

Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften
Institut für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Betreuerin: Dr. Andrea Kabus
Sommersemester 2017



Schriftliche Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung
für das Lehramt an Grundschulen
im Frühjahr 2018

**Imaginatives Lernen
anhand von Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren
im Religionsunterricht in der Grundschule**

vorgelegt von
Verena Nunner

am 21.09.2017

[Redacted signature]

Lehramt Grundschule

6. Semester

Matrikelnummer: [Redacted]

Inhaltsverzeichnis

1 Die Bedeutung der Imagination im Kontext religiösen Lernens	3
2 Imaginatives Lernen im Zusammenhang mit der Arbeit mit Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren.....	4
2.1 Imaginatives Lernen in Verbindung mit dem religionsdidaktischen Prinzip des ästhetischen Lernens	4
2.1.1 Die Bedeutung des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht	5
2.1.2 Ziele des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht	5
2.1.3 Merkmale des ästhetischen Lernens	6
2.1.3.1 Dimension der Aisthesis als ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit.....	6
2.1.3.2 Dimension der Poiesis als ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit	6
2.1.3.3 Dimension der Katharsis als ästhetische Urteilsfähigkeit	7
2.1.4 Religionsdidaktische Horizonte des ästhetischen Lernens	7
2.1.4.1 Aufmerksamkeit und Achtsamkeit mit allen Sinnen lernen.....	7
2.1.4.2 Befähigung zum Urteilen und Entscheiden.....	8
2.1.4.3 Dem eigenen Leben und Glauben Gestalt und Ausdruck geben	9
2.1.5 Bedeutung des imaginativen Lernens im Religionsunterricht.....	9
2.1.6 Ziele des imaginativen Lernens im Religionsunterricht	10
2.1.7 Nähere Beschreibung und Merkmale des imaginativen Lernens	10
2.1.8 Die Bedeutung der Imaginationskraft im biblischen Unterricht.....	11
2.1.9 Produktive Verlangsamung als Voraussetzung für ästhetisches und imaginatives Lernen.....	13
2.1.10 Die Bedeutung der Unterrichtsatmosphäre für ästhetisches und imaginatives Lernen	14
2.2 Methodische Unterstützungsmöglichkeiten für das imaginative Lernen	14
2.2.1 Arbeit mit Bodenbildern	15
2.2.1.1 Begriffsbestimmung und konzeptionelle Einordnung der Bodenbilder	15
2.2.1.2 Arten von Bodenbildern.....	16
2.2.1.3 Ziele und Intentionen von Bodenbildern im Religionsunterricht	17
2.2.1.4 Einsatzmöglichkeiten von Bodenbildern im Religionsunterricht	18
2.2.1.5 Rahmenbedingungen und methodischer Aufbau der Arbeit mit Bodenbildern im Religionsunterricht	21
2.2.1.6 Chancen und Grenzen von Bodenbildern im Religionsunterricht.....	25
2.2.2 Einsatz von biblischen Erzählfiguren	27

2.2.2.1 Begriffsbestimmung, Herkunft und Herstellung von biblischen Erzählfiguren	27
2.2.2.2 Besonderheiten von biblischen Erzählfiguren	29
2.2.2.3 Biblische Erzählfiguren und ihre Bewegungselemente	30
2.2.2.4 Ziele und Intentionen der biblischen Erzählfiguren	33
2.2.2.5 Einsatzmöglichkeiten der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht	34
2.2.2.6 Rahmenbedingungen und methodische Überlegungen zum Einsatz der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht.....	35
2.2.2.7 Planung des Einsatzes der Figuren in biblischen Erzählungen im Religionsunterricht.....	38
2.2.2.8 Chancen und Grenzen von biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht.....	39
2.3 Praxisbeispiel zur biblischen Erzählung „Die Heilung des blinden Bartimäus“ (Mk 10,46-52).....	41
2.3.1 Charakterisierung des Unterrichtsbausteins	41
2.3.2 Didaktische Analyse	42
2.3.2.1 Allgemeine Grundlegung der Thematik des Unterrichtsbausteins.....	42
2.3.2.2 Fachwissenschaftliche Erschließung des spezifischen Inhalts	43
2.3.2.3 Begründung der Bedeutsamkeit des spezifischen Inhalts für die Schülerinnen und Schüler.....	46
2.3.3 Methodische Analyse	48
3 Fazit.....	54
Abbildungsverzeichnis	56
Literaturverzeichnis.....	57
Anhang	

1 Die Bedeutung der Imagination im Kontext religiösen Lernens

„Stell dir vor ...“ ist ein immer wieder verwendeter Impuls im Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, sich zu verschiedenen Situationen ihre eigenen Vorstellungen zu machen. In diesem Zusammenhang wird jedoch stets vorausgesetzt, dass die Kinder zum einen dazu in der Lage sind konkrete Situationen bewusst wahrzunehmen und zum anderen über die Wahrnehmung hinaus eigene Bilder und Gefühle zu entwickeln. Wie wichtig die Fähigkeit der Imagination im Kontext religiösen Lernens ist, unterstreicht die Tatsache, dass Hilger die Imagination sogar als religiöse Schlüsselqualifikation bezeichnet.¹ In diesem Zusammenhang stellt sich für mich als angehende Religionslehrerin in der Grundschule die Frage, über welche Lernwege es den Schülerinnen und Schülern gelingt, innere Bilder zu aktivieren und zu konstruieren. Angesichts der Tatsache, dass heute in vielen Familien keine gezielte religiöse Erziehung erfolgt und das Wissen der Kinder im Grundschulalter bezüglich biblischer Geschichten und religiöser Traditionen deutlich geringer, wie vor 40 Jahren ist, fehlen ihnen oftmals christlich religiöse Vorstellungen. Dies heißt jedoch nicht, dass den Kindern das Interesse an religiösen Fragen fehlt. Gerade Grundschulkindern stellen heutzutage pragmatischere Fragen nach dem Sinn und der Anwendung von Religion wie früher und wirken religiös sehr begeisterungsfähig.² Diese nahezu natürliche Offenheit gegenüber religiösen Dingen und Themen sollte als Chance des heutigen Religionsunterrichts angesehen werden, die Schülerinnen und Schüler bei der Entdeckung und Gestaltung ihrer Religiosität zu unterstützen.

Während meiner Praktika an verschiedenen Grundschulen habe ich bereits sehr positive Erfahrungen bezüglich motivierter und konzentrierter Mitarbeit der Kinder beim Einsatz von Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren im Rahmen des Religionsunterrichts gemacht. Daher soll in dieser Arbeit dargestellt werden, in welchen Themenbereichen des Religionsunterrichts der Grundschule und auf welche Art und Weise Bodenbilder und biblische Erzählfiguren zielführend eingesetzt werden können. Insbesondere soll dabei der Fokus darauf gerichtet werden, inwieweit die eingesetzten Methoden zur Stärkung der Imaginationskräfte der Schülerinnen und Schüler beitragen können. Um diese Fragen zu beantworten, werden in einem ersten Schritt wichtige Faktoren beleuchtet, die ästhetisches und imaginatives Lernen ausmachen, bevor im Anschluss die Arbeit mit Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren im Rahmen des Religionsunterrichts genauer analysiert wird. Abschließend wird dann anhand eines Unterrichtsbausteins exemplarisch vorgestellt, wie die erarbeiteten Erkenntnisse in die Praxis umgesetzt werden können.

¹ Vgl. Hilger 2015, 340.

² Vgl. Ritter 2014, 36.

2 Imaginatives Lernen im Zusammenhang mit der Arbeit mit Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren

Eines der Ziele des religiösen Lernens ist es, die Fähigkeit zur Vorstellung des Möglichen auf Basis des Faktischen zu fördern und weiterzuentwickeln.³ Denn die „Wahrnehmung der eschatologischen Dimension von Wirklichkeit, setzt [...] die Fähigkeit zur Imagination voraus und ruft nach einer Förderung des Möglichkeitssinns und der Einbildungskraft“⁴. Nur so können die Kinder erkennen, welches Ansinnen Gott mit der Wirklichkeit hat.⁵ Wie dieses Ziel, die Imaginationsfähigkeit zu fördern, im Zuge des Religionsunterrichts zu verfolgen ist und wie dieses anhand von Methoden wie der Bodenbildarbeit und dem Einsatz von biblischen Erzählfiguren unterstützt werden kann, wird im Folgenden näher erläutert.

2.1 Imaginatives Lernen in Verbindung mit dem religionsdidaktischen Prinzip des ästhetischen Lernens

In Anbetracht der postmodernen Pluralität stellt sich bereits die Ausgangssituation für religiöses Lernen zu vielseitig und komplex dar, um es anhand eines Konzepts, das sowohl das Ziel als auch die Methode des Religionsunterrichts beinhaltet, zu beschreiben. Vielmehr ist es zielführend den Religionsunterricht anhand von Prinzipien oder Dimensionen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Hierbei ist zu beachten, dass die einzelnen Prinzipien, wie zum Beispiel ästhetisches, symbolisches oder biblisches Lernen keinen Anspruch darauf erheben das gesamte Aufgabenfeld des Religionsunterrichts abzudecken, sondern sich gegenseitig ergänzen und miteinander kombinierbar sind.⁶ Dabei sollte ein großes Augenmerk darauf gerichtet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht selbst etwas aneignen sollen und die Lerninhalte nicht, wie in vielen anderen Unterrichtsfächern, nur von der Lehrkraft vermittelt werden. Nur auf diese Art und Weise wird es den Kindern ermöglicht, ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken zu entwickeln und dadurch ihr Selbstbewusstsein und das Vertrauen in sich selbst zu stärken.⁷ Ein Prinzip, das gerade diese Anforderungen erfüllt, ist das Prinzip des ästhetischen Lernens, das aufgrund der Tatsache, dass es möglich ist, sich alle Sinnesqualitäten, wie Riechen, Schmecken, Hören, Sehen, Bewegen oder Fühlen vorzustellen, in sehr enger Verbindung zum imaginativen Lernen steht.⁸ Aus diesem Grund wird zunächst das Prinzip des ästhetischen Lernens näher erläutert, bevor im Anschluss der Fokus speziell auf das imaginative Lernen gelegt wird. Denn Imagination erstreckt sich nicht

³ Vgl. Hilger 2015, 340.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. ebd.

⁶ Vgl. Mendl 2011, 149.

⁷ Vgl. Oberthür 2005, 203.

⁸ Vgl. Fauser 2003a, 24.

nur auf die Wiedergabe von Erfahrungen, sondern auch auf etwas Neues, das noch nicht erfahren wurde.⁹

2.1.1 Die Bedeutung des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht

Um zu vermeiden im Religionsunterricht nur passives Wissen, das im Endeffekt fruchtlos ist, da es keinerlei Bedeutung für das Verstehen der Welt und die Auslegung des eigenen Lebens hat, in den Köpfen der Kinder anzusammeln, wird seit vielen Jahren für einen erfahrungsbezogenen Unterricht plädiert.¹⁰ Allerdings werden im erfahrungsbezogenen Religionsunterricht die religiösen, ethischen oder zwischenmenschlichen Erfahrungen oft nur aufgegriffen, besprochen und in den Zusammenhang mit Erfahrungen aus der jüdisch-christlichen Tradition gebracht. Sowohl die Tatsache, dass sich die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch die zunehmende Individualisierung der Lebensstile immer mehr voneinander unterscheiden, als auch das Fehlen einer kollektiven religiösen Sozialisation und kollektiver gemeindlich-liturgischer Erfahrungen verhindern jedoch das Entstehen gemeinsamer Erfahrungen, wodurch im Religionsunterricht nicht mehr auf diese aufgebaut werden kann.¹¹ „Die von den Kindern früher beiläufig erlebte lebenspraktische Relevanz der Religion bleibt dabei im Dunkeln“¹². Vielmehr „ist der Religionsunterricht vor die Herausforderung gestellt, religiös-relevante Erfahrungen und religiöse Praxisformen auch anzubahnen“¹³. Nur, wenn der Religionsunterricht den Kindern die Möglichkeit gibt, religiöse Erfahrungen zu machen, kann sich ihre religiöse Erfahrungsfähigkeit weiterentwickeln. Eine Öffnung des Religionsunterrichts für erfahrungsnahes Lernen, der die aufmerksame Wahrnehmung von Wirklichkeiten in den Fokus stellt, das geheimnisvolle und Mehrdeutbare zulässt, alte Wahrnehmungsgewohnheiten durchbricht und somit neue Weltansichten ermöglicht, berücksichtigt Lerndimensionen, die dem ästhetischen Lernen zugeschrieben werden.¹⁴ Welche Ziele im Rahmen des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht verfolgt werden, was unter ästhetischem Lernen zu verstehen ist und welche religionsdidaktische Bedeutung darin gesehen wird, wird im Anschluss näher erläutert.

2.1.2 Ziele des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht

Durch das ästhetische Lernen im Zuge des Religionsunterrichts soll eine Lernkultur geschaffen werden, in der die Kinder als eigene Subjekte ernst genommen werden und ihnen die Möglichkeit gegeben wird das sinnhafte Wahrnehmen, Gestalten und Urteilen neu zu lernen. Die Lernenden sollen sowohl für den Facettenreichtum von Welt und Leben sensibilisiert als auch dazu befähigt werden, Wahrnehmungsgewohnheiten kritisch zu hinterfragen.¹⁵ Ziel ist

⁹ Vgl. Fauser 2003b, 275.

¹⁰ Vgl. Hilger 2007, 305.

¹¹ Vgl. Hilger 2014a, 67.

¹² Englert 1993, 849.

¹³ Hilger 2014a, 67.

¹⁴ Vgl. ebd., 67f.

¹⁵ Vgl. Hilger 2015, 334.

ein Religionsunterricht, der ihre „religiöse Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit fördert und eine rationalistische Engführung religiösen Lernens im Sinne einer distanziert-objektivierenden Wissensaneignung vermeiden und darüber hinaus Vorstellungs- und Einbildungskräfte anregen will“¹⁶.

2.1.3 Merkmale des ästhetischen Lernens

Laut Hilger soll im Rahmen eines ästhetischen Religionsunterrichts eine Lernkultur geschaffen werden, „welche die Leiblichkeit des Menschen ernst nimmt, eine sinnliche Wahrnehmung schult, die Sinnlichkeit nicht von der Vernunft absetzt und welche seine Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit fördert“¹⁷. Im Sinne dieses ästhetischen Lernens ist es notwendig Voraussetzungen zu schaffen, die den Kindern die Gelegenheit dazu geben etwas spüren, hören, sehen, tasten, riechen und schmecken zu können, was sie im Vorfeld noch nicht bewusst wahrgenommen haben. Dadurch soll es ihnen ermöglicht werden, eine Sensibilität für neue Wahrnehmungen zu entwickeln, beziehungsweise alte Wahrnehmungsmuster zu unterbrechen.¹⁸ Im Rahmen des ästhetischen Lernens im Religionsunterricht werden sowohl Welt und Leben, als auch Religion und Glaube mit allen Sinnen erfahren, wobei die Schülerinnen und Schüler in ihrer Körperlich- und Sinnlichkeit im Blickpunkt des Unterrichts stehen. Dabei sollen die Lernenden die Fähigkeit erwerben Inhalte aufzunehmen und kritisch zu hinterfragen, sowie eigene religiöse Einstellungen zu entwickeln.¹⁹ Laut Hilger kommt diese ästhetische Erfahrung im Rahmen religionsdidaktischer Überlegungen in folgenden drei Dimensionen zum Tragen.

2.1.3.1 Dimension der Aisthesis als ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit

Die ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit, die auch als Aisthesis bezeichnet wird, stellt die Schulung der Wahrnehmung über die Sinne dar, wobei neue Wahrnehmungsmöglichkeiten eröffnet und die Kompetenzen zur Wahrnehmungskritik erworben werden sollen. Neben der Wahrnehmung von sich selbst soll die Wahrnehmung der Welt mit all ihren Widersprüchen, Andersartigkeiten, Unerhörten und Übersehenen, gesteigert werden. Gemeint ist damit ein Wahrnehmen, das die Fähigkeit sich mitzufreuen, mitzuleiden oder mitzuempfinden, beinhaltet.²⁰

2.1.3.2 Dimension der Poiesis als ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit

Bei der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit beziehungsweise Poiesis dagegen steht die Gestaltung der Wirklichkeit im ästhetischen Sinn, mit der Chance diese menschlicher zu gestalten, im Vordergrund. Die Menschen haben die Freiheit ihr Leben in allen Bereichen, ob Alltagspraxis, Religion, Gesellschaft oder Politik nach ihren eigenen Vorstellungen zu prägen. So

¹⁶ Hilger 2007, 305.

¹⁷ Hilger 1996, 315.

¹⁸ Vgl. Hilger 1994, 24.

¹⁹ Vgl. Hilger 2015, 334.

²⁰ Vgl. ebd., 335f.

ist es jedem selbst überlassen seine Kleidung oder Wohnungseinrichtung zu wählen oder ob, oder wie jemand malt, musiziert oder tanzt.²¹

2.1.3.3 Dimension der Katharsis als ästhetische Urteilsfähigkeit

Die dritte Perspektive bildet die ästhetische Urteilsfähigkeit, auch Katharsis genannt. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, dass ästhetische Mittel auch manipuliert sein können. Ziel ist es das kritische Wahrnehmen der Lernenden zu fördern, damit diese in der Lage sind zu verschiedenen Themen eigenständig Position zu beziehen.²²

2.1.4 Religionsdidaktische Horizonte des ästhetischen Lernens

Eine ästhetische Dimension kommt in der religionsdidaktischen Praxis unter verschiedenen Vorzeichen zum Tragen. So zeigt sie sich, wenn die Kinder sowohl einfache als auch religiöse Symbole mit allen Sinnen wahrnehmen, zum selbstständigen Symbolisieren oder auch zum Ausdruck ihrer Wahrnehmungen und Erfahrungen durch die Gestaltung von Bildern, durch Schreiben von kreativen Texten oder durch Pantomime, ermuntert werden und ebenso wenn sie sich in Projekten für eine gute Sache einsetzen.²³ „Dabei geht es um experimentelles Wahrnehmen und Gestalten. Religiöse Sichtweisen werden primär ausprobiert anstatt analysiert oder eingeübt“²⁴. Die ästhetische Seite des Religionsunterrichts tritt jedoch auch in Erscheinung, wenn bei der Planung und Durchführung eines Festes bewusst Wert auf das Verhältnis von Form und Inhalt gelegt wird oder wenn der Religionsunterricht „Anregungen gibt, sich auf Gottes liebevollen und parteiischen Blick auf die Welt und die Menschen einzulassen“²⁵. Im Folgenden werden nun wichtige Elemente eines religiösen Lernens, die auf die Schulung der religiösen Wahrnehmung und des religiösen Ausdrucks ausgerichtet sind, aufgezeigt.

2.1.4.1 Aufmerksamkeit und Achtsamkeit mit allen Sinnen lernen

Im Rahmen des religiösen Lernens wird ein besonderes Augenmerk auf die Schulung der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit mit allen Sinnen gelegt. Ziel ist es hierbei, einer Reizüberflutung entgegenzuwirken und die Welt bewusst wahrzunehmen.²⁶ Dabei darf das ästhetische Lernen jedoch nicht auf eine reine Schulung der Sinne, wie Sehen, Fühlen, Riechen, Hören, Empfinden reduziert werden. Religionsdidaktisch geht es hier viel mehr um die Erhöhung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für alle Dinge, die wichtig für ein gelingendes Miteinanderleben sind. Theologisch kann hier auf die Aufmerksamkeit des barmherzigen Samariters (Lk 10,32-37) und an die Aufforderung, die Notleidenden wahrzunehmen und das eigene Herz

²¹ Vgl. Hilger 2015, 336.

²² Vgl. ebd.

²³ Vgl. ebd., 337.

²⁴ Gärtner 2011, 84.

²⁵ Hilger 2015, 337.

²⁶ Vgl. Mendl 2011, 162.

gegenüber ihnen nicht zu verschließen, im ersten Johannesbrief (1Joh 3,17) verwiesen werden. Im Vordergrund steht hierbei die bewusste Öffnung der Sinne, sowohl für sich selbst als auch für andere, um Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gegenüber Menschen zu entwickeln.²⁷ „Wache Blicke, geschulte Ohren, eine gute Nase und die Fähigkeit sich einzufühlen sind Voraussetzung zur Wahrnehmung und können das Ich vor Abschottung und Selbstbefangenheit bewahren“²⁸ Um andere in ihrer Andersartigkeit anerkennen zu können, muss der oder das Andere zuerst wahrgenommen werden. Fehlt die Wahrnehmung, so wird in den verschiedenen Lebenssituationen auch weniger erfahren. Wahrnehmungsfähigkeit und Achtsamkeit dagegen verhindern, dass vieles fraglos hingenommen wird, erhöhen die Vorstellungskraft und helfen ein „Bewusstsein zu schaffen, dass Gott auch als die große heilsame Frage an die Menschen wahrnehmbar werden kann“²⁹.

2.1.4.2 Befähigung zum Urteilen und Entscheiden

Die Schülerinnen und Schüler müssen jedoch auch dazu befähigt werden gerade in Lebensbereichen, die Mehrdeutigkeiten mit sich bringen, eigenständig Urteile und Entscheidungen treffen zu können, die auf ein gutes menschliches Leben hin ausgerichtet sind.³⁰ Zur Bildung dieser ästhetischen Urteilsfähigkeit ist es im Rahmen des religiösen Lernens eine Grundvoraussetzung, „dass jeder Beteiligte seine eigenen Erfahrungen in die Kommunikation über ästhetische Erfahrung einbringen kann, ohne Zwang und Bevormundung, im Interesse eines kommunikativen Suchens nach Wahrheit“³¹ Wenn die Schülerinnen und Schüler Urteils- und Entscheidungsfähigkeit besitzen, sind sie dazu in der Lage sich vorzustellen, was oder wie etwas im Leben anders und besser sein könnte.³² „Ästhetik verweist in diesem Sinne auf Ethik. Ästhetik liegt ihr voraus“³³. Ethische Entscheidungen werden erst durch im Vorfeld erfolgte sensible Wahrnehmungen des Anderen möglich. Theologisch kann hier wiederum auf das Beispiel des Samariters (Lk 10,32-36) hingewiesen werden, der zuerst die Notlage des Überfallenen wahrnimmt und dadurch die Entscheidung trifft, ihm zu helfen.³⁴ „Religiöses Lernen in diesem Sinne will eine Wahrnehmung, die herausfordert zu Stellungnahme, Parteinahme, zu liebender Zuwendung, aber auch zu Widerspruch und Protest“³⁵.

²⁷ Vgl. Hilger 2015, 338f.

²⁸ Hilger 2014a, 72.

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Hilger 2015, 340.

³¹ Hilger 2007, 311.

³² Vgl. Hilger 2015, 340.

³³ Hilger 2007, 311.

³⁴ Vgl. Hilger 2015, 340.

³⁵ Ebd.

