

Dramapädagogik im islamischen Religionsunterricht

Carla Amina Baghajati

Vorbemerkungen

Theaterspielen und islamischer Religionsunterricht? Auch wenn in den vergangenen Jahren mehr und mehr kreative Methoden in den islamischen Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum Einzug gehalten haben, sind abgesehen von einigen Versuchen mit ans Rollenspiel angelehnten Unterrichtssequenzen dramapädagogische Akzente nicht im Alltag von Religionslehrkräften angekommen. Für Österreich lässt sich dies an den Stundenbildern und sonstigen Unterrichtsvorbereitungen ablesen, die bei Hospitationen seitens der Lehrkräfte vorgelegt werden. Insofern versteht sich der folgende Aufsatz als eine Anregung, dramapädagogische Konzepte verstärkt zu einzusetzen. Dabei stehen praktische Hinweise zur Durchführung im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen beim Einsatz im Unterricht werden beispielhaft und aufeinander aufbauend zentrale Methoden vorgestellt und dabei mit einem Thema verknüpft, das bearbeitet werden kann.

1. Theoretische Verankerung und Ideengeber/innen

Ein rascher Blick auf jene wegweisenden Personen, deren Ideen hier auf den islamischen Religionsunterricht übertragen werden, sei an den Anfang gestellt, nicht nur in Würdigung deren Leistungen, sondern auch als Impuls, sie bei Interesse weiter zu vertiefen. Die Methode stammt aus dem angelsächsischen Raum, wo sie bereits seit mehreren Jahrzehnten als „Drama in Education“ in Einsatz ist. Gavin Bolton, Peter Slade, Brian Way sind hier zu nennen. Der Ursprungsgedanke ist bestechend einfach. So wie Kinder in ihrem fantasievollen Spiel sich gerne in verschiedenste Situationen versetzen, untereinander Rollen verteilen und in diesen dann interagieren, wird dieses spielerische Ausprobieren verschiedener Handlungsoptionen pädagogisch fruchtbar gemacht. Damit hält etwas in das Klassenzimmer Einzug, was eigentlich gerade als das Gegenteil bisher im Schulbereich vertrauter Formen von „Darstellendem Spiel“ erscheint, bei dem das Ziel einer an einem vorgegebenen Text orientierten aufführungsreifen Vorstellung vorherrscht. Jonathan Neelands und Tony Goode bevorzugen den Ausdruck „Structured Drama“ und untersuchen die klassischen konventionellen Theaterpraxen, um sie sinngebend pädagogisch im schulischen Kontext

nutzen zu können. Damit haben sie wichtige Grundlagenarbeit geleistet. John O'Toole und Cecily O'Neill sprechen von „Process Drama“. Auch dieser Begriff ist programmatisch, weist er doch darauf hin, dass das dramatische Tun als Unterrichtsmethode ergebnisoffen ist.

Im deutschsprachigen Raum wird erst Ende der Achtzigerjahre Dramapädagogik zum Gegenstand pädagogischer Überlegungen. Dann geht die Praxis rasch in Richtung des Fremdsprachenunterrichts, vor allem durch die Veröffentlichung von Manfred Schewes „Fremdsprache inszenieren – zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis“ im Jahre 1993. Er spricht in Erweiterung des berühmten Gedankens von Johann Heinrich Pestalozzi von einem Lernen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“. In Wien ist Karl Eigenbauer tätig, der als inzwischen pensionierter Lehrer am Musikgymnasium in der Neustiftgasse dort Akzente in Richtung Dramapädagogik setzte und vielfältig vernetzt noch heute als auch international viel gefragter Referent in der Erwachsenenbildung und Lehrerausbildung unterrichtet. In Deutschland und Österreich werden regelmäßige einschlägige Kongresse abgehalten, Online-Angebote bereichern die Dramapädagogik-Szene auch international – wobei Religionsunterricht aber (noch) unterbelichtet ist.

2. Warum Dramapädagogik?

Es mag sich aus den skizzierten Ansätzen bereits die Erkenntnis einstellen: Wer nach Methoden sucht, die die Eigenaktivität von Schüler*innen zu steigern vermögen und gerade im Religionsunterricht den Sprung vom reinen Reproduzieren von Lerninhalten hin zur persönlichen Nutzbarmachung gelingen lassen, kann mit Dramapädagogik einen Zugang erschließen, der völlig neue Möglichkeiten eröffnet. Mit der Vereinbarung „Wir tun so, als ob ...“ lässt sich kurzzeitig in eine andere Rolle schlüpfen und etwas ausprobieren, was im Alltag so nicht möglich wäre. Dass hier nebenbei die Kommunikationsfähigkeit insgesamt trainiert wird – und hier ist nicht nur die Sprachfähigkeit gemeint, sondern auch die nonverbale Kommunikation und das Verarbeiten von Emotionen –, versteht sich von selbst. Dass die Methode zunächst vor allem im Fremdsprachenunterricht Popularität erreichte, kommt also nicht ganz von ungefähr. Gleichzeitig lassen sich aber gerade ethische Fragen oder Dilemma-Situationen von widerstreitenden Interessen und der scheinbaren Schwierigkeit von Prioritätensetzung „durchspielen“. Im kompetenzorientierten Unterricht käme Dramapädagogik also bei der Exploration eines Themas zum Einsatz, um sicherzustellen, dass dieses auch in der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen verankert ist. Genauso vorstellbar und gewinnbringend ist es aber auch, die Transferfähigkeit gelernter Inhalte und die Reflexions- und Problemlösungskompetenz über Dramapädagogik zu stärken.

Ein zusätzlicher Aspekt sei in Zeiten von sich zunehmend in den virtuellen Raum verlagernder Kommunikation und stundenlanger Nutzung Sozialer Medien bei Jugendlichen angesprochen: Dramapädagogik bindet den ganzen Menschen ein und ist damit in hohem Maße persönlichkeitsstärkend. Hier findet echte und direkte Interaktion statt – auch wenn mit den wichtigen Vereinbarungen, die von Beginn an zwischen allen Teilnehmenden zu treffen sind, ein geschützter Raum garantiert ist. Denn selbst wenn Schüler*innen sich einmal exponieren, tun sie dies in einer angenommenen Rolle. Es liegt an der Lehrperson, moderierend immer wieder sicherzustellen, dass jeder und jede sich sicher fühlt, alles, was in den Sinn kommt, ausprobieren zu können. Dieser Punkt ist so bedeutend, dass es hierzu in der Folge noch einen eigenen Abschnitt gibt.

Bei der Dramapädagogik geht es eben nicht um ein aufführungsfähiges Produkt, das wie in einem Theaterbetrieb wiederholbar ist, sondern um den persönlichen Erkenntnisgewinn, der im Erleben vorgestellter Szenarien und Eintauchen in diese liegt – wobei sich ein und dieselbe Vorannahme auch ganz verschieden entwickeln kann, je nachdem, welche Personen sie gerade ausprobieren. Somit sind nicht nur jene Schüler*innen voll eingebunden in das Geschehen im Klassenraum, die gerade dramatisch handeln, sondern auch jene, die „nur“ beobachten. Denn mindestens so entscheidend für den Erfolg des Unterrichts ist das gemeinsame Besprechen des Erlebten. Empathiefähigkeit entwickelt sich nicht nur, indem man scheinbar in die Haut anderer Personen schlüpfen kann oder auch einmal nonverbal eine Gefühlslage zum Ausdruck bringt. Wertschätzend Gesehenes und persönlich Erfahrenes zu kommentieren und gemeinsam zu verarbeiten, soll sich positiv auf die eigene Kritikfähigkeit auswirken. Dramapädagogik unterstützt also auch bei der Stärkung sozialer Kompetenzen.

