

Evangelischer und Katholischer Religionsunterricht

Elisabeth Naurath, Eva Stögbauer-Elsner

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth, and Eva Stögbauer-Elsner. 2024. "Evangelischer und Katholischer Religionsunterricht." In *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, edited by Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert, Susanne Miller, and Uwe Sandfuchs, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 647–56. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

<https://elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838588360-500-725>.



92 Evangelischer und Katholischer Religionsunterricht

Elisabeth Naurath und Eva Stögbauer-Elsner

Gerade in der Grundschule zeigt eine subjektorientierte Religionsdidaktik (Altmeyer, Grümme, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder & Schweitzer 2022), dass Schüler:innen selten wissen, warum sie sich mit Schulbeginn in einem konfessionell getrennten Religionsunterricht befinden. Insofern ist es einleuchtend, zur einführenden Orientierung religiöser Bildung einerseits für konfessionelle Unterschiede zu sensibilisieren, jedoch andererseits zu verdeutlichen, dass im Sinne einer ökumenisch ausgerichteten Grundschuldidaktik Gemeinsames in den Vordergrund gerückt werden kann und soll. Beiden Intentionen soll im vorliegenden, gemeinsam verantworteten Beitrag nachgegangen werden, indem eine gegenwärtig kontextuell sehr differente Situation von konfessionell getrenntem, konfessionell kooperativem oder gar christlich gemeinsam verantwortetem Religionsunterricht in der Grundschule aus inhaltlichen Perspektiven beleuchtet wird.

Grundsätzlich lässt sich zum Forschungsstand der Grundschuldidaktik mit Blick auf den konfessionell-christlichen Religionsunterricht sagen, dass ein Desiderat hinsichtlich einer grundlegenden, aktualitätsbezogenen didaktischen Sichtung besteht. Aktuelle Krisenphänomene wie Bildungsbenachteiligungen aufgrund der Folgen der Pandemie, finanzielle Bedürfnislagen in vielen Familien, wachsende Ängste vor Krieg und Klimafolgeschäden erfordern auch eine Aktualisierung einer „Religionsdidaktik Grundschule“, wie sie 2014 von Hilger, Ritter, Lindner, Simojoki und Stögbauer vorgelegt wurde. Besonders der Anfangsunterricht, konzeptionelle Fragen zur Bibeldidaktik und zum Symbollernen, aber auch die – nicht zuletzt durch kriegsbedingte Migrationsbewegungen – wachsende Pluralisierung der religiösen und weltanschaulichen Ausgangslagen (vgl. Eisenhardt, Kürzinger, Naurath & Pohl-Patalong 2019) bedürfen mit Blick auf die Grundschule grundlegender didaktischer Reflexionen.

Hierzu ist grundsätzlich ein begrüßenswerter Aufschwung von empirischen Forschungen zum Religionsunterricht zu verzeichnen (Schröder 2014): Mit Blick auf die Grundschule werden Einstellungen von Lehrkräften und Schüler:innen zum Religionsunterricht, die Effektivität religionsdidaktischer Ansätze und Lernformen (u. a. Korrelationsdidaktik, Theologisieren mit Kindern, interreligiöses Lernen) ebenso erforscht wie die religiöse Entwicklung oder religiöse Vorstellungen und Konzepte von Kindern, z. B. Spiritualität, Gotteskonzept, Rezeption biblischer Erzählungen (vgl. im Überblick: Pirner & Schwarz 2017; Jahrbücher für Kindertheologie). Eine systematisierende Auswertung der Befunde, Erträge und handlungsleitenden Impulse der zahlreichen Einzelstudien wäre mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung des Religionsunterrichts an der Grundschule gezielt anzugehen.

1 Das Recht von allen Grundschulkindern auf religiöse Bildung

Jedem Kind steht ein Recht auf Bildung und damit auch auf religiöse Bildung zu, um sich identitätsfördernd orientieren zu können. Insofern bedarf es am Lern- und Lebensort Grundschule einer religionssensiblen Bildung, die an allen Schüler:innen in den individuellen Kontextbedingungen ihres Aufwachsens, aber auch an einer ‚gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern‘ (EKD 2023) orientiert ist. Auch konfessionslosen bzw. -freien Schüler:innen sollte ein Recht auf religiöse Bildung – in der offenen Begegnung mit authentischen religiösen Haltungen – nicht genommen werden. Insofern konfessioneller Religionsunterricht in der Grundschule auf den Grundsätzen des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule basiert, ist er bildungstheoretisch verankert und garantiert das Recht auf individuelle Entwicklung, die sich freilich immer einem kritischen Diskurs zu stellen hat. Dies bedeutet mit Blick auf das Verhältnis von Bildung und Religion (bzw. Theologie), dass der Freiheit des Subjekts in vollem Umfang Rechnung zu tragen ist. Bildung als Selbst-Bildung soll daher Freiheit eröffnen, d. h. auch dem Zusammenhang von Glauben und Wissen bzw. einer kritischen Reflexionsfähigkeit des Glaubens Rechnung tragen. Insofern kann der schulische Religionsunterricht ein Korrektiv zum Elternhaus (mit einer möglicherweise einseitigen oder gar fundamentalisierenden religiösen Sozialisation) bieten. In den meisten Fällen wird es jedoch heute so sein, dass für christliche Schüler:innen mit kaum mehr vorhandener religiöser Sozialisation der Religionsunterricht als Erstbegegnung mit religiösen Fragen und Antworten zu sehen ist. Die herausragende bildungstheoretische Aufgabe ist hierbei, dass alle Kinder – unabhängig und auch möglicherweise frei von jeglicher religiöser Sozialisation oder Zugehörigkeit – eines grundlegendes Orientierungswissens in Religion bedürfen, weil es 1. ihren eigenen kindlichen (und auch existenzialen) Fragebedürfnissen als Eröffnung von Sinnhorizonten und Deutungsmöglichkeiten nachkommt, 2. ihnen hilft, Religionen und religiöse Einstellungen von Menschen als grundlegende anthropologische Phänomene zu verstehen, 3. sie im Konzert von religiösen (Be-)Deutungszusammenhängen sprachfähig werden lässt und 4. ihren im Kontext von religiöser und weltanschaulicher

