

Religionsdidaktik in der Grundschule | Stand der Entwicklung und Perspektiven

1. 'Endlich wieder Reli!' – Empirische Momentaufnahmen zum Religionsunterricht an Grundschulen

Im Primarbereich verfügt der Religionsunterricht im Vergleich zu den übrigen Schulstufen über die günstigsten Lernbedingungen und Erfolgsaussichten. Zu diesem Resümee gelangte Wolfgang Nastainczyk in seiner Auswertung der Ergebnisse einer repräsentativen *Befragung* von Lehrer/innen und Schüler/innen aller Schularten (mit Ausnahme der Sonderschule) zum Religionsunterricht, die vom *Institut für Demoskopie Allensbach* im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz 1987/1988 durchgeführt wurde.¹ Gerhard Krombusch teilte diese Einschätzung und meinte: „Wer als Grundschulpädagoge die o.g. Untersuchung liest, läuft Gefahr, sich selbstgefällig zurückzuziehen und den lieben Gott im Religionsunterricht der Grundschule auch weiterhin 'einen guten Mann' sein zu lassen.“² In der Tat, die befragten Lehrer/innen hatten ihrer Schülerschaft Begeisterungsfähigkeit, Fröhlichkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit zugesprochen. Sie selbst würden – ebenfalls mehrheitlich – gern unterrichten und hätten keinen Anlass, über besondere Anstrengungen zu klagen, auch wenn sie im Religionsunterricht anders als Person eingefordert würden als in anderen Fächern. Als Aufgaben des Religionsunterrichts gaben sie in folgender Reihe an: Vermittlung des Wortes Gottes; Vermittlung von Wissen über Glaubensinhalte; Vermittlung von Maßstäben für Gut und Böse; Einübung in die Glaubenspraxis; Einübung in das Leben der Kirche; Festigung der Verbindung zur Kirche; Hilfestellung zur Lebensbewältigung. Wenigstens vermerkt sei, dass sich diese Reihenfolge erheblich von den zu den anderen Schulstufen gewonnenen Befunden unterscheidet. Auch wenn die befragten Grundschullehrer/innen einräumten, sie hätten mehrheitlich Kinder vor sich, die in ihren Elternhäusern nicht religiös erzogen würden, zeigte sich mehr als zwei Drittel von ihnen überzeugt, dass sie mit dem Religionsunterricht den Kindern einen Zugang zum Glauben eröffnen könnten.

Auch wenn die befragten Lehrer/innen an Grundschulen dem Religionsunterricht ein großes Gewicht im Ganzen des schulischen Bildungsauftrages beimessen, dokumentiert die 1995 durchgeführte *'Essener Umfrage'*, deren Ergebnisse 1999 publiziert wurden³, dass sich im Religionsunterricht der Grundschule seit der Allensbacher Umfrage eine Reihe von Veränderungen zugetragen haben – jedenfalls nach Einschätzung der Befragten. Dies betrifft vor allem die Reihenfolge der dem Religionsunterricht zu-

¹ Vgl. Wolfgang Nastainczyk, Schulartprofile nach Umfrageergebnissen als Einblicke in Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven (Arbeitshilfen 73), Bonn o.J. [1989], 74-116, hier: 76-79.

² Gerhard Krombusch, Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: ebd., 144-155, hier: 144; vgl. zum Folgenden ebd., 144-146.

³ Vgl. Rudolf Englert / Ralph Güth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999.

geordneten Ziele und Aufgaben.⁴ An oberster Stelle rangiert: Kinder zum Nachdenken bringen. Es folgen: zu religiöser Toleranz erziehen; zu sozialem Engagement motivieren; Kinder mit Jesus vertraut machen; die Frage nach Gott wachhalten; Lebenshilfe aus Glauben geben; Augen für das Unsichtbare öffnen; Gewissen schärfen; Kinder zu Christus führen; christliche Werte vermitteln; zu religiöser Entscheidung befähigen; Einkehr im Schulalltag ermöglichen. Die drei Schlusslichter lauten: Christliche Traditionen erschließen; solides Wissen vermitteln; den Glauben der Kirche weitergeben. Zusammengefasst heißt das: Allgemeinpädagogische Intentionen im Sinne des erzieherischen Gesamtprogramms der Grundschule sind führend, gefolgt von religionspädagogischen Intentionen; ausgesprochen kirchliche Intentionen spielen eindeutig eine untergeordnete Rolle. Im Vergleich zu den übrigen Schulfächern werden im Religionsunterricht zudem besondere Möglichkeiten gesehen und geschätzt: Impulse gegen den Trend setzen zu können; ohne Stoff- und Leistungsdruck unterrichten zu können und so eine 'Insel' im schulischen Alltag zu haben; die Beziehungs- und Inhaltsdimension von Unterricht aufeinander beziehen zu können.⁵ Hinsichtlich der religiösen Vorprägungen ihrer Schüler/innen ist nach Einschätzung der Religionslehrer/innen nicht allzu viel vorzusetzen:⁶ Berührungspunkte zur Kirche ergeben sich noch gelegentlich anlässlich der einschlägigen Feste im Kirchenjahr sowie besonderen Ereignissen in Familie und Verwandtschaft (Geburt, Erstkommunion bzw. Konfirmation, Heirat, Tod); eine mehr oder weniger aktive Teilnahme am Gemeindeleben bildet die Ausnahme. Von daher schwanken die Religionslehrer/innen in ihrem Urteil, inwiefern die Kinder religiös ansprechbar seien, zwischen der Feststellung, die religiöse Sensibilität sei weitgehend verschüttet, und der Aussage, es gebe eine im positiven Sinne religiöse Unbefangenheit. Um so stärker sehen sie ihre Aufgabe darin, mit dazu beizutragen, dass Religion und Glaube in der heranwachsenden Generation nicht völlig zum Verschwinden kommen.⁷ Hier sehen sie sich gerade als Personen gefordert. Am meisten kommt es ihrer Meinung nach darauf an, dass sie den Kindern das Gefühl menschlichen Angenommenseins geben.⁸ Dazu gehört, dass sie sich in das Denken der Kinder hineinversetzen können und dass sie ein Gespür für die Eigenart der verschiedenen Kinder entwickeln. Eine zweite Komponente bildet dann die Fähigkeit, den Kindern durch angemessene Vermittlungsformen die Bedeutung von Religion und Glaube nahezubringen. Dazu werden – als weitere Komponenten – ein geschultes Verstehen der Verhaltensäußerungen der Schüler/innen für ebenso notwendig gehalten wie die Fähigkeit zur eigenen Selbstwahrnehmung und –kontrolle. Insgesamt förderte die 'Essener Umfrage' ein hohes Maß an beruflicher Zufriedenheit in der Religionslehrerschaft zutage – trotz vielfältiger Belastungen und Schwierigkeiten; sie gibt allerdings auch genauere Anhaltspunkte an die Hand, welche Faktoren dazu beitragen, dass Unzufriedenheit aufkommen kann.⁹