2.1.4.3 Dem eigenen Leben und Glauben Gestalt und Ausdruck geben

Um träges Wissen, das letztendlich unnütz bleibt, zu vermeiden, müssen die Lernenden ihre inneren Wahrnehmungen anhand verschiedener Formen des Ausdrucks aktivieren und reflektieren.³⁶ Denn religiöse Eindrücke und Wahrnehmungen nehmen erst durch äußere Ausdrucksformen Gestalt an und ohne diese Gestalt würden sie schnell wieder entschwinden. Deshalb sollte im Religionsunterricht Wert darauf gelegt werden, Wahrnehmungen, innere Vorgänge und Eindrücke auf unterschiedliche Art und Weise auszudrücken.³⁷ Kinder sollen lernen ihre Religiosität und ihren Glauben sichtbar, tastbar und hörbar zu gestalten. Hierbei ist es vor allem bedeutsam, „dass [...] [sie] zu eigenem Ausdruck befreit werden: im Erzählen, im kreativen Schreiben, im Beten, im Malen und Gestalten, in der Bewegung, [...] etc.“³⁸. Daher sollen im Religionsunterricht Lernformen verwendet werden, die es den Kindern ermöglichen, auszudrücken, was für ihr Leben bedeutsam ist. Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler eine Sensibilität dafür entwickeln, was sich im Leben gerade abspielt, was sich abspielen könnte und auch was sich abspielen müsste. Nur wer seinen eigenen Lebens- und Weltdeutungen Gestalt gibt, kann eine Beziehung zwischen den durch Bilder, Texte, Sakramente und Symbole Gestalt angenommenen Lebens- und Weltdeutungen des christlichen Glaubens und den eigenen Lebenserfahrungen herstellen. So können die Schülerinnen und Schüler auch die ganze Sinnhaftigkeit der Symbole christlicher Tradition erst dann wahrnehmen und spüren, wenn sie selbst zum Symbolisieren befähigt wurden und wenn sie selbst Möglichkeiten gefunden haben, für ihr Leben Bedeutsames, auszudrücken.³⁹ Da im Religionsunterricht immer wieder Vorstellungen vorausgesetzt werden, die über die Erfahrungen hinausgehen, wird im weiteren Verlauf der Arbeit aufgezeigt, welche Bedeutung der Imaginationskraft zugeschrieben wird und wie diese im Rahmen des religiösen Lernens ausgebaut werden kann.

2.1.5 Bedeutung des imaginativen Lernens im Religionsunterricht

Kinder wachsen auf der einen Seite in einer Gesellschaft auf, in der Religion und Glaube immer mehr an den Rand gedrängt werden und zeigen auf der anderen Seite jedoch immer mehr Interesse an religiösen Phänomenen. In diesem Sinne ist es eine Herausforderung für den Religionsunterricht, diese neue Aufmerksamkeit für Religion aufzugreifen und als Möglichkeit zu nutzen, sich mit religiösen Vorstellungen zu befassen. In diesem Zusammenhang ist es unumgänglich, auf bereits vorhandene Vorstellungen der Kinder zurückzugreifen und vor allem neue Vorstellungen zu konstruieren.⁴⁰ „Gemeint ist dabei die bewusste und gewollte Bildung von eigenen Vorstellungen und von Imaginationskraft, die angesichts der Pluralisierung,

³⁶ Vgl. Mendl 2011, 163.

³⁷ Vgl. Hilger 2014a, 73.

³⁸ Hilger 2015, 339.

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. Hilger/Schambeck 2001, 289.

Individualisierung und Differenzierung der Vorstellungswelten immer dringlicher wird⁴¹. Gerade in einer Welt, die angereichert ist von Reizen und Bildern, die auf die innere Wirklichkeit der Kinder einwirken wollen, ohne die Eigenständigkeit des Subjekts zu berücksichtigen, zeigen, wie bedeutsam es ist, dass Kinder ihre eigenen Vorstellungen aufbauen, um einen weitreichenden Blick auf Welt und Leben zu bekommen. Außerdem besteht die Gefahr, dass verfestigte Vorstellungen keine sinnlichen Wahrnehmungen zulassen, was zu einer krankhaften Verschiebung in eine nicht mehr für das Neue und Andere offene Vorstellungswelt führen kann.⁴² Dies zeigt, welche große Bedeutung die Entwicklung und Förderung der Imaginationskräfte hat.

2.1.6 Ziele des imaginativen Lernens im Religionsunterricht

Um erahnen zu können, was Gott mit dieser Welt vorhat, sind Imaginationen und Vorstellungen unabdingbar. Daher muss im Rahmen des imaginativen Lernens nicht nur der Wirklichkeitssinn, sondern auch der Möglichkeitssinn ausgebildet werden. Durch die imaginative Kraft biblischer Erzählungen oder Psalmen, mithilfe der bildenden Kunst oder auch durch Fantasiereisen soll ein neues Sehen erlernt werden, das den Kindern dabei hilft die Wirklichkeit neu zu sehen und sie für ein Verstehen der Welt, das offen ist für Neues und nicht Planbares, zugänglich machen. Vorstellungen und Imaginationskräfte sollen im Rahmen des Religionsunterrichts bewusst gebildet werden.⁴³ In diesem Sinne „[zielt] [i]maginatives Lernen als Dimension religiösen Lernens [...] ganz konkret auf religiöse Mündigkeit und Subjektwerdung junger Menschen“⁴⁴. Demzufolge soll imaginatives Lernen Rationalität ausbauen und nicht ausschließen.⁴⁵

2.1.7 Nähere Beschreibung und Merkmale des imaginativen Lernens

Beim imaginativen Lernen handelt es sich um einen „Sammelbegriff, der theoretische und praktische Ansätze bündelt mit dem Ziel, die bisher weithin unterschätzte und vernachlässigte Bedeutung von Vorstellungen für das Lernen herauszuarbeiten“⁴⁶. Inzwischen wird dem Thema der Imagination in unterschiedlichen Didaktiken zwar mehr Aufmerksamkeit geschenkt, jedoch ist der Forschungs- und Entwicklungsprozess im Rahmen der Schulpädagogik noch nicht allzu weit fortgeschritten. Angesichts der Tatsache, dass gerade in der Schule davon ausgegangen wird, dass alle Kinder in der Lage dazu sind, sich die Welt vorzustellen, ist dies doch etwas verwunderlich. Im Gegensatz zu vielen anderen Fächern, in denen die Imaginationskraft lediglich stillschweigend vorausgesetzt wird oder vorhandene Vorstellungen sogar abgewertet werden, wird im Religionsunterricht jedoch versucht, die Vorstellungskraft

⁴¹ Hilger/Schambeck 2001, 292.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. Hilger 2015, 340f.

⁴⁴ Ebd., 341.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Fauser 1999, 6.

planvoll ins Lernen einzubeziehen.⁴⁷ In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die Begriffe „Vorstellung“ und „Imagination“ nahezu analog verwendet werden, wobei zu beachten ist, dass sich Imagination nicht nur auf visuelle Bilder, sondern vielmehr auf die Fähigkeit zur Aktivierung und Bildung von innerer Sprache, inneren Bildern und Vorstellungen bezieht. Vorstellungen beziehen sich einerseits auf bereits gemachte Erfahrungen und Wahrnehmungen, werden andererseits, wie das Wort schon sagt, aber auch vor unser Handeln und unsere Wahrnehmung gestellt. Sie stehen so zu sagen zwischen der wahrgenommenen und der gedachten Welt.⁴⁸ „Vorstellungen sind also ambivalent, subjektiv, individuell, manchmal wenig bewusst, oft situationsgebunden und nicht immer zu kontrollieren“⁴⁹. Um es den Kindern zu ermöglichen ihre eigenen Vorstellungen zu bilden, müssen Lernumgebungen geschaffen werden, welche die individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zulassen, sie wahrnehmen und ganz bewusst in den Unterricht integrieren.⁵⁰ „Ein solches Lernen gibt auch dem Empfinden und den Emotionen Raum, fördert und kultiviert die Fantasie und will dabei Kognition und Imagination miteinander in Beziehung bringen“⁵¹. Alles in allem kann imaginatives Lernen oder Vorstellungslernen anhand folgender Kennzeichen näher beschrieben werden. Imaginatives Lernen ist sowohl zeit- und situationsabhängig und aus diesem Blickwinkel in einen bestimmten Kontext einzubinden, wobei auf möglichst vielseitige Art und Weise alle Sinne mit ins Lernen integriert werden sollen. Dabei sollen ein innerer Sinn und innere Bilder, jedoch nicht nur visuell, sondern auch akustisch und kinästhetisch, erzeugt werden. Wichtig ist, dass der ganze Mensch mit allen seinen Erfahrungen, Emotionen und seinem kognitiven Wissen einbezogen wird. Imaginatives Lernen begünstigt ein Denken, das die Vieldimensionalität von Wirklichkeit in den Blick nimmt „und ist offen für Paradoxien, Irritationen und experimentelles Handeln, um daraus Impulse zu ziehen, Neues zu sehen und Neues hervorzubringen“⁵².⁵³ Wird nun berücksichtigt, dass der Religionsunterricht sein Augenmerk auf den gesamten Menschen, mit allen seinen Gefühlen, seinen Sinnen, seinen Imaginationen, seinen Erfahrungen und seinem Denken legt, so kann sich vorgestellt werden, welchen hohen Stellenwert imaginatives Lernen für die religiöse Bildung hat. Da imaginatives Lernen das Innerste der Kinder angeht, muss es allerdings immer der freie Wille der Schülerinnen und Schüler sein, über ihre Imaginationen und Vorstellungen zu kommunizieren.⁵⁴

2.1.8 Die Bedeutung der Imaginationskraft im biblischen Unterricht

Literarische und damit auch biblische Texte sind immer Ergebnisse einer Imagination. Daher ist für die Rezeption der Texte immer eine Re-Imagination erforderlich. Dies bedeutet jedoch

⁴⁷ Vgl. Fauser 2003b, 259f.

⁴⁸ Vgl. Fauser 1999, 7.

⁴⁹ Hilger/Schambeck 2001, 292.

⁵⁰ Vgl. ebd., 293.

⁵¹ Hilger 2014b, 375.

⁵² Ebd.

⁵³ Vgl. Hilger/Schambeck 2001, 293.

⁵⁴ Vgl. Hilger 2014b, 375ff.

nicht, dass die Rezeption der Texte auf eindeutige Repräsentationen abzielt, sondern dass die Leserinnen und Leser oder Hörerinnen und Hörer die Texte auf ihre eigene Art und Weise neu entdecken sollen. Dabei können die Rezipientinnen und Rezipienten durchaus Vorstellungen aktivieren, die weitreichender als die Imaginationen der Autoren sind.⁵⁵ Beim Erzählen von biblischen Geschichten erwartet der Erzähler von den Zuhörern stets Vorstellungskraft, wenn sie sich in frühere Zeiten, unbekannte Orte oder auch fremde Schicksale hineinversetzen sollen. Dabei versucht der Erzähler mithilfe von Worten, bei den Zuhörern Bilder, Gefühle und Sehnsüchte zu erzeugen. Durch frühere biografische Erfahrungen, individuelle Wissensstände und unterschiedlich starke Imaginationskräfte werden bei den Zuhörern sehr individuelle Bilder und Gefühle entstehen, die eine neue Sicht auf die Welt eröffnen können. Im Religionsunterricht wird die Imaginationskraft besonders durch die Betonung der Leerstellen im Text, die dann von den Schülerinnen und Schülern ergänzt werden sollen, herausgefordert.⁵⁶ Des Weiteren kann „auch das offene Ende einer Erzählung [...] zum Anlass werden, eine Geschichte «weiterzuspinnen» und auf diese Weise in ein korrelatives Wechselspiel von Erfahrung und Glaube verwickelt zu werden“⁵⁷. Grundsätzlich bietet sich bei der Arbeit mit biblischen Texten das interaktionale und dialogische biblische Lernen an, in welches das imaginative Lernen sehr gut integriert werden kann, um zwischen den Glaubens- und Lebenserfahrungen der Kinder und den auf das Leben bezogenen Glaubenserfahrungen des biblischen Textes eine produktive Wechselbeziehung herzustellen. Dies kann durch das von Vogt vorgeschlagene Dreischrittfahren, das zuerst ein entdeckendes Zugreifen auf den Text, bevor im Anschluss ein vom Text ausgehendes Erarbeiten und zum Abschluss ein über den Text hinausgehendes Verinnerlichen des Bibeltextes erfolgt.⁵⁸ „Die Richtung geht von den Kindern mit ihren Subjektanteilen hin zu dem Text mit seiner Gestalt und seinen Sinnschichten und wieder zurück zu den Wirkungen des Textes, die er bei den Kindern als Spuren hinterlassen hat“⁵⁹. Im ersten Schritt ist es unumgänglich den Kindern die Zeit und den Freiraum zu geben, ihre eigenen Erkundungen am Text, der auch vorgelesen werden kann, zu machen und diese mit ihren eigenen Lebenserfahrungen in Verbindung zu bringen und auch ausdrücken zu dürfen. Dies kann in Worten, im Malen von Bildern, im Aufschreiben von Texten, in Gesten oder auch im gedanklichen Innehalten geschehen. Entscheidend ist, dass den Kindern genügend Zeit und Ruhe gewährt wird, um ihre inneren Bilder und Gefühle entstehen zu lassen. Umso weniger Erfahrung die Kinder mit Bibeltexten haben, desto weiter sollte diese Phase ausgebaut werden, damit die Lernenden eine emotionale, persönliche Beziehung zum Text aufbauen können und somit im nächsten Schritt ein intensives Analysieren des Textes erfolgen kann. Beim genauen Erkunden des Textes in der zweiten Phase ist darauf zu achten, dass die Kinder den Text nicht nur

⁵⁵ Vgl. Lange 1995, 137f.

⁵⁶ Vgl. Hilger 2014b, 376f.

⁵⁷ Ebd., 377.

⁵⁸ Vgl. Hilger/Lindner 2014, 217.

⁵⁹ Ebd.

überfliegen oder schnell vorgelesen bekommen, sondern ihr Augenmerk sowohl auf die sprachliche Gestaltung als auch auf inhaltliche Einzelheiten legen. So können Einzelheiten, wie Orte des Geschehens, beteiligte Personen und ihre Beziehungen zueinander, Erwartungen oder konkrete Zeitpunkte innerhalb der Erzählung genauer in den Blick genommen werden oder auch Gegensätze oder Widersprüche herausgearbeitet werden. Dadurch kann eine Vertrautheit mit dem Bibeltext erreicht werden und den Lernenden ein Gefühl für die Andersartigkeit des Textes gegeben werden. Danach erfolgt in einem dritten Schritt die Verinnerlichung des Textes, indem die Schülerinnen und Schüler ihre, durch die Auseinandersetzung mit dem Text gemachten Erfahrungen, mit allen Sinnen zum Ausdruck bringen. Dabei bieten sich unterschiedliche Lernwege, wie szenisches Nachspiel, Nachfolge der biblischen Erzählungen anhand von Methoden des von Elisabeth Buck entworfenen „bewegten Religionsunterrichts“, Gestaltung eines Erzählbuches oder die musikalische Nachgestaltung der Geschichte mithilfe unterschiedlicher Instrumente, an. Diese und noch viele weitere Möglichkeiten können dazu beitragen, dass die Kinder die Intentionen der Texte spüren und sie diese mit ihrem eigenen Leben in Verbindung bringen können.⁶⁰ Dabei sei angemerkt, dass auch an dieser Stelle der Imaginationskraft der Kinder eine hohe Bedeutung zukommt.

2.1.9 Produktive Verlangsamung als Voraussetzung für ästhetisches und imaginatives Lernen

Die moderne Schule und damit auch der Religionsunterricht sind geprägt von einem ökonomisch-industriellen Zeitverständnis mit dem Ziel, dass alles möglichst schnell erledigt werden muss. Auch in der Schule sollen optimale Lerntechniken dazu beitragen, den Lernstoff in möglichst kurzer Zeit zu beherrschen. Zeiten zum Nachdenken und Besinnen gelten als Leerlaufzeiten, die unnötige Kosten verursachen. Hilgers Forderung nach Verlangsamung beim religiösen Lernen, das auch dem ursprünglichen Wortsinn von Schule, abgeleitet von „schola“ oder „scholé“, als „Ort der Muße“ entspricht, klingt schon fast provokativ.⁶¹ „Schule braucht eine Lernkultur des Innehaltens und der Verlangsamung, wenn sie im Geiste eines bildenden Lernens die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität fördern will“⁶². Gerade das ästhetische und imaginative Lernen setzt eine Lernkultur voraus, die Zeiträume zum Nachdenken und Innehalten schafft, die Möglichkeiten zur sinnlichen Wahrnehmung der Lerninhalte sucht, die das praktische Lernen fördert und nicht nur das möglichst schnelle Erreichen

⁶⁰ Vgl. Hilger/Lindner 2014, 217ff.

⁶¹ Vgl. Hilger 1994, 21f.

⁶² Hilger 2014a, 74.

der Lernziele verfolgt, sondern den Schülerinnen und Schülern auch die Gelegenheit zur aufmerksamen Wahrnehmung und Bildung eigener Imaginationen gibt.⁶³ „Die produktive Verlangsamung bedingt ein Mehr an Intensität, Aufmerksamkeit, an Vorstellungs- und Einbildungskraft und kann eingefahrene Wahrnehmungsmuster unterbrechen“⁶⁴.

2.1.10 Die Bedeutung der Unterrichts Atmosphäre für ästhetisches und imaginatives Lernen

Da sowohl ästhetisches als auch imaginatives Lernen die Stimmigkeit von Form und Inhalt in den Fokus stellt, muss für ein gelingendes Lernen mit dem Vorzeichen der ästhetischen Bildung auch Inhalt und Atmosphäre miteinander in Einklang stehen.⁶⁵ Weil sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sehr intensiv auf die Ästhetik und räumliche Gestaltung reagieren, wirkt sich ein trostloses Klassenzimmer nicht gerade positiv auf das Unterrichtsgeschehen aus. Gerade deshalb sollte ein großes Augenmerk auf die Gestaltung der Lernumgebung und die Wahl einer geeigneten Sitzordnung gelegt werden.⁶⁶ So wird, zum Beispiel das Sitzen in einem Kreis um ein liebevoll gestaltetes Bodenbild herum, die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder, im Vergleich zum Sitzen in zweier Reihen in einem kahlen Klassenzimmer, deutlich erhöhen. Ebenso ist speziell beim ästhetischen und imaginativen Lernen ein gutes Unterrichtsklima, das sich durch ein offenes und vertrauensvolles Miteinanderumgehen auszeichnet, von großer Bedeutung, denn nur „wenn sich die Kinder [...] wahrgenommen und mitgenommen fühlen, werden sie die unterrichtlichen Lernwege auf Dauer mitgehen“⁶⁷.

2.2 Methodische Unterstützungsmöglichkeiten für das imaginative Lernen

Didaktische Prinzipien wie ästhetisches Lernen in Verbindung mit dem imaginativen Lernen können anhand verschiedenster Methoden umgesetzt werden, wobei die Möglichkeit besteht, diese auf vielfältige Art und Weise miteinander zu kombinieren. Neben Methoden wie dem kreativen Malen, den Rollenspielen, Standbilder bauen oder Musizieren, ist hier die Arbeit mit Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren zu nennen. Was unter der Arbeit mit Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren zu verstehen ist und welche Einsatzmöglichkeiten diese Methoden speziell im Religionsunterricht bieten, wird in den nachfolgenden Kapiteln näher beschrieben.

⁶³ Vgl. Hilger 1994, 23.

⁶⁴ Ebd., 24.

⁶⁵ Vgl. Hilger 2014a, 75.

⁶⁶ Vgl. Schmid 2001, 22.

⁶⁷ Ebd., 27.

2.2.1 Arbeit mit Bodenbildern

Zunächst wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher konkretisiert, was unter der Arbeit mit Bodenbildern zu verstehen ist, welche Arten von Bodenbildern es gibt und welche Ziele und Intentionen damit verfolgt werden. Darauf aufbauend werden die Einsatzmöglichkeiten im Religionsunterricht näher betrachtet und der methodische Aufbau bei der Arbeit mit Bodenbildern erläutert, bevor im Anschluss analysiert wird, welche Chancen und Grenzen die Bodenbildarbeit mit sich bringt.

2.2.1.1 Begriffsbestimmung und konzeptionelle Einordnung der Bodenbilder

Bodenbilder werden bereits durch das Wort selbst beschrieben, da es sich hierbei um Bilder auf dem Boden handelt. Diese werden mit unterschiedlichen Materialien und Gegenständen gestaltet und häufig „als Methode in (religions-)pädagogischen Konzepten eingesetzt, die erfahrungsorientierte und handlungsbezogene Zugänge verwenden“⁶⁸. Da die Handlung nicht zwangsläufig an den Boden gebunden ist, werden in der Literatur für den Begriff „Bodenbilder“ auch Synonyme wie „Gegenstandsbilder“ oder „Legebilder“ verwendet.⁶⁹ So kann, beispielsweise auch auf Tischen, Sideboards oder Fensterbänken gearbeitet werden, die durch die in einem Halbkreis um das Gegenstandsbild sitzenden Kinder, die Funktion einer Art Bühne einnehmen.⁷⁰ Des Weiteren können Legebilder auch von den Kindern selbst auf ihren Schülertischen erstellt werden. Mit dem Wissen, dass es unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten der Methode gibt, wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nur der Bereich der Arbeit mit den Bodenbildern genauer fokussiert, wobei dieser oftmals auf andere Gegebenheiten übertragbar ist. Die Methode des Legens von Bodenbildern mit verschiedenen Tüchern und anderen Materialien lässt sich ursprünglich auf die „Religionspädagogische Praxis“ zurückführen.⁷¹ Diese pädagogische Konzeption hat einen „ganzheitliche[n] und sinnorientierte[n] Zugang zu menschlichen Grunderfahrungen“⁷² zum Gegenstand und schließt sowohl die Suche nach dem Sinn als auch die Glaubensfindung mit ein.⁷³ Dabei liegen die Anfänge der „Religionspädagogischen Praxis“ in den 1970er Jahren im Bereich der Elementarpädagogik und begründen sich durch Schwester Esther Kaufmann und Franz Kett, wobei heute noch alle drei Monate die Zeitschrift „Religionspädagogische Praxis“ erscheint, welche „das Organ dieser praxisorientierten pädagogischen Gesamtkonzeption“⁷⁴ bildet.⁷⁵ Oftmals wird das Vorgehen der „Religionspädagogischen Praxis“ auch Tücherlegemethode genannt. Allerdings handelt es sich dabei um eine nicht zutreffende Bezeichnung, da es hier um mehr als „ein bloßes Hantieren mit

⁶⁸ Nicht 2012, 2.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Vgl. Schlank 2015, 134.

⁷¹ Vgl. Schreiner 2014b,91.

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. Kett 2009, 9.

Tüchern⁷⁶ geht.⁷⁷ Das Gestalten und Legen von Bodenbildern wird in der „Religionspädagogischen Praxis“ als ein Ausdrucksmittel verwendet und ist in die Methodengruppe der Veranschaulichung einzuordnen. Inzwischen hat sich die Arbeit mit den Bodenbildern nicht nur im Elementarbereich, sondern auch im Religionsunterricht in der Grundschule, in der Gemeindekatechese und in der Erwachsenenbildung etabliert.⁷⁸

2.2.1.2 Arten von Bodenbildern

Bodenbilder werden oftmals nur in kurzen Arbeitsphasen im Unterricht eingesetzt, wobei durchaus die Option besteht, sie auch über mehrere Schulstunden hinweg zu nutzen. Dabei ist prinzipiell zwischen dynamischen und statischen Bildern zu unterscheiden.⁷⁹ Wird ein Bodenbild dynamisch eingesetzt, so kann es sich im Laufe der Unterrichtsstunde oder auch über eine ganze Unterrichtssequenz hinweg weiterentwickeln und bietet die Möglichkeit Lernfortschritte aufzuzeigen und zu dokumentieren. Die Gestaltung geschieht dabei Schritt für Schritt und lässt sich demzufolge gut mit einem rhythmisierten Unterricht in Einklang bringen.⁸⁰ Während der Arbeit mit dem Bodenbild kann dieses immer wieder verändert und mit dem didaktischen Fortschritt abgestimmt werden.⁸¹ Statische Bodenbilder hingegen sind vorgegeben und bleiben während des Unterrichtsgeschehens unverändert. Somit „[...] bilden [sie] eine optische und thematische „Grundlage“ für den Unterricht“⁸² und können auch über einen längeren Zeitraum einen Platz im Klassenraum einnehmen.⁸³ Stögbauer differenziert darüber hinaus „[a]usgehend von unterrichtspraktischen Beobachtungen [...] drei Arten von Mittelbildern“⁸⁴. So gibt es zum einen Bodenbilder, die durch viele einzelne Elemente geprägt sind und sich somit durch verschiedene szenische Darstellungen einer Geschichte nahe am Handlungsgeschehen abspielen.⁸⁵ Des Weiteren existieren Bodenbilder, die eher reduzierend angelegt sind und den Fokus auf „ein theologisches Kernmotiv mit ausgewählten und zu Bilderwelt der Erzählung passenden Materialien veranschaulichen wollen“⁸⁶. Schließlich können Bodenbilder auch auf eine eher abstrahierende Art und Weise gestaltet werden, indem sie sich größtenteils vom Text lösen und vor allem zum Stellen von Fragen, zum Nachdenken und zum Theologisieren animieren.⁸⁷

⁷⁶ Kett 1996, 10.

