Elisabeth Buck

Bewegter Religionsunterricht

Innovative, ganzheitliche Konzepte für das 5. bis 7. Schuljahr

dkv – Fachverband für
religiöse Bildung und Erziehung

Impressum

Alle Rechte vorbehalten.
© Deutscher Katecheten-Verein e.V., München
Preysingstraße 97, 81667 München

E-Mail: info@katecheten-verein.de
Internet: www.katecheten-verein.de

Lektorat: Martin Jarde, Eva Riegger-Kuhn
Satz: Ilse Martina Schmidberger
Umschlaggestaltung: Matthias Gast (dkv)

Quellenhinweis Bibelverse:
Einheitsübersetzung (EÜ17): Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, vollständig durchgesehene und überarbeitete Ausgabe © 2016 Katholische Bibelanstalt GmbH, Stuttgart; Alle Rechte vorbehalten.
Lutherübersetzung (LUT17): Lutherbibel, revidiert 2017, © 2016 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart

ISBN: 978-3-88207-445-1

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Sollten trotz intensiver Recherche urheberrechtliche Ansprüche Dritter bestehen, die wir nicht berücksichtigt haben, bitten wir um Mitteilung.

Vorwort 7

I. Grundsätzliche Erwägungen zum Bewegten Religionsunterricht 9

A Das Konzept Bewegter Religionsunterricht 9

B Erfahrung am eigenen Leib – Von der Unauflöslichkeit körperlich-sinnlicher Erfahrung und verstandesbegrifflichen Denkens 14

C Der Bewegte Religionsunterricht im Umfeld der Kompetenzorientierung 17

D Symbolspiel in der Sekundarstufe 24

E „Dornröschen" oder „Wegen Umbau geschlossen?" – Besonderheiten der Entwicklung Elf- bis Vierzehnjähriger 27

II. Praxis des Bewegten Religionsunterrichts – Stundenbilder für den Bewegten Religionsunterricht in den Klassen 5 – 7 34

Gebrauchsanweisung 34

1. Wer bin ich? Sich einfinden im Religionsunterricht 37

1.1 Jeder Mensch ist in andere Lebensgefüge eingeflochten 37

1.2 Ich: Wer bin ich? – Kenne ich mich? 39

1.3 Du: Wer bist du? – Wie gut kenne ich dich? 43

1.4 Das Lied vom Interesse Gottes am Menschen: Psalm 139 47

2. Gott, wer bist du? – „Ich bin für euch da!" 50

2.1 Menschen suchen Gott 50

2.1.1 Menschen fragen nach Gott 51

2.1.2 Unsere menschlichen Grenzen 55

2.2 Gott fragt nach den Menschen 61

2.2.1 Gott stellt sich vor (Ex 3,1-18) 62

2.2.2 Gott zeigt eine Wesensart von sich: Erlöser, Befreier (Ex 14) 66

2.2.3 Gott kommt zu uns und wird Mensch. Jesus ruft heraus in die Freiheit. (Mk 2,13-17) 72

2.3 Menschen antworten Gott 76

2.3.1 Gott, wir danken dir 76

2.3.2 Gott, höre unsre Klage! 83

2.3.3 Gott, wir bitten dich! 87

2.3.4 Jesus lehrt beten: Wie wir Gott ansprechen können 92

3. Abraham – Eine Freundschaftsgeschichte zwischen Gott und Mensch 97
3.1 Abraham lässt sich von Gott herausrufen (Gen 12,1-9) 97
3.2 Gottes Versprechen an Abraham: Ich will dich segnen und du sollst ein Segen sein (Gen 12,2) 102
3.3 Von der Großzügigkeit des Gesegneten – Abraham und Lot (Gen 13) 106
3.4 Abrahams größter Wunsch wird erfüllt: Ein Kind, das nicht geopfert werden muss 108
3.5 Für andere eintreten: Abraham sorgt sich um Gottes Gerechtigkeit (Gen 18,20ff) 116

4. Die Zehn Gebote: Lebensräume der Freiheit (Ex 20) 119
4.1 Das erste Gebot: Die Freiheit von Fremdbestimmung durch andere Götter (Ex 20,2) 119
4.2 Das zweite Gebot (2a): Von der Freiheit Gottes (Ex 20,4-6) 123
4.3 Das zweite Gebot (2b): Schutz der Freiheit vor der Macht anderer Menschen, die sich mit dem Namen Gottes rechtfertigen wollen (Ex 20,7) 128
4.4 Das dritte Gebot: Befreit zur Ruhe (Ex 20,8-11) 130
4.5 Das vierte Gebot: Schutz der Familie – In Freiheit miteinander und füreinander leben (Ex 20,12) 134
4.6 Das fünfte Gebot: Schutz des Lebens – Dem Leben den nötigen Freiraum schaffen (Ex 20,13) 138
4.7 Das sechste Gebot: Schutz der Ehe – Der Liebe den nötigen Freiraum schaffen (Ex 20,14) 141
4.8 Das siebte Gebot: Schutz des Eigentums – Vertrauen schenkt Freiheit (Ex 20,15) 145
4.9 Das achte Gebot: Der Schutz des guten Rufs ebnet den Weg der Freiheit (Ex 20,16) 148
4.10 Das neunte und zehnte Gebot: Befreit von Gier einander in Freiheit leben lassen (Ex 20,17) 153
4.11 Das Doppelgebot der Liebe (Mt 22,34-40) 156

5. David – Verantwortung und Gefahren von Macht 161
5.1 Davids Berufung – Verborgene Fähigkeiten (1 Sam 16,1-13) 161
5.2 David an Sauls Hof – Als „Musiktherapeut“ (1 Sam 16,14-23) 166
5.3 David und Goliat – Die andere Perspektive (1 Sam 17,1-51) 171
5.4 David verschont Saul – „Liebt eure Feinde“ (1 Sam 24,1-23.26,1-25.27,1) 176
5.5 David und Batseba – Darf, wer Macht hat, wirklich alles? (2 Sam 11,1-12,13) 181

6. Jesus von Nazareth 186
6.1 Palästina zur Zeit Jesu 186
6.1.1 Streiflichter aus der Arbeitswelt 187
6.1.2 Gastfreundschaft 190
6.1.3 Vom jüdischen Glauben 192
6.1.4 Sorgen der Menschen: Römische Besatzung und Steuerlast 195
6.1.5 Sehnsucht nach der geheilten Welt 199
6.2 Jesus: Gottes Reich unter uns 202
6.2.1 Jesus beginnt seine Wanderschaft als Prediger (Lk 4,14-22 / Lk 4,38-39) 204
6.2.2 Jesus ruft die Kinder zu sich (Mk 10,13-16) 208
6.2.3 Jesus kommt zum verachteten Zachäus (Lk 19,1-10) 211
6.2.4 Jesus erzählt vom Reich Gottes: Die Letzten werden die Ersten sein (Mt 20,1-16) 215
6.2.5 Gott kommt in Jesus als Mensch zu uns 220