4 Vgl. ebd., 78ff.

5 Vgl. ebd., 83.

6 Vgl. ebd., 74f.

7 Vgl. ebd., 74-76.

8 Vgl. ebd., 105ff.

9 Vgl. ebd., 49ff.

Wurde in den beiden bisherigen Umfragen der Religionsunterricht aus Lehrerperspektive beurteilt, so steht in der jüngsten *empirischen Untersuchung*, die Anton Bucher im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz durchgeführt hat, die Schülerperspektive im Vordergrund.¹⁰ Auch dabei – so könnte man salopp formulieren – kommt der Religionsunterricht in der Grundschule ausgesprochen gut weg, viel besser, als es für dieses Fach in den späteren Schulstufen und –formen der Fall ist. In der Beliebtheitskala rangiert der Religionsunterricht – nach Sport und Kunst und kurz vor Musik – an dritter Stelle. Die Schüler/innen attestieren dem Fach – auf das sie durch ihre bisherige Sozialisation im Elternhaus in der Regel nicht vorbereitet sind –, durch es viel gelernt zu haben, vor allem über Jesus und Gott, und bescheinigen ihm, dass es wichtig für ihr Leben sei. Die Religionslehrer/innen werden überwiegend als freundlich erlebt. Lieblingstätigkeiten im Religionsunterricht sind: Feste (Weihnachten, Ostern) vorbereiten und feiern; zeichnen und malen und Filme bzw. Videos schauen. Lieder zu singen, mit Musikinstrumenten zu spielen und Geschichten aus der Bibel zu hören, erfreuen sich auch noch großer Beliebtheit. Am wenigsten Begeisterung erzeugen Stilleübungen und Hefteinträge. Der Religionsunterricht gewinnt also in der Sicht der Schüler/innen in dem Maße, wie er ihrem Drang nach Aktivität und Lernen nachkommt. Zu ergänzen ist, dass jeweils um zwei Drittel der Befragten angab, die Schule sehr gern bzw. gern zu besuchen, was bedeutet, dass sich der Religionsunterricht in einem optimalen Umfeld vorfindet. So wie die Beliebtheit der Schule mit dem Alter zurückgeht, nimmt auch die Akzeptanz des Religionsunterrichts deutlich ab.

2. Vom 'Fuldaer Lehrplan' zum 'Grundlagenplan' – ein weiter Weg der katholischen Religionsdidaktik

In seiner zusammenfassenden Diskussion der Befunde zum Religionsunterricht in der Grundschule spricht A. Bucher eine deutliche Warnung aus: „Die Rückkehr zur Materialkerymatik würde gefährden, was die Religionsdidaktik profilierte und sich in der hohen Akzeptanz niederschlug.“¹¹ Der 'Essener Umfrage' zufolge gibt es in der Religionslehrerschaft „erhebliche Restbestände von Motivationen [...], wie sie für ein vermeintlich überholtes kerygmatisches Konzept von Religionsunterricht charakteristisch waren“¹² – allerdings vorwiegend unter den älteren Kolleg/innen. Die Allensbacher Studie hatte, wie angeführt, für den Grundschulbereich noch ein durch und durch kerygmatisches Profil ausgemacht. Diese Bemerkungen werden erst verständlich, wenn man auf die Geschichte der Didaktik des katholischen Religionsunterrichts im vergangenen Jahrhundert zurückblickt.

An ihrem Anfang steht nämlich ein solches *kerygmatisches Verständnis* von Ziel und Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts: Dieses Fach wurde wie selbstverständlich als kirchliche Verkündigung in der Schule verstanden und praktiziert, wobei zusätzlich die Schule in der Regel konfessionell homogenen zusammengesetzt und eng an

¹⁰ Vgl. Anton Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart u. a. 2000; vgl. zum Folgenden bes. 34-54.

¹¹ Ebd., 54.

¹² R. Englert / R. Güth, a. a. O., 169; vgl. a. ebd., 79.

die jeweilige örtliche Kirchengemeinde angebunden war. Didaktisch-konzeptionell fand dieses Verständnis seinen lange Zeit wirksamen Niederschlag im 'Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in der Volksschule' – 'Fuldaer Lehrplan' genannt –, der 1925 im Auftrag der Fuldaer Bischofskonferenz erschien. Bernhard Jendorff hat ihn in aller Kürze wie folgt charakterisiert: „Religionsunterricht, wegen seines übernatürlichen Charakters von den weltlichen Fächern unterschieden, 'soll, gestützt von der gesamten Schularbeit, die Kinder durch harmonische Ausbildung ihrer natürlichen und übernatürlichen religiös-sittlichen Anlagen zur selbständigen und freudigen Erfüllung ihrer übernatürlichen Lebensaufgabe erziehen, wie sie vom kirchlichen Lehramt auf Grund der göttlichen Offenbarung vorgeschrieben wird' (FDL, 7). Im 1. Schuljahr ergänzen biblische Geschichten und vertrauliche Unterhaltungen den religiösen Anschauungsunterricht. Im 2. Schuljahr stehen biblische Geschichten im Lehrplan, die auch als Lehrstücke des Glaubens und des sittlich-religiösen Lebens dienen. Das Kirchenjahr wird thematisiert. Religiöse Anschauungsstoffe werden der Heimat der Kinder entnommen. Ab 3. Schuljahr stehen Katechismus, Biblische Geschichte, Religiöser Anschauungsunterricht (Gottesdienst, Christliches Leben) im Vordergrund. Sie werden parallel vermittelt.“¹³

