigung entwickelt. Kabat-Zinn definiert Achtsamkeit (mindfulness) als eine besondere Form der Aufmerksamkeitslenkung, wobei die Aufmerksamkeit absichtsvoll und nicht-bewertend auf das bewusste Erleben des gegenwärtigen Augenblicks gerichtet ist. Achtsamkeit bedeutet, sich dem zuzuwenden, was im Hier und Jetzt gegeben ist, den gegenwärtigen Moment also in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken: Ich esse, wenn ich esse, ich gehe, wenn ich gehe, ich schlafe, wenn ich schlafe ... (Kabat-Zinn 1990, 21).

In der achtsamkeitsbasierten Stressminderung lässt Kabat-Zinn seine Patientinnen und Patienten auf vier Arten Achtsamkeit üben: Im Liegen durchwandern sie aufmerksam ihren ganzen Körper, von den Zehenspitzen bis zum Scheitel, um alles wahrzunehmen, was sie spüren können (body-scan). Das zweite Element seines Programms sind Übungen aus dem Hatha-Yoga. Das dritte Element ist die Achtsamkeitsmeditation, in der die Patientinnen und Patienten ihre Empfindungen, Gefühle und Gedanken aufmerksam betrachten sollen – wie einen vorbeiströmenden Fluss, an dessen Ufer man sitzt und den man genau beobachtet. Schließlich bekommen sie die Aufgabe, in ihrem Alltag einzelne Handlungen langsam und achtsam auszuführen. Durch diese Übungen werden automatische Gedanken- und Gefühlsabläufe unterbrochen. Das unterbricht auch das eingeschliffene Reagieren auf äußere Reize oder innere Gefühle (De-Automatisierung). „So kommt es zu einer Auftrennung des Ich in denjenigen Teil, der denkt und fühlt, und denjenigen, der sich dessen gewahr ist, dass da gerade Gedanken und Gefühle sind. Achtsamkeit bedeutet, immer diese Position des Beobachtens zu wahren. Das heißt aber nicht, etwas auszublenden. Im Gegenteil. In der Achtsamkeit bleibt der innere Beobachter eng mit dem verbunden, was er beobachtet, auch wenn er sich nicht damit identifiziert." (Geuter 2008, 20) Martin Bohus spricht – so Geuter weiter – von einem „metakognitiven Gewahrsein", das durch Achtsamkeitsmeditation erzeugt werde. Nehme man den „umherstreifenden Geist" selbst in die Beobachtung, könne man „gelassen dem eitlen Treiben der je eigenen Emotionen, Nöte und Lüste zusehen" (Geuter 2008, 20).

In der christlichen Tradition der Meditation ist es üblich, den Atem zu konzentrieren auf ein heiliges Wort wie „Jesus", „Christus", „Abba" oder ein Psalmwort.

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Geführte Übung: Anspannung und Entspannung wahrnehmen

In: Seeger, Norbert/ Seeger, Rita, Was Lehrer stark macht, Donauwörth 2007, 19f.
Der folgende Text ist ruhig zu lesen, Pause bei den Pünktchen.

„Stellen Sie sich vor, Sie könnten Ihren Einatem und Ausatem gezielt in einzelne Körperbereiche lenken ... Schließen Sie Ihre Augen, wenn das möglich ist ... Lassen Sie ihren Einatem in Ihre beiden Füße fließen ... und den Ausatem wieder aus Ihren Füßen hinaus ... Dabei bringt der Einatem frische Energie in Ihre Füße und der Ausatem nimmt Anspannungen aus den Füßen hinaus ... So gehen Sie nun in Ihrem Tempo weiter durch Ihren Körper, bewusst ein- und ausatmend: Sie atmen in Ihre Unterschenkel und Knie ..., in Ihre Oberschenkel ..., in Ihr Becken ... Hilfreich ist es, sich das Becken als eine Schüssel vorzustellen, in die der Atem hineinfließt ... und wieder hinaus ...Nun atmen Sie in Ihren Bauchraum ..., in den Brustbereich ..., den Rücken ... und die Schultern ..., in Ihre Arme ..., Hände ... und die einzelnen Finger ..., in Hals und Kopf ...Lassen Sie nun Ihren Einatem von den Füßen aus bis zu Ihrem Kopf hinauf durch den ganzen Körper fließen ... Der Einatem bringt Energie und Kraft in Ihren gesamten Körper ..., der Ausatem nimmt alles körperliche Unwohlsein mit nach draußen ... Atmen Sie noch einige Male in dieser Art ... Nehmen Sie wahr, wie Sie sich jetzt in Ihrem Körper spüren ...

Kehren Sie nun mit Ihrer Aufmerksamkeit wieder in die Außenwelt zurück ... Dies können Sie auf verschiedenen Weise tun ... Sie machen einige langsame, aber intensive Atemzüge ... und öffnen danach wieder Ihre Augen, falls Sie diese geschlossen hatten...

Oder Sie atmen tief ein, halten einige Sekunden Ihren Atem an und spannen dabei möglichst Ihre ganze Muskulatur an ... und lassen beim Ausatem Ihre Muskeln wieder los (dreimal hintereinander) ...“

Diese Übung ist während einer Schulpause gut zu machen. Man sucht sich dazu möglichst einen Platz, an dem man alleine ist.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Geführte Übung: Übung in Achtsamkeit (nach Jon Kabat-Zinn)

In: Geuter, Ulfried, Achtsamkeit – das Mittel gegen den Alltagsstress, in: Psychologie Heute (2008), H.8, 22. *Der folgende Text ist ruhig zu lesen, Pause bei den Pünktchen.*

„Nimm eine angenehme Stellung im Liegen oder Sitzen ein, halte die Wirbelsäule gerade, lass die Schultern fallen ... Schließe deine Augen, wenn es angenehm ist ....

Gehe mit deiner Aufmerksamkeit zu deinem Bauch, spüre, wie er sich mit dem Einatem hebt oder leicht ausdehnt, mit dem Ausatmen senkt oder zurückzieht ... Bleib bei deiner Atmung, sei bei jedem Einatmen für seine ganze Dauer und bei jedem Ausatmen für seine ganze Dauer, als würdest du von den Wellen deines Atems getragen ... Jedes Mal, wenn du bemerkst, wie sich dein Geist von deinem Atem entfernt, bemerke, was dich weggebracht hat, und dann bringe deine Aufmerksamkeit freundlich zu deinem Bauch und dem Gefühl des ein- und ausströmenden Atems zurück.

Wenn sich dein Geist tausendmal von deinem Atem entfernt, ist deine Aufgabe nur, ihn jedes Mal zu deinem Atem zurückzubringen, womit er auch beschäftigt ist ...

Mache diese Übung jeden Tag 15 Minuten zu einer geeigneten Zeit, ob dir danach ist oder nicht, für eine Woche, und schaue, wie es ist, eine disziplinierte Meditationspraxis in dein Leben einzubauen. Sei bewusst, wie es sich anfühlt, jeden Tag eine Zeit zu verbringen, in der du nur bei deinem Atem bist, ohne irgendetwas tun zu müssen."

Anmerkung:
Die beiden Übungen variieren zwischen Du und Sie als Ansprache. Was für die jeweilige Gruppe passt, muss die Kursleitung entscheiden.

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

Christliches Herzensgebet – Einführung

„Wer Gott erkennen will, wird auch sich selbst erkennen. Eins kommt nicht ohne das andere aus.“ Vater Johannes (Maschwitz 1999, 11)

Das Jesusgebet, auch Herzensgebet oder immerwährendes Gebet, ist besonders in den orthodoxen Kirchen weit verbreitet. In diesem Gebet wird ununterbrochen der Name Jesu Christi angerufen. Es steht in der Tradition der paulinischen Aufforderung: „Betet ohne Unterlass“ (1 Thess 5,17).

