

1. Religionsunterricht in der Grundschule – Das letzte pädagogische Idyll?

„Manchmal beneide ich die Kollegen, die meinen Kindern Religion geben, um ihre großen Themen und die Zeit, die sie zur Verfügung haben, um mit den Kindern in Ruhe zu sprechen. Für viele Kinder ist Religion am Anfang ein Lieblingsfach. Was sie dort erfahren, nehmen sie sehr ernst. Peter saß in den Wochen vor Ostern nach der Religionsstunde auf dem Boden und betrachtete, statt an die Tafel zu schauen oder mit den andern Kindern Blödsinn zu machen, das Kreuzifix, das über der Tafel hängt. Er war ganz versunken in seine ernstesten Gedanken. 'Weißt du, daß der Jesus wieder aufgestanden ist?' hat er mich später gefragt, wie einer, den diese Nachricht innerlich ganz verwandelt hat.“¹ Was die Grundschullehrerin Ute Andresen in ihrem rührenden, manchmal komischen und pädagogisch sensibel einfühlsamen Buch „So dumm sind sie nicht“ als Nichtreligionslehrerin dem Religionsunterricht in der Grundschule an Chancen zuschreibt, werden engagierte Religionslehrerinnen und -lehrer bestätigen. Mir selbst ist es mit meiner Grundschulklasse ganz ähnlich ergangen: Auch ich habe erlebt, wie gern die Kinder den Religionsunterricht mochten, wie schön viele alltägliche Unterrichtssituationen des Erzählens, Spielens, Betrachtens, Miteinandersprechens waren, welche spirituelle Kraft ihnen inne war, welche besonderen Möglichkeiten dieses Schulfach – trotz seiner ungünstigen Platzierung mit Randstunden im Stundenplan – hat, die Möglichkeit des wahrnehmenden Lernens mit allen Sinnen, die Möglichkeit, kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten der Kinder anzusprechen und zu entwickeln. Auch ich habe immer wieder jene Sternstunden erlebt, in denen die „großen Themen“, theologische und philosophische Fragen, mit jener Ernsthaftigkeit und Beharrlichkeit, die Kindern in besonderer Weise zu eigen ist, zur Sprache kamen: „Warum werden immer neue Menschen geboren, könnten nicht die immer dableiben, die jetzt da sind? Guckt Gott jetzt bei unserer Stunde zu? Warum waren die Menschen so böse zu Jesus, wo er doch so gut war?...“ Warum, warum, warum... Und ebenso tiefe und ernste Antwortversuche auf die unzähligen Fragen: „Mit dem Menschen ist das wie mit einem Baum, erst ist er klein, dann wächst er, dann ist er riesig, irgendwann fällt er um und ist kaputt. Erst wachsen die Menschen bis sie groß sind und wenn sie alt sind, gehen sie ineinander und sterben.“ „Gott ist irgendwie ganz groß und ganz klein zugleich, wie soll ich das sagen, und ganz jung und ganz alt und ein Mann und eine Frau ist er auch, aber nicht

¹ U. Andresen, So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule, Weinheim/Berlin ⁶1993, 130. 132

richtig. Und er ist über uns und unter uns und drumherum, wie Luft so ungefähr.“

Nur einige Beispiele meiner Drittkläßler, die über die „großen Themen“ nachgedacht haben, gar über Gott. Immer wieder habe ich, tagebuchartig, solche Gesprächssequenzen nach einer Stunde festgehalten, nicht zu „Forschungszwecken“, sondern weil ich ergriffen war vom Theologietreiben der Kinder und so etwas wie Ehrfurcht gespürt habe vor diesen kleinen Menschen. Solche vorwissenschaftlichen Beobachtungen und Erlebnisse mit dem Grundschul-Religionsunterricht lassen ihn in einem positiven Licht erscheinen. So löst der Religionsunterricht in der Grundschule wohl ein, was das Verfasser-team des hier in Niedersachsen viel verwendeten Religionsbuchs „Ich bin da“ in der Beilage zum Band für das 1. Schuljahr als Ziel formuliert: „Erste Zugänge zum Verstehen unserer Lebenswirklichkeit, unserer Verantwortung vor den Mitmenschen und vor Gott, aber auch eine Ahnung von Hoffnung und Zuversicht aus dem Glauben.“²

Vergleicht man den Grundschul-Religionsunterricht mit den Problemen, die der Religionsunterricht in anderen Schularten mit älteren Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II unzweifelhaft aufweist und wovon die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer ein Klage lied singen können, so könnte der Eindruck entstehen, der Grundschul-RU bilde gewissermaßen das letzte pädagogische Idyll, eine Oase Kindern wie Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen gerecht werdenden Unterrichts, dessen Erfolge allerdings bald durch vielfältige ungünstige schulische und außerschulische Faktoren überlagert und womöglich gar zunichte gemacht werden.

