

»Mir würde das auch gefallen,  
wenn er mir helfen würde«  
Jahrbuch für Kindertheologie  
Sonderband

# »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«

## Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter

Jahrbuch für Kindertheologie  
Sonderband

Herausgegeben von  
Petra Freudenberger-Lötz  
und Ulrich Riegel

ISBN 978-3-7888-4104-0

© 2011 by Walter Verlag GmbH Bielefeld und Medienzentrum  
Alle Rechte vorbehalten  
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags  
Umschlaggestaltung und Layout: Karin Thümmel, OTH-Druckerei  
Satz: Medienzentrum Bielefeld  
Druck und Vertriebsleitung: Bielefeld Druckhaus GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISBN 978-3-7668-4194-0

© 2011 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart  
Alle Rechte vorbehalten  
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags  
Umschlaggestaltung und Layout: Kurt Thönnies, die Werkstatt, CH-Hindelbank  
Satz: MedienTeam Berger, Ellwangen  
Druck und Verarbeitung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

E-mail: info@calwer.com  
Internet: www.calwer.com

24112

## Inhalt

Vorwort .....	7
<b>I. Theoretische Grundlegung</b>	
<i>Petra Freudenberger-Lötz</i> Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde .....	11
<i>Wilfried Härle</i> Gottesverständnis .....	21
<i>Ulrich Riegel</i> Gott und Geschlecht bei Kindern .....	62
<i>Katrin Bederna</i> Schaukeln zum lieben Gott? Mystagogisches Lernen in Kindertageseinrichtungen .....	75
<i>Thomas Nauert</i> Biblische Texte nacherzählen – ein Bild von Gott entwerfen. Beobachtungen zur Gottesfrage in Kinderbibeln .....	88
<i>Dominik Helbling</i> »Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele« – Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht deutschschweizer Kantone .....	100
<i>Ulrich Riegel / Michael Fricke</i> »Es war schön, wo Gott beim Dornenbusch war« – Elementare Lernwege, um mit Kindern Gotteserfahrungen nachzuspüren .....	116
<b>II. Empirische Einsichten</b>	
<i>Petra Freudenberger-Lötz</i> »Alle meine Freunde glauben an Gott, aber sie können nicht erklären, warum« – Studierende entdecken die Zugänge von Kindern zur Frage nach Gott .....	128

**Julia Gebler / Ulrich Riegel**  
 »Ich wende mich an Eltern, Freunde, Opas, Omas, ... und Gott« –  
 Eine explorativ-qualitative Studie zu den Theodizee-Konzepten von Kindern  
 der vierten Jahrgangsstufe ..... 140

**Anna-Katharina Szagun**  
 Das vielfältige Ackerfeld – auch heute aktuell! ..... 157

**Carsten Gennerich**  
 Gottesbilder Jugendlicher: Ihre Erfahrungsabhängigkeit  
 und Bildungsrelevanz ..... 176

**Annike Reiß**  
 Mit Jugendlichen über Gott sprechen ..... 193

**Karina Möller**  
 Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild ..... 205

Die Autorinnen und Autoren ..... 215

..... 230

..... 240

..... 241

..... 242

..... 243

### Vorwort

Wir freuen uns, den Sonderband des Jahrbuches für Kindertheologie zur »Baustelle Gottesbild« vorlegen zu können. Viele neue Untersuchungen und Überlegungen sind in diesen Band eingeflossen. Der Titel »Baustelle« trifft dabei in mindestens zweifacher Weise auf den vorliegenden Sonderband zu. Erstens erarbeitet sich jede Generation aufs Neue eine Vorstellung von dem, was Gott ausmacht. Untersuchungen zum Gotteskonzept von Kindern und Jugendlichen werden schon seit etlichen Jahrzehnten durchgeführt. Doch zeigt sich, dass der Zugang zur Gottesfrage zum einen immer wieder gesellschaftlich bedingten Veränderungen unterworfen ist, die neue Studien herausfordern. Zum anderen ändern sich auch die Forschungsinstrumente, mit denen nach den Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen gefragt wird. Neue Forschungsperspektiven bringen aber auch neue Zugänge zur Gottesfrage hervor. Insofern ist die Frage nach Gott eine ständige Baustelle. Zweitens erfährt die Kindertheologie im Moment eine Entgrenzung in Richtung Jugendtheologie. Der innovative Ansatz, sich zu überlegen, was es bedeutet, wenn Kinder Subjekte des Glaubens sind, hat sich als tragfähig erwiesen. Er hat eine Reihe fruchtbarer Fragestellungen innerhalb der Religionspädagogik hervorgebracht und zu wichtigen konzeptuellen Unterscheidungen beim religiösen Lernen

geführt. Nun drängt sich die Frage auf, ob es wissenschaftlich ähnlich nachhaltig ist, Theologisieren unter den spezifischen Bedingungen des Jugendalters zu reflektieren. Diese Frage ist gegenwärtig noch nicht beantwortet, stellt somit ebenfalls eine Baustelle dar. Der vorliegende Sonderband geht auf beide Baustellen ein, indem er eine Fülle aktueller Perspektiven zu Gottesvorstellungen von Kindern und Heranwachsenden entfaltet und von dem Hintergrund der Erkenntnisse der Kinder- und Jugendtheologie interpretiert. Dabei wählt er einen doppelten Zugang zu den skizzierten Baustellen. In seinem ersten Teil diskutiert er theoretische Fragestellungen, die sich an der Beschäftigung mit der Gottesfrage von Kindern und Jugendlichen in einer modernen Gesellschaft entzünden. In seinem zweiten Teil informiert er über empirische Befunde zu den Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Den theoretisch orientierten ersten Teil des Sonderbandes eröffnet ein Beitrag von Petra Freudenberger-Lötz, der die konzeptuellen Grundoptionen der Kindertheologie zusammenstellt und eine Entwicklungslinie in der Beschäftigung mit der Gottesfrage vom Kind zum jungen Erwachsenen skizziert. Der Beitrag legt somit die kinder- und jugendtheologische Grundlage für die Beschäftigung mit der Gottesfrage in diesem Band. Wilfried

## Ulrich Riegel / Michael Fricke

### »Es war schön, wo Gott beim Dornbusch war«<sup>1</sup> – Elementare Lernwege, um mit Kindern Gotteserfahrungen nachzuspüren