7. Passion und Ostern 226
7.1 „Ecce homo" (Joh 19,1-16) 226
7.2 „Er trug unsre Krankheit und lud auf sich unsre Schmerzen." (Jes 53,4 und vgl. Joh 19,17 - LUT17) 231
7.3 Ostern: Hinter die Kulissen sehen 235
7.4 Wir feiern Ostern: Gott hat den Tod besiegt 242

8. Martin Luther und die Reformation 244
8.1 Evangelisch – katholisch: Was uns verbindet und was uns trennt. Eine Annäherung 245
8.2 Die Ursachen der Trennung: Schwierige Zeiten und Missstände vor 500 Jahren 247
8.3 Tod und Teufel – Über Martin Luthers Angst 249
8.4 Luthers erlösende Entdeckung 256
8.5 Der Ablasshandel und Luthers Reaktion: Die 95 Thesen 264
8.6 Reaktion von Staat und Kirche – Luther wird ausgestoßen 267
8.7 Ökumenische Impulse heute 269

9. Fremdem begegnen – fremd sein 272
9.1 Fremd sein – Wie fühlt sich das an? 273
9.2 Fremde unter uns – Wie gehen wir mit ihnen um? 277
9.3 Begegnungsprojekte: Damit aus Fremden Freunde werden 281

III. Anhang 282

Dank 282
Materialien 282
Stichwortverzeichnis 283
Abkürzungen 285
Literaturliste 286

Vorwort

Eigentlich bedarf dieses Buch keiner Empfehlung von außen. Den „Bewegten Religionsunterricht", wie er von Elisabeth Buck in jetzt schon zwei Jahrzehnten kontinuierlicher Arbeit konzeptionell entfaltet und didaktisch ausgewiesen worden ist, muss man heute nicht mehr vorstellen, bewerben oder plausibilisieren. Er hat seinen Weg in die Klassenzimmer längst gefunden. Um in dem für diesen Ansatz zentralen Wortfeld zu verweilen: Es hat sich bereits etwas getan. „Kommt und spielt!", diese Einladung Elisabeth Bucks galt zunächst den Kindern, hat aber mittlerweile auch über den Grundschulkontext hinaus reichlich Gehör gefunden. Das vorliegende Buch, das jetzt in einer überarbeiteten Neuauflage vorliegt, ermutigt dazu, auch mit Jugendlichen im Religionsunterricht Menschen und Dinge in Bewegung zu bringen – und widerlegt eindrücklich das Vorurteil, dass so etwas mit älteren Schülerinnen und Schülern nicht möglich sei.

Warum aber dann dieses Vorwort, wenn das Buch, dem es vorsteht, seine Praxistauglichkeit bereits unter Beweis gestellt hat? Ganz einfach: Weil zur Erstauflage Wesentliches hinzugekommen ist: ein Kapitel, das unseres Erachtens in verschiedener Hinsicht an der Zeit ist.

Mit Blick auf das Reformationsjubiläum 2017 liegt das Thema „Martin Luther und die Reformation" natürlich auch religionsdidaktisch in der Luft. Jedoch zeigen die Jubiläen der Vergangenheit, dass mit einer solchen Hochkonjunktur immer auch eine Gefahr verbunden ist: nämlich die einer unsachgemäßen Profilierung auf Kosten anderer. So wurde Martin Luther im Kriegsjahr 1917 in hiesigen Klassenzimmern zum deutschen Helden hochstilisiert, während in den Jubiläen davor oft eine antikatholische Stoßrichtung überwog. Uns verbindet mit Elisabeth Buck und mit ganz vielen anderen Christinnen und Christen die Überzeugung, dass das Symboldatum 2017 in erster Linie zu einer ökumenischen Profilierung des Christentums in der heutigen Welt genutzt werden sollte.

Ihren didaktischen Niederschlag findet diese Überzeugung in einer stärkeren kooperativen Verschränkung des evangelischen und katholischen, ggf. auch des orthodoxen Religionsunterrichts. In immer mehr Bundesländern und Lehrerzimmern setzt sich die Einsicht durch, dass hier eine wichtige Zukunftsperspektive für den Religionsunterricht in Deutschland liegt. Allerdings fehlt es noch an Hilfestellungen, die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, die didaktischen Potenziale einer solchen Kooperation tatsächlich zu nutzen. Ökumenisch engagierte Lehrkräfte äußern immer wieder den Wunsch nach Lehrbüchern und Materialien, die auf die spezifischen Anforderungen eines konfessionell-kooperativ angelegten Religionsunterrichts hin konzipiert sind.

In diesem Buch werden sie fündig. Das ökumenisch sensible Thema der Reformation wird hier bewusst so in Szene gesetzt, dass sich auch katholische Schülerinnen und Schüler mit Gewinn an Martin Luthers Fersen heften können. Wer den ganzen Weg mitgegangen ist, wird am Ende hoffentlich (mindestens) zweierlei gelernt haben: erstens, dass Luthers „erlösende Entdeckung" der Freiheit eines Christenmenschen, so kontextuell sie auch gewesen sein mag, immer noch wirklichkeitserschließende Kraft hat, und zweitens, dass diese Entdeckung heutige Christenmenschen nicht trennen, sondern, insofern sie – auch in der Schule! – die von Gott eröffnete Freiheit gemeinsam erkunden, gestalten und feiern, einander näher bringen sollte.

Freilich sind die in diesem Buch präsentierten Stundenbilder auch über die geschilderte Themeneinheit hinaus ökumenisch dimensioniert und enthalten zahlreiche Anstöße zu einer stärkeren konfessionellen Zusammenarbeit. Wie konsequent hier die herkömmliche konfessionelle Versäulung des Religionsunterrichts aufgebrochen wird, zeigt sich unter anderem an den bibeldidaktischen Einheiten, in denen sowohl die neue Luther-Bibel als auch die neue Einheitsübersetzung zum Tragen kommen. Und wenn die Schüler/innen ein Kirchenlied singen, kann es sein, dass die einen das Gotteslob in Händen halten und die anderen das Evangelische Gesangbuch. Dass diese Arbeitshilfe einer evangelischen Religionspädagogin im Verlag des Deutschen Katecheten-Vereins erscheint, setzt der ökumenischen Gesamtanlage des Werkes quasi das i-Tüpfelchen auf.

Es ist das zentrale Anliegen von Elisabeth Buck, dass sich etwas bewegt im Religionsunterricht mit Kindern und Jugendlichen. Mit ihr fassen wir dieses Anliegen ökumenisch auf – und wünschen daher, dass das vorliegende Buch von evangelischen und katholischen Religionslehrkräften nicht nur rege, sondern, wenn möglich, auch gemeinsam rezipiert wird.

