

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®  
BF17-2 (2017-2021)

***'Das Recht ein anderer zu werden ...'***

**(Dorothee Sölle)**

**Theaterpädagogische Impulse für eine  
Performative Religionsdidaktik**

Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®  
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

vorgelegt von Andreas Hinz

eingereicht am 2.11.2021 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>EINLEITUNG</b>  | <b>3</b>  |
| <b>2</b> | <b>RELIGIONSPÄDAGOGIK UND THEATERSPIEL</b>   | <b>6</b>  |
| 2.1      | Christliche Religion und Theaterspiel – ein Spannungsfeld  | 6         |
| 2.2      | Christliche Theatertraditionen   | 8         |
| 2.3      | Performative Religionspädagogik  | 9         |
| 2.4      | Bildung und Religionspädagogik   | 10        |
| 2.5      | Ästhetische Bildung im Medium des Theaterspielens  | 14        |
| 2.6      | Lehrstück und Drama in Education   | 16        |
| 2.7      | Performative Religionspädagogik und Theaterpädagogik   | 17        |
| <b>3</b> | <b>THEATERPÄDAGOGIK UND RELIGIONSPÄDAGOGIK - KONKRETIONEN</b>                                      | <b>20</b> |
| 3.1      | Theaterpädagogik für Lehrkräfte  | 20        |
| 3.2      | Theaterpädagogische Zugänge im Religionsunterricht   | 21        |
| 3.2.1    | Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny  | 22        |
| 3.2.2    | Gleichnisse theaterpädagogisch erschlossen   | 25        |
| 3.3      | Von der Rechtfertigung und der Nächstenliebe – Theaterpädagogische Anregungen zu zwei Gleichnissen | 26        |
| 3.3.1    | Die Arbeiter im Weinberg – (Matthäus 20)   | 26        |
| 3.3.2    | Der Barmherzige Samariter (Lukas 10)   | 28        |
| 3.3.3    | Das poetisch-theatrale Potential der Psalmen   | 29        |
| <b>4</b> | <b>FAZIT</b>   | <b>32</b> |
| <b>5</b> | <b>ANHANG: BIBLISCHE TEXTE</b>   | <b>33</b> |
| 5.1      | Von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20,1-16)   | 33        |
| 5.2      | Der barmherzige Samariter (Lukas 15,25-37)   | 34        |
| 5.3      | Maria und Marta (Lukas 10,38-42)   | 34        |
| 5.4      | Psalm 23   | 35        |
| <b>6</b> | <b>LITERATURVERZEICHNIS</b>  | <b>36</b> |

# 1 Einleitung

„Alle Jahre wieder“, gibt es - sofern diverse Pandemieverordnungen dies nicht verhindern - in den meisten Kirchengemeinden ein Weihnachtsspiel. Kinder und Erwachsene spielen miteinander Theater. Eine Tradition, die sich seit dem Mittelalter gehalten hat und nach wie vor vielen Menschen Zugang zu einer christlichen Ursprungsgeschichte vermittelt. Auch wenn die schauspielerischen und dramaturgischen Leistungen oftmals begrenzt sind, möchten Kinder und Familien einschließlich der Großeltern das jährliche Schauspiel nicht missen. Für Kinder ist es meist die erste Begegnung mit Theaterspielen. Es zeigt sich dabei, dass Theater auf verschiedensten Ebenen Menschen ansprechen und emotional bewegen kann, auch wenn die Verstehenshorizonte weit auseinander liegt. Fest und Spiel verbinden die Generationen und Frömmigkeiten, sowohl bei den Spielenden als auch bei den Zuschauenden. Die Weihnachtsgeschichte prägt sich in der traditionell dargestellten Weise<sup>1</sup> tief ein und ist bleibend kulturell verbindend.

Beruflich bin ich als Theologe mit Religionsunterricht unterrichtend, ausbildend und fortbildend befasst. Was liegt da näher, als meine Begeisterung fürs Theaterspiel auch in diesem pädagogischen Feld fruchtbar zu machen.

Die Geschichte des Theaterspielens ist im christlichen Kontext historisch wechselvoll. In der Religionspädagogik wird das Theaterspielen meist nur am Rande unter den Methoden verhandelt. Die didaktische Zweckbezogenheit, feststehende Glaubensinhalte zu veranschaulichen, herrscht in den unterschiedlichen religionsdidaktischen Entwürfen vor. Auch wenn es weniger materialiter zur Vermittlung bestimmter Glaubensinhalte genutzt wird, soll das Theaterspielen zumeist dem Einüben wünschenswerter ‚Kompetenzen‘ (etwa sozialer, ethische oder ästhetischer Fähigkeiten) dienen. Die Utilität, die seit der Aufklärung pädagogisch handlungsleitend ist, durchzieht die meisten Didaktiken, sei es eher moralisch oder ökonomisch orientiert. Der gesellschaftliche Nutzen, was immer darunter jeweils verstanden wird, rechtfertigt vermeintlich alle Mittel, mithin Theaterpädagogik.

In dieser Arbeit soll hingegen ‚Bildung‘ in ihrem ursprünglichen Sinn der Bezugspunkt sein. Damit wird eine Tradition aufgenommen, die den Akzent auf jene Selbstbildungsprozesse legt, die sich zwar anregen, aber letztlich nicht steuern lassen. Es geht also um das Ermöglichen eines unabschließbaren, offenen Prozesses. Mit dem Fokus auf die Schule als Institution, in der evangelischer Religionsunterricht in Deutschland und insbesondere auch in Baden-Württemberg seinen Ort hat, ist allerdings ein enger Rahmen gesetzt.<sup>2</sup> Auch

---

<sup>1</sup> Es handelt sich meist um eine biblische Kompilation aus Lukas 2 und Matthäus 2, wobei aus Sterndeutern die legendarischen Drei Könige geworden sind, sowie Ochs und Esel motivisch aus Jesaja 1,3 hinzutreten.

<sup>2</sup> Das Fach ‚Darstellendes Spiel‘, das als eigenständiges Schulfach an baden-württembergischen Gymnasien teilweise angeboten wird, soll hier unbeachtet bleiben. Es steht für sich und bezieht eher auf das Fach Deutsch und gehört ansonsten

der Religionsunterricht kann sich den strukturellen Zwängen der Schule, ihrem Leistungsdenken und ihrer Normativität kaum entziehen.

Immerhin aber könnte der Religionsunterricht einen anderen Akzent in der Schule setzen. Religion ist zwar ordentliches Lehrfach mit Verfassungsrang (Grundgesetz Art. 7) im Kontext des allgemeinen Fächerkanons, doch inhaltlich wird es von den Religionsgemeinschaften jeweils selbst verantwortet. Diesen Spielraum für Bildung als Selbstbildung im Fach Evangelische Religionslehre zu nutzen, wird in dieser Arbeit vorgeschlagen. So kann im Kontext einer Performativen Religionsdidaktik der Eigensinn des Faches und seines Gegenstandes deutlich werden. (Leonhard und Klie 2008)

Konkretisiert werden soll dies bibeldidaktisch anhand des spielerischen Umgangs mit neutestamentlichen Gleichnissen und dem Ausblick auf alttestamentliche Psalmen. Gleichnisse als tiefgründige Geschichten werden hier als kleine (Theater-) Szenen verstanden, die mit theaterpädagogischen Mitteln als Anregung für Selbstbildungsprozesse wirksam werden. Es soll gezeigt werden, dass ein performativer Zugang im Modus des Theaterspielens eine theologisch und hermeneutisch adäquate Weise der Auseinandersetzung mit biblischen Texten ist. Sie kann so einen wichtigen Impuls für individuelle Bildungsprozesse geben kann. Dabei geht es ausdrücklich nicht um die normative Vermittlung von vermeintlichen Glaubenswahrheiten, sondern um die Initiierung eines offenen Dialoges zwischen Individuen und literarischen Texten aus der Urschrift christlicher Tradition. Die Ergebnisse können weder planbar sein, noch sollen sie normierbar sein. Das entspricht dem reformatorischen Anliegen, das ‚Priestertum aller Gläubigen‘ und damit die Mündigkeit des Einzelnen ernst zu nehmen.

Der biblische Text wird also als ‚Spielmaterial‘ betrachtet, der theaterpädagogisch ins Spiel gebracht wird mit der Hypothese, dass dieser grundlegendes Anregungspotential bereitstellt, für Prozesse ästhetischer Bildung, die auch die religiöse Dimension des Menschseins umfassen. Darin steckt eine theologische Erwartung, die sich letztlich erst im Vollzug einer solchen performativen Didaktik erweisen kann.

In einem ersten Schritt soll die Religionspädagogik und das Verhältnis zum Theaterspiel erörtert werden (Kap. 2). Dazu wird zunächst in Kürze das historische Spannungsfeld von christlicher Religion und Theaterspiel (Kap. 2.1) und die christlichen Theatertraditionen dargestellt (Kap. 2.2). Aus dem Brechtschen Lehrstück und der Praxis des ‚Drama in Education‘ sollen einige Anregungen aufgenommen werden (Kap. 2.3). Daran schließen sich Kapitel über die Performative Religionspädagogik (Kap. 2.4), sowie über die Bildung

---

zum Fächerkanon Kunst und Musik als ästhetische Bildung. (Ruping (2003).

und Religionspädagogik im Allgemeinen (Kap. 2.5) und die Ästhetische Bildung im Medium des Theaterspielens im Besonderen (Kap. 2.6) an. Die mündet in der Darlegung des Verhältnisses von Performativer Religionspädagogik und Theaterpädagogik (Kap. 2.7).

Im 3. Kapitel werden Konkretionen entwickelt, die zunächst die Lehrkräfte als Verantwortliche des Theaterspielens im Religionsunterricht (Kap. 3.1.), die dann auf den Unterricht selbst bezogen werden (Kap. 3.2.) Dabei soll das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny handlungsleitend aufgenommen werden (Kap. 3.3.) und im Blick auf biblische Gleichnisse modifiziert werden (Kap. 3.4). Im folgenden Kapitel soll anhand von zwei neutestamentlichen Gleichnissen und alttestamentlicher Psalmen eine mögliche praktische Umsetzung skizziert werden (Kap. 3.5). Im Anhang finden sich die verwendeten biblischen Texte in der Lutherübersetzung in der revidierten Fassung von 2017.

## 2 Religionspädagogik und Theaterspiel

### 2.1 Christliche Religion und Theaterspiel – ein Spannungsfeld

„Hat Jesus gelacht“, war im hohen Mittelalter eine drängende Frage. Umberto Ecos Roman „Der Name der Rose“ (1980, deutsch 1982) greift diesen historischen Streit auf. Die Theologie des 14. Jahrhunderts hat mit Bezug auf Aristoteles darüber disputiert. Während die Poetik des theologisch hochgeschätzten antiken Philosophen die Tragödie ausführlich erörtert und zur Referenz der Dramatik bis in die Neuzeit wird, bleiben dessen Ausführungen zur Komödie verschollen. In Ecos literarischen Fiktion geht das Werk erst beim Brand des Klosters unter. Es geht um die Frage, ob zur Ebenbildlichkeit des Menschen das Lachen gehört. Während der franziskanische William von Baskerville (alias William von Occam) das als anthropologisch grundlegend behauptet, widerspricht der finstere, alte Mönch Jorge von Burgos auf schärfste, da er die Eindeutigkeit der Wahrheit in Gefahr. Das Lachen löst, wie er zu Recht befürchtet, eine Selbstdistanzierung aus, die Scheitern, Missverstehen und den Mangel an Eindeutigkeit der Erkenntnis ausdrückt. William folgt dem der nominalistischen Auffassung des William von Occam, dass die „(...) allgemeinen Begriffe von den Dingen nur als Zeichen (Nomina) im menschlichen Geist gebildet werden und keine den Dingen selbst innewohnende Qualität besitzen.“ (Simhandl, Wille & van Dyk, 2001, S. 56). Wegen der erkenntnisrelativierenden Bedeutung des Lachens ist es daher von großer Relevanz, ob Jesus Christus als Urbild göttlicher Ebenbildlichkeit selbst auch gelacht hat. Nicht zuletzt wegen der möglichen aufklärerisch kritischen Funktion des Lachens, bezweifelt deshalb der fiktive Bibliothekar diese Möglichkeit und will die Entdeckung des Komödienwerkes verhindern.

Es zieht sich eine lange Tradition, die das Lachen und das Theaterspiel kritisch gesehen hat. Angefangen von der Alten Kirche, in der Schauspieler nur Christen werden konnten, wenn sie sich vom Theaterspiel abwandten, über besagten mittelalterlichen Theologenstreit bis hin zur Ablehnung des Theaters von Seiten der englischen Puritaner in England zu Shakespeares Zeiten und in der pietistischen Tradition in deutschen Landen. Die Bedenken gründen sowohl in den „unmoralischen“ Szenen und Themen, die zur Darstellung kommen, wie auch im als anrühlich empfundenen Lebenswandel der Schauspieler. (Barth 2006-2010).

