

Elisabeth Hennecke

Was lernen Kinder im Religionsunterricht?

Eine fallbezogene und thematische Analyse
kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht



HENNECKE
WAS LERNEN KINDER
IM RELIGIONSUNTERRICHT?

**RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BILDUNGSFORSCHUNG (RpBf)
BAND 2**

herausgegeben von
Burkard Porzelt und Werner H. Ritter

**WAS LERNEN KINDER
IM RELIGIONSUNTERRICHT?
Eine fallbezogene und thematische Analyse
kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht**

von Elisabeth Hennecke

VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN 2012

k

Im Juli 2012 wurde die Dissertation an der Universität Duisburg-Essen mit dem Promovend/innen-Preis der Fakultät für Geisteswissenschaften ausgezeichnet.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Geisteswissenschaften am Institut Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen unter dem Titel "Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht" zum Erwerb des Grades Dr. phil. 2011 angenommen.

Gutachter waren Prof. Dr. Rudolf Englert und Prof. Dr. Dr. Hubertus Lutterbach.

Die mündliche Prüfung wurde von Elisabeth Hennecke (geb. in Schmalleberg) am 13. Juni 2011 absolviert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2012.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelbildillustration: Unter Verwendung eines Bildes von Lukas.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2012.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1833-9

Inhalt

0. Danksagung	11
1. Einleitung	13
2. Der Religionsunterricht an Grundschulen – eine Situationsanalyse	17
2.1 Der Religionsunterricht – ein Fach neben vielen und ein Fach mit Besonderheiten	17
2.1.1 Zur aktuellen Situation der Grundschulen	17
2.1.2 Die besondere Situation des Religionsunterrichts des Religionsunterrichts	19
2.1.3 Fachspezifische Ausrichtung und Aufgaben	21
2.2 Die Schülerinnen und Schüler	23
2.2.1 Lebensweltliche Faktoren und ihre Auswirkungen auf den Religionsunterricht	24
2.2.2 Grundschul Kinder und ihr Religionsunterricht	26
2.3 Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer	30
2.4 Gesellschaftliche Erwartungen	33
2.5 Reaktionen der Schulpraxis auf die Veränderungen der Ausgangssituation	36
2.6 Zusammenfassung und Problemanzeige	38
3. Lehren und Lernen im Religionsunterricht – Unterrichtskonzepte des Religionsunterrichts	41
3.1 Das konzeptionelle Grundgerüst der Korrelation	42
3.2 Religionsunterricht mit der Bibel: Bibeldidaktische Konzeptionen	43
3.3 Religionsunterricht in Form gebracht: Performativer Religionsunterricht	48
3.4 Lernen mit Tiefenerfahrungen: Spirituelles Lernen	50
3.5 Lernen als Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen: Mystagogisches Lernen	53
3.6 Wenn Kinder Theologie betreiben ...: Kindertheologie	54
3.7 Religionsunterricht als ein Angebot zur Konstruktion von Wirklichkeit: Konstruktivistische Religionspädagogik	56
3.8 Zusammenfassung und Problemanzeige	57
4. Aspekte religiösen Lernens im Kontext des Religionsunterrichts der Grundschule	60
4.1 Zur religiösen Entwicklung	60
4.1.1 Theorien religiöser Entwicklung in ihrer Bedeutung für den aktuellen Religionsunterricht der Grundschule	60
4.1.2 Ein Blick in die Empirie: Ausgewählte Untersuchungen zu religiösen Vorstellungen von Kindern	65
4.2 Religiöse Lernprozesse	69
4.2.1 Religiöses Lernen in der Diskussion	70
4.2.2 Zur Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen im Religionsunterricht	74

4.2.3	Zum Ertrag des religiösen Lernens im Religionsunterricht	79
4.3	Zusammenfassung und Problemanzeige	83
5.	Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie und ihre möglichen Implikationen für den Religionsunterricht	85
5.1	Die Aufnahme der Informationen im Arbeitsgedächtnis	87
5.2	Die Speicherung und Verfestigung im Langzeitgedächtnis	90
5.3	Die Rolle der Emotionen	94
5.4	Das Erinnern	95
5.5	Implikationen für das Lernen – Lernstrategien	96
5.5.1	Aktives Lernen	97
5.5.2	Einordnung in Strukturen: Vorwissen, persönlicher Kontext, Ordnungssysteme	98
5.5.3	Üben und Wiederholen	99
5.5.4	Metareflexion	101
5.5.5	Rolle der Lehrkraft (Lehrstrategien)	101
5.6	Zusammenfassung	102
5.7	Implikationen für den Religionsunterricht	103
6.	Offene Fragen	107
7.	Die Erhebung	109
7.1	Forschungsdesign der Studie	109
7.1.1	Fragestellung	109
7.1.2	Der Erhebungsplan	110
7.1.3	Das Erhebungsinventar	112
7.1.4	Der Erhebungsverlauf	118
7.1.5	Reflexion der eigenen Rolle	119
7.1.6	Anmerkungen zu ausgewählten Gütekriterien	121
7.2	Zur konkreten Erhebung	122
7.2.1	Auswahl der Schulen und der Lerngruppen	122
7.2.2	Einbettung in den konkreten Unterricht	123
7.2.3	Durchführung der Erhebung	124
7.3	Auswertung	126
7.3.1	Zur Auswahl des analysierten Materials	126
7.3.2	Zur Datenaufbereitung – Transkription	128
7.3.3	Zur Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse	129
7.3.4	Erstellung der Fallanalysen	133
7.3.5	Thematische Analyse	133
7.4	Kritische Reflexion	134
8.	Strukturierende Inhaltsanalyse der Interviews und der Nachdenkbücher ...	137
8.1	Lukas	138
8.1.1	Expression	138
8.1.2	Rezeption	140
8.1.3	Konstruktion	145
8.1.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	145

8.1.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	147
8.1.3.3	Neuaufnahme.....	149
8.1.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Lukas	155
8.2	Sarah	158
8.2.1	Expression	158
8.2.2	Rezeption	160
8.2.3	Konstruktion	164
8.2.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	164
8.2.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	168
8.2.3.3	Neuaufnahme.....	170
8.2.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Sarah	173
8.3	Kaspar	175
8.3.1	Expression	175
8.3.2	Rezeption	177
8.3.3	Konstruktion	182
8.3.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	182
8.3.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	186
8.3.3.3	Neuaufnahme.....	190
8.3.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Kaspar	195
8.4	Jana	197
8.4.1	Expression	197
8.4.2	Rezeption	199
8.4.3	Konstruktion	204
8.4.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	204
8.4.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	206
8.4.3.3	Neuaufnahme.....	210
8.4.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Jana	215
8.5	Ines	217
8.5.1	Expression	217
8.5.2	Rezeption	219
8.5.3	Konstruktion	224
8.5.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	224
8.5.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	228
8.5.3.3	Neuaufnahme.....	230
8.5.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Ines	235
8.6	Jakob	237
8.6.1	Expression	237
8.6.2	Rezeption	240
8.6.3	Konstruktion	245
8.6.3.1	Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	245
8.6.3.2	Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	248
8.6.3.3	Neuaufnahme.....	251

8.6.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Jakob	256
8.7	Hannah	259
8.7.1	Expression	259
8.7.2	Rezeption	260
8.7.3	Konstruktion	265
	8.7.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	265
	8.7.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	268
	8.7.3.3 Neuaufnahme.....	272
8.7.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Hannah.....	278
8.8	Leon	280
8.8.1	Expression	280
8.8.2	Rezeption	283
8.8.3	Konstruktion	289
	8.8.3.1 Bereits vorhandene Wissensbestände und Vorstellungen.....	289
	8.8.3.2 Aufnahme und Aktivierung der Lerninhalte.....	292
	8.8.3.3 Neuaufnahme.....	295
8.8.4	Zusammenfassende Falldarstellung: Leon	299
8.9	Zusammenfassende Betrachtung der Fallanalysen	302
9.	Thematische Analyse	309
9.1	Was bleibt vom Religionsunterricht?	309
9.1.1	Also, unser Thema war ... Erinnerungsprozesse an den erlebten Religionsunterricht	310
9.1.2	Von Gott und vom Licht hab ich gelernt ... Die religionsdidaktischen Konzepte auf dem Prüfstein der Unterrichtspraxis	313
9.1.3	Das hab ich neu entdeckt ... Vom Lernzuwachs und von der Schwierigkeit ihn zu benennen	320
9.1.4	Meistens finde ich Reli gut, ... Einschätzung und Beurteilung des erlebten Religionsunterrichts	323
9.2	Wie lernen Kinder im Religionsunterricht?	324
9.2.1	Und da hab ich mir gedacht ... Das Theologisieren der Kinder und die Rolle des Religionsunterrichts	325
9.2.2	Jetzt weiß ich, warum ... Jetzt kann ich ... Zur Entwicklung religiöser Kompetenzen	327
9.2.3	Das hat doch damit nichts zu tun! Von der Vernetzung von Lerninhalten und Lernprozessen	330
9.2.4	Das geht nicht in meinen Kopf rein! Lernen in herausfordernden Lernsituationen	332
9.2.5	Da war ich stinkwütend! Zur Rolle der Emotionalität und emotionaler Kompetenzen in religiösen Lernprozessen	334

9.2.6	Entweder er ist gut oder böse ... Zur Bedeutung von Mustern und Schematisierungen zur Orientierung und Einordnung von neuen Lerninhalten	336
9.3	Welche Rolle spielt die Gestalt des Religionsunterrichts?	337
9.3.1	Ich weiß nicht, wie ich es sagen soll ... Von der Spracharmut und der Sprachförderung im Religionsunterricht	337
9.3.2	Ich hab mal einen Schmetterling gemalt und dann sollten wir spielen ... Zum Umgang mit ästhetischen Prozesse und handlungsorientierten Elementen	340
9.3.3	Im Stuhlkreis haben wir eine Geschichte gehört! Zur Bedeutung narrativer, kommunikativer und ritueller Elemente im Religionsunterricht	343
9.4	Zu guter Letzt: Die Kirche und der Religionsunterricht	346
9.4.1	Lernt der Fußballspieler im Religionsunterricht anders als der Messdiener? Zur Bedeutung der religiösen Sozialisation	346
9.4.2	Also, ich glaub schon an Gott und die Kirche ... Zur Gleichsetzung von Religiosität und Kirchlichkeit	349
10.	Was bleibt vom Religionsunterricht? Abschließende Thesen und Anschlussfragen	352
11.	Literatur- und Abbildungsverzeichnis	359
11.1	Literaturverzeichnis	359
11.2	Abkürzungsverzeichnis	377
11.3	Abbildungsverzeichnis	377
12.	Anhang	378
12.1	Erzählvorlage: Wie die Sonne in das Land Malon kam	378
12.2	Erzählvorlage: Der Fisch Emil oder Wo ist Gott?.....	379
12.3	Erzählvorlage: Fisch ist Fisch	381
12.4	Erzählvorlage: Die Blinden und die Sache mit dem Elefanten	382
12.5	Das Nachdenkbuch	383
12.6	Der Interviewleitfaden	386
12.7	Darstellung der Unterrichtsreihen	388
12.8	Transkriptionsregeln	390
12.9	Ausführliche Beschreibung der Kategorien	391
13.	Virtueller Anhang	394
	Der virtuelle Anhang ist im Internet abrufbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=25810	