Nach Rüdiger Maschwitz gehört das Herzensgebet im Gegensatz zur gegenstandsbezogenen Meditation zur gegenstandsfreien Meditation. „Wieso kann ein Weg, der ein Wort zur Ausrichtung der Aufmerksamkeit immer wieder klingen lässt, gegenstandsfrei sein? In Kursen pflege ich halb scherzhaft zu sagen, dass das Herzensgebet ein Weg ins Schweigen mit Geländer ist. Am Wort können Sie sich innerlich ausrichten, aufrichten, orientieren und manchmal wie bei einem Geländer Stütze finden. Mit der Zeit führt das immerwährende Wort ganz ins Schweigen hinein. Es taucht zwar aus sich heraus oder bewusst ab und zu wieder auf, um die Sammlung zu erleichtern bzw. wiederherzustellen, aber der Übende begibt sich mit seinem Wort ins absolute Schweigen: Alles in mir schweige.“ (Maschwitz 1999, 26)

In der ältesten christlichen Tradition lautet das zu wiederholende Wort: „Jesus Christus, Sohn Gottes, erbarme dich meiner“. Oder einfacher: „Jesus Christus“ oder „Jesus Christus, erbarme dich“. Man muss aber nicht diese Worte wählen, sondern kann andere Worte nehmen und variieren: „Jesus, mein Leben“, „Jesus, sei mir gnädig“ oder „Jesus, schenke mir deine Liebe“ (ebd., 34).

Nicht alle Worte haben die gleiche Qualität. „Das Wort sollte, auch wenn es nicht bedacht wird, Sie mit dem Urgrund des Lebens verbinden, und Sie selbst sollten das Wort bzw. den Satz mögen und respektieren“ (ebd., 35). Maschwitz macht weitere Vorschläge für zu wiederholende Worte: Schalom, Du bist Liebe, Du, Jeschua, Ich in dir und du in mir, Du in mir und ich in dir, Gott, hilf mir vertrauen, Amen ...

Es ist auch möglich, einen Klang mit dem Wort zu verbinden: z.B. die Liedzeile: „Schweige und höre, neige deines Herzens Ohr, suche den Frieden“ oder einen Psalmvers zu wählen, z.B. „Du, mein Licht und mein Heil“ (ebd.).

Weitere mögliche Psalmverse: Ich lasse meine Seele ruhig werden und still (Ps 131,2); Von allen Seiten umgibst du mich (139,5.1); Nur bei Gott komme ich zur Ruhe (Ps 62,6.1); Mein Herz ist zufrieden und still (Ps 132,2.1); Geh mit mir und führe mich, denn du bist mein Gott (Ps 31,4); Herr (Gott) zeig mir den Weg, den ich gehen soll (Ps 25,4); Meine Augen blicken zu dir, mein Gott (und Herr) (Ps 141,8).

Maschwitz hält es für sinnvoll, keine begleitende Atemtechnik einzuüben. „Der Atem verbindet sich in der Zeit der Übung mit dem Wort und wir bleiben in dem Dreiergrundrhythmus: Ausatmen – natürliche (!) Pause – Einatmen. Wesentlich ist die natürliche Pause, sie ist der absolute Ort der Stille – nichts geschieht. Wir verweilen. Das Wort legt sich in das Ein- und Ausatmen hinein. Bitte machen Sie dies nicht künstlich oder durchdacht, oft genug wird so der Atemrhythmus gestört.“ (Maschwitz 1999, 81)

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Angela Berger.

inreb
Inklusive Religionslehrerbildung

modul 4

Methodik und Didaktik inklusiven Religionsunterrichts

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

modul 4

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

Zeit
6 Stunden, ggf. kürzer

Gruppengröße
5–30 Teilnehmende

Raumbedarf
Plenumsraum sowie Räume für Arbeitsgruppen

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

Intention

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

Erläuterung

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

Möglicher Ablauf

Phase 1: „Schönheit“ als Schlüsselthema entdecken

☐ Die Kursleitung informiert über die Absicht dieser Fortbildungseinheit: Am Thema Schönheit wird exemplarisch ein „Schlüsselthema“ eines inklusiven und heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts erarbeitet (vgl. „Was ist ein ‚Schlüsselthema‘ inklusiver Religionspädagogik“, HM1).

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

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

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

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

Literatur

Ahrens, Sabine, Das bin ja ich! Selbsterfahrungen mit Sprache und Bildern des Hohelieds, in: Ahrens, Sabine/ Pithan, Annebelle (Hg.), KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999, 64-82.

Alpermann, Dirk, „Spieglein, Spieglein an der Wand …“. Schönheit als Thema im Religionsunterricht, in: Schönberger Hefte 37 (2007), H.3, 18-22.

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

Chahine, Nathalie/ Jazdzewski, Catherine/ Lannelongue, Marie-Pierre, Schönheit – Beauty – Beauté. Eine Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 2000.

Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine, Münster 2014.

Flaake, Karin, „Zuerst toll! Jetzt bin ich endlich ´ne Frau. Aber jetzt geht´s mir auf die Nerven!“. Weibliche Adoleszenz, Körperlichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen, in: Becker, Sybille/ Nord, Ilona (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart u.a. 1995, 23-34.

Niehl, Franz W./ Thömmes, Arthur, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 2014.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Links

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

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

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

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

Unterrichtliche Zugänge zum Thema

Schönheitsarrangements

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

Einstieg mit Fragen

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Fünf Fragen zum Thema Schönheit

1. Schöne Menschen haben …

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

2. Wie wichtig ist das Aussehen für …

	sehr wichtig	weniger wichtig	un-wichtig
den beruflichen Erfolg	❑	❑	❑
das Selbstwertgefühl	❑	❑	❑
Sympathie / Antipathie	❑	❑	❑
die Freundschaft	❑	❑	❑
die Liebe	❑	❑	❑

3. Was trifft auf dich zu?

Mein Aussehen ist mir	sehr wichtig	weniger wichtig	egal
	❑	❑	❑

Das Aussehen anderer ist mir	sehr wichtig	weniger wichtig	egal
	❑	❑	❑

Ich achte besonders auf	meine Figur	meine Frisur / Kosmetik	die Kleidung
	❑	❑	❑

Gutes Aussehen ist bei	Frauen wichtiger als bei Männern	Männern wichtiger als bei Frauen	beiden gleich wichtig
	❑	❑	❑

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

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

5. Was passt zu wem?

	schön	hübsch	gut aussehend	attraktiv	sexy	süß
Kleinkind w.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Kleinkind m.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mädchen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Junge	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Teenager w.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Teenager m.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Frau < 35	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mann < 35	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Frau > 35	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mann > 35	❑	❑	❑	❑	❑	❑