Die Klasse steht im Kreis um ein Tuch herum. Unter dem Tuch befinden sich verschiedene Steine. Barfuß geht ein Kind nach dem anderen langsam über das Tuch. Anschließend besprechen die Kinder ihre Erlebnisse und überlegen sich, wie sich Mose gefühlt haben könnte, als er barfuß über den Wüstenboden auf den brennenden Dornbusch zuing. Mit dieser Übung erschließt der sog. »Bewegte Religionsunterricht« die Begegnung Moses mit Gott in Ex 3. Bewusst setzt er auf den Körper als Medium religiösen Lernens und eröffnet damit eine Alternative zum herkömmlichen religiösen Lernen im Religionsunterricht, das sich vor allem im Kopf abspielt. Dieser Beitrag vergleicht beide elementaren Lernwege – Erlebnis und Imagination. Dazu stellen wir zuerst knapp die Rolle religiöser Erfahrung für religiöses Lernen dar (1). Dann skizzieren wir die beiden Lernwege leiblichen (2) und imaginativen Lernens (3) und zeigen an konkreten Beispielen auf, wie sie sich im Religionsunterricht realisieren lassen (4). Abschließend stellen wir kurz einige Effekte leiblichen und imaginativen Lernens dar (5), was in ein kurzes Fazit mündet (6).

#### 1. Religiöse Erfahrung und religiöses Lernen

Glaube und Religion fußen in konkreten Erlebnissen. Religion ist mehr als Ideen

und Gedanken; Religion ereignet sich in Räumen, Formen, Bewegungen und Gesten; Religion lässt sich erkunden, anschauen, spüren und erfahren. In der Theologie rückt der Aspekt des Körperlichen und Sinnlichen in den letzten Jahren (wieder) stärker in den Mittelpunkt<sup>2</sup>. Insbesondere die Biblische Theologie, die Feministische Theologie und die lateinamerikanische Befreiungstheologie vertreten eine Anthropologie, die im »konkreten Leib« des Menschen die »sakramentale Vergegenwärtigung Gottes entdeckt«.<sup>3</sup> Ferner ist nach Hubertus Mohr Bewegung »nicht nur ein, sondern der Grundbe-

1 Schüler Nr. 7106 zur Frage »An was erinnerst du dich gern zurück, weil es dir gefallen hat?«

2 Z. B.: Ch. Aus der Au / D. Plüss, Körper-Kulte. Wahrnehmungen von Leiblichkeit in: Theologie, Religions- und Kulturwissenschaften, Zürich 2007; W. Engemann, Körperlichkeit und Gegenständlichkeit christlicher Religiosität. Rituelle Verkörperung des Glaubens, in: WzM 54. Jg. (2003), 310–305; E. Naurath, Seelsorge als Leibsorge: Perspektiven einer leiborientierten Krankenhausseelsorge, Stuttgart 2000; P. Schmid, Seel-Sorge und Körper-Sorge. Eine kleine Kairologie der Leiblichkeit, in: DIAKONIA 33(2002), 229–234; S. Schroer / S. Staubli, Die Körpersymbolik der Bibel, 2., überarb. Aufl. Darmstadt 2005.

3 Schroer / Staubli (wie Anm. 2), 10; c.f. R. Ammicht-Quinn, Jung, schön und fit: Körperkult und Körperverachtung aus theologischer Perspektive, in: A. Binnenkade u. a. (Hg.), Körper-SinnE. Körper im Spannungsfeld von Diskurs und Erfahrung, Zürich 2002, 64–80.

standteil religiöser Praxis«.<sup>4</sup> Religion praktizieren heißt sich körperlich bewegen und Glauben heißt, Religion konkret erleben.

Dieser grundlegenden Funktion religiöser Erlebnisse für den Glauben steht in der heutigen Zeit ein Defizit an expliziten religiösen Erfahrungen unter Kindern und Jugendlichen gegenüber. Junge Leute nehmen vergleichsweise selten an Gottesdiensten und anderen religiösen Ritualen teil.<sup>5</sup> Nur wenige Jugendliche berichten von sich, Gottes Nähe gespürt oder Trost im Glauben erfahren zu haben.<sup>6</sup> Christliche Konzepte oder Semantiken spielen im Alltag der meisten Jugendlichen praktisch keine Rolle mehr.<sup>7</sup> Andererseits fehlen Kindern und Jugendlichen, die nicht religiös sozialisiert sind, in vielfacher Weise eine Metaphorik und Semantik, um Erfahrungen religiös deuten zu können.<sup>8</sup> Religiöse Erziehung in der Schule ist durch diese Defizite herausgefordert. Wer in seinem Leben keinen Bezug zu Religion hat, dem werden die Inhalte und Gegenstände religiöser Erziehung wahrscheinlich fremd bleiben.

#### 2. Religiöses Lernen als leibliches Lernen

Beide Einsichten führten im religionspädagogischen Diskurs dazu, die Rolle konkreter religiöser Erfahrung neu zu bedenken. Im Rückblick lassen sich zwei Ziele unterscheiden, die die Anfänge leiblichen Lernens im Religionsunterricht prägen. 1. Dietrich Zilleßen geht es um einen Dialog der Lernenden mit biblischen Traditionen, in dem das Lernen an Körperbewegungen und Körperhaltungen einen zentralen Platz einnimmt.<sup>9</sup> Der Körper ist für Zilleßen ein Mittel theologischer Er-

kenntnis. Zum einen zeigen Körperbewegungen menschliche Grunderfahrungen wie Ängste und Hoffnungen, Vertrauen und Zweifel, usw. Zum anderen betont Zilleßen Didaktik die Erschließung religiöser Inhalte über Verben, die Aktivitäten beschreiben. Theologie wird unter beiden Aspekten neu erfahrbar. Körperhaltungen tragen theologische und anthropologische

4 H. Mohr, Religion in Bewegung. Religionsästhetische Überlegung zur Aktivierung und Nutzung menschlicher Motorik, in: MThZ 55(2004), 310–324, hier 319.

5 P. Lüchau, By Faith Alone? Church Attendance and Christian Faith in three European Countries, in: Journal of Contemporary Religion 22 (2007) 1, 35–48; hier 44; vgl. H.-G. Ziebertz, Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, 44–53.