0. Danksagung

Eine Arbeit wie die vorliegende käme nie zustande ohne die persönliche, fachliche und tatkräftige Unterstützung zahlreicher Menschen. Deshalb gilt mein aufrichtiger und herzlicher Dank:

Prof. Dr. Rudolf Englert

für seine geduldige, fachlich exzellente und menschlich liebenswürdige Beratung und Unterstützung, die motivierend und gleichzeitig immer wieder herausfordernd war sowie für seine Offenheit und Wertschätzung in Belangen religionspädagogischer Ausbildung,

Prof. Dr. Dr. Hubertus Lutterbach

für sein engagiertes Eindenken in fachlich fremdes Terrain, für seine aufmerksame und gründliche Zweitgutachtertätigkeit sowie seine wohlwollende Unterstützung als Institutsprecher und Ansprechpartner am Institut für Katholische Theologie in Essen,

Prof. Dr. Barbara Schmitz

für ihre unermüdlich-aktive Unterstützung, ihre fachliche und menschliche Begleitung sowie ihre Kollegialität, die glücklicherweise zur Freundschaft geworden ist,

Elisabeth Forch-Ruppert

die mit ihren fachlich-kritischen Blicken immer wieder den „Elfenbeinturm“ der Wissenschaft mit Perspektiven aus der Praxis des Religionsunterrichts angefragt hat, und mich in Freundschaft und Geduld begleitet und unterstützt hat,

Prof. Dr. Franz-Josef Bäumler

für seine klugen Tipps aus der Distanz, die hilfreich waren, wenn der Sumpf der täglichen Arbeit zu verschlingen drohte, und für seine wertvolle Lebensfreundschaft,

Prof. Dr. Bernd-Dieter Meier

für die fachfremde Erstkorrektur, die einen Blick auf das größere Ganze ermöglichte,

dem Notfall-Coding-Team:

Kathrin Klimke-Jung, Ute Enners, Ulrike und Thomas Peveling, Isabel Bäcker und Anette Klöckner-Otto, die nicht nur Teile ihrer Weihnachtsferien geopfert haben, sondern auch immer dann zur Seite standen, wenn Unterstützung nötig war,

dem religionspädagogischen Promotionskreis,

für viele konstruktive Rückmeldungen und Diskussionen,

der religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen,

insbesondere Markus Kämmerling, Julia Gerlach, Anne-Kathrin Heßeler, Astrid Hudournik, Dr. Elisa Stams und Myrta Wehner, die empirisches Arbeiten durch den lebendigen Austausch und persönliche Kontakte attraktiv und interessant werden ließen sowie manche Korrektur- und Transkriptionsarbeit übernommen haben,

Prof. Dr. Burkard Porzelt und Prof. Dr. Dr. Werner Ritter
für die gründliche Sichtung des Manuskripts und die rasche Befürwortung der Veröffentlichung sowie
den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Klinkhardt-Verlags,
die stets geduldig und freundlich mit den Anfragen eines verlegerischen Greenhorns umgegangen sind,
dem Schulministerium NRW
für meine Abordnung an die Universität Duisburg-Essen für die Dauer von sechs Jahren,
dem Bistum Essen, insbesondere der Abteilung Schule und Hochschule,
für die Bewilligung eines Druckkostenzuschusses,

den Schülerinnen und Schülern
der beteiligten Grundschulen, die mir offen und motiviert ihre Eindrücke des Religionsunterrichts mitgeteilt haben, und
ihren beiden Religionslehrerinnen,
die mich bei der Erhebung tatkräftig unterstützt haben,
den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Forschungsseminars im Sommersemester 2008,
die sich engagiert auf meine Fragestellungen und Forschungsprozesse eingelassen und diese damit weitergeführt haben,

vielen weiteren Kollegen und Kolleginnen, Freunden und Freundinnen und besonders meiner Familie,
die meine ständigen Schreibtischaufenthalte mit viel Geduld und großem Verständnis toleriert haben,
den Familien Berndt und Bruns-Loch,
die immer wieder als Ersatzfamilie eingesprungen sind,
und zuletzt Clara,
die nicht nur eine wunderbare Tochter ist, sondern auch mit großer Geduld und mit viel Verständnis manche Durststrecke mütterlicher Betreuung tapfer ertragen hat.

Allen gilt mein herzlicher Dank!

Bochum im Februar 2012
Elisabeth Hennecke

Einige formale Hinweise:

Die vorliegende Arbeit wurde im Januar 2011 als Dissertation von der Universität Duisburg-Essen angenommen. Sie wurde für die Drucklegung geringfügig verändert.

Im Anhang dieses Buches sind einige der Unterrichtsdokumente und Erhebungsinstrumente zu finden, die für das Verständnis der Kinderäußerungen und der empirischen Ergebnisse unmittelbar notwendig sind. Viele andere Unterrichtsdokumente sowie sämtliche Transkriptionen und Coding-Listen, die den Untersuchungsverlauf und seine Ergebnisse transparent machen, sind in einem virtuellen Anhang (<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=25810>) abzurufen. Dort sind auch die Bilder der Kinder in Farbe einzusehen.

1 Einleitung

Der Religionsunterricht in der Grundschule hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Seinen Arbeits- und Gestaltungsformen wird viel Aufmerksamkeit und Engagement gewidmet: Es wird kreativ gearbeitet, die Interessen der Kinder werden weitläufig in den Unterricht einbezogen, in großer Verlangsamung werden den Grundschülerinnen und -schülern Aneignungsprozesse eröffnet und zahlreiche Handlungsformen versucht, einem erhöhten Aktivitätsdrang entgegenzukommen.

Dennoch kann sich auch dieses Fach, das mancherorts einen Inselcharakter für sich postuliert, nicht der Frage entziehen, wie es um die in ihm initiierten Lernprozesse und deren Ertrag bestellt ist. Wenn Friedrich Schweitzer konstatiert, dass wir noch „immer [...] viel zu wenig darüber [wissen], was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht“¹, benennt er eine auffällige Problematik des Religionsunterrichts. Differenzierte und abgesicherte Kenntnisse über Abläufe, Wirkungsweisen und Rezeptionen unterrichtlicher Prozesse sind wenig erforscht und lassen somit kaum gesicherte Aussagen über den praktizierten Religionsunterricht und die von ihm initiierten Lernprozesse zu. In der Tat lässt sich das von Friedrich Schweitzer beschriebene Defizit auf verschiedenen Ebenen aufzeigen.²

1. Die Erfassung dessen, was durch den Religionsunterricht genau ausgelöst wird, wird erschwert durch die vorherrschenden didaktischen Gestaltungsformen im Religionsunterricht der Grundschule; denn seine Praxis orientiert sich in den letzten Jahren verstärkt an subjektorientierten und konstruktivistischen Grundannahmen (Aneignung vor Vermittlung, eigene konstruktive Leistung vor vorgegebenen Interpretationen).³ Eine stark auf Instruktion angelegte Vermittlung tritt häufig hinter individuellen Aneignungsprozessen zurück. Lernprozesse im Religionsunterricht der Grundschule vollziehen sich demnach häufig in sehr individuellen, kreativen und handlungsaktivierenden Prozessen, sodass eine genaue Erfassung der stattfindenden Rezeptionen nicht immer möglich ist.

2. Selbst für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer sind die Lernprozesse, die durch diesen Religionsunterricht ausgelöst werden, in ihrer Wirkung schwer einzuschätzen. Nur selten hat man im Schulalltag die Gelegenheit zur intensiven Beobachtung und individuellen Begleitung, sodass eine Beurteilung der ausgelösten Wirkung schwer fällt. Nicht selten empfinden die Lehrerinnen und Lehrer, dass die Lernprozesse keine sehr große Nachhal-

¹ Schweitzer 2007, 5.

² Auch wenn diese vertieften Erkenntnisse für alle Schulstufen wünschenswert wären, müssen die Ausführungen an dieser Stelle auf den Grundschulunterricht beschränkt bleiben.

³ vgl. Mendl 2005a; vgl. Bahr/Kropač/Schambeck 2005.

Beispiele für Praxisumsetzungen: vgl. Oberthür 1995; Freudenberger-Lötz 2004; dies. 2006; Itze/Moers 2008.

tigkeit zeigen, und fragen nach Gründen, warum bei den Kindern so wenig „hängenbleibt“. Viele schulische Lernprozesse sind mit einer geistigen Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt verbunden, die nur schwer zu erschließen ist, sodass Lernprozesse und mögliche Optimierungsmöglichkeiten trotz aller Forschungsanstrengung häufig noch wie ein „Geheimnis“⁴ erscheinen.

3. Auch der Blick in die empirische Religionspädagogik verhilft nur wenig zu neuen Einsichten über die Wirkungsweise von Religionsunterricht, weil es kaum Untersuchungen darüber gibt, wie Schülerinnen und Schüler unterrichtliche Impulse verarbeiten. Das hat zur Folge, dass für Beobachtungen kein differenziertes Instrument zur Verfügung steht. Dabei kann nach Bernhard Lange „die Schulpädagogik nicht darauf verzichten, sich Kenntnis zu verschaffen über Vorstellungen, Rekonstruktionen und innere Theoriebildungen des Kindes. Man wird sich in Zukunft verstärkt mit den Mikrowelten und Figurationen alltäglicher Unterrichtssituationen beschäftigen, Verstehens- und Verständigungsprozesse im Unterricht intensiver untersuchen“⁵.