Das hier knapp skizzierte historische Spannungsfeld ist insofern für die gegenwärtige religionspädagogische Praxis von Bedeutung, wenn Lehrkräfte von der pietistischen oder evangelikalen Tradition geprägt sind. Mit einem solchen fundamentalistischen, wörtlichen Bibelverständnis wird einem spielerischen, ergebnisoffenen Umgang mit biblischen Texten

von vornherein mit Vorbehalten begegnet. Insbesondere gilt das dann, wenn nicht eine normative Deutung vorgegeben ist, die im Sinne einer theatralen Methode zur Übermittlung von feststehenden orthodoxen Glaubenssätzen werden soll. Eine offene Auseinandersetzung, die einen nicht determinierten (Selbst-)Bildungsprozess ermöglichen will, setzt hingegen theologisch voraus, dass Wahrheit nicht in Form von wörtlich dogmatischen Sätzen und Erkenntnissen gegeben ist, sondern sich je und je ereignet. „Die Frage nach Freiheit und Gebundenheit der Interpretation biblischer Wortlaute findet im Verweis auf das Imaginäre im Spiel eine performative Antwort. Was einen Text bewahrheitet, liegt eben nicht nur auf der semantischen Ebene ('Was will uns der Autor sagen'), sondern auch und gerade auf der Ebene der Pragmatik. Im Religionsunterricht ergeben sich Bewahrheitungen im Prozess - sie liegen (...) nicht dem Unterricht voraus.“ (Klie 2012, S. 31)

Die Auffassung, dass in biblizistischen Sätzen Wahrheit zugänglich ist, verkennt die Differenz von Ontologie und der epistemologischen Möglichkeit der Erkenntnis ebenso, wie die Kontingenz von Wahrheitserfahrungen. So zeigt sich bspw. im biblischen Offenbarungsgeschehen Gott in der grundlegenden Selbstvorstellungsszene des Brennenden Dornbusches als jene Wahrheit, die sich je und je ereignet: ‚Ich werde sein, der ich sein werde‘ (Exodus 3,14). Diese präsentische Begegnungsqualität wird neutestamentlich im Topos des Heiligen Geistes aufgenommen, der je und je wirkt und nicht ein für alle Mal als objektive und unveränderliche Größe menschlicher Deutung verfügbar da ist. (Siehe (Thomas 2021). Es ist also von einer präsentischen, individuellen Erfahrung auszugehen, das unverfügbar bleibt und nicht von einem objektiv gegebenen und zugänglichen (Herrschafts-)Wissen.

Der Mensch lebt im Widerspruch von Wirklichkeit und Möglichkeit. Theologisch gesprochen ist das die ‚Sünde‘. Sünde ist nach reformatorischem Verständnis nicht ein moralischer Begriff, sondern die Einsicht theologischer Anthropologie, der die Differenz zwischen der Bestimmung des Menschen und seiner tatsächlichen Verfasstheit benennt. ‚Sünde‘ bezeichnet im reformatorischen Sinne das fundamentale Selbstmissverständnis des Menschen. Der Mensch verfehlt sich unweigerlich selbst, indem er auf sich selbst fixiert bleibt: ‚incurvatus se ipsum‘ (Luther). Sobald der Mensch darauf verzichtet, sich aus sich selbst heraus definieren und konstruieren zu wollen, wird er frei. Insofern ist der Glaube der Akt, in dem sich Freiheit vollzieht. In ihm öffnet sich der Horizont auf die Möglichkeitsform. Dorothee Sölle spricht vom ‚Recht ein anderer zu werden‘ (Sölle, 1981).

Dazu muss neben dem ‚Wirklichkeitssinn‘ auch der ‚Möglichkeitssinn‘ geschult werden.<sup>3</sup> Theaterspielen erweitert den Möglichkeitssinn. Das Spiel mit den biblischen Gleichnissen

---

<sup>3</sup> In Aufnahme eines Topos aus Robert Musils Roman, ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘ (vgl. Hönig, 2002).

erschließt den Möglichkeitssinn in spezifisch theologischer Weise.

## 2.2 Christliche Theatertraditionen

Szenische Darstellungen sind spätestens seit dem 10. Jahrhundert Teil der Liturgie. (Siehe Simhandl, Wille und van Dyk (2001), S. 54ff). Beruhten in der Alten Kirche die Vorbehalte gegenüber dem Theaterspiel auch in dessen Ursprung und Nähe zu den heidnischen Kulte. (Siehe (Fischer-Lichte 2010), so entwickelt das geistliche Spiel im Mittelalter wiederum „(...) aus dem Geist der Liturgie“ (Barth 2006-2010). Aus dem Gottesdienst, der selbst als heiliges Spiel gedeutet werden kann. (Roth 2006), lösen sich Dialoge und szenische Abläufe zu selbständigen Einheiten und gewinnen in Passions- und Osterspielen sowie Weihnachtsspielen ihre Gestalt. (Siehe Bartsch 2005). Interessanterweise wird von Pflingstspielen kaum etwas überliefert. Dabei wäre gerade die präsentische Dimension der Rede vom Heiligen Geist mit dem performativen Charakter des Theaterspielens anschlussfähig.

Die zunächst humanistische, dann reformatorische Hochschätzung des Theaterspielens im Kontext des Lernens und der Schule verdankt sich vor allem einer moralischen Intention (Jahnke, 2003). Außerdem dienten sie der Sprachschulung und rhetorischen Übung. So empfiehlt Luther das Theaterspielen auch um ein angemessenes, öffentliches Auftreten und die Kunst der Rede, insbesondere für spätere Juristen und Theologen einzuüben (Simhandl et al. 2001 und Bartsch, 2005). Heute würde man von Kompetenzerwerb sprechen. Wesentlich aber bleibt immer – auch beim Theaterspiel der gegenreformatorischen Jesuiten – die Glaubenspropaganda. Es geht um ein pädagogisches Theater zur Verbreitung der – jeweils konfessionell modifizierten - religiösen Botschaft und moralischen Ermahnung.

Diese utilitaristische Tradition findet sich säkularisiert auch in der Aufklärungszeit, nun mit rational begründeten Zielen, etwa einer Tugenderziehung wieder. Gegen diese Nützlichkeitsorientierung wendet sich pädagogisch das neuhumanistische Denken mit seiner Rede von ‚Bildung‘. Darauf wird weiter unten ausführlicher eingegangen.

Dieser kurze historische Rekurs soll die in dieser Arbeit vertretene Form von Theaterpädagogik konturieren. Auch in der Pädagogik und insbesondere der Religionspädagogik der Gegenwart wird im Theaterspielen oftmals nur eine Methode gesehen, um für nützlich erachtete Ziele zu erreichen. So konstatiert U. Hentschel: „Die Spiel-, Theater- und Interaktionspädagogik bestimmt die theatrale Situation als Lehr- und Lernfeld für gesellschaftliche Interaktionsprozesse.“ (Hentschel, 2010, S. 107)

Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, dass ein solches funktionales Verständnis des Theaterspielens legitim und hilfreich sein kann. Doch sollte es darüber hinaus auch Raum



und Zeit für ein Verständnis von Theaterpädagogik geben, das vom Theatralen ausgeht und dies pädagogisch erschließt. Theaterpädagogik so verstanden wird so zu einer Form ästhetischer Bildung im Modus der Religion.

Auch das ‚Bibliodrama‘ soll hier unberücksichtigt bleiben. Es bezieht sich zwar auch explizit auf biblische Texte, doch steht es in einem therapeutischen Kontext und bedarf einer psychologischen Ausbildung der Anleitenden. Auch ist die Schule meines Erachtens strukturell ein völlig ungeeigneter Rahmen für die heilenden Prozesse, die mit dieser theatertherapeutischen Methode angestoßen werden sollen. Es bedarf eines beschützenden Settings, den Schule nicht bieten kann. (Friedrich, 2003; Ptok, 2003)

## **2.3 Performative Religionspädagogik**

Die evangelische Religionspädagogik im 20./21. Jahrhundert gleicht einer Pendelbewegung von Positionen, die jeweils im Widerspruch zu den vorangehenden entstanden sind. Aus heutiger Sicht lassen sich die dabei gewonnenen Perspektiven auch dialektisch zusammensehen. Von der ‚Evangelischen Unterweisung‘ mit ihrer streng theologischen Ausrichtung, die auf die Subjektivitätsforderung der ‚Liberalen Religionspädagogik‘ reagiert, über die bibelbezogene ‚Hermeneutische Religionspädagogik‘ mit dem Fokus auf die existentialen Fragen in der Tradition Rudolf Bultmanns, hin zu der ‚Problemlorientierten Religionspädagogik‘, die gesellschaftliche Fragen in den Blick nimmt, geht die Bewegung von der Subjektorientierung zur Betonung der objektiven Seite von Religion hin und her. Hat die ‚Sozialisationsbegleitende Religionspädagogik‘ den Einzelnen im Fokus, erschließt die ‚Symboldidaktik‘ wiederum mehr die biblische Tradition in ihrer semiotischen Qualität. (Schröder 2012).

Die ‚Performative Religionspädagogik‘ profiliert sich im Ensemble dieser Entwürfe in einem handlungsorientierten Verschränken von ‚objektiver Religion‘ und der subjektiven Erfahrung mit dieser. Sie will eine rezeptionsorientierte Hermeneutik ermöglichen. „Die semiotische (und damit erkenntnistheoretische) Basisannahme der Performativen Didaktik geht von einem Verständnis von Unterrichtsinhalten aus, nach dem sich Sachverhalte allein im Modus ihres Gegebenseins erschließen. Jeder Unterrichtsgegenstand (ein Text, ein Bild, eine Musik) stimuliert zunächst einmal deutungsoffene Lernbewegungen.“ (Klie und Dressler 2008, S. 229). Die ‚inventive Freiheit‘ jedes ästhetischen Zeichensystems ist zugleich durch die ‚signifikante Ordnung‘, etwa eines bestimmten Textes, begrenzt. Die Offenheit ist dadurch nicht beliebig, aber eben auch nicht determinierbar. Die

Strukturanalogie von Performativer Didaktik und Theaterspiel ist offenkundig. Sie bedürfen beide des Spiels bzw. der Handlung in leib-räumlicher Gegenwart, damit sie sich jeweils ereignen. (Klie und Dressler 2008). Es geht nicht um die Vermittlung eines vorgegebenen Inhalts, sondern dieser ergibt sich erst im performativen Handeln.

Im Kontext des Religionsunterrichtes werden bestimmte Unterrichtsgegenstände vorrangig der Ausgangspunkt für performative Lernprozesse sein. Waren diese ursprünglich vor allem liturgische Vollzüge und der Kirchenraum bezogen, so sollen in dieser Arbeit biblische Texte grundlegend sein.

## 2.4 Bildung und Religionspädagogik

Der Evangelische Religionsunterricht wie er beispielsweise im Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 konzipiert ist, propagiert die sogenannte ‚Kompetenzorientierung‘. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) Von der ‚in-put‘-Orientierung einer reinen ‚Stoffvermittlung‘, die den vorhergehenden Lehrplänen unterstellt wird, soll seit dem Bildungsplan 2004 der ‚out-put‘ in Gestalt umfassender Kompetenzen leitend sein. Nachdem sich herausstellte, dass die abstrakte Rede von Kompetenzen ohne ausführlichen Inhaltsbezug beliebig zu werden droht, wurde 2016 für den Evangelischen Religionsunterricht wieder eine stärkere Inhaltsbezogenheit eingeführt. Nunmehr werden inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen unterschieden, die zu erzielen und dann auch zu evaluieren sind. Kompetenzen dienen einem zweckrationalen Handeln. Sie sollen herstellbar und steuerbar und zu guter Letzt auch messbar sein.

Auch wenn manche dieser genannten Kompetenzen mit der Theaterpädagogik kompatibel erscheinen, etwa die ästhetische Wahrnehmungs- und Darstellungs-Kompetenz oder die Einübung von sozialen oder personalitätsstärkenden Kompetenzen, so wird in dieser Arbeit nicht auf diesen Kompetenzbegriff rekurriert. Vielmehr soll in Aufnahme des Bildungsbegriffs im Allgemeinen und der Ästhetischen Bildung im Besonderen eine pädagogische Tradition aufgenommen werden, die in der auf Effizienz und Evaluierbarkeit fixierten gegenwärtigen Pädagogik wenig Relevanz zugesprochen wird.

Es ist für die Theaterpädagogik elementar, dass sie nicht funktionalisiert wird, sondern vielmehr einen ‚bewertungsfreien‘ Raum bietet, in der Bildungsprozesse als Selbstbildungsprozesse des Individuums ermöglicht werden.<sup>4</sup> Im Unterschied zu

---

<sup>4</sup> Im Kontext dieser Arbeit können naturgemäß nur wenige Impulse aufgenommen werden. Die verschlungene Geschichte und die Kritik an einem erstarrtem, affirmativen bildungsbürgerlichen Bildungsverständnis, das die ursprünglich emanzipatorische Kraft geradezu verdeckt hat, kann nicht dargestellt werden.

funktionaler Sozialisation und zum intentionalen Lernen geschieht Bildung im eigentlichen Sinn selbstbezüglich.