Bamberg, im April 2017 *Henrik Simojoki und Konstantin Lindner*

I. Grundsätzliche Erwägungen zum Bewegten Religionsunterricht

A Das Konzept *Bewegter Religionsunterricht*

Ein Blick in die Unterrichtspraxis

In einem Klassenzimmer wird aus Tischen und Stühlen ein Turm gebaut. Dieser Turm wächst im Rahmen einer Gesprächsrunde Stück für Stück. Denn die Schüler/innen erzählen von Erlebnissen, in denen sie sich eingeschüchtert gefühlt hatten. Mit jeder erzählten Begebenheit setzen sie noch eins drauf: Der Turm wächst. Am Ende steht da ein Koloss im Klassenzimmer, ein Koloss, der symbolisch für Verschiedenes stehen kann: Einschüchterungen durch Prüfungen, Erpressungsversuche von älteren Schülern, Auftreten einer autoritären Lehrerin oder Terror, den Neonazis auf Kleinstadtbahnhöfen verbreiten.
Die Schüler/innen setzen sich nacheinander ganz dicht zu Füßen dieses Kolosses, um den Blick nach oben zu richten. Wenn man so nahe davor sitzt, wird der Blick geradezu vollständig von diesem Koloss eingenommen. Man fürchtet, er könnte über einem zusammenstürzen.
Jetzt erzählt die Lehrerin den Anfang der biblischen Geschichte von David und Goliat. Vor den Schüler/innen entfaltet sich die Situation der israelitischen Soldaten: *Wie gebannt starren die Männer auf die Furcht gebietende Gestalt des Goliats. Sie sind nicht fähig, zu handeln. Sie sehen und hören die Übermacht Goliats, aber für andere Möglichkeiten haben sie keinen Blick.*
Die Lehrerin unterbricht die Erzählung und bittet die Mädchen und Jungen, sich nun einen erhöhten Standpunkt im Raum zu suchen. Alle steigen auf Fensterbretter und Tische, ein Junge klettert sogar auf den Schrank. Die Lehrerin möchte wissen: „Wie sieht unser Koloss aus eurer Perspektive nun aus – im Vergleich zur vorherigen Position dicht zu Füßen des Turms?“ Aus allen Richtungen kommen Antworten: „Er sieht viel kleiner aus.“ „Von hier aus ist er ganz winzig.“ „Von hier oben sehe ich, dass er eigentlich durchsichtig und zerbrechlich ist.“ „Mir fällt auf, dass ich jetzt ganz viel vom übrigen Zimmer sehen kann und all die anderen Leute. Vorher hab ich nichts als den Turm vor der Nase gehabt.“ ...
Alle kommen dann von ihrem Aussichtspunkt herunter und versammeln sich wieder, um die Fortsetzung der Erzählung zu hören: wie David sich nicht von der Angst hat bannen lassen, sondern Goliat gegenübertritt. Die entscheidende Wendung dieser Geschichte gründet im Satz Davids an Goliat: „Du kommst zu mir mit Schwert, Spieß und Sichelschwert, ich

aber komme zu dir im Namen des HERRN Zebaoth, des Gottes der Schlachtreihen Israels, die du verhöhnt hast.“ (1 Sam 17,45 – LUT17). Oder anders ausgedrückt: „... *Ich aber komme zu dir allein mit meinem Vertrauen auf Gott, der größer ist als alles, der auch größer ist als du es bist.*“ Diese andere Perspektive bestimmt das Denken und Handeln Davids in der Erzählung. Aus dieser anderen Perspektive erscheint nicht mehr die Macht von Menschen als das Höchste. Gemeinsam wird im Unterrichtsgespräch dieser neue Blickwinkel entfaltet, der von der Wirklichkeit Gottes ausgeht und damit die Bedrohung in andere Relationen setzt.

Spielräume für die Begegnung mit dem Unterrichtsinhalt

Im Bewegten Religionsunterricht wird also gespielt. Es öffnen sich Spielräume für die Begegnung mit dem Unterrichtsthema. Und diese Begegnung geschieht durch Erfahrung am eigenen Leib. Das Körpergedächtnis jeder einzelnen Person bildet die Brücke zwischen dem Unterrichtsinhalt und der eigenen Lebenserfahrung. Dazu kommt die gemeinschaftliche Erfahrung in der „Echtzeit“ des Unterrichtsprozesses.

Eine Vielzahl von Wechselwirkungen wird dadurch ausgelöst:

- Die individuelle bisherige Lebenserfahrung wird mit der gegenwärtigen unterrichtlichen Spielerfahrung konfrontiert.
- In ihrer individuellen Spielerfahrung setzen sich die Einzelnen mit den unterschiedlichen Spielerfahrungen der Anderen auseinander.
- Einsichten und Erkenntnisse, die sich durch Bewegungserlebnisse auftun können, werden zu menschlichen Grunderfahrungen und religiösen Fragen in Beziehung gesetzt.

Der erweiterte Erkenntnisbegriff

Dabei ist der *Bewegte Religionsunterricht* von einem erweiterten Erkenntnisbegriff geprägt: Erkenntnis ist mehr, als in Sprache gefasst werden kann. „Erkennen“ ist ein umfassender Vorgang, der die ganze Persönlichkeit umfasst, die Persönlichkeit in ihrer leiblich-seelisch-geistigen Einheit.
Wenn unser Körper mitdenken darf, dann haben wir Acht auf unsere Empfindungen, dann haben wir Acht auf unsere Sinneseindrücke. Unsere Einstellung verändert sich. Dabei müssen solche Erlebnisse gar nicht spektakulär sein. Indem wir jedoch spüren, was uns unsere leibliche Erfahrung mitteilt, werden unseren Hirnzellen „Eindrücke“ verschafft. Durch den

C Der *Bewegte Religionsunterricht* im Umfeld der Kompetenzorientierung

Dass Kinder und Jugendliche nachhaltig lernen, wünschen sich Lehrende wie Eltern gleichermaßen. Aber seit es Schule gibt, kämpfen Wunsch und Wirklichkeit gegeneinander und die Wirklichkeit des Schülerverhaltens torpediert diesen Wunsch gnadenlos: „Aus den Augen, aus dem Sinn" und „zum einen Ohr rein, zum andren Ohr raus". In jeder Epoche wird nach neuen Möglichkeiten gesucht, dieser Diskrepanz zu begegnen. Zuletzt war es der curriculare Aufbau von Grob- und Feinzielen und nun sind es die kompetenzorientierten Curricula.

Wesentliche Anliegen des Kompetenzorientierten Unterrichts sind, dass Kinder und Jugendliche dauerhaft lernen, dass sie Wissen und Haltungen verinnerlichen, in neuen Situationen daraus schöpfen, das Gewonnene auch einsetzen und in kritischem Diskurs einbringen können.

Das ist auch leitendes Interesse des *Bewegten Religionsunterrichts*, der schon immer grundlegende Anliegen vertritt, wie sie auch in der schulischen Kompetenzorientierung verortet sind. Sichtbar werden diese vor allem in der Handlungsorientierung und den kommunikativen Lernwegen, in denen sich Schüler/innen entwickeln, eigene Fähigkeiten erlangen, sie reflektieren können und zu eigenen Haltungen finden.