Auf den ersten Blick erfährt dieser Eindruck vermeintlich gar eine empirische Stütze durch den Befund der Religionslehrerbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach von 1987, der zufolge die Berufszufriedenheit der Religionslehrerinnen und -lehrer an Grundschulen so hoch ist wie an keiner anderen Schulform. Diese Zufriedenheit speist sich aus dem hohen Interesse der Kinder am Religionsunterricht (47,7%). Die Lehrerschaft spricht ihren Schülerinnen und Schülern nicht nur „enorme Begeigerungsfähigkeit“ (70,7%), „Fröhlichkeit“ (67,3%), „Hilfsbereitschaft“ (54,6%) und „Aufgeschlossenheit“ (54,3%) zu.³ Auch lediglich eine Minderheit der Lehrerinnen und Lehrer ist der Auffassung, die Kinder empfänden den Religionsunterricht als weniger interessant als andere Fächer; 72,8% sind mit den Bedingungen, unter denen sie RU erteilen, zufrieden; 69% sind vom „Erfolg“ ihres Unterrichts, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Glauben eröffnen zu können, überzeugt. Zwar ist die überwiegende Zahl der Lehrerinnen und Lehrer der Meinung, der RU bilde ein „besonderes Fach“ innerhalb des Fächerkanons

² A. Baur u. a. (Hg.), Beilage zum Religionsbuch 1. Ich bin da (Neuausgabe), Donauwörth 1987, 1.

³ Vgl. G. Krombusch, Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 144-155, hier: 144f.

(71,2%), das sie „als Person“ stark fordere, sind aber zugleich davon überzeugt, ihre Schülerinnen und Schüler wüßten, daß sie jederzeit ansprechbar seien (88,2%), mithin eine positive Grundeinstellung zu diesem Faktum. Rechnet man schließlich hinzu, daß 60,5% der Unterrichtenden das Lehrbuchangebot für den Grundschul-Religionsunterricht für zufriedenstellend halten, „klassische Themen“ des RU wie Taufe, biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments, das Leben von Heiligen und die Schöpfungsgeschichte⁴ „gut aufgenommen (werden), die bereits in den Klassen 5 – 7 nur noch auf eine sehr zwiespältige Resonanz stoßen“⁵, die aus anderen Schulformen sattsam bekannten Probleme mit der Bibelarbeit im Unterricht nicht gravierend ausfallen und fast alle befragten Grundschullehrerinnen und -lehrer im Religionsunterricht mit den Kindern beten (minus 4,1%) – so scheint das positive Bild komplett. Der Regensburger Religionspädagoge Wolfgang Nastainczyk, der die verschiedenen Schulartprofile nach den Umfrageergebnissen der Allensbach-Studien herausgearbeitet und verglichen hat, resümiert folgerichtig: „Das Profil des Religionsunterrichts im Primarbereich, das die beiden zugrundegelegten Befragungen ergeben, spricht diesem Fach insgesamt die günstigsten Lernbedingungen und Erfolgsaussichten aller untersuchten Schularten zu. Demgemäß schneiden Berufsausbildung, Berufskompetenz und Berufszufriedenheit der Fachvertreter vergleichsweise am besten ab. ... Zukunftsträchtige religionspädagogische Arbeit scheint im Grundschulbereich und von ihm ausgehend eher möglich zu sein als irgendwo sonst im Bildungswesen.“⁶

2. Zur Frag-Würdigkeit des Religionsunterrichts in der Grundschule

Die häufig gemachten und geäußerten guten Erfahrungen mit dem Grundschul-RU und die positiven Ergebnisse der Befragungen lassen den Grundschul-Religionsunterricht kaum fragwürdig erscheinen. Hier scheint die pädagogische Welt noch in Ordnung; der Religionsunterricht nimmt daran teil und trägt dazu bei.

Zu dieser Auffassung kann nur gelangen, wer

1. die begrenzte Reichweite der vorliegenden empirischen Befunde unberücksichtigt läßt,
2. und außerdem, wer subjektive Wahrnehmungen nur einer Seite eines interaktiven Prozesses – in unserem Fall die der Religionslehrerinnen und -lehrer – für die Abbildung der Realität hält.

⁴ Vgl. W. Nastainczyk, Schulartprofile nach Umfrageergebnissen als Einblicke in Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: DBK, Religionsunterricht, 74-116, hier: 78.

⁵ Institut für Demoskopie Allensbach, Lehrerumfrage – Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts, Allensbach 1987, 86.

⁶ Nastainczyk, Schulartprofile, 79.

Gewiß spiegelt sich in den Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer unüberhörbar die pädagogisch-religionspädagogische Fantasie und Kreativität einer Grundschulkultur und -didaktik, wie sie vielerorts, keineswegs aber durchgängig!, entwickelt worden ist und die unter den verschiedenen Schularten aufs Ganze gesehen beispielhaft sein dürfte.

Gleichwohl liegen uns bislang ausschließlich Erkenntnisse darüber vor, wie RU-Lehrerinnen und -Lehrer ihren Unterricht und seine schulischen Rahmenbedingungen erleben. Sie sind mittelbar geeignet, Rückschlüsse auf das Erleben der Kinder zu ziehen.

Mehr als vorsichtige Rückschlüsse auf das Erleben der Kinder zu ziehen, erlauben die vorliegenden Untersuchungen nicht, denn

- Kinder als Subjekte ihres Glaubens und konkret ihres Religionsunterrichts kommen nicht vor und vor allem liegen
- über ihre Lebensbedingungen, besonders ihr familiales und soziales Umfeld, in seinen Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Anforderungen eines ihnen gerecht werdenden RUs keine gesicherten Erkenntnisse vor.