‚Bildung‘ als pädagogischer Begriff verdankt sich ursprünglich theologischem Denken. Der Dominikanermönch Meister Eckart (1260-1328) beschreibt Bildung als einen mystischen Prozess, in der sich die Seele von sinnlichen Vorstellungen ‚entbildet‘, um sich dann in Gott hinein zu bilden, genauer, von Gott ‚überbildet‘ zu werden. In Christus sieht er das Urbild der Gottesebenbildlichkeit des Menschen verwirklicht (Genesis 1,27 bzw. 2. Korinther 3,18). (Rieger-Ladich 2019). Diesem neuplatonisch geprägten Weltbild kann hier ebenso wenig gefolgt werden, wie der einseitigen Passivität, die sich aus dieser Theonomie letztlich ergibt. Grundlegend bleibt jedoch, dass Bildung als ein individueller Prozess gesehen wird, der keinen äußeren Zwecken zu dienen hat und gerade dabei seinen Sinn entfaltet.

Die klassische Bedeutung nimmt der Bildungsbegriff dann im 18./19. Jahrhundert an. Wilhelm von Humboldt Potentialitätsanthropologie setzt Freiheit zur individuellen Bildung voraus. „Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache.“ (Humboldt 2010, S. 237). Für den religionskritischen Neuhumanisten Humboldt waren diese Gegenstände vor allem antike Kulturgüter und Sprachen.

Die hier vertretene These ist gleichwohl, dass auch biblische Gleichnisse solche ‚Gegenstände‘ sein können, an denen sich Bildungsprozesse mittels eines theaterpädagogischen Zugangs entzünden können. Es geht hier also nicht um materielle Bildung in Gestalt bestimmter Bildungsgüter oder einer formalen Bildung im Sinne bestimmter intellektueller

oder handwerklicher Fertigkeit. Auch ist die Vermittlung sogenannter ethischer Werte nicht intendiert. Zwar bietet Theaterspielen sich im pädagogischen Feld auch zur Stärkung der Team-, Konflikt-, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit an. Es kann auch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit ermöglichen und ethische, soziale, ästhetische und Methodenkompetenz fördern. Doch auch wenn es sich dabei um wünschenswerte politische, soziale und individuelle Ziele handelt, soll entgegen dieser Funktionalisierung der Theaterpädagogik hier eine ‚zweckfreie‘ Bildung als Selbstbildung grundgelegt werden.

Das hier aufgenommene Bildungsverständnis unterscheidet sich ebenso von Wolfgang Klafki aus der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik weiterentwickelten kategorialen Bildungsverständnis, das sich an epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki 1996) orientiert und die Befähigung zu deren Bewältigung im Blick hat. Letztlich handelt es sich dabei dann doch auch um die Ausrichtung an der im Vorhinein bereits definierten gesellschaftlichen und politischen Zweckdienlichkeit.

Der Bildungsprozess des Einzelnen sollte hingegen indeterminiert sein und in Offenheit geschehen. Bildung ist nicht operationalisierbar. Damit folgt diese Arbeit einem

Bildungsverständnis, das Ulrike Hentschel ihrer Konzeption des Theaterspielens als ästhetischer Bildung verfolgt. Sie fragt nach „(...) der Bedeutung des Theaterspielens im Bildungsprozess des produktiv gestaltenden Subjekts (...).“ (Hentschel 2010, S. 236) Dabei grenzt sie ihr Verständnis von ästhetischer Bildung auch von einer Förderung sinnlicher Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit (‚aisthesis‘) ab, wenngleich dies beim Theaterspielen unweigerlich auch geschieht. Auch die oben genannten anderen ‚nützlichen‘ Dimensionen von Bildung spielen unweigerlich eine Rolle. Doch der Fokus soll hier gerade darauf nicht gerichtet sein.

Entscheidend am Rekurs auf ‚Bildung‘ bleibt das ‚sich Bilden‘, im Unterschied zu intentionalen Erziehungsakten des ‚Gebildet- oder Erzogenwerdens‘ und einer funktionalen Sozialisation. Die Subjektwerdung im nicht abschließbaren Prozess der Bildung setzt Freiheit und Offenheit voraus. Sie steht „(...) sowohl der Entfremdung des Menschen von sich selbst unter ökonomischen und kulturellen Druck als auch seiner Erstarrung im So-Sein entgegen: Bildung drängt auf Freiheit und schließt ‚das Recht ein anderer zu werden‘ (Dorothee Sölle) ein.“ (Schröder 2012, S. 227) Darin realisiert sich Mündigkeit. Dazu verhilft eine Didaktik des Perspektivwechsels. Bernhard Dressler ist zuzustimmen, wenn er betont, dass dies „(...) aber ist grundsätzlich nicht allgemein, sondern nur im Kontext der Fächer zu formulieren, also im Kontext unterschiedlicher Weltbeobachtungs- und Weltgestaltungsperspektiven.“ (Dressler 2008, S. 88)

Die Unvergleichbarkeit und Unersetzbarkeit der verschiedenen Rationalitätsformen, wie sie in der Kulturphilosophie Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“ untersucht sind - prägnant dargestellt im „Versuch über den Menschen“ -, fordern von der Bildung geradezu die aktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Weltwahrnehmungsweisen, etwa mythologisch, religiös, naturwissenschaftlich und weitere. (Cassirer 2007). Religion wird dabei nicht als minderwertige oder durch rationale Aufklärung überwundene Form der Weltdeutung angesehen, sondern verstanden als eine eigenständige Form der Weltaneignung im Kaleidoskop der vielfältig kulturell hervorgebrachten Symbolsysteme. "Die geistig-kulturelle Existenz des Menschen gründet im Tun des Menschen, und zwar dadurch, daß die Wirklichkeit im Erkenntnisakt nicht abgebildet, sondern konstruiert wird. In Analogie zu Humboldts Sprachphilosophie sind die symbolischen Formen nicht als nur passiv zu übernehmendes ‚ergon‘, sondern vielmehr als ‚energeia‘ zu verstehen." (Hinz, 2003, S. 116)

Insofern ist Bildung neben anderen eben auch auf die eigentümliche Rationalitätsform der Religion und deren Weltwahrnehmungsmuster angewiesen. Eine performative Religionsdidaktik nimmt diese aktive, konstruktive Weltauseinandersetzung im Modus der symbolischen Form ‚Religion auf. Sie wird diese je eigenen Sprachspiele, Zeichenformen und Gestaltungsmuster performen und zugleich kritisch reflexiv müssen.

Bildung im eigentlichen Sinne will den ‚Möglichkeitssinn‘ des Menschen wecken. Es gibt mehr als das Vorfindliche, als das, was vor Augen steht. Bildung ist Selbstbildung im Medium des anderen. Das andere ist das Fremde. Bildung geschieht daher über Entfremdung vom Gewohnten. Nur in der Begegnung mit dem, was noch nicht ist, wird das Wesentliche entdeckt, kommt die Zukunft auf uns zu. Im Anderen und dem Nächsten kommt das Ich erst zu seiner Bestimmung. In radikaler Weise geschieht dies in der Begegnung mit dem ‚ganz Anderen‘ (Karl Barth), theologisch gesprochen, ‚Gott‘.

## 2.5 Ästhetische Bildung im Medium des Theaterspielens

Die Überlegungen von Ulrike Hentschel zur ästhetischen Bildung (Hentschel 2010) werden in dieser Arbeit modifiziert auf die religiöse Bildung übertragen. Analog zu Hentschels Unterscheidung des Verständnisses der bildenden Funktion von Kunst, soll im Blick auf biblische Texte nicht im Hegelschen Sinne von einem Werk als Repräsentant einer feststehenden objektiv feststehenden Wahrheit, sondern nach Schillers Auffassung von einer Erfahrung zwischen dem künstlerischen Ereignis bzw. Objekt, hier etwa dem biblischen Gleichnis, und dem mit ihm spielenden Subjekt stattfinden. (Siehe Hentschel, 2010, S. 47) Damit ist einem heteronomen und theologisch orthodoxem Verständnis eines biblischen Textes ein offen dialogisches gegenübergestellt. Es folgt Schillers Forderung nach einer ästhetischen Bildung, die sich nicht von äußeren Zwecken bestimmen lässt. Erst dadurch ist sie nämlich für Schiller im Stande, „(...) den Menschen in den Zustand der Bestimmungsfreiheit zu setzen und ihm die Möglichkeit der Selbstbestimmung zu eröffnen.“ (Hentschel, 2010, S. 236) Für Schiller ist das Spiel die Weise wie „(...) der menschliche Stofftrieb, die Suche nach der Fülle der Welt und der Formtrieb, der dafür sorgt, dass die Persönlichkeit Organisationsprinzip der sinnlichen Eindrücke bleibt und die Welt zur eigenen Welt wird (...)“ (Huizing 2015, S. 537) ins rechte Verhältnis zueinander kommen. Die Wertschätzung des Spiels mündet in der berühmten These: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 2009, S. 64). In der Interpretation Hentschels wird dies dahingehend ausgelegt, dass Spielen immer verknüpft ist „(...) mit dem Konstituieren und Akzeptieren unterschiedlicher, nebeneinander möglicher Wirklichkeiten. Voraussetzung dabei ist allerdings, daß Theaterspielen nicht als Darstellen einer Wirklichkeit im Sinne des Abbildens/Repräsentierens dieser Wirklichkeit verstanden wird. Erst die Bedingung, daß im Spiel eine eigenständige theatrale Wirklichkeit erzeugt wird, führt zu der Erfahrung des 'Dazwischenstehens', deren Paradigma das Verhältnis von Spieler und Figur ist.“ (Hentschel, 2010, S. 238) Es geht darum, dass das Subjekt in einer wahrnehmenden und gestaltenden Auseinandersetzung seinen Bildungsprozess vollzieht. Dabei wird nicht ein inhaltlich vorherbestimmtes Ziel angestrebt, sondern die Freiheit und Möglichkeit zu einer subjektive Suchbewegung gegeben. In diesem Sinne schult das Theaterspielen die Fähigkeit, „(...) unterschiedliche Wirklichkeiten zu konstituieren und nebeneinander bestehen zu lassen, die in Auseinandersetzung mit der szenischen Gestaltung gewonnen werden. (Hentschel, S. 239).

Das Spiel<sup>5</sup> steht in Spannung zum Alltag, der durch Ordnung und Sicherheit strukturiert sein

---

<sup>5</sup> Spiel im Sinne von ‚play‘, nicht als ‚game‘.

soll. Die ‚paradoxe Natur des Spiels‘ (Seitz, 2003) besteht darin, dass es einen Rahmen konstituiert, innerhalb dessen Handlungen zwar real stattfinden, die jedoch nicht das sind, als das sie für sich erscheinen. Da aber im Spiel selbst das ‚Als-ob‘ vergessen wird, vermag im theatralen Spiel eine neue Wirklichkeit wirklich werden. So entsteht ein bedeutungsvoller Mehrwert über die alltägliche Erfahrung hinaus. Darin liegt im besten Fall die subversive, das Vorfindliche transzendierende Kraft des Theaterspielens. Hanne Seitz verweist darauf, dass das Spiel „(...) eine die Wirklichkeit und das Selbst entfaltende elementare Lebensbewegung (...)“ wird, wenn dabei „(...) Grenzen und Differenzen überbrückt (...)“ werden: „In den Räumen dazwischen treffen verschieden Wirklichkeiten aufeinander.“ (Seitz, 2003)

Konkret entsteht das ästhetische Spiel dann aus dem, „(...) was die Spielenden an eigenem Potenzial mitbringen, aus ihren individuellen Fähigkeiten und dem Einlassen auf das Erscheinungsspiel des Gegenstandes.“ (Czerny 2011, S. 149) Gabriele Czerny fasst in ihrem theaterpädagogischen Ausbildungskonzept mit dem Fokus auf den Deutschunterricht die ästhetischen Fähigkeiten, die beim Theaterspielen entwickelt werden können folgendermaßen zusammen:

„1. Theaterspielen entwickelt die Fähigkeit, das sich Spielende als agierende Subjekte wahrnehmen, die in der Lage sind, zu anderen Mitspielenden und zu sich selbst in Beziehung zu treten.

2. Das Spiel mit neuen Identitäten ermöglicht die immerwährende Verwandlung und Verkörperung anderer Figuren.

3. Das Theaterspiel unterstützt und fördert die subjektive Wahrnehmungs- Imaginations-, Beobachtungs- und Ausdrucksfähigkeit.

4. Theaterpädagogische Verfahren leisten einen Beitrag zu einem kreativen und produktiven Umgang mit Texten. Sie setzen die Produktivität von SchülerInnen in Gang und leisten damit einen entscheidenden Beitrag zur subjektiven Rezeption von Literatur.

5. Theaterspielen bildet reflexive Fähigkeiten wie Wahrnehmung von Ambiguität, Distanz und Differenz sowie Perspektivenübernahme aus.

6. Das Theaterspiel eröffnet neue Erlebens- und Erfahrungsräume, da es offen ist für das Spiel mit den Erscheinungen in immer wieder neuen Situationen.“ (Czerny 2011, S. 148)

Insofern sich der Religionsunterricht auch auf literarische Texte der Bibel bezieht, lassen sich die genannten Aspekte ohne weiteres auf übertragen. Dies soll weiter unten auf die Praxisbeispiele aus der Religionspädagogik bezogen werden.