6 H.-G. Ziebertz / U. Riegel, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher, Freiburg i. Br./Gütersloh 2008, 154–160.

7 C. Gennerich, Empirische Dogmatik. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010; B. Porzelt, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999; A. Prokopf, Religiosität Jugendlicher. Eine qualitative-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen, Stuttgart 2008.

8 S. Eckerle, Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: »Mittendrinn ist Gott«. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, JaBuKi 1, Stuttgart 2002, 57–68; A.-K. Szagun / M. Fiedler, Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.

9 D. Zilleßen / U. Gerber, Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar, Frankfurt a.M. 1997; B. Beuscher / D. Zilleßen, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik, Weinheim 1998.

Bedeutung in sich; indem sie dem Unterricht zugänglich gemacht werden, eröffnen sie neue Zugänge zur Theologie. 2. Der liturgiedidaktische Ansatz zielt dagegen auf authentische Glaubensäußerungen im Religionsunterricht.<sup>10</sup> Demnach ist das Christentum in erster Linie religiöse Praxis und daher in seinen Gebrauchszusammenhängen zu begreifen. Unter Rekurs auf Friedrich Schleiermachers Näherbestimmung des Gottesdienstes als Mitteilung und Darstellung fordert er, dass das, was mitgeteilt werden soll, stets auch dargestellt werden muss. Im Religionsunterricht ermögliche dies leibliches Lernen, weil es zum einen religiöse Praxis inszeniert, zum anderen den Lernenden »Probeaufenthalte in religiösen Welten« ermöglicht.<sup>11</sup> Während Dietrich Zilleßen leibliches Lernen als Mittel theologischer Erkenntnis denkt, geht es dem liturgiedidaktischen Ansatz um die Ermöglichung echter Glaubenserfahrung.

Beide Zielperspektiven leiblichen Lernens münden mittlerweile in einen breiten religionspädagogischen und -didaktischen Diskurs, der sich selbst als »performativ« bezeichnet.<sup>12</sup> Er kritisiert die Defizite eines herkömmlichen Religionsunterrichts, der einseitig wort- und kopflastig sei. Angesichts eines in der modernen Gesellschaft diagnostizierten Traditionsabbruchs müsse der Religionsunterricht die christliche Praxis (wieder) zum Gegenstand des Religionsunterrichts machen. »Ohne konkrete Wahrnehmungen von Religion, die Bewegung in ihren Räumen und den leiblichen Kontakt mit ihren Formen ist religiöses Lernen nicht darstellbar.«<sup>13</sup> In diesem Verständnis von Religion spielt der sichtbare und geordnete religiöse Vollzug eine herausragende Rolle. Dementsprechend geht es der performativen Religionspädagogik um die Wahrneh-

mung des Kultes und der Liturgie sowie weiterer Formen religiöser Lebensäußerungen.<sup>14</sup> Ferner sollen den Lernenden im leiblichen Lernen Räume für eigene religiöse Erfahrungen eröffnet werden.<sup>15</sup>

Religiöses Lernen als leibliches Lernen ist somit durch zwei Merkmale gekennzeichnet.<sup>16</sup> Auf der einen Seite steht die Idee der »Performance« im Sinne eines probeweisen, experimentellen Vollzugs. Die unterrichtliche Begegnung mit religiöser Praxis soll nach dieser Lesart nur gebrochen geschehen; es geht um »Probehandeln« und die »Inszenierung«.<sup>17</sup> Auf

10 C. Bizer, Liturgik und Didaktik, in: JRP 5, Neukirchen-Vluyn 1989, 83–111; D. Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 1 (2002), 11–19; B. Husmann / T. Klie, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.

11 Dressler (wie Anm. 10), 14.

12 T. Klie / S. Leonhard (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; Dies. (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008; H. Mendl, Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Bischöfliches Ordinariat Passau. Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht, Passau 2005, 4–16; Ders., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008; Themenheft: Didaktik – Performanz – Bildung: ZPT 60. Jg. (1/2008); Themenheft »Performativer Religionsunterricht«: rhs 1 (2002).

13 Klie / Leonhard (wie Anm. 12), 7; vgl. Husmann / Klie (wie Anm. 10), 13.

14 W.-E. Failing / H.-G. Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1988.

15 R. Englert, »Performativer Religionsunterricht!«, in: rhs 1 (2002), 32–36.

16 Vgl. H. Roose, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: Loccum Pelikan 3 (2006), 110–115.

17 Husmann / Klie (wie Anm. 10), 22; Mendl 2005 (wie Anm. 12).

der anderen Seite steht die Idee der »Performativität« im Sinne eines wirkmächtigen Vollzugs. In diesem Sinn geht es dem Religionsunterricht darum, »in eine bestimmte (insb. kirchliche) Praxis eingebettete religiöse Ausdrucksformen authentisch zu repräsentieren oder durch Teilnahme zugänglich zu machen«.<sup>18</sup> Ein Gebet, ein Lied, ein Segen wird hier ernsthaft vollzogen, und man geht davon aus, dass die Teilnehmenden die erforderlichen Sinnvoraussetzungen teilen. Beiden Merkmalen gemeinsam ist die Rolle des Körpers für den Lernprozess. »Religiöses Lernen baut auf der räumlichen Auseinandersetzung mit Positionen und Bewegungen auf und geht von elementaren Lebensprozessen aus, die in die Wahrnehmung von Religion eingehen: stehen, sitzen und liegen, lachen und weinen, reden und schweigen, [...]. Religiöses Lernen bezeichnet den Prozess, der sich im wahrnehmenden und gestaltendem Umgang mit Erscheinungen der Religion durch Raum, Zeit, Körperlichkeit und Sprache ergibt.«<sup>19</sup> Zusammenfassend will leibliches Lernen Religion durch körperliche und bewegte Ausdrucksformen erlebbar machen. Es versucht über das In-Szene-Setzen theologischer Vorstellungen Religion zugänglicher zu machen, zu einem Erlebnis der eigenen Person werden zu lassen und dadurch ein tieferes Verständnis oder eine neue Perspektive auf Religion und sich selbst zu ermöglichen. Über das Erleben am eigenen Körper sollen religiöse, existentielle und zwischenmenschliche Erfahrungen, etwa von biblischen Personen, in Analogie erschlossen und dadurch Teil eines aktiven Handlungsrepertoires werden.