3. Prätext

Kommen wir nun auf praktische Möglichkeiten der Anwendung im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts zu sprechen. Basis für den Einsatz von Dramapädagogik ist in unseren Beispielen zunächst immer eine Geschichte. Sie funktioniert als eine Art „Prätext“ (englisch „pretext“), also als ein auslösendes Moment für die dramatische Aktion. Übrigens könnten als Auslöser, als „Prätexte“, auch andere Elemente als eine Geschichte fungieren, doch seien diese Möglichkeiten von Impulssetzung am Ende näher vorgestellt. Die Geschichte wird entweder gemeinsam gelesen oder von der Lehrperson vorgetragen. Sowohl Geschichten, die uns durch die islamischen Quellen übermittelt wurden, als auch „moderne“ eignen sich. Spannend wird es vor allem dann, wenn ein Konflikt dargestellt wird und starke Emotionen ins Spiel kommen. Manchmal

mag es sinnvoll sein, das Ende der Geschichte erst einmal offen zu halten, weil die Schüler*innen so interessierter nach Lösungen suchen werden. Genauere Hinweise auf Kriterien bei der Auswahl für die Dramapädagogik besonders geeigneter Geschichten erfolgen im Anschluss an eine Präsentation von drei Methoden, die sich inklusive etlicher Varianten als vielversprechend und ergiebig für den IRU erweisen.

4. Methode „Standbild“ – Emotionen benennen und mit ihnen umgehen können

Im Unterrichtsgespräch werden unmittelbar nachdem sich alle mit der Geschichte vertraut gemacht haben, die verschiedenen Gefühle besprochen, die durch die Akteure zum Ausdruck gebracht werden. „Wie geht es Person x, wie Person z?“, „Welche Charaktereigenschaften hat Person x, welche Person y?“ können Ausgangsfragen bilden. Gesammelt werden Adjektive, die somit prägende Momente der Geschichte einfangen. Es empfiehlt sich, diese auf der Tafel zu sammeln und so zu visualisieren. Wem es sinnvoll erscheint, kann dabei auch eine Sortierung vornehmen – zum Beispiel in eher als positiv und eher als negativ wahrgenommene Begriffe. Wenn sich hierzu ein Klassengespräch entwickelt, ist dies für die spätere dramatische Sequenz nur hilfreich.

Danach bildet die Lehrerin/der Lehrer zwei möglichst gleich große Gruppen. Diese sollen im Raum gegenüberstehend Aufstellung nehmen. Dazu wird idealerweise das Mobiliar zur Seite gerückt, um eine freie Spielfläche zu erhalten. Die Kinder/Jugendlichen werden an das Spiel „Donner, Wetter, Blitz“ erinnert, welches sie meistens sehr gut kennen. Bei diesem darf jemand den Befehl zum Einfrieren einer Bewegung geben, sodass alle gleichzeitig so erstarren, wie sie gerade sind. So ähnlich funktioniert auch diese erste Methode.

Die erste Gruppe bildet eine Personenreihe, die locker nebeneinanderstehen und dann beginnen, im Stand zu joggen, also ganz entspannt im Stand zu laufen. Die zweite Gruppe steht ihnen gegenüber. Nacheinander darf jeder dieser zweiten Gruppe laut und deutlich ein Adjektiv nennen, das zu einer Person der gerade erzählten Geschichte passt. Sofort – wirklich im Bruchteil einer Sekunde – frieren die Personen der ersten Gruppe in Verkörperung dieser Eigenschaft ein. Es ergibt sich ein lebendes Bild, das anschaulich verschiedene Aspekte der dargestellten Eigenschaft und ihre emotionale Komponente zeigt, je nach der individuellen Darstellung und Empfindung der Akteurinnen/Akteure. Auf ein Zeichen der Lehrperson löst sich die Gruppe wieder in Bewegung auf (Laufen im Stand). Wieder darf eine Person der zweiten Gruppe ein Eigenschaftswort nennen und wieder reagiert Gruppe eins umgehend, indem alle körperlich und gefühlsmäßig dieses Wort zum Ausdruck bringen. Einmal mehr ergibt sich ein sprechendes Bild mit hoher Aussagekraft. Nach einigen Durchgängen gibt die

Lehrkraft das Zeichen zum Rollentausch und nun darf die zweite Gruppe die ersten Adjektive nennen, die zur Darstellung in einem „gefrorenen Bild“ zu bringen sind.

Durch die Übung wird die emotionale Ebene der Geschichte viel tiefer ins Bewusstsein gebracht. Die Personen in ihren speziellen Charaktereigenschaften werden lebendig. Auch wenn es zu eventuellen „Bösen“ einer Geschichte eine natürliche Distanz gibt, erfolgt doch eine Annäherung, wenn Adjektive mit Bezug auf diese auch verkörpert werden. Hier tut sich bereits langsam auf, dass Verständnis für die Position oder die Handlungsweise einer Person noch lange nicht Einverständnis mit ihrem Tun bedeuten muss. Gleichzeitig wird nicht übergangen, dass schließlich alle Menschen auch gewisse Züge in sich tragen, die selbst, wenn unliebsam, doch auch zum Vorschein kommen können. Wem es Spaß macht zu übertreiben und zu überzeichnen – natürlich ist auch dies erlaubt. Die Schüler*innen werden aber wahrscheinlich selbst darauf kommen, dass jene Darstellungen am meisten berühren, am „echtsten“ sind, bei denen weniger eine „passende“ Gestik oder „aufgesetzte“ Mimik zu sehen ist als ein den ganzen Menschen erfassendes Empfinden, das sich auf Zuschauende in der Intensität überträgt.

5. Wichtige Hinweise zur Methode „Standbild“

Keine Scheu vorm Vormachen! Von einer Lehrerin/einem Lehrer lassen sich die Arbeitsaufträge am besten vermitteln, wenn die Bereitschaft besteht, diese mit vollem Einsatz und Ernsthaftigkeit zu veranschaulichen. Wer hier gesammelt und ernsthaft bei der Sache ist, der vermittelt einen Zugang, der dann auch auf die Lerngruppe positiv abfärbt.

Die Wörter sollten laut und deutlich gesprochen werden und dabei nur die Person am Wort sein, die an der Reihe ist, ein Adjektiv zu nennen. Denn die Machbarkeit der Übung steht und fällt mit der guten Verständlichkeit der Adjektive. Falls eine Gruppe hier erst noch schwach ist, kann die Lehrperson behutsam unterstützen.

Es macht gar nichts, wenn sich manche Adjektive wiederholen, denn es geht ja um deren Empfinden. Da mag es sogar gut sein, mehrere Versuche der Darstellung zuzulassen. Auch für die beobachtende Gruppe werden die unterschiedlichen Darstellungen spannend sein. Es ist auch selbstverständlich, dass die Gruppe, die zuerst dramatisch aktiv war, dann gerade jene Begriffe, die sie selbst schon dargestellt hat, den anderen als Auftrag zur Darstellung nennt. Auch diese Wiederholungen sind spannend.