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

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Mögliche Vertiefungen

Schönheit ist wie eine Zwiebel. Ein Mindmap erstellen

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

Schönheitsideale im Wandel

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

Schönheit und soziale Positionierung

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

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

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

Film: Stilisierung von Schönheit

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

Wandel von Schönheitsvorstellungen in den Kulturen

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

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

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

Innere Schönheit/ Schönheit auf den zweiten Blick

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Schönheit berechnen

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

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

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

90–60–90

Aufträge

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

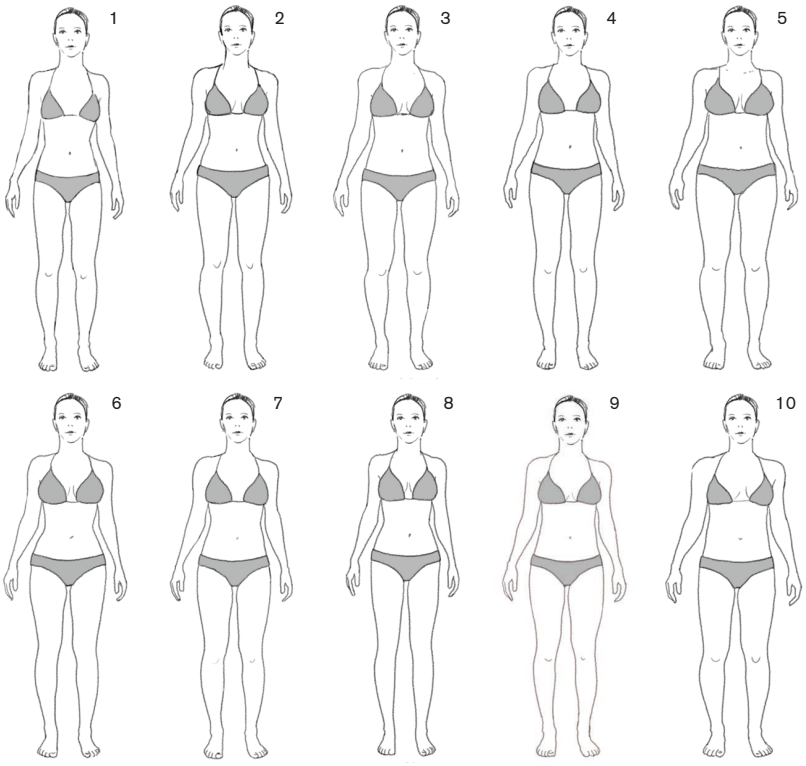
Bild Nr.	A	B	C
I Körperfülle:	klein	mittel	gross
II Beckenbreite:	schmal	mittel	breit
III Taillenweite:	schmal	mittel	breit
IV Brustumfang:	klein	mittel	gross
V Beinlänge:	kurz	mittel	lang

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

Tipp für einen Blick ins Netz:

Weitere Informationen, Originalfotos und den ausführlicheren Online-Test findest du unter www.beautycheck.de/cmsms/

www-app.uni-regensburg.de/Fakultaeten/PPS/Psychologie/Beautycheck/bodygenerator.php



© 2012 Museum für Kommunikation und Naturhistorisches Museum der Burgergemeinde Bern

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

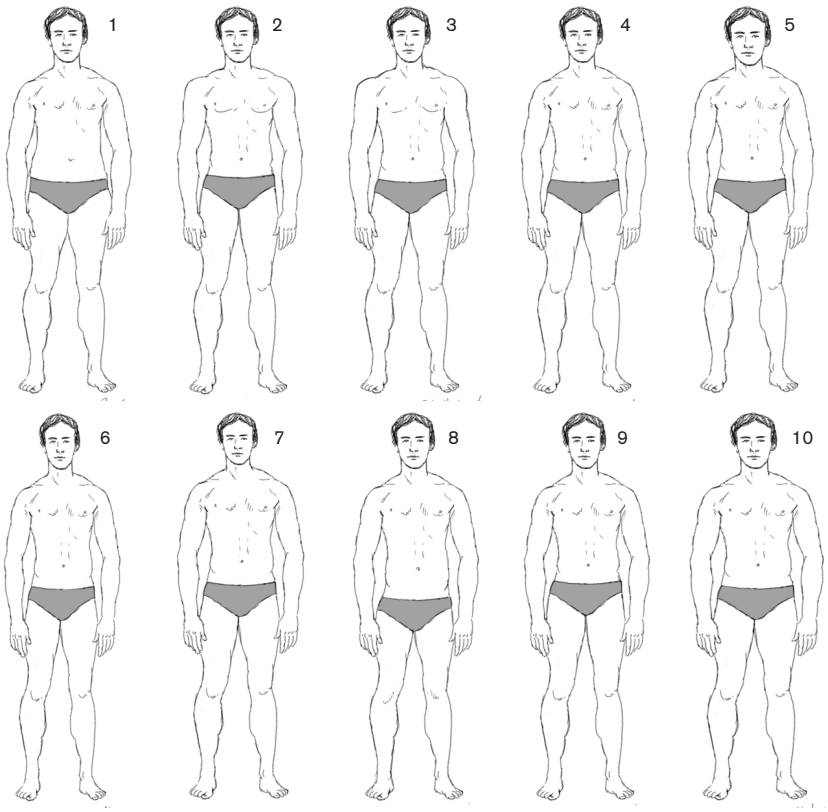
So ein Mann zieht mich unwahrscheinlich an

Aufträge

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

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

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



© 2012 Museum für Kommunikation und Naturhistorisches Museum der Burgergemeinde Bern

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Recherche-Aufgabe

Die Schüler_innen werden beauftragt, aktuelle Zahlen zu ermitteln:

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

Die Kosten der eigenen Schönheit

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

Hilfsmitel	Kosten in EURO	Aktivitäten	Kosten in Stunden
z.B. Kosmetika		Schminken	
Gerätetraining		„Pumpen“	

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

Doing Gender, Doing Barbie. Auseinandersetzung mit Schönheitsnormen

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Die Geschichte: Fleischwerdung einer Puppe

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

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

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

Die Schüler_innen informieren sich, erproben und diskutieren:

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Zu Schönheit schreiben

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

Wie schön Du bist, meine Freundin, wie wunderschön!

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

Dein Haar fließt über deine Schulter wie eine Herde Ziegen.

Deine Zähne sind weiß wie geschorene Schafe.

Deine Wangen schimmern wie eine Scheibe von einem Granatapfel.

Dein Hals ist rund und hoch wie der Turm Davids!

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

Der Duft in seinem Zimmer

und Frühlings-Geruch

Der Duft von seine Haare

wenn meine Hände durchwühlt

Marienkäfer

Ich sehe über All Wunder

Schöne Dinge in mein Leben

Mit meine grosse Liebe

Aber ich weis nicht was

schöne herrliche Stunden

Mit ihm allein zu verpringen

sonst ist es mir zu privat

Ich füle Schönheit und

Geborgenheit und seine

Wärme in sein Herz und in

Sein Körper

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Körperkult und Behinderung

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Grundsätze inklusiv-heterogenitätssensibler Unterrichtsplanung

- ☐ Zeigen Sie, dass der thematische Aspekt aus mehreren Perspektiven betrachtet und erschlossen werden kann!

- ☐ Finden Sie Methoden, die sicher stellen, dass das Thema auf ganzheitliche Weise handlungsorientiert, erfahrungsorientiert und dialogisch erschlossen werden kann!

- ☐ Berücksichtigen Sie Ihre „heterogene“ Lerngruppe und überlegen Sie, wie Sie jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht werden können.

Kennzeichen eines inklusiv-heterogenitätssensiblen Unterrichtsthemas

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Was ist ein „Schlüsselthema“ inklusiver Religionspädagogik?

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

Gender-Perspektive

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

Dis/Ability-Perspektive

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

Soziale Perspektive

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

Interreligiöse und interkulturelle Perspektive

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

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

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

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Thorsten Knauth und Rainer Möller.

Inklusion – Exklusion?! Wer gehört zur Tischgemeinschaft?

Zeit
90–120 Min.

Gruppengröße
variabel

Raumbedarf
mehrere Gruppentische

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

Intention

1

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

Hinweise zur Durchführung

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

Möglicher Ablauf

Phase 1

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

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

Phase 2

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

Mögliche Weiterarbeit

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

Phase 3

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

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

Phase 4

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

Phase 5

- ☐ Die Teilnehmenden reflektieren einzeln oder zu zweit über ihre persönlichen Wahrnehmungen, Einstellungen und Abneigungen zu den unterschiedlichen Tischgemeinschaften. Ggf. können individuelle Notizen angefertigt werden.
  - Was interessiert mich? Was interessiert mich nicht? Wo fühle ich mich besonders angesprochen?

- ☐ Die Teilnehmenden erhalten von der Kursleitung den Impuls, eine Tischgemeinschaft auszuwählen, zu der sie sich nicht gerne setzen würden, und dort Platz zu nehmen. Sie erhalten den Auftrag, ein Bild dieser Tischgemeinschaft zu nehmen und es so umzugestalten, dass sie sich dazusetzen könnten. Mögliche Impulse:
  - Neben wem möchte ich nicht sitzen?
  - Was irritiert mich daran, dass ich mich nicht hinsetze? Warum irritiert das?
  - Was ist mir fremd? Was müsste passieren, damit ich mich dazu setzen würde?