### 3. Religiöses Lernen als imaginatives Lernen

Inwieweit leibliches Lernen religiösem Lernen neue Horizonte eröffnet, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert.<sup>20</sup> Als sein Gegenpol kann imaginatives Lernen aufgefasst werden, denn es stellt einen Lernweg dar, der sich ebenfalls intensiv auf die einzelnen Lerngegenstände einlässt, ohne jedoch den Körper als Erkenntnismittel einzusetzen.<sup>21</sup> Imaginatives Lernen zielt darauf ab, die vorherrschende Form des Schullernens durch Einbildungskraft zu ergänzen. Imagination bezeichnet dabei »Formen der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns«, die »von begrifflichen Formen des Denkens« zu unterscheiden sind.<sup>22</sup> Begriffslogische und regelgebundene kognitive Operationen sind demnach als eine spezifische Form aus

18 R. Englert, Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 60. Jg. 1 (2008), 3–16; hier: 9.

19 S. Leonhard, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006, 487.

20 B. Dressler, Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: theo-web 6 (2007) 2, 27–31; Englert (wie Anm. 18); G. Lämmermann, Reli auf der Show-Bühne. Eine polemische Kritik der sich »performativ« nennenden »Religionsdidaktik«, in: theo-web 7 (2008) 2, 107–123; M. Schambeck, Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, in: RPB 58 (2007), 61–80; D. Zilleßen, Performative Didaktik. Religionspädagogische Showgeschäfte, in: theo-web 8 (2009) 1, 118–129.

21 P. Fauser / E. Madelung (Hg.), Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen, Seelze 1996; P. Fauser, Lernen und Imagination, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, 110–120.

22 Fauser (wie Anm. 21), 110–111.

einem breiten Spektrum zu betrachten, welchem z. B. auch Traum und Phantasie angehören. Imaginatives Lernen will die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, aufgenommene Informationen in Vorstellungen zu übersetzen. Dabei spielt die Imagination, die Einbildungskraft eine entscheidende Rolle: sie ermöglicht es dem Menschen etwa, sich nachts in der dunklen Wohnung ohne Licht zurechtzufinden; ebenso hilft sie bei der Planung, indem sich das Individuum das geplante Objekt im Vorgriff vorstellt. Imagination bzw. Phantasie ist gemäß dem imaginativen Ansatz in bestimmten Fällen sogar wichtiger als Wissen, da und insofern sie Neues hervorbringt.

Imaginatives Lernen orientiert sich stärker an der persönlichen Wirksamkeit als an der logischen Richtigkeit. Es ist kontextgebunden, sodass die individuelle Vorstellung der Welt von dem abhängt, in welchen Beziehungen die bzw. der Lernende zur Welt steht. Insofern geht es im imaginativen Lernen nicht um entscheidbare Alternativen, sondern um Multidimensionalität und -kausalität, wie bei einem Bild gibt es immer mehrere Betrachtungsperspektiven. Imaginatives Lernen ist nicht linear, sondern sprunghaft und kann aus Paradoxien Anstöße zu neuen Wegen ziehen. Es ist sinnengestützt und arbeitet in Analogien und mit Symbolen. Methodisch basiert imaginatives Lernen auf der Arbeit mit Symbolen, dem Erzählen, Stilleübungen, Meditation, Phantasiereise usw.

In der Religionspädagogik wird imaginatives Lernen langsam rezipiert.<sup>23</sup> Insofern es im Religionsunterricht um das Bilden von religiösen Vorstellungen geht, ist die Imagination ein wichtiges Moment religiösen Lernens. Das lässt sich von zwei Seiten her verstehen: Zum einen geht es darum, dass der Religionsunterricht die re-

ligiösen Vorstellungsweisen der Schülerinnen und Schüler wahrnimmt, aufgreift und ins didaktische Spiel bringt. Zum anderen hat der Religionsunterricht die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine Begegnung und Auseinandersetzung mit überlieferten religiösen Vorstellungen zu ermöglichen und bei ihnen den bewussten Aufbau von Vorstellungen zu fördern. Faktisch gehört das Arbeiten mit Imagination zum Alltag des Religionsunterrichts, wenn etwa durch Impulse Vorstellungen evoziert und vorausgesetzt werden. Ebenso gehören imaginative Methoden zum elementaren Repertoire des Religionsunterrichts, z. B. Phantasiereisen, Stilleübungen, Verklanglichung von Texten, Standbilder. Im Lernen werden diese Methoden jedoch im Sinn einer produktiven Verlangsamung bewusst eingesetzt, um innere Welten und Bilder durch sie anzusprechen oder neu zu schaffen. Das Imaginieren spielt auch bei der Arbeit mit Bibeltexten und Dokumenten der Kirchengeschichte eine wichtige Rolle: Als Hörer und Leser versetzt man sich an ferne Orte, nimmt Anteil an fremden Schicksalen und füllt Leerstellen produktiv auf. Nach Georg Hilger und Mirjam Schambeck ist die Imagination deshalb als »religiöse Schlüsselqualifikation« anzusehen.<sup>24</sup>

23 D. Fischer / A. Schöll, Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000; G. Hilger / M. Schambeck, Imaginatives Lernen und Vorstellungen bilden als Aufgabe des Religionsunterrichts, in: H. Mend / M. Schiefer Ferrari (Hg.), Tradition, Korrelation, Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 289–301.