Zu Beginn der Übung kann es sein, dass alle noch etwas aufgekratzt und unruhig sind. Das ist normal und als Lehrperson soll man sich davon nicht aus der Ruhe bringen lassen. Je klarer die Arbeitsaufträge formuliert werden, desto

leichter wird sich auch eine konzentrierte Arbeitsstimmung einstellen. Gerade die „Unruhigen“ können durch freundliche Ansprache einbezogen werden. Oft entwickeln gerade sie sich zu ausgesprochen engagierten Mitwirkenden und profitieren besonders von der Dramapädagogik, weil sie aus sich herausgehen können.

Auch Kichern und Lachen sind nicht ungewöhnlich. Die Lehrperson sollte diese Stimmung nicht genervt mit Ordnungsrufen quittieren, sondern ganz gelassen im Rhythmus des Spiels bleiben, also im Wechsel von Bewegung durch Joggen im Stand der einen Gruppe, Zuruf des Adjektivs der anderen Gruppe, Einfrieren in der Emotion und Auflösen zum nächsten Durchgang usw. Der Fluss dieses Geschehens dürfte in der Regel zumindest nach und nach alle mitnehmen.

Weil die Kinder/Jugendlichen sich als Teil einer Gruppe wahrnehmen, fällt es ihnen in der Regel nicht schwer, in diesem Schutz mitzutun und das Adjektiv spontan darzustellen. Müssten sie das allein tun, wären sie viel mehr gehemmt. Wichtig ist, dass die Darsteller/innen zwar ein Gruppengefühl haben, das Sicherheit schenkt, sich dabei aber nicht gegenseitig beobachten können, weil sie das aus dem freien Spiel „aus dem Bauch heraus“ reißen könnte. Wenn einzelne Kinder/Jugendliche sich erst einmal ein wenig in der Gruppe „verstecken“ und eher nur „markieren“, also nur halbherzig mitmachen und nicht wirklich dramatisch aktiv werden, so macht das nichts. Nach und nach werden sie wahrscheinlich auch Vertrauen fassen und die Spiellust siegt. Daher wäre es unnötig, ja könnte eher ein Verstärken der ersten Befangenheit auslösen, falls ein Kind in einer solchen „Beobachterposition“ extra angesprochen würde, doch bitte mitzumachen. Der Erfolg der Übungen basiert auf der Freiwilligkeit. Niemand soll zu etwas gezwungen werden. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass auch über ein solches intensives Beobachten eine für den Lernprozess nützliche und wichtige Handlung erfolgt. Ein Lerntyp, der diese Zeit braucht, sollte sie auch bekommen.

6. Emotionen benennen und mit ihnen umgehen können

Diese Übung bietet gerade Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eine sehr gute Gelegenheit, ihren Vokabelschatz zu erweitern. Aber auch von zu Hause aus deutschsprachigen Kindern werden Wörter wie „stolz“, „niederträchtig“ oder „einfühlsam“ nicht unbedingt vertraut sein. Durch die körperliche und emotionale Darstellung steigt das Verständnis dafür, und auch „schwierige“ Wörter, die im Alltag vielleicht selten vorkommen, werden plastisch veranschaulicht. Damit erhalten Kinder eine wichtige Unterstützung darin, Emotionen benennen und auch damit umgehen zu können.

7. Varianten der Methode „Standbild“

Lebende Bilder haben eine lange Tradition. So war es in den vergangenen Jahrhunderten im Adel und im erstarkenden Bürgertum eine beliebte Unterhaltung, Szenen aus der Geschichte oder bekannten literarischen Werken nachzustellen. Der Reiz liegt darin, dass mit viel Überlegung und großer Genauigkeit im Arrangement der Position und des Ausdrucks der Figuren eine Szene entsteht, die gerade in ihrer Unbeweglichkeit einen genauen Blick auf die Konstellation der dargestellten Personen und ihrer Beziehungen zueinander zulässt. Spannung entsteht auch dadurch, dass man als Zuschauer meint, jeden Moment könnte sich das Ganze wieder in Bewegung setzen und die Geschichte weitergehen. Ausgehend von dieser Tradition lassen sich auch spannende Arbeitsaufträge an die Klasse geben. Gruppen bilden sich, die sich eine bestimmte Situation in der Geschichte auswählen und diese als lebendes Bild verkörpern. Das gelingt noch besser, wenn in der Gruppe eine Person die Regie übernimmt und hilft, die Beziehungen zwischen den Figuren genau herauszuarbeiten. Da will die Körperhaltung überlegt sein, in der die Figuren – jeder Blick und jede Fußstellung, jede Handbewegung – dann einfrieren.

7.1 Eine Erweiterung der Methode: Standbilder werden kurz lebendig

Eine Intensivierung des Lernerlebnisses lässt sich folgendermaßen erreichen: Wieder wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Die Mitglieder der ersten Gruppe verteilen sich mit etwas Abstand zueinander in der Hälfte des Raumes. Die Spieler*innen dieser Gruppe versetzen sich in jeweils eine Figur aus der zuvor vorgetragenen Geschichte und erinnern sich dabei besonders deutlich an eine bestimmte Situation, die diese Figur erlebt. Auf ein Zeichen friert die erste Gruppe ein – jeder nimmt dabei die Rolle der Figur ein, an die er besonders gedacht hat. Die zweite Gruppe tritt nun in Aktion. Jeder von ihnen hat einen „Verwandlungsstab“ (einen Stift oder dergleichen) in der Hand. Bei Berührung einer der eingefrorenen Figuren erwacht diese plötzlich für kurze Zeit zum Leben. Bei dieser Übung kommt jetzt auch Text dazu: Die Figur spielt eine kurze Sequenz des Prätextes mit einem oder zwei Sätzen und friert nach dieser Aktion sofort wieder ein. Wer die Figur danach wieder berührt, hört genau dieselben Sätze und sieht genau dieselbe Handlung. Denn bei jeder Berührung mit dem „Verwandlungsstab“ erwacht die Figur für Sekunden und agiert immer genau so. Die Methode erinnert damit an mechanische Figuren in einem Märchenwald, die auf Knopfdruck gewisse Bewegungen ausführen, während von einem Tonband ein kurzer Text zu hören ist. Nach einem Durchgang, der so lange dauert, bis alle Standbilder gehörig oft zum Agieren gebracht wurden, sollte die Lehrkraft ein Zeichen zum Wechsel geben; nun darf die zweite

Gruppe Figuren verkörpern und bei der ersten mit „Verwandlungsstäben“ ein kurzzeitiges „Auftauen“ verursachen.