Pluralität gekennzeichneten Aufwuchsbedingungen Rechnung trägt (siehe Beitrag 23 in diesem Band), sich selbst zu orientieren, sich zu positionieren und zugleich dialogfähig zu werden.

2 Zielhorizonte religiösen Lernens in der Schule

Der Religionsunterricht hat in der Grundschule für beide christlichen Konfessionen eine deutlich propädeutische Funktion: Er sensibilisiert für die religiöse Dimension der Wirklichkeit und macht die Lernenden bekannt mit der überlieferten und praktizierten Religion einer bestimmten Glaubensgemeinschaft, die aber in sich plural zu denken ist. Ziel des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ist nicht die Unterweisung im Glauben der katholischen oder evangelischen Kirche, sondern die Förderung der religiösen Orientierungs- und Pluralitätsfähigkeit und damit die religiöse Mündigkeit der Kinder. Mit dem durch das Programm der Kindertheologie eingetragenen Perspektivenwechsel wird religionsdidaktisch eine Subjektorientierung eingefordert: Jedem Kind ist in seiner eigenen religiösen bzw. theologischen Denk- und Deutungsfähigkeit Wertschätzung entgegenzubringen und im gemeinsamen Theologisieren mit den Lehrkräften Prozesse der Denk- und Glaubensentwicklung zu fördern. Den teilnehmenden Schüler:innen kann in der Begegnung mit biblischen Texten oder theologischen Themen der christliche Glaube als Sinnangebot für das eigene Leben eröffnet werden, mit dem sie sich identifizieren können, aber nicht müssen. Der Glaube als existenzielles Bekenntnis bleibt unverfügbar und entzieht sich prinzipiell der unterrichtlichen Überprüfung oder Bewertung. So unterscheiden sich evangelische und katholische Zielhorizonte religiösen Lernens in der Grundschule kaum, auch wenn bspw. ein *evangelischer Fachunterricht* inhaltlich so begründet wird, dass es „ein Christentum reformatorisch-protestantischer Prägung eigener Art gibt und schon die Grundschule das Individuelle der christlichen Konfessionen“ (Kirchenamt der EKD 2020, 9) würdigen solle.

Grundlegend für das Fach *Katholische Religionslehre* ist der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974/1976), auf den sich alle weiteren kirchlichen Verlautbarungen zum Religionsunterricht beziehen. Dem Beschluss zufolge soll „der Religionsunterricht zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ (Synodenbeschluss 1974/1976, 139). Im Sinne der Kompetenzorientierung werden in der Grundschule folgende Fähigkeiten, die in Lehrplänen inhaltsbezogen konkretisiert sind, gefördert: Welt und Wirklichkeit im Modus des Staunens entdecken, religiöse Zeichen und Räume wahrnehmen, Sinnfragen (insb. nach Gott) stellen und Antworten suchen, biblische und andere Glaubenszeugnisse deuten, Ausdrucksformen christlichen Glaubens erkunden, Leitlinien christlichen Handelns kennenlernen, Perspektivwechsel und Empathie einüben, eigene Positionen zu religiösen Fragen und Themen entwickeln (Sekretariat der DBK 2023). In diesen Zielformulierungen spiegelt sich eine Didaktik des Entdeckens und Verstehens: Heranwachsende sollen ausgehend von ihren Fragen und Interessen die christliche Religion in ihrer vielfältigen Ausdrucksgestalt und ihrem Sinnpotenzial erforschen und die religiöse Weltsicht verstehen lernen, um sich kundig und eigenverantwortlich im Feld der Religion(en) bewegen und mit anderen in einen argumentativen Dialog darüber treten zu können. Leitend hierfür ist ein reflexiver und diskursiver Lernmodus und eine differenzierende wie kritische Auseinandersetzung mit dem (Bildungs-) Gegenstand Religion, die es bereits in der Grundschule anzubahnen gilt.

3 Konkreter Glaube einer Religionsgemeinschaft als unterrichtlicher Bezugsrahmen

Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes (siehe Beitrag 91 in diesem Band) konturiert einen positionellen Religionsunterricht, der die Standpunkte konkreter Religionen bzw. Konfessionen im Unterricht zur Geltung und zur Sprache bringt. Der gegenwärtige Religionsunterricht geht aber weder

von einer konfessionskirchlichen Beheimatung seiner Schüler:innen aus, noch ist es seine Aufgabe, eine solche in kompensatorischer Absicht herzustellen. Vielmehr sollen im Sinne einer konstruktiven Einheit der Prinzipien ‚konfessionell – kooperativ – kontextuell‘ (Lindner, Schambeck, Simojoki & Naurath 2017) die religiösen Überzeugungen und das religiöse Leben einer konkreten Glaubensgemeinschaft den „Ausgangspunkt und [...] Bezugsrahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung“ (Riegel 2021, 111) bilden und zugleich im kontextgebundenen Rahmen mit anderen Konfessionen oder Religionen in kooperativen Unterrichtsformen erweitert werden.