## 2.6 Lehrstück und Drama in Education

An Überlegungen Bertold Brechts anschließend möchte das sogenannte ‚Lehrstück‘ das emanzipatorische Potential des Theaterspiels entfalten. Darin ähnelt es der Intention des ‚epischen Theaters‘. Allerdings soll dabei weniger ein Publikum angesprochen und in Aktion gesetzt werden als vielmehr die Spielenden selbst. Es geht nicht um eine vordergründige Indoktrination. Auch sind nicht die Zuschauer die eigentlichen Adressaten. Vielmehr will das Lehrstück seine Wirkung dadurch erzielen, dass es gespielt wird. Es ist prozessorientiert. Der Weg ist das Ziel. Dieses ist freilich meist ein pädagogisch-politisches und damit mehr oder weniger intentional bestimmt. Das ästhetische Moment tritt entsprechend in den Hintergrund. Bei Brecht spielte allerdings die Musik eine wichtige Rolle. Beim ‚Lehrstück‘, wie es dann später in der Praxis modifiziert wurde, geht es vielfach darum, Erkenntnisprozesse zu initiieren und Veränderungen der Haltungen zu bewirken. (Steinweg, 2003) Die Erfahrungen zeigen, dass dafür viel Zeit auch für die vertiefende Reflexion vorgesehen sein muss. Es bleibt die Frage, inwieweit dabei die Offenheit des Prozesses tatsächlich zugelassen wird.

Für den Kontext dieser Arbeit sind der pädagogische Wert des Spielens ohne den Aspekt des Zeigens vor einem Publikum ebenso hilfreich, wie die Bearbeitung von gesellschaftlichen Konfliktlagen. Freilich sollte die Freiheit des Denkens nicht von vorneherein von einem vermeintlich wissenden Spielleiter beschränkt werden. In religiöser Lesart führt eben dies zur Indoktrination durch den, der sich im Besitz der Wahrheit zu wissen glaubt.

Unter dem Stichwort ‚Drama in Education‘ finden sich unterschiedliche pädagogische Praktiken.<sup>6</sup> Im Blick auf den Religionsunterricht können die biblischen Geschichten und Gleichnisse in gewissem Sinne als kleine ‚Dramen‘ verstanden werden, die ein „(...) Lernen durch Drama und ein Lernen im Drama (...)“ als Möglichkeit zulassen (Göhmann, 2003) Sie folgen jeweils einer Erzählstruktur, die einer eigenen Dramatik folgen. Offenkundig ist dies bei Erzählungen wie etwa der alttestamentlichen Josephsnovelle (Genesis 37-50) und im Neuen Testament in den, je unterschiedlich ‚inszenierten‘ Passionsgeschichten der vier Evangelien (Matthäus, Markus, Lukas und Johannes). Doch auch ‚Kurzgeschichten‘ wie die Gleichnisse tragen in sich die Struktur von ‚Mikro-Dramen‘, die sich entfalten lassen. (siehe unten)

Didaktisch offener ist dagegen das Modell des ‚Theatre education‘, das darauf abzielt „...“

---

<sup>6</sup> ‚Drama in education‘ im Sinne einer Reflexion der eigenen sozialen Rollen in der Gesellschaft ist durchaus ein weiteres Verständnis, das für den Religionsunterricht interessant sein könnte, hier jedoch nicht erörtert werden kann. Das gilt auch für die Aufführungen von Theatergruppen („Theatre in education“), die etwas vorführen und zur gemeinsamen Reflexion einladen. (Siehe Göhmann (2003), S.81).



die künstlerische Auseinandersetzung mit sozialen Wirklichkeiten zu ermöglichen. (Göhmann, 2003)

Im Blick auf das hier entwickelte Verständnis von Theaterpädagogik im Kontext performativer Religionsdidaktik soll vor allem der Impuls des ‚Drama in Education‘ aufgenommen werden, dass es nicht darum gehen soll, kulturell bedeutsames Wissen zu reproduzieren, sondern vielmehr soziale Wirklichkeit zu ‚re-produzieren‘, also einen konstruktiven, selbst verantworteten Erkenntnisweg mittels des Theaterspielens zu gehen. Inwieweit dies Haltungsänderungen zur Folge haben kann, ist für eine Bildung, die in Selbstbildung gründet, im Vorhinein nicht festzulegen ohne in Selbstwiderspruch zu geraten. Insofern unterscheidet sich der hier entwickelte Ansatz von den bewusst oder funktional stärker intentional bestimmten Zielen der meisten pädagogischen Konzepten.

Festzuhalten bleibt freilich die Forderung des ‚Drama in Education‘, dass der Erfahrungsraum Drama sich nicht nur mit dem Inhalt des Geschehens beschäftigen, sondern vielmehr in besonderer Weise „... mit körperlichen, gestischen und mimischen Interaktionen und dem emotionalen Verhalten in diesen Situationen.“ (Göhmann, 2003), S.81

## **2.7 Performative Religionspädagogik und Theaterpädagogik**

Die Performative Religionspädagogik sucht Wege zu einer Erfahrung mit Religion. Sie reagiert auf den religiösen Traditionsabbruch. Konnte sich der Religionsunterricht in früheren Zeiten überwiegend auf individuelle Erfahrungen mit Religion beziehen, die dann kritisch reflektiert wurden, fehlt dieser Horizont heutzutage vielfach. Performative Religionspädagogik möchte mit Bezug auf den kulturwissenschaftlichen ‚performative turn‘ konkrete Wahrnehmung von gelebter Religion ermöglichen. Dies geschieht durch das Erhandeln religiöser Vollzüge ‚probehalber‘. Erst in der Handlung erschließt sich deren Sinn. Nicht abstrakt darüber reden, sondern eine gemachte Erfahrung deuten, ist das Ziel dieser Methode im Religionsunterricht. Sie nimmt dabei die Diskussion um Performativität in den Kulturwissenschaften auf. (Fischer-Lichte 2021).

Konstitutiv für performatives Handeln <sup>7</sup> sind die Leibliche Ko-Präsenz von

---

<sup>7</sup> Vom Englischen ‚to perform‘: tun, handeln, vollziehen, ausführen, leisten (Siehe Fischer-Lichte, 2021, S. 63).

Zeichenproduzenten und Zeichenrezipienten. Die Begegnung von Akteuren und Zuschauern in Raum und Zeit ist ‚wirklichkeitskonstituierend‘. Dieser Prozess hat immer ein hohes Moment der Unverfügbarkeit und Unvorhersehbarkeit (Siehe Fischer-Lichte 2021, S.89ff) und gibt so jene Freiheit, die auch für Bildung grundlegend ist. Auch in der Performativen Religionsdidaktik geht es um das Inszenieren von performativen unterrichtlichen Formen. Statt einer vordergründigen Stofforientierung soll eine religiöse Kommunikation ermöglicht werden, „(...) deren Gestalt nicht vom Gehalt abzuziehen ist und in der deshalb (mit Begriffen Schleiermachers) 'Darstellung' und 'Mitteilung' nur verschränkt zu denken sind.“ (Dressler 2012, S.7) Die von John Austin getroffene Unterscheidung von performativen und konstativen Sprechakten (Siehe Austin 2010) spiegelt sich in der Forderung nach beidem wieder: religiöser Rede und reflexives Reden über Religion. (Siehe Roose 2006). Es geht also nicht um Alternativen, sondern die Reflexion soll sich auf das performativ gegenwärtig Gewordene beziehen.

Das Theaterspiel als pädagogische Methode zur Erfahrung und Schulung des Möglichkeitssinnes bietet sich im Religionsunterricht dafür an, Erfahrungsräume zu eröffnen, und damit die eingespielte Verstehensmuster von Wirklichkeit aufzuweichen. Dies soll eine neue Wirklichkeit und „(...) den Weg zu einem veränderten Selbst- und Weltverhältnis eröffnen.“ (Roth 2008, S. 49)

Schauspielen bedeutet den Körper als Zeichen lesbar zu machen. Phänomenaler Leib und semiotischer Körper werden zugleich wahrnehmbar. Die sich unweigerlich zeigende Authentizität des phänomenalen Leibes, sollte aus pädagogischen Gründen durch das Spiel mit semiotischer Vielfalt veruneindeutigt werden. Die oftmals gepriesene Ganzheitlichkeit, insbesondere in der reformpädagogischen Tradition, ist keineswegs ohne weiteres unproblematisch zu sehen, da aus ihr eben auch eine ‚ganzheitliche‘ Übergriffigkeit folgen kann. (Siehe Roth (2008). Der Gefahr der Vereinnahmung wird im Theaterspielen durch die Möglichkeit des Distanznehmens gewehrt. Im Theaterspiel im Kontext des schulischen Unterrichts ist die Differenz von der Person des Schauspielers und seiner Rolle, als dem von Darsteller und Dargestelltem bedeutsam. In der Theatertheorie Denis Diderots. (Diderot 2009), die ebenso wie Bert Brecht (Siehe Brecht 2009) die Distanz von Schauspieler/in und Rolle betont, ist dies vorausgesetzt.

Im Blick auf das Setting der Schule als gesellschaftlich normierte Institution mit autoritärem Charakter ist die bewusste Rollendistanz bis hin zur Verfremdung dem Konzept Stanislawskis (Stanislawski 2009) vorzuziehen, das darauf zielt eine hohe Übereinstimmung von eigenen, echten, spontanen oder erinnerten Gefühlen zu erreichen. Auch wenn der Religionsunterricht für sich einen eigenen Gestaltungsraum beanspruchen könnte, lässt der Kontext Schule kaum einen bewertungsarmen Raum für das Individuum zu. Insbesondere im Kontext weltanschaulicher und religiöser Fragen gilt darüber hinaus

ein striktes Überwältigungsverbot ebenso wie die protestantisch hochgeschätzte Gewissensfreiheit. Eben deshalb ist ein Spiel, das die Differenz von individueller Person und Rolle ermöglicht, eine gute Möglichkeit des ‚Probehandeln‘ und ‚Erkundens‘ ohne zwingende Verbindlichkeit. Der schon erwähnte Möglichkeitssinn kann dadurch geschult werden und der scheinbar eindeutigen Wirklichkeit gegenübergestellt werden.

Biblische Geschichten, Psalmen und Gleichnisse sind ästhetische Formen, die insofern bildende Qualitäten haben als sie die Deutungskompetenz für Welterfahrung für das Unverfügbare erweitern. Die zunehmende Unkenntnis religiöser Sprache im Allgemeinen und in christlicher Perspektive der biblischen Sprachbilder und Geschichten, Psalmen und Gleichnisse ist daher nicht nur ein bedauerlicher, aber unerheblicher kultureller Verlust, sondern vielmehr Weltverlust, zumal sie nicht durch neue religiöse Sprache ersetzt werden. Nicht nur fehlen nun die gemeinsamen Sprachbilder und Geschichten, wesentliche Dimensionen des Menschseins zum Ausdruck zu bringen und mit anderen zu kommunizieren. Vielmehr erschließt sich so auch kaum noch die Frage nach einer die Immanenz übersteigende Sinnhorizont menschlichen Daseins. Der Sprachverlust kommt einer Wirklichkeitsschrumpfung gleich.<sup>8</sup> Diese wird zumeist nicht als Mangel erfahren, da ohne die religiösen Sprachbilder das ‚Sinnesorgan‘ dafür fehlt. In Abwandlung des Wittgensteins Diktum kann festgehalten werden: ‚Die Grenzen meiner Sprachbilder sind die Grenzen meiner Welt.‘ Erst mit gemeinsam geteilten Geschichten, die auch die religiöse Dimension umfassen, kann die Wirklichkeit damit gelesen werden. Darauf aufbauend kann dann reflektiert und auch kontrovers diskutiert werden. Auf diese Weise wird angesichts der Vielfalt der ‚Symbolischen Formen‘ (Cassirer 2007), mit Hilfe derer wir die Welt erschließen und deuten, auch die religiöse Form zur Geltung kommen. Diese Pluralitätserfahrung kann eine theaterpädagogische Begegnung mit biblischen Texten bieten.

---

<sup>8</sup> Siehe am Beispiel der nicht aufgeworfenen Theodizee-Frage nach einem Amoklauf am Schulzentrum in Winnenden Hinz 2002.