Eines der größten Mankos (und keineswegs das einzige) der zitierten Allensbach-Studien besteht in der völligen Ausblendung der sozialen Seite des Religionsunterrichts. RU wird isoliert von der Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler allein stoff- und unterrichtsgeschehensbezogen befragt, obwohl der korrelative Religionsunterricht doch gerade die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in eine spannungsvolle Wechselbeziehung mit der biblischen (und auch kirchlichen) Tradition bringen will.

Das aber hat zur Konsequenz: Wer die Lebenswelt von Kindern nicht wirklich kennt, wer nicht zuinnerst daran interessiert ist, zu wissen, was Kinder denken, empfinden und erleben, kann nicht Religionsunterricht erteilen, jedenfalls nicht einen, der im Gefolge des II. Vatikanischen Konzils und der Würzburger Synode die Subjekte des Religionsunterrichts ebenso ernst nimmt wie seine theologische Sache.

Religionslehrerinnen und -lehrer bezeugen diese konstitutive Zusammengehörigkeit von Subjekt und Sache. Die 1993 vom Deutschen Katechetenverein (DKV) veröffentlichte Briefumfrage unter Religionslehrerinnen und -lehrern zum heutigen Religionsunterricht in der Diözese Bamberg „46 Fenster in das Haus des Religionsunterrichts“⁷ hat ein neues Lehrer selbstverständnis zutage gefördert, „von einem 'logotropen' zu einem 'paidotropen', also zu einem primär am Kind bzw. am Jugendlichen ausgerichteten Tätigkeitsverständnis“. Dementsprechend „sieht man in der Hinwendung zum Subjekt, nämlich den Schülerinnen und Schülern mit ihren Lebenswünschen, -fragen und -ängsten, auch die Sache zu ihrem Recht kommen. Die Hinwendung zum Kind liegt in der Logik des Evangeliums.“⁸

⁷ H. Schmid (Hg.), München 1993.

⁸ R. Englert, Von allen guten Geistern verlassen? Der real existierende Religionsunterricht im Lichte von Theologie und Pädagogik, in: Ebd., 99-108, hier: 101.

3. Die Lebenswelt der Kinder entdecken – Eine religionspädagogische Herausforderung im Kontext des religiösen Lernens in der Grundschule

3.1 Zum Lebensweltbegriff in sozial-philosophischer und theologisch-religionspädagogischer Sicht

Wenn der RU in der Grundschule mit dem Anspruch erteilt wird, die Lebenswelt der Kinder und den christlichen Glauben korrelativ zu vermitteln, so ist der Lebensweltbegriff zu klären, vor allem, um dem inflationären Gebrauch dieses Terminus und der damit verbundenen Beliebigkeit der Verwendung zu wehren.

Wird der Lebensweltbegriff von Jürgen Habermas zugrunde gelegt, so ist von drei miteinander verschränkten Komponenten auszugehen, die seiner „Theorie kommunikativen Handelns“ zufolge die Struktur lebensweltlicher Vollzüge und kommunikativer Lebenswelten ausmachen: Kultur – Gesellschaft – Person.⁹

Demnach hätte, wer nach der Lebenswelt der Kinder fragt, unter der kulturellen Komponente nach ihren „Themen“ zu fragen, unter der gesellschaftlichen nach ihren Sozialbeziehungen, deren Gelingen, wie deren Bedrohungen und deren Scheitern, und unter der personellen nach der Entwicklungsgerechtigkeit religiöser Lernprozesse im Grundschul-Religionsunterricht.

Wenn hier dieser Lebensweltbegriff für die Konzeption des Grundschulreligionsunterrichts aufgenommen wird, so vor allem aus einem Grund: Erst die Verschränkung der Komponenten der Lebenswelt wird der Differenziertheit der kindlichen Lebenswelt gerecht. Damit unterstützt dieser Ansatz grundschulpädagogische und -religionspädagogische Bemühungen, die Person des Kindes anthropologisch und entwicklungslogisch zur Geltung kommen zu lassen, nach der sozialen Wirklichkeit des Kindseins heute zu fragen und Kindern Wirklichkeit sprachlich und symbolisch erschließen zu helfen.¹⁰ Er macht zugleich auf die anspruchsvolle Notwendigkeit aufmerksam, jeweils alle drei Komponenten im Blick zu behalten und gleichgewichtig zur Geltung zu bringen. Gerade die gesellschaftliche Perspektive des Kindseins scheint mir oft zu wenig Aufmerksamkeit zu finden. Umso bedeutsamer ist die Entscheidung der beiden Fachschaften evangelischer und katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen an wissenschaftlichen Hochschulen „Afr“ und „AKK“, den diesjährigen gemeinsamen Kongreß dem Thema „Kindsein heute als religionspädagogische Herausforderung“ zu widmen.

⁹ Vgl. J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2, Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt ⁴1987, 209.

¹⁰ Stellvertretend für verschiedene Ansätze sei vor allem auf das Unterrichtswerk zum Grundschulreligionsunterricht von H. Halbfas, Religionsbuch für das 1. – 4. Schuljahr und Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1 – 4, Düsseldorf 1983-1986 verwiesen.