24 Hilger / Schambeck (wie Anm. 23) 296.

#### 4. Beispiele leiblichen und imaginativen Lernens im Religionsunterricht

Was bedeutet es nun konkret, leiblich bzw. imaginativ im Religionsunterricht zu arbeiten? Wir stellen im Folgenden zwei Beispiele vor, die eine Erfahrung mit bzw. über Gott zum Inhalt haben. Das erste behandelt die Offenbarung des Gottesnamens an Mose (Ex 3), das zweite die Entdeckung der Liebe Gottes durch Martin Luther. Die Beispiele erstrecken sich somit auf biblisches Lernen und auf historisches Lernen.<sup>25</sup>

##### *Mose vor dem brennenden Dornbusch*

Das zentrale Ziel der Mose-Stunde ist es, dass sich die Lernenden mit der Situation eines Menschen vor Gott auseinandersetzen. Die Kinder oder Jugendlichen sollen erspüren, was es bedeuten kann, Gott zu begegnen. Dazu greift die Stunde auf die Dornbusch-Szene der Exodus-Erzählung zurück. Sie bietet den Schülerinnen und Schülern an, sich mit Mose zu identifizieren und seine Begegnung mit Gott nachzuempfinden. Der inhaltliche Schwerpunkt der Stunde liegt also auf der Gefühlswelt des Mose, die zwischen Ehrfurcht (Mose zieht die Schuhe aus, weil er auf heiligem Boden steht), Unsicherheit (Mose begegnet einem außergewöhnlichem Phänomen, von dem er nicht weiß, was es bringen wird) und Neugierde (Mose fühlt sich vom brennenden Dornbusch angezogen) changiert. Diese Szene unmittelbar vor der Offenbarung des Gottesnamens wird im leiblichen und imaginativen Curriculum auf je charakteristische Weise inszeniert.

Im leiblichen Curriculum sitzen die Lernenden im Stuhlkreis und hören die

Erzählung von Mose, der am Berg Sinai Schafe hütet. Als er einen brennenden Dornbusch sieht, möchte er näher kommen, um ihn anzusehen. Er hört eine Stimme, die ihm befiehlt, seine Schuhe auszuziehen, weil er auf heiligem Boden steht (Ex 3,1–5). An dieser Stelle wird die Erzählung unterbrochen und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf den »Wüstenboden« in der Mitte des Sitzkreises gelenkt: ein großes Tuch, das eine Ansammlung von Gegenständen wie Holzstückchen, Seile und Steine bedeckt. In Kleingruppen (ca. fünf Personen) werden die Lernenden gebeten, nacheinander jeweils zuerst in ihren Schuhen um die »Wüste« herum zu gehen. Auf ein Zeichen hält die Gruppe inne, zieht ihre Schuhe aus und geht ruhig und in Strümpfen tastend über das Tuch. Anschließend ziehen die Schülerinnen und Schüler ihre Schuhe wieder an und kehren zum Sitzplatz zurück. Die Übung beginnt von vorne mit der nächsten Kleingruppe. Anschließend erzählen die Kinder von ihren Erlebnissen und Wahrnehmungen, etwa von dem Unterschied zwischen dem Gehen mit Schuhen auf festem Boden und dem tastenden Gehen ohne Schuhe auf dem »Wüstenboden«. Auf diese Weise er-

25 Die Beispiele stammen aus dem Projekt »Effekte leiblichen Lernens im Religionsunterricht (ELLRU)«, das im Schuljahr 2008/2009 in 31 Klassen bayerischer Grundschulen durchgeführt wurde. Die leiblichen Einheiten hat Elisabeth Buck gestaltet, gemäß ihrem Konzept eines »Bewegten Religionsunterrichts« (vgl. E. Buck, Bewegter Religionsunterricht, Göttingen 2004; dies., Kommt und spielt 1. Bewegter Religionsunterricht im 1. und 2. Schuljahr, Göttingen 2004; Dies., Kommt und spielt 2. Bewegter Religionsunterricht im 3. und 4. Schuljahr, Göttingen 2003). Die imaginativen Einheiten haben wir in Anlehnung an die Stunden Bucks entwickelt.

arbeiten sie, in welcher Haltung Mose vor Gott stand. Danach denken sie darüber nach, was es bedeutet, dass Mose in dieser Haltung vor Gott steht. Zusammengefasst bettet das leibliche Curriculum eine Körperübung in die Exodus-Erzählung ein und reflektiert diese Erfahrung im Hinblick auf die menschliche Erfahrung angesichts einer Begegnung mit Gott.

An Stelle der Körperübung arbeitet das imaginative Curriculum mit einer Phantasiereise. Je nach Platzangebot im Klassenzimmer werden die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Stunde gebeten, sich auf den Boden zu legen oder sich so zu stellen, dass sie sich gegenseitig nicht stören. Nach der üblichen Einleitung einer Phantasiereise, die dem Loslassen dient<sup>26</sup>, beginnt die Lehrperson mit der Exodus-Erzählung. In dem Moment, in dem Mose seine Schuhe auszieht, wird die Erzählung verlangsamt und die Schülerinnen und Schüler spielen im Geist durch, wie es sich anfühlt, auf einem Wüstenboden zu stehen: »Ich stehe ohne Schuhe in einer weiten und wüsten Gegend. Ich stehe auf einem sandigen Boden. Ich spüre den Sand zwischen den Fußzehen, rau und heiß. Langsam gehe ich vorwärts. Ich hebe einen Fuß und spüre, wie mir der Sand zwischen den Fußzehen hindurchrinnt. Dann setze ich den Fuß wieder auf, der Sand ist heiß und gibt unter meinem Gewicht langsam nach. Dann hebe ich den anderen Fuß und spüre den Sand rinnen. ... Weit vor mir sehe ich einen Strauch. Er hat Dornen. Auf ihn gehe ich zu. Ich verlasse den sandigen Boden. Ich trete jetzt auf trockene Erde. Ich spüre die Risse in der Erde. Und die kleinen Steinchen, die im Erdboden sind. Ich spüre auch die Äste und trockenen Blätter, die auf dem Boden liegen. Vorsichtig gehe ich Schritt für Schritt, um meine Fußsohlen nicht zu verletzen. Ich hebe ei-

nen Fuß vorsichtig an. Ich suche nach meinem Gleichgewicht. Vorsichtig setze ich den Fuß vor mir wieder auf. Dann hebe ich den anderen Fuß an, ... Dann wird der Boden steinig und felsig. Es liegen viele größere Steine auf dem Boden. Sie wackeln, wenn ich auf sie trete. Langsam taste ich mich voran. Es ist hart und kantig, wenn ich meinen Fuß aufsetze. Die Steine schneiden tief in meine Fußsohlen. Immer wieder muss ich mein Gleichgewicht suchen. Ich komme nur langsam voran. Dann stehe ich vor dem Dornbusch. Hier liegen viele Steine, große und kleine. Auch Äste liegen auf dem Boden. Viele haben Dornen. Es ist nicht leicht, hier zu stehen.« Nach der Entlass-Phase aus der Phantasiereise kommen die Lernenden im Sitzkreis zusammen und berichten über ihre Eindrücke. Analog zum leiblichen Curriculum werden auch sie auf die Begegnung eines Menschen mit Gott bezogen.