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

⁷⁹ Vgl. Schaupp 2007, 175.

⁸⁰ Vgl. Schlank 2015, 134.

⁸¹ Vgl. Beil/Heller 2013, 2.

⁸² Schlank 2015, 135.

⁸³ Vgl. ebd.

⁸⁴ Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

⁸⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Vgl. ebd.

2.2.1.3 Ziele und Intentionen von Bodenbildern im Religionsunterricht

Bodenbilder verfolgen vielfältige Intentionen und werden dabei in unterschiedlichsten Kontexten eingesetzt. Jedoch wird im weiteren Verlauf der Arbeit speziell der Religionsunterricht in den näheren Fokus genommen. Als spezifisches Medium wird das Bodenbild für Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht zu einem wichtigen Lerngegenstand, mit dem unterschiedlichste Themen oder auch bestimmte Texte dargestellt und zugänglich gemacht werden.⁸⁸ Hierbei sollen verschiedenste Absichten verfolgt werden, wobei die Bodenbilder stets mit einer Vielzahl an Methoden in Verbindung stehen und durch diese Unterstützung erhalten.⁸⁹ Insbesondere sollen die Kinder im Religionsunterricht die Gelegenheit erhalten „ihre eigenen Empfindungen und Gefühle auszudrücken, sich selbst und anderen zu begegnen und der Wirklichkeit Gottes nachzuspüren“⁹⁰. Durch die Arbeit mit den Bodenbildern können Begegnungen auf verschiedenen Ebenen entstehen. Diese reichen von Begegnungen mit den Materialien und der Methode, über Inhalte im Unterricht bis zum Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander oder auch mit der Lehrperson.⁹¹ Im besten Fall gelingt es den Kindern schließlich sich mit, „ihren eigenen inneren Bildern und auch den Spuren der Wirklichkeit Gottes in unserer Welt“⁹² auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich gerade im Anfangsunterricht oftmals nicht alle Begegnungen abspielen, da die Kinder erst mit der Bodenbildarbeit vertraut werden müssen. Hierbei sollte das Ziel sein, die Schülerinnen und Schüler in erste Schritte der Bodenbildgestaltung einzuführen und zunächst Kontakte mit den unterschiedlichen Materialien und der Methode an sich, anzuregen. Besonders das Betrachten des Bildes und der direkte Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Bodenbilder soll es diesen ermöglichen, sich mit den dargestellten Inhalten zu identifizieren und eine persönliche Imagination zu initiieren. Inwieweit die Kinder direkt an der Gestaltung beteiligt sein sollen und das Bodenbild selbst weiterentwickeln, ist jedoch abhängig von dem Ziel, das im Unterricht verfolgt wird. So kann es, beispielsweise bei meditativen Formen, besser sein, diese nicht durch Handlungsaktionen der Schülerinnen und Schüler zu unterbrechen. Die Deutung der Bodenbilder ist indessen immer offen, was zur Folge hat, dass diese von Kind zu Kind unterschiedlich sein kann und von der Lehrperson nicht direkt beeinflussbar ist und auch nicht beeinflusst werden soll.⁹³ Gerade diese Offenheit begünstigt es, die Arbeit mit Bodenbildern in heterogenen Lerngruppen im Religionsunterricht zum Einsatz zu bringen, da die Auseinandersetzung mit den Bodenbildern auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen kann.⁹⁴ Oftmals wird das Ziel verfolgt, wichtige Inhalte zu illustrieren und den Kindern zu helfen

⁸⁸ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

⁸⁹ Vgl. Schaupp 2007, 176.

⁹⁰ Beil/Heller 2013, 5.

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. ebd., 5f.

⁹⁴ Vgl. Nicht 2012, 2.

sich vertieft mit diesen auseinanderzusetzen, sie mit eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung zu setzen und schließlich zu verinnerlichen. Dabei können anschauliche Thematiken, wie beispielsweise biblische Erzählungen, bildhaft repräsentiert werden, während bei abstrakteren Themen, wie zum Beispiel bei Gefühlen und Emotionen, gerne mit Zeichen und Symbolen gearbeitet wird.⁹⁵ Folglich „werden Gegenstände mit ihren Eindrücken und Vorstellungen verknüpft und so begreifbar gemacht“⁹⁶, wobei berücksichtigt werden sollte, Symbole aus der Lebenswelt der Kinder zu verwenden. Schließlich soll mit dem ganzheitlichen und emotionalen Zugang der Arbeit mit den Bodenbildern ein nur passives Wissen über bestimmte Inhalte, das wirkungslos bleibt, vermieden werden.⁹⁷ Gerade Bodenbilder ermöglichen einen erfahrungsbezogenen Unterricht, in dem Unterrichtsinhalte greifbar werden und zugleich eine Handlungsorientierung verfolgt wird.⁹⁸ Die Schülerinnen und Schüler werden dabei zu „Prozesse[n] des Staunens, Fragens und der Begegnung“⁹⁹ angeregt, wobei einzelne Gegenstände oder auch dargestellte Handlungen des Bodenbilds den Kindern helfen können, eigene Bilder oder Emotionen zu entwickeln und diese mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen zu verknüpfen.¹⁰⁰ Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler bei der Bodenbildarbeit dazu befähigt die Ästhetik wertzuschätzen und mit den verwendeten Materialien achtsam und rücksichtsvoll umzugehen.¹⁰¹ Die Achtsamkeit lässt sich dabei auch auf die Wahrnehmung der Beiträge der Mitschülerinnen und Mitschüler ausweiten, weshalb in einem Unterricht, in dem mit einem Bodenbild gearbeitet wird, das soziale Lernen eine wichtige Rolle einnimmt.¹⁰² Nicht nur die eben genannte Rücksichtnahme kann dabei entscheidend sein, sondern ebenso das Stärken des Gemeinschaftsgefühls oder der generelle Umgang untereinander in der Lerngruppe.¹⁰³

2.2.1.4 Einsatzmöglichkeiten von Bodenbildern im Religionsunterricht

Bodenbilder können in vielfältigen Unterrichtsformen und Themenbereichen eingesetzt werden, wobei diese von den Zielen und Intentionen, welche im Religionsunterricht verfolgt werden, abhängig sind. Grundsätzlich sollen Bodenbilder als ganzheitliche Methode nicht als gelegentlicher Spaß oder als Belohnung in Aktion treten, sondern regelmäßig im Unterricht zum Einsatz gebracht werden. Dabei ist eine schrittweise Heranführung der Kinder an die Bodenbilder und das Ernstnehmen der Kinder als Subjekte mit ihren individuellen Bedürfnissen, Erfahrungen und Vorstellungen dringend erforderlich.¹⁰⁴ Nur so können die Schülerinnen und

⁹⁵ Vgl. Schlank 2015, 135.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

⁹⁸ Vgl. Schlank 2015, 135.

⁹⁹ Beil/Heller 2013, 2.

¹⁰⁰ Vgl. Schlank 2015, 135.

¹⁰¹ Vgl. Schaupp 2007, 177.

¹⁰² Vgl. Schlank 2015, 136.

¹⁰³ Vgl. Schaupp 2007, 177.

¹⁰⁴ Vgl. Rendle 2007, 10ff.

Schüler mit der Bodenbildarbeit vertraut werden und die gewünschten Ziele erreichen. Außerdem ist bei den Bodenbildern oftmals weniger mehr, was bedeutet, dass diese die beste Wirkung erreichen, wenn die Visualisierung elementarisiert und reduziert verwendet wird, da sich so die inneren Bilder der Schülerinnen und Schüler freier entwickeln können.¹⁰⁵ Im Hinblick auf die regelmäßige Umsetzung bietet es sich vor allem an, Bodenbilder als wiederkehrendes Ritual einzusetzen. Hierbei ist es nicht erforderlich, sich die ganze Unterrichtsstunde mit dem Bodenbild zu beschäftigen, stattdessen kann immer wieder auf dieses zurückgegriffen werden.¹⁰⁶ Besonders Grundschul Kinder haben ein großes Bedürfnis nach rituellen Handlungen und Gestaltungen. So können sie sich über bestimmte häufiger vorkommende Unterbrechungen des alltäglichen Schulunterrichts und Handlungen, die ganz bewusst gestaltet werden, freuen.¹⁰⁷ Aus diesem Grund sollen Rituale, welche durch Bodenbilder bereichert werden können, des Öfteren auch zu Beginn, beziehungsweise zum Ende einer Unterrichtsstunde oder auch bei besonderen Anlässen, wie beispielsweise im Advent oder bei Geburtstagen, verwendet werden.¹⁰⁸ Zudem bieten Bodenbilder Hilfe bei liturgischen Ritualen und Handlungen, denn schließlich „[...] will und soll [der Religionsunterricht] auch dazu beitragen, Religion in ihren Vollzügen praktisch zu erleben“¹⁰⁹.¹¹⁰ In diesem Kontext können Bodenbilder bei Gebeten, Liedern oder auch gemeinsamen Feiern eingesetzt werden und die Bedeutungen der Symbolhandlungen bildhaft darstellen. Beispielsweise können bei einem Kugelgebet Lob-, Dank- und Tadelgebete von den Schülerinnen und Schülern vorgetragen werden und dabei Kugeln, deren Farben verschiedene Bedeutungen wie zum Beispiel Freude haben, in das Bodenbild gelegt werden.¹¹¹ Eine weitere Einsatzmöglichkeit bieten Bodenbilder bei biblischen Erzählungen. Orth betont dabei, dass Religionsstunden, in denen Bibelgeschichten eingesetzt werden, oft sehr kognitiv geprägt sind und einseitig ablaufen, weshalb es von besonderer Bedeutung ist, biblische Texte ganzheitlich zu erschließen.¹¹² Mithilfe von Bodenbildern, welche oftmals mit biblischen Ausdrucksfiguren oder mit Symbolen gestaltet sind, kann das Geschehen der biblischen Geschichte gut visualisiert werden. Dabei werden entweder eine oder mehrere Szenen bildlich dargeboten, wenngleich es oftmals sinnvoll ist, sich auf eine Schlüsselszene, wie zum Beispiel auf die Form eines situativen Einzelbilds, zu beschränken. Denn der Fokus auf eine Szene ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sich, beispielsweise in die Situation von Menschen in der biblischen Erzählung, einzufühlen. Wird hingegen mit mehreren Szenen gearbeitet, so können die Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung miteinbezogen und folglich in das Geschehnis mit hineingenommen

¹⁰⁵ Vgl. Beil/Heller 2013, 2.

¹⁰⁶ Vgl. Schlank 2015, 136.

¹⁰⁷ Vgl. Englert 1993, 845.

¹⁰⁸ Vgl. Beil/Heller 2013, 13.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. ebd., 4.

¹¹¹ Vgl. ebd., 13f.

¹¹² Vgl. Orth 2007, 192.

werden. Beil und Heller erwähnen dabei drei Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht. Zum einen kann die Lehrperson die biblische Geschichte bis zu bestimmten Wendepunkten vortragen, wonach die Schülerinnen und Schüler anschließend das Bodenbild immer dementsprechend verändern. Im Gegensatz dazu kann die Geschichte auch bis zum Ende erläutert werden, wodurch sich noch zwei weitere Umsetzungsmöglichkeiten ergeben. Zum einen können die Kinder im Anschluss wichtige Szenen der Erzählung nachstellen und andererseits ist es in Erwägung zu ziehen, am Ende ein gemeinsames Schlussbild zu gestalten.¹¹³ Grundsätzlich ist zu bedenken, dass die biblischen Texte aus einer anderen Zeit stammen, jedoch wichtige theologische Aussagen beinhalten, die für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind. Dementsprechend müssen die Geschichten mit der heutigen Lebenswelt der Kinder koordiniert werden, um so für diese verständlicher und auf ihr Leben übertragbar zu werden. Mit der Hilfe von Bodenbildern kann etwas dargestellt werden, was hingegen in Worten oftmals nur schwer auszudrücken ist, wodurch Texte verständlicher werden können und schließlich wiederum sprachlich artikuliert werden können.¹¹⁴ So ergibt sich die Möglichkeit, beispielsweise biblische Orte, Landkarten, Landschaften, Städte, Dörfer, Plätze, Häuser, Boote oder auch Schiffe mithilfe von Legematerial darzustellen, was den Kindern helfen kann, ihre eigenen Bilder zu entwickeln und eine bessere Vorstellung von der Lebenssituation der Menschen in den biblischen Erzählungen zu gewinnen.¹¹⁵ Darüber hinaus können Bodenbilder dazu eingesetzt werden, Stimmungen, Gefühle oder auch Meinungen darzustellen. Gerade derartige Themen können mit symbolischen Gegenständen verbalisiert und im Bodenbild aufbereitet werden, wobei die Elemente, welche verwendet werden, mit der Lebenswelt der Kinder abgestimmt werden müssen.¹¹⁶ Wichtig dabei ist, es den einzelnen Kindern selbst zu überlassen, ob sie ihre inneren Befindlichkeiten verbal, verschlüsselt über ein Symbol oder auch gar nicht preisgeben wollen.¹¹⁷ In diesem Rahmen wird den Kindern der Anstoß dazugegeben, sich nicht nur mit ihren eigenen Imaginationen zum jeweiligen Thema zu beschäftigen, sondern sich auch in die Situation und Gefühlslage ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler hineinzusetzen, wodurch sich ihre imaginativen Fähigkeiten erweitern können. Des Weiteren können Bodenbilder die Form eines Weges nachbilden, um so bestimmte geschichtliche Entwicklungen oder auch Biografien zu veranschaulichen. Anhand dieses Wegbildes können den Schülerinnen und Schülern wichtige Zusammenhänge von Ereignissen besser veranschaulicht und bewusst gemacht werden, da hier auch die Reihenfolge der Ereignisse zu erkennen ist. In diesem Sinne soll nicht nur die Wahrnehmung geschult werden, sondern, aus den im Bild dargestellten Erfahrungen, auch entsprechende Handlungsoptionen für die Zukunft entwickelt werden. Damit

¹¹³ Vgl. Beil/Heller 2013, 9f.

¹¹⁴ Vgl. Nicht 2012, 4.

¹¹⁵ Vgl. Beil/Heller 2013, 10f.

¹¹⁶ Vgl. ebd., 3.

¹¹⁷ Vgl. Nicht 2012, 3.

die Kinder ihre eigenen Imaginationen und Vorstellungen entfalten können, bietet es sich, beispielsweise an, ihnen die Wege weiterführen zu lassen. Ebenso kann ein gut gestaltetes, statisches Bodenbild als hervorragende Grundlage für meditative Übungen dienen.¹¹⁸ Hier können sich die Schülerinnen und Schüler, im Kreis um das Bodenbild sitzend, davon inspirieren lassen und beispielsweise unterstützt durch meditative Musik und leise, langsame Anweisungen der Lehrkraft ihre eigenen Imaginationskräfte entfalten. Insbesondere durch Stilleübungen wird ein Raum für Besinnung geboten, der den Kindern ein „In-sich-hinein-Versenken[...] und Sich-selbst-Suchen[...]"¹¹⁹ ermöglicht.

2.2.1.5 Rahmenbedingungen und methodischer Aufbau der Arbeit mit Bodenbildern im Religionsunterricht

Um Bodenbilder im Unterricht gewinnbringend einzusetzen, Begegnungen zu ermöglichen und die Kinder zu bereichern, ist es wichtig, einige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Denn ohne eine entsprechende Stimmigkeit kann die Arbeit mit Bodenbildern schnell auf eine reine Beschäftigung reduziert werden und oberflächlich wirken.¹²⁰ Damit der ästhetischen Arbeitsform ein angemessener Rahmen geboten wird, sollte der Raum sauber und ordentlich sein und genügend Platz für die Bodenbildarbeit bieten.¹²¹ Oftmals stellt ein großes Grundtuch, um das die Kinder im Kreis oder auch Halbkreis sitzen, die Basis für die Gestaltung dar. Dabei wird bei der Bodenbildgestaltung gerade dem Kreis eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da dieser keinen Anfang und kein Ende hat und verdeutlichen soll, dass alle Kinder gleichberechtigt und gleichbedeutend sind. Gleichzeitig sollen die Schülerinnen und Schüler nahe am Geschehen sein, wobei abgewogen werden muss, inwiefern diese auf Stühlen, Sitzbänken oder Sitzkissen sitzen. Gerade Sitzkissen geben den Kindern die Möglichkeit mit dem Bodenbild auf einer Höhe zu sein und aktiv an der Gestaltung teilzuhaben, wohingegen die Lernenden aber durch diese auch gerne zum Hinlegen verleitet werden.¹²² Ein weiteres grundlegendes Kriterium für den produktiven Einsatz von Bodenbildern ist eine positive Unterrichts Atmosphäre, welche sich durch gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen der Schülerinnen und Schüler auszeichnet.¹²³ In dieser Hinsicht ist es unumgänglich für die Bodenbildarbeit im Vornherein genügend Zeit einzuplanen, da unter Stress und Hektik niemals eine ruhige Atmosphäre entstehen kann. Ist das Unterrichtsklima angenehm, so „können Bodenbilder [leichter] zu einem Ort der persönlichen Erfahrung werden“¹²⁴ und dazu beitragen Imaginationskräfte freizusetzen. Um Unruhe und Tumulte bei der Bodenbildarbeit zu

¹¹⁸ Vgl. Schlank 2015, 136.

¹¹⁹ Fauser 2002, 117.

¹²⁰ Vgl. Schaupp 2013, 536.

¹²¹ Vgl. Schaupp 2007, 178.

¹²² Vgl. Beil/Heller 2013, 6ff.

¹²³ Vgl. Schaupp 2007, 178.

¹²⁴ Ebd.

vermeiden, sind klare Strukturen und Regeln, insbesondere auch beim Einsatz und dem Umgang mit den Materialien unerlässlich.¹²⁵ Demnach sollten die benötigten Legematerialien, griffbereit, beispielsweise in ästhetisch angemessenen Holzkisten oder Körbchen, zur Verfügung stehen, jedoch oftmals noch nicht sichtbar sein, um keine Unterrichtsinhalte vorwegzunehmen. Grundsätzlich sollte für die Arbeit mit Bodenbildern ein Grundsortiment an Materialien vorhanden sein, welches je nach Thematik erweitert werden kann. Allerdings sollten bestimmte Elemente in ausreichender Anzahl verfügbar sein, sodass sich gegebenenfalls alle Kinder an der Gestaltung beteiligen können.¹²⁶ Insgesamt gibt es viele verschiedene Materialien, die, beispielsweise aus der Natur oder dem Alltag stammen, oder sogar selbst hergestellt werden können, und so zur Bodenbildarbeit eingesetzt werden können.¹²⁷ Stögbauer stellt die Vielfalt der Legematerialien in einem Überblick dar, wobei anzumerken ist, dass die Übersicht noch ergänzt werden kann (siehe Abb. 1).¹²⁸

<i>Dinge des Alltags</i>	<i>Dinge aus der Natur</i>	<i>Spielmaterial</i>	<i>Tücher</i>	<i>figürliche Gegenstände</i>	<i>Papier</i>
Säckchen	Muscheln	(kein Plastik)	einfarbig	Biegepuppen	bunte Schnipsel
Tonscherben	Perlen	Bausteine	breite Farbpalette	Holzfiguren	Streifen
Seile	Schneckenhäuser	Holzstäbe		Stabpuppen	Kreise
Kerzen	Kastanien	Holzreifen	80 x 80 cm	Erzählfiguren	Karten
Schale	Zapfen	Holztiere	Schals	Männer	Rauten
Krug	Eicheln	Holzperlen	Deckchen	Frauen	Denk- und Sprechblasen
Schatztruhe	Rinde	Kugeln		Kinder	Zacken
Schlüssel	Äste	Murmeln	Material:	Babys	Fußspuren
Münzen	Holzscheiben	Glassteine	Baumwolle	Tiere	Tropfen
Goldkugeln/-plättchen	Strohhalme	Halbedelsteine	Seide		Sternchen
Krone	Dornenzweig	Muggelsteine	Chiffon	Kleidung	Wolken
Ring	Disteln		Samt	Zubehör (Krug, Beutel)	
Glocke	Blumen		Filz		
besondere Gegenstände	Blüten		Wollfäden		
	Körner				
	Samen				
	Früchte				
	Sand				
	Erde				
	Steine				

Abb. 1: Legematerialien (Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017])

Die Auswahl des Materials sollte jedoch nicht beliebig vonstattengehen, sondern Kriterien, wie beispielsweise Farbe, Form oder Verwendungszweck berücksichtigen.¹²⁹ Schließlich soll mithilfe der Legematerialien im Bodenbild ein Beitrag zur Veranschaulichung geleistet werden und zugleich die Imaginationskräfte der Lernenden angeregt werden. Aus diesem Grund ist bei der Bodenbildgestaltung nicht auf eine detailgetreue Darstellung Wert zulegen, da die Kinder sonst vom Wesentlichen abgelenkt werden und dadurch ihre individuellen Bilder und Erfahrungen eingeschränkt werden. So reicht es oftmals schon aus, beispielsweise Schafe durch

¹²⁵ Vgl. Beil/Heller 2013, 17.

¹²⁶ Vgl. Schlank 2015, 137f.

¹²⁷ Vgl. Beil/Heller 2013, 15.

¹²⁸ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

¹²⁹ Vgl. Schneider 1996b, 65f.