Allerdings nimmt Religionsunterricht grundsätzlich eine breitere und tiefere Auffassung von Bildung für sich in Anspruch als nur die Erfüllung von Bildungsstandards. Religiöse Bildung bedeutet mehr als nur das Erreichen normierter Kompetenzen. So heißt es beispielsweise im Fachprofil des Lehrplans „Katholische Religionslehre Sek I für das G8 in Nordrhein-Westfalen": Es „ist zu bedenken, dass die operationalisierbaren und überprüfbaren Kompetenzen, die dieser Lehrplan im Folgenden beschreibt, die Vieldimensionalität des Religionsunterrichts nicht vollständig abbilden können."[14]

Im *Bewegten Religionsunterricht* wird das besonders in folgenden Bereichen deutlich:

- ***Bewegter Religionsunterricht* rechnet mit dem Einmaligen.**
  Das, was in einer Bewegungsaktion erlebt und wahrgenommen, ausgedrückt und diskutiert wird, ist in dieser Form unwiederholbar. Es bleibt einzigartig und lässt sich mit keinem Kompetenzschema erfassen. Staunen, ahnen, ertasten, lachen, sich wundern, das Besondere erkennen, welches nicht gleich nivellierend auf das Allgemeine bezogen wird, kennzeichnen die Prozesse in den Spielgestaltungen und Bewegungserforschungen des *Bewegten Religionsunterrichts*. Immer dann, wenn leibliche

14 http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kath._Religionslehre_Endfassung.pdf (27.07.2015)

Erlebnisse stattfinden, entfaltet sich in einem Menschen eine Vielzahl von Wahrnehmungsprozessen. Gerade im taktil-kinästhetischen Erleben und Handeln entstehen Beziehungen und Bedeutungen, von denen nur ein Bruchteil in diskursiver Sprache abbildbar ist, die aber dennoch nicht weniger bedeutsam für die Entwicklung eines jungen Menschen sind. Damit entspricht *Bewegter Religionsunterricht* auch dem biblischen Verständnis von Zeit und Ereignis. „Singet dem Herrn ein neues Lied, denn er tut Wunder", singt der Psalmist in Psalm 98,1. Biblische Erzählungen handeln vom Einzigartigen, vom Singulären. Menschen erschrecken, jubeln, staunen oder wundern sich, wenn Gottes Wirklichkeit in der Alltagswelt der Menschen aufleuchtet oder wenn sich eine Gottesbegegnung ereignet. Kann man zu solch einzigartigen und subjektiv sehr verschieden wahrnehmbaren Ereignissen normierte Kompetenzbeschreibungen vorgeben?

Die Leiblichkeit ist am Denkprozess beteiligt und leibliches Spüren ereignet sich immer im momentanen Augenblick. Innere und äußere Bewegung bedingen einander und dabei entstehen Beziehungen zum Inhalt und persönliche Bedeutungen, die mehr sind, als dass sie in allgemeinen Bedeutungsrastern aufgehen könnten. Und da „der *Bewegte Religionsunterricht* die Menschwerdung Gottes und die leibliche Existenz des Menschen ernst nimmt, ist die Bearbeitung der Inhalte durch Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele mehr als nur Methode, sondern die methodische Art des Unterrichts ist unmittelbar durch dessen inhaltliche Konzeption bedingt."[15]

Im *Bewegten Religionsunterricht* geht man davon aus, dass das unmittelbare leibliche Erleben und sinnliche Wahrnehmen auf besondere Weise eine religiöse Bildung fördert. Fricke und Riegel beschreiben das Selbstverständnis des Lernens im *Bewegten Religionsunterricht* wie folgt: So „verändere leibliches Lernen aber auch die theologischen und existentiellen Fragen der Lernenden. Erlebnisse berührten die Identität eines Menschen, so dass leibliches Lernen eine existentiellere Tiefe erreiche. Gleichzeitig eröffne es aber auch große Spielräume, denn leibliche Methoden bedürften der individuellen Inszenierung."[16]

- ***Bewegter Religionsunterricht* ist dem Prinzip der Inklusion verpflichtet.**
  Damit ist nicht nur gemeint, dass Lernbehinderte mit Lernbegabten zusammen in einem Klassenzimmer sind: Inklusion bedeutet auch, dass jede Schülerschaft, selbst wenn sie auf den ersten Blick noch so homogen erscheinen mag, eine durch und durch heterogene Gruppe ist. In dem Moment, in dem sich Unterricht an „messbaren Kompetenzen" im Sinne sogenannter „Outcomes" orientiert, die sich auf normierte Bildungsstandards beziehen, besteht die Gefahr, dass der individuelle Aneignungsweg des individuellen jungen Menschen ignoriert wird.

15 Buck 2011, S. 18.
16 Fricke/Riegel, 2011, S. 33.

Die Bewegungsaktionen des *Bewegten Religionsunterrichts* ereignen sich jedoch gleichzeitig auf mehreren Ebenen, die miteinander agieren und sich aufeinander beziehen (theologisch-inhaltliche Ebene, Ebene des Faktenwissens, Ebene des symbolischen Verständnisses und des Ahnens, sensomotorische Ebene, soziale Ebene, Identitätsebene u.v.m.). „Diese Ebenen können theoretisch-begrifflich, analytisch, emotional, intuitiv, assoziativ, künstlerisch-gestaltend und kritisch durchdacht und kommuniziert werden. Auf diese Freiheit wird im *Bewegten Religionsunterricht* Wert gelegt. Keine Schülerin und kein Schüler *muss* in sein Innerstes hineinspüren, wie er die Sache fühlt, wenn er zu diesem Spüren heute oder grundsätzlich keinen Zugang findet. Keine Schülerin und kein Schüler *muss* theoretisch-begriffliche Verarbeitungsleistungen erbringen, wenn er sprachlich-intellektuell dazu nicht in der Lage ist. Sondern: Im *Bewegten Religionsunterricht* sollen in den vielfältigen Formen des Bewegungsspiels Hochbegabten und Schwachbegabten, Sprachgenies und Sprachschwächeren, Unsensiblen und Sensiblen, Körperbewussten und Körperunsicheren Spielräume angeboten werden, in denen sie mit ihren ganz eigenen Stärken und Schwächen aufgehoben und angeregt sind.“[17] In dem Maße, in dem im Bewegungsspiel die Bereiche Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion, Identität und Sozialität angesprochen sind, in dem Maße lässt sich das, was Schüler/innen dabei für sich gewinnen können, nicht in spezielle Kompetenzbeschreibungen einordnen. „Der Unterrichtsprozess im *Bewegten Religionsunterricht* besteht […] aus Wechselbeziehungen, Rückwirkungen und Regulationsmechanismen, aus Verschaltungen zwischen sozialen Interaktionen, schöpferischen Entwicklungen und emotionalen sensomotorischen Vorgängen. Ein kybernetischer Prozess also, der aus den Verknüpfungen sein Leben bezieht.“[18]