- ☐ Anschließend tauschen sich die Teilnehmenden in 3er-Gruppen über ihren Mal- und Denkprozess aus und zeigen sich (freiwillig) ihre umgestalteten Bilder.

Phase 6

Im Plenum können die Teilnehmenden abschließend über den Arbeitsprozess und eventuell über eigene Erfahrungen damit reflektieren.
Schließlich kann überlegt werden, ob und inwiefern diese Anregungen und Materialien etwas für inklusive Religionspädagogik austragen? Was müsste für bestimmte Lerngruppen und Personen (vgl. Modul 4 B11 M5 „Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen“, Inklusive Religionslehrer_innenbildung, 2017) verändert werden?

Literatur

Breitmaier, Isa/ Sutter Rehmann, Luzia (Hg.), Gerechtigkeit lernen. Lehren und lernen mit der Bibel in gerechter Sprache. Band 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.
Schottroff, Luise/ Bieler, Andrea, Das Abendmahl. Essen, um zu leben, Gütersloh 2007.
Schottroff, Luise, Die Zwölf (download pdf), http://www.bibel-in-gerechter-sprache.de/wp-content/uploads/Die_Zwoelf.pdf.
Sutter Rehmann, Luzia, „Verräterische Konflikte. Abendmahlsdarstellungen im Gespräch mit neutestamentlichen Traditionen“, in: Hartenstein, Judith/ Petersen, Silke/ Standhartinger, Angela (Hg.), „Eine gewöhnliche und harmlose Speise?“ Von den Entwicklungen frühchristlicher Abendmahlstraditionen, Gütersloh 2008.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

Zur Historizität des „letzten Abendmahls“

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

Die Zwölf und die ApostelInnen

[...] Liest man Lk 22,7-24,53 und Apg 1,1-15 fortlaufend, so zeigt sich, dass Lukas sich eine große Gruppe von Frauen und Männern vorstellt, die an einem Ort zusammen sind, in dem Obergemach, das in 22,12 beschrieben ist. Dort findet das Mahl statt, die apostoloi sind eine Gruppe unter den Teilnehmenden.
Wenigstens eine Apostelin ist namentlich bekannt aus Röm 16,7: Junia wird (zusammen mit Andronikus) als „herausragend unter den Aposteln“ genannt.
[...] Zur Zeit Jesu lagen die Menschen ja zu Tisch. Der Raum, die Kleider, die hellhäutigen Männer etc. entsprechen Oberitalien im 15. Jh. Leonardo versucht nicht, orientalische Sitten oder ein Mahl des 1. Jhs. darzustellen. Er aktualisiert das Abendmahl für seine Zeit. Das Bild gehört in den Esssaal eines Männerklosters. Die lange Tafel, an der nur auf der einen Seite Leute sitzen, erscheint offen, so dass die Betrachter alle auch eingeladen sind, mitzuessen. [...]

Die Zwölf

Der Begriff „Zwölf“ ist meist exklusiv-männlich und individuell personenbezogen verstanden worden. Dieses Verständnis ist aber nicht das der biblischen Tradition, sondern der späteren, nachbiblischen Zeit, die ihr römisches Verständnis von Kirche begründen wollte.
Die Bezeichnung „die Zwölf“ begegnet meistens als eigenständiger Begriff, der nicht durch mathetai [JüngerInnen] oder apostoloi [ApostelInnen] ergänzt wird: Mt 20,17; 26,14.20; Mk 4,10; 11,11; Lk 8,2; Joh 6,67.70; Apg 6,2; 1 Kor 15,5 (nur in Mt 10,1 und Lk 6,13 kommen alle drei Begriffe in einem Satz vor).
Nach biblischer Tradition bestand Israel aus 12 Stämmen. 10 davon (das Nordreich) wurden im 8. Jh. v. Chr. aus ihrem Land vertrieben. Die 2 Stämme des Südreiches erlitten im 6. Jh. v. Chr. die Exilierung ihrer Führungsschicht nach Babylonien. Auch nach der Rückkehr aus dem Exil blieb die Erinnerung an die verlorenen 10 Stämme lebendig. So entstand die Hoffnung auf die Heimkehr aller Zerstreuten und die Wiederherstellung des Israels der 12 Stämme, des ganzen Volkes. Diese Hoffnung drückte zugleich die Sehnsucht nach Befreiung von Krieg und Gewaltherrschaft aus.
Jesus und seine Nachfolgegemeinschaft teilten im 1. Jh. n. Chr. diese Hoffnung: „Dann wird Gott die Engel aussenden und die Erwählten aus allen vier Himmelsrichtungen vom Anfang der Erde bis zu ihrem Ende versammeln“ (Mk 13,27). Die Benennung der Nachfolgegemeinschaft mit „die Zwölf“ drückt diese Hoffnung und die Kontinuität dieser Hoffnung aus. Dieser Name fasst die Hoffnung für Israel und die Sehnsucht nach Frieden auf der Erde in ein einziges Wort:“ ... in der erneuerten Welt ... werdet auch ihr auf zwölf Thronen sitzen und Gerechtigkeit schaffen für die zwölf Stämme unseres Volkes Israel“ (Mt 19,28).
Die „Zwölf“ ist ein Name, der das ganze Volk repräsentiert: Frauen, Männer und Kinder, auch Verstorbene und die Vergessenen und Verschollenen, die nur in Gottes Gedächtnis bewahrt sind, sind mit eingeschlossen. „Die Zwölf“ meint das geheilte Volk, das ganze, vereinigte, wiedergefundene, gerettete, glückliche Israel (Israel United).

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

Die Namenslisten

Der Zwölferkreis wird in den synoptischen Evangelien in Namenslisten aufgezählt (Mk 3,16-19; Mt 10,2-4; Lk 6,14-16; vgl. Apg 1,13). Wer die Namenslisten „der Zwölf“ vergleicht, wird allerdings 13 Namen entdecken. Einen Thaddäus wie bei Mk und Mt gibt es in Lk und Apg nicht, dafür aber einen weiteren Judas, der in Mk und Mt nicht vorkommt.
Die aufgelisteten Namen sind nicht konstitutiv für die Vorstellung von „den Zwölfen“. Das zeigt sich auch in 1 Kor 15,5, wo von „den Zwölf“ die Rede ist, obwohl es eigentlich nur 11 sein können, weil Judas nicht mehr dazugehört
Die Unterschiede in den Namenslisten und die Bedeutungslosigkeit der meisten dieser Namen deuten darauf hin, dass die Bezeichnung „Zwölf“ eine Symbolzahl ist, die die Heimkehrhoffnung ausdrückt, nicht aber eine bestimmte Personengruppe von zwölf Männern in Erinnerung halten möchte. Diese Beobachtungen zu den Namenslisten erhärten den Schluss, dass der Begriff „Zwölf“ die 12 Stämme als die Ganzheit Israels verkörpert. Die Nachfolgegruppe, die so genannt wird, trägt einen Namen, der das ganze Volk der Zukunft und des Friedens repräsentiert.