Dieses Beispiel zeigt den charakteristischen Unterschied zwischen leiblichem und imaginativem Lernen. Während im leiblichen Curriculum eine Körperübung, d. h. das reale Gehen auf einem steinigem Untergrund, die zentrale Erfahrung bereitstellt, an die die theologische Reflexion anschließt, setzt das imaginative Curriculum dezidiert auf die Einbildungskraft der Schülerinnen und Schüler. Das Beispiel zeigt aber auch Parallelen zwischen beiden Lernwegen auf. Beide Curricula lassen den Schülerinnen und Schülern Zeit, sich in die zentrale Erfahrung einzufühlen, auf der die theologische Reflexion der Stunde beruht. Leibliches und imaginatives Ler-

26 A.-K. Szagun, Phantasiereisen, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2, Aufbaukurs*, Göttingen 2002, 244–258.

nen sind also in gleicher Weise dem Prinzip der »produktiven Verlangsamung« verpflichtet. Außerdem arbeiten beide Lernwege mit Methoden, die im Kontrast zum Schulalltag stehen. Weder die Körperübung noch die Phantasiereise entsprechen dem üblichen Lernarrangement der anderen Fächer. Allerdings beruht leibliches Lernen konstitutiv auf einer zum herkömmlichen Schulalltag alternativen Methodik, während imaginatives Lernen auch innerhalb herkömmlicher Lernarrangements möglich ist. Das zeigt das zweite Beispiel.

#### *Martin Luther entdeckt die Liebe Gottes*

In der Doppelstunde zu Martin Luthers Entdeckung der Liebe Gottes geht es um die Erfahrung, von Gott gehalten und getragen zu werden. Die Lernenden sollen nachempfinden, wie sich Luther gefühlt hat, als er seine Entdeckung gemacht hat. Gleichzeitig erleben die Kinder oder Jugendlichen auf diese Weise was es bedeuten kann, sich von Gott geliebt zu fühlen. Die Doppelstunde greift dabei auf den Kontrast zwischen der Gefühlswelt Luthers vor besagter Entdeckung und nach ihr zurück.

Das leibliche Curriculum erarbeitet diese Erfahrung mit zwei Symbolspielen, die in einen Tanz münden. Um Luthers Angst und Beklemmung gegenüber Gott zu erspüren, stellen sich die Lernenden im Kreis um ein schwarzes Tuch, verschränken die Arme vor dem Körper und fassen so ihre Nachbarn. In diese Haltung singen sie einen Vers in Anlehnung an Luthers »Nun freut euch liebe Christen gmein« (EG 341,2). Die Lehrkraft singt jeweils einen Kurzabschnitt vor, die Kinder geben diesen Abschnitt als Echo zurück.

In Ängsten ich gefangen war,  
mein Mut war ganz verloren.  
Die Schuld mich quälte Nacht und Tag,  
schon seit ich bin geboren.  
Es zog mich immer mehr hinein,  
es war nichts gut im Leben mein,  
die Angst hat mich besessen.

Nach der Erarbeitung Martin Luthers neuer Lesart des Römerbriefs kehren die Schülerinnen und Schüler in den Kreis um das Tuch zurück und überlegen sich, wie sie Luthers neue Gefühlslage ausdrücken können. Dazu kann das schwarze Tuch entweder mit einem andersfarbigen überdeckt, oder aber mit Blumen und sog. »Muggelsteinen«, etc. geschmückt werden. Auch wird überlegt, welche Körperhaltung jetzt angemessen ist. Hier können die Kinder oder Jugendlichen eigene Vorschläge ausprobieren. Möglich ist etwa, dass jede Person im Kreis der rechten Nebenperson die Hand auf den Rücken legt und mit sanftem Druck Rückhalt vermittelt. Auf diese Weise wird das Gefühl Luthers symbolisiert, von Gott gestützt und getragen zu werden. Das Symbolspiel mündet schließlich in einen Tanz zu einem altersgerechten Vers von EG 341:

Nun freut euch liebe Christen mein  
Und lasst uns fröhlich springen,  
dass wir getrost im hellen Schein  
mit Lust und Liebe singen,  
was Gott für uns gewendet hat  
durch seine große Wundertat.  
Sehr teuer hat er's erworben.

In der von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Haltung gehen die Lernenden nach links mit einem elementaren Tanzschritt (z. B. Schritt rechts, Sprung rechter Fuß, Schritt links, Sprung linker Fuß ...). An der Textstelle des Verses:

»Was Gott für uns gewendet hat«, wird im raschen Schwung die Tanzrichtung nach rechts gewendet. Im Anschluss an Symbolspiel und Tanz werden die Erlebnisse in beiden Übungen im Sitzkreis besprochen.

Das imaginative Lernen arbeitet mit denselben Texten, aber im Sinne eines Gedichtes. Nach einer kurzen Einleitung wird der oben zuerst genannte Liedvers ausgeteilt (»In Ängsten ich gefangen war, ...«). Die Kinder lesen ihn zunächst leise und tauschen sich ggf. mit dem Banknachbarn über wichtige Wörter im Gedicht aus. Dann versuchen sie mit Ölkreiden o.ä. sowie Papier, das Gedicht in Farben (hell, dunkel, Intensität) oder/und in Formen zu gestalten, wobei sie die Art und Weise selbstständig bestimmen können. Während der Arbeitsphase kann im Hintergrund leise Musik laufen. Nach dieser kreativen Auseinandersetzung mit dem Gedicht werden die Bilder im Sitzkreis auf dem Boden ausgebreitet, betrachtet und kommentiert. Es schließt sich eine Diskussion an, wie dieses Gedicht am besten gelesen werden könnte, welche Stimmungen sich ausdrücken lassen bzw. auf welche Wörter besonders zu achten sei. Anschließend kann das Gedicht von verschiedenen Schülerinnen und Schülern vorgelesen werden. Es folgt die Erarbeitung Martin Luthers neuer Lesart des Römerbriefs, die identisch zum leiblichen Curriculum verläuft. Daraufhin bekommen die Lernenden den zweiten Liedvers (»Nun freut euch liebe Christen mein, ...«), den sie wiederum leise lesen und auf einem zweiten Blatt mit Ölkreiden ausdeuten. Wiederum folgt eine Vernissage der Arbeit im Sitzkreis, wobei diesmal die Bilder der ersten Runde mit den soeben entstandenen Bildern verglichen werden. Im Gespräch erarbeiten die Schülerinnen und Schüler

die Gemütslage Martin Luthers vor und nach seiner Entdeckung, dass Gott alle Menschen liebt.