Die Montessoripädagogik verfügt in Bezug auf das handlungsorientierte und nachhaltige Lernen über ein Jahrhundert Erfahrung. Dabei ist sie dem individuellen Tempo der Lernenden und damit dem inklusiven Lernen verpflichtet. Sie hat für ihre Schulen auch die Bedingungen etabliert, die den individuellen „Kompetenzentwicklungen“ zuträglich sind, nämlich kleine Lerngruppen und eine materialreiche Lernumgebung mit ausreichend Platz zur Bewegung. Dabei vertraut man in der Montessoripädagogik auf die intrinsische Motivation durch die Lernumgebung, die eine Auseinandersetzung provoziert und in der Heranwachsende ihr jeweils eigenes Tempo, ihre eigenen Beziehungen und Verknüpfungen finden können, die sie untereinander kommunizieren. Regelschulen sind von diesen Bedingungen oftmals meilenweit entfernt, und so kann man durchaus fragen, ob kompetenzorientierter Unterricht mit den derzeitigen Möglichkeiten der staatlichen Schulen wirklich immer vollumfänglich kompatibel ist.

17 Buck 2011, S. 23.

18 Buck 2010, S. 14.

Im *Bewegten Religionsunterricht* bildet das Bewegungsspiel die Lernumgebung, die zur Auseinandersetzung provoziert und in der sich unterschiedliche Entdeckungen machen lassen. Die Bewegungsaktionen sind offen für Auseinandersetzungen und Entdeckungen individueller Menschen. Somit beschränken sie sich nicht auf spezifische Erwartungen zu erwerbender und operationalisierbarer Kompetenzen.

Selbstverständlich können Schüler/innen im Laufe der Wochen, Monate und Jahre Themen kompetent erklären, mit denen sie sich im *Bewegten Religionsunterricht* auseinandergesetzt haben. Sie können deuten, urteilen, eigene Standpunkte begründen, das Thema zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen, es mit anderen Themenbereichen vernetzen, kommunizieren und begründen. Und das lässt sich auch für eine Notengebung evaluieren. Aber *Bewegter Religionsunterricht* ist vielschichtiger, als dass sich alle Vorgänge in einem Koordinatensystem namens Kompetenzerwerb erfassen ließen. Lehrerinnen und Lehrer, die mit *Bewegtem Religionsunterricht* arbeiten, schätzen dieses „Mehr", das eben auch in besonderem Maße der Inklusion Raum gibt. Und sie ordnen die Leistungsüberprüfungen realistisch als einen kleinen Teilbereich dessen ein, was im Religionsunterricht von Bedeutung ist. Wobei für den Religionsunterricht grundsätzlich schon darin eine Grenzlinie in der Überprüfung von Kompetenzen existiert, wenn es um Bereiche des Glaubens geht: „Kompetenzen und Standards müssen schließlich immer auch so beschrieben werden, dass ihre begrenzte Reichweite deutlich bleibt. Im Bereich des Religionsunterrichts sind die Grenzen der Kompetenz- und Leistungsmessung zugleich theologisch und pädagogisch begründet. Persönliche Glaubensüberzeugungen können und sollen nicht gemessen oder bewertet werden."[19]

- **Der *Bewegte Religionsunterricht* gründet auf Inhalten.**
  In der pädagogischen Landschaft Deutschlands tritt die Beschreibung von Inhalten gegenüber den Kompetenzformulierungen zuweilen zurück.[20] Im *Bewegten Religionsunterricht* hat der Unterrichtsinhalt dagegen einen unverzichtbar hohen Stellenwert. Vom Inhalt ausgehend, der vor dem Hintergrund des *Bewegten Religionsunterrichts* auf seine Bewegung hin analysiert wird, öffnen sich die Spielräume, in denen sich die Begegnung und die Auseinandersetzung mit dem Inhalt ereignen können. Dabei kann sich Unvorhersehbares auftun. Lehrende und Lernende befinden sich hier auf einer Expedition, bei der eben nicht schon von vorneherein klar ist, welchen Kompetenzen das im Einzelnen dienen könnte.

  Das Besondere an den Inhalten des Religionsunterrichts ist, dass sie Unbegreifliches bergen: Es gehört zur Begegnung mit biblischen Texten und christlichen Traditionen,

19 Baumann et al., S. 16.

20 Vgl. Klein/Kissling, S. 381. Vgl. auch Fischer / Elsenbast, S. 13.

dass immer auch vieles offen und unbestimmbar bleibt. Es gibt nicht auf alles eine Antwort oder eine Lösung. Vieles wird mehrdeutig und rätselhaft bleiben. Vieles ändert sich auch immer wieder in der Bedeutung für Lehrende und in der Bedeutung für die einzelnen Schüler/innen. An vielen Themen und Fragen hat man ein Leben lang „zu knabbern". So beschreibt der Beter in Psalm 139, wie es seine Möglichkeiten übersteigt, Gottes Handeln zu erfassen:

> Zu wunderbar ist für mich dieses Wissen,
> zu hoch, ich kann es nicht begreifen.
> Wohin kann ich gehen vor deinem Geist,
> wohin vor deinem Angesicht fliehen?
> Wenn ich hinaufstiege in den Himmel – dort bist du;
> Wenn ich mich lagerte in der Unterwelt – siehe, da bist du.
> Nähme ich die Flügel des Morgenrots,
> ließe ich mich nieder am Ende des Meeres,
> auch dort würde deine Hand mich leiten
> und deine Rechte mich ergreifen.
> Würde ich sagen: Finsternis soll mich verschlingen,
> und das Licht um mich soll Nacht sein!
> Auch die Finsternis ist nicht finster vor dir,
> die Nacht leuchtet wie der Tag,
> wie das Licht wird die Finsternis […]
> Wie kostbar sind für mich deine Gedanken, Gott!
> Wie gewaltig ist ihre Summe!
> Wollte ich sie zählen, sie sind zahlreicher als der Sand.
> Ich erwache und noch immer bin ich bei dir."[21]
>
> (Aus Psalm 139 – EÜ17)

Gerade da, wo der Kompetenzbegriff aus der Psychologie wie z. B. nach Franz Weinert definiert ist, verengt sich schon die Blickrichtung auf den Inhalt. So definiert Weinert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."[22]

21 Verse 6-12 und 17-18

22 Weinert, S. 27.

Religiöse Bildung ist jedoch immer mehr als nur Problemlösekompetenz. Es geht zum Beispiel darum, Probleme zu entdecken, wo zunächst vielleicht gar keine zu finden sind. Es geht also darum, Dinge infrage zu stellen, die auf den ersten Blick klar zu sein scheinen. Es geht auch darum, Sand ins Getriebe des üblichen reibungslosen Alltagsfunktionierens zu streuen – im Duktus christlicher Gegenbewegungen. „Wenn Jesus zu den Menschen geht, um ihnen vom Reich Gottes zu erzählen und Reich Gottes zu leben, kommt die Bewegung Gottes als Gegenbewegung in die Welt."[23] Erwünscht ist im *Bewegten Religionsunterricht* deshalb das Weiter- und Hinterfragen und nicht das effiziente Funktionieren in einer ökonomisch ausgerichteten Gesellschaft. Und da kann der religionsunterrichtliche Inhalt Lehrende wie Lernende immer wieder neu umtreiben, solange diese Bewegung nicht blockiert wird durch verengende Kompetenzorientierungen mit vorgestanzten Zugängen, die wie Ausstechförmchen den übrigen „Teig" nicht mit erfassen.