Als Steigerungsform der ersten Übung „Standbild“ nehmen die Teilnehmer*innen dieses Mal tatsächlich eine Figur der Geschichte an. Sie begeben sich in eine Rolle. Zur bereits eingeübten Emotionalität kommen nun verstärkt inhaltliche Aspekte dazu, indem eine aus der Geschichte bekannte Situation dargestellt wird. Dass nur sehr wenig Text gesprochen werden soll, erleichtert die Sache ebenso wie die geforderte Wiederholbarkeit. Denn es ist nicht nur witzig, in Endlosschleife dieselbe abgerissene Bewegung und Textpassage zu sehen und zu hören, sondern eine tiefere Auseinandersetzung und ein möglichst echtes Hineinkommen in die Figur wird für den jeweiligen Spieler, die jeweilige Spielerin ermöglicht. Konzentration wird nicht auf einen komplexen Handlungsablauf gelegt, den es gleich darzustellen gälte (wie im von der Theaterpädagogik geprägten szenischen Spiel), sondern in einer Einzelaktion können sich alle behutsam, aber umso gründlicher mit dem Spezifischen der gewählten Figur auseinandersetzen. Übrigens ist hier ein Bezug zu einer „professionellen“ Theaterprobe herzustellen, bei der winzige Sequenzen einer Szene auch dutzende Male wiederholt werden, bis von der Emotion bis zum Untertext (den Gedanken einer Figur, die diese ständig in sich trägt und entwickelt, auch und gerade während des für das Publikum hörbaren eigentlichen Sprechtextes) alles stimmig ist. In der Dramapädagogik sind wir aber frei von den technischen Ansprüchen an die Aufführungspraxis (Einhalten einer exakt vereinbarten Raumposition wegen Scheinwerferbegleitung und Akustik etc.) und die Akteure können sich ganz dem inneren Erleben der Figuren und der späteren Reflexion über das eigene dramatische Tun widmen, ohne an eine Wirkung nach außen denken zu müssen.

7.2 Wichtige Hinweise beim Einsatz des „Verwandlungsstabes“

Die Spieler*innen einer Gruppe müssen nicht vereinbaren, wer was bzw. wen darstellen möchte. Denn natürlich ist es überhaupt kein Problem, wenn parallel mehrere dieselbe Figur spielen, die ja ganz verschiedene Seiten zeigt. Die Lehrperson sollte nicht sofort eingreifen, wenn Kinder ihren Verwandlungsstab nutzen, um in rasanter Folge immer wieder dieselbe Figur anzutippen. Denn die damit ausgelöste Wiederholung kann dem Spieler/der Spielerin wirklich helfen, in die Figur „hineinzukommen“. Idealerweise bringt jede Wiederholung zumindest innerlich eine Steigerung des Empfindens für die Figur und ihre Rolle. Erst bei grobem Unfugtreiben oder drohendem Entgleisen der Situation sollte behutsam eingegriffen werden.

Diese Übung ist kein Ratespiel. Zwar werden viele Kinder, die mit dem Verwandlungsstab unterwegs sind, neugierig sein, die Figuren zu „enttarnen“ und

auch laut sagen, wen sie gefunden haben. Das stört nicht, sondern ist oft ein Ansporn für die Spieler*innen. Allerdings geht es nicht um eine Konkurrenzsituation, wo derjenige gewonnen hat, der zuerst alle Figuren erkannt hat. Denn das würde dem Charakter der Übung und deren Zielsetzung widersprechen. Es ist nützlich, dies bei der Erteilung des Arbeitsauftrages anzusprechen, um die Konzentration in die gewünschte Bahn zu lenken.

8. Alle Darstellungen haben Berechtigung – Übung für das Ambiguitätsvermögen

Bei der soeben präsentierten Methode werden das Sprechvermögen und der allgemeine Ausdruck gerade von zurückhaltenden und schüchternen Kindern gefördert und auch Kinder mit Migrationshintergrund, die sonst gewisse Probleme mit der deutschen Sprache haben, können leicht mitteden und werden in ihrer sprachlichen Kompetenzentwicklung gefördert. Oft besteht ein intensives Bedürfnis, die verschiedenen „Lösungen“ zu diskutieren, wie dieselbe Person eines Prätextes in ganz verschiedener Weise dargestellt werden kann. Wenn die Kinder und Jugendlichen hier erleben, dass diese verschiedenen Facetten alle auf ihre jeweils eigene Weise stimmig sind – dann erweitert sich eine wichtige Perspektive auf die Welterfahrung. Die Komplexität menschlicher Interaktion wird anschaulich und das Gespür für Ambiguität steigt. Alle Darstellungen haben etwas für sich – niemand wird die ultimativ „richtige“ Darstellung finden.

8.1 Methode „Der heiße Stuhl“

Als letzte der ausführlicher vorgestellten Methoden sei der „Heiße Stuhl“ genannt. Gemeinsam mit der Lerngruppe wird überlegt, welche der Figuren aus dem Prätext man gerne persönlich treffen würde, um direkt ins Gespräch zu kommen. Daran anschließend darf sich, wer möchte, zur Darstellung dieser Figur melden. Es ist vor allem bei einer Neueinführung der Methode damit zu rechnen, dass sich niemand meldet. Dann kommt auch infrage, dass die Lehrperson selbst eine Figur wählt und auf dem „heißen Stuhl“ Platz nimmt. Ein Halbkreis wird mit Sesseln gebildet, dem ein einzelner Sessel gegenübersteht. Auf dem Heißen Stuhl, nimmt der/die Darsteller/-in der vereinbarten Figur Platz. Nun dürfen alle Beteiligten Fragen formulieren und die Figur muss antworten.

Voraussetzung für einen spannenden Ablauf der Übung ist eine gründliche Beschäftigung mit der Geschichte und auch deren vielleicht auftretenden Widersprüchlichkeiten oder erst unverständlichen Vorgängen. Wurden die beiden anderen Methoden bereits angewandt, dürfte dies gewährleistet sein. Auf der

Stufe „Heißer Stuhl“ findet nun die tiefste inhaltliche Auseinandersetzung statt. Den Beweggründen der einzelnen Figuren entsprechend so oder so zu handeln, wird am konkretesten nachgegangen. Bei den Schüler*innen sind die gebrochenen und „bösen“ Charaktere oft beliebter in der Darstellung, weil anscheinend der Wunsch besteht, deren Handeln – wie man es für sich selbst erst einmal ausschließen würde – auf den Grund zu gehen. Die eigene innere Abgrenzung und Vorverurteilung können aber auch ins Wanken geraten, wenn im Dialog auf einmal Facetten zutage treten, die Verständnis für die Figur wecken. Denn oft verfallen die Darsteller*innen dieser „zweifelhaften“ Charaktere, vor allem wenn sie schon im Alter der Pubertät sind, doch in die Strategie, „ihre“ Figur teilweise zu rechtfertigen, und warten mit mehr oder weniger guten, manchmal auch erdichteten Details auf, die vieles in ein neues Licht setzen. Attraktiv sind die „Bösen“ auch darum, weil sie mehr „Action“ bieten. Die „Helden“ erscheinen dagegen eindimensionaler und vorausschaubarer – was es mitunter weniger spannend erscheinen lässt, sie darzustellen.

Oft besteht nach dem Spiel von allen Seiten noch großer Redebedarf, weil die Schüler*innen teilweise über ihre eigenen Reaktionen erstaunt sind und diese verarbeiten müssen. Oft hilft den Akteuren einer Rolle, die ihrem eigenen Wesen vielleicht sogar diametral gegenübersteht, sich nach dem Spiel kräftig und mit dem ganzen Körper zu schütteln, um die andere Rolle förmlich wieder „abzuschütteln“. Wird dieses Abschütteln von der Lehrperson erläutert und gefördert, hilft dies auch nochmals, allen in der Klasse klarzumachen, dass der/die Darsteller/-in gerade eine Rolle eingenommen hat und nicht „so ist“. Das Gespräch entzündet sich oft an Fragen wie diesen: Schien nicht vorher noch alles so klar: dort Gut und da Böse? Und ist das nicht gerade im Religionsunterricht verwirrend, wo „der richtige Weg“ so deutlich vor einem liegen sollte? Was bedeutet dies, wenn ich „den Bösen“ in einer Geschichte besser verstehen kann?