Wattebäusche darzustellen, wodurch die bildliche Vorstellungskraft der Kinder herausgefordert wird, anstatt Tierfiguren zu benutzen. Gerade im Hinblick auf das in der Übersicht genannte Spielmaterial ist Achtsamkeit geboten, da dieses schnell von den Kindern mit eigenen Spielsachen in Verbindung gebracht werden kann. Schließlich wird den Materialien gerne ein symbolischer Gehalt zugesprochen, weshalb deren Deutung offen sein muss. Speziell den Farben wird eine große Bedeutung zugemessen, wobei ein grünes Tuch, beispielsweise Vorstellungen von einem Gras, einer Wiese oder einem Wald hervorrufen kann, aber zum Beispiel auch Empfindungen wie Leben, Hoffnung oder Zuversicht impliziert.¹³⁰ Beim Gestalten der Bodenbilder werden verschiedene Phasen durchlaufen, wobei diese sich in der Benennung, Anzahl und Reihenfolge stark unterscheiden können. Wird sich auf die „Religionspädagogische Praxis“ bezogen, so ist dort oft von einem vierphasigen Prozess die Rede. Dabei soll sich die Gruppe zunächst in einer Hinführungsphase zusammenfinden und zur Ruhe kommen, ehe sich anschließend in der Begegnungsphase aktiv mit dem Gegenstand auseinandergesetzt wird. Schließlich geht es in der Gestaltungsphase darum, die Eindrücke und Erfahrungen, beispielsweise durch Lieder, Tänze oder auch kreatives Gestalten zu verarbeiten, bis zuletzt in der Deutungsphase diese von den Kindern integriert und verdichtet werden sollen.¹³¹ Im Kontext des Religionsunterrichts können die erwähnten Phasen dann mit den verschiedenen Unterrichtsschritten zusammengeführt und kombiniert werden. Allerdings wurde sich zunehmend von den „Religionspädagogischen Praxis“ gelöst, wodurch eine große Gestaltungsfreiheit bei der Arbeit mit Bodenbildern vorherrscht und keine bestimmte Abfolge von Handlungsschritten eingehalten werden muss.¹³² Gerade wegen der bereits angeführten unterschiedlichen Arten, Arbeitsweisen und Einsatzmöglichkeiten von Bodenbildern ist es gar unmöglich verbindliche methodische Schritte vorzugeben. So führt Schaupp verschiedene Möglichkeiten zur schrittweisen Bodenbildgestaltung an, wie beispielsweise das Verwenden eines Ausgangsbildes, welches aufgrund des Erzählvorgangs immer wieder verändert werden kann. Jedoch handelt es sich dabei ausschließlich um Vorschläge, die nach jeweiligem Anliegen verändert, kombiniert oder ausgebaut werden können.¹³³ Grundsätzlich müssen für eine erfolgreiche Bodenbildgestaltung die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen im Fokus stehen. Demzufolge muss stets der Art und Weise des Symbolverstehens der Kinder, sowie deren entwicklungspsychologisch abhängigen Deutungsmustern Aufmerksamkeit geschenkt werden und bei der Planung und Gestaltung des Bodenbildes berücksichtigt werden.¹³⁴ Außerdem muss die Arbeit und Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler am

¹³⁰ Vgl. Schneider 1996b, 65f.

¹³¹ Vgl. Schneider 1996a, 68.

¹³² Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

¹³³ Vgl. Schaupp 2007, 181ff.

¹³⁴ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

Bodenbild auf freiwilliger Basis ablaufen, da nur durch deren eigenen Anreiz Imaginationskräfte angeregt und eine gewünschte Beziehung zum Thema erreicht werden kann. Um dies zu unterstützen, muss den Beiträgen und Gefühlen der Kinder Achtsamkeit und Wertschätzung geschenkt und mit Empathie begegnet werden, denn gerade bei Deutungen und Interpretationen können leicht unsensible Bemerkungen auftreten, die sehr verletzend sein können. Erfolgreiches Lernen kann zudem nur dann stattfinden, wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv und aufmerksam am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, weshalb es wichtig ist, die Kinder in die Bodenbildgestaltung miteinzubeziehen und ihnen Möglichkeiten zu geben sich aktiv als Produzentinnen und Produzenten zu beteiligen. Um bei Bedarf lenkend eingreifen zu können und die Gestaltung ruhig zu vollziehen, sollte von der Lehrperson darauf geachtet werden, dass wenn möglich, nur immer ein Kind am Bodenbild arbeitet.¹³⁵ Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler von Anfang an zu einem achtsamen und sorgfältigen Umgang mit dem Legematerial und dem Bodenbild anzuhalten, was beispielsweise bedeutet das Material nicht herumzuwerfen oder auf das Bodenbild zu steigen. Allein auf diese Art und Weise kann es den Lernenden gelingen die Symbolik gewisser Gegenstände wahrzunehmen und dem entstandenen Bodenbild die notwendige Wertschätzung zu erweisen.¹³⁶ Oftmals können in einem Bodenbild auch negative Inhalte thematisiert werden, weshalb am Ende aber trotzdem ein gutes Ergebnis im Zentrum stehen soll, denn „[i]m Religionsunterricht geht es [...] letztlich um positive Botschaften“^{137, 138} Gerade im Hinblick auf die Achtung des Bodenbildes ist noch hinzuzufügen, dass dieses nicht einfach weggeräumt werden sollen, sondern beispielsweise in Form eines Rituals gemeinsam abgebaut und dabei nochmals bewusst betrachtet werden kann.¹³⁹ Außerdem bietet es sich an, das Gestaltungsergebnis zu fotografieren, um es zu verinnerlichen und gegebenenfalls in einer anderen Unterrichtsstunde wieder darauf zurückzugreifen.¹⁴⁰ Letzten Endes braucht eine intensive Auseinandersetzung und Arbeit mit dem Bodenbild genügend Zeit und darf nicht in Hektik ablaufen, weshalb „[i]m Vordergrund [...] ein entschleunigter, inhaltlich reduzierter Unterricht stehen [soll], der nachhaltige Lernprozesse ermöglicht“¹⁴¹ und so eine wichtige Voraussetzung für das imaginative und ästhetische Lernen darstellt. Obendrein ist es bedeutsam die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und durch unterschiedliche Sozialformen und Methoden, die mit dem Bodenbild verknüpft sind, für Abwechslung zu sorgen.¹⁴² Insgesamt setzt die Arbeit mit dem Bodenbild eine gute Planung voraus, da stets eine „Interdependenz zwischen Intention, Inhalt, Medium und

¹³⁵ Vgl. Schlank 2015, 137f.

¹³⁶ Vgl. Schaupp 2007, 178.

¹³⁷ Ebd., 179.

¹³⁸ Vgl. ebd.

¹³⁹ Vgl. Schneider 1996b, 66.

¹⁴⁰ Vgl. Schaupp 2007, 181

¹⁴¹ Schlank 2015, 137.

¹⁴² Vgl. ebd., 138.

Methode“¹⁴³ besteht und das Bodenbild immer in den Unterrichtskontext eingebettet sein muss. Wird zum Beispiel der Bezug zu einem Bibeltext hergestellt, so müssen nicht nur Überlegungen zur Bodenbildgestaltung, sondern vor allem zum Bibeltext, und wie beide miteinander in Verbindung gebracht werden können, angestellt werden. Hinzukommend sollte eine Reflexions- beziehungsweise Feedbackrunde stets mit eingeplant werden und einen wichtigen Bestandteil der Unterrichtsstunde bilden.¹⁴⁴ Diese kann nicht nur als Abschlussrunde dienen, in der auch ein Legebild als Reflexionsmedium entstehen kann, sondern bietet zudem die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch bezüglich der Bodenbildgestaltung. So kann es immer möglich sein, dass bestimmte Ziele der Bodenbildarbeit nicht erreicht werden, andere Themen in den Fokus rücken oder sich das Bodenbild sogar als unpassende Methode erweist. Abschließend kann so nochmals gemeinsam ins Gespräch gekommen und über die Arbeit mit dem Bodenbild reflektiert werden. Alles in allem sollte bei der Planung immer kritisch hinterfragt werden, ob das Bodenbild angesichts der angestrebten Intentionen den adäquaten Lernweg dazu bietet, denn schließlich gibt es hinsichtlich des Bodenbilds sowohl Chancen als auch Grenzen.¹⁴⁵ Auf diese soll nun im nachfolgenden näher Bezug genommen werden.

2.2.1.6 Chancen und Grenzen von Bodenbildern im Religionsunterricht

Die Methode der Bodenbildgestaltung bietet mit ihren zahlreichen Einsatzmöglichkeiten die Chance, in vielfältigen Unterrichtsformen und Themenbereichen zum Einsatz zu kommen. Demzufolge und aufgrund der unterschiedlichen Arten von Bodenbildern, ergibt sich eine große Variationsbreite, weshalb bei der Arbeit mit Bodenbildern besonders auf die individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler Bezug genommen werden kann. Gerade als ganzheitliche und lebendige Unterrichtsform gibt es verschiedenste Chancen der ästhetischen und kreativen Gestaltung, was den Kindern viel Abwechslung bietet, ihnen Spaß bereitet und sie motiviert, sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen.¹⁴⁶ Besonders die Möglichkeit den Schülerinnen und Schülern, nicht nur die Rolle der Zuschauenden einnehmen zu lassen, sondern sie selbst als Produzentinnen und Produzenten der Bodenbilder tätig werden zu lassen, unterstreicht die Chance dieser Methode zum erfahrungsorientierten Lernen. Schließlich kann erfolgreiches Lernen nur dann funktionieren, wenn die Kinder aktiv und aufmerksam am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Oftmals können mit der Unterstützung von Bildern so Gefühle, Meinungen oder andere Aspekte dargestellt werden, die sonst schwer verbal auszudrücken sind. Weiterhin kann die Veranschaulichung durch Bodenbilder nicht nur dahin gehend als Chance gesehen werden, dass sich die Lernenden dadurch wichtige Inhalte gut einprägen und die Unterrichtsstunden längere Zeit in

¹⁴³ Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

¹⁴⁴ Vgl. Schaupp 2013, 537f.

¹⁴⁵ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

¹⁴⁶ Vgl. Schaupp 2007, 191.

Erinnerung bleiben, sondern auch im Hinblick auf das imaginative Lernen. Denn es gibt immer wieder Schülerinnen und Schüler, denen es schwer fällt innere Bilder zu entwickeln.¹⁴⁷ Mithilfe des Bodenbildes wird hier den Kindern die Möglichkeit gegeben, sich mit den Gegenständen zu identifizieren, sie aufmerksam wahrzunehmen und eigene Bilder entstehen zu lassen. Das Ziel die persönlichen Imaginationskräfte anzuregen, kann bei der Arbeit mit den Bodenbildern durch die Chance bei der Gestaltung der Bodenbilder immer wieder Zeiträume zum Innehalten und Nachdenken zu schaffen, um dadurch den Kindern die Möglichkeit zur sinnlichen Wahrnehmung der Lerninhalte zu geben und Imaginationen entstehen zu lassen, weiter verfolgt werden. Unterstützend ist dabei die angenehme Unterrichts Atmosphäre, durch die im Kreis um das Bodenbild sitzenden Kinder. Allerdings zeigen sich hier auch Grenzen der Bodenbildgestaltung, denn seitens der Lehrperson ist es nur möglich, die Schülerinnen und Schüler anzuregen sich mit dem Bodenbild auseinanderzusetzen und Imaginationskräfte anzustoßen, jedoch muss dies von den Kindern freiwillig angenommen und umgesetzt werden. Gerade bei häufigerer Bodenbildgestaltung und dem Einsatz von Motiven, die über einen längeren Zeitraum in unveränderter Weise angewendet werden, besteht die Gefahr der Übertragung oder Konditionierung der Kinder „im Sinne von eindeutigen Zuschreibungen oder reproduktiven Antworten“¹⁴⁸. So können Sätze, wie beispielsweise „Das gelbe Tuch steht für die Sonne“ genannt werden, ohne dass die Lernenden über den Sinn näher nachgedacht haben und folglich vom eigentlichen Unterrichtsthema ablenken.¹⁴⁹ Stattdessen muss es Ziel sein, den Kindern zu pluralen Deutungen zu verhelfen. An dieser Stelle kommt jedoch die Frage auf, inwieweit die Deutungen und Imaginationen begrenzt oder gar fixiert werden.¹⁵⁰ Zumal die Gefahr besteht, dass die Lehrkraft „selbst eine bestimmte Entschlüsselung ihres Mittelbildes erwartet und dazu vorgefertigte Deutungsmuster anbietet“¹⁵¹. Insbesondere bei der Erarbeitung und Gestaltung biblischer Erzählungen mit Bodenbildern ist der Interpretationsspielraum oftmals sehr begrenzt, da die Lehrperson durch ihre persönliche Lesart des Textes ein Bodenbild für die Unterrichtsgestaltung entwickelt.¹⁵² Außerdem ist die Gefahr vorhanden, dass „[d]urch bestimmte Legematerialien sowie durch eine Tendenz zur textnahen Illustration [...] eine gewisse Historisierung biblischer und legendarischer Erzählungen“¹⁵³ entfaltet wird. Demzufolge kann bei den Schülerinnen und Schülern durch die Anschaulichkeit des Bodenbildes hinaus der Eindruck entstehen, dass dies damals genauso ausgesehen oder abgelaufen sein muss.¹⁵⁴ In-

¹⁴⁷ Vgl. Nicht 2012, 15.

¹⁴⁸ Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/-lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

¹⁴⁹ Vgl. Schaupp 2007, 179.

¹⁵⁰ Vgl. Stögbauer, <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/-lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Vgl. ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

wiefern jedoch individuelle Vorstellungen von den Kindern erreicht werden und es ihnen gelingt, sich mit dem gelegten Bodenbild zu identifizieren, ist nur schwer zu überprüfen. Schlussendlich ist die Arbeit dahin gehend begrenzt, dass mit dem Bodenbild nicht alle Unterrichtsinhalte veranschaulicht und umgesetzt werden können, oder auch einzelne Rahmenbedingungen, wie Zeit, Materialien oder Räumlichkeiten nicht vorhanden sind. Wird bestimmten Zielsetzungen oder Erkenntnisprozessen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, so geht schnell die Wirkung eines Bodenbildes verloren, es kommt zu einem Durcheinander bei der Bodenbildgestaltung und es entsteht der Eindruck einer oberflächlichen Beschäftigung mit Legematerialien.¹⁵⁵

2.2.2 Einsatz von biblischen Erzählfiguren

Eine weitere Methode, die im Religionsunterricht, speziell um einen ganzheitlichen Zugang zur Bibel zu schaffen, gerne eingesetzt wird, und gut mit der Gestaltung von Bodenbildern verknüpft werden kann, ist die Arbeit mit biblischen Erzählfiguren. Was darunter genauer zu verstehen ist, welche Besonderheiten gerade diese Methode mit sich bringt und wie die Figuren im Religionsunterricht eingesetzt werden können, wird in den folgenden Kapiteln näher betrachtet.

2.2.2.1 Begriffsbestimmung, Herkunft und Herstellung von biblischen Erzählfiguren

Bei biblischen Erzählfiguren handelt es sich um handwerklich hergestellte Figuren mit deren Hilfe biblische Geschichten anschaulich dargestellt und erzählt werden können.¹⁵⁶ Dabei kommen sie nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in der Elementarpädagogik, in der Gemeindekatechese, in der Erwachsenenbildung, in Gottesdiensten oder in Ausstellungen zum Einsatz. Gleichzeitig werden die Figuren in unterschiedlichen Größen von etwa 30, 50 und 70cm als Erwachsenenfiguren angefertigt und in Anspruch genommen. Personen, wie Jugendliche und Kinder werden dementsprechend kleiner hergestellt. Während Figuren mit einer Größe von 30 cm, beispielsweise gerne im schulischen Religionsunterricht oder auch im Kindergarten eingesetzt werden, können die größeren Figuren eher bei Ausstellungen oder Gottesdiensten vorgefunden werden. Im Inneren bestehen die biblischen Erzählfiguren aus einem Sisal-Drahtgestell, welches ermöglicht die Arme, Beine und Hände zu bewegen und schweren Bleifüßen, die für einen guten Stand sorgen. Schließlich ist die Figur noch mit einem Stoff in Hautfarbe überzogen, mit einer Perücke ausgestattet und kann nach individuellen Vorstellungen eingekleidet werden. Wird die Figur näher in den Blick genommen, so fällt schnell auf, dass das Gesicht nicht ausgestaltet ist und einzelne Partien wie beispielsweise Nase oder Kinn höchstens angedeutet werden.¹⁵⁷ Auf diese Besonderheit wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher Bezug genommen. Grundsätzlich sind biblische Erzählfiguren „[e]in Medium

¹⁵⁵ Vgl. Schaupp 2007, 179.

¹⁵⁶ Vgl. Neumann 2010, 8.

¹⁵⁷ Vgl. Hecht 2013, 530f.

der didaktischen Vermittlung, das speziell über den Körperausdruck wirkt“¹⁵⁸ und so Gefühle, Eindrücke und Absichten darstellt. „Wie schon die Bezeichnung „Figur“ zum Ausdruck bringt, sind [...] [die biblischen Erzählfiguren] zum Formen und Gestalten konzipiert, um als Medium für Botschaften unterschiedlichster Art zu dienen“¹⁵⁹. Schließlich ist speziell von „biblischen“ „Erzähl“figuren die Rede, da sie besonders zum Erzählen und Darstellen von biblischen Geschichten geeignet sind und helfen sollen, die biblischen Erzählungen wahrzunehmen und zu entdecken. Außerdem können die Figuren entsprechend den biblischen Aussagen bekleidet und mit Zubehör ausgestattet werden, mit dem Ziel das Leben der Menschen zur Zeit der Bibel und die biblische Zeit an sich besser zu veranschaulichen. Jedoch können die biblischen Erzählfiguren auch in anderen Zusammenhängen eingesetzt werden, weshalb des Öfteren auch von „Erzählfiguren“, „biblischen Figuren“ oder „Figuren“ gesprochen wird.¹⁶⁰ Auch im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Bezeichnungen synonym verwendet. Wichtig ist es jedoch insgesamt darauf zu achten, die Figur in Abgrenzung zu einer Puppe zu sehen. Gerne werden Puppen mit einem kindlichen Spielzeug in Verbindung gebracht, was speziell Erwachsene von der Verwendung als Medium abhält oder im kreativen Umgang einschränkt.¹⁶¹ Außerdem sind die Figuren durchaus für Zuschauerinszenierungen geeignet, lassen sich aber nicht wie in einem Puppentheater verwenden, denn die Figuren sollen, beispielsweise nicht, wie Marionetten laufen. Stattdessen werden sie immer wieder aus der Szene genommen und an einen anderen Ort platziert. Außerdem wird dabei auch gerne deren Haltung verändert, wobei allgemein langsame Bewegungen und Veränderungen stattfinden. Zusätzlich wird bei der Arbeit mit den Figuren die Sprache reduziert eingesetzt, weshalb sich Dialoge wie beim Puppentheater bei der Gestaltung mit den Erzählfiguren kaum eignen. Insgesamt sollte darauf geachtet werden nicht von Puppen zu sprechen, da sonst die Gefahr besteht die Arbeit und das Gestalten mit den Figuren auf ein Puppenspielen zu reduzieren¹⁶² Die ersten biblischen Erzählfiguren wurden 1964 von Anita Derungs, einer Dominikanerin im Kloster Ilanz, entwickelt.¹⁶³ Dabei war das Ziel bewegliche Figuren für die Weihnachtsskrippe zu konzipieren, so „dass die [Betrachterinnen und] Betrachter der Krippe mit ihrer persönlichen Lebenssituation dem Geheimnis der Weihnacht auf die Spur kommen“¹⁶⁴.¹⁶⁵ Außerdem konnten die Figuren allein durch Gestik und Artikulation, ohne konkretes Gesicht, Gefühle und Beziehungen zum Geschehen darstellen.¹⁶⁶ Zusammen mit dem Mütterverein aus Schwarzenberg stellte sie schließlich die ersten Figuren aus Sisal- und Elektrikerdraht, Stoff und Hartschaum her. 1966 schloss sich Doris Egli der Gruppe an und so wurden die Figuren schließlich noch mit Bleifüßen für einen

¹⁵⁸ Hecht 2013, 530.

¹⁵⁹ Neumann 2010, 8.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., 10.

¹⁶¹ Vgl. Antweiler/Grillmaier 2000, 14.

¹⁶² Vgl. Brem/Hein 2003, 36f.

¹⁶³ Vgl. Hecht 2013, 530.

¹⁶⁴ Antweiler/Grillmaier 2000, 10.

¹⁶⁵ Vgl. Hecht 2013, 530.

¹⁶⁶ Vgl. Antweiler/Grillmaier 2000, 10.

besseren Stand, beweglichen Händen und einer Metallklammer für die Verbindung von Armen und Beinen beim Sisalgestell ausgestattet und so weiterentwickelt. 1976 teilte sich jedoch die Gruppe der Frauen, da Doris Egli letztlich ein eigenes Material mit dem Namen „Original-Egli-Material“ auf den Markt brachte, weshalb die biblischen Erzählfiguren oftmals Egli-Figuren genannt werden. Die anderen Frauen aus der Gruppe gaben ihren Figuren dann den Namen „Schwarzenberger Figuren“. ¹⁶⁷ Letzten Endes wurden nicht mehr ausschließlich Krippenfiguren gestaltet, sondern auch biblische Figuren, die in der Katechese zum Einsatz kamen. ¹⁶⁸ Generell werden die biblischen Erzählfiguren in speziellen Werkkursen, unter fachkundiger Anleitung ausgebildeter Kursleiterinnen und Kursleiter, hergestellt. Dabei wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Grundmaterial zur Verfügung gestellt, welches das Grundgestell der Figur, den Kopf, die Bleifüße und den Duvetine-Stoff einschließt. ¹⁶⁹ Auf eine genaue Beschreibung der Herstellung wird jedoch im Rahmen der Arbeit verzichtet, da wie bereits erwähnt, die Figuren in einem Kurs mit Anleitung angefertigt werden sollen. Lediglich sei noch zu erwähnen, dass eine „Vielfalt von handwerklichen Arbeitsschritten und kreativen Entscheidungen in einer Figur stecken und dass bei der Herstellung viele verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten eingebracht werden müssen“ ¹⁷⁰. Speziell bei der Herstellung der Bekleidung für die Figuren kann eine fachkundige Anleitung hilfreich sein, da nicht nur der Stoff, sondern auch der Schnitt eine große Bedeutung hat, um mit individuellen Gewändern, unterschiedliche Charaktere darzustellen. ¹⁷¹

2.2.2.2 Besonderheiten von biblischen Erzählfiguren

Wie bereits erwähnt, fällt bei den Figuren schnell auf, dass die sie kein ausgestaltetes Gesicht haben, sondern dieses lediglich angedeutet wird. Folglich wirken die biblischen Erzählfiguren lediglich über den Körperausdruck, indem mit den Armen, Beinen, Händen und dem ganzen Körper verschiedene Formen eingenommen werden. Schließlich wird es so der Figur ermöglicht, Gefühle, Emotionen und Absichten auszudrücken. ¹⁷² Jedoch stellt sich die Frage, warum die Figur eigentlich kein Gesicht hat, denn Menschen tauschen gerne Blickkontakte aus. Zumal gerade Augen, in die wir schauen können, Freundlichkeit und Vertrauen erwecken und etwas über einen Menschen aussagen können. Zunächst kann eingebracht werden, dass es mit Sicherheit schwierig ist, ein Gesicht zu gestalten, das für jede Stimmung, in der die Figur eingesetzt werden soll, geeignet ist. Gerade das fehlende, ausdruckslose Gesicht bietet so eine gewisse Offenheit, da keine bestimmte Mimik festgelegt wird und sich folglich für die Personen, die sich mit der Figur auseinandersetzen, ein bedeutender Interpretationsspielraum

¹⁶⁷ Vgl. Hecht 2013, 530.

¹⁶⁸ Vgl. Antweiler/Grillmaier 2000, 10.

¹⁶⁹ Vgl. Bek/Link 2002, 7.

¹⁷⁰ Alszenz/Alszenz 1999, 7.

¹⁷¹ Vgl. Bek/Link 2002, 7.