Der ausschließliche Blick auf das Messbare, auf das Operationalisierbare und damit Überprüfbare ist eine Blickverengung auf den Inhalt und letztendlich eine Zensur. So konstatiert Schweitzer, dass „das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt. Für ihr Aufwachsen brauchen Kinder und Jugendliche Erfahrungen und Begegnungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht operationalisieren oder messen lassen."[24]

Abschließend lässt sich sagen, dass es die Bestrebung gibt, Kompetenzorientierung mit dem Verschwinden der Lehrperson zu verbinden.[25] Die Lehrkraft hat dann höchstens noch eine Moderatorenfunktion und sollte sich am besten überflüssig machen, nachdem sie Lehrmaterialien bereitgestellt hat, mit deren Hilfe die Schüler/innen sich selbstständig den Stoff erarbeiten können. Diese Tendenz steht grundlegenden Interessen des Religionsunterrichts im Allgemeinen und des *Bewegten Religionsunterrichts* im Besonderen entgegen.

- ***Bewegter Religionsunterricht* lebt aus der Schüler-Lehrer-Interaktion,**
  denn gerade in biblischen Texten geht es um Personen und ihre Erfahrungen mit Gott. In den Themen des Religionsunterrichts geht es um den Menschen. Somit ist Auseinandersetzung mit religiösen Themen immer personal vermittelt. Das Gespräch und die Erzählung sind das Grundkerngeschäft der Religionspädagog/innen. Die „Kompetenzen" der Religionslehrer/innen erschöpfen sich dabei nicht darin, Lernbuffets und Lernwerkstätten, Arbeitsblätter und Gruppenaufträge zu basteln, sondern ein spannendes Gespräch zu leiten und dafür Impulse zu setzen, Erzählungen in Kommunikation mit den Schüler/innen zu gestalten, Bewegungsaktionen anzuleiten und

23 Buck 2011, S. 10.
24 Schweitzer 2004, S. 240.
25 Vgl. Lühmann, 2012.

Reflektionen dazu anzustoßen, sich selbst in der Kommunikation mit den Schüler/innen zu verändern. Das ist die große Kunst der Religion unterrichtenden Personen!

Zusammenfassend lässt sich also sagen:

Im *Bewegten Religionsunterricht* können Schüler/innen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die als Kompetenzen beschreibbar sind. Dazu kommt allerdings, dass sich im *Bewegten Religionsunterricht* Atmosphären und Welten auftun können, die nicht in normierten Bildungsstandards aufgehen.

2. Gott, wer bist du? – „Ich bin für euch da!“

➤ **Didaktischer Hinweis**

Was treibt Menschen in aller Welt und seit Jahrtausenden dazu, nach Gott zu fragen? Ist die Frage nach Gott angeboren? Und ist da ein Gott, der sich für die Menschen interessiert? Wendet er sich an uns Menschen? Dass Menschen nach Gott fragen und dass Gott nach den Menschen fragt, dieses Hin und Her zu bedenken, ermöglicht es, dem Gottesthema aus verschiedenen Richtungen zu begegnen. Ob nun Schülerinnen oder Schüler dem Thema mit Skepsis oder Interesse begegnen: „Letztlich geht es dabei auch darum, gemeinsam mit den Kindern der Gottesthematik nachzuspüren und ihnen so zu vermitteln, dass es sich dabei um einen sich entwickelnden, unabschließbaren Suchprozess handelt.“[50]

2.1 Menschen suchen Gott

➤ **Didaktischer Hinweis**

„Kinder (und Jugendliche, Anm.d.V.) haben großes Interesse an der Frage nach Gott und ein Gespür für die Größe dieser Frage. Sie verweigern sich allzu banaler Antworten, denn sie ahnen, wie hilflos diese Antworten gegenüber der Tiefe der Frage sind. Kinder sind auf ihre Weise ‚Gottsucher‘.“[51] Daraus erwächst uns Pädagoginnen und Pädagogen eine außergewöhnliche Herausforderung: Es gilt, einen Freiraum für die nötige vertrauensvolle und anregende Atmosphäre zu schaffen, damit solche Fragen und Gedanken wachsen und ausgesprochen werden können. Außerdem können wir Provokateure sein, um das Tabu, Gott zu thematisieren, das in unserer Öffentlichkeit zweifellos entstanden ist, aufzubrechen. Und wir sind gefordert, eine ganz besondere Balance zu halten: Die Balance zwischen der Anerkennung und dem Ernstnehmen unkonventioneller und sogar verstörender Aussagen und Fragen der Schüler/innen und der Suche nach Gotteserfahrungen aus dem biblischen Zeugnis. Darüber hinaus sind wir selbst mit unserer Authentizität gefragt. Wir sind nicht so sehr gefragt nach abschließenden Antworten als vielmehr nach unserer Lebenserfahrung und Glaubensgeschichte und besonders auch nach unseren eigenen Fragen. Denn wenn wir selbst weiterfragen (natürlich nicht um erwartete Antworten aus den Schüler/innen herauszufragen), demonstrieren wir unser lebendiges Interesse an Gott. Teenager erleben an uns, dass wir noch lange nicht fertig sind, uns mit unseren eigenen persönlichen Fragen nach Gott auseinanderzusetzen – etwa im Umgang mit Sorgen und Leid.

50 Ritter/Simojoki, S. 187.

51 Oberthür, S. 159.

➤ **Angestoßene Kompetenzentwicklungen**

Die Schülerinnen und Schüler können fähig werden,

- der „Gottessuche" auf die Spur zu gehen;
- biblische Erzählungen, wie Gott Menschen anspricht, zu kennen und zu reflektieren;
- das Gebet in verschiedenen Facetten der Antwort an Gott zu verstehen.