Auch der Rahmenplan der deutschen Bischöfe für die Glaubensunterweisung aus dem Jahr 1967 folgt im großen Ganzen dieser Linie, wenn er auch den neuscholastischen Katechismusunterricht zurückdrängt und bei der Stoffvermittlung stärker die Altersphase der Schüler/innen berücksichtigt. Insgesamt wird der Religionsunterricht als katechetischer „Dienst am Wort“ verstanden. Dabei geht es vor allem um die systematische Unterweisung im Glauben der Kirche. Als Katechese in der Schule übt der Religionsunterricht darüber hinaus in die Praxis des Glaubens ein und zielt auf ein Leben aus dem Glauben. „Im 1. und 2. Schuljahr hat Einüben des Glaubens Vorrang vor Kenntnisvermittlung. Im 3. Schuljahr steht die eucharistische Lebensgemeinschaft mit Christus, im 4. Schuljahr Buße und Umkehr im Vordergrund.“¹⁴

Dem Rahmenplan war kein langes Schicksal beschieden. Zwar konzeptionell in sich stimmig, erwies er sich für die schulische Praxis schon bald als kaum brauchbar. Zu wenig beachtete er nämlich die bis in den Religionsunterricht der Grundschule hinein sich auswirkenden gesellschaftlichen Veränderungen, die eine große Heterogenität der Schülerschaft auch im Hinblick auf deren kirchliche Bindung mit sich brachte. Die Leitidee von der Kirche in der Schule ließ den Religionsunterricht immer stärker zum Fremdkörper in der Schule werden, zu einer ausgegrenzten religiösen Sonderwelt. Sein formelhaftes Denken und Sprechen von Glauben und Leben war mit kindlichen Erfahrungen immer weniger vermittelbar.¹⁵ Gleichwohl blieb, wie aus den herangezogenen Untersuchungen hervorgeht, gerade in der Grundschule die Versuchung groß, den kerygmatischen Ansatz als das Idealkonzept zu werten, worum es eigentlich dem Religionsunterricht zu tun sein müsste: die Kinder in den Glauben und in die Kirche

¹³ Bernhard Jendorff, Lehrplan 2. Katholischer Religionsunterricht, in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 1196-1203, hier: 1196f. (die Abkürzungen wurden aufgelöst).

¹⁴ Ebd., 1197

¹⁵ Vgl. Georg Hilger, Art. Religion (kath.), in: Wolfgang Einsiedler (Hg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn [noch nicht erschienen].

hineinzuführen. Die den Kindern zugeschriebene Unverfänglichkeit trug ihrerseits dazu bei, dass viele Religionslehrer/innen den Eindruck gewannen, dass dieses, wenn sie nur konsequent genug darauf hinarbeiten würden, durchaus erreichbar sei.

Nachdem der Synodenbeschluss 'Der Religionsunterricht in der Schule' aus dem Jahre 1974 es verstanden hatte, eine den gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen gebührend Rechnung tragende Begründung dieses Schulfaches zu entwickeln, die sich in ihren Grundelementen bis heute als tragfähig erweist¹⁶, wurde auf dieser Grundlage der 'Zielfelderplan für die Grundschule' entwickelt, der 1977 erschien. Dieser Plan „geht davon aus, dass Erfahrung von Wirklichkeit mehrdimensional ist: faktisch (X), religiös (Y), glaubend (Z) [...] Lebenssituation und Glaubenstradition korrelieren. Unterrichtsrelevant wird ein Thema, wenn die Korrelate sich gegenseitig filtern. Der Zielfelderplan bringt die Erfahrungsbereich 'I Ich-Du-Wir' und 'II Der Glaube der Kirche' in einen dialogischen Prozess.“¹⁷ Ein didaktisches Strukturgitter ermöglicht eine sequentielle Planung für den Religionsunterricht. Mit dem Zielfelderplan werden die *Erfahrungsorientierung* und das *Korrelationsprinzip* zu leitenden Perspektiven des Religionsunterrichts in der Grundschule. Es ist das Bemühen ersichtlich, didaktisch so nah wie möglich an den kindlichen Lebenswelten zu bleiben; deren differenzierte und damit plurale Situation auch in religiöser bzw. kirchlicher Hinsicht gilt es entsprechend zu berücksichtigen.

1998 ist schließlich der 'Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule' erschienen. Es handelt sich um eine Aktualisierung des Zielfelderplans. Die *konsequente Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt* wird beibehalten, wenn nicht sogar intensiviert. Stärker als der Zielfelderplan ist der Grundlagenplan darum bemüht, den Religionsunterricht innerhalb des Gesamtbildungsauftrags der Grundschule zu verorten. So sieht er seinen Beitrag darin, „die Kinder dabei zu fördern, über sich nachzudenken und sich anzunehmen, zur Beziehung mit anderen fähig zu werden, mit Erscheinungsformen von Kultur und Zivilisation vertraut zu werden und eigenständig damit umzugehen“¹⁸. Am Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts hält der Grundlagenplan fest. Entsprechend postuliert er, dass der katholische Religionsunterricht sein Profil aus der christlichen Glaubenswirklichkeit gewinnt, „wie sie in der (sc. katholischen) Kirche überliefert und gelebt wird“¹⁹. Dass der Plan durch Änderungen und Ergänzungen, wie sie vonseiten der Deutschen Bischofskonferenz veranlasst worden sind, an konzeptioneller Konsistenz eingebüßt hat, sei hier lediglich vollständigheitshalber erwähnt.²⁰

¹⁶ Dokumentiert in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 1, Freiburg/Br. 1976, 123-152.

¹⁷ B. Jendorff, a.a.O., 1199

¹⁸ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 19.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. Lothar Kuld, *Der neue Grundlagenplan für den katholischen RU in der Grundschule* (1997), in: *KatBl* 123 (1998) 131-134; Georg Hilger / Knut Wenzel, *Anmerkungen zum Grundlagenplan Grundschule*, in: ebd., 135-138.

3. Förderung der religiösen Kompetenz der Kinder als Ziel und Aufgabe des Religionsunterrichts in der Grundschule

Von einer Didaktik der Vermittlung vorgegebener Glaubensinhalte zu einer Didaktik der Entdeckung und Förderung der Religiosität des Kindes – so könnte man zusammenfassend die skizzierte religionsdidaktische Entwicklung charakterisieren. Übrigens ergibt sich für die evangelische Religionsdidaktik ein ähnliches Bild; Rainer Lachmann umreißt es zusammenfassend wie folgt: „Ähnlich der katholischen Entwicklung haben die Inhalte und Zielsetzungen für den Religionsunterricht an Grundschulen auch auf evangelischer Seite die konzeptionelle Entwicklung der Nachkriegszeit von der Evangelischen Unterweisung über den Hermeneutischen Religionsunterricht bis zu den diversen Ausprägungen problemorientierter Religionspädagogik mitvollzogen und sind curricular ‘gelandet’ bei einem integrativen Ansatz, der über die Kategorie der Erfahrung die lebensförderliche Erschließung tradierter Inhalte christlichen Glaubens für die Kinder in ihrer je spezifischen Lebens- und Vorstellungswelt anstrebt.“²¹