¹⁷² Vgl. Hecht 2013, 530f.

ergibt.¹⁷³ Besonders bei den biblischen Erzählungen werden die Figuren mit ihren Gesichtern an keine bestimmte Geschichte gebunden, sondern bieten den Adressatinnen und Adressaten die Chance, sich eigene Vorstellungen zu machen. Des Weiteren stellt die Kleidung der biblischen Erzählfiguren eine Besonderheit dar, da mit dieser eine Figur leicht verändert und dadurch die Rolle einer anderen Person eingenommen werden kann. Außerdem ist die Kleidung entsprechend der biblischen Zeit gestaltet und gerade dann wirkungsvoll, wenn mit ihren Farben bestimmte Aussagen symbolisch unterstützt werden.¹⁷⁴ Unabhängig davon können die schweren Bleifüße als besonderes Merkmal der Figur angesehen werden. Durch die gute Standfestigkeit, die den Figuren dadurch ermöglicht wird, kann der Körper gut in unterschiedlichste Haltungen geformt werden.¹⁷⁵ Abschließend sei zu erwähnen, „dass die Figuren mehr sind als umspannte Gestelle aus Sisal und Draht“¹⁷⁶, denn die Schaffende beziehungsweise der Schaffende kann die Figur komplett in Eigenleistung herstellen und so von Beginn an eine Beziehung zu der Figur aufbauen.¹⁷⁷ Dieses besondere Verhältnis „zeigt sich oft im behutsamen Umgang mit der Figur und dadurch, dass [...] [die Person] mit der Figur spricht und ihr einen Namen gibt“¹⁷⁸. Schließlich erhält die Figur durch die persönliche Kreation einen individuellen Charakter, was sich auch bei der abschließenden Fertigstellung, bei der die Figur mit der Bekleidung und einem Zubehör ausgestattet wird, wiederfinden lässt.¹⁷⁹

2.2.2.3 Biblische Erzählfiguren und ihre Bewegungselemente

Um die biblischen Erzählfiguren sinnvoll und erfolgreich einzusetzen, ist sowohl eine bestimmte Handhabung, als auch die Kenntnis über die unterschiedlichen Formen der Figuren essenziell. Mit den Erzählfiguren sollen schließlich biblische Geschichten, in denen verschiedene Personen eine zentrale Rolle spielen, veranschaulicht werden.¹⁸⁰ Demzufolge nehmen die Figuren eine Repräsentationsfigur des Menschen ein, weshalb auch „beim Einsatz [...] mit ihnen so umgegangen werden [soll] wie mit einem Menschen“¹⁸¹. Somit gibt es einige Aspekte, die beim Umgang mit den Figuren berücksichtigt werden sollten, um die Wertschätzung und das Pflichtbewusstsein zu verdeutlichen. Zunächst sollte darauf geachtet werden, die Figur stets unter den Armen oder an der Schulter zu greifen und



Abb. 2: Grundstellung
(eigene Darstellung)

¹⁷³ Vgl. Neumann 2010, 11.

¹⁷⁴ Vgl. Hecht 2005, 22f.

¹⁷⁵ Vgl. Neumann 2010, 8.

¹⁷⁶ Alsenz/Alsenz 1999, 5.

¹⁷⁷ Vgl. Neumann 2010, 8.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Vgl. ebd.

¹⁸⁰ Vgl. ebd.

¹⁸¹ Ebd., 12.

sie anschließend auf einem festen Untergrund, wie beispielsweise auf einem Fußboden oder einem Tisch, zu platzieren, um sie zu erden. Hiermit wird einerseits bedacht, dass Menschen nicht in der Luft schweben können und andererseits darauf Rücksicht genommen, dass herunterhängende Füße achtlos wirken. Letztlich soll die Figur eine menschliche Körperhaltung einnehmen, um so der Stellvertretungsfunktion gerecht zu werden. Schließlich gilt es für eine positive Ausstrahlung der Figur zu sorgen, indem sich näher mit den Haaren und der Kleidung beschäftigt wird.¹⁸² Nicht selten wird jedoch mit der kunstvollen Bekleidung die Ausdruckskraft der Figur verdeckt oder gar die Aufmerksamkeit der Betrachterinnen und Betrachter auf Einzelheiten der Robe verlagert.¹⁸³ Obendrein sollte die Kleidung nicht die Beweglichkeit der Figur einschränken, da so ihr Einsatz beeinträchtigt wird. Durch ihren Sisalkörper ist die Figur so hergestellt, dass sie in unterschiedlichste Körperhaltungen geformt werden kann oder mit ihr verschiedene Bewegungen dargestellt werden können. Um die Figur in die Grundstellung (siehe Abb. 2) zu bringen und ihr zu einem festen Stand zu verhelfen, müssen zunächst die Arme und Beine immer gerade gezogen werden. Außerdem wird die Stabilität durch einen daumenbreiten Abstand zwischen den beiden Füßen und den leicht nach außen gerichteten Fußspitzen begünstigt. Letztlich muss der Oberkörper der Figur minimal nach hinten gelehnt werden, da diese, anders wie der Mensch, nicht fähig ist, flexibel das Gleichgewicht durch eine Verlagerung des Schwerpunktes im Körper zu erreichen. Geht es nun darum, die Figur zu formen, so sollte dies mit den Gelenken ausgeführt werden, da diese der Figur, in gleicher Weise wie dem Menschen, die Beweglichkeit verleihen.¹⁸⁴ Demnach wird der Figur nicht nur durch ihre Beweglichkeit, sondern auch durch die Proportionen ermöglicht, sich an Komponenten der menschlichen Bewegung, hinsichtlich des Ausdrucks oder der Gestik, zu orientieren.¹⁸⁵ Hierbei können verschiedene Stellungen des Kopfes, der Arme, der Hände oder der Beine Unterschiedliches aussagen. Während ein nach hinten geneigter Kopf eher darauf hindeutet, dass jemand suchend oder erwartend nach oben schaut, weist ein nach unten gesenkter Kopf vermutlich auf eine gedrückte Stimmung hin. Weiterhin können die Arme wie beim Menschen bewegt werden und verschiedenste Haltungen einnehmen. Sind die Arme, beispielsweise vor dem Körper verschränkt, so bringt diese eine bestimmte Abwehrhaltung zum Ausdruck. Werden die Arme hingegen nach vorne ausgestreckt, könnte sich die Figur, dem Anschein nach, in einer erwartenden oder empfangenden Position befinden. Bei den Handstellungen gibt es, schon alleine aufgrund der Art der Hände, verschiedene Möglichkeiten, da zwischen Händen mit und ohne Daumen differenziert werden muss. Die Hand ohne Daumen kann selbst nicht umgeformt werden, wohingegen die Hand mit Daumen, zum Beispiel in der Lage ist, Dinge zu greifen oder die Faust zu ballen. Unabhängig von der Art der Hände können jedoch, beispielsweise auch Haltungen des Betens oder der Abwehr eingenommen werden.

¹⁸² Vgl. Neumann 2010, 12.

¹⁸³ Vgl. Hecht 2005, 21f.

¹⁸⁴ Vgl. Neumann 2010, 12f.

¹⁸⁵ Vgl. Hecht 2005, 12.

Mithilfe der Beine können die Figuren außerdem in verschiedenste Sitzpositionen, Laufstellungen oder zum Knien gebracht werden. Wichtig ist bei den Armen und Beinen noch zu berücksichtigen, dass diese bei den Figuren an allen Stellen gebogen werden können, wovon jedoch abgesehen werden sollte, da dies unmenschlich wirken würde.¹⁸⁶ Insgesamt sollten die eben genannten Bereiche nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, da sich der Mensch ganzheitlich bewegt und deshalb dementsprechend einige Bewegungen und Haltungen miteinander verknüpft sind.¹⁸⁷ Diese Wechselbeziehung spielt vor allem bei den unterschiedlichen Laufstellungen eine wichtige Rolle, da sowohl die Arm- und Beinstellung als auch die Haltung des Kopfes einen entscheidenden Einfluss auf deren Bedeutung hat. Während beim Gehen (siehe Abb. 3) die Figur eher aufgerichtet ist und der Kopf gerade gehalten wird, zeichnet sich das Rennen (siehe Abb. 4) vor allem durch eine nach vorne gebeugte Körperhaltung, einen nach unten geneigten Kopf und durch eine Gegenbewegung von Armen und Beinen aus.¹⁸⁸



Abb. 3: Gehen (eigene Darstellung)



Abb. 4: Rennen (eigene Darstellung)

Außerdem können mithilfe der Haltungen der gesamten Gestalt Aspekte, wie beispielsweise in welche Richtung oder mit welcher Kraft sich die Figur bewegt, berücksichtigt werden, auch wenn einige Punkte mit dieser nicht unmittelbar umsetzbar sind. Jedoch kann, beispielsweise der Kraftausdruck, mithilfe einer geeigneten Beinstellung, gebeugter Arme oder auch geballten Fäusten veranschaulicht werden. Werden mehrere Figuren gemeinsam verwendet, so spielt die Beziehung dieser zueinander eine wichtige Rolle, weshalb die Haltungen der einzelnen Akteure aufeinander abgestimmt werden müssen.¹⁸⁹ Insgesamt stellt es sich als besonders schwer heraus und verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit der Figur, „wenn innere

¹⁸⁶ Vgl. Neumann 2010, 14f.

¹⁸⁷ Vgl. Hecht 2005, 12f.

¹⁸⁸ Vgl. Neumann 2010, 15.

¹⁸⁹ Vgl. Hecht 2005, 14f.

Haltungen und seelische Zustände [, wie beispielsweise Trauer], in einen äußeren Körperausdruck gebracht werden sollen, der das deutlich wiedergibt, was in der Realität im äußeren Erscheinungsbild nur in Nuancen erkennbar ist“¹⁹⁰.

2.2.2.4 Ziele und Intentionen der biblischen Erzählfiguren

Da bereits die biblischen Erzählfiguren, einschließlich ihren Besonderheiten, näher beschrieben wurden und auf den näheren Umgang mit den Figuren eingegangen wurde, gilt es nun zu klären, welche Ziele und Intentionen mit ihnen verfolgt werden. An dieser Stelle soll speziell die Verwendung der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht im Fokus stehen, wobei die Ziele und Intentionen oftmals auch auf andere Bereiche übertragbar sind. Durch den Einsatz der biblischen Erzählfiguren sollen biblische Geschichten nicht nur gelesen, vorgelesen oder erzählt werden, sondern stattdessen soll sich vielmehr eine Inszenierung entwickeln. Demzufolge soll mit einem Zusammenspiel von Sehen, Hören, Erleben und Tun ein ganzheitliches Lernen ermöglicht werden.¹⁹¹ Die Schülerinnen und Schüler können so direkt in das Geschehen mit einbezogen werden, sodass sie sich intensiv mit der Erzählung und den dort vorkommenden Personen auseinandersetzen und dadurch individuelle Erfahrungen sammeln können.¹⁹² Durch das in Szene setzen und Bewegen der biblischen Erzählfiguren, sollen die biblischen Geschichten und deren Botschaft für die Kinder anschaulicher und begreifbarer werden. In diesem Zusammenhang soll vor allem das Ziel verfolgt werden, den Kindern verschiedenste Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen, ihr Einfühlungsvermögen zu schulen und darüber hinaus ihre Imaginationskräfte zu steigern. Da die Figuren weder Sprache, noch Mimik besitzen, erfolgt die Kommunikation in erster Linie über die Körperhaltung. Erst dadurch wird den Kindern bewusst, was durch welche Haltung ausgedrückt werden kann und wie diese zu deuten sind. Dabei werden sie unter Umständen feststellen, dass Körpersprache oftmals verschieden interpretiert werden kann und sich unterschiedliche Gefühle manchmal ähneln.¹⁹³ Durch die intensive Wahrnehmung der Körperhaltungen der Figuren und der Interpretation der ausgedrückten Gefühle, „[wird] die Fähigkeit geschult [...], sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, seine Gefühle zu teilen, um so für seine Lebenssituation Verständnis zu gewinnen“¹⁹⁴. Wenn den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, mit den Figuren eigene Emotionen darzustellen, sollen sie sowohl für die eigenen Gefühle sensibilisiert werden als auch dazu befähigt werden, ihr Inneres nach außen auszudrücken.¹⁹⁵ Schließlich kann mithilfe der Erzählfiguren, die Intention die Imaginationskräfte zu mobilisieren, verfolgt werden. Hierzu können die Schülerinnen und Schüler, beispielsweise dazu angeregt werden,

¹⁹⁰ Hecht 2013, 531.

¹⁹¹ Vgl. Neumann 2010, 30.

¹⁹² Vgl. Bek/Link 2002, 7.

¹⁹³ Vgl. Brem/Hain 2003, 25.

¹⁹⁴ Neumann 2010, 30.

¹⁹⁵ Vgl. ebd.

anhand der Erzählfiguren das offene Ende einer Geschichte darzustellen. In diesem Zusammenhang kann neben dem Sinn für die Wirklichkeit auch der Sinn für das Mögliche ausgebaut werden.

2.2.2.5 Einsatzmöglichkeiten der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht

Biblische Erzählfiguren bieten eine große Bandbreite von Einsatzmöglichkeiten, sodass sie nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch in anderen Einrichtungen und Bereichen gerne verwendet werden. Dabei kann sowohl nur eine Figur als auch mehrere Figuren zusammen zum Gestalten verwendet werden, was jedoch von dem Ziel, das bei der Umsetzung erreicht werden soll, abhängig ist. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird jedoch das Augenmerk speziell auf die Einsatzmöglichkeiten im Religionsunterricht gelegt. Vorrangig werden die biblischen Erzählfiguren, wie der Name bereits aussagt, bei der Arbeit mit biblischen Erzählungen verwendet. Durch die Nutzung der Figuren werden die akustischen Reize durch visuelle Reize ergänzt, sodass die Zuhörerinnen und Zuhörer direkt in das Geschehen mit hineingenommen werden und so, beispielsweise biblische Personen und deren Lebenssituationen näher kennenlernen. Hierbei können mithilfe unterschiedlicher Körperhaltungen der Figur, Gefühle, Einstellungen oder auch Bewegungen der, in der Geschichte vorkommenden Person, ausgedrückt werden. Folglich wird dadurch die Erzählung konkretisiert und näher veranschaulicht, sodass die Imaginationskräfte der Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich eigene Bilder zu dem Geschehen zu machen. Eng verbunden mit den biblischen Erzählungen ist der Einsatz der Figuren zum Aufbau von Bildern, da hierbei meist einzelne Situationen von Geschichten veranschaulicht werden. Als bekanntestes Beispiel ist dabei die Krippe zu nennen, welche die Szene der Geburt Jesus illustriert. Hinsichtlich der Gestaltung der Figurenbilder kann es jedoch große Unterschiede geben. So können sich diese von der Verwendung weniger Tücher, bis hin zum Einsatz ganzer Landschaften erstrecken. Schlussendlich bieten die Bilder immer wieder Veränderungsmöglichkeiten, indem, insbesondere durch die Beweglichkeit der Figuren, die Voraussetzungen geschaffen werden, unterschiedliche Stimmungen zum Ausdruck zu bringen. Dies verleiht den Figuren ihre Besonderheit gegenüber starren Holzfiguren. In diesem Zusammenhang ergibt sich die Möglichkeit, den Kindern mithilfe der Figuren, beispielsweise das Ende der Geschichte kreieren zu lassen. Des Weiteren eignen sich die biblischen Erzählfiguren zum Führen in andere Lebenswelten. Besonders durch die entsprechende Kleidung oder die geeigneten Requisiten kann den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Möglichkeit gegeben werden, in das Leben, speziell in das zu biblischen Zeiten, der Menschen, sondern oftmals auch in deren Gefühlswelt, einen Einblick zu bekommen. Hierbei können die Lernenden dazu angeregt werden, konkrete Fragen zu den Lebensweisen der dargestellten Menschen zu stellen, da somit diverseres Verhalten der Menschen, zur damaligen Zeit, besser nachvollzogen und mit dem heutigen Leben in Verbindung gebracht werden kann. Eng mit dieser Einsatzmöglichkeit verbunden ist die Empathieerziehung, da bei den Figuren

unterschiedliche Körperhaltungen wahrgenommen und Gefühle gedeutet werden können. Demzufolge können die Schülerinnen und Schüler mithilfe der biblischen Erzählfiguren nicht nur lernen sich in andere Menschen hineinzusetzen, sondern auch ein Verständnis für deren Lebenssituation entwickeln. Schließlich sollen die Kinder dazu befähigt werden, einfühlsam und verantwortungsvoll zu sein, zu erkennen, wann andere Menschen Hilfe und Zuspruch brauchen und dementsprechend zu handeln. Dabei kann durch den Einsatz der Figuren, beispielsweise von den Kindern erfahren werden, wie Menschen in bestimmten Situationen agiert haben. Dies kann dann von den Schülerinnen und Schülern durchdacht, reflektiert und erlebt werden und zum Aufbau eigener Handlungsmuster führen. Schließlich können diese Erfahrungen auch angewendet werden, um mithilfe der Figur bestimmte Rollen, zu übernehmen. Hierbei spielt wiederum die Imagination der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle, da sie sich in die Lage versetzen müssen, was sie in bestimmten Situationen tun oder auch fühlen würden. Nur so wird es den Kindern möglich, beispielsweise Wünsche, Gedanken oder Eindrücke ihrer Figur zu formulieren.¹⁹⁶ Konnten die eben genannten Einsatzmöglichkeiten vor allem gut mit biblischen Erzählungen in Verbindung gebracht werden, so ist es auch zu erwägen, die Figuren bei anderen Themen einzusetzen. Besonders Themenbereichen, wie beispielsweise Ausgrenzung, Leben in der Familie oder Streitsituationen, können mithilfe der Figuren dargestellt werden, um die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema zu vertiefen.¹⁹⁷ Schließlich handelt es sich bei den aufgeführten Einsatzmöglichkeiten lediglich um eine Auswahl verschiedenster Gelegenheiten, die biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht in Gebrauch zu nehmen. So kann sich die „Auswahl von Möglichkeiten [...] von der ganz dicht an der [biblischen] Geschichte angelehnten Arbeit bis hin zum völlig freien Einsatz der Figur erstrecken“¹⁹⁸ und noch weiter ergänzt werden. Außerdem können die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten auch in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert werden. Abschließend sollte bedacht werden, dass die biblischen Erzählfiguren nicht zwingend für alle biblischen Erzählungen, Aussagen oder auch Themen im Religionsunterricht geeignet sind und deshalb der Einsatz der Figuren gründlich überlegt und reflektiert werden muss.¹⁹⁹

2.2.2.6 Rahmenbedingungen und methodische Überlegungen zum Einsatz der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht

Damit die biblischen Erzählfiguren unterstützend und gewinnbringend im Religionsunterricht zum Einsatz kommen können, ist es ebenso, wie bei den Bodenbildern wichtig, einige Erfordernisse und Rahmenbedingungen zu erfüllen. Denn ohne Berücksichtigung dieser Bedingungen, besteht sehr schnell die Gefahr, dass die Arbeit mit den Figuren auf ein Spielen mit einer

¹⁹⁶ Vgl. Neumann 2010, 18ff.

¹⁹⁷ Vgl. Alsenz/Alsenz 1999, 18ff.

¹⁹⁸ Ebd., 19.

¹⁹⁹ Vgl. ebd.

Puppe reduziert wird. Ähnlich, wie bei der Gestaltung von Bodenbildern, sollten dabei grundlegende Voraussetzungen, wie ein sauberer und ordentlicher Raum, ausreichend Platz und genügend eingeplante Zeit, gewährleistet werden. Außerdem ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler nahe am Geschehen sind, sodass es ihnen ermöglicht wird, die Szenen mit den Figuren aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten und die Figuren gegebenenfalls auch in die Hand nehmen zu können.²⁰⁰ Wurde noch nie zuvor mit den biblischen Erzählfiguren gearbeitet, so ist es unumgänglich, die Kinder zunächst mit diesen näher vertraut zu machen und in den achtsamen Umgang einzuführen. Dabei ist es bedeutsam den Schülerinnen und Schülern Entdeckungen machen zu lassen, sie anzuregen Fragen zu stellen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die Figuren unter Anleitung zu fühlen und zu bewegen. In diesem Zusammenhang kann außerdem die Gesichtslosigkeit der Figuren näher thematisiert werden.²⁰¹ Wichtig ist bei der Arbeit mit den biblischen Erzählfiguren immer, dass die Lehrperson im Umgang mit den Figuren sicher ist, denn nur so kann die Sicherheit an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden.²⁰² Allgemein verlangt der Einsatz der Figuren eine vertrauensvolle, ruhige und ermutigende Umgebung, um diese in ihrer Ausdrucksstärke wahrnehmen und mit ihnen umgehen zu können.²⁰³ Dabei sind klare Strukturen und Regeln sowie der verantwortungsvolle und achtsame Umgang mit den Figuren unerlässlich. Weiterhin müssen die Figuren und das dazugehörige Material bei der Gestaltung griffbereit sein, da die Figuren durch den Einsatz von Hilfsmitteln in Szene gestellt werden und eine Inszenierung entstehen lassen sollen. Hierbei ist es empfehlenswert ein Grundsortiment an Materialien zu haben, wobei dieses immer wieder durch Gestaltungsmaterialien für bestimmte biblische Erzählungen erweitert werden kann.²⁰⁴ Bei der Präsentation und Darstellung der biblischen Erzählfiguren zu biblischen Geschichten gibt es viele verschiedene Arten, die jedoch stark davon abhängen, was vermittelt werden soll und welche Intention dabei verfolgt wird. So wird häufig eine Einzelszene mit den Figuren, bereits vor der Unterrichtsstunde, aufgebaut und kann so während der Erzählung näher betrachtet werden. Folglich wird die Geschichte durch das Bild visuell dargestellt.²⁰⁵ Eine andere Art des Einsatzes der biblischen Erzählfiguren ist die prozesshafte Bibelarbeit. Dabei gibt es die Möglichkeit ein vorbereitetes Figurenbild während des Erzählens zu verändern, indem, beispielsweise Figuren hinzukommen, Figuren ihre Körperhaltung ändern oder ihr Standort gewechselt wird. Diese Arbeit eignet sich vor allem für kurze Texte und um Gefühlsveränderungen von Personen auszudrücken.²⁰⁶ Hierbei ist lediglich darauf zu achten, dass Veränderungen der szenischen Darstellung nur in Erzählpausen durchgeführt wer-

²⁰⁰ Vgl. Brem/Hein 2003, 50.

²⁰¹ Vgl. Neumann 2010, 52.

²⁰² Vgl. Alsenz/Alsenz 1999, 22.

²⁰³ Vgl. Brem/Hein 2003, 18.

²⁰⁴ Vgl. Alsenz/Alsenz 1999, 43ff.

²⁰⁵ Vgl. Neumann 2010, 57.

²⁰⁶ Vgl. Hecht 2005, 37f.

den sollen, da die Kinder sonst in der Konzentration gestört werden können. Eine weitere Variation zum Einsatz der Figuren ist die Erzählung und Visualisierung in einzelnen Schritten, wobei sich das Erzählen der Geschichte und das Darstellen beziehungsweise Verändern des Bildes stetig abwechseln. Durch die prozesshafte Arbeit wird eine gemeinschaftliche Gestaltung ermöglicht, bei der alle Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden können und sich so aktiv mit dem Bibeltext auseinandersetzen. Jedoch benötigt diese Methode eine gute verbale sowie nonverbale Kommunikation und Führung der Lehrperson während der Erzählung, da nur so eine geregelte Gestaltung und das Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit der Kinder erreicht werden können. Schließlich gibt es noch die Möglichkeit die biblischen Erzählfiguren dazu einzusetzen, während der Erzählung ein Bild entstehen zu lassen. Demzufolge kann von den Lernenden die Geschichte nicht nur akustisch wahrgenommen werden, sondern wird ihnen auch visuell veranschaulicht. Da aber bewusst auf ein Ausgangsbild verzichtet wird, sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert die Handlung bewusst zu verfolgen, wodurch auch Neugier bei ihnen aufkommen kann.²⁰⁷ Insgesamt muss beim Einsatz der biblischen Erzählfiguren berücksichtigt werden, dass sich Kinder in der Grundschule die Geschichte nicht nur gerne anhören und die gestaltete Inszenierung anschauen wollen, sondern selber handelnd tätig sein wollen. Aus diesem Grund ist es wichtig sie aktiv in das Geschehen miteinzubeziehen, auch wenn meistens nicht Figuren für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen. Es sollte jedoch möglich sein, dass zumindest jedes Kind einmal in Berührung mit der Hauptfigur kommt.²⁰⁸ Darüber hinaus „[müssen] [d]ie Figuren und deren Funktionen ebenso wie deren Rollen [...] einsichtig, erfahrbar und transparent bleiben“²⁰⁹, da es nur so den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, eigene Deutungen aufzustellen. Deshalb sollte mit Bildern und Situationen aus der Lebenswelt der Kinder gearbeitet werden, weil diese den Mädchen und Jungen bereits vertraut sind. Außerdem ist es empfehlenswert, die Gesten und Bewegungen der Figur auf wenige einzelne zu beschränken, da sie dadurch besser zum Ausdruck kommen können und die Schülerinnen und Schüler eher zu eigenen Imaginationen anregen können.²¹⁰ Gerade hinsichtlich der eigenen, individuellen Vorstellungen und Erfahrungen, die beim Einsatz mit den biblischen Erzählfiguren aufseiten der Kinder entstehen können, ist es wichtig, dass keine Wertung, sondern eine Würdigung stattfindet. Dabei ist darauf zu achten, auf die Lernenden mit ihren jeweiligen Möglichkeiten Bezug zu nehmen und ihnen den Raum zu bieten ihre Eindrücke und Empfindungen zu reflektieren und eigene Ideen zu entwickeln.²¹¹ Dementsprechend können „[z]u enge Rollenkriterien und starre vorgegebene Formen der Auseinandersetzung [...] nur hinderlich“²¹² sein. Jedoch ist besonders bei der Arbeit mit Kindern zu bedenken, dass sich diese gut an Merkmale von Figuren erinnern, weshalb es

²⁰⁷ Vgl. Neumann 2010, 57.