Der religiöse Wirklichkeitszugang wird im evangelischen wie katholischen Religionsunterricht aus der Binnenperspektive der Konfession heraus wahrgenommen, erschlossen und bearbeitet. Dabei ist die Annahme leitend, dass die religiöse Entwicklung und Mündigkeit der Kinder durch die Auseinandersetzung mit einer konkreten Tradition, die bekenntnisgebundene Authentizität der kirchlich (durch *vocatio* oder *missio*) beauftragten Lehrkraft und die von den Kirchen mitverantworteten Lehrpläne unterstützt wird: In exemplarischer Weise erkunden und bedenken die Schüler:innen eine Konfession in ihren wesentlichen Überzeugungen, Sinnfiguren, Sprachformen, Symbolen, Handlungen und Riten, um darauf basierend weitere Religionen entdecken sowie verantwortete (auch emotional begründete und reflektierte) Entscheidungen im Hinblick auf Religion und Glaube treffen zu können. Die Konfrontation mit den Innensichten einer religiösen Tradition wird als produktiver Lernanlass gesehen: Die Auseinandersetzung mit der konfessionellen Perspektive – also mit der Botschaft und dem Selbstverständnis einer bestimmten religiösen Tradition – fordert die persönliche Positionierung heraus, insofern man sich in der konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung zu diesem Anspruch verhalten muss.

Zudem wird argumentiert, dass ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht in hohem Maße seinem Gegenstand gerecht wird. Religion wird in der Lebenswelt nicht als abstraktes, allgemeines Etwas wahrgenommen, sondern als konkreter Glaube im persönlichen Bekenntnis, in Zugehörigkeit zu gewachsenen Glaubensgemeinschaften und kulturell eingebundenen Objektivationen. Im konfessionell gebundenen Unterricht werden sowohl die existenzielle Dimension von Religion als auch die Unterschiede zwischen Religionen und Konfessionen ernstgenommen; es erfolgt keine Relativierung oder Nivellierung (Englert 2015, 20-25). Zu fragen ist religionsdidaktisch, wie der christliche Glaube im Unterricht authentisch aus der Innensicht thematisiert werden kann: Den religiös heterogenen und in einer säkularen Alltagskultur aufwachsenden Schüler:innen ist die Teilnehmerperspektive derjenigen Konfession, welcher sie qua Taufe angehören, oftmals fremd, sodass diese im Unterricht hauptsächlich über die Lehrkraft und die Inhalte bzw. Medien zur Geltung kommen muss. Aufgabe ist es somit, die Innensicht einer Konfession konkret-anschaulich zugänglich zu machen, ohne die Schüler:innen zu überwältigen, und als Lehrkraft aus der Ichperspektive über den (eigenen) Glauben zu sprechen, ohne die Lernenden zu vereinnahmen.

4 Entscheidende Lernfelder

Die Inhalte des konfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts werden von Anfang an verschränkt gedacht mit der Lebenswelt der Kinder, ihren Erfahrungen, Fragen und Bedürfnissen. Leitend für die Planung und Gestaltung von Unterricht ist die Idee einer gleichberechtigten, symmetrischen Begegnung zwischen den Lernenden und der ‚Sache‘ bzw. zwischen gegenwärtigen Erfahrungen und christlichem Glauben, wie sie in der evangelischen Religionspädagogik maßgeblich im Elementarisierungsansatz (Schweitzer 2011) und katholischerseits in der Korrelationsdidaktik ausbuchstabiert wurde. Im Unterricht soll ein dialogischer, kritisch-produktiver Prozess zwischen den Schüler:innen und den Themen angeregt werden, indem der grundlegende konvergenztheoretische Ansatz (Nipkow 1975) aktuell differenztheoretisch erweitert wird (Rothgangel 2023). Somit sind die unterrichtlichen Lernfelder

multiperspektivisch angelegt: Die Inhalte christlichen Glaubens (in Lernbereichen wie Gott, Jesus Christus, Bibel etc.) werden in elementarer Weise auf die Erfahrungen und Verstehensvoraussetzungen heutiger Kinder bezogen, im Kontext anthropologischer Grundfragen und gegenwärtiger Herausforderungen durchdacht sowie im Vergleich mit nicht-christlichen Religionen und Weltanschauungen beleuchtet. Ein Vergleich von gültigen Lehrplänen zeigt, dass der evangelische und der katholische Religionsunterricht in ihren Lernfeldern großflächig übereinstimmen. Allerdings gibt es auch Themenbereiche, die besonders mit Blick auf die Fragen der Kirchenzugehörigkeit (z. B. Katholische Religionslehre – Fachlehrplan 3/4; Lernbereich 9 „In der Gemeinde leben – zur katholischen Kirche gehören“ im LehrplanPLUS/Bayern 2014), die Festtraditionen mit einem differierenden Festkalender oder liturgisch-rituelle Traditionen (wie Weihwasser oder das Gebet Ave Maria) deutliche Unterscheide aufweisen.