4. Religionspädagogische Diskussionen und Konzeptentwicklungen verlaufen in den einschlägigen fachwissenschaftlichen Kreisen der Universitäten oder Institute weitgehend losgelöst von der unterrichtlichen Praxis. Am Beispiel des Performativen Religionsunterrichts zeigt sich, dass ein auf der wissenschaftlichen Ebene intensiv und kontrovers diskutiertes Konzept bei Lehrerinnen und Lehrern nur wenig bekannt ist. Die gegenseitige Wahrnehmung von konzeptioneller und praktischer religionspädagogischer Arbeit findet eher punktuell statt und ist leider wenig von einer konstruktiven Wechselseitigkeit geprägt. Somit ist von konzeptioneller Seite wenig über die Adaption der dort entwickelten Konzepte und deren Auswirkung auf religionsunterrichtliches Lehren und Lernen bekannt.

5. Zahlreiche Fachdidaktiken setzen sich vermehrt mit lernpsychologischen Implikationen auseinander, beispielsweise mit der Vernetzung von Wissensbeständen, mit der Ausbildung von Begriffen, Schemata oder mentalen Repräsentationen sowie mit emotionalen und metakommunikativen Faktoren im Lernprozess. Der Rückgriff auf die Lernpsychologie soll das jeweilige fachliche Lernen erhellen. In der Religionsdidaktik ist diese Reflexion noch nicht sehr verbreitet, obschon sie unter Umständen zu einem vertieften und weiterführenden Verständnis von Lernprozessen beitragen könnte.⁶

6. Auch im Zeitalter von Standards, Qualitätssicherung und effizienter Unterrichtsgestaltung ist wenig darüber bekannt, wie Lernprozesse grundsätzlich verlaufen. Bevor mögliche Qualitätsverbesserungen initiiert werden können, ist eine genaue Diagnose und Bestimmung der durch Unterricht ausgelösten Prozesse erforderlich. Womit beschäftigen sich Kinder im Nachgang zu ihrem erlebten Religionsunterricht? Welche Denk-, Lern- und Entwicklungsprozesse werden durch ihn ausgelöst? Kann man Aussagen über nachhaltige Wirkung von Religionsunterricht treffen? Erst mit einer genauen Kenntnis

⁴ vgl. Hascher/Astleitner 2007.

⁵ Lange 2005, 38.

⁶ Als einige wenige Ausnahmen sind hier zu nennen: Mendl 2008, 51-57; Sander-Gaiser 2008, 73-92; Bergold 2005, 51-67; Englert 2006b.

dieser Prozesse können Kompetenzerwartungen und Qualitätsverbesserungen sinnvoll initiiert werden.

In den letzten Jahren ist ein verstärktes Interesse an Unterrichtsforschung auch im Bereich der Grundschule zu verzeichnen. Es bilden sich sowohl in den übergeordneten Bildungswissenschaften als auch in einzelnen Fachdisziplinen, wie Mathematik oder Sachunterricht, erste Forschungslandschaften heraus.⁷ Dennoch ist zu beobachten, dass viele Forschungsprozesse auf isolierte Einzelphänomene oder auf die einzelnen Fachdisziplinen beschränkt bleiben. Aufgrund nur beschränkter Forschungsmöglichkeiten müssen viele Untersuchungen nicht selten recht eingeschränkt bleiben.

Im Bereich des Religionsunterrichts sind diese Forschungstendenzen bisher in nur sehr geringem Ausmaß aufgenommen und fachspezifisch weiterentwickelt worden. Auch wenn der empirischen Religionspädagogik ein verstärktes Interesse zukommt und empirische Erhebungen im Bereich des Religionsunterrichts deutlich zugenommen haben, sind die Rezeption und die Wirkung von Religionsunterricht relativ unerforscht.⁸

Das heißt: Insgesamt sind die konkreten Lernprozesse, die im Religionsunterricht der Grundschule stattfinden, kaum erforscht. Es gibt nur wenig empirische Absicherungen, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert, individuell verarbeitet und von ihnen als *ihr* Thema angenommen und reflektiert werden. Es ist wenig darüber bekannt, wie Lernprozesse genau zustande kommen und ablaufen, ob sie durch die Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte gefördert werden können bzw. ob religiöses Lernen eventuell effektiver gestaltet werden kann. Fundierte empirische Untersuchungen dieser individuellen Lernprozesse sind bislang nur in Ansätzen erfolgt. Es eröffnet sich demzufolge eine augenfällige Forschungslücke, an der die vorliegende Untersuchung ansetzt.⁹

Die Studie geht der Frage nach, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert und individuell verarbeitet werden. Was wird bei ihnen gedanklich angestoßen, an welchen Themenaspekten haken sie ein, auf welche Art und Weise beschäftigen sie sich mit den angebotenen Inhalten? Woran erinnern sie sich? Welche Bezüge sind für die Kinder wichtig? Welche Auswirkungen religionsunterrichtlicher Gestaltungen sind in den Lernprozessen der Kinder erkennbar? Lassen sich in ihnen Anzeichen von Veränderungen vorhandener Vorstellungen erkennen und werden unterrichtliche Angebote in vorhandene Muster integriert? Die Studie versucht somit durch einen sehr breit angelegten Ansatz die Komplexität des Religionsunterrichts bzw. die vielfältigen Möglichkeiten seiner Rezeption einzufangen.

Der Aufbau und die Konzeptionierung dieser Arbeit vollziehen sich in folgenden Schritten:

Im ersten Teil wird die Forschungsfrage in einen größeren religionspädagogischen Zusammenhang gestellt. Dazu wird die Situation des Religionsunterrichts unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Kapitel 2). Religionsdidaktische Konzeptionen werden daraufhin gesichtet, inwiefern sie auf aktuelle Entwicklungen zu reagieren versuchen

⁷ vgl. z.B. Götz, Margarete/Fölling-Albers, Maria/Heinzel, Friederike u.a. (Hg.): Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ab 2008); vgl. auch Hellmich 2008; Spreckelsen/Möller/Harteringer 2002.

⁸ vgl. Riegel 2008; Fischer/Elsenbast/Schöll 2003; Schweitzer 2007.

⁹ Diese Studie wurde in einer kurzen Projektskizze vorgestellt; vgl. Hennecke 2009.

(Kapitel 3). Des Weiteren wird die Frage nach Lernprozessen im Religionsunterricht im umfassenden Feld des religiösen Lernens und seinen möglichen Implikationen gesehen (Kapitel 4). Den Abschluss des Einführungsteils bildet eine Zusammenfassung lernpsychologischer Erkenntnisse, von denen Anregungen für und neue Perspektiven auf den Lernprozess von Grundschulkindern im Religionsunterricht erhofft werden (Kapitel 5). Einige der aus diesen Überlegungen erwachsenen Anfragen werden in einer abschließenden Sammlung offener Fragen zusammengefasst (Kapitel 6).

Als Zentrum dieser Arbeit sind dann die acht Fallprofile zu sehen, die den jeweiligen individuellen Lernprozess der Grundschul Kinder nachzeichnen (Kapitel 8). Dem vorangestellt ist die ausführliche Beschreibung der methodischen Anlage und der konkreten Durchführung der empirischen Studie (Kapitel 7). Im Anschluss an die Fallprofile wird in vergleichender Perspektive eine thematische Analyse erarbeitet. In ihr werden Erkenntnisse dargestellt, die sich aus den Zusammenschauen der einzelnen Schülerprofile ergeben (Kapitel 9). Den Abschluss bilden zusammenfassende Thesen, die die Essentials dieser Arbeit zu bündeln versuchen und weiterführende religionsdidaktische Perspektiven entwickeln (Kapitel 10).

Die Studie will einen Beitrag leisten, differenziertere Einblicke in das komplexe Feld von Religionsunterricht und seiner Rezeption durch Grundschul Kinder zu gewinnen. Sie kann damit eine Hilfe für eine diagnostische Beobachtung einzelner Kinder darstellen und den Blick dafür schärfen, wie Lernprozesse im Religionsunterricht ablaufen. Damit ist die grundlegende Schwierigkeit angesprochen, Lern-, Entwicklungs- oder gar Bildungsprozesse zu erfassen. Aufgrund der Komplexität dieser Prozesse kann eine derartige empirische Analyse immer nur einen fragmentarischen Charakter haben. Dennoch ist die Frage berechtigt, was aus den unterrichtlichen Angeboten des Religionsunterrichts in der Rezeption durch die Kinder wird. Diese Studie kann somit die „Wahrnehmungskompetenz für die individuellen Äußerungs- und Ausdrucksformen schärfen“¹⁰. Auch wenn sich die Darstellung auf einzelne, sehr individuelle Lernverläufe beschränkt, ermöglicht sie Rückschlüsse, die verallgemeinerbar sind und auf Grundsätzliches verweisen. Im Entdecken von Gemeinsamkeiten oder auch in distanzierender Abgrenzung erhalten am Religionsunterricht Interessierte somit Beobachtungsmuster für die vielfältigen und verschiedenen Rezeptionsmöglichkeiten schulischen Religionsunterrichts. Aus ihnen ergeben sich darüber hinaus Anschlussfragen an eine zukunftsfähige Konzeptionierung und Gestaltung von Religionsunterricht.

¹⁰ Kuhmlehn 2008, 66.

2 Der Religionsunterricht an Grundschulen – eine Situationsanalyse

Der Religionsunterricht in der aktuellen Grundschullandschaft befindet sich in einem Feld von unterschiedlichen Faktoren, Einflussgrößen und Problembereichen. Im Folgenden soll verschiedenen Perspektiven nachgegangen werden: In einem ersten Schritt wird die Situation des Faches in der aktuellen Grundschulentwicklung und der Religionsunterricht in seinen fachspezifischen Besonderheiten thematisiert. Dieses wird ergänzt durch Ausführungen zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Lehrkräften. Anschließend werden gesellschaftliche Erwartungen angesprochen, mit denen der Religionsunterricht heute konfrontiert wird, und es werden Reaktionen dargestellt, die sich in der Grundschulpraxis aufgrund der Veränderungen abzeichnen. Von den zahlreichen aktuellen Tendenzen werden die mit besonderer grundschuldidaktischer und religionspädagogischer Relevanz berücksichtigt.

2.1 Der Religionsunterricht – ein Fach neben vielen und ein Fach mit Besonderheiten

Der Religionsunterricht findet in Deutschland in der Regel am Ort der Schule statt. Er ist somit ein Fach im schulischen Fächerkanon, das sich allen Ansprüchen an schulischen Unterricht stellen muss. Dennoch hat er, wie alle anderen Fächer auch, ein fachspezifisches Profil, das ihn besonders charakterisiert.