Wiederum markiert der Einsatz des Körpers die methodische Differenz zwischen leiblichem und imaginativem Lernen. Was im ersten Fall durch Symbolspiel und Tanz leiblich erlebt wurde, wurde im zweiten Fall durch die Farb- und Formgebung ausgedrückt.

### 5. Effekte leiblichen und imaginativen Lernens im Religionsunterricht

Wie aber wirken sich beide didaktischen Ansätze im konkreten Religionsunterricht aus? Dieser Frage gingen wir in unserem Pilotprojekt »Effekte leiblichen Lernens im Religionsunterricht (ELLRU)« nach, das im Schuljahr 2008/09 in 31 bayerischen Grundschulklassen der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde. 624 Schülerinnen und Schüler, die mehrheitlich den evangelischen Religionsunterricht besuchten, nahmen an ihm teil. Die Hälfte von ihnen durch ein Curriculum zu Mose, das ausschließlich mit leiblichen Methoden arbeitete, die andere Hälfte setzte sich mit Mose gemäß der Prinzipien und Methoden imaginativen Lernens auseinander. Anschließend wurden die Lernwege getauscht, so dass diejenigen, die Mose leiblich erarbeitet haben, Martin Luther im imaginativen Curriculum entdeckten, und umgekehrt. In Fragebögen unmittelbar vor und nach den Unterrichtseinheiten erhoben wir das Vorwissen und den Lerneffekt. In einem dritten Fragebogen ermittelten wir die Nachhaltigkeit beider Lernwege.

Konzentrieren wir uns nur auf die Stunden, denen die beiden oben geschil-

derten Beispiele entstammen, so waren die Schülerinnen und Schüler aus den leiblichen Curricula erfolgreicher darin, die Gefühle beider Hauptfiguren richtig zu erkennen. So kreuzten 64% der Kinder aus dem leiblichen Curriculum bei einer Multiple-Choice-Frage das richtige Gefühl für Mose an, während das 51% der Kinder aus dem imaginativen Curriculum taten. Gleiches gilt für die Frage zum Gefühl Luthers, nachdem er die Liebe Gottes entdeckt hatte. Hier liegen 48% der Schülerinnen und Schüler aus dem leiblichen Curriculum richtig gegenüber 36% aus dem imaginativen. Beide Differenzen sind signifikant, d. h. in beiden Unterrichtskonstellationen wirkte die leibliche Erarbeitung »besser« als die imaginative. Allerdings handelt es sich hierbei um Einzelfälle, denn bei fünf weiteren Fragen zur Gefühlslage der beiden Hauptfiguren, die an andere Stunden aus den Curricula angeschlossen, ergaben sich keine Unterschiede zwischen beiden Lernwegen. In einem Fall waren die imaginativ unterrichteten Kinder signifikant besser als die leiblich unterrichteten.

Eindeutiger ist das Bild, wenn man die Kinder fragt, woran sie sich gerne bzw. nicht so gerne aus den beiden Unterrichtseinheiten erinnern. Auf diese offene Frage, die die allgemeine Wahrnehmung beider Unterrichtseinheiten erfasst, nehmen die Kinder aus den leiblichen Curricula tendenziell die beteiligten Hauptfiguren (Mose, Martin Luther) in den Blick, während die imaginativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler eher die Handlungen Gottes anführen. So nennen 26% der leiblich unterrichteten Kinder einen Sachverhalt, der Mose als den Retter der Israeliten ausweist, während dies 12% der imaginativ unterrichteten Kinder tut. Exemplarische Antworten sind:

- »Mose hat die Israeliten freigelassen.«
- »Wo Mose das Meer gespalten hat.«
- »Ich denke daran, wie Mose die Israeliten übers Meer bringt!«

Umgekehrt schreiben 47% der imaginativ unterrichteten Kinder, dass sie sich gerne daran erinnern, wie Gott die Israeliten aus Ägypten rettet gegenüber 33% der Schülerinnen und Schüler, die Mose leiblich erarbeitet haben. Hier lauten exemplarische Antworten:

- »Mir hat gut gefallen wie Gott die Israeliten am Schilfmeer gerettet hat.«
- »Das Gott das Wasser auf die Seite geschoben hat.«
- »Das Gott Mose geholfen hat und dass er für die Israeliten das Schilfmeer geöffnet hat.«

Eine ähnliche Tendenz gilt für das Luther-Curriculum, wenn es darum geht, woran sich die Kinder nicht gerne zurück erinnern. Hier nennen vergleichsweise viele Kinder des leiblichen Lernwegs die Angst Luthers vor einem strafenden Gott (22% gegenüber 7% aus dem imaginativen Lernweg).

- »Wie Luther sich mit der Peitsche auf dem Rücken geschlagen hat.«
- »An die Stelle wo Martin Luther im Kloster ganz große Angst hatte.«

Schülerinnen und Schüler, die sich Luther mit imaginativen Mitteln angeeignet haben, nennen dagegen eher den Ablasshandel (29% gegenüber 20% im leiblichen Lernweg).

- »Das Johann Tetzel die Ablass Briefe verkauft hat, ich finde das ist Betrug.«
- »Als Martin Luter die Gegenrede geschrieben hat.«

In der Summe ist in der allgemeinen Wahrnehmung beider Unterrichtseinheiten die theologische Lesart etwas stärker ausgeprägt, wenn imaginativ gearbeitet wurde. Wurde leiblich gearbeitet, ist die personale Lage der beiden Hauptfiguren etwas stärker im Blick.