Die *Frage nach Gott* gilt als Signum und Kerncurriculum des Religionsunterrichts. Kinder lernen den Glauben an Gott als grundlegende Option menschlicher Daseinsdeutung kennen und bedenken, was es heißen könnte, die Welt wahrzunehmen, als ob es Gott gäbe (Dressler 1996, 110), ohne dass das Bekenntnis zu Gott vorausgesetzt oder eingefordert wird. Fragen, die Kinder auf Basis ihres Welt- und Erfahrungswissens stellen (z. B. Gibt es Gott wirklich? Hat Gott die Welt erschaffen? Kann Gott in die Welt eingreifen?), werden mithilfe des christlichen Sinnangebots durchdacht. Grundschüler:innen begegnen dazu im Unterricht der Vielfalt biblisch-christlicher Gottesbilder und werden motiviert, aus unterschiedlichen Perspektiven über die göttliche Wirklichkeit sowie über ihre persönlichen Gottesvorstellungen nachzudenken. Sie erkunden, wie die christliche Tradition mithilfe von Metaphern und Symbolen von Gott spricht und wie Menschen in Form von Lob und Klage, Bitte und Dank zu Gott reden. Genuine Medien dieser Erkundung sind biblische (insbesondere Erzählungen, Gleichnisse, Psalmen) und theologisch-philosophische Texte (z. B. Aphorismen, Paradoxien, Gedankenexperimente) sowie Gottesbilder in Kunst, Film, Musik, Literatur und nicht-christlichen Religionen. Kreative Umsetzungen der eigenen Vorstellungen von Gott in Wort, Bild, Skulptur, Klang, Bewegung motivieren das Nachdenken und den reflexiven Austausch (Fricke 2019, 176f.).

Die Frage nach dem Stellenwert der *Bibel* als zentralem Fokus der Religionsdidaktik in der Grundschule greift das kindliche Interesse an Geschichten auf, da aus entwicklungspsychologischer Sicht altersbedingt narrative Zugänge besonders beliebt und auf der Basis des von Fowler (1981) konstatierten mythisch-wörtlichen Glaubens dem konkreten und handlungsbezogenen Verstehen entgegen kommen. Es fällt von daher nicht schwer, (auch und gerade nicht religiös sozialisierte) Kinder für biblisch-narrative Texte des Alten wie Neuen Testaments zu begeistern und damit Zugänge zu elementaren Textbeständen der christlichen Tradition zu finden. Bibeldidaktisch ist hierbei relevant, den Transzendenzbezug deutlich zu machen und damit evidente Unterschiede – bspw. zu Märchen oder anderen fiktiven Textgattungen oder -figuren wie z. B. Harry Potter – zu verdeutlichen. Vielmehr geht es zum Beispiel in der – für die Grundschule beliebten – Wunderdidaktik um die Eröffnung eines Möglichkeitssinns, der in theologischer Dimension mit dem Bezug auf den Themenbereich *Jesus Christus* die Wirklichkeit transzendieren kann. Dies bedeutet, dass mit der Verkündigung des Evangeliums die Wirklichkeit quasi ein neues Vorzeichen bekommt: nicht Schönheit, nicht Leistung, nicht Geld oder gesellschaftlicher Status zählen vor Gott, sondern allein das Vertrauen in seine liebevolle Gnade und barmherzige Begleitung. Gerade hierin liegt die Bedeutung der Christologie für den Religionsunterricht. Denn mit Blick auf ‚Jesus Christus‘ erfüllt sich bereits die Einheit von Wort und Tat, d. h. in seiner Verkündigung vom Kommen des Reiches Gottes kommt es bereits sichtbar und spürbar zur segensvollen Wirkung: Kranke werden gesund, Ausgegrenzte werden angenommen, Schuldigen wird vergeben, Hoffungslose finden Sinn. Dass die Jesusgeschichten auch in emotionaler Hinsicht für Grundschulkinder religiös bedeutsam sein können und charakteristische Kriterien einer christlich geglaubten Gottesbeziehung

grundlegen, ist für die Grundschuldidaktik im Religionsunterricht elementar. Auch wenn mit Blick auf die ebenfalls beliebte Gleichnisdidaktik (z. B. die Gleichnisse vom Verlorenen) aus entwicklungspsychologischer Sicht noch kein metaphorisches Verstehen im Sinne metasprachlicher Operationen möglich ist, bahnt es dieses doch für die weitere Entwicklung konstruktiv an und ist von daher auch schon im Grundschulalter gewinnbringend (Bucher 2002).

Jede Religion besitzt eine wahrnehmbare Praxis mit vielfältigen Vollzügen und Ausdrucksformen. Feste und Feiern, liturgische Handlungen, Symbole, Riten und Bräuche sind wesentliche Identitätsmarker, da sie Glaubensinhalte sinnlich-leiblich zum Ausdruck bringen. Im Primarbereich strukturieren die Zeiten und Feste des (christlich geprägten, von vielen als säkular wahrgenommenen) Jahreskreises das Schul- und Klassenleben. In evangelischen wie katholischen Fachlehrplänen für die Grundschule nehmen die *Feiern in Kirchenjahr und Lebenslauf* breiten Raum ein, Religionslehrkräfte orientieren ihre Jahresplanung oftmals am Festkalender. Weihnachten, Ostern, Pfingsten werden als zentrale Feste des Kirchenjahres in ihrer (symbolischen) Ausdrucksgestalt und in ihrem Bezug zur biblischen Ursprungsgeschichte erschlossen. Im katholischen Curriculum werden auch die Gedenktage von Heiligen (wie Elisabeth von Thüringen) und die Feier der Erstkommunion thematisiert. Dabei steht der Religionsunterricht vor der Aufgabe, dass ein Großteil der Lernenden mit dem christlichen Festkreis wenig vertraut ist, sodass einerseits Grundkenntnisse zu erwerben sind und andererseits Grundhaltungen gelebter Religion (z. B. in der Form von Stilleübungen, Ritualen und meditativen Elementen) geübt werden wollen. Der unterrichtliche Umgang mit katholisch geprägten Ritualen und Bräuchen wäre religionsdidaktisch weiterhin auszuloten, damit dieser nicht bei einer folkloristischen Inszenierung stehen bleibt. Denn es geht bei religiöser Bildung nicht um unreflektiertes Kennenlernen oder Einüben von kulturell relevanten Traditionen, sondern um identitätsbildende Sinnstiftung und kritische Selbstverortung, die immer auch ein Nachdenken emotionaler Dimensionen von religiösen Gefühlen beinhaltet.