8.2 Perspektivenwechsel – Verstehen heißt nicht akzeptieren

Hier ist nun eine geschickte Moderationsfähigkeit der begleitenden Lehrkraft gefordert. Denn so sehr zu begrüßen ist, wenn gewisse Schwarz-Weiß-Klischees aufbrechen und mit zunehmendem Alter mehr Differenzierung Platz machen, sollte dies nicht in einem Gefühl der nunmehrigen Orientierungslosigkeit enden.

Eine eventuelle Verunsicherung wäre erläuternd so aufzufangen, dass „Nachvollziehen-Können“ noch lange nicht „Akzeptieren“ oder gar „Rechtfertigen“ bedeutet. Nehmen wir an, auf dem Heißen Stuhl hätte ein Mitglied des Stammes des Propheten Ibrahim Platz genommen, das geschickt verteidigt, warum es besser sei, am „bewährten“ Götzendienst festzuhalten, er wäre dabei sogar

sympathisch und würde ganz „normal“ klingen, wenn er meint: „Was für meine Väter und Urgroßväter gut war, ist auch für mich und die meinen gut!“ Wenn die Schüler*innen jetzt etwas durcheinander sind, weil dieser ihnen zwar aus der Geschichte bekannte, aber doch immer äußerst negativ gezeichnete Typus auf einmal „menschlich“ erscheint und nicht nur als „Gottesleugner“, so ist dies für den Unterricht eine Chance, gerade mit den Heranwachsenden den erlebten Perspektivenwechsel zu reflektieren.

Denn die mögliche Erschütterung der Jugendlichen, dass auf einmal ein „Götzendiener“ gar nicht mehr nur fremd wirkt, kann zu einem höchst wichtigen Ansatzpunkt werden, Glaubensgewissheit nicht als Selbstverständlichkeit zu nehmen. Die bisherige Lektüreerfahrung mit islamischen Geschichten lag in diesem Fall zuvor wahrscheinlich bei einer klaren Identifikation mit den Gläubigen, einem innerlichen Sich-Annähern und dem Wunsch, prophetischen Vorbildern nachzueifern. Umso stärker mag die innerliche Abgrenzung von den „Bösewichtern“, den Gegnern dieser Identifikationsfiguren, erfolgt sein. Nun wäre es eine gute Gelegenheit zu reflektieren, dass in uns Menschen nicht nur „gute“ Seiten liegen und dass wir gut daran tun, uns nicht in der falschen Selbstgefälligkeit zu wiegen, immer auf der richtigen Seite zu stehen. Anknüpfungspunkte zum Thema „Dschihad“ als ständigem Anspruch, eigene niedere Triebe zu überwinden, sind hier gegeben. Charaktereigenschaften, die für die persönliche Entwicklung und mit Blick auf die individuelle gesellschaftliche Verantwortung ungünstig sind wie Faulheit, Neid, Gier oder Geiz können so thematisiert werden. Bei anderen Methoden, wie dem Unterrichtsgespräch, kommen diese negativen Eigenschaften natürlich auch zur Sprache und werden meist prompt von der Klasse moralisch verurteilt im Sinne von „Da wollen wir doch nichts mit zu tun haben!“. Hier aber sollten die Schüler*innen diese Themen viel näher an sich herankommen lassen und können viel eher zur Ebene der Reflexion gelangen, inwieweit auch sie betroffen sind.

8.3 Wichtige Hinweise zur Methode „Heißer Stuhl“ – Vorvereinbarungen treffen

Mehr noch als die vorangegangenen Methoden ist der Heiße Stuhl geeignet, Emotionen auszulösen. Die Grenzen zwischen der eigenen Person und der Rolle unter der Vereinbarung „Wir tun so, als ob“ können mitunter verschwimmen, vor allem wenn einzelne Mitwirkende zwischenzeitlich aus dem Spiel „aussteigen“ und Aktionen kommentieren. Daher ist es vorbeugend sehr sinnvoll, den Arbeitsauftrag bzw. die Einführung mit einem klaren Bekenntnis der Schüler*innen zu verbinden, innerhalb eines zuvor vereinbarten gemeinsamen Rahmens zu agieren. Vereinbarungen können getroffen werden, dass alle sich mit Konzentration und voller Aufmerksamkeit und Engagement beteiligen wer-

den, dass das Spiel nicht gestört werden darf und sich alle bewusst sind, dass Menschen „so tun, als ob“ und sich in einer Rolle anders als sonst verhalten. Ferner kann betont werden, miteinander respektvoll umzugehen, eventuell aufkommender Aggression aktiv zu begegnen und auf friedlichem Wege zu kommunizieren, was auch immer geschehen möge. Bei der Formulierung solcher Vereinbarungen ist einmal mehr das Fingerspitzengefühl der Lehrkraft gefragt, denn mitunter können gewisse Verabredungen manche Schüler*innen erst noch auf Ideen bringen. Am besten ist es darum, die Klasse selbst formulieren zu lassen, welche Vereinbarungen ihr wichtig sind, und hier nur unterstützend und moderierend zu wirken. Es lohnt sich, diese Vereinbarungen zu verschriftlichen und zu dokumentieren, damit im Bedarfsfall darauf zurückgegriffen werden kann.

8.4 Varianten der Methode „Heißer Stuhl“

In einer Ausbaustufe kann ein zweiter Spieler/eine zweite Spielerin hinter den Stuhl treten und allein über seine Körpersprache ausdrücken, wie es im Inneren der redenden Person auf dem Heißen Stuhl aussieht. Dies ist eine gute Methode, um sichtbar zu machen, dass sich das Gesprochene oft von dem innerlich Gefühlten oder dem Untertext (den eigentlichen Gedanken einer Person, die aber im Inneren verschlossen bleiben) unterscheidet. Wenn einige Sicherheit im Spiel mit dieser Methode erreicht wurde, kann in einer weiteren Ausbaustufe auch zwischen dem stummen und dem sprechenden Part getauscht werden. Dann werden Fragen nach außen nur durch Körpersprache (pantomimisch) beantwortet, während die Gedankenwelt (also auch schroffe Kommentare zu den Fragen an sich) verbal, laut gesprochen, geäußert wird.

Die Fragenden können auch „in Rolle“ agieren. Dann wird vor dem Start kurz vereinbart, wer welche Figur des Stücks sein möchte. Wie schon bei den Standbildern ist es auch hier kein Problem, wenn mehrere Personen dieselbe Figur annehmen wollen.