²⁰⁸ Vgl. Brem/Hein 2003, 37.

²⁰⁹ Alsenz/Alsenz 1999, 20.

²¹⁰ Vgl. Hecht 2005, 16.

²¹¹ Vgl. Alsenz/Alsenz 1999, 22f.

²¹² Ebd., 23.

wichtig ist, diese bei einer neuen Rolle, beispielsweise durch eine andere Kleidung, deutlich zu verändern.²¹³ Hinsichtlich der Kleiderfrage und dem Einsatz von zusätzlichen Requisiten ist zu beachten, diese der biblischen Zeit entsprechend zu wählen und obendrein die Farbsymbolik bei der Kleidung nicht außer Acht zu lassen. Grundsätzlich sollte jedoch bedacht werden, dass, durch zu viele zusätzliche Gegenstände und aufwendig gestaltete Bekleidung, leicht die Aufmerksamkeit auf die Hauptaussage der biblischen Erzählung verloren geht.²¹⁴ „Aus bibeltheologischer Sicht muss [deswegen] sehr sorgfältig abgewogen werden, welche Gegenstände die Botschaft [...] erhellen und unterstützen“²¹⁵.

2.2.2.7 Planung des Einsatzes der Figuren in biblischen Erzählungen im Religionsunterricht

Grundsätzlich ist bei der Planung des Einsatzes der biblischen Erzählfiguren zu biblischen Erzählungen im Religionsunterricht zu bedenken, dass die biblische Geschichte mit ihrer vorbereitenden Auseinandersetzung den Ausgangspunkt der Planung bilden muss. Es geht darum die Erzählung näher kennenzulernen, sich intensiv mit den Inhalten zu beschäftigen und gegebenenfalls exegetische Auslegungen vorzunehmen.²¹⁶ Gleichzeitig sollte klar werden, welche Ziele mit dem jeweiligen Thema erreicht werden sollen. Hier kann bereits die Frage beantwortet werden, inwieweit sich biblische Erzählfiguren für die Umsetzung der Erzählung eignen. Allerdings stellt in diesem Zusammenhang die Erzählung zunächst ein noch viel wesentlicheres Element dar, zumal es wichtig ist, den Text in verschiedene Passagen einzuteilen, um erkennen zu können, wie viele Szenen beziehungsweise Bilder später bei der Darstellung benötigt werden. Außerdem muss eine Form gefunden werden, die Erzählung, in einer für die Schülerinnen und Schüler geeigneten Art und Weise, wiederzugeben, wobei einerseits die Sprache, andererseits aber auch die Erzählform eine wichtige Rolle spielt.²¹⁷ Gerade bei der Planung der Erzählform ist zu bedenken, dass die freie Erzählung eine besonders passende Form für „Figurenbilder, die während der Erzählung entstehen oder verändert werden“²¹⁸, ist. Diese kann der jeweiligen Inszenierung entsprechend angepasst werden und so die Schülerinnen und Schüler mit in das Geschehen einbeziehen. Bereits an dieser Stelle der Planung sollten Überlegungen angestellt werden, welche Stellen der Erzählung sich besonders gut eignen, um den Kindern zum Beispiel durch Erzählpausen bewusst die Möglichkeit zu geben, die Bilder und das Gehörte auf sich wirken zu lassen und eigene Imaginationen zu erzeugen. Schließlich muss sich die Lehrperson noch Gedanken zum Standort der erzählenden Person machen, da eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven, wie zum Beispiel aus der eines

²¹³ Vgl. Brem/Hein 2003, 38.

²¹⁴ Vgl. Neumann 2010, 47ff.

²¹⁵ Hecht 2013, 532.

²¹⁶ Vgl. ebd.

²¹⁷ Vgl. Neumann 2010, 54.

²¹⁸ Ebd.

Reporters, erzählt werden kann. Schlussendlich geht es noch darum die konkrete Figurenarbeit zu planen, wobei zum einen Zeit- und Raumfragen zu klären sind und zum anderen Figuren, Materialien zur Raumgestaltung, Kleidung und Requisiten auszuwählen sind. Abschließend muss abgewogen und entschieden werden, welche Gestaltung beim Einsatz der biblischen Erzählfiguren am geeignetsten ist. Hierbei geht es, beispielsweise um Fragen der Körperhaltung der Figur, der Beziehung der Figuren zueinander oder auch der grundsätzlichen Raumordnung.²¹⁹ Jedoch können aufgrund der verschiedenen Themen, Umsetzungsmöglichkeiten und Intentionen keine grundsätzlichen, verbindlichen, methodischen Schritte für den Einsatz der biblischen Erzählfiguren aufgestellt werden. Diese müssen individuell, dem jeweiligen Thema entsprechend, geplant und durchgeführt werden.

2.2.2.8 Chancen und Grenzen von biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht

Biblische Erzählfiguren bieten mit ihren zahlreichen Umsetzungsmöglichkeiten eine große Chance, neben dem schulischen Religionsunterricht, auch in vielfältigen anderen Bereichen zum Einsatz zu kommen. Speziell im Religionsunterricht stellen diese ein Medium dar, das eine Anschaulichkeit in die religiösen Lernprozesse bringen kann und so besonders bei biblischen Erzählungen die Möglichkeit bietet, diese nicht nur auditiv, sondern auch visuell zugänglich zu machen. Demzufolge können die Schülerinnen und Schüler durch eine authentische Darstellung in die Welt der Bibel eingeführt werden und sich Vorstellungen über das Leben der Personen machen, was die Chance eines besseren Verständnisses und Begreifens der Geschichte mit sich bringt.²²⁰ Dieses Begreifen kann zusätzlich durch die Gelegenheit, dass die Kinder direkt in das Geschehen mit eingebunden werden können und gegebenenfalls die Figur selbst in verschiedene Ausdrucksformen bringen dürfen, unterstützt werden. Dadurch wird außerdem das Interesse der Lernenden an der jeweiligen Handlung gefördert und es den Kindern erleichtert, die biblische Erzählung mit ihren eigenen Lebenserfahrungen in Verbindung zu bringen.²²¹ „Eine weitere Chance der Erzählfiguren ist es, die Aussagen der Bibel stets auch als Botschaft der Geschichte Gottes mit den Menschen beziehungsweise auch als Botschaft der Beziehung der Menschen zueinander und des Menschen zu sich selbst zu sehen“²²². Gerade durch die Gesichtslosigkeit der Figur können die Kinder den Figuren ihren individuellen Ausdruck verleihen, wodurch es ihnen leichter gelingt, eine Beziehung zu den Figuren herzustellen und sich in das biblische Geschehen hineinzusetzen. Diese bessere Wahrnehmung wird durch die Tatsache, dass die Umformung der Figuren von Natur aus eine gewisse Zeit beansprucht und dadurch eine beabsichtigte Verlangsamung erreicht wird,

²¹⁹ Vgl. Neumann 2010, 54ff.

²²⁰ Vgl. ebd., 72.

²²¹ Vgl. Schreiner 2014a, 85.

²²² Ebd., 85f.

unterstützt und gibt den Lernenden die Chance, ihre eigenen Imaginationen entstehen zu lassen.²²³ Außerdem haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit über die Figuren eigene Empfindungen oder Gefühle, die sie schwer in Wort fassen können oder wollen, nonverbal auszudrücken. Allgemein lassen sich die biblischen Erzählfikturen im Rahmen unterschiedlicher didaktischer Prinzipien, wie dem ästhetischen, symbolischen oder biblischen Lernen, kombiniert mit anderen Methoden und Arbeitsweisen, wie Bodenbildarbeit oder Textarbeit, einsetzen.²²⁴ Jedoch muss auch bedacht werden, dass die Arbeit mit den biblischen Erzählfikturen nicht für alle biblischen Erzählungen und Themen im Religionsunterricht, sowie nicht für alle Kinder gleichermaßen oder gar überhaupt nicht geeignet ist, woraus sich so auch Grenzen des Einsatzes erweisen. Speziell bei biblischen Geschichten reicht die alleinige Gestaltung mit den Figuren nicht aus, um diese den Kindern vertraut zu machen. Stattdessen bedarf es einer Erzählerin oder eines Erzählers, der die Geschichte schildert und die Figuren aktiv werden lässt. Hierbei ist bereits zu erwähnen, dass biblische Figuren keine Darstellung der biblischen Wirklichkeit leisten können und für die Kinder deshalb nicht der Eindruck entstehen darf, dass die Personen, beispielsweise genauso zur damaligen Zeit gelebt haben.²²⁵ Gerade der Einsatz der Figuren zur Umsetzung biblischer Erzählungen hat oft zur Folge, dass der Text stark verengt, beziehungsweise vereinseitigt wird. Als Grund dafür kann das häufige Fehlen von genauen Informationen über ein bestimmtes Aussehen oder auch den Gefühlen von Personen angesehen werden, wobei sich schlussendlich trotzdem meist für eine bestimmte Möglichkeit, wie beispielsweise einer Kleidung, entschieden wird. Bedingt durch die beschränkte Ausdrucksfähigkeit der Figuren, werden außerdem die Textaussagen in ihrer Vielfalt, auf darstellbare Körperaussagen der Figur konkretisiert und vereinfacht.²²⁶ Gegenwärtig muss darauf geachtet werden, immer wieder nach neuen Ausdrücken, die dem Motiv entsprechen, zu suchen, da sonst zusätzlich die Gefahr besteht, regelmäßig auf von den Schülerinnen und Schülern kennengelernte Gefühlsausdrücke zurückzugreifen und folglich Klischees entstehen zu lassen. Außerdem muss vonseiten der Lehrperson der Einfluss von eigenen Wahrnehmungs- und Gefühlsreaktionen auf die Erzählung vermieden werden, da diese Projektionen die Imaginationsmöglichkeiten und Deutungen der Kinder einschränken oder oft sogar kaum mehr zulassen.²²⁷ Dabei ist zu bedenken, dass die Darstellung der Figur dahin gehend begrenzt wird, lediglich Momentaufnahmen durch eine Szene zeigen zu können. Schließlich ist die Figur durch kein konkret, dargestelltes Gesicht ausgezeichnet, weshalb bei der Darstellung der Erzählung auf die Mimik verzichtet werden muss, auch wenn diese in manchen Geschichten eine zentrale Rolle einnimmt. Des Weiteren sind feine und komplexe Nuancen des Ausdrucks

²²³ Vgl. Brem/Hein 2003, 31.

²²⁴ Vgl. Hecht 2005, 47ff.

²²⁵ Vgl. Neumann 2010, 33.

²²⁶ Vgl. Hecht 2005, 70f.

²²⁷ Vgl. ebd., 17.

und des emotionalen Bereichs nur schwer wiedergebar, währenddessen innere Grundhaltungen wie Liebe und Hoffnung mit der Figur nicht darstellbar sind.²²⁸ Grundsätzlich kann außerdem die Anzahl der benötigten Figuren eine Grenze aufzeigen. So ist es nicht nur möglich für bestimmte Bibelgeschichten mehr Figuren zu gebrauchen, als zur Verfügung stehen, sondern auch, dass bei der Arbeit mit den Figuren nicht für jedes Kind eine Figur vorhanden ist. Liegt das Problem jedoch an der Notwendigkeit die Präsenz der Hauptfigur an mehreren Orten der Erzählung zu benötigen, was folglich bedeutet, es Bedarf der biblischen Erzählfigur in mehrmaliger, gleicher Ausführung, so bietet sich die Möglichkeit, an den Stellen für die Figur, beispielsweise Symbole oder Gegenstände zu platzieren.²²⁹

2.3 Praxisbeispiel zur biblischen Erzählung „Die Heilung des blinden Bartimäus“ (Mk 10,46-52)

Im Folgenden soll an einem Praxisbeispiel zu der Wundererzählung „Die Heilung des blinden Bartimäus“ dargestellt werden, wie das imaginative Lernen anhand von Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht in der Grundschule konkret umgesetzt werden kann. Dabei wird bewusst darauf verzichtet, eine ganze Unterrichtsstunde zu konzipieren, sondern stattdessen ein Unterrichtsbaustein entworfen, der speziell die Arbeit mit den Bodenbildern und den biblischen Erzählfiguren enthält. Dieser kann so an verschiedenen Stellen im Religionsunterricht eingesetzt, weiterentwickelt und mit anderen Methoden und Sozialformen kombiniert werden.

2.3.1 Charakterisierung des Unterrichtsbausteins

Da sich Kinder sehr gut in Geschichten einfühlen, sie imaginieren und die Erlebnisqualität einer Handlung erfassen können, eignet sich die Behandlung von biblischen Erzählungen im Religionsunterricht der Grundschule besonders für das imaginative Lernen.²³⁰ Gerade bei Wundererzählungen, wie der Heilung des blinden Bartimäus, hat der spirituelle Charakter einen hohen Stellenwert.²³¹ Hier liegt der Fokus nicht auf dem wörtlichen Verstehen des Textes, sondern eher auf der Situation, „dass es mehr zu sehen gibt, als unsere Augen wahrnehmen“²³². Wichtig ist, sich vorzustellen, was andere benötigen, ängstigt oder glücklich macht.²³³ Anhand der biblischen Erzählung zur Heilung des blinden Bartimäus können die Schülerinnen und Schüler, indem sie sich, beispielsweise in den Blinden hineinversetzen, ihre imaginativen Kräfte aktivieren und ausbauen. Dabei ist diese Geschichte besonders für den Einsatz in der Grundschule geeignet, da sie den Kindern zeigt, dass Gott sich um die Menschen kümmert, Begegnungen mit Jesus heilen können, wie Ängste beseitigt werden können und dass, alle

²²⁸ Vgl. Neumann 2010, 33.

²²⁹ Vgl. ebd., 61.

²³⁰ Vgl. Niehl 2006, 171.

²³¹ Vgl. Ritter/Albrecht 2007, 279.

²³² Ebd.

²³³ Vgl. ebd.

angenommen werden, auch Kleine, Kranke und Ausgeschlossene.²³⁴ Außerdem ist diese Wundererzählung im LehrplanPLUS der Grundschule in Bayern im Fach katholische Religion wiederzufinden.²³⁵ So sollen die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der zweiten Jahrgangsstufe die Kompetenz erwerben „[...] wichtige Stationen des Lebenswegs Jesu Christi von der Geburt, seiner Hinwendung zu den Menschen bis zu Tod und Auferstehung auf vielfältige Weise dar[zustellen], um mit grundlegendem Wissen über das Wirken und die Bedeutung Jesu Christi eine eigene Beziehung zu ihm zu finden“²³⁶. Den zentralen Anknüpfungspunkt bietet dabei der Lernbereich 6 „Die Zuwendung Jesu zu den Menschen – die Botschaft vom Reich Gottes“ des katholischen Religionsunterrichts in der Jahrgangsstufe 1/2, in dem die biblische Erzählung verortet werden kann.²³⁷ Schließlich sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang „[...] biblische Geschichten der Zuwendung Jesu zu den Menschen [erschließen] und [...] in unterschiedlichen Darstellungsformen zum Ausdruck [bringen], wie Menschen das Handeln Jesu erleben“²³⁸. Dabei soll es nicht nur darum gehen sich in den blinden Bettler einzufühlen, sondern auch eigene sinnliche Erfahrungen zu machen, wie es sich anfühlt nichts sehen zu können. Insbesondere sollen zum einen die Imaginationskräfte der Lernenden aktiviert und zum anderen deren Wahrnehmungsfähigkeit ausgebaut werden, wodurch es den Kindern gelingen soll „[...] das Handeln Jesu mit seiner Botschaft vom Reich Gottes [zu verbinden]“²³⁹.

2.3.2 Didaktische Analyse

An dieser Stelle wird zunächst die grundlegende Thematik, mit welcher sich der Unterrichtsbaustein beschäftigt, dargelegt, ehe sich anschließend mit dem spezifischen Inhalt der biblischen Erzählung zur Heilung des blinden Bartimäus auseinandergesetzt wird. Abschließend wird die Bedeutsamkeit der Thematik sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler näher betrachtet und es werden Überlegungen aufgestellt, inwieweit sich Anknüpfungspunkte für deren Lebenswelt ergeben können.

2.3.2.1 Allgemeine Grundlegung der Thematik des Unterrichtsbausteins

Die Erzählung von der Heilung des blinden Bartimäus ist mit einigen Unterschieden in den drei Evangelien des Markus, Matthäus und Lukas enthalten, wobei Markus der Einzige ist, der dem Blinden einen Namen, nämlich Bartimäus der Sohn des Timäus (Mk 10,46), gibt. Insbesondere die Tatsache, dass Markus dem Bettler einen jüdischen Namen gibt, weist neben der doppelten Nennung der jüdischen Stadt Jericho (Mk 10,46) und der Besonderheit, dass der Bettler

²³⁴ Vgl. Niehl 2006, 179.

²³⁵ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 254.

²³⁶ Ebd., 135.

²³⁷ Vgl. ebd., 254.

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Ebd.

Jesus mit dem jüdischen Titel Rabbuni (Mk 10,51) anspricht, darauf hin, dass Markus die Geschichte im jüdischen Land ansiedelt.²⁴⁰ Einzuordnen ist die Erzählung unter den Wunderüberlieferungen, die im Markusevangelium eine konstitutive Komponente der Jesusgeschichte einnehmen.²⁴¹ Die neutestamentlichen Wundererzählungen sind als Glaubenserzählungen wahrzunehmen und können somit als subjektive Deutung der Wirklichkeit angesehen werden.²⁴² „Christen sehen im so verstandenen Wunder »staunend, erschüttert und dankbar eine völlig unalltägliche Gabe« des Gottes, der in Jesus Christus seine wunderbare Liebe und Menschenfreundlichkeit ereignet hat“²⁴³. Charakteristisch ist, dass die Erzählung von der Heilung des blinden Bartimäus, analog anderer Wunderüberlieferungen der Evangelisten, einer festen erzählerischen Struktur unterliegt, wobei die Darstellung anhand eines vielfach angewandten Erzählschemas, dessen einzelne immer wiederkehrende Bausteine als Topik der Wundererzählung deklariert werden, erfolgt. Im Einzelnen wird im ersten Element, der Einleitung, das Auftreten der beteiligten Personen, Jesus, seine Jünger und Bartimäus beschrieben (Mk 10,46), bevor im folgenden Element, der Eröffnung, die Notsituation, welche hier der um Hilfe schreiende blinde Bettler Bartimäus ist, dargelegt wird (Mk 10,47-51). Das dritte Element stellt den Vollzug der Heilung dar (Mk 10,52a), die in dieser Wundererzählung weder durch ein Heilungswort noch durch eine Heilungshandlung vollzogen wird, sondern sich auf den Hinweis Jesu auf den Glauben des Bartimäus begründet. Im Element des Abschlusses wird neben der Heilung des Bartimäus auch auf seine Nachfolge Jesus hingewiesen (Mk 10,52b-c), wodurch „die Heilsgeschichte auch eine Tendenz zur »Jünger Geschichte« bekommt“²⁴⁴.²⁴⁵ Speziell die Nennung der zwei Namen, Bartimäus und Jericho weist auf das hohe Alter der Erzählung hin, wobei es eine Besonderheit dieser Wundererzählung ist, dass im Vordergrund der Erzählung nicht Jesus, sondern der blinde Bartimäus mit seinem überaus großen Glauben steht, der sich durch das wiederholte Schreien nach Erbarmen, äußert.²⁴⁶ Denn „[z]um christlichen Glauben gehört auch, dass er sich äußern, d.h. *rufen, schreien, klagen und bitten darf*“²⁴⁷.

2.3.2.2 Fachwissenschaftliche Erschließung des spezifischen Inhalts

Als Wundererzählung verfolgt die biblische Erzählung der Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-62) ein grundlegendes Schema, bei dem zunächst die Situation der Geschichte näher beschrieben wird.²⁴⁸ Den zentralen Ort des Geschehens bildet dabei der Weg nach Jerusalem, auf dem sich Jesus und seine Jünger befinden. Zuvor hatten sie die Stadt Jericho, welche auf

²⁴⁰ Vgl. Fischer 2010, 142f.

²⁴¹ Vgl. Böttrich 2001, 153.

²⁴² Vgl. Lachmann 1999, 385.

²⁴³ Ebd., 386.

²⁴⁴ Ritter 2005, 286.

²⁴⁵ Vgl. Böttrich 2001, 146.

²⁴⁶ Vgl. Ritter 2005, 285f.

²⁴⁷ Ebd., 287.

²⁴⁸ Vgl. Kollmann 2011, 62.

der Route nach Jerusalem liegt, erreicht, dann aber in Begleitung einer großen Menschenmenge wieder verlassen (Mk 10,46). Mit dem Weg, beziehungsweise dem Gang nach Jerusalem, wird einerseits ein besonderer Akzent auf die Passionsgeschichte gelegt, da diese Stadt später der Ort der Hinrichtung von Jesus ist, andererseits wird aber auch der Nachfolgedanken näher betont.²⁴⁹ Als Jesus und seine Weggefährten die Stadt schließlich verlassen haben, sitzt am Wegesrand ein blinder Bettler namens Bartimäus, der Sohn des Timäus (Mk 10,46). Aufgrund dessen Blindheit fehlt ihm nicht nur ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, sondern dadurch sind auch seine Möglichkeiten zu arbeiten stark eingeschränkt, sodass sich ihm keine andere Perspektive bietet, als zu betteln.²⁵⁰ So saßen zu jener Zeit oftmals Bettler vor den Stadttoren und setzten all ihre Hoffnung auf die Großzügigkeit von Festpilgern, die die Verpflichtung zum Geben von Almosen hatten.²⁵¹ Besonders in der Antike stand das Betteln oft in Verbindung mit der Blindheit, welche vor allem im Mittelmeerraum ein großes Vorkommen verzeichnete.²⁵² Durch die Blindheit, die Bartimäus getroffen hatte, wurden Menschen wie er aus der Gesellschaft ausgeschlossen, da deren Zeitgenossen der Meinung waren, sie wären von Gott gekennzeichnet worden. Demnach wurden Krankheiten auf die Strafe Gottes zurückgeführt, welche sich als Folge des individuellen Handelns ergab.²⁵³ Trotz seiner Blindheit hat Bartimäus dem Anschein nach schon viel von Jesus und seinen Heilungen gehört.²⁵⁴ So findet er sich nicht mit seinem Leid ab, sondern setzt, als er merkt, dass sich Jesus in seiner Nähe befindet, seine ganze Hoffnung auf ihn. Um sein Augenlicht zurückzubekommen, bringt er dies entsprechend zum Ausdruck.²⁵⁵ Er ruft laut nach Jesus und bittet ihn um Erbarmen (Mk 10,47). Schließlich ist dieses „Rollenrepertoire [von] andere[n] Wundergeschichten abweichend [, da] [...] im Vordergrund dieser spezifisch geformten Heilungserzählung nicht der zeichenhaft handelnde Jesus [steht], sondern der Blinde, sein Verhalten und sein Glaube“²⁵⁶. So wird Bartimäus nicht anfänglich zu Jesus gebracht, sondern die Initiative geht vom Blinden selbst aus, indem er die Gelegenheit ergreift und die Aufmerksamkeit von Jesus und den Vorüberziehenden erlangt.²⁵⁷ Wichtig dabei ist die Anrede Jesu als Sohn David, mit der die messianische Hoffnung betont wird und Bartimäus seinen Glauben bekennt.²⁵⁸ „Der von Israel erhofft, von Gott gesandte König soll *die Welt in die rechte Ordnung bringen*“²⁵⁹, was für Bartimäus an dieser Stelle die Heilung bedeutet. „Allerdings trifft der Hilferuf und Bekenntnisruf des Blinden nicht gerade auf Entgegenkommen“²⁶⁰. Viele der Menschen im

²⁴⁹ Vgl. Zirker 1991, 139.