Vor allem in entwicklungspsychologischer Perspektive ist die Grundschulbildung von lebensgeschichtlicher Bedeutung, um den eigenen, noch sehr familiär gebundenen Erfahrungshorizont zu weiten, sich mit Lebenseinstellungen und Wertorientierungen zu beschäftigen und so eigene Überzeugungen zu entwickeln. So ist gerade in *ethischer Hinsicht* erwiesen, dass sich bereits im Grundschulalter Vorurteile etablieren, die später nur schwer wieder in Frage gestellt werden können. Ob es um Demokratiebildung oder Antisemitismusprävention (Mokrosch, Naurath & Wenger 2020) geht, ob rassistuskritische Haltungen oder Umweltbewusstsein gefördert werden sollen (siehe Beitrag 46 in diesem Band): Religiöse Bildung bietet ein zentrales Fundament für die ethische Bildung, da in theologischer Perspektive religiöse Überzeugungen mit ethischen Einstellungen korrelieren, ja diese sogar fundieren (können). Bestimmend ist hierbei auch der inhärente theologische Zusammenhang von Gabe und Aufgabe, der in spiritueller Hinsicht die religiöse Beziehungsdimension betont. Dass die Beziehung zu Gott, die nach christlichem Verständnis als Zusage der bedingungslosen Gnade und Liebe zum Ausdruck kommt, auch die Beziehungen zu den Mitmenschen und zur Mitwelt beeinflussen, liegt auf der Hand. Insofern kann die Grundschuldidaktik im Sinne einer emotionsorientierten Religionsdidaktik (Naurath 2023) nicht nur eine am Subjekt orientierte Ausrichtung garantieren, sondern auch helfen, motivational Impulse zur ethischen Bildung beizutragen.

Ein weiteres Lernfeld sind *Religionen und Weltanschauungen*, wobei im Primarbereich Judentum und Islam im Vordergrund stehen. Die Schüler:innen erkunden wesentliche Ausdrucksformen jüdischen und muslimischen Glaubens in deren innerer Pluralität und lernen dabei, religiöse Weltansichten anderer nachzuvollziehen (*learning about*), um in einer pluralen Gesellschaft verständnisvoll miteinander umgehen zu können. Zugleich wird das Bildungspotenzial von Religionen für die Identitätsentwicklung der Kinder betont: Andere religiöse Traditionen regen an,

über die großen Fragen des Lebens nachzudenken, nach tragbaren Antworten zu suchen und eine eigene Position zu finden (*learning from*). Die Bedingungen, Chancen und Herausforderungen interreligiösen Lernens in einem konfessionellen Unterricht wurden in den letzten Jahrzehnten deutlich konturiert (u. a. Meyer 2019). Eine Didaktik der Religionen ist (zumindest) auf Medien angewiesen, die einen authentischen Einblick in die Glaubenswelt einer Religionsgemeinschaft bzw. ihrer Angehörigen im Hier und Jetzt ermöglichen und keine Klischees (re-)produzieren. Dabei sind im Unterricht sowohl Originalzeugnisse (Texte, Bilder, Lieder, Artefakte, Rituale, Räume) einer ‚anderen‘ Religion zu erforschen als auch sachkundliche Medien (Fotos, Filme, Interviews) zu befragen. Materialien, die Kinder aus verschiedenen Religionen mit ihren persönlichen Glaubensvorstellungen und ihrer individualisierten Glaubenspraxis zeigen, bieten ein hohes Identifikationspotenzial und laden zum Perspektivwechsel ein. Begegnungen mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit sind im Kontext des Unterrichts überlegt anzubahnen, zumal bei Besuchen in der Regel ein Gefälle zwischen Kindern und erwachsenen Religionsexpert:innen besteht. Besonders ist darauf zu achten, andersgläubige Schüler:innen nicht in eine Expertenrolle für ‚ihre‘ Religion zu drängen oder sie gar zu Anwälten ‚ihrer‘ Glaubensgemeinschaft zu machen, wodurch sie im Klassenverband auf eine religiöse Sonderrolle fixiert würden (u. a. Asbrand 2000). Kinder können (wenn sie wollen) über den individuell gelebten Glauben ihrer Familien Auskunft geben, aber nicht über ein Glaubenssystem informieren oder theologische Streitigkeiten klären.