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

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

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

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

Blanchard, Douglas, The Last Supper
Part of his “The Passion of Christ – A Gay Vision series”
http://fineartamerica.com/featured/5-the-last-supper-from-the-passion-of-christ-a-gay-vision-douglas-blanchard.html (Download 02.09.2016)

Brand, Russell, Last Supper
https://movieperception.files.wordpress.com/2013/10/last-supper_russell-brand.jpg (Download 02.09.2016)

Byrne, John, Dublin’s Last Supper
http://www.john-byrne.ie/content/images/148_john_byrne_-_dublins_last_supper_2004.jpg (Download 02.09.2016)

Carter, Candace, Der „Frauenaltar“: Triptychon mit Predella
http://www.candace-carter.de/start.html (Download 01.09.2016)

Chicago, Judith, The Dinner Party
http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/dinner_party/ (Download 02.09.2016)

Cox, Renee, Yo Mama‘s Last Supper
http://www.reneecox.org/#!yo-mamas-last-supper/c1sd6 (Download 01.09.2016)

Folsom Street Fair’s Leather Last Supper poster
http://jesusinlove.blogspot.de/2007/10/queering-last-supper.html (Download 02.09.2016)
http://gayspirituality.typepad.com/blog/2007/10/queering-the-la.html (Download 02.09.2016)

Friendsgiving Last Supper, Fatima Ali and friends. Photo by Atif Ateeq
http://www.huffingtonpost.com/2013/12/16/muslim-last-supper-photo_n_4455289.html (Download 02.09.2016)

Edelson, Mary Beth, Some Living Women Artists/ Last Supper
http://americanart.si.edu/images/2006/2006.31.7_1a.jpg (Download 21.03.2017)

Harrelson, Becki Jayne
http://www.beckijayne.com/pages/lastsupper.html (Download 02.09.2016)

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

Lundberg, Bronwyn, Lesbian Last Supper
http://www.bronwynlundberg.com/#/the-lesbian-last-supper/
http://www.bronwynlundberg.com/#/digital-paintings/ (Download 02.09.2016)

Mamedov, Rauf, Last Supper
Poliptych from 5 parts, 1996-1997. From the series Seven Bible Scenes in Twelve Pictures. Photography. 140 × 500 cm, Edition 2AP/7 + 2AP, Frolov Gallery, Moskau.
https://www.artsy.net/artwork/rauf-mamedov-last-supper-poliptych-from-5-parts
(Download 02.09.2016)

Moore, Hyatt, The last Supper with twelve tribes
http://www.hyattmoore.com/thelastsupper/ (Download 02.09.2016)

Ohlson-Wallin, Élisabeth (1998), The Last Supper
https://olivierbauer.files.wordpress.com/2012/08/ohlson_wallin_dernier_repas.jpg
(Download 02.09.2016)

Pramuhendra, J. Ariadhitya, Last Supper Performed I
http://pramuhendra.com/exhibition/2008-exhibition/on-last-supper/#Last%20Supper%20Performed%20I (Download 21.03.2017)

Rancinan, Gérard (2008), The Big Supper
http://rancinan.com/official/photos.php?id=1 (Download 02.09.2016)

Velasco, Joey, Last Supper with Street Children
https://midfield.wordpress.com/2008/07/24/last-supper-with-the-street-children-update-joey-velasco-taken-ill/ (Download 02.09.2016)

White, Susan Dorothea, The First Supper, 1988
acrylic on panel, 120 x 240 cm,
http://www.susandwhite.com.au/enlarge.php?workID=94 (Download 01.09.2016)

Diverse/ Sammlung
David LaChapelle, Jesus is my homeboy; Marithe & Francois Girbaud, The last supper; Last Supper mural in church in Abepura, Papua, Photo by Annie Mesaros; Ronald Wigham, United Colours of Religion – First Supper; Artist unknown, The Last Supper; Lon Patrick Michels, The Last Supper; Bohdan Piasecki, Last Supper; Faisal Abdu'allah, The Last Supper
und viele weitere unter
http://exclusionandembrace.blogspot.de/2012/06/last-supper-for-everyone.html
(Download 02.09.2016)

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

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

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

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

http://2.bp.blogspot.com/-ibFyR6cpxsM/TbN5ii4uIBI/AAAAAAABuW0/NdMCmqi1CY0/s640/ipod%2Blast%2Bsupper.png (Download 02.09.2016)

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan und Andreas Nicht.

Verstörende Lektüre – bewegende Lektüre

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

Zeit
ca. 4 Stunden

Gruppengröße
variabel

Raumbedarf
Tischgruppen für Gespräche je nach Anzahl der Gruppengröße

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

Intention

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

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

Hinweise zur Durchführung

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

Möglicher Ablauf

Phase 1: Bibliolog als Einstieg in adressatenbezogene Interpretation biblischer Texte

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

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

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

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

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

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

Mögliche Weiterarbeit

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

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

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

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

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

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

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

Da fragten ihn seine Jünger:

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

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

Jesus antwortete:

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

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

Wir müssen die Taten vollbringen, mit denen Gott mich beauftragt hat,

solange es noch Tag ist.

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

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

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

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

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

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

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

Der Mann ging dorthin und wusch sich.

Als er zurückkam, konnte er sehen.

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

Basisbibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2010.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Warum – Andacht zu Johannes 9,1-7

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Natürlich bin ich Jesus dankbar, sehr sogar.

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

Andreas Nicht

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Verstörende Lektüre – bewegende Lektüre – Biblische Texte subjektorientiert interaktional lesen

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

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

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

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

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

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

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

Zum Weiterlesen

Mertens, Tim, Die Bibel gemeinsam auslegen – Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht der Sekundarstufe I der SI, in: theoweb online-Reihe, Bd. 5. Online verfügbar unter: http://www.theo-web.de/online-reihe/005_mertens.pdf (Download 04.01.2017).

Hecht, Anneliese, Bibel erfahren, Methoden ganzheitlicher Bibelauslegung, Stuttgart 2001.

Hecht, Anneliese, Zugänge zur Bibel, Stuttgart 2003.

Lehnen, Julia, Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart 2006.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Johannes 9,1-7

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

Luther, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart, 1984.

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

Basisbibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2010.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen

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

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

Anna ist 11 Jahre alt und sitzt im Rollstuhl.

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

Benedikt ist 10 Jahre alt und hat Autismus.

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

Carolin ist 11 Jahre alt und blind.

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

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

Oskar ist 10 Jahre alt und hat Krebs.

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Florian ist 11 Jahre alt.

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

Katharina ist 11 Jahre alt.

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

Tim ist 10 Jahre alt.

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

Muhamad ist 12 Jahre alt.

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

M1
HM1

Einführung in den Bibliolog – Kurzinformationen

Bibliolog – Entdeckung eines Bibeltextes von innen heraus

1. Zur Geschichte – einige Stichworte

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

2. Hermeneutische Grundlagen

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 89ff.
Schmitz, Thomas A., Moderne Literaturtheorie und antike Texte. Eine Einführung, Darmstadt 2002, bes. 100-110.
Köppe, Tilmann/ Winko, Simone, 5.4.1 Rezeptionsästhetik, in: Anz, Thomas (Hg.), Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart, Weimar 2007, 324-328.
Wischmeyer, Oda, Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen, Basel, 2004, 105 und 154ff.

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

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

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

3. Der Aufbau eines Bibliologs

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

1. Die Textauswahl

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

2. Prolog und Hinführung

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

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

3. Der eigentliche Kern des Bibliologs

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

4. Epilog, Deroling und Weiterarbeit

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

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

4. Weiterführende Formen

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

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

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

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

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

Ralf Fischer

Literatur

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog – eine neue Predigtform, in: Pastoraltheologie 90 (2001), H.7, 272-284.

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken – im Gottesdienst – in der Gemeinde – in der Schule, Stuttgart 2005. (Inzwischen in 2. Auflage 2007 erschienen, aber leider vergriffen.)

Pohl-Patalong, Uta, „Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!". Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen, in: Bucher, Anton A. (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 124-136.

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a. (Inzwischen 3. Auflage 2013.)

Pohl-Patalong, Uta/ Aigner, Maria Elisabeth, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 2: Aufbauformen, Stuttgart 2009b. (Inzwischen 2. Auflage 2013.)

Schmitz, Thomas A., Moderne Literaturtheorie und antike Texte. Eine Einführung, Darmstadt 2002.

Wischmeyer, Oda, Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen, Basel, 2004.

Im Internet

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht.