2.1.1 Menschen fragen nach Gott

➤ **Didaktischer Hinweis**

Fragen über Fragen lassen sich im Unterricht bewegen: Ist da ein Gott? Wo kommt alles her? Ist alles aus Zufall entstanden? Wie kann es sein, dass in der Natur alles so gut aufeinander abgestimmt ist? Woher kommen die Wunder der Biologie? …

Als eigener Anknüpfungspunkt der SCH an die Frage nach Gott wird hier vorgeschlagen: „Viele Aspekte meines Lebens sind von mir nicht selbst bestimmbar. Ich habe mich nicht selbst gemacht.[52] Ich habe nur bedingt Einfluss darauf, ob ich gesund bleibe, wie lange ich lebe, ob ich von Unfällen verschont bleibe, wie es meiner Familie geht, ob mein guter Ruf gewahrt bleibt …" Bei solchen Fragen, die wir letztgültig nicht selbst beeinflussen können, eröffnet sich die Suche nach einer „höheren Macht". Ist da ein Gott, der das Leben in seinen Händen hält? Wie ist Gott vorstellbar? Dabei stoßen wir an die Grenzen menschlichen Denkvermögens. Gerade Elf-/ Zwölfjährige lieben es, darüber nachzudenken, was sich alles nicht mehr vorstellen lässt: die Größe des sich ständig ausdehnenden Weltalls; die Krümmung und die Drehung der Erdkugel, auf der wir stehen und gehen – „unter" uns Australien (!); die Mikrowelt der Atome … Vieles ist zwar mit Apparaten messbar, aber nicht wirklich sinnlich vorstellbar. Gott ist nicht sichtbar, nicht hörbar, wir können ihn nicht anfassen. Wie lässt sich dann etwas über Gott *wissen, erahnen* oder gar *verstehen*?

➤ **Angestoßene Kompetenzentwicklungen**

Die Schülerinnen und Schüler können fähig werden,

- sich einzulassen auf Fragen, die über das Gewohnte und Erwartbare hinausdenken;
- existentielle Fragen zu Gott, Tod und Leben zu finden und zu formulieren.

➤ **Material**

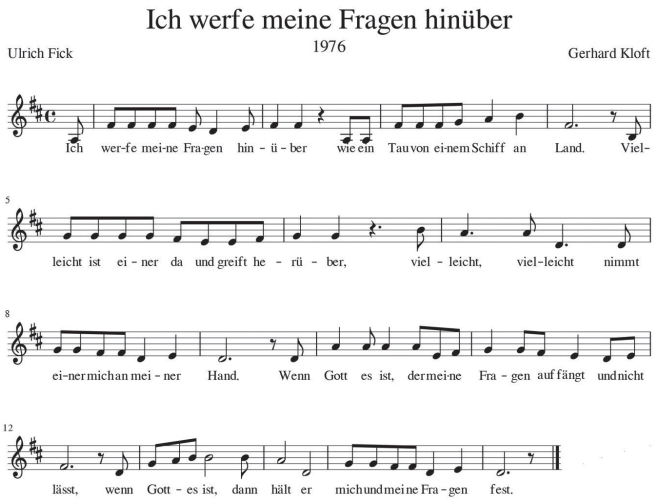
- ein Kissen oder eine Decke
- ein Seil
- evtl. vorbereitete Fragekärtchen (Variante)

52 „Dass Gott der Schöpfer von Welt und Menschen ist, soll nicht bloß von außen an mich herangepredigt werden, sondern dessen möchte ich selbst inne werden, dessen möchte ich selbst an meiner persönlichen Erfahrung gewahr werden. Gerade hinsichtlich des existentiell ‚belichteten' Schöpfungsglaubens lässt sich dieses verifikative Anliegen m.E. relativ allgemeinzugänglich realisieren. Gehört doch wohl zur Selbstgewissheit eines jeden Menschen die Einsicht ‚Ich habe mich nicht selbst geschaffen'." Lachmann 1992, S.63.

➤ Symbolspiel

Das folgende Spiel ist durch einen Liedtext inspiriert: „Ich werfe meine Fragen hinüber wie ein Tau von einem Schiff ans Land. Vielleicht ist einer da und greift herüber …“[53]

L: „Wir wollen nun gemeinsam nach Fragen suchen – Fragen über Gott –, auf die Erwachsene nicht unbedingt eine Antwort wissen. Wer eine solche Frage gefunden hat, kann eine kleine Bootsfahrt spielen.“
Bei jedem Spieldurchgang steht SCH1 an der Tafel. Drei bis vier Meter von der Tafel entfernt setzt sich SCH2 auf ein Kissen oder eine Decke und hält ein Seilende in der Hand. Während L und die Klasse unten stehendes Lied singen, wirft SCH2 das andere Seilende SCH1 zu, der SCH2 dann mithilfe dieses Seils zur Tafel zieht. Dort kann SCH2 die Frage aussprechen, die SCH1, der das Seilende auffing und SCH2 heranzog, nun an die Tafel schreibt.



Manchmal gibt es SCH, besonders in Mittelschulklassen, die das Fragen verlernt haben und sich sehr schwer tun, Grundfragen des Lebens bei sich aufzuspüren und zu formulieren. In solchen Fällen kann es hilfreich sein, auf Kärtchen geschriebene Fragesätze mitzubringen. Diese Kärtchen werden ausgelegt. Wer keine eigene Frage findet, kann sich ein solches Kärtchen zu Eigen machen. Zuweilen kann über diesen Weg „Geburtshilfe“ für die Entstehung neuer, wirklich eigener Fragen solcher Schülerinnen und Schüler geleistet werden.

53 Ulrich Fick, Evangelisches Gesangbuch Nr. 627, Württemberg 2007.

MÖGLICHE FRAGEN FÜR DIE KÄRTCHEN:
Gibt es Gott?
Wo ist Gott?
Wohin gehen wir, wenn wir sterben?
Ist das Weltall aus Zufall entstanden?
Ist Gott männlich oder weiblich?
Warum macht Gott nichts gegen die Katastrophen auf der Welt?
Wie sieht Gott aus?
Warum können wir Gott nicht sehen?
Hat Gott die Welt und das Weltall gemacht oder ist das alles durch Zufall entstanden?

Je nachdem, wie das Spiel gestaltet wird, kann man in Bezug auf das „Loswerden bzw. Stellen von Fragen" Parallelen ziehen:

» Wird das Seil nur achtlos, ohne zu zielen, geworfen, so dass es gar nicht aufgefangen werden kann?
Auch wir erleben es zuweilen, dass jemand uns eine Frage hinwirft, für deren Antwort er sich nicht wirklich interessiert.
» Gibt der Fänger nicht acht und verfehlt dadurch das Seil?
Das kennen wir ja auch, dass uns manchmal unser Gegenüber nicht wirklich zuhört, wenn wir tiefergehende Fragen stellen.
» Oder zieht der Fänger das Seil vielleicht so ruppig heran, dass der Werfer umkippt?
Auch dies ist ein bekanntes Phänomen: Manchmal werden wir nur so abgebügelt, wenn wir eine Frage stellen.

➤ Gespräch

Über die im Spiel entstandenen Fragen lassen sich spannende Gespräche führen. Wichtig ist dabei an dieser Stelle des Unterrichtsprozesses, dem Staunen über das Unerforschliche solcher Fragen Raum zu geben. Statt mit nichtssagenden und vorschnellen Antworten das Nachdenken abzuwürgen, sollte die Lehrkraft anregen, hinter die Fragen zu schauen und über sie hinaus weiterzufragen.