2.1.1 Zur aktuellen Situation der Grundschulen

Schulen unterliegen ständigen Veränderungen. Diese werden zum einen aus internen pädagogischen Notwendigkeiten entwickelt, zum anderen von übergeordneten Stellen angeregt bzw. angeordnet. Die oft kleinen Schulsysteme der Grundschule haben den „bedeutendsten Wandel“¹¹ aller Schulformen mitgemacht und sind von den ministerialen Reformoffensiven der letzten Jahre besonders betroffen.¹² Zusätzlich zu den schulform-

¹¹ Terhart 2005, 132.

¹² Ein gutes Beispiel ist die Einführung neuer Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. Während die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I und II noch nach Lehrplänen aus den 1990er Jahren unterrichten, gab es für die Grundschule eine groß angelegte Implementation neuer Richtlinien und Lehrpläne im Jahr 2003, die in einem wechselseitigen Verfahren revidiert wurden, um dann 2008 zu einer Einführung wieder stark veränderter, kompetenzorientierter Lehrpläne zu gelangen. Zusätzlich wurden während dieser Zeit Eng-

übergreifenden Vergleichsarbeiten¹³ gab es Erlasse, die vor allem im Grundschulbereich wirksam sind und deren Umsetzung sich als sehr arbeitsintensiv gestaltet. Ein Bereich betrifft Integrations- und Differenzierungsmodelle, wie gemeinsamer Unterricht, Inklusion oder die Förderung hochbegabter Kinder¹⁴, mit denen sehr leistungsdifferenten Schülerinnen und Schülern ein gemeinsames Lernen in der allgemeinen Grundschule ermöglicht werden soll. In vielen Bundesländern fand diese Entwicklung eine Fortsetzung in der Einführung der veränderten Schuleingangsphase. Bei diesen integrativen und differenzierenden Maßnahmen geht es darum, individuell auf die Heterogenität der Schulanfänger einzugehen und ihnen einen leistungsangemessenen Schulstart und darauf aufbauende Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu werden – je nach Entscheidung der jeweiligen Schulen – aufwändige Förder- und Diagnosemaßnahmen, klassenübergreifende Lernformen und viele Formen individualisierten Lernens praktiziert. Diese aus sinnvollen pädagogischen Gründen eingeführten Veränderungen veranlassen in der Umsetzung auch zu kritischen Anfragen.¹⁵ Diese Entwicklung fordert auch den Religionsunterricht zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit Fragen der Lernstandsdiagnose, innerer und äußerer Differenzierung sowie dem Angebot leistungsadäquater, differenzierter Lernangebote heraus.¹⁶ Auch eine genauere religionsdidaktische Positionierung und Überlegungen zur Gestaltung von Religionsunterricht, zum Beispiel in der Schuleingangsphase, werden durch diese Entwicklungen angeregt.¹⁷ So findet der Anfangsunterricht im Fach Religion ein gesteigertes Interesse.¹⁸

Zudem verändert die zunehmende Einführung von Ganztagsangeboten die Grundschullandschaft derzeit enorm. In Nordrhein-Westfalen wurden im Schuljahr 2009/2010¹⁹ für 30 - 50% aller Grundschülerinnen und -schüler Plätze im Offenen Ganztag angeboten. Die Kinder erhalten über die Unterrichtszeit hinweg eine Betreuung, die in der Regel Mittagessen, Hausaufgabenhilfe und Freizeitangebote umfasst. Teilweise werden diese Zeiten auch für schulische Förder- oder Differenzierungsmaßnahmen genutzt. Die konkrete Durchführung gestaltet sich nach Schulstandort und Träger sehr unterschiedlich; ein wichtiger Qualitätsfaktor ist dabei die Zusammenarbeit von Schule und Betreuungseinrichtung.

Diese Entwicklungen haben für die konkrete Gestaltung von Religionsunterricht bislang relativ geringe Auswirkungen. Die Grundschule erfährt jedoch durch die Ganztagsgestaltung eine Öffnung von Schule, die für das Fach Religion zu einer stärkeren Verzahnung von Kirchengemeinde und Schule führen könnte.²⁰

lisch als neues Fach in der Grundschule eingeführt, veränderte Schulaufnahmeverfahren installiert sowie die Schuleingangsphase neu gestaltet.

¹³ vgl. z.B. VERA (Vergleichsarbeiten in Klasse 3) oder die zentrale Lernstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 8 oder 10.

¹⁴ vgl. z.B. Ministerium NRW 2008b, 12.

¹⁵ Andrea Schulte beschreibt in ihrem Bericht über die Entwicklung der Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen Tendenzen zur Verringerung „organisatorische(r) Probleme“ und zur Einsparung von „Lehrkapazitäten“. Für die Lehrkräfte stellt es eine „mühsame“ Umsetzung dar; vornehmlich die Schülerinnen und Schüler der jeweils höheren Klassen kämen häufig zu kurz; vgl. Schulte 2007, 199.

¹⁶ vgl. Guttenberger/Husmann 2007; Husmann 2006, 16-17.

¹⁷ vgl. Freudenberger-Lötz 2003; Hennecke 2005.

¹⁸ vgl. z.B. Themenheft KatBl 134(2009)4: Anfängen; Grundschule Religion 3(2004)6: Anfängen mit Religion; Hilger 2006a, 401-408.

¹⁹ vgl. Ministerium NRW 2009b; Ministerium NRW 2009a.

²⁰ vgl. z.B. Themenheft KatBl 132(2007)2: RU und Katechese; Mette 2007b, 25; Tzscheetzsch 2005.

Obwohl diese Neuerungen nur wenige Jahre zurückliegen und daraus resultierende Umsetzungen noch nicht zur Routine geworden sind, werden diese Veränderungen durch neuerliche Reformansätze eingeholt, wie etwa die Diskussion über Kompetenzen oder die Forderung nach stärkerer Qualitätsüberprüfung. Schulen werden intensiveren Evaluationsverfahren und Qualitätsüberprüfungen ausgesetzt als je zuvor. In diese Diskussionen ist auch der Religionsunterricht eingebunden, auch er muss sich Evaluationsüberlegungen und -prozessen stellen (vgl. 4.2.2). Auf die Unterrichtskultur der Klassen und der Fächer haben diese pädagogischen Herausforderungen weitreichende Auswirkungen. Die Lehrkräfte fühlen sich durch die Evaluationen vielfach unter Druck gesetzt, den inhaltlichen Anspruch an die Schülerinnen und Schüler zu vergrößern. Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen, keine Zeit und Muße für „schöne Dinge“ zu haben, was in der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens spürbare Folgen hinterlässt. Darüber hinaus bildet sich eine Unterrichtskultur heraus, die mehr und mehr auf abprüfbare, auf eng wissensorientierte Ergebnisse konzentriert ist, was in einer Unterrichtskultur des „teaching-to-the-test“ immer mehr zur Unterrichtsrealität wird.²¹ Besonders die Einschränkungen der Lernkultur und des Schullebens haben Auswirkungen für die Gestaltung des Religionsunterrichts. Der Religionsunterricht ist somit ständig aufgefordert, sich zu Veränderungen zu positionieren, um sich neu zu verorten, auf neue Herausforderungen zu reagieren und sich somit immer wieder neu zu legitimieren.²²

2.1.2 Die besondere Situation des Religionsunterrichts

Auf den ersten Blick befindet sich der Religionsunterricht der Grundschule in Deutschland in einer geschützten, fast idyllisch anmutenden Situation: Er ist derzeit grundsätzlich akzeptiert und wird in seiner Existenzberechtigung kaum angezweifelt. Rechtlich ist er durch das Grundgesetz gesichert²³ und in den meisten Bundesländern als Schulfach im Fächerkanon der Grundschulen etabliert.²⁴ Er wird im Großteil der westdeutschen

²¹ Ein Indiz für diese Tendenz ist die Veröffentlichung von Unterrichtshilfen für Lehrer und Lehrerinnen, die ihnen gezielte Hilfen zur Vorbereitung auf standardisierte Tests anbietet, z.B. (<http://lehrer.school-scout.de/>; entnommen am 22.4.2009) oder (<http://www.school-scout.de/themen/grundschule/learnstandserhebung-klasse-3>; entnommen am 22.4.2009); vgl. neben vielen anderen: Abschlussprüfung Deutsch 10. Schuljahr. Zentrale Prüfung Mittlerer Schulabschluss. Nordrhein-Westfalen 2011. Übungen mit Lösungen, Musterprüfungen. Berlin 2010.

²² vgl. Mette 2007b, 25; Englert 2004b; Englert 2002.

²³ vgl. Art. 7 Abs. 3 GG.

²⁴ vgl. Mette 2007b, 8. Ausnahmen bzw. Sonderregelungen gibt es z.B. in Bremen (Sonderstatus: Das Bremer Modell), Hamburg (Religion für alle) oder Brandenburg (LER). Eine bekannte Ausnahme ist derzeit Berlin, wo Eltern darum kämpfen, Religion als reguläres Fach wieder in den Schulfächerkanon aufzunehmen. Die Initiative «Pro Reli» will die Einführung eines Wahlpflichtfachs Religion an Berliner Schulen erreichen. Am 26. April 2009 waren rund 2,45 Millionen Stimmberechtigte in der Hauptstadt zu der Abstimmung über die Frage aufgerufen, ob der Religionsunterricht vom freiwilligen Zusatzangebot zur gleichberechtigten Alternative des Ethik-Pflichtfachs werden soll. Die Abstimmung scheiterte knapp, vor allem aufgrund der Abstimmungslage in den ostdeutschen Teilen Berlins; vgl. z.B. (<http://www.katholisch.de/Nachricht>; entnommen am 24./25./27.04.2008) oder (<http://www.pro-reli.de/volksentscheid/>; entnommen am 22.04.2009).