5 Wesentliche Zugänge zu gelebter und gelehrter Religion

Der Religionsunterricht der Grundschule weist ein stark *handlungsorientiertes* Profil auf. Im aktiven Tun werden die Lernenden motiviert, den (religiösen) Gegenstand selbsttätig mit allen Sinnen zu entdecken und den eigenen Gedanken wie Erkenntnissen eine passende Gestalt zu verleihen. Diese Handlungsorientierung zeigt sich in gestalterischen und spielerischen Lernformen (z. B. einen Psalm verklänglich, Konfliktfälle szenisch spielen) ebenso wie in der Schulung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit, wie sie exponiert im Prinzip eines *ästhetischen Lernens* zum Tragen kommt (Hilger 2014). Dem Erleben und Erkunden religiöser Phänomene (z. B. eines Kirchenraums, eines Symbols, von Festen und Bräuchen) sowie dem Artikulieren individueller Empfindungen wird im Unterricht breiter Raum zugemessen. Dabei wird auch ein *existenziell-nachvollziehender* Zugang zu Lerngegenständen favorisiert, wenn Schüler:innen spielerisch in die Rolle von biblischen Figuren oder Gestalten der Christentumsgeschichte schlüpfen und aus dieser Perspektive agieren. Zugleich werden Kinder angeregt, ihre Eindrücke, Gedanken und Erkenntnisse zu gestalten, damit diese in Form eines sichtbaren Produkts mitteilbar und reflektierbar werden. Diese Zugänge benötigen eine Lernkultur, die sich im Stichwort der „produktive[n] Verlangsamung“ (Hilger 2014, 75) fassen lässt: Schüler:innen sollen bei einem Gegenstand verweilen dürfen, diesen aufmerksam wahrnehmen und bedacht erschließen, sich aber auch von ihm irritieren und anfragen lassen (siehe Beitrag 98 in diesem Band).

Eng verknüpft mit dem Prinzip der Handlungsorientierung ist religionsdidaktisch die Frage, wie die gelebte Religion – insbesondere ihre Vollzüge und Praktiken – für Kinder zugänglich werden, die zwar einer der beiden christlichen Konfessionen angehören, aber kaum Erfahrungen damit gemacht haben. Selbst wenn dies in Ansätzen der performativen Religionsdidaktik ein vieldiskutiertes Thema ist, plädieren wir dafür, die unterrichtliche Inszenierung religiöser Handlungen (z. B. Beten oder Segnen) mit Blick auf die Bekenntnisfreiheit der Lernenden, dem schulischen Überwältigungsverbot und der Dignität religiöser Akte nur so zu gestalten, dass sie immer offensichtlich und unabdingbar an das Kriterium der Freiheit geknüpft sind. Praktisch hieße das, dass z. B. ein Gebet zugleich mit dem Hinweis darauf verbunden sein soll, dass man nicht mitbeten muss, aber in Respekt vor dem Gebet der Anderen still sein kann. Selbstverständlich wird das

‚Nachspielen oder Mitspielen‘ gelebten Glaubens andersreligiöser Traditionen (z. B. jüdischer Sederabend, islamisches Pflichtgebet) im Religionsunterricht als Grenzüberschreitung gesehen.

Große Resonanz fand in den letzten Jahren das *Theologisieren mit Kindern*. Dieses Konzept nimmt Kinder als Subjekte und Konstrukteure von Theologie (dem griech. Wortsinn nach ‚Rede von Gott‘) wahr und sieht sie nicht als bloße Adressaten theologischer Belehrung. Kinder können innerhalb ihrer spezifischen (entwicklungspsychologisch und gesellschaftlich-kulturell bedingten) Verstehensvoraussetzungen aktiv theologisieren, da sie selber Gottesbilder hervorbringen, eigenständig biblische Texte auslegen, Kontingenzerfahrungen deuten und über ihre (nicht-)religiösen Vorstellungen nachdenken (Bucher 2002; Schweitzer 2003). Ähnlich wie im Ansatz eines Philosophierens mit Kindern sollen die Schüler:innen ermutigt und begleitet werden, (große) Fragen zu stellen und eigenständig wie kritisch darüber nachzudenken, um begründete Antworten zu finden. Das Theologisieren umfasst neben Sinn- speziell Glaubensfragen (z. B. Ist Gott ein Mann oder warum spricht man meist in der männlichen Anrede? Stimmt das, was die Bibel erzählt? Kommt mein Hamster in den Himmel?); bei der Suche nach tragbaren Antworten wird im Unterricht das Sinnpotenzial des christlichen Glaubens zu Rate gezogen, in seiner Tragweite ausgelotet und kritisch reflektiert. Das Nachdenken über Gott und die christliche Botschaft erfolgt als methodisch geleiteter Prozess, bei dem das sog. theologisierende Gespräch eine besondere Rolle einnimmt (Freudenberger-Lötz 2007). Wesentlich beim Theologisieren ist, die Vorstellungen der Kinder zu einem Thema einzuholen und zu besprechen (Theologie *von* Kindern), um diese in einem dialogisch strukturierten Prozess (Theologie *mit*) durch Sinn- und Deutungsfiguren des christlichen Glaubens anzuregen und herauszufordern (Theologie *für*).