²⁵⁰ Vgl. Ernst 2008, 104.

²⁵¹ Vgl. Böttrich 2001, 171.

²⁵² Vgl. Ort/Rendle 2016, 178.

²⁵³ Vgl. Urbanz 2008, 445.

²⁵⁴ Vgl. Böttrich 2001, 171.

²⁵⁵ Vgl. Ritter 2005, 285.

²⁵⁶ Ebd., 285f.

²⁵⁷ Vgl. Zirker 1991, 137.

²⁵⁸ Vgl. Ort/Rendle 2016, 178.

²⁵⁹ Zirker 1991, 138.

²⁶⁰ Trummer 1998, 110.

Gefolge von Jesus finden das Verhalten von Bartimäus als störend und unangebracht, sodass sie ihn auffordern, zu schweigen (Mk 10,48). Deren Meinung nach verhält er sich nicht seiner in der Gesellschaft entsprechenden Stellung gemäß, wonach ihm das Recht verwehrt ist, gehört zu werden.²⁶¹ Demnach nimmt die Bedeutung der Blindheit einen weitaus größeren Rahmen ein, als das nicht Sehen des Bartimäus und umfasst so auch dessen Mitmenschen, die sich durch Abwehr- und Ausgrenzungsverhalten als entsolidarisierte Gesellschaft auszeichnen.²⁶² Obwohl Bartimäus von den anderen Menschen ausgeschlossen wird, gibt er sich nicht mit seinem Leid zufrieden und lässt sich nach seinem ersten Hilferuf nicht entmutigen. So zeigt sich in seinem Verhalten sein beharrlicher Glaube, da er noch lauter, erneut nach Erbarmen ruft und gleichzeitig sein Bekenntnis wiederholt, wodurch er letztendlich die Aufmerksamkeit von Jesus gewinnt und diesen zum Stehen bringt.²⁶³ Schließlich ist es Bartimäus wert, wahrgenommen zu werden und es „ist nicht irgendwer aus der Menge mit dem Ruf gemeint, sondern [...] [Jesus] ist gefragt“²⁶⁴. Daraufhin ergreift Jesus die Initiative der Handlung, indem er die Menge in die Verantwortung nimmt, Bartimäus zu rufen. Durch die Worte „Hab nur Mut, steh auf, er ruft dich!“ (Mk 10,49) erfährt Bartimäus von „seine[n] Mitmenschen [...], da[ss] sein Ruf an Jesus angekommen ist, gehört wurde, erwidert wird“²⁶⁵ und so eine starke Veränderung in seinem Leben eingeleitet wird. Hierbei ist es wichtig, dass er ermutigt wird aufzustehen, anstatt hilflos auf dem Boden zu verweilen, wobei die Ermutigung von Jesus selbst ausgeht und nicht durch die Worte des Volkes an Bartimäus.²⁶⁶ Bevor Bartimäus letztlich aufspringt und zu Jesus läuft, wirft er seinen Mantel weg (Mk 10,50). Das Öffnen und Zurücklassen dieses Kleidungsstückes verdeutlicht sein Vertrauen in Jesus und die Hoffnung darauf, geheilt zu werden, denn der Mantel gewährte ihm bis dahin Schutz und Geborgenheit.²⁶⁷ Somit überwindet er sich, sein altes Leben zurückzulassen und öffnet sich stattdessen, einen neuen Weg einzuschlagen.²⁶⁸ Mit der Frage, was Jesus für ihn tun soll, handelt es sich nicht nur um eine Erkundigung, sondern bereits um eine Rettung, die Jesus damit verspricht.²⁶⁹ Jedoch muss Bartimäus sich dabei im Klaren sein, welche Veränderungen er anstrebt, denn Jesus möchte von sich aus nicht direkt aktiv sein. Außerdem kann dadurch für eine angemessene Interaktion zwischen den beiden Beteiligten gesorgt werden und eine dauerhafte Heilung vonstattengehen.²⁷⁰ Letzten Endes bittet Bartimäus Jesus darum, sein Augenlicht zurückzuerhalten (Mk 10,51). Hierbei bezeichnet er Jesus als „Rabbuni“, wobei es sich um eine aramäische Anrede handelt und folglich die Ehrfurcht ihm gegenüber zum Ausdruck bringt.²⁷¹ Anschließend kommt

²⁶¹ Vgl. Ort/Rendle 2016, 178.

²⁶² Vgl. Albrecht 1999, 132f.

²⁶³ Vgl. Ritter 2005, 286.

²⁶⁴ Trummer 1998, 111.

²⁶⁵ Ebd., 112.

²⁶⁶ Vgl. ebd., 111.

²⁶⁷ Vgl. ebd., 112.

²⁶⁸ Vgl. Albrecht 1999, 149.

²⁶⁹ Vgl. Zirker 1991, 137.

²⁷⁰ Vgl. Trummer 1998, 112.

²⁷¹ Vgl. ebd., 113.

es endlich zur ersehnten Heilung, in Form eines Zuspruchs Jesu, wobei diese nur durch den Glauben von Bartimäus erreicht werden konnte und dessen Vertrauen in Jesus voraussetzte. Auf direkte Heilsworte oder einen Heilsgestus, welche in anderen Wundergeschichten oftmals vorhanden sind, wird in dieser Erzählung verzichtet. Die Feststellung der Heilung hingegen wird durch die Nachfolge sichtbar, denn es erfolgt nicht nur die Heilung der Blindheit des Bartimäus, sondern ermöglicht ebenso den Zugang zu Jesus.²⁷² Folglich begleitet der geheilte Bartimäus ihn auf den Weg nach Jerusalem, bis hin zum Leid.²⁷³

2.3.2.3 Begründung der Bedeutsamkeit des spezifischen Inhalts für die Schülerinnen und Schüler

Da Kinder mit ihrem augenfälligen Bewusstsein für das Reale, sich oft ablehnend und skeptisch gegenüber biblischen Wundergeschichten verhalten, wird die Behandlung der Wundergeschichten im Religionsunterricht als äußerst anspruchsvoll angesehen. Zumal sich manche Lehrkräfte unsicher über die zu erreichenden Lernziele sind, werden die Wundergeschichten im Religionsunterricht oft nicht behandelt, wodurch ein wichtiger Teil des Handelns Jesus im Dunkeln bleibt und ein „wichtiger Schatz der Bibel leichtfertig aus der Hand gegeben“²⁷⁴ wird.²⁷⁵ In den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts kam schließlich die Frage auf, ob Wundergeschichten in der Grundschule überhaupt thematisiert werden sollen. Dabei sprachen sich viele Religionspädagoginnen und Pädagogen wegen theologischen und entwicklungspsychologischen Aspekten gegen eine Behandlung in der Grundschule aus. So wird zum einen angebracht, dass Grundschulkindern Wundererzählungen als Tatsachenberichte sehen, diese jedoch Glaubens- und Hoffnungsgeschichten sind, weshalb eine theologisch angemessene Auseinandersetzung nur schwer möglich ist.²⁷⁶ Außerdem besteht die Gefahr darin, ein verzerrtes Bild von Jesus zu erlangen und „ihn als ein in der Sphäre des Übernatürlichen anzusiedelndes Gottwesen zu betrachten, das bei genauerer Betrachtung für die eigene Existenz bedeutungslos erscheint“²⁷⁷. Trotz der angesprochenen Probleme, welche sich im Religionsunterricht ergeben können, lassen sich dennoch einige Gründe finden, Wundergeschichten bereits in der Grundschule zum Einsatz kommen zu lassen. Zunächst ist zu bedenken, dass Wunder einen wichtigen Bestandteil im Wirken Jesu einnehmen und somit auch ein unverzichtbares Element der Evangelien darstellen. Außerdem muss die Frage nach der Wirklichkeit des Erzählten angesprochen werden und nicht einfach ignoriert werden.²⁷⁸ Schließlich bieten gerade die biblischen Heilungswunder eine Vielzahl von Möglichkeiten, „als Hoffnungsgeschichten [im erfahrungsorientierten Religionsunterricht] nacherlebt, erspielt, gedeutet und

²⁷² Vgl. Ort/Rendle 2016, 178.

²⁷³ Vgl. Trummer 1998, 114.

²⁷⁴ Kollmann 2013, 202.

²⁷⁵ Vgl. ebd., 202.

²⁷⁶ Vgl. Kollmann 2011, 191f.

²⁷⁷ Ebd., 192.

²⁷⁸ Vgl. ebd., 192f.

weitergedacht [zu] werden“²⁷⁹. Dadurch ergibt sich bereits im Religionsunterricht der Grundschule die Möglichkeit die Wahrnehmungsfähigkeit und Vorstellungskräfte der Schülerinnen und Schüler anhand der biblischen Wunderzählungen auszubauen und diese als Glaubenserzählungen wahrzunehmen.²⁸⁰ Anhand der Behandlung der Wundererzählung von der Heilung des blinden Bartimäus im Rahmen des Religionsunterrichts sollen die Kinder die Situation, in der sich der blinde Bartimäus befindet, bewusst wahrnehmen und verstehen. Darüber hinaus soll es ihnen gelingen, diese auf ihre eigene Lebenssituation zu übertragen. Ihnen soll vor Augen geführt werden, dass Bartimäus nicht nur blind ist, also mit seinen Augen nichts sehen kann, sondern durch seine Blindheit von den anderen ausgeschlossen wird, weshalb er auch mutlos, ohne Lebensperspektive am Wegesrand sitzt. Sein Leben ist düster und schwarz. Allerdings gelingt es ihm durch seinen Glauben an Gott wieder neue Hoffnung zu schöpfen, sodass er seinen ganzen Mut zusammennimmt und gegen den Willen der Anderen, die ihn zum Schweigen bringen wollen, nochmals nach Jesus ruft, der ihn auch wahrnimmt. Jesus ermutigt ihn aufzustehen und zu ihm zu kommen, wodurch Bartimäus wieder neuen Lebensmut bekommt und sein altes Leben, symbolisiert durch das Ausziehen und Zurücklassen seines Mantels, aufgibt. Sein Mut und sein Glaube werden durch Jesus erhört, indem er ihm sein Augenlicht schenkt. Den Kindern soll durch diese Geschichte bewusst werden, wie es sich anfühlt, von anderen, aufgrund einer Krankheit, wie beispielsweise Blindheit oder auch durch andere Lebensumstände, wie Armut ausgeschlossen zu werden. Sie sollen einerseits eine Vorstellung und Sensibilität dafür entwickeln, wie sich jemand fühlt, der einsam und traurig ist, der vielleicht anders ist, weil er nicht laufen, sehen oder hören kann, der keine Freunde oder kein Zuhause hat und von anderen Menschen gemieden wird, andererseits soll ihnen jedoch bewusst werden, dass man durch Glaube, Mut und Zuversicht auch aus einer derartigen Lage wieder herauskommen kann. Es muss nicht alles so bleiben, wie es gerade ist. Wenn man an sich und Gott glaubt, gibt es auch Hoffnung. Es gibt immer einen Ausweg, einen neuen Weg. Aber es ist wichtig, sich auf diesen neuen Weg aufzumachen, seinen ganzen Mut zusammenzunehmen und der Hoffnung auf eine neue, bessere Welt zu folgen. So wie Bartimäus seine Angst überwindet, aufsteht, sein altes Leben zurücklässt und Jesus auf seinem Weg folgt. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler auch erkennen, dass es wichtig ist, sogenannte Außenseiter in ihre Gemeinschaft aufzunehmen, so, wie es Jesus mit Bartimäus getan hat und diese nicht, wie die Begleiter von Jesus, abzulehnen und zum Schweigen zu bringen. Sie sollen dazu befähigt werden, Lebenssituationen bewusst wahrzunehmen, die richtigen Entscheidungen zu treffen und diese in die Tat umzusetzen. So „steht unverkennbar das Bemühen im Vordergrund, aus der schulischen Beschäftigung mit dem Wunder Perspektiven eines verantworteten christlichen Handelns in der Gesellschaft zu entwickeln“²⁸¹.

²⁷⁹ Autschbach 2016, 5.

²⁸⁰ Vgl. ebd.

²⁸¹ Kollmann 2011, 218.

2.3.3 Methodische Analyse

„Bei der Methodenwahl im Umgang mit biblischen Texten ist stets zu beachten, dass die gegenwärtigen Lebenskontexte und -erfahrungen der Lernenden einerseits und die lebensbezogenen Glaubenserfahrungen in einem biblischen Text andererseits in eine produktive Wechselbeziehung [...] kommen können“²⁸². Dabei können bei der Bibelarbeit, die von Vogt vorgeschlagenen drei Schritte, helfen, eine dialogische und interaktionale Auseinandersetzung mit dem Bibeltext zu ermöglichen.²⁸³ In dem Unterrichtsbaustein zur biblischen Erzählung „Die Heilung des blinden Bartimäus“ wird allerdings der Fokus besonders auf die intensive Analyse des Erzähltextes mithilfe von Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren gelegt. Um diese Phase bestmöglich vorstattengehen zu lassen, darf jedoch im Vorfeld auf eine Hinführung und eine individuelle Entdeckung des Textes durch die Schülerinnen und Schüler nicht verzichtet werden. Je geringer die Erfahrung der Kinder mit Bibeltexten ist, umso ausführlicher und intensiver sollte diese Entdeckungsphase behandelt werden. Den Kindern muss hier die Gelegenheit gegeben werden, sich intensiv mit einzelnen Begriffen des Bibeltextes, wie Blindheit, Angst und Mutlosigkeit oder auch der Bedeutung des Mantels, auseinanderzusetzen und diese mit eigenen Erfahrungen aus ihrem Leben in Verbindung zu bringen. Dies kann in vorherigen Unterrichtsbausteinen, beispielsweise durch gegenseitiges blind führen, blind riechen oder blind tasten lassen, durch pantomimisches Darstellen, wofür ein Mantel verwendet werden kann oder auch durch das Malen von Bildern über Situationen, in denen sie mutlos waren oder Angst hatten, erfolgen. Hier gibt es eine große Anzahl an verschiedensten Lernwegen, welche textorientiert, bildorientiert oder leibbezogen sein können und biblische Erschließungswege ermöglichen können.²⁸⁴ Wichtig dabei ist vor allem, dass die Schülerinnen und Schüler genügend Zeit und Ruhe bekommen, um ihre eigenen Bilder und Gefühle zu entwickeln und dadurch bereits eine persönliche Beziehung zum Text entstehen lassen, damit im Anschluss ein intensives Analysieren des Erzähltextes möglich ist. In diesem Zusammenhang ist es, bei der Arbeit mit biblischen Texten, insbesondere mit Wundererzählungen, unumgänglich, den Kindern in der Grundschule einen ganzheitlichen Zugang, bei der näheren Erkundung und Begegnung der Erzählung, zu ermöglichen. „Wer unter Ausschluss des sinnlichen Erfahrbaren allein auf der kognitiven Ebene verbleibt und körperfremd von Heilung, Vertrauen oder überwundener Angst spricht, wird kaum [...] [den Kindern ermöglichen können] das Erfahrungs- und Sinnpotenzial der Wundergeschichten in ganzer Tiefe zur erschließen“²⁸⁵. Aus diesem Grund soll mithilfe der Gestaltung von Bodenbildern und der integrierten Arbeit mit biblischen Erzählfiguren ein ganzheitliches Lernen, mit welchem auch das imaginative Lernen gefördert wird, entwickelt werden. Dabei wird vorausgesetzt, dass den Kindern sowohl die Gestaltung

²⁸² Hilger/Lindner 2014, 216.

²⁸³ Vgl. ebd., 217.

²⁸⁴ Vgl. Schambeck 2017, 44f.

²⁸⁵ Kollmann 2011, 204f.

von Bodenbildern, als auch der Umgang und Einsatz von biblischen Erzählfiguren bereits bekannt und vertraut ist. Außerdem werden notwendige Rahmenbedingungen, wie beispielsweise ausreichend Platz und vorhandene Materialien, als gegeben angenommen. Aufgrund des Einsatzes der Bodenbilder im Religionsunterricht in der Grundschule bietet es sich an, direkt am Boden zu arbeiten. Dabei sind alle Kinder, indem sie im Kreis auf einem Sitzkissen Platz nehmen, nah am Geschehen und können aktiv bei der Bildgestaltung mitwirken. Gerade durch das Verwenden eines runden Grundtuches kann der ästhetische Charakter verstärkt und die Symbolik des Kreises, dadurch, dass alle Kinder Teil des Kreises sind, unterstützt werden. Nachdem alle, für die Umsetzung des Unterrichtsbausteins zur „Heilung des blinden Bartimäus“ erforderlichen Voraussetzungen getroffen wurden, werden die Kinder aufgefordert sich in einem Kreis um das Grundtuch des Bodenbildes zu setzen. Oftmals ist der Einstieg in die Bodenbildarbeit bereits ritualisiert. Ist das jedoch nicht der Fall, so bietet es sich, beispielsweise an, die Kinder durch eine meditative Musik zur Ruhe kommen zu lassen, um dadurch eine geeignete Atmosphäre für den weiteren Gestaltungsverlauf zu schaffen. Zur Umsetzung der biblischen Erzählung soll bei diesem Unterrichtsbaustein die prozesshafte Bibelarbeit herangezogen werden, da hiermit mehrere Szenen veranschaulicht werden können. Im Rahmen des dynamischen Ablaufs wird, nicht nur das Bodenbild, an sich, immer schrittweise weiterentwickelt, sondern auch der Einsatz der biblischen Erzählfiguren, die einen Teil des Bodenbildes einnehmen, entsprechend verändert. Je nach Szene können so, Figuren hinzugefügt beziehungsweise weggenommen werden, ihre Körperhaltungen verändern oder auch eine andere Position im Bodenbild einnehmen. Die Aufgabe der Lehrperson ist dabei, die biblische Erzählung immer bis zu einem bestimmten Wendepunkt vorzutragen, ehe anschließend das Bild dementsprechend verändert wird. Somit wechseln sich Erzählen und Gestalten stets ab, wobei die Schülerinnen und Schüler in den Veränderungsprozess eingebunden werden. Durch nonverbale Impulse, welche den Kindern bereits bekannt sind, werden sie so aufgefordert, Elemente der Bodenbildgestaltung zu übernehmen. Die direkte Arbeit mit den biblischen Erzählfiguren, zu der, beispielsweise das Verändern von Körperhaltungen zählt, wird hingegen von der Lehrperson übernommen. Falls die Schülerinnen und Schüler jedoch im Umgang und den Bewegungsabläufen der Figuren bereits sehr geübt sind, kann auch diese Aufgabe auf die Lernenden übertragen werden. Insgesamt hat die Lehrperson durch das Geben der Impulse die Möglichkeit, nicht nur die Inszenierung zu steuern, sondern zusätzlich dafür zu sorgen, dass den Kindern, möglichst im gleichen Maße, Aufgaben bei der Gestaltung zukommen. Eine besonders wichtige Rolle spielt darüber hinaus gerade das Erzählen der biblischen Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule, da den Kindern dadurch die Möglichkeit für erfahrungsnahe Identifikation mit biblischen Gestalten geboten werden soll.²⁸⁶ Dabei soll die

²⁸⁶ Vgl. Kollmann 2011, 197.

Geschichte, in einer für die Schülerinnen und Schüler geeigneten, vereinfachten Sprache, erzählt und veranschaulicht werden.²⁸⁷ Bei der eigenen Erzählung ist es somit nicht erforderlich, sich an den genauen Wortlaut der biblischen Vorlage zu halten. Stattdessen soll im Fokus stehen, welche Informationen zum Verständnis der Erzählung für die Schülerinnen und Schüler beitragen und welche einzelnen Begriffe, zur theologischen Entfaltung, zusätzlich, eventuell bereits im Vorfeld, näher erläutert werden sollen. Außerdem helfen kurze Sätze, direkte Reden und der Einsatz weniger Adjektive für ein gutes Erzählen, wobei durchaus grundlegende Elemente aus dem Bibeltext übernommen werden sollen, damit die Kinder mit der biblischen Sprache vertraut werden und der eigentliche Gehalt der Erzählung nicht verloren geht und die Erzählung womöglich in einer Märchenerzählung endet.²⁸⁸ Schließlich kann, durch das Hören der Geschichte, die Distanz zum Text überwunden werden, wenn die Erzählerin oder „der Erzähler zunächst den ursprünglichen Sinngehalt der biblischen Überlieferung ermittelt, dann die Beziehung zur Lebenswelt der Hörer reflektiert und [...] [schlussendlich] auf dieser Grundlage einen theologisch verantworteten Erzählentwurf entwickelt“²⁸⁹. Dabei können bei einer offenen Erzählform Impulse, zur Gestaltung des Bodenbildes und zur Veränderung der Figuren, gegeben werden. Wird im Folgenden die Umsetzung der biblischen Erzählung zur Heilung des blinden Bartimäus in den Blick genommen, so wechseln sich erzählerische Teile der Lehrperson, mit gestalterischen Elementen, bei denen das Bodenbild inszeniert wird und die biblischen Erzählfiguren zum Einsatz kommen, ab.

Zunächst leitet die Lehrkraft in die biblische Geschichte²⁹⁰ ein: „Jesus ist auf dem Weg von Jericho nach Jerusalem. Gemeinsam mit seinen Jüngern verlässt er die Stadt und wird von einer großen Menschenmenge begleitet.“ An dieser Stelle folgt schließlich die erste kurze Erzählpause, in der die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler mithilfe von Impulsen dazu animiert, bei der Bodenbildgestaltung mitzuwirken und anfänglich die Stadt Jericho und den Weg, auf dem sich Jesus und seine Begleiter befinden, mit Tüchern zu legen. Speziell der Weg nimmt im weiteren Verlauf der Erzählung noch eine zentrale Bedeutung ein. Außerdem werden drei biblische Erzählfiguren, welche Jesus und seine Jünger, beziehungsweise die Menschenmenge, die ihn begleitet, repräsentieren, in das Bodenbild integriert. Hierbei ist bei der Arbeit mit den Figuren



Abb. 5: Jesus und die Menschen auf dem Weg nach Jerusalem (eigene Darstellung)

²⁸⁷ Vgl. Niehl 2006, 179.

²⁸⁸ Vgl. Berg 2002, 170f.

²⁸⁹ Kollmann 2011, 197f.