Dem aktuellen Stand der didaktischen Konzeptionsentwicklung zufolge ist es also dem Religionsunterricht in der Grundschule wesentlich um etwas zu tun, was man als *‘religiöse Kompetenz’* bezeichnen könnte. Dieser Begriff wird in der neueren religionsdidaktischen Diskussion – nicht nur für den Grundschulbereich – verwendet, um zum Ausdruck zu bringen, dass die religiöse Bildung eine genuine Dimension im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und –entfaltung ist und sein soll, nämlich die Befähigung zum Umgang mit der religiösen Tiefenschicht der – individuellen und kollektiven – Wirklichkeit.²² ‘Genuine Dimension’ soll besagen, dass es sich nicht um einen Teil- oder gar Sonderbereich in der Persönlichkeitsbildung handelt. Sondern bei ‘Religiosität’ – im angloamerikanischen Raum wird der Begriff ‘Spiritualität’ bevorzugt – handelt es sich um jene integrale Grundauffassung und –haltung, auf der alle Lebensvollzüge eines Menschen aufruhn und die seinem Leben Sinn gibt²³ – beispielsweise gemäß dem christlichen Glauben die Grunderfahrung des unbedingten Bejaht- und Angenommenseins, die davon entlastet, die eigene Anerkennung sich allererst durch eigene Leistung verdienen zu müssen, und die es ermöglicht, eigene Schuld nicht zu verdrängen, sondern ehrlich zu ihr zu stehen und konstruktiv an ihr zu arbeiten. Die religiöse Kompetenz lässt sich nochmals ausdifferenzieren in die vier Bereiche der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit, der religiösen Ausdrucksfähigkeit in Grundformen religiösen Handelns (Gebet, Gottesdienst, soziales Engagement), der religiösen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und der religiösen Kritikfähigkeit.²⁴ Wenn in diesem Zusammenhang der Kompetenzbegriff herangezogen wird, ist damit zweierlei impliziert: Zum einen geht es um die Bildung eines autonom aktions- und interaktionsfähigen Sub-

²¹ Rainer Lachmann, Art. Religion (ev.), in: W. Einsiedler (Hg.), a.a.O.

²² Vgl. vor allem Ulrich Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft, in: Hans-Ferdinand Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz-Wien-Köln 2000, 63-76.

²³ Vgl. Ulrich Hemel, Religiosität, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), a.a.O., 1839-1844

²⁴ Vgl. – etwas abgewandelt – U. Hemel, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz, a.a.O., 72ff; vgl. ausführlicher ders., Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. 1988, 543-680.

jekts, das eben auch in religiösen Dingen sich selbst bestimmt und nicht ‘von außen’ bevormundet lässt. Zum anderen ist Religiosität nicht etwas, was irgendwo frei herumschwebt, sondern sie findet ihren kategorialen Niederschlag in kulturellen Objektivationen, an denen sich das Subjekt im Laufe seiner Entwicklung so oder so ‘arbeitet’.

Mit einer *Phänomenologie des Lernens* umreißt der Grundlagenplan einen anthropologischen Horizont, innerhalb dessen genauer angegeben werden kann, was zur Erschließung, Begleitung und Förderung der genannten religiösen Fähigkeiten im Prozess der gesamten Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und welche didaktischen Anregungen dafür hilfreich sind²⁵:

- Zuallererst, aber auch immer wieder neu muss für die religiöse Dimension der Wirklichkeit im wahrsten Sinne des Wortes sensibilisiert werden. Das heißt, dass das Kind durch Aktivierung und Intensivierung aller seiner Sinne (Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken etc.) für es bislang möglicherweise so nicht vertraute Zugänge zur Wirklichkeit entdeckt und diese somit in einer Weise erlebt, die es zum Staunen und Sich-Wundern bringt. Mit solchem „Wahrnehmen und Staunen“ geht ein „Fragen und Sehen“ Hand in Hand, dem ebenfalls im Religionsunterricht – und natürlich nicht nur dort im Lern- und Lebensprozess der Grundschule – Raum und Zeit gegeben werden muss: die Möglichkeit, den *elementaren Kinderfragen*, also den Fragen nach dem Warum und Wozu, Woher und Wohin des Lebens, nach dem eigenen Ich und den anderen, nach den in der Welt begegnenden und angstaunlösenden Grausamkeiten wie Kriegen und Katastrophen sowie Krankheit und Leiden, Sterben und Tod usw., nachzugehen zu können, sie nicht, weil von den Erwachsenen als prinzipiell nicht lösbar abgetan, tabuisieren zu brauchen, sondern offen mit anderen darüber sprechen zu können, sowohl den ähnlich fragenden und suchenden Mitschüler/innen als auch der – hoffentlich – immer noch, aber anders fragenden und suchenden Lehrperson.²⁶

- Das verweist bereits auf die weiteren Punkte, vor allem die religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, die ihrerseits wiederum mit der *religiösen Ausdrucksfähigkeit* in einem engen Zusammenhang steht. Anknüpfungspunkte hierfür bilden einerseits aufseiten des Kindes sein Drang nach ritueller Ordnung des Alltags sowie seine eigentümliche Imaginationskraft. Andererseits bergen hier die religiösen Traditionen mit ihren Bildern und Gesten, Symbolen und Metaphern, Geschichten und Gebeten, Feiern und Gebräuchen ein ungeheures Anregungspotential. Entsprechend hat der Religionsunterricht die Aufgabe, die Kinder zum „Erkunden und Erleben“ überlieferter und praktizierter Religion zu bringen und sie durch Mittun und Erschließen der jeweiligen Bedeutung dieses Tuns daran teilhaben zu lassen. Religiöses Ausdrucksverhalten erstreckt sich allerdings nicht nur auf die rituelle Dimension; sondern die soziale Dimension gehört zu ihm konstitutiv dazu. Der Grundlagenplan berücksichtigt das ei-

²⁵ Vgl. zum folgenden Grundlagenplan Grundschule, a.a.O., 10-16; vgl. a. Rudolf Englert, Der Religionsunterricht an der Grundschule – gegenwärtige Probleme und zukünftige Möglichkeiten, in: Im Zeichen einer veränderten Kindheit, Bensberg 1996, 9-21, bes. 16-20 (R. Englert führt hier als typisch für Grundschulkindern an: ihr Bedürfnis nach wahrer Erkenntnis, nach sinnhafter Ordnung und ritueller Gestaltung sowie ihr Bedarf nach religiöser Erfahrung, nach religiöser Erklärung und nach religiöser Unterscheidung; dies gelte es, im Religionsunterricht aufzugreifen.)