Bundesländer als konfessioneller Religionsunterricht erteilt, von dem man²⁵ sich, nach dem Grundsatz der Religionsfreiheit, abmelden kann. In den ostdeutschen Bundesländern – mit Ausnahme von Brandenburg – sind Ethik- bzw. Philosophie- oder konfessioneller Religionsunterricht Wahlpflichtfächer.²⁶ Dieses Alternativ- oder Zusatzangebot wurde in Folge der besonderen geschichtlichen Entwicklung eingerichtet. Unterstützung erfährt der Religionsunterricht in jüngster Zeit von maßgeblicher bildungstheoretischer Seite. Er wird in seinem Status gefestigt und erhält einen „ausgewiesenen unvertretbaren“ Ort in der Schule, da ihm die „unausweichliche, systematische Auseinandersetzung mit Fragen konstitutiver Rationalität“ zugewiesen wird.²⁷

Grundsätzlich werden von staatlicher Seite²⁸ die äußeren Rahmenbedingungen für die Erteilung des Religionsunterrichts geschaffen (Personal, Ausbildung der Lehrkräfte, Installierung von Lehrplänen, Stundentafel), die Durchführung sowie die inhaltliche Füllung obliegt der gemeinsamen bzw. der kirchlichen Verantwortung. Derzeit wird in der Regel evangelischer und katholischer Religionsunterricht erteilt; in vielen Bundesländern gibt es auch Curricula für einen griechisch-orthodoxen und jüdischen Religionsunterricht. Darüber hinaus finden sich erste Gehversuche für einen islamischen Religionsunterricht an Grundschulen, was jedoch nicht nur juristisch noch sehr problembehaftet ist.²⁹

An den konfessionellen Religionsunterricht stellen sich aufgrund gesellschaftlicher und individueller Veränderungen allerdings immer wieder aktuelle Anfragen (Kopftuchstreit, Initiative Pro-Reli in Berlin, die Diskussion um Parteiprogramme der Parteien DIE LINKE oder BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN).³⁰ Auch von religionspädagogischer Seite gibt es Anfragen, ob sich der Status des gesetzlich geschützten Religionsunterrichts, der in weiten Teilen Deutschlands fast ausschließlich als christlicher Religionsunterricht erteilt wird, aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen (Migration, Abnahme der

²⁵ Die Abmeldung kann bis zum Alter von 14 Jahren durch die Erziehungsberechtigten erfolgen, danach können sich die Jugendlichen als Religionsmündige selbst abmelden. Nur in Bayern und im Saarland besteht erst mit 18 Jahren die Möglichkeit, sich selbst vom Religionsunterricht abzumelden.

²⁶ Ethik und Religionsunterricht gibt es in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, wobei aufgrund des geringen Mitgliederanteils (4% der ostdeutschen Bevölkerung ist katholisch!) nicht immer katholischer Religionsunterricht angeboten wird. In Brandenburg gibt es das für alle verpflichtende Fach LER (Lebensgestaltung – Ethik - Religionskunde); vgl. z.B. Simon 2003, 564; Mette 2007b, 7-8.

²⁷ Obst 2008, 39, in Rückgriff auf Baumert 2002; vgl. Klieme/Avenarius/Blum 2007.

²⁸ Staatliche Ebene meint in diesem Fall auch die Ausführungen auf Landesebene.

²⁹ Dabei ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen Islamkunde und islamischem Religionsunterricht. Die Einführung eines regulären islamischen Religionsunterrichts wurde lange Zeit durch die Akzeptanz und Vertretung einer muslimischen Religionsgemeinschaft erschwert. Im Land Niedersachsen ist „Islamischer Religionsunterricht“ nach einer Schulversuchsphase seit 2011 als reguläres Schulfach eingeführt. Auch in Nordrhein-Westfalen soll dieser Schritt mithilfe einer „Beiratslösung“ verwirklicht werden. Auch in Bayern wird an Modellversuchen zur Einführung des Faches gearbeitet und in Baden-Württemberg fand im Schuljahr 2006/2007 ebenfalls eine Versuchsreihe an zwölf Schulen statt. Auch erste Möglichkeiten zur Lehrerbildung in diesem Fach wurden eingeführt. Diese Einführungsversuche finden vielfach große Akzeptanz und werden derzeit noch wissenschaftlich begleitet und ausgewertet; vgl. z.B. <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Islamkunde/index.html>; entnommen am 24.09.2009; vgl. z.B. http://www.gew-bw.de/Islamischer_Religionsunterricht.html; entnommen am 24.09.2009; vgl. Kuld/Schmid 2009; Schmid 2010; zur juristischen Situation: vgl. Link 2004, 412-413.

³⁰ vgl. z.B. Programmentwurf der Partei „Die Linke“ zur Bundestagswahl (http://www.wdr.de/themen/politik/landtagswahl_2010/die_linke/index.jhtml?rubrikenstyle=politik; entnommen am 11.10.2009) oder das Parteiprogramm „Der Grünen“ zur Bundestagswahl 2009: „Wir wollen eine kritische Debatte über die Rolle von Kirchen und Religionsgemeinschaften im Bildungssystem anstoßen.“ (http://www.gruene.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Wahlprogramm/BTW_Wahlprogramm_220609_inhalt.pdf; entnommen am 28.11.2009).

getauften Kinder, ...) weiterhin plausibel begründen lässt.³¹ Besonders an der Situation in Ostdeutschland entzündet sich diese Problematik, da sich aufgrund der geringen Anzahl christlicher Kinder und Jugendlicher die Frage nach der konfessionellen Gestaltungsform des Religionsunterrichts noch eindringlicher stellt.³² Angesichts einer sehr ausdifferenzierten und pluralen Gesellschaftssituation und einer etwas diffusen Unterrichtsrealität bezeichnet Andrea Schulte die derzeit praktizierten Formen des konfessionellen Religionsunterrichts als „fast anachronistisch“³³.

Die konkrete Unterrichtsrealität stellt sich in der Tat differenzierter dar. Das Konfessionalitätsprinzip wird besonders in den Klassen der Schuleingangsphase aus verschiedensten Gründen häufig nicht umgesetzt. Vorrangig werden pädagogische Gründe angeführt, aber auch aus schulorganisatorischer Sicht ist ein gemeinsamer Religionsunterricht von katholischen, evangelischen und unter Umständen konfessionslosen Kindern leichter zu realisieren. Nicht zuletzt aufgrund der geringen Schülerzahlen einer Konfession, zum Beispiel in Schulen in sozialen Brennpunktlagen oder auch in Diasporasituationen, werden entweder verschiedene Jahrgänge gemeinsam unterrichtet oder die Lerngruppen nicht nach Konfessionen unterschieden. Mitunter hört man von den Lehrerinnen und Lehrern, dass ihnen das Verbindende der Religionsgemeinschaften wichtiger sei als das Trennende und somit eine „ökumenische“ Lösung durchaus auch inhaltlich getragen wird.³⁴ Der konfessionelle Religionsunterricht erweist sich demzufolge in seiner konkreten Durchführung als höchst „plurales Gebilde“.³⁵

2.1.3 Fachspezifische Ausrichtung und Aufgaben des Religionsunterrichts

Das soeben gezeichnete Bild vom Religionsunterricht in der Grundschule wirkt sehr disparat, sodass sich ein Blick auf die fachspezifische Ausrichtung bzw. Zieldimensionierung des Religionsunterrichts anbietet.

Ein zentrales Anliegen des konfessionellen Religionsunterrichts ist es, mit den spezifischen Inhalten der jeweiligen Glaubensgemeinschaft vertraut zu machen, sich in diese Religion einzufinden und zu einer bewussten und reflektierten religiösen Entscheidung zu gelangen. Um dieses Vertrautwerden zu initiieren, sollten Kinder „zumindest eine Ahnung davon bekommen, dass in den religiösen Traditionen Erfahrungen im Umgang mit Lebensproblemen aufbewahrt sind, die keineswegs überholt, sondern auch für heute lebende Menschen relevant sind bzw. relevant sein können und mit denen sie sich möglicherweise selbst beschäftigen.“³⁶ Religiöse Bildung verhilft Heranwachsenden somit zu einer um eine religiöse Perspektive erweiterten Sicht auf ihr Leben und zeigt ihnen möglicherweise Perspektiven zur konkreten Lebensgestaltung auf. Dabei geht es nach

³¹ Gedacht ist an dieser Stelle besonders an die erhitzten Debatten zu Beginn der 1990er Jahre; vgl. z.B. Schladoth/Wittenbruch 1997a; Schladoth/Wittenbruch 1997b; Ramseger 1997; vgl. Mette 2007b; Jakobs 2007; Schulte 2008.

³² vgl. Jakob 2007. So nahmen im Schuljahr 2003/2004 in Mecklenburg-Vorpommern nur 1,3% (36%) und in Sachsen nur 2,7% (23%) aller Schülerinnen und Schüler am katholischen (evangelischen) Religionsunterricht teil; vgl. Scheidler 2006, 246.

³³ Schulte 2008, 40.

³⁴ vgl. Englert/Güth 1999, 94-102; Lück 2003, 363-364; Feige/Tzscheetzsch 2005, 14; 62-67; Doedens 2008, 67-79.

³⁵ Mette 2007b, 7.

³⁶ Mette 2007b, 24.

Bernhard Dressler nicht nur um die Fähigkeit, religiöse Phänomene „decodieren zu können“, sondern um die „Deutung lebensweltlicher Situationen und Sinnpotenziale aus der Perspektive der christlichen Religion“³⁷. Da sich diese Perspektive nicht per se erschließt, braucht es eine Sprach- und Wahrnehmungsschulung. Religionsunterricht bietet Kindern somit eine Chance, sich in einer Religion hermeneutisch einzufinden und „religiöse Ausdrucksformen, Sprache und Handlungen zu erkennen und zu verstehen.“³⁸

Dies ist insofern notwendig, da der Religionsunterricht einen spezifischen Weltzugang darstellt, der über rein informative Wissens Elemente oder sozial-ethische Grundlagen hinausgeht. Seine Besonderheit sowie sein Differenzkriterium ist das Überschreiten der innerweltlichen Bezüge. Er versucht, die Welt unter der „Hypothese“ zu betrachten, „als ob es Gott gäbe“³⁹. Damit ist der Gegenstand des Religionsunterrichts nicht nur ein sachlich zu umfassendes Phänomen, sondern fordert zu persönlicher Überzeugung und eigener Stellungnahme heraus.⁴⁰

Religion und religiöse Erscheinungen werden mehr und mehr aus einer gewissen Distanz oder mit einer größer werdenden Indifferenz wahrgenommen. In den heutigen Gesellschaftsformen sind sie jedoch in vielfältigen Ausprägungen vorhanden. Daraus erwächst die Notwendigkeit einer fundierten Information, mit der Heranwachsende ihnen begegnende weltanschauliche Phänomene sachangemessen und kompetent beurteilen können. Durch diesen umfassenden, „ganzheitlichen“ Auftrag „im Sinne von Aufklärung und Orientierungsgewinnung“⁴¹ nimmt der Religionsunterricht eine nicht unerhebliche Rolle im Bildungskanon der Grundschule ein.