Eine Wundergeschichte im inklusiven Religionsunterricht erschließen und bearbeiten

Zeit
ca. 6 Stunden

Raumbedarf
Tische für Gruppenarbeit je nach Anzahl der Gruppengröße

Gruppengröße
variabel in Abhängigkeit von der Raumgröße

Material
M1–M5

Intention

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

1

Hinweise zur Durchführung

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

Möglicher Ablauf

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

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

☐ Die Teilnehmenden lesen/ hören die Geschichte „Wie ich eine Krüppel-WG gründete“ (M3) auch aus der Perspektive des/ der von ihnen gewählten Schülers/ Schülerin und beantworten folgende Leitfragen:

- Was verändert sich in meiner Interpretation/ meinem Gefühl, wenn ich diese Nacherzählung höre?
- Verändert sich die Grundstimmung, die sich beim Hören der biblischen Geschichte einstellte?
- Was ärgert/ stört meine Schülerin/ meinen Schüler an dieser Nacherzählung?

Phase 3: Kompetenzen gewinnen

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

Phase 4: Aufgaben planen

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

☐ Aufgabe 1:
Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen die exemplarische Beschreibung von Kindern und Jugendlichen in besonderen Lebenslagen (M1).
Impulse:

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

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

☐ Aufgabe 2:
Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen den Bibeltext Johannes 5,1-9a.
Impulse:

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

- ☐ Aufgabe 3:
  Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen den Text „Wie ich eine Krüppel-WG gründete“ (M3).
  Impulse:
  - Welches Lebensproblem hat „Pontus“ in dieser Geschichte?
  - Wie gehen seine Freunde und er vor dem Erlebnis am Teich Betesda damit um?
  - Wie empfindet Pontus die Situation am Teich Betesda?
  - Wie gehen seine Freunde und er nach dem Verlassen des Teiches Betesda mit seinem Lebensproblem um?
  - Suche aus den „Kindern in besonderen Lebenslagen“ (M1) das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
  - Was könnte diese Person von Pontus und seinen Freunden lernen?

- ☐ Aufgabe 4: Die Schülerinnen und Schüler hören/ lesen den Bibeltext Johannes 5, 1-9a (M2).
  Impulse:
  - Suche aus den „Kindern in besonderen Lebenslagen“ (M1) das Beispiel heraus, das Du am interessantesten findest.
  - In der biblischen Geschichte sagt Jesus zu dem Menschen, der schon 38 Jahre auf seine Heilung wartet: „Steh auf und geh“.
  - Finde Aufforderungen, die Du „Deiner“ Person zusprechen möchtest.
  - Du kannst dies mit Worten oder Gesten ausdrücken.

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

Phase 5: Leistungsbewertung

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen

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

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

Anna ist 11 Jahre alt und sitzt im Rollstuhl.

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

Benedikt ist 10 Jahre alt und hat Autismus.

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

Carolin ist 11 Jahre alt und blind.

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

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

Oskar ist 10 Jahre alt und hat Krebs.

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Florian ist 11 Jahre alt.

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

Katharina ist 11 Jahre alt.

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

Tim ist 10 Jahre alt.

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

Muhamad ist 12 Jahre alt.

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Johannes 5,1-9a

Bald darauf war wieder ein jüdisches Fest und Jesus ging hinauf nach Jerusalem.
Bei einem Stadttor in Jerusalem gibt es ein Wasserbecken mit fünf Säulenhallen.
Auf Hebräisch wird dieser Ort Betesda genannt.
In den Hallen lagen viele Kranke, Blinde, Gelähmte und Menschen mit verkrüppelten Gliedern.
Dort war auch ein Mann, der seit 38 Jahren krank war.
Jesus sah ihn daliegen und erkannte, wie lange er schon so lag.
Deshalb fragte er ihn: „Willst du gesund werden?“
Der Kranke antwortete ihm:
„Herr, ich habe niemanden, der mich ins Becken bringt, wenn das Wasser in Bewegung gerät. Während ich mich noch hinschleppe, ist ein anderer schon hineingestiegen.“
Da sagte Jesus zu ihm:
„Steh auf, nimm deine Matte und geh!“
Sofort wurde der Mann gesund.
Er nahm seine Matte und ging.

Basisbibel, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2010.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Wie ich eine Krüppel-WG gründete

Abschnitt 1

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

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

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

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

Abschnitt 2

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

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Abschnitt 3

Da passierte es.

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

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

Abschnitt 4

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

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

Diese Geschichte steht in der Bibel. Johannes erzählt sie (5,1-9a).
Die Personen Bar-Jonas, Simon, Jonathan, Pontus und Isaak sind hinzugefügt.

Andreas Nicht

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Kompetenzraster

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

inreb
© Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Zu Aufgabe 1:

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

Impulse:

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

Wahrnehmungs-kompetenz	Deutungs kompetenz	Urteils-kompetenz	Dialog-kompetenz	Gestaltungs-kompetenz
Die SuS				
nehmen die Lebenssituationen der beschriebenen Personen wahr und empfinden deren Gefühle nach: Standbilder, Gefühlsbilder, Körperhaltungen, Bilder von Lebenssituationen/ Personen	deuten die Lebenssituation einer Person und beschreiben diese: verbal, schriftlich, oder mit Hilfe von Symbolen/ Bildern	finden Probleme bzw. Ängste und Wunderwünsche einer Person heraus und formulieren diese: verbal, schriftlich, oder mit Hilfe von Symbolen/ Bildern	nehmen anderen gegenüber begründet Stellung zu ihrer eigenen Sicht von Wunderwünschen: verbal, schriftlich	setzen sich kreativ mit Wunderwünschen auseinander: verbal, schriftlich, mit Collagen oder in kurzen Spielszenen
Positive Leistungsbewertung wenn				
erkennbar ist, dass die Gefühle der ausgewählten Person nachempfunden werden	die Lebenssituation der ausgewählten Person beschrieben wird	Probleme, Ängste und Wunderwünsche der ausgewählten Person beschrieben werden	die eigene Sicht von Wunderwünschen begründet wird	Wunderwünsche der ausgewählten Person kreativ dargestellt werden

Die Ausdrucksform ist von den jeweiligen Lernvoraussetzungen abhängig. Hier sollten schriftliche Formen mit verbalen (auch rudimentären), gestalterischen, bildunterstützten, körpersprachlichen, mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation (z.B. Gebärden, Talkern u.ä.) gleichgestellt werden.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Rainer Möller und Andreas Nicht.

Unterlassene Hilfeleistung und unerwartete Hilfe: Der barmherzige Samariter

Bilderschließung im inklusiven Religionsunterricht

Zeit
1–3 Stunden

Gruppengröße
15–20 Teilnehmende

Raumbedarf
Ein Raum für die Gruppe

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

Intention

1

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

Möglicher Ablauf

Phase 1: Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder

☐ Die Teilnehmenden fertigen „Steckbriefe“ der Kinder (vgl. Modul 4 B5 M1, Inklusive Religionslehrer_innenbildung 2014) an, die sie in ihrem Unterricht besonders in den Blick nehmen wollen.

☐ Sie stellen sich diese Kinder – je nach Gruppengröße – gegenseitig in Kleingruppen oder im Plenum vor. Alle diese Kinder sind von nun an mit dabei: Kinder mit Förderschwerpunkten wie Lernen, Sprache, Emotionale Entwicklung, Hochbegabte … Sie alle brauchen unterschiedliche Lernwege, Methoden und Materialien, die sie auffordern, Gedanken freisetzen und Kreativität initiieren. Das bedeutet für den gemeinsamen Unterricht, ein Lernarrangement bereitzustellen, das basale Zugänge (wie sehen, hören, riechen, fühlen) bietet, aber auch konkrete, anschaulich-modellhafte wie auch abstrakte Möglichkeiten eröffnet.

☐ Die Teilnehmenden werden gebeten, die folgende Präsentation der inklusiven Unterrichtseinheit unter der Fragestellung zu verfolgen: Was braucht ein jedes Kind um zu lernen? Sie betrachten die Unterrichtseinheit mit unterschiedlichen „Brillen“. Die Gruppe kann die „Brillen“ untereinander aufteilen.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Susanne von Braunmühl.