➤ Erzählung

L: „Ich möchte euch von einem Jungen erzählen, der ungefähr so alt war wie ihr jetzt seid. Also zwölf Jahre …"

Es ist ein Junge, der spielt und Freunde hat wie jeder andere auch in seinem Alter. Als der Junge klein war, hat er viel gelernt von seinen Eltern – wie jeder andere auch. So hat er beispielsweise gelernt, warum man mit einem Hebel einen Holzbalken leichter anheben kann als durch bloße Muskelkraft. Oder er hat gelernt, dass bei einem Fest

für alle Gäste reichlich Essen und Trinken da sein muss. Und noch vieles mehr, was man eben so alles von seinen Eltern lernt.
Jetzt aber ist er schon fast kein Kind mehr. Mit zwölf Jahren merkt man, dass die eigenen Eltern oft nicht alles verstehen, worüber man sich Gedanken macht. Warum schauen zum Beispiel manche Menschen nur oberflächlich hin und merken nicht, wenn es anderen Menschen schlecht geht? Warum sehen sie das nicht, obwohl sie doch nicht blind sind? Oder: Warum denken manche Menschen, sie wären etwas Besseres und sehen auf andere herab?
Dieser zwölfjährige Junge macht sich darüber viele Gedanken. Dann sitzt er vielleicht auf einem Olivenbaum, weil er da ungestört ist und er denkt sich: „Meine Eltern haben oft keinen Sinn für meine Fragen. Sie verstehen oft meine Gedanken nicht. Ich muss mir jemand anderes suchen, mit dem ich über die Rätsel des Lebens reden kann."
Kurz darauf macht die Familie eine Reise in die Hauptstadt zu einem großen Fest. Viele Verwandte und Freunde des Jungen sind dabei. Es ist geradezu eine Volkswanderung. In der großen Stadt gehen auch alle in das große Gotteshaus. Und auch der zwölfjährige Junge ist dabei. Und als er in dem großen Gotteshaus steht, ist ihm bewusst: Der Gott, der Himmel und Erde gemacht hat, der kennt alle Rätsel dieser Welt. Aber jetzt ist der Wissensdurst des Jungen erst recht geweckt. Seine Eltern und Verwandten, seine Spielkameraden hat er längst abgehängt. Ganz allein streift er durch das riesige Gotteshaus und in einer Ecke trifft er auf eine Gruppe von Männern, die in ein lebhaftes Gespräch vertieft sind. Möglicherweise sind sie so etwas wie Forscher – Religionsforscher! Sie diskutieren. Einer sagt vielleicht gerade: „Wenn Gott ein liebender Gott ist, dann liebt er doch jeden; er liebt dann auch Menschen, die es besonders nötig haben, also Menschen, die versagt haben." „Nein!", ruft ein anderer dazwischen, „Gott belohnt Menschen, die sich anstrengen, um anständig zu leben!"
Und der zwölfjährige Junge geht einfach auf die Männer zu und setzt sich auf ein freies Kissen, mitten hinein in die Diskussionsrunde. „Hoppla!", sagt vielleicht einer, „so jungen Besuch haben wir selten. Sei aber leise und störe uns nicht." Doch der zwölfjährige Junge kümmert sich gar nicht darum, er mischt sich gleich mit ein in ihre Diskussion und sagt vielleicht: „Der alte König David, den wir alle verehren, der hat doch auch ganz schön üble Dinge gemacht. Trotzdem hat Gott mit ihm nicht Schluss gemacht, sondern Gott hat auch ihm Gutes getan." „Schau an", räuspert sich vielleicht ein anderer der Männer, „unser junger Freund kennt sich aus in den alten Schriften."
Und so ist der zwölfjährige Junge mit den erwachsenen Männern bald in ein spannendes Gespräch vertieft und die Männer nehmen ihn ernst und sie staunen über seine ungewöhnlichen Gedanken und Fragen.
Keiner merkt, wie die Zeit vergeht. Keiner merkt, dass inzwischen die Eltern des Jungen mit allen Verwandten die Heimreise angetreten haben. „Der Junge wird mit seinen Freunden schon voraus gelaufen sein", denken sich die Eltern. Aber am Ende des Tages treffen sie die Freunde – und ihr Junge ist nicht dabei! Auch als sie herumfragen bei

den Verwandten, finden sie ihn nicht. Voller Angst geht es zurück zur Stadt. Sie durchsuchen Gassen und Plätze und schließlich schauen sie in das große Gotteshaus.
Wie gesagt, in der spannenden Gesprächsrunde merkt niemand etwas davon, bis endlich Mutter und Vater auf die Gruppe der Männer zueilen und ihren Sohn entdecken. Laut und aufgeregt unterbrechen sie das Gespräch: „Da bist du ja! Was hast du dir bloß dabei gedacht? Hast du dir nicht vorstellen können, dass wir dich suchen und Angst um dich haben?"
Na ja, für den Jungen ist eines klar – aber nicht für die Eltern –, er ist ein Stück über seine Eltern hinausgewachsen, zumindest im Kopf und im Herzen, denn was er in dem spannenden Gespräch hier erlebt hat, das würden seine Eltern nicht verstehen. Und so sagt er etwas, worüber die Eltern nur ihren Kopf schütteln können. Er sagt: „Hier wird über Gott nachgedacht." Und weiter sagt er: „Gott ist doch mein Vater, darum hat es mich hierhergezogen." Aber dann nickt er den Männern freundlich zu und geht mit seinen Eltern mit nach Hause.

L: „Und nun bin ich neugierig, ob jemand die Geschichte erkannt hat. Wer war der zwölfjährige Junge, der sich nicht mit Oberflächlichkeiten zufrieden gegeben hat, sondern hinter die Geheimnisse des Lebens schauen wollte?"

Anm. d. V.: Einmal kam als Antwort aus der Klasse: „Der kleine Prinz". Aber es ist natürlich Jesus (in der Erzählung von Lk 2,41-52).

➤ **Heftwerkstatt**

Im Heft wird eine Doppelseite gestaltet: Die Fragen, die sich während des Symbolspiels an der Tafel angesammelt haben, werden grafisch und kunstvoll gestaltet in das Heft übertragen. So können sich die Fragesätze zum Beispiel in Fragezeichenform quer über die beiden Seiten schlängeln.

2.1.2 Unsere menschlichen Grenzen

➤ **Didaktischer Hinweis**

Wir Menschen können bedenken, dass es unendlich viel gibt, das unser Denken übersteigt. Der Satz des Sokrates „Ich weiß, dass ich nichts weiß" ist Ausdruck großer menschlicher Reife. Zwar ist es Absicht unseres Schulsystems, einen großen Wissenszuwachs zu ermöglichen und Wissenslücken auszumerzen – und viele Erwachsene suggerieren unseren Schüler/innen, dass mit Geld und Leistung alles machbar sei –, allerdings gehört zu verantwortungsvoller Bildung auch, menschliche Grenzen erkennen zu können. Unsere Herkunft