Andrea Schulte⁴² sieht diesen Bildungsauftrag auf drei Ebenen angesiedelt: auf der anthropologischen (Religion als den Kindern zustehender Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung), auf kulturgeschichtlich-hermeneutischer (Religion als allgemeines Kulturgut) und auf gesellschaftlicher Ebene (Religion als kulturelles und gesellschaftliches Traditionsgut und Wertesystem). Die Relevanz des Religionsunterrichts bildet sich somit in seiner Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, als Traditionsgut und Entzifferungssystem kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Phänomene sowie als ethische Werteorientierung aus. Angesichts dieser Argumente hat „die Schule [...] im Blick auf Religion einen eigenen Bildungsauftrag.“⁴³

Neben diesen vorrangig fachimmanenten Zielbereichen gibt es auch Begründungszusammenhänge aus der Sicht der Kinder. Kinder fragen von sich aus nach den großen Themen des Lebens: Sie fragen nach Identität, nach Raum, Zeit und Endlichkeit sowie nach Gott, Leid und Gewalt und vielem anderen mehr.⁴⁴ Dabei beschäftigen sie sich mit hochgradig komplexen und anspruchsvollen theologischen Fragestellungen.⁴⁵ Selbst Kinder ohne bewusst initiierte religiöse Vorprägungen verfügen über dieses Potential. Empirische Untersuchungen belegen, dass Heranwachsende eigene religiöse Vorstellungen hervorbringen und konstruieren, selbst wenn sie in bekennend atheistischen Eltern-

³⁷ vgl. Dressler 2004, 14.

³⁸ Jakobs 2007, 49.

³⁹ vgl. Dressler 2004, 17.

⁴⁰ vgl. Link 2004, 409.

⁴¹ Mette 2007b, 10.

⁴² vgl. Schulte 2008, 36-38.

⁴³ Schulte 2008, 41.

⁴⁴ vgl. Oberthür 1995, 11-22.

⁴⁵ vgl. z.B. Büttner/Schreiner 2008.

häusern leben.⁴⁶ Vertreter der sogenannten Kindertheologie sehen Kinder mit einem „natürlichen“ Frage- und Diskussionspotential ausgestattet (vgl. 3.6).

Das fachspezifische Profil des Religionsunterrichts zeigt sich nicht nur in seiner Praxis und in seiner Ziel- und Aufgabenbestimmung, sondern auch in seinen spezifischen Rahmenbedingungen, die nicht selten von den Lehrerinnen und Lehrern als schwierig eingeschätzt werden. Vor allem in Gemeinschaftsgrundschulen ist der Religionsunterricht als Fachunterricht organisiert, zu dem die Kinder häufig aus verschiedenen Klassen für nur zwei Stunden in der Woche zusammenkommen. In der Befragung von Christhard Lück⁴⁷ beklagten viele Lehrkräfte zu große Lerngruppen, was mittlerweile jedoch nicht mehr an allen Schulen aufgrund der sinkenden Zahl katholischer Kinder der Fall ist. In bestimmten Schulbezirken können nur schwerlich konfessionsspezifische Lerngruppen gebildet werden, da es nicht genügend katholische oder auch evangelische Schülerinnen und Schüler gibt.

Nicht selten liegen die Stunden am Rand des Stundenplans, um die Nicht-Teilnahme abgemeldeter Kinder problemlos organisieren zu können. Zudem kommt dem Fach im Rahmen des gesamten Fächerkanons nicht immer eine große Wertschätzung zu, was sich unter anderem in häufigen Unterrichtsausfällen oder in einer wenig kontinuierlichen Lehrbesetzung der Lerngruppen niederschlägt. Viele Lehrerinnen und Lehrer vermisen ebenfalls geeignete Räume, um dem Religionsunterricht in seiner spezifischen Gestalt besser gerecht werden zu können. Aus nachvollziehbaren Gründen haben andere Fächer eine höhere Priorität, sodass der Religionsunterricht nicht immer unter günstigen Ausgangsbedingungen stattfindet. Dennoch kann man aktuell kaum von einer Marginalisierung des Religionsunterrichts sprechen; teilweise kommt ihm sogar verstärkte Beachtung zu.⁴⁸

2.2 Die Schülerinnen und Schüler

Heutige Schülerinnen und Schüler sind von den pluralistischen Bedingungen ihres Aufwachsens geprägt und zeigen sich dementsprechend heterogen. Diese Verhältnisse wirken auch auf den Religionsunterricht ein, was im Folgenden in aller Kürze dargestellt werden soll.

⁴⁶ Besonders eindringlich zeigen dies die drei Untersuchungen von Ana-Katharina Szagun und Ilse Flöter, in denen empirisch untersucht wurde, welche Gedankenkonstrukte Kinder entwickeln, zum Teil bewusst in atheistischen Umgebungen (Rostock); vgl. Szagun 2008; Szagun 2006; Flöter 2006.

⁴⁷ vgl. Lück 2003, 164-168.

⁴⁸ Noch vor einigen Jahren sprach Christhard Lück von einer „Marginalisierung“ des Faches. Mittlerweile – so räumt er ein – kommt dem Religionsunterricht durchaus eine stärkere Beachtung zu; vgl. Lück 2002, 15-34.

2.2.1 Lebensweltliche Faktoren und ihre Auswirkungen auf den Religionsunterricht

Werden die Bedingungen beschrieben, unter denen Kinder heute aufwachsen, ist häufig von Problemen und Belastungen die Rede. Diese problematisierenden Darstellungen kindlicher Lebenswelten dürfen den Blick nicht dafür verstellen, dass Kinder nicht nur ein beschwertes Dasein fristen. Sie „spielen noch gerne, [...] sind neugierig, können sich freuen“⁴⁹. Sie „fühlen sich mehrheitlich glücklicher als massenmediale Katastrophenszenarien wie 'Stresskindheit' oder 'Ende der Spielzeit' weismachen wollen.“⁵⁰ Auch die World Vision Studie zeigt neben vielfältigen Problembereichen auf, dass Kinder sich „nicht vor Aufgaben (scheuen)“ und dass sie „begeisterungsfähig“ sind und aktiv „gestalten“ wollen.⁵¹ Diese Kinder machen durchaus einen Großteil der Grundschülerinnen und -schüler aus. Wenn im Folgenden dennoch zwei Problemgruppen herausgegriffen werden, dann geschieht dies in Kenntnis dieser positiven Aspekte und in dem Wissen, dass es die Religionsschülerin bzw. den Religionsschüler nicht gibt.⁵² Bei Verallgemeinerungen ist demnach größte Vorsicht und Sensibilität geboten. Dennoch kann die Darstellung kindlicher Problembereiche die Situation des Religionsunterrichts weiter erhellen und die an ihn gestellten Ansprüche verdeutlichen.

Die Pluriformität von Kindheit und kindlichen Lebenswelten ist deutlich größer geworden. Die Lebens- und Lernvoraussetzungen gehen beinahe scherenartig auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Kinder, die in Armutsverhältnissen leben und kaum ausreichend materiell grundversorgt sind. Diese Entwicklung ist nicht selten mit der Arbeitsplatz- und Lebenssituation der Eltern verknüpft: Faktoren wie Arbeitslosigkeit, allein erziehende Elternteile, Fort- und leider häufig auch Festschreibung von (niedrigen) Milieuzugehörigkeiten⁵³ sind nur einige äußere Bedingungen, die zu Armut von Kindern führen. Der Anteil dieser Kinder wird statistisch immer größer. Armut führt in zunehmendem Maß zu gesundheitlichen Schäden⁵⁴ und konfrontiert Kinder schon früh mit existentiellen Nöten: Häufig wachsen sie in Lebenssituationen auf, die von Sorgen, Gewalt, Suchtverhalten, Depressionen und Resignation geprägt sind. Die familiäre Situation muss nicht zwangsläufig eine Einschränkung der Entwicklung zur Folge haben;⁵⁵

⁴⁹ Ritter 2006, 38.

⁵⁰ Bucher 2002b, 195.

⁵¹ vgl. World Vision Kinderstudie 2007, 31-33.

⁵² Auch die Darstellung von Spezifika von Religionsschülerinnen und -schülern kann nur einzelne Facetten herausgreifen und verfolgt somit nicht den Anspruch, ein lückenloses Bild einer Gesamtschülerschaft abzugeben. Es wurden solche Eckdaten herausgegriffen, die mit besonderen religionspädagogischen Implikationen versehen sind, die jedoch in keiner Weise pauschalisierend oder verallgemeinernd verstanden sein wollen.

⁵³ vgl. BDKJ-Bundesverband 2008; Walper 2008, 203-216; Butterwegge/Kluntz/Belke-Zeng 2008; Themenheft: Die Grundschulzeitschrift: Kinderarmut. 21(2007)210; zu einer kulturgeschichtlichen Einordnung: vgl. Lutterbach 2010.

⁵⁴ vgl. Walper 2008, 208-209.

⁵⁵ Trennung und Armut bzw. Arbeitslosigkeit gelten weiterhin als häufig auftretende Risikofaktoren, können aber unter günstigen Voraussetzungen auch Entwicklungschancen bedeuten. Im Falle von Trennungskindern nennt Sabine Walper Aspekte, die für einen günstigen Entwicklungsverlauf hilfreich sein können. Entscheidend seien der Charakter der Ehe und die Art ihrer Auflösung in der Trennungsphase. Noch bedeutender ist der Erziehungsstil des alleinerziehenden Elternteils. Erhalten die Kinder zum Beispiel nach der Trennung „ausgesprochene Zuwendung und Unterstützung“, werden sie in ihre „Autonomie“ unterstützt und vor „altersangemessene Anforderungen“ gestellt, kann eine günstige Entwicklung der Trennungskinder durchaus gelingen, unter Umständen können der Wegfall anderer Belastungen zur Entlastung

die ungünstigen Voraussetzungen gelten jedoch als besondere Risikofaktoren. Die Schülerinnen und Schüler, die mit diesem Hintergrund in den Religionsunterricht kommen, sind unter Umständen aufgrund der häuslichen Problemsituationen nicht immer offen für religionsunterrichtliche Angebote und reagieren zögerlich, kritisch oder ablehnend. Es ist aber auch zu beobachten, dass diese Kinder den Religionsunterricht als einen Ort sehen, in dem sie ihre Probleme und Sorgen äußern können und der ihnen eine Orientierung und eine geschützte Ordnung sowie eine personale Zuwendung anbietet. An den Religionsunterricht ist unter diesen Bedingungen die Frage zu stellen, ob er diesen Kindern etwas anbieten kann, was nicht wie ein unrealistisches Vertröstungspotential wirkt. Kann er positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken, sie unterstützen und damit unter Umständen kompensatorisch auf familiäre und gesellschaftliche Defizite einwirken?