## **3 Theaterpädagogik und Religionspädagogik - Konkretionen**

### **3.1 Theaterpädagogik für Lehrkräfte**

Voraussetzung für die Anwendung von theaterpädagogischen Methoden im Religionsunterricht ist die entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte. Sie müssen für sich selbst erfahren, welche Spielräume sind durch das unbefangene Spiel eröffnen. Im Blick auf den spielerischen Umgang mit biblischen Texten müssen sie erst die Offenheit entwickeln, den Texten zu trauen. Viele, so zeigt die Erfahrung, sind gebunden in einer fundamentalistischen Hermeneutik, die vermeintlich eindeutige Interpretationen für die einzig mögliche halten. Es muss Zutrauen in die theologische Legitimität und hermeneutischen Notwendigkeit eines subjektbezogenen Zugangs vermittelt werden. Zunächst müssen sie also selbst frei werden zum Spiel, bevor sie andere dazu ermutigen unbefangen zu spielen. Dies bedarf einer Doppelstrategie von theoretischer Reflexion der hermeneutischen Bedeutungsoffenheit biblischer Texte und dem Wecken von Spielfreude mit den Texten, in der Erwartung, dass dabei befreiende Entdeckungen gemacht werden. Um zu verstehen, dass Theaterspiel nicht nur eine Methode zur Verfolgung anderer didaktischer Zwecke sein kann, sondern ‚zweckfreie‘, dafür sinnvolle Bildung ermöglicht, müssen Lehrkräfte dies also zunächst selbst erfahren. Daran muss sich die Einübung theaterpädagogischen Grundlagenwissens und -könnens anschließen, damit die Lehrkräfte später im Stande sind theaterpädagogische Settings zu gestalten. Neben einem vielfältigen Repertoire von Methoden und Spielformen gehört in besonderer Weise die Fähigkeit dazu, Gruppenprozesse auf fruchtbare Weise anzuregen, zu steuern und zu reflektieren. Da sie sich von restriktiven Formen, die in der Schule üblich sind, unterscheiden, bedürfen sie besonderer Aufmerksamkeit. In einer von Zwängen und Heteronomie geprägten Institution soll nun im Kontext eines Faches Autonomie und freies Spiel möglich werden. Dies kann nur annäherungsweise gelingen und erfordert hohes pädagogisches Geschick. Es bedarf einer hohen Sensibilität für die verbale und non-verbale Kommunikation der Schüler/innen, da die eigenen Wahrnehmungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken ohne Bedenken zum Ausdruck kommen sollen. Auch der wechselseitige Respekt ist notwendig, um Eindrücke und Ausdruck der anderen im Spiel wahrzunehmen und zu würdigen. Wenngleich nicht vorgesehen ist, dass Zuschauer von außen dazu kommen, gibt es die Zuschauenden in der Gruppe während andere agieren. Respekt und Sensibilität aller muss also eingefordert und geschult werden. Soziale Bildung umfasst „neben der Wahrnehmung eigener und fremder Innenwelten und der gegenseitigen Einfühlung auch die Übernahme von Verantwortung gegenüber dem Spielprozess (...).“ (Czerny 2011, S. 161)

Konkret bedarf es daher ausreichend Zeit in der Aus- oder Fortbildung der Religionslehrkräfte, um für das dargestellte didaktische Ziel sensibel und kompetent zu werden.

### **3.2 Theaterpädagogische Zugänge im Religionsunterricht**

Die erste Voraussetzung für das Theaterspiel sind Zeit und Raum. Beides ist in der Schule knapp. Es bedarf eines ‚leeren Raumes‘ (Peter Brook) in Gestalt eines ‚Spielraumes‘, in dem ohne Störung von anderen, gespielt werden kann. Außerdem muss ausreichend Zeit gegeben werden, um freie Prozesse zu initiieren. Hierfür muss in einem ‚Stoffverteilungsplan‘ viel Zeit für die theaterpädagogische Sequenz eingeräumt werden, im Vertrauen darauf, dass letztlich tiefgehende Bildungsprozesse gerade davon abhängen. Im übertragenen Sinne ist ‚bewertungsarmer Raum‘ zu schaffen. Das bedeutet, dass die Zeit, die Prozesse und dabei entstehenden ‚Produkte‘ nicht dem üblichen Leistungsbeurteilungsschema der Schule bzw. des Religionsunterrichtes unterworfen werden können.<sup>9</sup> Die Herausforderung besteht darin, den Alltag, der für Heranwachsende im hohen Maße durch die Institution Schule und ihrer Normen und Interaktionsformen bestimmt ist, möglichst wenig restringierend einwirkt. Je mehr dies gelingt, desto mehr Freiheit entsteht für das Theaterspiel und damit für die Bildung als Selbstbildung.

‚Bewertungsarmer Raum‘ meint auch, dass gruppenspezifisch darauf zu achten ist, dass ‚angstfreie‘ Räume für alle entstehen, die freies Spiel ermöglichen. Je nach Klasse wird das eine der größten Herausforderungen sein, denn das gesellschaftliche und schulische Leistungsdenken ist bei Schüler/innen so internalisiert, dass es vielen nicht leicht wird, davon für sich und im Blick auf die anderen Abstand zu lassen. Selbstbewusstsein und Respekt müssen eingeübt werden. Integraler Bestandteil jeder Theaterpädagogik ist die soziale Bildung, die durch die Gruppensituation unabweislich ist. Es muss untereinander konstruktiv kommuniziert und kooperiert werden.

---

<sup>9</sup> Im Fach ‚Darstellendes Spiel‘ ist die Bewertung in Form von Noten vorgesehen.

### 3.2.1 Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny

Das sogenannte SAFARI-Modell, das Gabriele Czerny (Czerny 2010 und 2011) als Praxismodell für den Deutschunterricht entwickelt und erprobt hat, ist in modifizierter Weise ein geeigneter Rahmen für die Konzeption von Theaterspielen als ästhetischer Bildung im Kontext des Religionsunterrichts. Seine Grundsätze sollen hier kurz dargestellt werden. Selbstbildung, ästhetische Bildung und soziale Bildung sollen darin integriert und aufeinander bezogen werden. In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien ästhetischer Bildung, darunter insbesondere auch Ulrike Hentschels Beitrag, Theatertheorie und Theaterpraxis (z.B. Keith Johnstones Improvisationstheater) kommt sie zu folgendem Fazit:

- „1. Theaterspielen weckt die individuellen Selbstbildungskräfte: die Wahrnehmungs- Imaginations- Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Spielenden.
2. Es entwickelt ästhetische Verhaltensweisen: Aufmerksamkeit, Staunen, Offenheit, Synästhesie und bewusstes Zeitempfinden.
3. Theaterspiel ist Ensemblespiel.
4. Theaterspielen fördert das symbolische, bildhafte Verstehen.
5. Theaterspielen entwickelt das ästhetische Bewusstsein.
6. Theaterspielen gibt die Möglichkeit, eigenen und fremden Perspektiven nachzuspüren.
7. Theaterspiel unterstützt die subjektive Rezeptionsfähigkeit und erfordert gleichzeitig intersubjektiven Austausch.
- 8 Es mobilisiert die Fähigkeit, selbst initiativ zu werden, und ermutigt dazu, Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen, neue Sichtweisen kennenzulernen und auszuprobieren.
9. Es appelliert an soziales Verantwortungsbewusstsein.“ (Czerny 2010, S. 9)

Aus den Bausteinen *Stoff – Auftakt – Figur – Aktion – Reflexion – Inszenierung* ergibt sich SAFARI als prägnante Begriff für Czernys Praxismodell. Es ist zwar ursprünglich für die Grundschule konzipiert, kann aber auch für die Sekundarstufen herangezogen werden. Allerdings ergibt sich bei Jugendlichen aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Verfasstheit („Pubertät“) und der dominanteren Wirksamkeit schulischer Sozialisation eine größere Herausforderung ins freie Spiel zu kommen.

Der ‚*Stoff*‘ ist der Ausgangspunkt für das Theaterspiel. Mit ihm sollen die Schüler/innen spielen, „(...), indem sie ihn verändern, reduzieren, ergänzen, verfremden, parodieren und Zeit und Raum überspringen.“ (Czerny 2010, S. 12). Die Deutungsoffenheit eines Textes ist seine theaterpädagogische Stärke. Er soll die Vorstellungskraft anregen, die erlaubt neue Vorstellungswelten auszuprobieren und fremde Perspektiven zu erkunden. Angeregt vom

postdramatischen Theater ist der Text das Basismaterial, das als Textlandschaft in seinem kreativen Anregungspotential zum Zuge kommt. Er kann durch Improvisation verändert und verfremdet werden.

Mit ‚*Auftakt*‘ ist die konkrete Vorbereitung des Theaterspielens gemeint. Die Teilnehmenden sollen sich selbst in ihrer Leiblichkeit und Sinnlichkeit erleben. Mit theaterpädagogischen Grundübungen sollen „(...) Wahrnehmung, Gefühl, Phantasie, Imagination, Körper und Bewegung, Spannung und Entspannung, Atem, Stimme und Sprache (...)“ (Czerny 2011, S. 168) geschult werden. Sich selbst und dann auch die Gruppe bewusst wahrzunehmen, den eigenen Leib und den umgebenden Raum sinnlich zu erkunden, mit anderen Worten Präsenz erfahren, wird durch vielfältige theaterpädagogische Erfahrungsangebote befördert. Dazu gehören Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen, Erproben von unterschiedlichsten Ausdrucksformen, Interaktionsübungen und Imaginationsangebote. Man könnte das so interpretieren, dass der ‚homo sedens‘, der in und außerhalb der Schule die normale Daseinsform des vergesellschafteten Menschen darstellt, in Bewegung gebracht werden soll, damit er leiblich-sinnlich und im Anschluss auch kognitiv wieder zum ‚homo ludens‘ (Huizinga) wird.

Nach dieser Vorbereitung kommt die ‚*Figur*‘ ins Spiel. Nun kann die Differenzerfahrung gemacht werden zwischen Figuren-Ich und Spieler-Ich. In dieser Auseinandersetzung erfahren sich die Spieler/innen als Ich (Subjekt) und Figur (Objekt). Hinzu kommen noch die Beziehungen zu den anderen Figuren. Das Spiel erlaubt mit der Figur auch andere Formen und Situationen zu erproben. In diesem Spannungsfeld von „(...) zwischen Wahrnehmen und Erleben, Ausdrücken und Zeigen, zwischen Alltagswirklichkeit und theatraler Wirklichkeit (...)“ (Czerny 2010, S. 15) ergeben sich der ästhetisch bildende Moment.

Der methodische Schritt der ‚*Aktion*‘ umfasst das Spiel mit weiteren Impulsen (z.B. verändern des Ortes, der Atmosphäre oder einführen weiterer Figuren) die Spielsituationen verändern und die Imagination in eine neue Richtung lenken. Hier gilt die Grundregel des Improvisationstheater nach Keith Johnston, spontanes Handeln nicht durch Begründung oder Reflexion zu hemmen, sondern Spielangebote unmittelbar anzunehmen und zu erproben. Siehe (Johnstone et al. 2016).

Allmählich kristallisiert sich in der theatralen Auseinandersetzung eine Gestalt heraus, die nach Czernys Konzeption dann szenisch fixiert und wiederholbar gemacht werden soll.

Es folgt die gemeinsame ‚*Reflexion*‘, in der das Erlebte bewusst gemacht und kommuniziert werden soll. Ausgehend von den Erlebnissen, die sinnlich-körperlich und sozial mit oder genauer in der Figur gemacht wurden, geht es um das ästhetische Erleben. Die Improvisationen haben diesem Vielfältigkeit verliehen.

Die ‚*Inszenierung*‘, die gemeinsam aus dem vorhandenen ‚Spielmaterial‘ entwickelt wird, ist

der abschließend Zielpunkt der SAFARI-Methode. Damit wird die Öffentlichkeit einbezogen und entsteht die klassische Theatersituation von Akteuren und Zuschauern.

Für die Modifizierung dieses Praxismodells für den Religionsunterricht ist die Aufführung vor Zuschauern von außen kein notwendiges Element. Vielmehr wird sich die ‚Inszenierung‘ vor allem auf den Binnenraum einer Klasse beziehen, in der alle als Akteure und Zuschauer wechselseitig fungiert. Im Einzelfall kann freilich auch an eine öffentliche Aufführung gedacht werden. Dann ist allerdings der Rahmen des regulären Religionsunterrichts zeitlich wie sachlich weit überschritten.

Czerny Konzept geht von literarischen Texten als Grundlage aus. Das SAFARI-Modell ist in seinen Grundüberlegungen nach meiner Erfahrung auch ein praktikabler Weg für den Religionsunterricht, um theologische und kirchengeschichtliche Themen zu behandeln. In einem eigenen Unterrichtsversuch in Klasse 7 (Gymnasium Rutesheim, 2015) habe ich über einige Wochen die vorgesehenen Module zur Erschließung eines kirchen- und theologischen Themas erprobt. Das Thema des Bildungsplans war ‚Martin Luther und die reformatorischen Ideen‘. Nach den Phasen ‚Stoff‘ in Gestalt der Erarbeitung von theologischem Fachwissen und ‚Auftakt‘ mit vielfältigen theaterpädagogischen Übungen wurden in verschiedenen Gruppen das Thema intensiv und in kreativer Offenheit bespielt. Dabei kamen unterschiedlichen theatrale Methoden (Schauspiel mit Dialogen, Standbildsequenzen, Pantomime, Schattenspiel und kurze Filmsequenzen) zum Einsatz. Die Gruppen hatten die Biographie Luther in ihrer existentiellen Dimension darzustellen oder sollten dem theologischen Gedanken der ‚Rechtfertigung‘ nachgehen und in gegenwärtige Situationen einspielen. Die entstandenen Szenen, Darstellungen und Filme wurden gegenseitig gezeigt und dann miteinander ästhetisch und inhaltlich reflektiert. Auch wenn der zeitliche und sachliche Aufwand erheblich war, wurde so ein vertieftes Verständnis des Themas angebahnt. Die Schüler/innen äußerten sich im Nachhinein positiv über die gemachten Erfahrungen und wünschten sich weitere theaterpädagogisch aufbereitete Themen im Religionsunterricht.