Wer theologisch und religionspädagogisch verantwortet die Lebenswelt der Kinder derart ins Spiel religiöser Lernvollzüge bringen will, hat sich nach der Vereinbarkeit eines solchen, sich theologieferner philosophischer Voraussetzungen verdankenden Ansatzes zu vergewissern. Wissenschaftstheoretisch ist zu fragen: Gibt es eine konvergierende Option zwischen dem Lebensweltbegriff der kritischen Theorie und dem religionspädagogischen Verständnis von Lebenswelt im Kontext der Korrelationsdidaktik?¹¹

Um Mißverständnissen zu wehren: Es geht nicht um eine Vereinbarkeit von kritischer Theorie/Neomarxismus auf der einen und Theologie/Religionspädagogik auf der anderen Seite. Der wissenschaftstheoretisch-methodologische Begriff „Konvergierende Option“ bezieht sich begrenzt auf Ausschnitte aus der Fülle sinnvollen Wissens verschiedener Humanwissenschaften zur gemeinsamen Verständigung über einen Terminus oder auch Handlungsrahmen bei gleichzeitiger Anerkennung der unterschiedlichen Selbstverständnisse, Ansätze, Methoden und Ziele der diversen Disziplinen.

Gibt es also so verstanden eine konvergierende Option zwischen dem Lebensweltbegriff der kritischen Theorie und dem religionspädagogischen Verständnis von Lebenswelt? Diese Konvergenz läßt sich tatsächlich nachweisen, hat doch der Synodenbeschluß zum RU in der Schule seinerzeit einen korrelativen und diakonischen RU befürwortet und drei Argumentationsstränge für seine schulpädagogische wie theologische Begründung angeführt (2.3.4), den kulturgeschichtlichen, den anthropologischen und den gesellschaftlichen.

3.2 „Kinderwünsche“ – Zugänge zur kindlichen Lebenswelt

Auf welchen Wegen aber ist die kindliche Lebenswelt von Erwachsenen zu erreichen? Die pädagogische und soziologische Kindheitsforschung hat in jüngerer Zeit verschiedene Methoden der lebensweltlichen Erkundung experimentiert.¹² Auf der Basis der dort gewonnenen Erkenntnisse werde ich versuchen, die Lebenswelt von Kindern für religiöse Lern- und Bildungsprozesse in der Grundschule aufzuschließen. So unterschiedlich die vorliegenden Studien nach Fragestellung, Zielsetzung und Methoden sein mögen, sie dokumentieren übereinstimmend: Wer nach der Lebenswelt von Kindern fragt, fragt nach ihrer „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“, danach mithin, worauf die katholische Kirche gemäß der Pastoralkonstitution des II. Vatikanischen Konzils „Gaudium et Spes“ ihr vorrangiges Augenmerk zugunsten der Menschen legen will.

Zwei besonders bedeutsame Zugänge zur Lebenswelt von Kindern seien im folgenden knapp vorgestellt: Zunächst ein sozial-psychologischer Ansatz, der

¹¹ Vgl. zu diesem Problem *M. Blasberg-Kuhnke*, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koimonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: *RHS* 36 (1993), 261-272, bes. 264. 271.

¹² Vgl. dazu besonders *S. Lang*, Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern, Frankfurt/New York 1985, und *L. Winkley*, The Implications of Children's Wishes – Research Note, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 23 (1982), 477-483.

über Kinderwünsche an ihre Lebenswelt heranzureichen sucht, sodann ein pädagogischer, der die soziologischen Befunde der Veränderungen von Kindheit und Kinderkultur auf ihre Defizite und Entbehrungen hin untersucht. Der erste Ansatz ist besonders dazu angetan, sich der Person der Kinder zu nähern, sowie ihre wirklichen Themen aufzuspüren, während der zweite vorrangig ihre Sozialbeziehungen in den Blick nimmt, bevor anthropologisch gefragt wird, was Kinder brauchen.

Mitte der achtziger Jahre haben die beiden Soziologen Hans Oswald und Lothar Krappmann Kinder der ersten, vierten und sechsten Klasse einer Berliner Grundschule mit Hilfe halbstrukturierter Interviews nach ihren drei größten Wünschen gefragt. Dabei haben 145 befragte Kinder, 70 Jungen und 75 Mädchen im Alter von 6 – 12 Jahren, insgesamt 455 Wünsche geäußert.¹³ Systematisiert man die Vielfalt der Kinderwünsche, so zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Viele Kinder, gerade die Erstkläßler, äußern materielle Wünsche, darunter oft Dinge, die der Erwachsenenwelt zugehören (z.B. Autos, Garten, Swimmingpool, Haus).
- Über die Hälfte der befragten Kinder äußern Wünsche, in denen die Beziehungen zu Freunden, Eltern und Verwandten angesprochen werden. Vor allem die Mädchen wünschen sich eine richtige Freundin oder einen richtigen Freund, mit denen sie sich gut verstehen und wenig streiten. „Etwa ein Achtel der Mädchen und Jungen möchte die Beziehungen zu den Eltern verbessern“¹⁴ und wünschen, daß diese mehr Zeit für sie haben und weniger „meckern“. Zudem gelten „fast die Hälfte aller problemorientierten Wünsche... dem Verhältnis zu Freunden und Eltern“¹⁵.
- Ein knappes Drittel der Viert- bis Sechskläßler äußern Schulwünsche, wie bessere Noten, daß ein bestimmter Lehrer wiederkommt, daß die Ferien anfangen... Kaum einmal wird die Schule als solche „verwünscht“. Nachdenklich stimmt allerdings, daß Schulprobleme für nicht wenige Kinder erst durch die Reaktion signifikanter Erwachsener, besonders der Eltern, entstehen: Sie erfüllen deren Erwartungen nicht.¹⁶
- Neben Wünschen nach fantastischen Fähigkeiten und nach Tieren (auf Seiten der Mädchen) richten sich mit zunehmendem Alter immer häufiger Wünsche auf die Zukunft. Das eigene Wohlergehen (Auskommen, Wohnung, Arbeit) wird häufig genannt, genauso aber auch, wenngleich weit seltener, der Wunsch nach Frieden, Nahrung für alle und gesunder Umwelt.¹⁷

¹³ Vgl. H. Oswald/L. Krappmann, Kinderwünsche, in: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), 719-734.