In Deutschland bestimmt die soziale Herkunft in hohem Maß den Bildungsverlauf der Heranwachsenden. Besonders erschreckend ist dabei, dass Kinder aus unteren Schichten häufig eine negative Bildungsaspiration äußern, was bedeutet, dass sie sich kaum höhere Bildungsabschlüsse zutrauen: Nur 20% der Kinder aus sog. „Unterschichtsfamilien“ wünschen sich einen gymnasialen Schulabschluss.⁵⁶ Annemarie von der Groeben⁵⁷ sieht soziale mit kultureller Benachteiligung verbunden, die sich unter anderem in sprachlicher Beeinträchtigung ausdrückt. Diese ist in der Kontextabhängigkeit der Sprachentwicklung begründet, die sich vornehmlich in neuronalen Prozessen vollzieht und von äußeren Anreizen angeregt wird.⁵⁸

Spracharmut zeigt sich darüber hinaus in mangelnder Abstraktions- und Differenzierungsfähigkeit sowie in Schwierigkeiten bei Analyse und Systematisierung. Nicht nur aus diesem Grund sind die Bildungschancen dieser Kinder – und das zeigen die PISA-Ergebnisse sehr eindringlich – deutlich geringer als die anderer Kinder.⁵⁹ An den Religionsunterricht, in dem Sprache eine zentrale Rolle spielt, sind in diesem Zusammenhang mehrere Anfragen zu stellen: Was können diese Kinder sprachlich erreichen? Auf welchem Weg können ihnen religiöse Lernangebote gemacht werden? Welche methodischen Angebote verhelfen ihnen zu nicht-sprachlichen Ausdrucksformen? Wie kann eine religiöse Sprachförderung aussehen, sodass Kinder Zugang zu unterschiedlichen, auch religiösen Sprachniveaus finden? Wie können Äußerungen spracharmer Kinder angemessen verstanden werden? Kann die kindliche Sprachentwicklung durch theologische Sprachmuster Impulse und Anregungen erhalten?

Andrea Schulte spricht in diesem Zusammenhang von zwei „Alphabeten“, die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht erlernen müssen: das der „Mythen, Symbole und Bilder“ und das der Sprache ihres „Lebensglaubens“, ihrer „Lebensgeschichte“,

beitragen, wie zum Beispiel dauernde Konflikte der Eltern; vgl. Walper 2004, 110-112. Im Fall von Kindern, die sich in einer Armutssituation befinden, ist ein günstiger Entwicklungsverlauf weitaus schwieriger; vgl. Klock 2004. Entwicklungspsychologen räumen allen Kindern positive Entwicklungsmöglichkeiten besonders dann ein, wenn sie über günstige Persönlichkeitsmerkmale verfügen. Durch eine wirksame Fähigkeit zur Resilienz verbunden mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung können schlechte Ausgangsbedingungen kompensiert und überwunden werden. Auch hier spielen kindgemäße Anforderungen eine entscheidende Rolle für eine positive Entwicklung; vgl. Reis 2004. Auch Friedrich Schweitzer räumt ein, dass in „Zeiten der Erziehungskatastrophen“ die Familie nicht immer uneingeschränkt der beste Bildungsort für die Heranwachsenden darstellt; vgl. Schweitzer 2008a.

⁵⁶ vgl. Word Vision-Kinderstudie 2007, 116.

⁵⁷ vgl. Groeben 2004.

⁵⁸ vgl. Groeben 2004.

⁵⁹ vgl. z.B. Pisa-Konsortium Deutschland 2006.

ihrer „(religiösen) Erfahrungen, Erkenntnisse und Überzeugungen“, um sich angemessen ausdrücken zu können.⁶⁰

Auf der anderen Seite kann es auch für wohl versorgte Kinder aufgrund vermehrter psychischer Belastungen zu ungünstigen Entwicklungsverläufen kommen. Diese Kinder leben in der Regel gut materiell versorgt, dass ihnen ihre familiären und gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge ein sorgenfreies und unbeschwertes Aufwachsen ermöglichen könnten. Diese Kinder werden jedoch häufig mit Wünschen und Erwartungen der Eltern überfrachtet: Ihnen eröffnet sich ein breites Bildungsangebot, was von sportlichen bis zu musischen Angeboten reicht und auch außerschulische Unterrichtsformen wie Nachhilfe- oder Zusatzunterricht für besonders begabte Kinder einschließt. Diese Heranwachsenden trifft häufig das Los, zu hohen Erwartungen ausgesetzt zu sein. Die psychische Situation dieser Kinder ist nicht selten von hohem Stress, Erwartungsdruck und Versagensängsten gekennzeichnet. Allerdings ist das Anregungspotential, das diese Kinder erhalten, sehr groß, und es bietet ihnen viele Entfaltungsmöglichkeiten. Nicht selten treten diese Kinder eher kritisch im Religionsunterricht auf, nicht zuletzt dann, wenn sie religiöse Aussagen in unvereinbarem Widerspruch zu anderen Wissensbeständen sehen.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass nicht alle Kinder unbelastet in die Schule kommen:⁶¹ Es gibt Kinder, die unter Leistungsdruck und mit Anspannung dem Unterricht folgen, andere sind nicht einmal materiell ausreichend versorgt. Ihnen fehlt es häufig an einer grundlegenden Schulausstattung, Kleidung und (gesunder) Ernährung. Beiden Gruppen gemeinsam ist, dass die Kinder nicht immer das bekommen, was für ein gesundes Aufwachsen nötig ist: personale Zuwendung und Interesse, Zeit und Aufmerksamkeit für ihre Bedürfnisse.⁶² An den Religionsunterricht stellt sich die Frage, inwiefern er diesen Heranwachsenden positive Unterbrechungen ihrer Lebenssituation bieten und ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv unterstützen kann. Zu denken wäre in diesem Zusammenhang zum Beispiel an religiös inspirierte Lebensperspektiven oder an ein Leistungsverständnis, das sich vorrangig an menschlich-pädagogischen Maßstäben orientiert.

2.2.2 Grundschul Kinder und ihr Religionsunterricht

Der Religionsunterricht in der Grundschule erfreut sich in der Regel großer Beliebtheit. Er wird von den Schülerinnen und Schülern geschätzt und genießt eine große Akzeptanz.⁶³

⁶⁰ Schulte 2007, 203.

⁶¹ Als ein Indiz für diese These können die von Christoph Butterwegge erhobenen Daten zu (Wohl-)Befinden und Gesundheit von Kindern angesehen werden. Fast durchweg 80% der Kinder in Ost- und Westdeutschland gaben an, oft oder sehr oft „(Ein-)Schlafprobleme“ zu haben. Auffällig ist, dass dieses Ergebnis sowohl bei Kindern der „unteren“ als auch „oberen“ Schicht gleichbleibend hoch ausfällt; vgl. Butterwegge/Kludt/Belke-Zeng 2008, 294.

⁶² vgl. Stelzer 2009; vgl. World Vision Kinderstudie 2007, 107-109.

⁶³ vgl. Schulte 2007, 204-205.

Nur in einer Untersuchung von Maria Fölling-Albers wird der Religionsunterricht als eins der unbeliebtesten Fächer der Grundschule eingeschätzt. Der Hintergrund dieses eher singulären Ergebnisses könnte sein, dass es in dieser Befragung schwerpunktmäßig um die Erfassung der Rekonstruktion in Abhängigkeit von verschiedenen Interessensorientierungen ging. Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass Grund-

In der Untersuchung von Anton Bucher⁶⁴ stufte die große Mehrheit der Grundschulkin- der den Religionsunterricht als sehr beliebt (51,2%) oder beliebt (26,1%) ein. Er rangiert damit nach Sport und Kunst auf dem dritten Platz der Beliebtheitskala.⁶⁵ Fast 50% der Kinder gaben an, dass der Religionsunterricht für ihr Leben wichtig sei. Es gibt vieles, was Kinder an ihrem Religionsunterricht schätzen, sodass die meisten gerne in den Un- terricht kommen: Vielleicht weil sie dort einen Platz spüren, an dem sie gehört und an- genommen werden. Häufig werden ihnen im Religionsunterricht, anders als in anderen Fächern, größere Spielräume eröffnet, von sich zu erzählen und sich einzubringen. Für manche stellt der Religionsunterricht eine willkommene Unterbrechung des Unterrichts- alltags dar, der von erhöhtem Leistungsdruck anderer Fächer befreit ist. Nicht selten trägt dieser Unterricht zu einem Gefühl der Wertschätzung und des Angenommenseins sowie zu einer Könnenserfahrung und damit positiven Verstärkung bei.

Die große Attraktivität des Religionsunterrichts in der Grundschule resultiert darüber hinaus auch aus den zahlreichen handlungsorientierten Lernformen. Die Kinder haben Freude an den aktiv-handelnden Unterrichtsgestaltungen und der häufig angenehmen Atmosphäre, die auf ritualisierte Elemente und Kommunikationsformen Wert legt. In Untersuchungen, wie der von Anton Bucher, erzielen die „ästhetischen Tätigkeiten“ nahezu durchweg hohe Akzeptanzwerte von über 50%.⁶⁶

Nicht nur seine äußere Gestaltung, auch inhaltliche Aspekte des Religionsunterrichts sprechen die Schülerinnen und Schüler positiv an. Wie oben bereits erwähnt, sind Kinder offen für die großen Fragen des Lebens. Neben diesem existentiellen Interesse zeigen sich Grundschulkin- der auch biblischen Inhalten gegenüber aufgeschlossen. In ihren Untersuchungen konnten Anton Bucher und Helmut Hanisch belegen, dass sich Kinder für biblische Geschichten interessieren und ihnen positiv gegenüberstehen. Sie leben gerne in den Geschehnissen der biblischen Welt mit und bringen ihnen Neugierde und Spannung entgegen.⁶⁷ In der Untersuchung von Anton Bucher erreichen neben den „ästhetischen“ auch die „traditionellen Tätigkeiten“ hohe Beliebtheitswerte: Geschichten hören rangiert bei 47%, beten bei 47% und im Religionsbuch lesen bei 36%.⁶⁸

Diese Tendenzen, die sich bereits vor einiger Zeit für den Religionsunterricht West- deutschlands abzeichneten, werden durch empirische Untersuchungen, die derzeit in Ostdeutschland durchgeführt werden, bestätigt.⁶⁹ Die an weiterführenden Schulen be- fragten Schülerinnen und Schüler⁷⁰, die sich bewusst für den Religionsunterricht ent-

schulkin- der besonders dann eine Unterrichtsstunde als gut einschätzen, wenn sie das Gefühl haben, etwas dazugelernt zu haben; vgl. Fölling-Albers/Haider/Haider 2008.