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

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

☐ Die Kursleitung zeigt/ projiziert das Bild „Der barmherzige Samariter" von Jindra Čapek. (Leider hat uns der Künstler keine Abdruckgenehmigung für das Bild bzw. die Bildfolge erteilt. Sie finden die Bilder in Braunmühl, Susanne von, Warum haben Sie das getan, Herr Samariter? Das Gleichnis von Barmherzigkeit, in: Grundschule religion, Weißt du, wo der Himmel ist? o.Jg. (2014), Nr. 46, 10-12, zu bestellen unter https://www.friedrich-verlag.de/shop/grundschule/religion/grundschule-religion/weisst-du-wo-der-himmel-ist-gleichnisse?___SID=U) Gleichnisse werden in Bildern erzählt und so sollen uns Bilder auch helfen, in diese Geschichte einzutauchen. Ein Bild erzählt: Gemeinsam trägt die Gruppe die dargestellte Geschichte zusammen.

☐ Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden zu reflektieren: Welche Lernchancen eröffnen Bilder im inklusiven Religionsunterricht? In Vierer-Gruppen sammeln die Teilnehmenden ihre Gedanken auf Moderationskarten. Sie werden in einem Bodenbild in der Kreismitte gesammelt und dabei geclustert. Mögliche Ergebnisse könnten sein:

- Bilder emotionalisieren und ermöglichen Identifikation.
- Bilder eröffnen Geschichten durch neue Blickwinkel.
- Bilder fördern Fantasie, Ausdruck und Gesprächsfähigkeit.
- Bilder fördern das visuelle Lernen.
- Bilder geben Anlass, zu entdecken und erzählen, zu assoziieren und fragen.
- Bilder erhöhen so die Sprechaktivität der Kinder.

☐ Impuls: Viele Methoden der Bildbetrachtung haben den Fokus im auswertenden Unterrichtsgespräch. Dies setzt eine große Sprachkompetenz der Kinder voraus, die spracharme oder schüchterne Kinder leicht ausschließt. Viele Kinder verfügen noch nicht über das Vokabular, um ihre Entdeckungen in Bildern, wie z.B. die Stimmung, die Gefühle und die Dynamik zwischen den Personen sowie ihre eigenen Gedanken und Empfindungen in Sprache umzusetzen. Sie brauchen Angebote, sich kreativ ausdrücken: szenisch, bildnerisch, sprachlich oder musisch (Darstellungs- und Gestaltungskompetenz).

☐ Die Teilnehmenden sammeln kreative Ideen zur Bilderschließung, zum Beispiel:

- Ein Bild weiter malen
- Sprechende Bilder (Denk- oder Sprechblasen)
- Szenisches Spiel
- Eine Geschichte schreiben
- Standbilder bauen
- Ein Bild verklanglichen

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Susanne von Braunmühl.

Phase 3: Konkrete Bilderschließung

Szene 1 – Eine verlassene Gegend

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

- ☐ Die Kursleitung zeigt, wie sie die Bilderschließung mit Kindern eröffnen würde. Sie bittet die Teilnehmenden, ihre ersten Eindrücke zu beschreiben, z.B. ausgedörrte, einsame Gegend – kahle, tote Bäume – lauernde schwarze Vögel – schmaler, steiniger Weg – Knochen – kein Leben weit und breit. Wir werden durch die Farben und die leblose Öde des Bildes in die Geschichte hinein gezogen.

- ☐ Die Kursleitung ergänzt: „Jerusalem liegt auf einem Berg und der Weg nach Jericho führt durch diese einsame und öde Gegend. Er windet sich schmal durch Berge und Hügel, kein Baum, kein Strauch unterwegs, die Schatten geben. Man muss den Weg gut kennen und genug Wasser dabei haben, wenn man dort unterwegs ist. Es ist ein gefährlicher Weg, denn dort ereignen sich viele Überfälle."

- ☐ Orff-Instrumente liegen bereit und in Gruppen wird nun eine „klingende Bildbetrachtung" erprobt. Wie können Klänge die Stimmungen und Gefühle ausmalen oder unterstreichen? Die anschließenden Darbietungen zeigen, dass Klangmuster helfen, den tiefgründigen Sinn eines Bildes zu eröffnen.

Szene 2 – Unterlassene Hilfeleistung

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

- ☐ Die Kursleitung gibt den Impuls: Was seht ihr?
  Z.B.: Am Wegrand liegt ein schwer Verletzter – die blutende Wunde erzählt von seinen Schmerzen – zwei Menschen sind auf Eseln in der Ferne zu sehen.

- ☐ Weitere Impulse: Was ist passiert? Was denkt ihr?
  Der Tathergang ist leicht zu rekonstruieren: Ein Mann wurde überfallen, ausgeraubt (keine Kleidung) und verletzt (blutende Wunde). Die Personen im Hintergrund waren nicht die Täter, da sie keinerlei Eile zeigen. Aber sie müssen ihn gesehen haben, denn sie sind direkt an ihm vorbei geritten. Fast könnten sie über den Verletzten gestolpert sein, ohne ihn dabei wahrzunehmen.

- ☐ Weitere Impulse der Kursleitung: Das Bild ist stumm, doch man kann fast hören, was in den Menschen vorgeht. Sie bittet die Teilnehmenden: „Gebt dem Bild Sprache und schreibt die Gedanken der Personen auf. Was denkt oder ruft der Verletzte, was denken die Vorübergehenden?" In Partnerarbeit beschriften die Teilnehmenden Denkblasen zu den einzelnen Personen. Sie werden mit einem Zeigestock auf dem Bild mit entsprechender Stimme präsentiert. Oder sie nutzen sie für ein szenisches Spiel.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Susanne von Braunmühl.

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

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

Szene 3 – Endlich Hilfe!

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

☐ Die Kursleitung erzählt den Rest: Er lässt sich anrühren – „es jammert ihn!“. Ausführlich werden seine Tätigkeiten im biblischen Text beschrieben: Er geht hin, versorgt ihn, hebt ihn auf das Tier, bringt ihn in die Herberge, pflegt ihn, übernimmt die Kosten und verändert spontan sein eigenes Vorhaben – der Andere wird zum Gegenüber. Und: Der Mann kommt aus Samarien, einem befeindeten Nachbarland. Samariter werden von frommen Juden verachtet. Das Gebot der Nächstenliebe kannte der Samariter gar nicht.

☐ Für diese letzte Szene gestalten die Teilnehmenden nun selber einen Methoden-Cocktail:

- Farben werden zugeordnet
- Das Bild wird nachgestellt
- und mit Klängen ausgemalt
- Die Figuren werden zum Sprechen gebracht in Sprechblasen
- und im anschließendem darstellenden Spiel.

Phase 4: Auswertung und Erweiterung

☐ Die Teilnehmenden überprüfen die angewandten Methoden der Bilderschließung und diskutieren folgende Aspekte:

- Können wirklich alle Kinder der Bilderschließung folgen?
- Ist allen eine aktive Teilnahme möglich?
- Werden alle Sinneskanäle angesprochen?
- Können alle Kinder ihren Gedanken Ausdruck verleihen?

☐ Die Teilnehmenden nehmen in Gruppen noch einmal die Kinder (Steckbriefe!) und die unterschiedlichen „Brillen“ (Phase 1) in den Blick. Wie können die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und die Heterogenitätsdimensionen in dieser Unterrichtseinheit berücksichtigt werden? Die Teilnehmenden entwickeln weitere Ideen zu der Unterrichtseinheit und halten sie auf Moderationskarten fest.

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Susanne von Braunmühl.

☐ In einer durchgeführten Fortbildungsveranstaltung kamen u.a. folgende neue Ideen zusammen:

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

Phase 4: Kritische Meta-Reflexion des Bausteins

☐ Am Ende der Fortbildungsveranstaltung reflektieren die Teilnehmenden folgende Fragen:

- Welche Potenziale bietet dieser Baustein für die inklusive Religionslehrerfortbildung?
- Wo erfüllt der Baustein die Anforderungen an eine inklusive Religionsdidaktik, wo nicht?
- An welchen Stellen müsste im Blick auf eine inklusive Religionsdidaktik weiter gedacht werden?