¹⁴ Oswald/Krappmann, Kinderwünsche, 723.

¹⁵ Ebd., 725.

¹⁶ Vgl. ebd., 728.

¹⁷ Vgl. ebd., 724.

- Schließlich verdient eine Gruppe von anrührenden Wünschen besondere Aufmerksamkeit. „Sie lassen die Sehnsucht von Kindern erkennen, akzeptiert zu werden und eigene Pläne verwirklichen zu können, und verraten einiges von den Schwierigkeiten, sich mit den Handlungsweisen der Erwachsenen zurechtzufinden.“¹⁸
- Ergänzend zu der vorliegende Studie legt der Religionspädagoge Fritz Oser einige Beispiele von Kinderwünschen vor, die direkt ihre Religiosität ausdrücken. Kinder im Grundschulalter befinden sich auf der ersten Stufe ihrer religiösen Entwicklung, auf der sie „Gott als eine Macht sehen, die machend (artifizialistisch)... in die Welt eingreift. Dieses Eingreifen ist vor allem physischer Art: Gott gibt Reichtum, Gesundheit, den Pflanzen und Menschen das Leben, oder er nimmt diese weg, vor allem den 'bösen' Menschen. Er ist ein Deus ex machina, ein unmittelbar eingreifender Gott.“¹⁹ Entsprechend bitten die Kinder, Gott möge ihre materiellen Wünsche („Ich wünsche mir schon lange einen Hund“), aber auch ihre Hoffnung auf Zukunft („Ich möchte Bauer werden“) erfüllen und Böses abwenden („keinen Krieg, keine Unfälle“).²⁰

Auf die von Kindern selbst geäußerten Wünsche wäre im einzelnen einzugehen, ist für eine „erschließende Interpretation lebensweltlicher Äußerungen von Schülern“ doch grundlegend, daß sie Zeit brauchen.²¹ Wir müssen uns an dieser Stelle darauf beschränken, den in Kategorien zusammengefaßten Wünschen die zentralen Defiziterfahrungen anzufügen, die der Wandel der Kindheit, der selber keineswegs als Defizit schlechthin qualifiziert werden soll,²² mit sich gebracht hat. Der Grundschulpädagoge Ernst Cloer faßt die neue Qualität der „Verarmung der Kindheit“ in sieben Aspekte zusammen. Kindheit heute ist tendenziell

- arm an Arbeits- und Verantwortungserfahrungen;
- in den verdichteten Ballungsräumen arm an gefahrlosen Erkundungen der Umwelt und arm an Straßensozialisation;
- geschwisterarm;
- bezugspersonenarm durch immer kleiner werdende Kleinfamilien;
- manchmal, vor allem bei sich hinziehenden Trennungsproblemen der Eltern, zuwendungsarm;

¹⁸ Ebd., 727.

¹⁹ F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren, Zürich 1992, 58.

²⁰ Vgl. ebd., 60ff.

²¹ Vgl. H. Schmid, „Was dir das Leichteste dünket...“ Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 224-237, hier: 230.

²² Vgl. Th. Ziehe, Die „Normalisierung“ der Kindheit, in: Westermanns pädagogische Beiträge 38 (1986), 10-15, hier: 14f.

- arm an argumentativem Widerstand von Seiten der Eltern und Lehrer, so daß sogar von „Orientierungswaisen“ gesprochen wird;
- und arm schließlich an der Erfahrung, daß ihnen etwas zugemutet und zugetraut wird, arm an Könnenserfahrung.²³

3.3 Kinderleben und Religionsunterricht – Die kindliche Lebenswelt als Herausforderung an den Religionsunterricht in der Grundschule

Die aufgewiesenen Wünsche und Nöte der Kinder lassen vier zentrale Herausforderungen an die Religionspädagogik in der Grundschule hervortreten:

- Sie hat von den Kindern aus zu denken,²⁴ an der Seite der Kinder deren Themen aufzuspüren, wäre zuerst Wahrnehmungswissenschaft für das, was Kinder bewegt. Sie ermutigt sie zu Fragen und nach Antworten zu suchen, im Sinne eines „Philosophierens mit Kindern“²⁵.
- Religionspädagogik in der Grundschule hat das soziale Feld der Schule und näherhin der Klasse und das soziale Umfeld der Kinder, ihre Familien, die Gleichaltrigen und die Freizeitkultur, in den Horizont ihres Handelns einzubeziehen. Ad intra ist die Religionsgruppe im Blick, ad extra die gesellschaftliche Dimension kindlicher Lebenswelt. Anders als es die eingangs zitierten Studien zum Religionsunterricht nahelegen, bezieht sich der Grundschulreligionsunterricht nicht auf das isolierte Geschehen in der Regel zweier Schulstunden in der Woche, sondern ebenso auf die Gestaltung von Schulkultur und Schulleben und rechnet so mit den Alltagserfahrungen der Kinder, die diese mit in den Unterricht bringen, daß sie selbst Thema und Gegenstand des Unterrichts sein können.
- Religionspädagogik in der Grundschule rechnet mit der Gefährdung lebensweltlicher Vollzüge und Strukturen durch systemische Zusammenhänge. Von Übergriffen des Systems auf die Lebenswelt der Kinder ist indirekt bereits bei den Defiziterfahrungen von Kindheit, wie Cloer sie zusammengetragen hat, die Rede gewesen. Vor allem Konsumismus, Monetarisierung und Mediatisierung der Kindheit sowie die Verknappung von Lebensräumen für Kinder in Großstädten sind hier erinnernd zu nennen. Die mit ihnen verbundenen Defizite können zusammengenommen eine Gefährdung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Kindern bedeuten, gefährden zugleich ihre Fähigkeiten zu symbolisch-expressivem Selbstaussdruck in elementarer sinnlicher Erfahrung, wie im Gestalten und Darstellen.
- Schließlich hat die Religionspädagogik in der Grundschule nach der Personalität der Kinder zu fragen. Die religionspädagogische Theoriebildung ist

²³ Vgl. E. Cloer, *Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn*, in: *Die Deutsche Schule* 84 (1992), 10-27, hier: 15.

²⁴ Vgl. A. Flitner, *Entwürfe für eine menschenfreundliche Schule unter den Vorzeichen der „Moderne“*, in: *Hilger/Reilly, Religionsunterricht*, 240-260, hier: 247.

²⁵ Vgl. R. Oberthür, *„...Wer nicht fragt, bleibt dumm!“ „Philosophieren mit Kindern“ als Impuls für den Religionsunterricht*, in: *Kat.Bl.* 117 (1992), 783-792.

hier am ehesten auf der Höhe der Forschung. Die Studien zur moralischen Entwicklung, zur Entwicklung des religiösen Urteils und zur Glaubensentwicklung im Kindesalter dokumentieren dies.²⁶ Eher ist die Frage, ob die Rezeption der vorliegenden Erkenntnisse im entwicklungspsychologisch-religionspädagogischen Bereich schon durchgängig auf die Ebenen der Religionslehrerinnen- und -lehrerausbildung und auf die Entwicklung didaktischer Materialien durchgeschlagen ist.

4. Zur Sprache, ins Symbol und in Beziehung bringen.

Lebenswelt und religiöses Lernen in der Grundschule

Die angesprochenen Komponenten kindlicher Lebenswelt und deren Gefährdungen lassen abschließend nach einer Konzeption religiösen Lernens in der Grundschule fragen, das Kindern gerecht wird, ihnen „gut tut“, wie es mein verstorbener Lehrer Adolf Exeler gefordert hat. Das besondere Profil des Religionsunterrichts in der Grundschule ist in einem religiösen Lernen zu entdecken, das Kindern hilft, ihr Leben und ihren Glauben zur Sprache zu bringen, ins Symbol zu bringen und in Beziehung zu anderen und zu Gott zu bringen. „Zur Sprache bringen“ korrespondiert vorrangig mit der Lebensweltkomponente „Kultur“ und der kulturgeschichtlichen Dimension des Religionsunterrichts, „ins Symbol bringen“ mit der Lebensweltkomponente „Person“, beziehungsweise der anthropologischen Dimension, „in Beziehung bringen“ mit der Lebensweltkomponente „Gesellschaft“ und der gesellschaftlichen Dimension des Religionsunterrichts. Buchstabieren wir diese schul- und religionspädagogischen Begründungsstränge auf der Folie der beschriebenen lebensweltlichen Erfahrungen und Defiziterfahrungen der Kinder neu.

4.1 Kinderleben zur Sprache bringen. Zur kulturellen Dimension religiösen Lernens in der Grundschule

Die kulturgeschichtliche Komponente will – dem Synodenbeschluß (2.3.4) zufolge – junge Menschen mit den geistig-kulturellen Überlieferungen vertraut machen, zu denen das Christentum unabdingbar gehört.

Ein lebensweltlich orientierter Religionsunterricht in der Grundschule konkretisiert seine kulturelle Dimension darin, daß er Kindern dazu verhilft, sich und ihr Leben zur Sprache zu bringen. Eingangs war vom Bedürfnis der Kinder, Fragen zu stellen, den Dingen auf den Grund zu gehen, die Rede. Gerade angesichts der Mediatisierung von Kindheit – Kinder sind „Bildbeschauer“ geworden –²⁷ verhilft Sprache, die wesentlich auf Begrifflichkeit und Abstraktion angelegt ist, Kindern zu erster Selbständigkeit und Freiheit.

²⁶ Vgl. zusammenfassend die Diskussion bei F. Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, bes. 353-447.

²⁷ Vgl. E. Cloer, *Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute*, in: *Pädagogische Welt* 42 (1988), 482-487, hier: 485.