²⁶ Vgl. Rainer Oberthür, Kinder und die großen Fragen, München 1995.

gens in dem Begriffspaar „Anteil-Nehmen – Miteinander-Leben“, womit dem Religionsunterricht die Aufgabe gegeben wird, die Kinder zur Einfühlung in andere Menschen zu befähigen und Impulse für ein menschenfreundliches und solidarisches Miteinander zu geben. Dabei bietet sich schon die nächste Umgebung, die jeweilige Schulklasse dafür an, dieses Für-einander-aufmerksam-Sein und Miteinander-in-Beziehung-Setzen in der nächsten Umgebung einzuüben und gemeinsam zu leben.

- Mit Blick auf die *Befähigung zu religiöser Sprache und Kommunikation* erweisen sich noch die beiden folgenden Begriffspaare aus dem Grundlagenplan als relevant: Zum einen „Verstehen – Sich Verständigen“, zum anderen „Sich-Ausdrücken – Einander-Mitteilen“. Auf eindrucksvolle Weise hat Ingo Baldermann gezeigt, wie etwa Psalmverse den Kindern eine Möglichkeit geben können, ihre eigene Befindlichkeit auszudrücken, oder das Evangelium von Jesus Christus den Kindern so erzählt werden kann, dass es für sie wirklich zu einer aktuellen, frohmachenden und hoffnungsstiftenden Botschaft wird.²⁷ Darin zeigt sich ein Grundprinzip religiöser Hermeneutik und Didaktik: 'Religion' verstehen zu lernen, heißt immer auch, sich selbst verstehen zu lernen – und möglicherweise umgekehrt. Ausdruck von Religion ist immer auch Ausdruck dessen, der sie ausdrückt. Das ist allerdings nicht etwas, was man einmal sich angeeignet haben könnte und von da an für immer beherrscht. Sondern der gegenseitige Verstehensprozess ist ein lebenslanger Lernprozess. Weiterhin ist dieser Vorgang des Verstehens und Sich-Ausdrückens kein privates Ereignis. Sondern er ist darauf angewiesen und drängt darauf, mit den Erfahrungen anderer in einen Austausch zu kommen. Dabei dürfte heute bereits für Kinder die Erfahrung, nicht zuletzt in religiöser Hinsicht auf die Andersartigkeit des anderen zu stoßen, eher die Regel sein als die Erfahrung, in der Umgebung ein weitgehend homogenes Milieu vorzufinden. Umso dringender kommt auf den Religionsunterricht die Aufgabe des Sich-Kennenlernens, Einander-Mitteilens und Sich-Verständigens auf der Grundlage gegenseitigen Respekts voreinander zu.

- Eine Grenze findet das Sich-Verstehen und Sich-Verständigen jedoch, dort nämlich, wo unter dem Vorzeichen von Religion oder gar in deren Namen Menschen – sei es einzeln, sei es kollektiv – deformiert oder destruiert werden. Von daher ist auch die *Befähigung zu Differenzierung und Kritik in religiösen Dingen* eine Aufgabe des Religionsunterrichts von Beginn der Schule an. Der Grundlagenplan fasst das in das Begriffspaar „Unterscheiden – Bewerten“. Erläuternd dazu heißt es: „Der Religionsunterricht fordert angesichts der Vielfalt von erfahrenen Lebensmustern und Handlungsorientierungen die Fähigkeit zur Unterscheidung und begleitet die Kinder auf ihrem Weg zu eigenem Urteilen und Handeln.“²⁸ Gerade weil die Kinder auch in religiöser Hinsicht noch leicht zu manipulieren und zu verführen sind, kommt in der Grundschule hierbei eine große Verantwortung auf die Lehrperson zu; sie ist bei ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung als erste in ihrer Kritikfähigkeit herausgefordert. Aber auf ihre Weise ist sie bereits bei den Kindern selbst in Gang zu setzen. Denn mögen sie

²⁷ Vgl. Ingo Baldermann, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn 1990; ders., Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1991.

²⁸ Grundlagenplan Grundschule, a.a.O., 14.

auch in einer spirituell verarmten Umwelt groß werden, so ist diese in höchstem Maße religiös bzw. quasi-religiös aufgeladen, angefangen bei den Verheißungen, mit denen der Markt des Konsums die religiöse Empfänglichkeit der Kinder sich zunutze zu machen bestrebt ist, bis hin zum mittlerweile zur alltäglichen Freizeitbeschäftigung bis in die Kinderzimmer hinein gewordenen Surfen in virtuellen Welten jenseits von Raum und Zeit.

Es ist unverkennbar, dass das hier in einigen Grundzügen dargelegte religionsdidaktische Konzept auch ein Versuch ist, auf die Veränderung der kindlichen Lebenswelten im Gefolge des sich immer weiter beschleunigenden Modernisierungsprozesses zu reagieren. Was die in diesem Zusammenhang in der sozialwissenschaftlichen Literatur gleichsam zu Schlagworten gewordenen Begriffe wie 'Individualisierung' und 'Pluralisierung' oder auch 'Erlebnisgesellschaft' oder 'Multioptionsgesellschaft' konkret bedeuten, kann Tag für Tag im Alltag schon der Grundschulen anschaulich studiert werden. Von daher tut der Religionsunterricht auch von seinem genuinen Auftrag her gut daran, wenn er seine Aufgabe mit darin sieht, zu einer möglichst gedeihlichen Förderung der Kinder unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen beizutragen.²⁹

Darüber hinaus entspricht ein solches Interesse an den Kindern und an ihrem Wohl der 'Sache', um die es im Religionsunterricht geht, selbst: Auch wenn es im Laufe der Geschichte in den eigenen Reihen eher selten so praktiziert worden ist, kann zumindest für das Christentum gesagt werden, dass an seinem Ursprung eine – nicht nur mit Blick auf damals – *außergewöhnliche Wertschätzung des Kindes* steht. Für Jesus waren die zu ihm zur Segnung herbeigebrachten Kinder authentische Zeugen seiner Botschaft vom anbrechenden Gottesreich (vgl. Mt 19, 13-15 parr). Er bescheinigte den Kindern, dass sie den Erwachsenen etwas voraushaben und dass darum diese diejenigen seien, die von ihnen etwas zu lernen hätten, und nicht umgekehrt. Die üblichen Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern erfahren damit nichts anderes als eine Umkehrung.