9. Weitere Vorschläge für dramapädagogische Methoden:

„So tun, als ob ...“

Die drei bisher gezeigten Methoden sind nicht mehr als ein Einstieg in das, was durch Dramapädagogik im Klassenzimmer möglich ist. Immer wieder neue Varianten lassen sich auf dieser Basis dazu erfinden. Eine wichtige Hilfe, um weitere mögliche Szenarien zu erfinden, die in der Klasse gut ankommen, ist die Grundüberlegung: „Wenn ich so tun könnte, als ob ..., dann ...“ Einige Ideen, wie das gelingen kann, seien hier noch genannt:

a) *Beobachterbericht (Teichoskopie)*: Schon im antiken Drama wandte man einen Kunstgriff an, wenn Aktionen auf der Bühne nicht dargestellt werden konnten (zum Beispiel aufwendige Schlachtenszenen), aber für das Verständnis der Handlung genau diese Geschehnisse dem Publikum gezeigt werden mussten. Dann kam die „Mauerschau“ (Teichoskopie) zum Einsatz. Eine der Figuren im Stück wurde auf eine Mauer, also oberhalb des für die Zuschauer nicht sichtbaren, fiktiven Geschehens, gestellt und berichtete für alle, was er angeblich gerade sehen konnte. Die Zuschauer wurden so geradezu Zeugen eines sich im Moment abspielenden Ereignisses, das sie zwar nicht sahen, ihnen aber höchst plastisch von jemandem vermittelt wurde. – Diese alte Technik ist auch für die Dramapädagogik sehr nützlich. Denn so können eine oder mehrere Figuren so tun, als wären sie gerade Zeugen eines sich vor ihren Augen abspielenden Geschehens (die zuvor gelesene Geschichte), und schildern, was sie sehen und wie sie das erleben. Diese Methode hat im Zusammenhang mit dem islamischen Religionsunterricht den großen Vorteil, dass so zum Beispiel leicht Szenen spielerisch veranschaulicht werden können, bei denen sonst der Respekt vor den handelnden Personen es verbietet, diese direkt darzustellen (Propheten). Auch sonst ist die Methode reizvoll, um etwa herauszuarbeiten, wie unterschiedlich ein und derselbe Vorgang (zum Beispiel die Geschichte, als der Prophet Muhammad in Taif von den dortigen Bewohnern angegriffen wird) von verschiedenen Figuren gesehen und bewertet wird. Das bietet reiche Möglichkeiten, sich intensiv mit verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen.

b) *Fernsehsprecher/-in*: Eine Abwandlung der Teichoskopie ist es, sich vorzustellen, die Geschichte habe „Nachrichtenwert“ und werde daher für eine Nachrichtensendung aufbereitet. Wie würde ein Sprecher/eine Sprecherin mit der gebotenen nüchternen Neutralität die Vorgänge schildern? Diese Methode eignet sich gut, um zum Kern einer Geschichte vorzustoßen und auch die Auswirkungen zu bedenken. Das Gebot der „neutralen“ Berichterstattung zwingt auch dazu, Emotionen hintanzustellen. Wahrscheinlich ergeben sich auch Diskussionen, wie „neutral“ bzw. angemessen die Darstellung durch den Nachrichtensprecher/die Nachrichtensprecherin war. In einer Ausbaustufe könnte vom Studio der Nachrichtensendung auch zu einer „Liveschaltung“ vor Ort gewechselt werden, wo dann ein weiterer Reporter und vielleicht von ihm interviewte Beteiligte auftreten. Spannend kann auch sein, sich die Weise vorzustellen, wie verschiedene Nachrichtensender ein und dieselbe Begebenheit darstellen würden – auch fiktive Sender sind hier möglich, die aber jeweils für eine Gruppierung stehen (etwa der Vergleich, wie ein von einem feindseligen Mekkaner verantworteter Sender ein Ereignis präsentiert und wie ein von den Ansar verantworteter Sender). Damit lassen sich auch wichtige Erfahrungen in Richtung Medienkompetenz erreichen.

c) *Talkshow*: Auch diese Methode dreht sich um die moderne Medienwelt und bietet die Vorstellung an, handelnde Personen aus der Geschichte wären

Gäste in einer Talkshow, in der es um ein übergeordnetes Thema eben dieser Geschichte ginge. Die bekannte Erzählung vom Obstgarten und den Brüdern, die diesen von ihrem mildtätigen Vater erben, aber nichts von der Ernte an Bedürftige abgeben wollen, wäre zum Beispiel eine Basis, um soziale Gerechtigkeit diskutieren zu lassen. Dazu braucht es dann auch einen Moderator/eine Moderatorin und nach Belieben auch „Experten“, die vielleicht in der ursprünglichen Geschichte nicht vorkommen, aber zusätzliche Aspekte/Fragen hineinbringen können.

d) *Fanpost/Leserbrief*: Dramapädagogik muss sich nicht zwingend in Szene setzen, also gespielte Handlungen voraussetzen. Auch „stillere“ Aufgaben sind denkbar. Zum Beispiel kann die Lehrkraft – wieder mit dem fantasievollen „Wir tun so, als ob ...“ – anregen, dass jeder Schüler und jede Schülerin sich eine Figur aussucht, der sie einen Brief schreiben möchte. Vorher wäre noch zu vereinbaren, ob diese Briefe auch vorgelesen werden dürfen (am besten von dem Schreiber/der Schreiberin selbst).

10. Prätexte und ihre Erschließung durch die Lehrperson

Wie eingangs angekündigt, ist die sorgfältige Auswahl eines Prätextes, also des inhaltlichen Sprungbretts für die weitere dramapädagogische Beschäftigung, von größter Bedeutung. Wahrscheinlich sind beim Lesen und gedanklichen Durchspielen der diversen Methoden unwillkürlich bereits Assoziationen bei der Lehrperson dazu aufgetaucht. Abschließend sei darüber noch reflektiert. Zur besseren Übersicht über die praktische Umsetzung im Unterricht seien hier die wichtigsten Typen von Geschichten vorgestellt:

a) *Geschichten aus dem Koran*: Ob die Geschichte vom Propheten Nuḥ/Noah und der Sintflut, vom kleinen späteren Propheten Mūsā/Moses und wie er durch die Frau des Pharaos gerettet wird, oder vom Propheten Yūsuf/Josaf und von den auf ihn neidischen Brüdern und ihrer folgenschweren Intrige, mit der sie ihn loswerden wollen – im Koran sind eine Fülle von Geschichten festgehalten, die essenzielle Erfahrungen menschlichen Daseins wiedergeben und so seit jeher zu einer tiefen Auseinandersetzung gereizt haben. Mit der Dramapädagogik kann man diese Erzählkerne auf neue Weise ins Leben der Kinder bringen. Der Fantasie öffnen sich die verschiedensten Möglichkeiten an Szenen, die in der Klasse ausprobiert werden können. Ergänzend zu den oben genannten Beispielen seien anhand der drei vorgestellten Methoden hier mögliche Herangehensweisen im Unterricht genannt: Stolz, Hochmut, Verstocktheit, Verweigerung, Arroganz usw. können als Charaktereigenschaften der Menschen, die dem Propheten Nuḥ keinen Glauben schenken wollten, in der Klasse benannt und dann den Eigenschaften des Propheten Nuḥ und der gottgläubigen Menschen gegenübergestellt werden, wie Gottvertrauen, Geduld,

Ehrlichkeit, Überzeugungskraft, Einsicht in persönliche Grenzen etc. Diese Wörter eignen sich sehr gut, um sie in „Standbildern“, einem Einfrieren in der Emotion/Charaktereigenschaft aus der Bewegung heraus, zu gestalten.

Hier zeigt sich gleichzeitig ein großer Vorteil der Methode: Die Darstellung von Propheten ist unter Muslimen verpönt, weil es als respektlos gilt. Allerdings spricht nichts dagegen, ihre Charakterzüge isoliert zu betrachten und sie auf die eigene Persönlichkeit darstellerisch zu übertragen. Diese Aufgabe wird dem Ziel, die Vorbildwirkung von Propheten auf das Leben der Schüler*innen zu übertragen, sogar besonders gerecht.