Der Religionsunterricht übernimmt die von niemand sonst in vergleichbarer Weise leistbare Aufgabe, sich den großen Fragen der Kleinen, der philosophischen und religiösen Reichweite von Kinderfragen zu stellen. Die religiöse Sprache der Kinder zu entdecken, zu stimulieren und akzeptieren, „was das Kind selber religiös hervorbringen und leisten kann“²⁸, hat dabei Vorrang vor der Vermittlung religiösen Wissens. Allerdings hat der Religionsunterricht den Horizont der Kinder zu weiten, indem er „im Sinne der Erschließung des 'kulturellen Gedächtnisses' dieser Gesellschaft... , Kindern die ganz entscheidenden christlichen Prägungen unserer Kulturgeschichte verstehen zu helfen“²⁹ trachtet.

4.2 *Ins Symbol und in Beziehung bringen. Zur anthropologischen und sozialen Dimension religiösen Lernens in der Grundschule*

Der anthropologische Strang des Religionsunterrichts will jungen Menschen zur Identitätsbildung durch Fragen nach dem Sinngrund und nach ihrer Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft verhelfen. Die gesellschaftliche Dimension sieht den Religionsunterricht „auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt... , auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten“³⁰.

Diese Dimensionen konkretisieren sich im Grundschulreligionsunterricht, indem die Formen der Verarmung von Kindheit gesehen, sie im Horizont der pädagogischen Erkenntnisse, was Kinder brauchen und der religionspädagogisch-theologischen Erkenntnisse, was gelingendes Leben in der jüdisch-christlichen Tradition heißt, beurteilt und ihnen Handlungsalternativen entgegengesetzt werden.

Wenn Kindsein heute – wie gezeigt – arm an Bezugspersonen, oft auch geschwister- und zuwendungsarm ist, dann erhält die soziale Seite des Religionsunterrichts, die Erfahrung der Gruppe der Gleichaltrigen und die Erfahrung einer Lehrerin oder eines Lehrers, die sich als „personales Angebot“³¹ verstehen, elementare Bedeutung nicht nur für das Gelingen religiösen Lernens. (Unter dieser Hinsicht braucht der Religionsunterricht gerade an der Grundschule seine Sonderrolle als ein weit weniger von Leistungserwartungen bestimmtes Schulfach.)

²⁸ Oser, a.a.O., 59

²⁹ R. Englert, Der Religionsunterricht an der Grundschule – Gegenwärtige Probleme und zukünftige Möglichkeiten, (unveröffentlichtes Manuskript) Essen 1993, 1-13, hier: 10: „Ohne ein gewisses Maß an Vertrautheit mit Grundmotiven der biblischen Botschaft, mit Brennpunkten der Christentumsgeschichte, mit in der Nachfolge des Jesus von Nazaret entwickelten Lebensmodellen und mit den aus der theologischen Reflexionsarbeit am christlichen Glauben gewachsenen zentralen Einsichten, werden sich Heranwachsende in der Kultur ihres eigenen Landes oftmals wie Fremde fühlen müssen. Der Religionsunterricht hat hier die Aufgabe, fremdgewordene Überzeugungen verständlich, vergessene Zusammenhänge gegenwärtig und vermeintlich tote Dinge lebendig machen zu helfen.“

³⁰ Synodenbeschluss 2.3.4

³¹ Vgl. Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“, 4.1.

Religionsunterricht ist bei seiner ureigenen Sache, wenn im Unterricht menschliche Grunderfahrungen, wie Glücken und Scheitern, Schuldigwerden und Neuanfangen, Streiten und Versöhnen, Teilen, Helfen und Beistehen, gemacht werden können und diese Kindern zugleich als Grundakte christlichen Glaubens erschlossen werden. Dieses Erschließen geschieht wesentlich in der Praxis religiösen Lernens und hilft, religiöses Handlungswissen aufzubauen. Zu religiösem Handlungswissen führen „Beten, Gott feiern, Nacherzählen, Initiation in religiöse Riten und Symbole, die uns eine lebendige Gottesbeziehung ermöglichen“³².

Wo der Religionsunterricht in dieser bestimmten Weise Lernprozesse initiiert und begleitet, nimmt er zugleich seine konfessorische (nicht seine konfessionelle) Aufgabe wahr, er tritt für seine Sache der Reich-Gottes-Botschaft Jesu Christi ein und wehrt zugleich der Orientierungslosigkeit, die Kinder heute weithin als „Orientierungswaisen“ im Stich läßt, weil weder Lehrer noch Eltern bereit sind, sich mit ihrem praktischen Lebenswissen und ihrem Glauben Kindern auszusetzen.

4.3 Religionsunterricht in der Grundschule als Beziehungsgeschehen.

Zur sozialen und gesellschaftlichen Dimension des Grundschulreligionsunterrichts

Exemplarisch für die Lebensweltkomponenten sei die gesellschaftliche durchbuchstabiert. Wie zeigt sich im Grundschulreligionsunterricht die Komponente „Gesellschaft“ in der kindlichen Lebenswelt und welche Fragen stellen sich von daher an das religiöse Lernen im Religionsunterricht als Beziehungsgeschehen? Vier wichtige Aspekte und die aus ihnen folgenden Anforderungen an den Grundschulreligionsunterricht, bzw. die Ausbildung künftiger Grundschullehrerinnen und -lehrer, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern die Wahrnehmung schärfen helfen wollen, seien thesenartig vorgestellt:

4.3.1 Die Lebenswelt der Kinder wird in die Schule mitgebracht:

- Kinder spielen, was sie morgens vor der Schule im Fernsehen gesehen haben.
- Kinder bringen ihr Spielzeug mit und spielen zwischen, manchmal in den Stunden damit.
- Kinder arbeiten das, was sie beschäftigt, in Gestaltungsspielräume ein.
- Wird die kindliche Lebenswelt vorrangig als Störfaktor für den anders geplanten Unterricht verstanden oder wird möglichst oft und situativ angemessen das Mitgebrachte zum Einbringbaren?
- Welche Kompetenzen brauchen RU-LehrerInnen, um wahrnehmen zu können, was Kinder motivträchtig und handlungsrelevant beschäftigt?