Seit ein paar Jahren wird dies innerhalb der Religionspädagogik zum Anlass genommen, für einen *Perspektivenwechsel* zu plädieren³⁰: An erster Stelle habe nicht die Frage zu stehen, wie die überkommenen christlichen Glaubensinhalte unverkürzt und unverfälscht dem Kinde vermittelt werden könnten. Sondern es sei umgekehrt vom Kinde auszugehen und speziell davon, dass es auch in religiöser Hinsicht keine tabula rasa sei, die erst nach Art der Nürnberger-Trichter-Methode mit Wissen aufgefüllt werden müsse. Im Gegenteil, elementare religiöse Fragen müssen nicht erst an Kinder herangetragen werden; sie sind bei ihnen sehr wohl vorhanden, nur dass sie sich eben auf ihre, d.h. nicht-erwachsene Weise damit auseinandersetzen. Wie und unter welchen Voraussetzungen dies geschieht, dazu hat die jüngere entwicklungspsychologische und religionspädagogische Forschung differenzierte Einsichten geliefert. Pointiert gesprochen lässt sich sagen, dass Kinder 'Theologen' sind – nämlich aktiv konstruierende bzw. kokonstruierende Subjekte ihrer Religion und ihres Glaubens. Die religionsdi-

²⁹ Vgl. Norbert Mette, *Mit Kindern leben und glauben lernen*, in: ders., *Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster 1998, 133-142.

³⁰ Einen wichtigen Anstoß dazu gab und gibt: Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, *Aufwachen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995. Vgl. a. Concilium 32 (2/1996): *Das Kind in der Mitte?*

daktische Herausforderung dieses Perspektivenwechsels liegt nach Georg Hilger darin, „dass die Kinder in ihrem Denken angenommen werden und religiöse Bildung als Entwicklung und aktive Aneignung (im Unterschied zu einbahniger Vermittlung) gesehen wird. Religionsunterricht bekommt von hierher die Aufgabe, die religiöse Entwicklung der Kinder zu begleiten, anzuregen und zu provozieren. Neuere Studien zu Gottesvorstellungen zeigen, dass Kinder – auch solche ohne christlich-kirchliche Sozialisation – Gottesvorstellungen auffällig eigenständig und individuell ausdrücken können. Die theologische Produktivität und Reflexionsfähigkeit der Kinder überrascht alle, die sich auf ihre Äußerungen und Fragen einlassen [...] und Kinder dazu provozieren, ihre religiösen Vorstellungen zu bilden, zu artikulieren und mit anderen darüber zu kommunizieren [...] Nimmt man diese Erkenntnisse ernst, dann wird der Religionsunterricht in der Grundschule ein Lernort, an dem Kinder sach- und lebensweltbezogen theologisieren können auf ihre Art und in einem Generationen übergreifenden Dialog, von dem auch die Lehrenden lernen können.“³¹

4. Zur Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts in der Grundschule

Bekanntlich wird bis heute die verfassungsrechtliche Bestimmung, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Glaubensgemeinschaften zu erteilen ist (Art. 7 Abs. 3 GG), so ausgelegt, dass er nach Konfessionen getrennt erteilt werden muss. Ausnahmen von diesem Prinzip werden äußerst restriktiv gehandhabt. Erst vor kurzem noch, 1998, haben die beiden Großkirchen in Nordrhein-Westfalen dazu ein verbindliches Votum herausgegeben.³² Darin ist auch eine Ausnahmeregelung für die Grundschule vorgesehen, und zwar mit Blick darauf, dass der Anfangsunterricht für die Erstklässler/innen gewöhnlich noch nicht als Fachunterricht im Stundentakt erteilt wird. „In dieser Phase“, so heißt es im ‘Votum’ wörtlich, „bis zum Beginn des Fachunterrichtes (längstens 10 Wochen) kann auf die Teilung in konfessionell homogene Gruppen verzichtet werden [...] Es liegt nahe, dass dann der Religionsunterricht durch die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer erteilt wird.“³³ Einschränkend wird allerdings darauf insistiert, dass zum einen „beim Kind die Beheimatung im konkreten Glauben einer erfahrbaren Gemeinschaft nicht preisgegeben wird“ und dass zum anderen die Lehrkraft den Religionsunterricht auch innerhalb des integrativen Anfangsunterrichts nur erteilen darf, wenn sie „im Besitz der *missio canonica* bzw. der Vokation ist“³⁴. Eine weitere Ausnahmeregelung ist für den Fall vorgesehen, dass aufgrund der geringen Schülerzahlen keine konfessionellen Lerngruppen zusammengestellt werden können und der Religionsunterricht darum für einen Teil der Schülerschaft auszufallen droht. Dann könne – im Einvernehmen mit den Kirchen – der erteil-

³¹ G. Hilger, Religion (kath.), a.a.O.; vgl. z.B. Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000; John M. Hull, Wie Kinder über Gott reden, Gütersloh 1997.

³² U.a. veröffentlicht in: ru intern – Korrespondenz für evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer in Westfalen und Lippe 2/98, 11f.

³³ Ebd., 11.

³⁴ Ebd.

te Religionsunterricht für die Schüler/innen anderer christlicher Bekenntnisse geöffnet werden.³⁵

Es gibt aus erklärlichen Gründen keine Statistik darüber, in wie vielen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mittlerweile eine andere Praxis des Religionsunterrichts ge-griffen hat als die im 'Votum' verordnete; aber dass es sich nicht um Einzelfälle handelt, wird schon durch einfaches Umhören in Grundschulen der weiteren Umgebung schnell bestätigt. Die 'Essener Umfrage' ergab zudem, dass die Religionslehrerschaft an den Grundschulen mehrheitlich das Konfessionalitätsprinzip in Frage stellt und für einen 'ökumenischen Religionsunterricht' plädiert – mit abnehmendem Alter immer entschiedener.³⁶ Nimmt man hinzu, dass in einer Denkschrift zur Zukunft der Grundschule der Behandlung von ethischen und religiösen Fragen ein wichtiger Stellenwert als eigenem Fächerkanon beigemessen, aber eine konfessionelle Aufteilung in diesem Zusammenhang strikt abgelehnt wird³⁷, ist ersichtlich, dass das herkömmliche Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts in einen immer stärkeren Argumentationsdruck gerät.