Um auf Geschichte aus der Kindheit des Propheten Yūsuf zurückzukommen, so ist hier das „lebende Bild“ ideal, um die Brüder und ihre Hinterhältigkeit anschaulich zu machen. Sie könnten nach der Tat ihren Bruder in den Brunnen zu werfen, „einfrieren“ und bei der Berührung mit dem Verwandlungsstab in einem kurzen Statement ihre Gefühle oder Gedanken formulieren. Der Heiße Stuhl wäre ebenso wie die anderen Methoden natürlich auf alle Geschichten anwendbar, ergibt aber im Falle der Erzählung um den Propheten Mūsā die besonders interessante fiktive Möglichkeit, sowohl die couragierte Frau des Pharaos als auch den grausamen Herrscher selbst detailliert zu befragen und sich so näher mit der Situation zu befassen.

b) *Geschichten aus der Sira*, dem Leben des Propheten Muhammad: Welch faszinierende Vorstellung, einmal selbst – zumindest durch eine lebendige Imagination – am Schauplatz des Geschehens zu sein, wenn die ersten Muslime sich zu einem Gemeinwesen zusammenschließen! Durch die Dramapädagogik wird es möglich, in die Rolle von Menschen aus der Zeit des Propheten Muhammad zu schlüpfen und sich so alles viel besser zu vergegenwärtigen. Bei der Entwicklung von Grundlagen für das nachfolgende Spiel ist lediglich zu bedenken, dass es unter Muslimen Auffassungen gibt, die das Verbot, Propheten darzustellen, auf weitere Personengruppen ausdehnen, etwa die Frauen des Propheten oder diesem besonders nahestehende *ṣaḥāba* (Prophetengefährten) wie die späteren vier rechtgeleiteten Kalifen. Aber bereits zuvor wurden ja die Stärken der Dramapädagogik gerade in der Behandlung dieser Herausforderung für das darstellende Spiel aufgezeigt. Hier einige Tipps für Szenen, die sich besonders eignen: 1) Die erste Offenbarung und der Beginn der Verkündigung des Islam: Vorstellen lässt sich etwa eine Szene, in der mehrere Leute, denen Ḥadiḡa von der Verkündigung durch den Engel Gabriel erzählt hat, gemeinsam über das Gehörte diskutieren und dabei ihre Meinung dazu entwickeln. 2) Die erste Hidschra 615 n.Chr., der Auszug von Muslimen ins Exil nach Abessinien: Dabei lassen sich sehr schön die Beweggründe der feindlichen Mekkaner verdeutlichen, die die Muslime beim christlichen Herrscher schlecht zu machen suchen, und auch die erfolgreiche Verteidigung der Gläubigen durch das Rezitieren aus der Sure „Maryam“. Auf dem Heißen Stuhl könnte einer der Verfolger aus Mekka Platz nehmen oder auch der christliche Herrscher, der

Negus. 3) Der Friedensvertrag von Ḥudaybiyya (*ṣulḥ al-ḥudaybiyya*): An Spannung sind die Begleitumstände dieses Vertrages kaum zu überbieten, sodass sich die Geschichte sogar auf mehrere Etappen aufteilen lässt: wie die Muslime erwartungsvoll auf Einlass nach Mekka zur Vollziehung der Pilgerfahrt warten; wie verschiedene Abordnungen der Mekkaner mit ihnen verhandeln und was diese zurückberichten; wie Provokateure die Muslime zu kriegerischen Handlungen hinreißen wollen, während der Prophet sich nicht aus seiner friedlichen Stimmung bringen lässt; wie auch unter den Muslimen Unmut wächst, als ein Vertrag unterzeichnet wird, den sie als erniedrigend empfinden (Frage Umars an den Propheten), und nicht zuletzt der weise Rat Um Salamas, einfach die Opfertiere zu schlachten, zum Zeichen, dass der Entschluss unumkehrbar ist, dieses Jahr auf die Hadsch nach Mekka noch zu verzichten und erst im kommenden Jahr im Frieden zu kommen und laut Vertrag ungestört Einlass zu finden. Diese Geschichte bezieht sehr viele Personen ein, deren bekannte Namen Muslimen vertraut sind, oft ohne dass sie Details ihrer Geschichte kennen. Interessant ist zum Beispiel, dass auch manche ṣaḥāba, die später große Verdienste um den Islam erwarben, erst spät zum Islam kamen, wie Ḥāled Ibn Walīd, der hier noch auf der Seite der feindlichen Mekkaner steht. Für die Jugendlichen (diese Geschichte ist erst nach der Grundschule geeignet) ist auch wichtig zu erleben, dass der Prophet eben nicht der Kriegstreiber ist, als der er gerne in der Außensicht betrachtet wird („Islam mit Feuer und Schwert“), sondern den friedlichen Weg des Ausgleichs sucht, ja in einer Gesellschaft, die auf den Ehrbegriff höchsten Wert legte, langfristig denkend auch bereit ist, scheinbar den Kürzeren zu ziehen. All diese Ereignisse bieten den Hintergrund auch für aktuelle Fragestellungen, gerade im Bereich der Konfliktlösung und Friedenserziehung, die über die Dramapädagogik angegangen werden können.

- Klassiker aus dem Geschichtenschatz des orientalischen Kulturraums: Von Nasreddin Hodscha bis zu Tierfabeln wie *Kalila und Dimna* lassen sich auch für den Religionsunterricht Geschichten finden, die lehrreiche Botschaften in sich tragen und nicht ohne Grund seit Generationen zu fesseln wissen.
- Moderne Geschichten: Auch hier gibt es vielfältige Möglichkeiten. Viele dieser Geschichten sind für Kinder und Jugendliche wie aus ihrem eigenen Alltag gegriffen und behandeln allgemeingültige Themen auch in einem aktuellen Gewand.
- Andere Texte: Es muss nicht immer eine „Geschichte“ sein. Auch andere Texte eignen sich sehr gut. Dabei können Zeitungsartikel, Gedichte oder was immer Interessantes unterkommt, Verwendung finden. Das Kriterium dafür, ob der Text ein gutes Sprungbrett in die dramatische Behandlung bietet, besteht darin, wie sehr er emotional wie inhaltlich betroffen macht und zur Auseinandersetzung reizt. In der Planung der Lehrkraft liegt es, auch thematisch eine Auswahl so zu treffen, dass die Lernziele erreicht werden können.

Der Vollständigkeit halber sei gesagt, dass nicht nur Geschichten und andere Texte einen guten Prätext abgeben. Die Fantasie kann auch durch Gegenstände ausgelöst werden, vor allem wenn der Lehrer/die Lehrerin dieses Objekt in einen Kontext stellt, der die Imagination der Klasse anregt. Auch ein Foto oder ein Bild kann den Zweck erfüllen, dass der Wunsch entsteht, sich intensiver damit auseinanderzusetzen. Hier wird aber auch deutlich, dass diese Art Prätexte dann doch in eine Geschichte münden, auch wenn die Geschichte nicht von Anfang an klar ist, sondern durch die Assoziations- und Vorstellungskraft in der Klasse nach und nach entsteht.