Literatur

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Susanne von Braunmühl.

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

Zeit
45 Min. – 3 Std.

Gruppengröße
variabel

Raumbedarf
Platz, um im Kreis zu stehen, ggf. Gruppenräume

Material
M1 und M2 für alle

Intention

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

Hinweise zur Durchführung

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

Möglicher Ablauf

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan.

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

Mögliche Weiterführung

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

Variante 1: Unterrichtsbausteine entwickeln

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

Variante 2: Gestörte Lektüre vertiefen

Dem behinderten Gott begegnen

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht und Annebelle Pithan.

Variante 3: Persönliches Fazit

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

Literatur

Schiefer Ferrari, Markus, (Un)gestörte Lektüre von Lk 14,12–14. Deutung, Differenz und disability, in: Grünstäudl, Wolfgang/ Schiefer Ferrari, Markus (Hg.) , Gestörte Lektüre. Disability als hermeneutische Leitkategorie biblischer Exegese. Behinderung – Theologie – Kirche 4, Stuttgart: W. Kohlhammer 2012, 13-47.

Schiefer Ferrari, Markus, Biblische Heilungsgeschichten: inklusiv gelesen, in: Katechetische Blätter 138(2013), H.5, 355-358.

Schottroff, Luise, Von der Schwierigkeit zu teilen. „Das große Abendmahl“, Lk 14,12-24, in: http://www.ev.theologie.uni-mainz.de/zimmermann/gleichniskompendium/downloads/manuskripte/Lk14_12-24_Schottroff_Gastmahl.pdf (Download 01.09.2016).

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan.

Das Gastmahl (Lk 14, 12-14)

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

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

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

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

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

Das Gastmahl (Lk 14, 12-14)

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

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht und Annebelle Pithan.

Einspruch: Verwandte oder „Krüppel“?

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

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

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

Einspruch: Verwandte oder „Krüppel“?

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

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

Aus: Wilhelm, Dorothee, Wer heilt hier wen? Und vor allem: wovon? Über biblische Heilungs-geschichten und andere Ärgernisse. Online verfügbar unter http://www.refbejuso.ch/filead-min/user_upload/Downloads/Gemeindedienste_und_Bildung/KISO/Blick_zurueck__Litera-tur__Links/artikel_Wilhelm_kiso2014.pdf
(Download 01.09.2016).

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Annebelle Pithan.

Einführung in den Bibliolog – Kurzinformationen

Bibliolog – Entdeckung eines Bibeltextes von innen heraus

1. Zur Geschichte – einige Stichworte

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017 https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht und Annebelle Pithan.

2. Hermeneutische Grundlagen

Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Bd. 1: Grundformen, Stuttgart 2009a, 89ff.
Schmitz, Thomas A., Moderne Literaturtheorie und antike Texte. Eine Einführung, Darmstadt 2002, bes. 100-110.
Köppe, Tilmann/ Winko, Simone, 5.4.1 Rezeptionsästhetik, in: Anz, Thomas (Hg.), Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart, Weimar 2007, 324-328.
Wischmeyer, Oda, Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen, Basel, 2004, 105 und 154ff.

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

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

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

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

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht und Annebelle Pithan.

3. Der Aufbau eines Bibliologs

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

1. Die Textauswahl

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

2. Prolog und Hinführung

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

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

3. Der eigentliche Kern des Bibliologs

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

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

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017 https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht und Annebelle Pithan.

4. Epilog, Deroling und Weiterarbeit

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

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

4. Weiterführende Formen

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

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

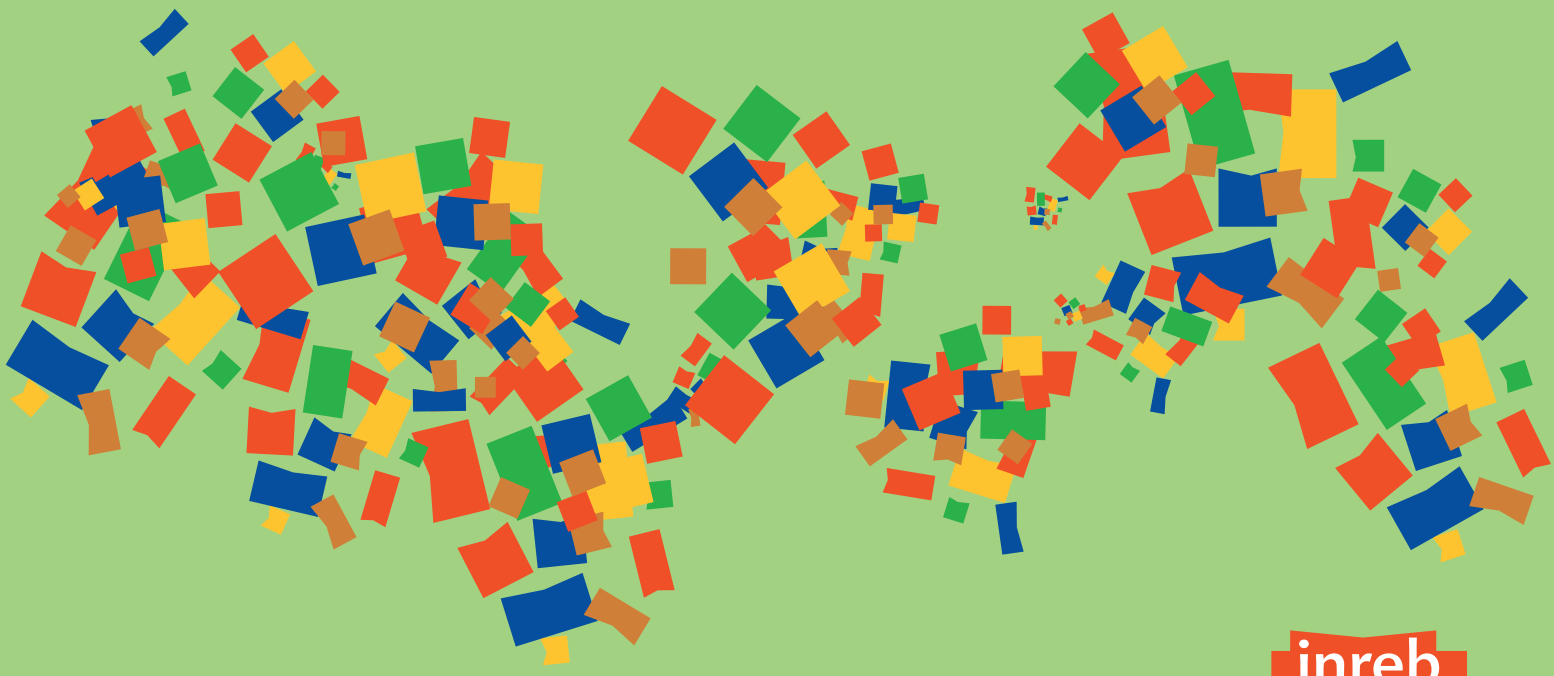
Je nach Text und Situation kann es auch hilfreich sein, an die Stelle der Objekte Personen treten zu lassen, die am Bibliolog beteiligt sind. Diese Teilnehmenden bekommen die Gelegenheit, ihre Befindlichkeit in der Rolle zu formulieren. Gerade bei komplexen Geschichten mit mehreren beteiligten Personen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

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

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

Ralf Fischer

inreb © Comenius-Institut (Hg.), Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine. Münster, Bausteine 2017. https://comenius.de/biblioinfothek/open_access.php
Idee und Konzeption dieses Bausteins: Andreas Nicht und Annebelle Pithan.



inreb
Inklusive
Religionslehrerbildung