In der aktuellen religionsdidaktischen Debatte begegnen drei Positionen:³⁸

- Der Religionsunterricht hat den Kindern eine *Beheimatung* in ihrer jeweiligen Konfession zu vermitteln, weil sie nur aus einer so grundgelegten Identität heraus wirklich gesprächs- und verständigungsfähig mit anderen Positionen werden.
- Der Religionsunterricht ist so zu gestalten, dass von Anfang an die *Begegnung mit anderen* in ihm Platz hat, weil gerade aus solchen Differenzerfahrungen heraus die Bildung einer eigenen Identität und die Dialogfähigkeit gefördert werden.³⁹
- Der Religionsunterricht hat beides, *Beheimatung und Begegnung*, zu leisten, indem er Gelegenheit gibt, sich mit der eigenen konfessionellen Herkunft zu identifizieren, aber immer auch – unter gebührender Berücksichtigung des Entwicklungsverlaufs der Heranwachsenden – das Verstehen anderer Auffassungen und die Verständigung mit anderen Menschen anzubahnen.⁴⁰

Welcher dieser Positionen der Vorzug zu geben ist, kann theoretisch nicht entschieden werden.⁴¹ Dazu bedarf es der Möglichkeit, vergleichend empirische Studien durchführen zu können.⁴² Erfahrene Religionslehrkräfte aus Grundschulen stimmen weitestgehend darin überein, dass die Schüler/innen von ihrer Vorgeschichte her immer

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Vgl. R. Englert / R. Güth, a.a.O., 94-102. 170f.

³⁷ Vgl. Gabriele Faust-Siehl u.a., Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek 1996, 100-108.

³⁸ Vgl. a. Martin Rothgangel / Petra Freudenberger-Lötz, Religionsunterricht in Deutschland. 4 Primarstufe/Grundschule, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), a.a.O., 1789-1794

³⁹ Vgl. sehr dezidiert für diese Position: Barbara Asbrand, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht, Frankfurt/M. 2000; als gut dokumentiertes Praxismodell vgl. Cornelia Aschmutat-Hesse / Ingrid Geißler, Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell, in: Reinhard Frieling / Christoph Th. Scheilke (Hg.), Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1999, 87-93 (zu diesem Modell liegt eine Reihe von Projektberichten vor).

⁴⁰ Vgl. Karl Ernst Nipkow, Religion in der Grundschule – in welcher Form?, in: Friedrich Schweitzer / Gabriele Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt/M. 2000, 48-59.

⁴¹ Vgl. dazu die interessante Kontroverse zwischen Gabriele Faust-Siehl und Friedrich Schweitzer in: diess., Religionsunterricht an Anfang des 21. Jahrhunderts, in: ebd., 8-31, hier: 12f.

weniger religiöse, geschweige denn konfessionelle Vorprägung mitbringen – eine Einschätzung, die in der Bucher-Studie von Schüler-Seite her bestätigt worden ist.⁴³ Angesichts solcher Beobachtungen und Befunde spricht manches dafür, dass der an den Begriffen ‘Beheimatung’ und ‘Begegnung’ bzw. ‘Verständigung’ festgemachte kategoriale Rahmen nicht angemessen die Problematik erfassen lässt, um die es geht; hält er doch – so oder so – daran fest, dass Religion bzw. Konfession immer noch in einen unmittelbaren Bezug zur Identität gebracht werden kann. Demgegenüber scheint mir, dass viel grundsätzlicher die Frage aufzuwerfen und zu bearbeiten ist, welchen Faktor unter den gegenwärtigen sozialisatorischen Voraussetzungen überhaupt noch Konfession bzw. Religion im Zuge der Identitätsbildung einnimmt. Darüber hinaus ist normativ gewendet die Frage zu stellen: Ist etwa jene ‘konfessionelle Identität’, wie sie offensichtlich insbesondere kirchenamtlichen Erwartungen auf katholischer Seite vorschwebt⁴⁴, nicht nur nicht realistisch, sondern wäre sie im Zweifelsfalle wünschenswert?⁴⁵

Hinzukommt für den Religionsunterricht speziell in der Grundschule noch ein anderer Punkt: In einer Grundschule, die um ihres erzieherischen Auftrags willen von einer Engführung auf eine reine Wissensschule Abstand nimmt und viele reformpädagogische Elemente in die vormittägliche Unterrichtsgestaltung einbaut, droht ein Religionsunterricht, der sich weiterhin als reiner Fachunterricht versteht und um der Einhaltung des Konfessionalitätsprinzips willen einen festen Platz im Stundenplan haben muss, ein weiteres Mal ein *Fremdkörper* zu werden.⁴⁶ Dieses Fach verliert seinen Zusammenhang mit dem übrigen Leben der Schulklasse und den darin vorkommenden alltäglichen, aber möglicherweise religiös überaus relevanten Problemen. Verstärkt wird dieses noch, wenn er durch eine Fachlehrkraft erteilt wird, die ansonsten mit der Klasse nichts zu tun hat, und bzw. oder wenn jahrgangsübergreifend eigene Lerngruppen zusammengestellt werden. Nicht zufällig nimmt hier die Unzufriedenheit bei betroffenen Lehrkräften signifikant zu.⁴⁷

Diese Überlegungen zielen keineswegs auf eine völlige Auflösung des Religionsunterrichts in der Grundschule zugunsten einer begleitenden Dimension von Religion im Schulalltag, wie etwa anlässlich von notwendig werdenden pädagogischen Interventionen. Es bedarf auch der eigenen und kontinuierlichen Alphabetisierung im Bereich von Religion, wie es anhand des Begriffs der religiösen Kompetenz differenziert umrissen

⁴² Das ist die Zielsetzung von: Tübinger Projektgruppe, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, in: entwurf 2/99, 11-13; vgl. a. Sabine Wendt, Erste Stimmen aus den Projektversuchen zur „Konfessionellen Kooperation im RU“, in: entwurf 3/99, 111-113. – Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts liegen inzwischen vor und werden in Kürze von Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer u. a. publiziert.

⁴³ Vgl. A. Bucher, a. a. O., 51f.

⁴⁴ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

⁴⁵ Vgl. dazu sehr gediegen Urs Baumann / Bernd Jaspert (Hg.), Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft, Frankfurt/M. 1998. – Zur Gesamtproblematik vgl. jetzt auch Rainer Lachmann, Religionspädagogische Spuren, Göttingen 2000 (bes. 13-85: I. Konzeptionelle Impulse: Ökumenischer Religionsunterricht); Richard Schlüter, Konfessioneller Religionsunterricht heute. Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.