²⁹⁰ Anmerkung: selbst erarbeiteter Erzähltext mit Anregungen von Mk 10,46-52 und Freudenberg-Lötz 2016, 194.

stets darauf zu achten, diese entsprechend der Erzählung in die richtige Körperhaltung zu bringen. So sind die Personen, an diesem Punkt der Erzählung auf dem Weg nach Jerusalem, weshalb sie zum einen eine Gehstellung einnehmen und zum anderen auf dem Weg platziert werden müssen. An diese Stelle ist darauf hinzuweisen, dass bewusst auf mehrere Figuren zur Darstellung der Jünger beziehungsweise der Menschenmenge verzichtet wird, da die Anzahl der Leute, welche Jesus begleiten nicht ausdrücklich im Fokus der Erzählung stehen und folglich nur vom Wesentlichen ablenken würden.

Nachdem die erste Szene gestaltlich verwirklicht wurde, führt die Lehrperson die Geschichte fort und berichtet: „Am Wegrand sitzt Bartimäus, der Sohn von Timäus und bettelt. Bartimäus ist blind. Um ihn herum ist es dunkel.“ Folglich wird im Anschluss Bartimäus, als weitere biblische Erzählfigur, in das Bodenbild, neben dem Weg, integriert. Die Figur nimmt dabei als Bettler eine spezielle Körperhaltung ein, die ihn kniend und mit den Händen bettelnd darstellt. Durch diese Position wird es den Kindern erleichtert wahrzunehmen, dass es sich hier, um einen Bettler handelt, der sich nicht auf dem Weg, wie Jesus und die Anderen befindet, sondern im Abseits sitzt und nicht dazugehört. Schließlich kommt noch hinzu, dass Bartimäus nicht nur Bettler ist, sondern zu-



Abb. 6: Der blinde Bartimäus
(eigene Darstellung)

gleich blind ist, weshalb er zur besseren Veranschaulichung eine Augenbinde trägt. Um zu unterstreichen, wie dunkel es um Bartimäus ist, legen die Kinder ein schwarzes Tuch zu ihm, das symbolisch diese Dunkelheit, um ihn herum, verdeutlicht. Damit die Kinder an dieser Stelle wahrnehmen, dass sich diese Dunkelheit, nicht nur auf das fehlende Augenlicht, sondern auch auf die ganze Lebenssituation des Bartimäus bezieht, sollten, wie bereits erwähnt, im Vorfeld Wahrnehmungs- und Imaginationsübungen zu Dunkelheit, Mutlosigkeit und Angst durchgeführt werden. So werden die Kinder in dieser Erzählpause von der Lehrperson aufgefordert, sich wie Bartimäus hinzusetzen, die Augen zu schließen und sich vorzustellen, wie sich Bartimäus fühlt. Mithilfe der Gestaltungsmittel und den vorherigen Wahrnehmungsübungen können die imaginativen Kräfte der Kinder angeregt werden und es sollte ihnen gelingen, sich in Bartimäus hineinzusetzen, sich mit seinen Gefühlen zu identifizieren und diese mit eigenen Lebenssituationen in Beziehung zu bringen. Anschließend können die Kinder, auf freiwilliger Basis, ihre Gedanken und Eindrücke ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mitteilen und mit diesen in Austausch kommen, wobei darauf geachtet werden muss, dass gerade bei Imaginationsübungen, den Lernenden die nötige Zeit und der Raum geboten werden muss, um ihre individuellen Erfahrungen zu reflektieren.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts erzählt die Lehrerin oder der Lehrer weiter: „Bartimäus hört, dass Jesus von Nazareth an ihm vorbeigeht. Er beginnt zu rufen: ‚Jesus, Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!‘ Viele Leute sagen zu ihm: ‚Sei still!‘ Aber Bartimäus hört nicht auf. Er ruft immer lauter: ‚Jesus, Sohn David, hab Erbarmen mit mir!‘ Jesus hört Bartimäus und bleibt stehen. Er sagt zu den Menschen: ‚Ruft ihn zu mir!‘“ Während diesbezüglich mit den Hän-



Abb. 7: Bartimäus ruft nach Jesus (eigene Darstellung)

den der Bartimäusfigur speziell das Rufen der Person dargestellt wird, wird die Jesusfigur von der Gehposition in die Standposition gebracht, um so den Kindern direkt zu verdeutlichen, dass Bartimäus von Jesus gehört und wahrgenommen wird, weshalb Jesus seinen Weg nach Jerusalem zunächst unterbricht.

„Die Leute gehen zu Bartimäus und sagen zu ihm: ‚Hab Mut! Steh auf! Jesus ruft dich!‘“, führt die Lehrkraft die Geschichte fort. Dieser Situation entsprechend, werden die Figuren, welche die Menschen repräsentieren, direkt zu Bartimäus gestellt, um zu verdeutlichen, dass die Leute, welche sich zuvor von ihm abgewendet und ihn ausgrenzt haben, nachdem sie von Jesus dazu aufgefordert wurden, auf Bartimäus zugehen.



Abb. 8: Die Menschen sprechen mit Bartimäus (eigene Darstellung)

Im Anschluss erzählt die Erzählerin oder der Erzähler die Geschichte folgendermaßen weiter: „Da wirft Bartimäus seinen Mantel weg, steht auf und geht zu Jesus.“ Nun wird Bartimäus aufgestellt, seine Augenbinde und sein Mantel werden abgelegt und er wird bei der Jesusfigur platziert. Nicht nur die Leute wenden sich ihm zu, sondern speziell Jesus. Das Ablegen der Augenbinde und des

Abb. 9: Jesus spricht mit Bartimäus (eigene Darstellung)

Mantels soll den Kindern zeigen, dass Bartimäus wieder Mut fasst und sein altes Leben zurücklässt, indem er den Schutz seines Mantels ablegt. Obwohl er noch blind ist, beginnt er wieder zu sehen und es wird heller um ihn. Bartimäus ist nicht mehr alleine. Die Hoffnung kehrt in sein Leben zurück, da er von Jesus wahrgenommen und ihm von den Anderen Mut zugesprochen wurde. Symbolisch wird dies den Kindern zudem, durch das Legen eines gelben Tuches auf das Bodenbild, verdeutlicht. In dieser Erzählpause werden die Kinder dazu animiert, sich vorzustellen, wie es Bartimäus jetzt geht, wie er sich fühlt, nachdem wieder Hoffnung in sein Leben gekommen ist, indem er von Jesus gehört wurde. Gespräche über Erfahrungen der Kinder, in denen sie selbst mutlos waren, dann jedoch Hilfe erfahren haben, sowie das anschließende Darstellen, der dabei entstandenen Gefühle, durch eigene Körperhaltungen, sollen die Imaginationen der Kinder in die Person des Bartimäus noch verstärken.

Dann erzählt die Lehrperson weiter: „Jesus fragt ihn: ‚Was willst du? Was soll ich für dich tun?‘ Bartimäus antwortet: ‚Rabbuni, mein Lehrer, ich möchte sehen können.‘ Da sagt Jesus zu Bartimäus: ‚Geh hin! Dein Glaube hat dir geholfen!‘ Im gleichen Augenblick kann Bartimäus wieder sehen.“ Um den Schülerinnen und Schülern die Heilung des Bartimäus und was es bedeutet wieder sehen zu können, zu verdeutlichen, werden verschiedene bunte Tücher in das Bodenbild integriert. Dadurch soll den Kindern bildhaft gezeigt werden, dass es um Bartimäus nicht mehr dunkel ist, sondern er sich wieder in der Lage befindet, die Welt mit seinen bunten Farben wahrzunehmen.



Abb. 10: Bartimäus ist geheilt (eigene Darstellung)

Abschließend rundet die Lehrkraft die Geschichte ab, indem sie erzählt: „Bartimäus folgt Jesus auf den Weg nach Jerusalem.“ Ebenso wird die Inszenierung des Bodenbildes, einschließlich der Arbeit mit den biblischen Erzählfiguren, zu Ende geführt. Die Figuren werden schlussendlich in eine Gehstellung gebracht und so im



Abb. 11: Bartimäus folgt Jesus nach Jerusalem (eigene Darstellung)

Bodenbild platziert, dass sie die Nachfolge Jesu auf dem Weg nach Jerusalem veranschaulichen. Das Schlussbild verdeutlicht, dass Bartimäus durch Jesus und seinen Glauben, seine Mutlosigkeit aufgegeben hat, Hoffnung in sein Leben zurückgekehrt ist, seine vollständige Heilung erfolgte und er sich jetzt auf einem neuen Weg befindet, indem er Jesus nachfolgt. Um diese Erzählung zu verinnerlichen, sollten die Kinder in einem nachfolgenden Unterrichtsbau-stein die Möglichkeit bekommen, die, durch die Erzählung gemachten Erfahrungen und Ein-sichten, mit allen Sinnen, zum Ausdruck zu bringen. Gerade die Erfahrung, dass man nicht nur mit den Augen, sondern auch mit dem Herzen sehen kann, kann anhand verschiedener Wahrnehmungsübungen reflektiert werden. Schließlich konnte „am Geschick des Bartimäus die existenzielle Bedeutung wahren »Sehens« und uneingeschränkten Vertrauens auf Chris-tus“²⁹¹ den Kindern veranschaulicht werden. Dadurch, dass Bartimäus von Jesus wahrgenom-men wurde, konnte er bereits das Licht in seinem Leben wieder sehen, während die Begleiter Jesus dagegen, obwohl sie nicht blind waren, Bartimäus nicht wahrgenommen haben. In die-sem Zusammenhang von Wahrnehmungsübungen, kann beispielsweise auf das von Elisabeth Buck vorgeschlagene Symbolspiel zum Thema „Jesus öffnet Menschen die Augen“²⁹² im be-wegten Religionsunterricht zurückgegriffen werden. Die Kinder verteilen sich im Klassenzim-mer, ehe anschließend die Lehrperson mit geöffneten Augen an den einzelnen Schülerinnen und Schülern vorbeiläuft, aber sie nicht anschaut. Dabei erzählt sie diesen, dass sie selbst auch manchmal blind ist und nicht sieht, wenn es jemanden schlecht geht, obwohl ihre Augen eigentlich gesund sind. Im Folgenden können nun verschiedene Kinder umherlaufen und so bewusst wahrnehmen, dass auch sie oftmals blind sind.²⁹³

3 Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Arbeit mit Bodenbildern und biblischen Erzählfiguren im Rahmen des Religionsunterrichts der Grundschule eine Vielzahl von Mög-lichkeiten bietet, die Aufmerksamkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Imaginationskräfte der Schülerinnen und Schüler anzuregen. Gerade das Ziel den Unterricht zu verlangsamen und Zeiträume für die Verinnerlichung von Lerninhalten und Entwicklung individueller Vorstellun-gen zu schaffen, kann durch die Gestaltung der Bodenbilder sowie die Umformung und oder Umstellung der biblischen Erzählfiguren auf natürliche Art und Weise unterstützt werden. Dar-über hinaus können mithilfe der Bodenbilder und biblischen Erzählfiguren durchaus Lernum-gebungen geschaffen werden, die individuelle Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu-lassen, sie wahrnehmen und in den Unterricht integrieren, wodurch die Entwicklung der Ima-ginationskräfte besonders gefördert wird.

²⁹¹ Kollmann 2011, 217.

²⁹² Buck 2004, 80.

²⁹³ Vgl. ebd., 82.

Allerdings ist es eine große, aber auch sehr interessante Herausforderung für die Lehrkräfte die jeweiligen Methoden, didaktischen Prinzipien und religiösen Inhalte so zu kombinieren, dass die Lernenden dazu bewegt werden, sich mit den Themen intensiv auseinanderzusetzen, ihre eigenen Vorstellungen zu entwickeln und mit den religiösen Inhalten in Beziehung setzen können. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht als Objekte, denen religiöses Wissen nahegebracht wird, sondern als Subjekte, die Religion und Glaube erleben und weiterentwickeln, angesehen werden. Entscheidend ist dabei, wie es den Lehrkräften gelingt, sich selbst zurückzunehmen und die Freiheit der Schülerinnen und Schüler nicht durch ständiges Einwirken einzuschränken und wegzukommen von einer Fremdbestimmung der Kinder. Vielmehr sollen sich die Kinder begründet positionieren können. Gerade diese entscheidenden Anforderungen an die Lehrkräfte, werde ich als angehende Grundschullehrerin für das Fach Religion versuchen besonders zu verinnerlichen, denn beim Erstellen dieser Arbeit ist mir erst so richtig bewusst geworden, wie wichtig es nicht nur für den Religionsunterricht ist, die Kinder dazu zu befähigen sich ihre eigenen Vorstellungen zu machen und diese auch anzuerkennen. Ich hoffe, dass zukünftig neben der Religionspädagogik auch andere Bereiche der Schulpädagogik die enorme Wichtigkeit der Förderung der Imaginationen erkennen, diese in ihre Forschungsarbeit aufnehmen und nicht nur darauf vertrauen, dass sich alle Kinder die Welt vorstellen können. Denn ohne Imagination gibt es auch keine Religion.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Titel	Quelle
Abb. 1	Legematerialien	Stögbauer, https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder-der/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/ [23.08.2017]
Abb. 2	Grundstellung	eigene Darstellung
Abb. 3	Gehen	eigene Darstellung
Abb. 4	Rennen	eigene Darstellung
Abb. 5	Jesus und die Menschen auf dem Weg nach Jerusalem	eigene Darstellung
Abb. 6	Der blinde Bartimäus	eigene Darstellung
Abb. 7	Bartimäus ruft nach Jesus	eigene Darstellung
Abb. 8	Die Menschen sprechen mit Bartimäus	eigene Darstellung
Abb. 9	Jesus spricht mit Bartimäus	eigene Darstellung
Abb. 10	Bartimäus ist geheilt	eigene Darstellung
Abb. 11	Bartimäus folgt Jesus nach Jerusalem	eigene Darstellung

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe, Stuttgart 2016.

Sekundärliteratur

Albrecht, Folker: Blindheit und Lähmung. Heilserzählungen als Schlüsseltext für Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen (= Bibel – Schule – Leben 1), Münster 1999.

Alsens, Claudia/Alsens, Stefan: Arbeitsbuch Biblische Erzählfiguren. Biblische Geschichten kreativ gestaltet, Wuppertal 1999.

Antweiler, Desideria/Grillmaier, Gerti: Auf Lebensspuren mit Figuren, München 2000.

Autschbach, Martin: Wundergeschichten neu entdecken. Kreative Materialien für die Grundschule, Göttingen 2016.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Lehrplan-PLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2014.

Beil, Brigitte/Heller, Horst: Bodenbilder im Religionsunterricht. Entwicklung, Gestaltung, Legebeispiele, in: RPH A (2013), 4, 1-33.

Bek, Birgit/Link, Paulin: Glauben erfahren und ausdrücken. Ein Werkbuch zur Arbeit mit biblischen Erzählfiguren, München 2002.

Berg, Horst Klaus: Methoden biblischer Texterschließung, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen 2002, 163-186.

Böttrich, Christfried: Themen des Neuen Testaments in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Stuttgart 2001.

Brem, Gertrud/Hein, Lioba: Glauben ins Spiel bringen, Ostfildern 2003.

Buck, Elisabeth: Kommt und spielt 1. Bewegter Religionsunterricht im 1. und 2. Schuljahr, Göttingen³2004.

Englert, Rudolf: Religiöse Bedürfnisse der Kinder. Ausgangspunkt für den RU an der Grundschule, in: KatBl 188 (1993), 12, 844-851.

Ernst, Michael: Art. Blind/Blindheit, in: Herders Neues Bibellexikon (2008), 104.

Fausser, Peter: Was ist „imaginatives Lernen“?, in: Pädagogik 51 (1999), 7-8, 6-9.

Fausser, Peter: Lernen und Imagination, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 110-120.

Fausser, Peter: Gehirn – Denken – Imagination, in: Rentschler, Ingo/Madeling, Eva/Ders. (Hg.): Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen, Seelze-Velber 2003a, 21-25.

- Fausser, Peter: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen, in: Rentschler, Ingo/Madeling, Eva/Ders. (Hg.): Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen, Seelze-Velber 2003b, 242-286.
- Fischer, Helmut: Die Wunder Jesu. Mit szenischen Ikonen von Hildegard Rall, Petersberg 2010.
- Freudenberg-Lötz, Petra: Spuren lesen. Lehrermaterialien für das 1./2. Schuljahr. Bayern, Stuttgart/Braunschweig 2016.
- Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (= RPG 16), Freiburg im Breisgau 2011.
- Hecht, Anneliese: Kreatives Arbeiten mit Biblischen Figuren. Methoden, Übungen und Bibelarbeiten, Stuttgart 2005.
- Hecht, Anneliese: Biblische Figuren stellen, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 530-535.
- Hilger, Georg: Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KatBl 119 (1994), 1, 21-30.
- Hilger, Georg: Religionsunterricht und Ästhetik, in: KatBl 121 (1996), 5, 315-318.
- Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: : Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2007, 305-318.
- Hilger, Georg: Ästhetische Bildung – ein unverzichtbarer Blick auf religiöses Lernen, in: Ders. u.a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014a, 67-77.
- Hilger, Georg: Imaginatives Lernen, in: Ders. u.a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014b, 374-381.
- Hilger, Georg: Ästhetisches Lernen, in: Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2015, 334-343.
- Hilger, Georg/Lindner, Konstantin: Biblisches Lernen mit Kindern, in: Ders. u.a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, 204-220.
- Hilger, Georg/Schambeck, Mirjam: Imaginatives Lernen und Vorstellungen bilden als Aufgabe des Religionsunterrichts, in: Mendl, Hans/Schiefer Ferrari, Markus (Hg.): Tradition - Korrelation - Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Fritz Weidmann zum 65. Geburtstag, Donauwörth 2001, 289-301.
- Kett, Franz: Zur Geschichte der religionspädagogischen Praxis, in: Schneider, Martin (Hg.): Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Mit einer Einführung von Franz Kett, Landshut 1996, 7-10.

- Kett, Franz: Die Entwicklungsgeschichte der Religionspädagogischen Praxis – RPP, in: Ders./Koczy, Robert (Hg.): Die Religionspädagogische Praxis – Ein Weg der Menschenbildung, Landshut 2009, 7-18.
- Kollmann, Bernd: Neutestamentliche Wundergeschichten. Biblisch-theologische Zugänge und Impulse für die Praxis, Stuttgart ³2011.
- Kollmann, Bernd: Wundergeschichten, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 202-210.
- Lachmann, Rainer: Wunder, in: Ders./Adam, Gottfried/Ritter, Werner H. (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch (= TTL 1), Göttingen 1999, 381-391.
- Lange, Bernward: 'Was macht Frederick mit den Mäusen?' Textbezogene gelenkte Phantasien im Deutschunterricht der Grundschule, in: Spinner, Kaspar H. (Hg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 20), Frankfurt am Main u.a. 1995, 135-153.
- Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011.
- Neumann, Gini: Geschichten werden lebendig. Einsatz der biblischen Erzählfiguren im Religionsunterricht, Winzer ²2010.
- Nicht, Andreas: Legebilder / Bodenbilder / Gegenstandsbilder im RU. Alle Schulformen, in: Villigster Medien (2012), 2, 1-23.
- Niehl, Franz W.: Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006.
- Oberthür, Rainer: >>...andere Fächer erklärt ja der Lehrer, Religion erklären wir Kinder selbst!<<. Erfahrungen mit einer Didaktik der Aneignung im Religionsunterricht, in: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 203-217.
- Ort, Barbara/Rendle, Ludwig: fragen – suchen – entdecken 1/2. Lehrerkommentar. Religion in der Grundschule, Berlin/Stuttgart 2016.
- Orth, Peter: Biblische Texte ganzheitlich erschließen, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München ⁷2007, 192-206.
- Rendle, Ludwig: Warum ganzheitliche Methoden im Unterricht?, in: Ders. (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München ⁷2007, 9-13.
- Ritter, Werner H.: Wundergeschichten, in: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Reents Christine (Hg.): Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch (= TLL 2), Göttingen ²2005, 275-301.

- Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela: Wunder – Geschichten vom gelingenden Leben als Aufgabe der Religionspädagogik, in: Ders./Dies. (Hg.): Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge (= Biblisch-theologische Schwerpunkte 31), Göttingen 2007, 259-289.
- Ritter, Werner H./Simojoki, Henrik: Religion und Kindheit im Wandel – Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung, in: Hilger, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014, 25-38.
- Schambeck, Mirjam: Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde, Ostfildern 2017.
- Schaupp, Barbara: Bodenbilder gestalten, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007, 175-191.
- Schaupp, Barbara: Bibel und Bodenbilder, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen 2013, 536-540.
- Schlank, Kathrin: Bodenbilder – Zum ästhetischen und handlungs- sowie erfahrungsorientierten Lernen, in: Heindel, Christian/Paintner Angelika (Hg.): Katholische Religion – Didaktik für die Grundschule, Berlin 2015, 133-149.
- Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2001.
- Schneider, Martin: Das Phasen-Modell der RPP, in: Ders. (Hg.): Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch. Mit einer Einführung von Franz Kett, Landshut 1996a, 67-72.
- Schneider, Martin: Die Methoden der RPP, in: Ders. (Hg.): Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch. Mit einer Einführung von Franz Kett, Landshut 1996b, 57-66.
- Schreiner, Martin: Biblische Egli-Erzählfiguren, in: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart/München 2014a, 85-86.
- Schreiner, Martin: Mit Bodenbildern und Legematerialien theologisieren, in: Büttner, Gerhard u.a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart/München 2014b, 91-94.
- Trummer, Peter: Daß meine Augen sich öffnen. Kleine biblische Erkenntnislehre am Beispiel der Blindenheilungen Jesu, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.
- Urbanz, Werner: Art. Krankheit, in: Herders Neues Bibellexikon (2008), 445f.
- Zirker, Hans: Die Erzählungen von den Wundern Jesu, in: Ders. u.a. (Hg.): Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule, Düsseldorf 1991, 113-140.

Internetquellen

Stögbauer, Eva: Bodenbilder, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/bodenbilder/ch/9a8184ec1a19ed2d4c6663e8e080d3a0/> [23.08.2017].

Anhang

Erzähltext zur Heilung des blinden Bartimäus

(eigene Erarbeitung mit Anregungen von Mk 10,46-52 und Freudenberg-Lötz 2016, 194)

Jesus ist auf dem Weg von Jericho nach Jerusalem. Gemeinsam mit seinen Jüngern verlässt er die Stadt und wird von einer großen Menschenmenge begleitet.

Am Wegrand sitzt Bartimäus, der Sohn von Timäus und bittet. Bartimäus ist blind. Um ihn herum ist es dunkel.

Bartimäus hört, dass Jesus von Nazareth an ihm vorbeigeht. Er beginnt zu rufen: „Jesus, Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir!“ Viele Leute sagen zu ihm: „Sei still!“ Aber Bartimäus hört nicht auf. Er ruft immer lauter: „Jesus, Sohn David, hab Erbarmen mit mir!“ Jesus hört Bartimäus und bleibt stehen. Er sagt zu den Menschen: „Ruft ihn zu mir.“

Die Leute gehen zu Bartimäus und sagen zu ihm: „Hab Mut! Steh auf! Jesus ruft dich!“

Da wirft Bartimäus seinen Mantel weg, steht auf und geht zu Jesus.

Jesus fragt ihn: „Was willst du? Was soll ich für dich tun?“ Bartimäus antwortet: „Rabbuni, mein Lehrer, ich möchte sehen können.“ Da sagt Jesus zu Bartimäus: „Geh hin! Dein Glaube hat dir geholfen!“ Im gleichen Augenblick kann Bartimäus wieder sehen.

Bartimäus folgt Jesus auf den Weg nach Jerusalem.

Erklärung laut § 29 Abs. 6 LPO I

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die Versicherung selbstständiger Anfertigung ist auch für gelieferte Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen gültig.

Ort, Datum

Unterschrift