### 3.2.2 Gleichnisse theaterpädagogisch erschlossen

Die Bibel ist für die meisten Schüler/innen eine fremde Textwelt, deren Sprache, Bilder und Szenen konträr zur eigenen Lebenswelt stehen. Gerade weil sie meist unbekannt sind und im Leben keine Relevanz haben, können sie eben auch nicht unmittelbar diskursiv erschlossen werden. Worauf sollte sich die Re-flexion in diesem Fall richten? Die Bibeldidaktik kennt den hermeneutischen, den problemorientierten und diverse Korrelationsmethoden. Sie leiden aber zumeist daran, dass sie in der Praxis entweder sehr abstrakt und lebensfern bleiben oder zu einer moralisierenden Deutung neigen. Eine Korrelationsdidaktik, die sich auf die Suche nach elementaren Wahrheiten und elementaren Erfahrungen fokussiert, wie es etwa die Methode der ‚Elementarisierung‘ vorschlägt, wird der Fülle des ästhetischen Potentials der Texte nicht gerecht. Auch neigt diese Methode in der Praxis dazu, sich auf (zumeist ethische) Schlagworte zu begrenzen, die dann in die Lebenswelt der Schüler/innen eingespielt werden. Die Geschichten und Szenen für sich genommen werden so nicht entfaltet.

Der theaterpädagogische Zugang zu Gleichnissen kann nur einer unter anderen sein. Es wurde in der Bibelhermeneutik als großer Fortschritt angesehen, als die in der Auslegungsgeschichte oftmals vorherrschende allegorische Auslegung der einzelnen Elemente der Gleichnisse durch Adolf Jülicher (1857-1938) überwunden wurde. Abgelöst wurde sie durch die Suche eines tertium comparationis, bei der die allgemeingültige Wahrheit gefunden wird. Dagegen wird etwa von sozialgeschichtlicher, befreiungstheologischer, feministischer Seite eingewandt, dass ein ahistorisches Verständnis den Texten nicht gerecht wird. Die hermeneutische Gleichnisauslegung betont, dass es sich bei Gleichnissen um ein Sprachgeschehen handelt, in der Form und Inhalt notwendig ineinander verwoben sind. So berechtigt die Anliegen der unterschiedlichen Hermeneutiken jeweils sind, sollen im vorliegenden Entwurf Gleichnissen als ästhetische Objekte verstanden werden, die "(...) konfrontieren und provozieren wollen, um etablierte Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen (...)." (Feldmeier 2011, S. 305) Es ist gleichwohl theologisch und didaktisch weiterhin angezeigt, auch andere, historisch-kritische und kontextuelle Zugänge aufzunehmen, um so die Bedeutungsvielfalt sachgemäß in ihrer Breite zu erschließen. Durch den wechselseitigen Bezug aufeinander werden die jeweils die blinden Flecken der jeweiligen Zugänge erhellt und Irrwege wahrnehm- und korrigierbar. Das gilt exemplarisch für die Einsicht in antijudaistische Vorurteile, die nur durch eine genaue Kenntnis der Eigenart des jüdischen Denkens und der tatsächlichen historischen Verhältnisse aufgeklärt werden können und müssen. Dies ist auch notwendiges Wissen für Spielleiter/innen bzw. Lehrer/innen, damit sich nicht Stereotype verfestigen. Das gilt auch für die Reflexion der patriarchalen Bilder, die sich nicht nur vielfach in biblischen Texten

finden, sondern auch das Denken von uns Heutigen vielfach untergründig prägen. So wird in der Praxis beispielsweise jeweils abzuwägen sein, ob die durch ihre besondere poetische Sprachmächtigkeit gekennzeichnete Luther-Übersetzung (*Bibel*, 2017) oder eine Übersetzung wie die ‚Bibel in gerechter Sprache‘ (Bail, 2007) einen wichtigen Erkenntnisgewinn bieten.

### **3.3 Von der Rechtfertigung und der Nächstenliebe – Theaterpädagogische Anregungen zu zwei Gleichnissen**

Gleichnisse als theologische Erschließungsgeschichten sind in sich bereits kleine Theaterstücke, deren Sinn sich in ihrer performativen Redeform entfaltet. „Im Spiel des Gleichnisses (...) wird der Leser aus der Verstrickung in alten Weltbildern befreit und in ein neues Verständnis eingebildet.“ (Huizing 2015, S. 538) Gleichnisse können als sprachliche Kunstwerke angesehen werden, die eine gewisse Autonomie besitzen. Ihr wird man nicht gerecht durch eine Lesart, die die Bildhälfte in eine Sachhälfte übersetzt und dabei die eigentümliche Verbundenheit von Form und Inhalt und den Bedeutungsmehrwert metaphorischer Rede ignoriert. Vielmehr liegt die Spannung in der poetischen Form selbst „(...) und indem sich der Betrachter in sie hineinziehen lässt, entfaltet sie ihr metaphorische Kraft, die auf ein neues Existenzverständnis des Betrachters zielt.“ (Johannsen 2005, S. 61). Die Eigenart dieser metaphorischen Sprache ist es, als poetische Form schöpferische Kraft zu entfalten. Darin liegt die Chance eines theaterpädagogischen Zugangs der hier exemplarisch an drei biblischen Grundtexten aufgezeigt wird.

#### **3.3.1 Die Arbeiter im Weinberg – (Matthäus 20)**

Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20,1-16 – siehe Anhang), in dem alle Arbeiter den gleichen Lohn erhalten, obgleich sie unterschiedlich lange tätig sind, ist didaktisch eine besondere Herausforderung. Die religionspädagogische Diskussion hat gezeigt, dass ein kognitiv adäquates Verständnis in Grundschule und Sekundarstufe I kaum zu erreichen ist, weil die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Die kognitive Entwicklung ist noch nicht offen für komplementäres Denken. Selbst für Erwachsene ist die Dissonanz zwischen dem Erzählten und dem eigenen Verstehen kaum zu überwinden. Das lässt sich mit der Methode der Dilemma-Befragung leicht eruieren, die

fundamentalen Missverständnisse offenbaren.<sup>10</sup> Zugleich findet sich das Gleichnis zu Recht im Bildungsplan, da es in grundlegender Weise den theologischen Topos der Rechtfertigung ohne Werke zum Thema hat. Meines Erachtens bietet die theaterpädagogische Auseinandersetzung mit dieser dramatischen Szene vielfaches Anregungspotential. Wie bereits dargelegt soll dies jedoch nicht als eine besondere Methode verstanden werden, eine vorher feststehende theologische Erkenntnis zu vermitteln, sondern sowohl die Deutungsoffenheit des Gleichnisses wie auch die Freiheit des theaterspielenden Subjekts in einen kreativen Dialog zu bringen.

Nach einer Erstbegegnung mit dem biblischen ‚Stoff‘, sollte der ‚Auftakt‘ gemäß der SAFARI-Methode mit dem Einüben theaterpädagogischer Grundformen und Grundhaltungen zu Beginn einen breiten Raum einnehmen. Insbesondere wenn zuvor noch nicht theaterpädagogisch gearbeitet wurde. Es geht darum die Schüler/innen zu sensibilisieren für ihren leib-sinnliche Dimension, offen zu werden für das Spiel. Aus der Fülle theaterpädagogischer Übungen sind je nach Gruppe geeignete Methoden zu nutzen Aufmerksamkeit und Präsenz zu generieren. Sinnvollerweise kann die Begegnung mit den unterschiedlichen Figuren in kleinen Gruppen geschehen. Dabei sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt und eben das sollte den Teilnehmenden auch deutlich werden. Verfremden, parodieren, Gesten vergrößern und verkleinern, mit Bewegungstempi und der Sprache spielen, in andere Umgebungen versetzen, alles das ist erwünscht. Zunächst für sich bzw. in der Kleingruppe, dann in Interaktion mit den anderen Figuren als reaktives Spiel. Je größer die Spielfreude, desto besser. Es wird dann auch hilfreich, wenn die Lehrkraft neue Impulse ins Spiel bringt. So können die Figuren verändert werden, ihre hypothetische Vorgeschichte mitbedacht werden oder der weitere Verlauf der Szene entwickelt werden. So entstehen unterschiedliche Darstellungen und Handlungsabläufe, die in ihrer Vielschichtigkeit viel Stoff für die Reflexion bieten. Auch der Statuswechsel, dass die Ersten die Letzten sein werden und umgekehrt, ist ein theatral anregender und theologisch brisanter Gedanke. Theologisch fruchtbar wird das Theaterspielen dann, wenn das ‚Ärgernis‘ und die ‚Torheit‘ (1. Korinther 1,18) dieser Gleichniserzählung für das gewöhnlichen Gerechtigkeitsvorstellungen deutlich erfahren wird und zugleich der Horizont für eine andere, ‚neue Gerechtigkeit‘ erlebbar wird. Diese Differenzenerfahrung von erlebter und möglicher Realität zeigt gegebenenfalls die Fruchtbarkeit der theaterpädagogischen Herangehensweise.

---

<sup>10</sup> Siehe die einschlägigen Untersuchungen von F. Oser/P. Gmünder, J.Fowler, A. Bucher u.a.. (Siehe Büttner und Dieterich 2013.

### 3.3.2 Der Barmherziger Samariter (Lukas 10)

Die Parabel vom barmherzigen Samariter (Lukas 10,25-36 – siehe Anhang) ist die grundlegende christliche Beispielgeschichte über die Nächstenliebe, deren Protagonist selbst gerade nicht Jude noch Christ ist. Ein unter die Räuber Gefallener erfährt Hilfe von einem Samaritaner während andere achtlos an ihm vorübergehen. Diese Perikope bietet dramaturgisch zahlreiche Rollen an, vom Opfer des Überfalls und den Räubern, über den frommen Leviten und den Priester, die vorübergehen und dem Samaritaner, der sich erbarmt. Schließlich kommt noch der Wirt ins Spiel. Die literarisch dargestellte Szene lässt nach Vorgeschichte und dem anschließenden Verlauf fragen. Aus der Fülle der Möglichkeiten stellen sich bei näherer Betrachtung der Rollen anregende Fragen, die theatral fruchtbar gemacht werden können, z.B.

- Der Reisende: Wie ist die Lebensgeschichte des Reisenden – wo kommt er her – wo will er hin – wie hat ihn der Überfall und die Rettung verändert – wie geht sein Leben weiter - ...
- Die Räuber: Wo kommen die Räuber her – was motiviert sie – aus welchen sozialen Verhältnissen kommen sie – welche Gedanken und Gefühle bewegen sie – wie ist die Gruppendynamik – wie geht es bei ihnen weiter – machen sie weitere Überfälle – dort die Verhaftung – gibt es konkurrierende Räuberbanden - ...
- Der Levit und der Priester: Was ist ihre Aufgabe – welchen Status genießen sie – welche Handlungsfreiheit haben sie – welche Ethik prägt sie – welche persönliche Lebensgeschichte motiviert sie jeweils - ...
- Der Samaritaner als Hauptperson: Welche Rolle spielt seine ‚andere‘ Religion als Samaritaner – wie sind seine Lebensumstände – hat er Familie – warum geht er gerade diesen Weg – was ist sein Gewerbe – wie erlebt er sein Fremdsein in Jerusalem - ...
- Der Wirt: Warum niemand er Geld – Kennt er die Räuber oder das Opfer – Wer verkehrt sonst in seinem Gasthaus – hat er Familie - ...
- Der Diskussionspartner („Gesetzeskundiger“): Wie versteht er die Geschichte – Welche Erfahrung motiviert ihn zum Gespräch mit Jesus
- Der Erzähler („Jesus von Nazareth“): Wie kommt er auf die Geschichte – Welche Erfahrung steht dahinter – welche Erzählabsicht verbindet er damit
- Der Autor des Evangeliums („Matthäus“): Wem erzählt er und mit welcher Absicht diese Geschichte

Eine Fülle von Möglichkeiten ergibt sich, wenn den Biographien der Protagonisten vor und nach dem Ereignis nachgegangen wird. Interkulturelle und interreligiöse Fragen sind

ebenso relevant wie ethische und diakonische Aspekte. Der eine handelt spontan und unentgeltlich, der Wirt lässt sich für seine Hilfe bezahlen. Selbst wirtschaftliche Fragen, wie Hilfe entlohnt wird und wer dafür aufkommen muss, können anhand dieser Parabel erschlossen werden. Interessant wäre ein Spiel, in dem eine oder mehrere Rollen jeweils anders gestaltet werden ohne dass die anderen im Vorhinein davon wissen. Ein solches reaktives Spiel würde ganz neue Erfahrungs- und Reflexionshorizonte aufreißen.

Es ist auf diese Weise möglich, verschiedene Wirklichkeiten nebeneinander zu konstruieren, die Ausgangspunkt für eine vertiefte, reflexive und diskursive Auseinandersetzung werden können. Durch das emotionale und gedankliche Hineinversetzen in Figuren wird das Selbst- und Fremdverstehen gefördert. Dabei sind die Widersprüche der Personen und ihrer Motive wahrzunehmen und auszuhalten.

Mit sequentiellen Standbildern kann der jeweilige Status veranschaulicht werden, den die Protagonisten einnehmen und untereinander kommunizieren. Wie Gerd Theißen in seiner Theorie des Urchristentums (siehe Theißen 2008) darlegt, ist der Statusverzicht der komplementäre Grundwert zur Nächstenliebe. Im darstellenden Handeln des Theaterspiels, das auf Statusbeziehungen achtet, kann dies besonders anschaulich verdeutlicht werden, etwa wenn sich der Samaritaner zu dem Verletzten hinunterbeugt.