⁴⁶ Vgl. dazu bereits G. Krombusch, a. a. O., bes. 149ff.

⁴⁷ Vgl. R. Englert / R. Güth, a. a. O., 45.

worden ist. Aber Religion gewinnt in dem Maße an Bedeutung, wie sie als mit dem übrigen Leben in einem integralen Zusammenhang stehend erfahren wird. Auch ist es nicht ausgeschlossen, im Rahmen des Religionsunterrichts zu differenzieren – aber dies gemäß dem grundschuldidaktischen Prinzip der inneren und nicht der äußeren Differenzierung.⁴⁸

5. Religionsunterricht und ...? Ein Ausblick auf Desiderate im Kontext des Faches

Auch wenn die im folgenden aufgeführten Punkte jeweils eine ausführliche Behandlung wert wären, muss es hier genügen, sie gewissermaßen als 'weiße Flecken' zu vermerken, denen bei der Weiterentwicklung der Religionsdidaktik für die Grundschule über die genannten Themenbereiche hinaus vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet werden muss:

- (1) *Religion im Schulprogramm*: Religion, so hat sich ergeben, spielt in der kindlichen Lebenswelt und entsprechend im schulischen Alltag eine größere Rolle, als dass sie nur als Angelegenheit dem Fachunterricht übertragen werden könnte. Die Frage ist vielmehr, wie dem im gesamten Leben der Grundschule entsprochen werden könnte – und zwar keineswegs nur in den Bekenntnisschulen. Zur religionspädagogischen Arbeit in der Grundschule ist im vergangenen Jahr ein bemerkenswertes Positionspapier der ALPIKA AG Grundschule⁴⁹ vorgelegt worden, das eine bunte Reihe von Situationen, Orten und Zeiten für religiöses Lernen in der Schule anführt.⁵⁰ Da bietet etwa der rhythmisierte Schulalltag mit seiner Gleitzeit, mit Wochenanfang und –schluss, mit dem Einsatz von Freiarbeit, im Rahmen von Lernen in Projekten und im fächerübergreifenden Unterricht usw. eine Fülle von Anlässen und Gelegenheiten, die sich teilweise von selbst ergeben, die aber auch intentional verstärkt werden können. Oder es wird auf die Bedeutung von Festen und Feiern im Schul- und Klassenleben verwiesen, die Möglichkeit zu Begegnungen mit Menschen aus anderen Lebensbereichen. Hinzugefügt seien noch die Partnerschaften mit Schulen in anderen Teilen der Welt, in denen in die Praxis globaler Solidarität eingeübt wird.
- (2) *Entlastung der Schule*: Der schulische Religionsunterricht soll und kann nicht, wie aufgezeigt, die fehlende religiöse oder gar kirchliche Sozialisation der Kinder kompensieren; er hat seine schulspezifischen Aufgaben. Um so dringender sind die betroffenen religiösen Gemeinschaften, vorab die beiden Großkirchen herausgefordert, sich auf ihre Aufgaben im Umgang mit den Kindern zu besinnen – so wie es religiöse Minderheiten sowieso gewohnt sind (was nicht unbedingt heißt, dass deren 'katechetischen' Aktivitäten immer vorbildlich sind). Dieses hinwiederum bedeutet nicht, dass zwischen Grundschule und den religiösen Gruppen in ihrer Umgebung

⁴⁸ Vgl. a. Rudolf Englert, Theorie und Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen, in: Reinhard Göllner / Bernd Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule?, Freiburg/Br. 1995, 138-153.

⁴⁹ ALPIKA = Arbeitsgemeinschaft der Leiter der pädagogischen Institute und katechetischen Ämter.

⁵⁰ Vgl. Religionspädagogische Arbeit in der Grundschule. Standortbeschreibung und Entwicklungsperspektiven, Manuskript 2000; vgl. a. Dietlind Fischer, Religion im Schulprogramm. Eine „didaktische Landkarte“, in: ru 30 (2000) 2-5.

eine rigorose Trennung vorgenommen werden müsste. Im Gegenteil, soll der Beitrag der Schule zu religiösem Lernen nicht ortlos bleiben, ist sie auf den Bezug zu gelebter Religion außerhalb ihrer angewiesen. Möglichkeiten zur Begegnung gibt es zuhauf, angefangen bei Besuchen der Gotteshäuser und Gebetsräume über die Erkundung sozialhelferischen Engagements bis hin zum Erfahrungsaustausch mit den Mitarbeiter/innen kirchlicher und anderer religiöser Einrichtungen.⁵¹

- (3) *Bildung der Religionslehrkräfte*: Dass der Religionsunterricht, wenn er dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Debatte Rechnung tragen will, ein anspruchsvolles Unternehmen ist und vor allem den Religionslehrkräften einige Anstrengungen abverlangt, kann nicht abgestritten werden. Bei ihnen ist als erste die religiöse Kompetenz angefragt, von der die Rede gewesen ist, zusätzlich gepaart mit einer gehörigen Portion pädagogischer und didaktischer Kompetenz. Der 'Essener Umfrage' zufolge ist auf der einen Seite der pädagogische Impetus der jüngeren Generation der Religionslehrerschaft ungeschmälert, in methodischer Hinsicht ist sie teilweise sogar einfallsreicher und noch näher bei den Kindern. Auf der anderen Seite droht bei ihnen der Sinn für die inhaltlich-theologische Dimension des Religionsunterrichts in den Hintergrund zu geraten.⁵² Religionspädagogik und -didaktik müssen es sich darum mit Blick auf die Grundschule angelegen sein lassen, die programmatische Rede von der „Religion des Kindes“ (F. Schweitzer) so in die Religionslehrerbildung hinein konzeptionell umzusetzen, dass beides in angemessener Weise gelernt werden kann – die Religion und das Kind – und dass dabei zugleich die eigene Subjektivität selbstreflexiv einbezogen werden kann.⁵³

⁵¹ Vgl. Religionspädagogische Arbeit in der Grundschule, a.a.O., 8.

⁵² Vgl. R. Englert / R. Güth, a.a.O., 170.

⁵³ Vgl. ebd., 113-125. 171f; Religionspädagogische Arbeit in der Grundschule, a.a.O., 9-12. Vgl. dazu anregend Georg Hilger / Martin Rothgangel, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: RpB 42/1999, 49-65.