Die Vorarbeit des Unterrichtenden liegt auf jeden Fall darin, nicht nur den Prätext auszuwählen, sondern darüber hinaus genau zu überlegen, welche darin behandelten Themen besonders herausgearbeitet werden sollen. Dazu ist sinnvoll, nicht nur unmittelbar an die Einordnung der Lern- und Erfahrungsziele in der Monatsplanung zu denken, sondern sorgfältig an jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin in der Klasse und wie diese womöglich reagieren. Die sozio-kulturelle Analyse ist bei der Stundenvorbereitung also von entscheidender Bedeutung. Es könnte sein, dass es schwelende Konflikte in der Klasse selbst gibt, die durch die Methode stärker zum Vorschein kommen, als wenn eine Geschichte nur erzählt würde. Darin liegt gerade eine Chance – auf die es sich aber mental einzustellen gilt, um in der Stunde selbst moderierend eingreifen zu können, falls emotional die Wogen hochgehen sollten, oder bei der „Besetzung“ der Figuren behutsam zu dirigieren, wer was übernimmt. Aber es könnte auch der Fall sein, dass ein privater Kontext durch die Dramapädagogik in einer Schülerin oder einem Schüler „hochkommt“. Darum sollten Lehrpersonen zum Beispiel wissen, ob eine besonders schwierige familiäre Situation vorhanden ist, damit sie behutsam Rücksicht darauf nehmen können.

Die Formulierung der Arbeitsaufträge ist gut planbar, während die Begleitung der Schüler*innen ansonsten ein hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität erfordert. Wenn Lehrpersonen mit einer Haltung innerer Neugier in die Stunde gehen, können sie offen sein für all die spannenden Entwicklungen, die sich ergeben. Das heißt nicht, dass sich dabei nicht trotzdem ein gewisses Ziel verfolgen ließe, indem bewusst ein Fokus geschaffen wird, auf den die Aufmerksamkeit gelenkt wird. Wenn beispielsweise bei der Geschichte des Propheten Nuḥ ein Schwerpunkt auf den Aspekt „Selbstüberschätzung und Arroganz“ gelegt wird, um das Erfordernis einer Haltung der Dankbarkeit gegenüber Allah auch im Bedenken, was wir Menschen alles durch Ihn sind, hervorzuheben, so lässt sich darauf konsequent hinarbeiten. Ein roter Faden der Stunde ist nicht nur durch sorgfältig geplante Inputs und Arbeitsaufträge herstellbar, sondern indem geschickt die Beiträge der Schüler*innen in Beziehung zum gewählten Fokus gesetzt werden. Selbstverständlich sollen deren Aktivitäten nicht „uminterpretiert“ werden. Aber sehr wohl ist es gerade im Sinne eines wertschätzenden Umgangs möglich, auf inhaltliche Brücken zum

übergeordneten Thema hinzuweisen, die sich durch Schülerbeiträge ergeben und sonst vielleicht weniger offensichtlich würden.

Im Falle, dass der Prätext aus dem Koran stammt oder ein Hadith ist, sollte eine besonders sorgfältige Sachanalyse vorgenommen werden. Denn im Unterricht können auf einmal diverse Fragen auftauchen, auf die sich eine Lehrperson vorbereitet zeigen sollte. Es empfiehlt sich also, gründlich den Tefsir, bzw. die Sira zu studieren, um – und das ist ja zu wünschen – bei geweckter Neugier der Klasse zusätzliche Informationen bereit zu haben. In höheren Schulstufen kann es auch sinnvoll sein, Quellen und Sekundärliteratur den Schüler*innen zum eigenen Nachschlagen anzubieten, wenn sie etwa zum besseren Hineinversetzen in diese oder jene Situation noch einmal genauer die Hintergründe recherchieren möchten.

11. Wege zur Implementierung der Dramapädagogik im Unterricht

Die Frage stellt sich, woran es liegt, dass dramapädagogische Akzente nicht stärker in den Unterricht einbezogen werden. Liegt es am fehlenden Mut der Lehrpersonen? Wir haben gesehen, dass nicht nur eine besonders geschickte Moderationsfähigkeit im Unterricht gefordert ist. Lehrkräfte sollten auch bereit sein, sich selbst auf die Annahme „so tun, als ob ...“ einzulassen und „in Rolle“ zu gehen – etwa beim Heißen Stuhl, um erst einmal das Eis zu brechen. Wer sich hier vorwagt, wird insgesamt zu einer neuen und vertieften Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung vorstoßen. Freude an gemeinsamen Erkenntnisprozessen mag auch die Lernmotivation insgesamt steigern und insgesamt den Weg zu einer ganzheitlicheren Betrachtung von Lernerfahrung öffnen. Empfehlenswert ist es jedenfalls, etwas Geduld mitzubringen. Bewusst wurde in diesem Aufsatz aufeinander aufbauend eine Methode nach der anderen vorgestellt, die jeweils an Komplexität zunimmt. Es lohnt sich, eine Lerngruppe „auf den Geschmack zu bringen“. Ist die Methode einmal prinzipiell vertraut, dann verlieren sich auch die anfangs vielleicht als Stolpersteine empfundenen Situationen, wie die Scheu der Kinder und Jugendlichen, sich einbeziehen zu lassen, oder verunsichertes und die Konzentration zunächst störendes Herumalbern. Daher sei hier nochmals auf den positiven Effekt hingewiesen, gewisse Vorvereinbarungen mit der Lerngruppe gemeinsam zu treffen, um ein fokussiertes und seriöses Arbeiten möglichst gewährleisten zu können.

Dramapädagogik verlangt gerade zu Beginn auch nach zeitlichen Ressourcen. Eine Doppelstunde ist ideal, um die Methode vorzustellen, durchzuführen und vor allem auch genug Zeit für eine Nachbesprechung zu haben. Ist dies nicht gegeben, lassen sich vielleicht eine Projektwoche oder sonstige pädagogische Freiräume gezielt nutzen, um Dramapädagogik einzuführen. Ist die Me-

thode einmal bekannt, dann kann sie auch viel leichter immer wieder eingesetzt werden.

Motivierend mag auch sein, abschließend eine eigene Erfahrung mitzugeben: Beim abschließenden Feedback von Schüler*innen der Abschlussklassen am Gymnasium wurden besonders als Highlight die Erfahrungen mit Dramapädagogik genannt. Was mich dabei besonders berührt hat, waren Kommentare, die nicht nur davon sprachen, wie abwechslungsreich und spannend dies war, sondern tatsächliche Erkenntnisse wiedergaben – gewonnene Einsichten, die als Strategien im eigenen Leben eine echte Hilfe bedeuteten und nachhaltig weiterwirken. In diesem Sinne verdient Dramapädagogik im Religionsunterricht mehr Beachtung und wäre ein weiterer Austausch über Erfahrungen sinnvoll.

Literaturhinweise

- Bolton, Gavin M., *Towards a Theory of Drama in Education*, London 1979.
Neelands, Jonathan/ Goode, Tony, *Structuring Drama Work*, Cambridge 2015.
O’Neill, Cecily, *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth 1995.
Schewe, Manfred, *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg 1995.
Slade, Peter, *Child drama*, London 1954.
Way, Brian, *Development through Drama*, New York 1998.

Internetquellen

- Dramapädagogik – Sprachen lehren und lernen mit Drama und Theater: <https://drama.paedagogik.de/de/>; letzter Aufruf: 18.07.2024.