Nicht zuletzt aufgrund der deutlich zurückgehenden religiösen Sozialisation ist es für den bekenntnisgebundenen Unterricht unabdingbar, ein religiöses Vokabular und grundlegende Kenntnisse über den christlichen Glauben und verschiedene Religionen aufzubauen. Somit ist im Unterricht phasenweise eine strukturierte, informativ-erklärende Darstellung dessen nötig, was evangelische bzw. katholische Christ:innen glauben und wie sie ihren Glauben leben. Der *sachkundliche* Zugang als lebensbedeutsame Aneignung religionsbezogenen Wissens ist bislang aber noch wenig im Blick religionspädagogischer Forschung (Ziebertz 2015). Zu intensivieren wären außerdem *metakognitive* Phasen, um für die Spezifik des Denkens und Lernens in der Domäne Religion zu sensibilisieren und um sich in der Lerngruppe zu versichern, warum und wozu, was genau und wie ‚in Religion‘ gelernt wird (Stögbauer-Elsner 2021).

Unterrichtsforschungen legen nahe, dass der Religionsunterricht in der Grundschule deutlich positive Entwicklungen hinsichtlich Schülerorientierung, Lernkultur und Unterrichtsatmosphäre zeitigt, jedoch zugleich Nachholbedarf bei einer reflektierten Emotionsorientierung (Naurath 2023) wie auch bei der kognitiven Aktivierung seiner Schüler:innen hat (u. a. Englert, Hennecke & Kämmerling 2014; Roose 2019). Kognitiv anregende Aufgaben sowie Impulse zur Reflexion des Lerngegenstandes scheinen eher sporadisch zum Einsatz zu kommen (Hennecke 2021, 439-441). Subjektive Empfindungen und spontane Ideen der Kinder werden zwar additiv gesammelt, aber kaum thematisch ausgewertet und verknüpft, reflektiert weitergeführt oder hinterfragt (Roose 2019, 169-177).

6 Elementare Lernformen

Der Religionsunterricht der Grundschule kennt eine Vielzahl an methodischen Herangehensweisen. Im Folgenden werden ausgewählte Lernformen benannt, die wesentlich für die Aneignungsprozesse der Lernenden sind, insofern sie die christliche Religion in ihrer Eigenart zeigen und zugänglich machen.

Sowohl das literarische *Erzählen*, v. a. biblischer Geschichten, als auch das Erzählen persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen sind konstitutiv für Unterricht. Im Erzählen und mit Erzählungen

werden menschliche Erfahrungen (mit-)geteilt und erinnert sowie Sinn und Identität konstruiert (*meaning-making*). Im Christentum wird die Geschichte Gottes mit der Welt und den Menschen narrativ vergegenwärtigt. Beim eigenen Erzählen steht die Freiwilligkeit und Selbstbestimmung der Kinder im Vordergrund, das Nacherzählen biblischer Geschichten ist an den Kriterien guten Erzählens zu messen, wie sie u. a. von Neidhart und Steinwede ausbuchstabierte wurden (dazu: Hofmann 2021). Die zahlreichen Erzählerverstärker (Bodenbild, Erzählfiguren, Kamishibai usw.) sollten kritisch-verantwortet gegenüber Inhalt und Schüler:innen zum Einsatz kommen.

Auf die hohe Bedeutung eines fragenden und nachdenklichen *Gesprächs* wurde bereits bei der Erläuterung des Theologisierens mit Kindern eingegangen (siehe Beitrag 65 in diesem Band). Bilder (Kunstwerke, Fotografien, Illustrationen) bringen menschliche Erfahrungen und Weltsichten sinnlich-anschaulich zum Ausdruck. Kunstwerke, die die christliche Tradition zitieren, führen plastisch vor Augen, wie Menschen verschiedener Epochen und Kulturen ihre Religion gedeutet und gelebt haben. Im Unterricht kommen Werke der Kunst mit biblischen Themen und religiöser Motive (z. B. Kreuzesdarstellungen) ebenso zum Einsatz wie Bildmedien der Gegenwart und Popkultur. Bewährt für die unterrichtliche *Arbeit mit Bildern* haben sich die fünf Schritte nach G. Lange, die zur strukturierten Wahrnehmung und Erschließung eines Kunstwerkes anleiten. Langes Schritte nehmen die Autonomie und Vieldeutigkeit eines Bildes ernst und geben zugleich den individuellen Eindrücken und Gedanken der Rezipient:innen Raum (Lange 2002).

Wie bereits erwähnt, prägen Formen des ästhetischen Ausdrucks, aber auch reflektierten Austauschs das didaktische Arrangement: Singen und Musizieren, Bewegung und Tanz, bildnerisches Gestalten und kreatives Schreiben sollen Schüler:innen die Möglichkeit eröffnen, den (religiösen) Lerngegenstand selbsttätig zu entdecken und zu konstruieren. Wesentlich hierfür sind kognitiv aktivierende Aufgaben, die schüler- wie sachangemessen sind, sowie die gedankliche Durchdringung der Produkte und des Produktionsprozesses in reflexiv-diskursiven Phasen, damit das *Gestalten* nicht zum bloßen Aktivismus wird. Dennoch erschließt sich die Wirklichkeit besonders durch erfahrungsbezogene Dimensionen, die im *Spielen* durch das Hineinschlüpfen in Rollen im geschützten Raum den Denkhorizont dahingehend erweitern, dass tiefere Dimensionen des Handelns – auch in emotionaler Hinsicht – entdeckt und anschließend reflektiert werden können: wenn beispielsweise in bibliodramatischen Elementen kleinere Vignetten (Rollenspiele) zu biblischen Texten zum Relevanzbezug für heute führen oder wenn im Bibliolog auf der Basis einer festen (und von Religionslehrkräften mit Zertifikat erlernten!) Strukturierung biblischer Figuren (Gegenständen oder Themen) eine Stimme gegeben und hierdurch bibel-didaktisch der Text gewinnbringend durch subjektorientierte Einfühlung verlebendigt wird. Dies impliziert letztlich (auch gruppenspezifisch) ein vertiefendes Entdecken der Selbst- und Fremdwahrnehmung und fördert die Identitätsbildung, die das eigene Selbst im Kontext von Gemeinschaft und Gemeinsinn konturiert. Dass auch *Feiern* (zu religiösen Festzeiten, zu Geburtstagen oder nach einer Godly-Play-Einheit) im Horizont religiöser Bildung diesem Gemeinschaftsaspekt Rechnung tragen, vereint religiöse Ausdrucksformen wie Dank und Lob in gemeinschaftlicher Zugehörigkeit. Zugleich eröffnen Feste über sich hinausweisende Dimensionen des Seins, indem durch die besondere Gestaltung von Zeiten und Räumen den Alltag durchbrechende Sinnhorizonte sichtbar und erlebbar werden.