³² Oser, a.a.O., 66f.

4.3.2 Kinder agieren in der Schule Handlungsmuster, die ihrer familialen Lebenswelt entstammen:

- Kinder kooperieren, weil und wie sie Kooperation erfahren; Kinder zeigen aggressives Verhalten, weil und wie sie Aggressionen erfahren.
- Kinder führen in Sachzusammenhänge Argumente und Redeweisen oder Redensarten signifikanter Erwachsener (Eltern, Großeltern etc.) ein und erfahren sie auf dem Prüfstand.

Bestätigung oder kognitive Dissonanzen sind möglich und zwingen das Kind, letztere zu integrieren oder sich zu entscheiden: Wer ist glaubwürdiger?

- Wird im GS-RU genügend Rücksicht auf kognitive und affektive Übereinstimmung und Dissonanzen zwischen den verschiedenen Lebens- und Lernorten der Kinder genommen?
- Gibt es so etwas wie eine Kultur der Achtung gegenüber den anders denkenden, anders handelnden und anders glaubenden Bezugspersonen der Kinder?
- Reproduzieren RU-LehrerInnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft womöglich unreflektiert bürgerliche Plausibilitäten und Verhaltensweisen und präsentieren sie als „christliche“?

4.3.3 Sekundäre Sozialisationsinstanzen im Freizeitsektor (mit den dazugehörigen signifikanten Personen) nehmen zeitlich und emotional breiten Raum in der Lebenswelt von Kindern ein:

- Dadurch geben Eltern bereits einen beträchtlichen Teil ihrer pädagogischen Zuständigkeit an solche Instanzen und Personen (Sporttrainer, Klavierlehrerin etc.) ab.
- Die Institutionalisierung der Kindheit führt dazu, daß schon Kinder sich zunehmend über Rollenbeziehungen begegnen (statt Straßenbande Mitglieder eines Sportvereins).
- Dadurch können schon im Grundschulalter „Wegwerfbeziehungen“ entstehen, die Schule wird zum fast einzigen Ort, wo längere Zeit stabile personale Beziehungen entstehen können.
- Der RU zerstört mit seinem Konfessionalitätsprinzip in der GS gerade diese besondere Chance lebensweltlicher Kommunikation in der Schule.
- Der RU bringt sein Wesentliches – z.B. die Beziehungen zu sich und anderen, die Suche nach Sinn und glückendem Leben – auch und gerade über das lebensweltliche Umfeld, in dem Kinder und LehrerInnen zusammen sind, zu Gestalt und Ausdruck.
- Wie sehen personale Beziehungen aus, die für Kinder heilsam als Alternative zu funktionalen Rollenbeziehungen erfahrbar werden?
- Wie können sich RU-LehrerInnen als „personales Angebot“ im Sinne des Synodenbeschlusses „Kirchliche Jugendarbeit“ verstehen (lernen)?

4.3.4 Durch die konfessionelle Differenzierung wird das normale Beziehungsgeflecht der Klasse zerstört und für den RU kurzzeitig

neu zusammengesetzt, wodurch man es mit additiven Beziehungsfragmenten zu tun bekommt:

- Das Fragment der Klasse ist ohne seinen Rest in sich zerstört.
- Verschiedene Fragmente stoßen – u.U. konfliktträchtig – aufeinander.
- Die Klassengruppen haben untereinander eine Konkurrenzsituation, ein kollektives Selbst- und Fremdbild („Die aus der A, wir aus der B!“).
- Die unterschiedlichen Situationen vor der RU-Stunde verhindern eine gemeinsame emotionale und kognitive Ausgangssituation.
- Klassen-Kulturen kommen nicht zustande.
- Kann eine RU-Kultur geschaffen werden?
- Erhält der RU damit eine Chance als Sub-Kultur mit anderen gruppendynamischen Ausgangsbedingungen in der Klasse?
- Entstehen neue Probleme, weil lebensweltliche Kommunikation unmöglich wird, auf die der RU elementar angewiesen ist, die als Voraussetzung aber auch gemeinsame Lebenspraxis hat?
- Werden Konkurrenzen zwischen RU-Gruppen in die Konfessionen verlegt, wodurch erst „konfessionelles Bewußtsein“ bei den Kindern entsteht, noch dazu mit Schiefelage („Die Evangelischen machen was viel Spannenderes als wir.“)?

Erinnern wir uns an die geäußerten Kinderwünsche, so hatten die Kinder vor allem Menschen mit Zeit für sie und wirkliche Freunde ersehnt – Beziehungswünsche stehen vorne an. Der Religionsunterricht in der Grundschule antwortet adäquat dort, wo er seine diakonische Funktion (2.6.1) ernst nimmt, indem er sich Kindern bedingungslos zuwendet, mit der einzigen Absicht, ihnen zu helfen, daß ihr Leben gelinge.