⁶⁴ In einer umfangreich angelegten Fragebogenuntersuchung erforschte Anton Bucher die Akzeptanz des Faches Katholische Religion. Er führte diese Befragung sowohl in der Grundschule als auch in den Sekundarstufen I und II durch; im Grundschulbereich befragte er 1454 Kinder. Die hier aufgeführten Un- tersuchungsergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Grundschulkin- der; vgl. Bucher 2001.

⁶⁵ Bei den älteren Kindern ging diese Akzeptanz zurück; vgl. Bucher 2001, 52.

⁶⁶ In der ersten Gruppe sind die Tätigkeiten „Geschichten aus der Bibel hören“ und „beten“ mit jeweils 47% an erster Stelle der Skala angesiedelt. Eine 77%- bzw. 74%ige Zustimmung erhalten „Feste vorbereiten und feiern“ sowie „zeichnen und malen“; vgl. Bucher 2001, 44-47.

⁶⁷ vgl. Hanisch/Bucher 2002, 37-60; vgl. 3.2.

⁶⁸ vgl. Bucher 2001, 44-47.

⁶⁹ Zur Situation in Westdeutschland: vgl. Englert/Güth 2000; Lück 2002; Sautermeister 2006. Zur Situation in Ostdeutschland: vgl. z.B. Kiesow 2007, 147-171; Schulte 2007, 191-207; Petzold 2003; Hanisch 2007a; Wermke 2006.

⁷⁰ Nur wenige dieser Untersuchungen beziehen sich explizit auf die Grundschule, viele der aktuellen Un- tersuchungen beziehen sich auf Schulen der Sekundarstufe I und II. Eine aktuelle, umfassende empirische Absicherung für die Grundschule steht noch aus. Nur Michael Domsgen und Andrea Schulte beziehen ihre

scheiden, wählen das Fach in der Regel aus Interesse oder fachlicher Neugierde.⁷¹ Dabei sind die „primären“ Motive wie lebenskundliche, thematisch orientierte oder auch religiös-bekennende häufig die entscheidenden, wobei die religiös-kirchliche Motivation mit zunehmenden Alter abnimmt und auch die grundsätzliche Einstellung zum Religionsunterricht eine Rolle spielt.⁷² Außerdem sprechen für den Religionsunterricht seine fachspezifische Kommunikationsstruktur, die methodische Vielfalt und der verringerte Leistungsdruck.⁷³

Neben diesem positiven Potential sieht sich der Religionsunterricht indessen auch Schwierigkeiten ausgesetzt. Da ist zum einen die abnehmende Vorprägung durch religiöse Wissens- und Erfahrungsbestände. In den oben bereits angerissenen familiären Verhältnissen wird die religiöse Sozialisation immer geringer. So empfanden es in der „Essener Umfrage“ über 50% der 418 Lehrerinnen und Lehrer „bedrückend“, dass Kinder weniger Vorerfahrungen mitbringen.⁷⁴ Auch die evangelischen Kolleginnen und Kollegen thematisierten den Ausfall religiöser Erziehung im Elternhaus und den Rückgang der religiösen Vorprägungen der Kinder.⁷⁵ Diese Tendenz scheint sich fortzusetzen und wird in den neueren Untersuchungen bestätigt.⁷⁶ Im Zuge des sogenannten „Traditionsabbruchs“ oder „Traditionswandels“ verfügen die Kinder immer seltener über Erfahrungen einer familiären Gebetskultur, eines kirchlich-gemeindlichen Eingebettet-Seins oder eines spirituellen oder auch sozialen religiösen Erlebens. Es äußert sich beispielsweise in fehlendem Wissen um fundamentale christliche Feste, wie Ostern und Pfingsten, in einer Unkenntnis elementarer Verhaltensregeln in der Kirche oder im Fehlen früher bekannter liturgischer Vollzüge (Gebete, Fronleichnam, Rosenkranzgebet, ...). Aber auch die Teilnahme an verbandlichen Kinder- und Jugendangeboten (KJG, Pfadfinder, ...) wird seltener. Der Umgang mit religiösen Bräuchen, die Verwendung einer religiösen Sprache und einer Entzifferungskompetenz für religiöse Phänomene nimmt demzufolge stetig ab. Diese geringer werdenden religiösen Vorkenntnisse und eine positive Einstellung zum Fach Religion müssen sich jedoch nicht widersprechen: Kinder stehen dem Religionsunterricht in der Regel nicht ablehnend gegenüber.

Neben dieser zurückgehenden religiösen Sozialisation zeigen Unterrichtsanalysen bereits seit längerem an, dass Kinder im Unterricht immer mehr als „schwierig“ wahrgenommen werden.⁷⁷ Sie werden als unkonzentrierter und unaufmerksamer, selbstbezogener und unsozialer erlebt, als noch frühere Lehrergenerationen dies beschrieben haben. Eine Kollegin, die stöhnend zur großen Pause im Lehrerzimmer erscheint und sagt: „Ich halte diese ADHS-Kinder nicht mehr aus!“⁷⁸, ist sicher keine Seltenheit mehr. In der Tat nehmen in der Wahrnehmung von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern die Aufmerksamkeitsstörungen zu. Immer mehr Kinder werden auf AD(H)S getestet und behandelt. Für

Situationsanalysen auch auf den Grundschulbereich. Ihren treffenden und interessanten Analysen liegen jedoch keine im strengen Sinn empirischen Untersuchungen zugrunde; vgl. Domsgen 2004; Schulte 2007.

⁷¹ vgl. Hanisch 2007a; Kiesow 2007.

⁷² vgl. Kiesow 2007, 161-162. Kiesow unterscheidet z.B. nach religiösen, kritisch religiösen, zweifelnden, offensichtlich nicht-religiösen Jugendlichen.

⁷³ vgl. Hanisch/Pollack 1997, 100-101.

⁷⁴ Das empfanden besonders die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen; vgl. Englert/Güth 1999, 73-77, 179.

⁷⁵ vgl. Lück 2003, 168-174.

⁷⁶ vgl. Doedens 2008, 43-46.

⁷⁷ vgl. Englert/Güth 1999, 67-77.

⁷⁸ Hierbei handelt es sich um ein Zitat, das während der Erhebungsphase in einem Lehrerzimmer der beiden beteiligten Schulen fiel.

diese Kinder ist das komplexe schulische Geschehen eine außerordentlich hohe Belastung, da ein Teil ihres Krankheitsbildes darin besteht, Außenwahrnehmungen nicht filtern zu können. Im Verhalten manifestieren sich diese Störungen in häufigem Dazwischenrufen, in unkontrolliertem Bewegungsdrang, in Unkonzentriertheit und Ablenkbarkeit und nicht selten in einem großen Hang zur Unordnung.⁷⁹ Da der Religionsunterricht aufgrund seiner Offenheit für kreative Gestaltungsräume stör anfälliger ist, können derartige Verhaltensweisen einen geregelten Unterrichtsablauf besonders gefährden. Andererseits bietet der Religionsunterricht gerade durch seine fachspezifischen Unterrichtsformen auch Ausgleichsmöglichkeiten: in Ritualen sowie in handelnden und meditativen Unterrichtsformen. In Erfahrungen der Stille und im Erleben von Sinnesübungen kann die Aufmerksamkeit auf kindgerechte Art geschult werden. Eine handlungsorientierte Gestaltung von Religionsunterricht kommt dem Aktivitätsdrang der Kinder häufig entgegen. Manchmal müssen auch etwas unkonventionelle, kreative Lösungswege gesucht und gefunden werden.⁸⁰

Doch nicht nur diese Verhaltensweisen erschweren unterrichtliches Geschehen: Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten von problematischem Sozialverhalten, das das Lernen in einer Gruppe beeinträchtigen. Kinder sind teilweise wenig in der Lage, von sich abzuweichen und ihre Bedürfnisse zurückzustellen. Aus verschiedenen Gründen fordern einige Kinder vehement ein, im Mittelpunkt zu stehen. Auch in Konfliktsituationen fällt es Kindern nicht immer leicht, angemessene Verhaltensweisen zu entwickeln. Das harmloseste Zeichen dafür sind die übereifrigen, endlos scheinenden Diskussionen darüber, wer in einer Streitsituation „Recht“ hat. Auch gehören Gewaltmaßnahmen an vielen Grundschulen schon zum (Konflikt)Alltag. Verbale Beleidigungen und Angriffe, respektloses Verhalten, Prügeleien und handgreifliche Auseinandersetzungen stehen bedauerlicherweise schon in vielen Schulen auf der Tagesordnung. Diese Wahrnehmung der Zunahme von Gewalt durch Schülerinnen und Schüler steht in einer gewissen Diskrepanz zu schulischer Gewaltforschung. Diese attestiert, dass kein „dramatischer Anstieg“ von Gewalt festzustellen sei. Zugenommen hat in den letzten zwanzig Jahren die „verbale Gewalt“, die auch vermehrt durch Mädchen ausgeübt wird, während die körperliche Gewalt in Form von Bedrohungen und Schlägen bei gleichbleibenden 4% liegt und meistens von Jungen ausgeübt wird.⁸¹ Von Bedrohungen und Schlägen berichten weniger als 10% der Kinder. In der World Vision Studie nennen 34% der Kinder, dass sie manchmal oder oft Opfer von Gewalttätigkeiten geworden sind (Hänseleien, Mobbing, Schläge).⁸² Vom Religionsunterricht wird nicht selten erwartet, zu sozialer Integration und einem positi-

⁷⁹ vgl. z.B. Hüther/Bonney 2010; Neuhaus 2002.

⁸⁰ vgl. Dressel 2005.

⁸¹ vgl. Zusammenstellung: Schulische Gewaltforschung. In: Die Grundschulzeitschrift. 22(2008)215/216. 20. Hilfreich für diese Wahrnehmung von Gewalt kann sein, die Täter auch in ihren Rollen als Opfer zu sehen, denen häufig noch „soziale Routinen“ fehlen, um „zwischen eigenen Wünschen“ und „Gewaltausübung“ sowie den Vorstellungen und Erwartungen und dem „tatsächlichen Verhalten“ anderer unterscheiden zu können. Schule kann dann zu einem Ort werden, sie in dieser Rolle zu entkräften und ihre Tätlichkeiten als Warnsignale für die zukünftige Entwicklung zu erkennen. Vielfach diskutiert und erprobt werden aus diesen Gründen die Entwicklung von Konflikt- und Streitprogrammen an Schulen. Diese sind häufig verbunden mit Maßnahmen zum Ausbau der Sozialkompetenz; vgl. z.B. Heil 2008; Themenheft: Disziplin. KatBl 129(2004)4.

⁸² vgl. World Vision Kinderstudie 2007, 158-161.