Interessant wäre es auch, die anschließende Perikope im Lukasevangelium mit in den Blick zu nehmen. In der Szene der beiden Schwestern Maria und Martha (Lukas 10,38-42) wird letztere von Jesus für ihr Tun getadelt, obgleich sie es ist, die das Gebot, Gäste zu bewirten erfüllt, während Martha scheinbar untätig dem Rabbi zuhört. Die Konfrontation mit der Geschichte vom Barmherzigen Samariter zeigt, dass die Frage nach dem rechten Zeitpunkt von Tun und Lassen elementar bedeutsam ist.

Es wäre ein anregender Spielimpuls, wenn sich die beiden Frauen mit dem Barmherzigen Samariter und dem Wirt trafen.

### **3.3.3 Das poetisch-theatrale Potential der Psalmen**

Neben erzählerischen Texten sind auch die poetischen Texte der Bibel beispielbar. Sie bieten eine Fülle von Bildern und Szenen, die mit theatralen Mitteln erschlossen werden können. Vor allem die Psalmen spiegeln die Fülle menschlicher Emotionen wieder. Sie speisen sich aus realen Lebenserfahrungen, die konkret oder metaphorisch verfremdet wiedergegeben werden. Für sie gilt in besonderer Weise, was Ingo Baldermann über die Bibel insgesamt sagt: "Was die Bibel für uns leistet, ist so etwas wie eine Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung." (Baldermann, 1996, S. 16)

Elementare Worte der Psalmen haben eine Bildkraft, die eine theatrale Ausdruckshandlung geradezu herausfordern. Das reicht von der Verzweiflung wie beispielsweise *„Ich versinke in tiefem Schlamm“* (Psalm 69,3) oder *„Ich habe mich müde geschrien“* (Psalm 69,4) und *„Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß“* (Psalm 31,31) bis hin zur Klage *„Alle, die mich sehen, verspotten mich“* (Psalm 22,8), der in die Bitte entspricht: *„Errette mich von der Hand meiner Feinde und von denen, die mich verfolgen“* (Psalm 31,16). Worte der Furcht (*„Mir ist angst, mein Auge ist trübe geworden vor Gram, matt meine Seele und mein Leib“* - Psalm 31,10) stehen den Worten des Vertrauens gegenüber (*„Du stellst meine Füße auf weiten Raum“* - Psalm 31,9). Auch das Glück drückt sich in begeisternden Worten aus (*„Du hast mir meine Klage verwandelt in Regen, du hast mir den Sack der Trauer ausgezogen und mich mit Freude gegürtet“* – Psalm 30,12) Je nach Psalm ist mehr die individuelle oder die kollektive Erfahrung tonangebend. Die Forderung nach Gerechtigkeit und Rettung aus Unfreiheit und Not kommt zur Sprache (*„Wenn der Herr die Gefangenen Zions erlösen wird, so werden wir sein wie die Träumenden. Dann wird unser Mund voll Lachens und unsre Zunge voll Rühmens sein“* - Psalm 126,1f), wie die Freude an der Schönheit der Schöpfung (*„Du lässtest Brunnen quellen in den Tälern, dass sie zwischen den Bergen dahinfließen, dass alle Tiere des Feldes trinken und die Wildesel ihren Durst löschen. Darüber sitzen die Vögel des Himmels und singen in den Zweigen“* - Psalm 104,10ff) und Begeisterung über das eigene Dasein (*„Wenn ich sehe die Himmel, deiner Finger Werk, den Mond und die Sterne, die du bereitet hast; was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst, und des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst“* - Psalm 8,4f). Auch der leibliche Genuss des Lebens kommt nicht zu kurz, wobei bei Heranwachsenden der Jubel über den Wein eher noch nicht befördert werden sollte (*„Du lässtest Gras wachsen für das Vieh und Saat zu Nutz den Menschen, dass du Brot aus der Erde hervorbringst, dass der Wein erfreue des Menschen Herz und sein Antlitz glänze vom Öl und das Brot des Menschen Herz stärke“* - Psalm 104,14f).

Zu diesen mannigfachen, poetischen Bildern lassen sich jeweils individuelle körperliche, theatrale Ausdrucksformen, Gesten und Interaktionen finden, bis hin zu kleinen Inszenierungen, die diese menschlichen Grunderfahrungen und Emotionen mit eigenen Geschichten auslegen. Je nach Klassenstufe und theaterpädagogischer Erfahrung können konkretere oder abstraktere Darstellungen gefunden werden. Emotionen und Erfahrungen, die im Schulalltag auf die ‚Hinterbühne‘ verbannt sind, können spielerisch offen erkundet und gezeigt werden.

Die besondere dichterische Sprachgestalt, die sich von der Alltagssprache abhebt, erweist sich dabei nicht nur als Erweiterung des restringierten alltäglichen Sprachschatzes, sondern auch der vielfältigeren Wahrnehmungsfähigkeit, denn die Sprache ist nach Wilhelm von

Humboldt das Organ unseres Denkens.<sup>11</sup>

Ein Lebensweg könnte, von konkreten heutigen Lebenserfahrungen ausgehend etwa durch die Sprachbilder des Psalms 23 (siehe Anhang) gemeinsam mit Schüler/innen theatra­li­siert werden. Er erzählt in poetischen Bildern die dramatische Geschichte von der Verzweiflung im finsternen Tal bis zum leib-seelischen Genuss duftenden Salb­öls und eines üppig gedeckten Tisches, der zum Festmahl einlädt. Das Spektrum der Leidenschaften reicht von Freude und Trauer, Angst und Hass bis hin zu Glaube Hoffnung und Liebe. Die Besonderheit aber liegt in der poetischen Form des Gedichts. Sie lässt der eigenen Phantasie Raum und kann deshalb mit den je eigenen Lebensgeschichten veranschaulicht werden.

Im eigentlichen Sinne bieten sich Psalmen für ästhetische Bildungserfahrungen an, die zugleich offen sind für die religiöse Dimension. Mehr als in den erzählerischen Texten wird es theaterpädagogisch darum gehen, Ausdrucksformen für die kreative Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den geschilderten Gefühlen zu finden. Dabei ist der kreative Dialog zwischen den Spielenden und dem Text ein wechselseitiges Erschließungsverhältnis. Anzustreben wäre auch eine Differenz­er­fah­rung zwischen unterschiedlichen Figuren-Ichs und den jeweiligen Spieler/innen als individuelle Person. Es ist hierfür gut in der ‚*Auftakt*‘-Phase ein großes Repertoire von Ausdrucksformen einüben, das auch die abstrakte Darstellung von Gefühlen umfasst. Das fällt Grund­schüler/innen erfahrungsgemäß leichter als Jugendlichen und Erwachsenen. Haben diese jedoch die Scheu überwunden und ihre leib-sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen entwickelt, ist auch für deren Kreativität die Voraussetzung geschaffen. Die Erfahrung zeigt, dass sie dann mit großer Leidenschaft interessante und zu weiterem Nachdenken anregende Inszenierungen schaffen.

---

<sup>11</sup> Siehe Kap. 2.4.

## 4 Fazit

In dieser Arbeit sollte gezeigt werden, dass die Theaterpädagogik eine Dimension für die Religionspädagogik eröffnen kann, die bislang wenig Beachtung fand. Zwar findet sich im Kontext der religionsdidaktischen Methoden der Verweis auf theatrale Darstellungsweisen, doch hat das Theaterspiel dort zumeist dienende Funktion zur Vermittlung von Inhalten oder Kompetenzen. Dagegen bleibt das Theaterspiel als eigene ‚Erkenntnisform‘ oder eine Weise ästhetische und religiöse Bildungsprozesse zu ermöglichen, unbeachtet. Das Plädoyer, Zeit und Raum für das Theaterspielen einzuräumen, beruht auf der Annahme, dass Bildung im eigentlichen Sinne notwendig und sachgemäß für den evangelischen Religionsunterricht ist. Dies ist komplementär zu vielen anderen notwendigen religionspädagogischen Funktionsbeschreibungen zu verstehen. Die Theaterpädagogik ersetzt nicht die diskursiven, reflexiven Unterrichtsformen. Vielmehr erschließt sie Dimensionen, die auf andere Weise kaum zu erreichen sind: Mündigkeit im Umgang mit der religiösen Tradition, existentiellen Fragen und gesellschaftlichen, ethischen Problemen. So kann Theaterspielen – auch im engen Rahmen, den Schule dafür strukturell lässt, Momente von Freiheitserfahrung bieten. Für Schiller war mit dem Spiel eine fundamentale Erfahrung des Menschseins verbunden. Sie zielte auch auf eine gesellschaftliche Transformation. Das hat sich historisch nicht bewahrheitet und ist zweifelsohne eine zu weitgehende Erwartung. Aber dass die Sehnsucht nach Freiheit und das ‚Recht, ein anderer zu werden‘ geweckt wird, bleibt die Hoffnung. Und möglicherweise entwickeln im Theaterspiel mit biblischen Texten auch die Kritiker der Religion ‚Sinn und Geschmack für das Unendliche‘ (Schleiermacher, Reden über die Religion). Damit wäre für den Religionsunterricht viel erreicht. Und vielleicht werden von diesen Einsichten und Erfahrungen auch die anderen Fächer oder gar die Schule inspiriert. Der Idee der Bildung täte das gut.



## 5 Anhang: Biblische Texte

### 5.1 Von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20,1-16)<sup>12</sup>

<sup>1</sup>Denn das Himmelreich gleicht einem Hausherrn, der früh am Morgen ausging, um Arbeiter anzuwerben für seinen Weinberg. Und als er mit den Arbeitern einig wurde über einen Silbergroschen als Tagelohn, sandte er sie in seinen Weinberg. Und er ging aus um die dritte Stunde und sah andere auf dem Markt müßig stehen und sprach zu ihnen: Geht ihr auch hin in den Weinberg; ich will euch geben, was recht ist. Und sie gingen hin. Abermals ging er aus um die sechste und um die neunte Stunde und tat dasselbe. Um die elfte Stunde aber ging er aus und fand andere stehen und sprach zu ihnen: Was steht ihr den ganzen Tag müßig da? Sie sprachen zu ihm: Es hat uns niemand angeworben. Er sprach zu ihnen: Geht ihr auch hin in den Weinberg. Als es nun Abend wurde, sprach der Herr des Weinbergs zu seinem Verwalter: Ruf die Arbeiter und gib ihnen den Lohn und fang an bei den letzten bis zu den ersten. Da kamen, die um die elfte Stunde angeworben waren, und jeder empfing seinen Silbergroschen. Als aber die Ersten kamen, meinten sie, sie würden mehr empfangen; und sie empfingen auch ein jeder seinen Silbergroschen. Und als sie den empfingen, murrten sie gegen den Hausherrn und sprachen: Diese Letzten haben nur eine Stunde gearbeitet, doch du hast sie uns gleichgestellt, die wir des Tages Last und die Hitze getragen haben. Er antwortete aber und sagte zu einem von ihnen: Mein Freund, ich tu dir nicht Unrecht. Bist du nicht mit mir einig geworden über einen Silbergroschen? Nimm, was dein ist, und geh! Ich will aber diesem Letzten dasselbe geben wie dir. Oder habe ich nicht Macht zu tun, was ich will, mit dem, was mein ist? Siehst du darum scheel, weil ich so gütig bin? So werden die Letzten die Ersten und die Ersten die Letzten sein.

---

<sup>12</sup> Die Bibeltexte werden zitiert nach der Übersetzung Martin Luthers – revidiert 2017.

## **5.2 Der barmherzige Samariter (Lukas 15,25-37)**

Und siehe, da stand ein Gesetzeslehrer auf, versuchte ihn und sprach: Meister, was muss ich tun, dass ich das ewige Leben ererbe? Er aber sprach zu ihm: Was steht im Gesetz geschrieben? Was liest du? Er antwortete und sprach: »Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit all deiner Kraft und deinem ganzen Gemüt, und deinen Nächsten wie dich selbst« (5. Mose 6,5; 3. Mose 19,18). <sup>28</sup>Er aber sprach zu ihm: Du hast recht geantwortet; tu das, so wirst du leben. Er aber wollte sich selbst rechtfertigen und sprach zu Jesus: Wer ist denn mein Nächster? Da antwortete Jesus und sprach: Es war ein Mensch, der ging von Jerusalem hinab nach Jericho und fiel unter die Räuber; die zogen ihn aus und schlugen ihn und machten sich davon und ließen ihn halb tot liegen. Es traf sich aber, dass ein Priester dieselbe Straße hinabzog; und als er ihn sah, ging er vorüber. Desgleichen auch ein Levit: Als er zu der Stelle kam und ihn sah, ging er vorüber. Ein Samariter aber, der auf der Reise war, kam dahin; und als er ihn sah, jammerte es ihn; und er ging zu ihm, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie ihm, hob ihn auf sein Tier und brachte ihn in eine Herberge und pflegte ihn. Am nächsten Tag zog er zwei Silbergroschen heraus, gab sie dem Wirt und sprach: Pflege ihn; und wenn du mehr ausgibst, will ich dir's bezahlen, wenn ich wiederkomme. Wer von diesen dreien, meinst du, ist der Nächste geworden dem, der unter die Räuber gefallen war? Er sprach: Der die Barmherzigkeit an ihm tat. Da sprach Jesus zu ihm: So geh hin und tu desgleichen!