Literatur

- Altmeyer, S., Grümme, B., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2022). Religion subjektorientiert erschließen (Jahrbuch für Religionspädagogik 38). Göttingen. ■ Asbrand, B. (2000). Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt a. M. ■ Bucher, A. A. (2002). Kin-

dertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.). „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie 1). Stuttgart, 9-27. ■ Dressler, B. (1996). Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten? *Loccumer Pelikan* 3(3), 103-112. ■ Eisenhardt, S., Kürzinger, K., Naurath, E. & Pohl-Patalong, U. (2019). Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch. Göttingen. ■ EKD – Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2023). Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte 142). Hannover. ■ Englert, R. (2015). Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.). *Konfessionell – interreligiöse – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion (Praktische Theologie heute 136)*. Stuttgart, 19-30. ■ Englert, R., Henneke, E. & Kämmerling, M. (2014). Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen. München. ■ Fowler, J. W. (1981). *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. New York. ■ Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart. ■ Fricke, M. (2019). Gott. In M. Rothgangel, H. Simojoki & U. Körtner (Hrsg.). *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 1)*. Göttingen, 167-179. ■ Henneke, E. (2021). Primarstufe. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart, 437-443. ■ Hilger, G. (2014). Ästhetische Bildung – ein unverzichtbarer Blick auf religiöses Lernen. In G. Hilger, W. H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer. *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. München u. a., 67-77. ■ Hilger, G., Ritter, W. H., Lindner, K., Simojoki, H. & Stögbauer, E. (2014). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*. München u. a. ■ Hofmann, C. (2021). Erzählen. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn, 305-309. ■ *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie (2018-2023)*. Bände 1 bis 6. Stuttgart. ■ *Jahrbuch für Kindertheologie (2002-2016)*. Bände 1 bis 15. Sonderbände 1 bis 6. Stuttgart. ■ *Katholische Religionslehre – Fachlehrplan (2014)*. In Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München, 251-266. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%20202014.9460407.pdf> (Abruf am 19.1.2024). ■ *Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2020)*. Religion in der Grundschule. Hannover. ■ Lange, G. (2002). Umgang mit Kunst. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.). *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband*. Göttingen, 247-261. ■ Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H. & Naurath, E. (Hrsg.) (2017). *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg i. Br. ■ Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen. ■ Mokrosch, R., Naurath, E. & Wenger, M. (Hrsg.) (2020). *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung (Werte-Bildung interdisziplinär 4)*. Göttingen. ■ Naurath, E. (2023). *Emotionsorientierte Religionsdidaktik*. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.). *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*. Stuttgart, 225-239. ■ Nipkow, K. E. (1975). *Grundfragen der Religionspädagogik*. Band 1: *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*. Gütersloh. ■ Pirner, M. L. & Schwarz, E. (2017). *Unterrichtsforschung, empirische*. In *WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Unterrichtsforschung_empirische.100226 ■ Riegel, U. (2021). *Plurale Formen des Religionsunterrichts*. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.). *Studienbuch Religionsdidaktik*. Bad Heilbrunn, 107-115. ■ Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart. ■ Rothgangel, M. (2023). *Vom konvergenz- zum differenztheoretischen Ansatz. Ein Beitrag zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.). *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*. Stuttgart, 130-143. ■ Schröder, B. (2014). *Empirische Religionspädagogik. Verkündigung und Forschung* 59(2), 94-109. ■ Schweitzer, F. (2003). Was ist und wozu Kindertheologie? In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.). „Im Himmelreich ist keiner sauer“. *Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2)*. Stuttgart, 9-18. ■ Schweitzer, F. (2011). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. 3. Aufl., Neukirchen-Vluyn. ■ Sekretariat der DBK (Hrsg.) (2023). *Die Perspektive des Glaubens anbieten. Der Religionsunterricht in der Grundschule (Die deutschen Bischöfe 111)*. Bonn. ■ Stögbauer-Elsner, E. (2021). *Metakognition*. In *WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Metakognition.200769> ■ *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974/1976)*. In L. Bertsch, P. Boonen, R. Hammerschmidt, J. Homeyer, F. Kronenberg & K. Lehmann (Hrsg.). *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*. Freiburg i. Br. u. a., 123-152. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf (Abruf am 19.1.2024). ■ Ziebertz, H.-G. (2015). *Religionskunde*. In B. Porzelt & A. Schimmel (Hrsg.). *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn, 255-260.