Unterschiede zwischen beiden Lernwegen ergeben sich auch beim Aspekt des Weiter- und Nachdenkens über das Gelernte. Wir haben ihn u. a. dadurch erhoben, dass wir die Schülerinnen und Schüler gefragt haben, welche Frage sie Mose bzw. Luther denn stellen würden, wenn sie dies denn könnten. In beiden Fällen stellen die Kinder, die imaginativ unterrichtet wurden, signifikant häufiger Fragen nach dem *äußeren Erscheinungsbild* beider Figuren. Derartige wollen 26% von Mose und 39% von Luther wissen. Die Vergleichswerte der leiblich unterrichteten Kinder sind 14% bzw. 26%. Exemplarische Antworten sind:

- »Was hat er an?«
- »Wie alt bist du? Hast du graue Haare?«
- »Wie heist dein spitzname?«

Dafür interessieren sich die Kinder aus den leiblichen Lernwegen signifikant häufiger für den *inneren Zustand* der beiden Hauptfiguren. Von Mose wollten sie häufiger wissen, woher er den Mut genommen hat, die Israeliten aus Ägypten zu führen (56% gegenüber 46% der imaginativ unterrichteten).

- »Wie hast du das geschafft? Wie das mit den Plagen war?«
- »Wie er es geschafft hat das die Israeliten enkommen sind?«
- »Wie ist er so mutig geworden?«

Von Luther wollten die leiblich unterrichteten Kinder etwas häufiger wissen, wie er

sich den zu verschiedenen Momenten der Erzählung gefühlt hat (58% gegenüber 44% der imaginativ unterrichteten.)

- »Wie er sich die ganze Zeit gefühlt hat.«
- »Hatest du angst vom Kaiser.«
- »Ob er manchmal nicht völlig verzweifelt war.«

Insgesamt zeigen die leiblichen Curricula somit eine Tendenz zu inneren Zuständen, während in den imaginativen Curricula etwas häufiger Äußerlichkeiten erfragt wurden.

Keine Unterschiede ergeben sich dagegen zwischen beiden Lernwegen, wenn es darum geht, auf der Grundlage beider Curricula Erkenntnisse für das eigene Leben zu formulieren. Auf die Frage: »Wenn du über dein eigenes Leben nachdenkst: Gibt es etwas aus der Geschichte über die Befreiung Israels aus Ägypten, was für dich heute wichtig ist?« wurden folgende exemplarische Antworten gegeben:

- »Ja, manch mal hat mich gott frei gemacht von meinen Sorgen genau so wie bei Mose.«
- »Gott hatt zu den Israeliten gehalten so wie er zu uns hält! Das ist für mich wichtig.«
- »Das man nicht so schnell aufgeben darf. Und das Gott dir immer den richtigen Weg zeigt.«
- »Das ich Gott mehr fertraue.«
- »Ja, es hat gezeigt das Mose ganz auf Gott vertraut hat. Ich vertrau jetzt auch anderen.«

Weder die absolute Anzahl an Antworten noch die Art und Weise der Antworten unterschied sich zwischen dem leiblichen und dem imaginativen Lernweg. Gleiches gilt für die Frage: »Wenn du über dein eigenes Leben nachdenkst: Gibt es etwas aus der

Geschichte über die Reformation, was für dich heute wichtig ist?« Hier waren typische Antworten:

- »Das man Gottes Liebe nicht kaufen kann.«
- »Gott einen liebt auch wenn man Fehler macht.«
- »Das er mir sehr viel Mut gibt.«
- »Dass niemand mehr Geld zahlen muss um Gott zu gefallen.«

## 6. Fazit

Bedenkt man diese ersten Befunde, so scheint leibliches Lernen vor allem den grundsätzlichen Zugang zu religiösen Themen zu verändern: Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich etwas stärker mit den handelnden Personen, in deren Haut sie an vielen Stellen des Unterrichts selbst geschlüpft sind, und setzen sich mit ihnen auseinander. Diese Personen bündeln etwas mehr die allgemeine Aufmerksamkeit, außerdem rückt ihr Innenleben etwas stärker in den Fokus. Es ist gut möglich, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch ihr eigenes Innenleben tiefer ansprechen lassen. Imaginatives Lernen bleibt dagegen vergleichsweise stärker auf die üblichen theologischen und im weiteren Sinn kulturellen Deutungsmuster bezogen, welche den verhandelten Unterrichtsthemen eingewoben sind. Beide Befunde lassen sich vom theoretischen Ansatz der Lernwege her schlüssig begründen. Leibliches Lernen setzt auf die Identifikation der Lernenden mit den Unterrichtsgegenständen, sobald die Auseinandersetzung mit ihnen über den Körper erfolgt. Imagination wiederum ist auf Ma-

terial verwiesen, welches die Kultur, in der die Lernenden leben, reichlich zur Verfügung stellt. In den beiden genannten Curricula waren es die herkömmlichen Lesarten der Exodus-Erzählung als die liebende und rettende Hinwendung Gottes zu seinem Volk und der Geschichte Martin Luthers als dem, der gegen den Ablasshandel der Kirche aufstand.

Allerdings legen die berichteten Befunde keine massiven Effektdifferenzen zwischen den beiden untersuchten Lernwegen nahe. Größer als die Unterschiede sind die Gemeinsamkeiten. Beide Lernwege führen zu einem markanten Lernzuwachs, welcher auch am Ende des Schuljahres nahezu unverändert vorliegt. Das mag daran liegen, dass es für die Schülerinnen und Schüler aufregend war, an einem wissenschaftlichen Experiment teilgenommen zu haben. Entsprechend aufmerksam hätten sie dann den Unterricht verfolgt. Sicher spielt aber auch eine Rolle, dass beide Ansätze – der leibliche wie der imaginative – gemäß dem Prinzip der produktiven Verlangsamung arbeiten, bei dem es darum geht, nicht etwas »hinter sich«, sondern »vor sich« zu bringen.<sup>27</sup> Den Lernenden steht viel Zeit zur Verfügung, sich auf verschiedene Weise mit den Unterrichtsgegenständen zu befassen. Außerdem werden in beiden Lernwegen verschiedene Sinne angesprochen. Mit dieser Kombination unterscheiden sich beide Lernwege vom herkömmlichen Religionsunterricht.

<sup>27</sup> R. Oberthür, *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*, unter Mitarbeit von A. Mayer, München 1998, 24.