## **5.3 Maria und Marta (Lukas 10,38-42)**

Als sie aber weiterzogen, kam er in ein Dorf. Da war eine Frau mit Namen Marta, die nahm ihn auf. Und sie hatte eine Schwester, die hieß Maria; die setzte sich dem Herrn zu Füßen und hörte seiner Rede zu. Marta aber machte sich viel zu schaffen, ihnen zu dienen. Und sie trat hinzu und sprach: Herr, fragst du nicht danach, dass mich meine Schwester lässt allein dienen? Sage ihr doch, dass sie mir helfen soll! Der Herr aber antwortete und sprach zu ihr: Marta, Marta, du hast viel Sorge und Mühe. Eins aber ist not. Maria hat das gute Teil erwählt; das soll nicht von ihr genommen werden.

## 5.4 Psalm 23

Der Herr ist mein Hirte,  
mir wird nichts mangeln.  
Er weidet mich auf einer grünen Aue  
und führet mich zum frischen Wasser.  
Er erquicket meine Seele.  
Er führet mich auf rechter Straße um seines Namens willen.  
Und ob ich schon wanderte im finstern Tal,  
fürchte ich kein Unglück;  
denn du bist bei mir,  
dein Stecken und Stab trösten mich.  
Du bereitest vor mir einen Tisch  
im Angesicht meiner Feinde.  
Du salbest mein Haupt mit Öl  
und schenkest mir voll ein.  
Gutes und Barmherzigkeit werden mir folgen mein Leben lang,  
und ich werde bleiben im Hause des Herrn immerdar.

## 6 Literaturverzeichnis

- Austin, John L.; Savigny, Eike von (2010): Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words). Stuttgart.
- Bail, Ulrike (Hg.) (2007): Bibel in gerechter Sprache. 3. Aufl. Gütersloh.
- Baldermann, Ingo (1996): Einführung in die biblische Didaktik. Darmstadt.
- Balz, Horst Robert; Müller, Gerhard (Hg.) (2006-2010): Theologische Realenzyklopädie. (TRE) Berlin.
- Barth, Ferdinand (2006-2010): Art. Theater. In: Horst Robert Balz und Gerhard Müller (Hg.): Theologische Realenzyklopädie. (TRE), Bd. 33 Berlin, S. 175–195.
- Bartsch, Eva (2005): Art. Theater. VI. Kirchengeschichtlich. In: Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd. 8. 4. Aufl. Tübingen, 214-216.
- Becker, Ulrich; Johannsen, Friedrich; Noormann, Harry (Hg.) (2005): Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen. 3. Aufl. Stuttgart.
- Berg, Horst Klaus (1991): Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung. Stuttgart.
- Bibel. Lutherbibel : mit Apokryphen (2017). revidiert 2017. Stuttgart.
- Boal, Augusto (2006): Regenbogen der Wünsche. 2. Aufl. Berlin (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, III).
- Boal, Augusto (2016): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. 2. Auflage. Berlin.
- Brecht, Bert (2009): Kurze Beschreibung einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorbringt. In: Jens Roselt (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2. Aufl. Berlin, S. 278–297.
- Brook, Peter (2016): Der leere Raum. 13. Auflage. Berlin.
- Burrichter, Rita; Grümme, Bernhard; Mendl, Hans; Pirner, Manfred L.; Rothgangel, Martin; Schlag, Thomas (2016): Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. 1. Auflage. Hg. v. Hans Mendl. Stuttgart.
- Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen.
- Cassirer, Ernst (2007): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. 2. Auflage. Hamburg.
- Cassirer, Ernst; Rosenkranz, Claus (2010): Philosophie der symbolischen Formen.
- Czerny, Gabriele (2010): Theater-Safari. Praxismodelle für die Grundschule. Braunschweig.
- Czerny, Gabriele (2011): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont

- personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. 7.Aufl. Augsburg.
- Diderot, Denis (2009): Das Paradox über den Schauspieler. In: Jens Roselt (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2. Aufl. Berlin, S. 137–147.
- Domsgen, Michael (2019): Religionspädagogik. Leipzig
- Dressler, Bernhard (2012): Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: Thomas Klie (Hg.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten, S. 7–15.
- Eco, Umberto (2015): Der Name der Rose. Roman. 34. Auflage. München
- Erlemann, Kurt (1999): Gleichnisauslegung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen.
- Feldmeier, Reinhard (2011): Gleichnisse. In: Rainer Lachmann, Gottfried Adam, Christine Reents und u.a.: Elementare Bibeltex-te. Exegetisch – systematisch – didaktisch. Hg. v. Gottfried Adam, Christine Reents und Rainer Lachmann. Göttingen, S. 302–335.
- Fischer-Lichte, Erika (2010): Von der Antike bis zur deutschen Klassik. 3. Aufl. Tübingen.
- Fischer-Lichte, Erika (2021): Performativität. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. 4.Ausgabe. Bielefeld.
- Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris; Warstat, Matthias (Hg.) (2014): Metzler-Lexikon Theatertheorie. 2.Auflage. Stuttgart.
- Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hg.) (2010): Wilhelm von Humboldt - Werke. Studienausgabe, 1. Aufl. Darmstadt.
- Friedrich, Marcus A. (2003): Art. Bibliodrama. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 46–47.
- Friedrich, Marcus A. (2005): Art. Theater. VII. Praktisch-theologisch. In: Religion in Geschichte und Gegenwart. 4., Aufl. Tübingen, Sp. 216–217.
- Fuhrmann, Manfred; Aristoteles (Hg.) (2014): Poetik. Griechisch/Deutsch. Bibliogr. erg. Ausg. 2014. Stuttgart.
- Göhmman, Lars (2003): Drama in Education. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 80–82.
- Hänig, Miriam (2008): Die biblische Erzählung vom Vater und seinen beiden Söhnen (Lk 15,11-32). Eine Erlebnisreise (7. Kl./Gym). In: Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart, S. 176–184.
- Hentschel, Ulrike (2003): Art. Ästhetische Bildung. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 9–11.
- Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. [3. Aufl.]. Berlin.
- Hentschel, Ulrike (2012): Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Christoph Nix,

- Dietmar Sachser und Marianne Streisand (Hg.): Theaterpädagogik. Berlin, S. 64–71.
- Hilpert, Anne: Tanz im Dazwischen. Dissertation.
- Hinz, Andreas (2002): Das Leid und die Sprachlosigkeit. Theodizee: eine theologische Alltagssituation. In: *Lebendige Seelsorge* 53 (2).
- Hinz, Andreas (2003): Zeit als Bildungsaufgabe in theologischer Perspektive. Zugl.: Schwäbisch-Gmünd, Pädag. Hochsch., Diss., 2002. Münster.
- Hoffmann, Klaus; Kabitz, Ulrich; Grünberg, Wolfgang; Rohrer, Fritz; Warns, Else; Friedrich, Marcus A. et al. (Hg.) (2001): Spielraum des Lebens - Spielraum des Glaubens. Entdeckungen zur Spielkultur bei Ernst Lange und Spiel und Theater in der Kirche heute. Hamburg.
- Hönig, Christoph (15.04.02): Robert Musil. Ein Mann ohne Eigenschaften? 139. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft, 15.04.02. Online verfügbar unter <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=musil>, zuletzt geprüft am 24.08.2021.
- Huizinga, Klaas (2015): Ästhetische Theologie. Der erlebte Mensch, der inszenierte Mensch, der dramatisierte Mensch. 1. Auflage. Gütersloh.
- Humboldt, Wilhelm von (2010): Theorie der Bildung des Menschen. In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt - Werke, Bd. 1. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel ; 5), S. 234–240.
- Jahnke, Manfred (2003a): Art. Schuldrama. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 264–265.
- Jahnke, Manfred (2003b): Art. Theater im Klassenzimmer. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 317–318.
- Johannsen, Friedrich (2005): Und er redete zu ihnen vieles in Gleichnissen (Mt 13,3). Die Gegenwart des Reiches Gottes in den Gleichnissen Jesu. In: Ulrich Becker, Friedrich Johannsen und Harry Noormann (Hg.): Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen. 3. Stuttgart, S. 55–83.
- Johnstone, Keith; Wardle, Irving; Tabori, George; Schreyer, Petra (2016): Improvisation und Theater. 13. Auflage. Berlin.
- Kalloch, Christina (2012): Bibeldidaktik zwischen Performance und ästhetischer Bildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thomas Klie (Hg.): Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten. Rehburg-Loccum, S. 50–58.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim.
- Klie, Thomas (2006): Religion zu lernen geben. Das Wort in Form bringen. In: *Loccumer Pelikan* (3), S. 103–109.
- Klie, Thomas (2012): Fiktion im Spiel. In: Thomas Klie (Hg.): Performative

- Religionsdidaktik und biblische Textwelten. Rehburg-Loccum (Loccumer Impulse, 3), S. 26–32.
- Klie, Thomas; Dressler, Bernhard (2008): Performative Religionspädagogik. Rezeption und Diskussion 2002-2008. In: Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart, S. 225–236.
- Koch, Gerd (2003): Theatralisierung (von Lehr- und Lernprozessen). In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 329–330.
- Leonhard, Silke; Klie, Thomas (2008): Ästhetik - Bildung - Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart, S. 9–25.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Bildungsplan 2016. Online verfügbar unter <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite>, zuletzt geprüft am 26.08.2021.
- Peter C. A. Schels (Hg.): Mittelalter-Lexikon. Online verfügbar unter <https://www.mittelalter-lexikon.de/wiki/Lachen>, zuletzt geprüft am 24.08.2021.
- Plath, Maïke (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim, Basel.
- Ptok, Gabriel (2003): Theatertherapie. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 325–327.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. 1. Auflage. Hamburg.
- Roose, Hanna (2006): Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität (3), S. 110–115.
- Roth, Ursula (2006): Die Theatralität des Gottesdienstes. Gütersloh.
- Roth, Ursula (2008): Von der Inszenierung bis zur Performativität. Der Religionsunterricht im Lichte kulturwissenschaftlicher Grundkategorien. In: Thomas Klie und Silke Leonhard (Hg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart, S. 38–53.
- Ruping, Bernd (2001): Die Brauchbarkeit des Ästhetischen. Zur kommunikativen Funktion des Theaters am Beispiel der Theaterpädagogischen Zentren. In: *Korrespondenzen* 17 (38), S. 9–17.
- Ruping, Bernd (2003): Darstellendes Spiel. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 65–67.
- Schewe, Manfred (2003): Theatre in Education. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 335.
- Schiller, Friedrich (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe

- von Briefen. Unter Mitarbeit von Stefan Matuschek. Frankfurt am Main.
- Schleiermacher, Friedrich (2018): Ueber die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Vierte Auflage. 2018. Berlin.
- Schmidt, Maren (2012): Kirche und Theater. In: Christoph Nix, Dietmar Sachser und Marianne Streisand (Hg.): Theaterpädagogik. Berlin: (Lektionen, 5), S. 222–228.
- Schnelle, Udo (2007): Theologie des Neuen Testaments. Göttingen.
- Schottroff, Luise (2015): Die Gleichnisse Jesu. 4. Auflage. Gütersloh.
- Schröder, Bernd (2012): Religionspädagogik. Tübingen.
- Schröer, Henning (2005): Art. Bibliodrama. In: Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd. 1. 4. Aufl. Tübingen.
- Schweitzer, Friedrich (1997): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. 2. Aufl. Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Lehrbuch praktische Theologie. Gütersloh.
- Seitz, Hanne (2003): Spiel. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 279–283.
- Simhandl, Peter; Wille, Franz; van Dyk, Grit (2001): Theatergeschichte in einem Band. (2. Aufl.). Berlin.
- Sölle, Dorothee (1981): Das Recht, ein anderer zu werden. Theol. Texte. Stuttgart.
- Stanislawski, Konstantin S. (2009): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. In: Jens Roselt (Hg.): Seelen mit Methode. Schauspieltheorien vom Barock- bis zum postdramatischen Theater. 2. Aufl. Berlin, S. 237–251.
- Steinweg, Reiner (2003): Art. Lehrstück. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 181–183.
- Sting, Wolfgang (2014): Art. Theaterpädagogik/Theatertherapie. In: Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch und Matthias Warstat (Hg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. 2. Auflage. Stuttgart, Sp. 372–375.
- Theißen, Gerd (2008): Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums. 4. Aufl. Gütersloh.
- Thomas, Günter (2021): Im Weltabenteuer Gottes leben. Impulse zur Verantwortung für die Kirche. Leipzig.
- Vaßen, Florian (2012): Theater +- Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-)Pädagogik. In: Christoph Nix, Dietmar Sachser und Marianne Streisand (Hg.): Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit (Lektionen, 5), S. 53–63.
- Weintz, Jürgen (2003): Regenbogen der Wünsche. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 240–242.
- Wrentschur, Michael (2003): Forumtheater. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, S. 108–110.



Zimmermann, Mirjam; Zimmermann, Ruben (Hg.) (2018): Handbuch Bibeldidaktik. Unter Mitarbeit von Susanne Luther und Julian Enners. 2.Auflage. Tübingen.

### **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremdem Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Leonberg, den 2.11.2021