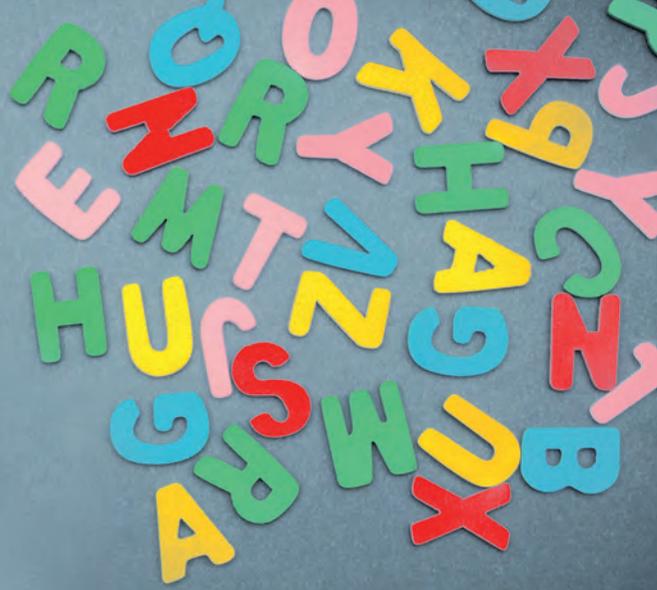


RELI



EKD-Texte 142

Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule

Ein Orientierungsrahmen



Evangelische Kirche
in Deutschland

Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule

Ein Orientierungsrahmen

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Impressum

Herausgegeben von
der Evangelischen Kirche in Deutschland
Herrenhäuser Straße 12 | 30419 Hannover
Telefon: 0800 50 40 60 2
www.ekd.de

Februar 2023

Bestellung: versand@ekd.de
Download: www.ekd.de/ru-Grundschule
Coverabbildung: © ReadyElements/pixabay
Satz: druckhaus köthen GmbH & Co. KG
klimaneutral auf 100% Recyclingpapier gedruckt



Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1. Kinder im Grundschulalter	11
1.1 Einblicke in ihre Lebenswelt	11
1.2 Kinder in der Perspektive evangelischer Bildung	14
1.3 Einsichten in die Entwicklung religiöser Vorstellungen und Haltungen	17
2. Religiöse Bildung in der Grundschule	20
2.1 Religiöse Bildung in der Schule für alle Kinder	21
2.2 Religionsensible Schul- und Unterrichtskultur	25
2.3 Lehrende und Pädagogische Fachkräfte als Ko-Konstrukteure religiöser Bildungsprozesse	28
2.4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	29
2.5 Grundschule und Religionsunterricht als Orte der Seelsorge	32
2.6 Grundschule und Religionsunterricht als Orte demokratischen Handelns	35
3. Religiöse Bildung im Religionsunterricht	38
3.1 Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule	38
3.2 Fragen als Ausgangspunkt religiösen Lernens und religiöser Bildung	40
3.3 Didaktisches Potenzial von Fragen	42
3.4 Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen	45
3.5 Kompetenzerwerb im Religionsunterricht der Grundschule	51
3.6 Anforderungen an Lehrende	54
4. Unterstützung, Begleitung, Vernetzung und Qualifizierung	58
4.1 Unterstützung, Begleitung und Vernetzung religiöser Bildung in der Grundschule	58
4.2 Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für den Religionsunterricht	59
Zentrale Aussagen und Perspektiven	63
Literatur	68
Mitglieder der AG Religionsunterricht in der Grundschule	71

Vorwort

„Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes“ (Mk 10,14). Dieses Wort Jesu ist für die Kirche elementar. Es prägt ihren Blick auf den Glauben der Kinder und stellt ihn in den Zusammenhang des Glaubens der Erwachsenen. Die Rede vom nahe herbeigekommenen Reich Gottes hat eine gegenwärtige und eine zukünftige Dimension. Ihr geht der Ruf zur Umkehr, zur Buße voraus. Vor diesem Hintergrund kann es der Kirche vom Evangelium her nicht gleichzeitig sein, welche Lebens- und Bildungsbedingungen Kinder in der Gesellschaft vorfinden. Sie würde ihren Auftrag verfehlen, hätte sie nicht immer auch das Wohl aller Kinder im Blick.

Die Akzeptanz des Religionsunterrichts ist in der Grundschule nach wie vor besonders hoch. Die allermeisten evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler nehmen am Religionsunterricht teil, darüber hinaus etliche, die keiner Konfession oder einer anderen Religion angehören. Viele Kinder begegnen hier zum ersten Mal christlichem Glauben, Kirche und Religion.

Religiöse Bildung verbindet Schule und Lebenswelt der Kinder. Sie stellt soziale Umgangsformen, menschliche Beziehungen und die Welt der Erwachsenen in den Zusammenhang religiösen Lebens. Und sie trägt dazu bei, dass Kinder sich in der pluralen Vielfalt möglicher Lebensentwürfe zurechtfinden. Sie hilft ihnen, eigene Standpunkte und Werthaltungen zu gewinnen. Das fördert die kindliche Persönlichkeitsentwicklung und legt einen Grund für eine verantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Der Religionsunterricht nimmt Kinder als Subjekte des Lernens ernst. Existentielle Fragen haben Raum: nach dem Leben selbst, nach Lebenssinn, nach Verantwortung und nach Beziehungen. Kinder haben ein religiöses Interesse, über das sie anders als Erwachsene ganz unbefangen kommunizieren wollen. Sie sind offen für biblische und religiöse Geschichten, die sie gern hören, sehen oder auf ihre Weise nachspielen wollen. Es braucht dabei einen Freiraum für eigenen Erfahrungen und Deutungen der Kinder. So bleiben sie aktive Erkunder und eigenständige Entdeckerinnen von möglichen Antworten auf die Rätsel, die sich ihnen auftun, und entwickeln gleichsam eine eigene Theologie und Weltsicht. Darum ist es so wichtig, dass die Interes-

sen und die Rechte der Kinder auch in diesem Bereich geachtet werden und Religion in das Lernen und Leben der Grundschule auch über den Fachunterricht hinaus einbezogen wird.

Der vorliegende Orientierungsrahmen gewährleistet die Anschlussfähigkeit des Evangelischen Religionsunterrichts in der Grundschule an die allgemeine Unterrichtsentwicklung, indem er spezifische Anforderungen an diesen Unterricht formuliert. Er will damit den Religionsunterricht als eine gemeinsame Angelegenheit von Staat und Kirche befördern sowie zur Qualitätssicherung für dieses Fach beitragen. Der Orientierungsrahmen korrespondiert mit vorhandenen Texten für andere Schularten. Gemeinsam bieten sie einen abgestimmten Referenzrahmen für die Kultusministerkonferenz und die einzelnen Bundesländer beziehungsweise Landeskirchen.

Verfasst wurde der Orientierungsrahmen von einer Arbeitsgruppe, der Fachleute aus verschiedenen kirchlichen Bildungsgremien und -institutionen sowie der Lehrerbildung und der universitären Wissenschaft angehören. Die Kirchenkonferenz der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat ihn mit großem Dank zustimmend zur Kenntnis genommen und darum gebeten, ihn im kirchlichen, staatlichen und universitären Bereich bekanntzumachen. So wünsche ich dem Orientierungsrahmen bei allen, die das Lehren und Lernen in der Grundschule und im Religionsunterricht verantworten oder sich sonst dafür interessieren, Aufmerksamkeit und Verbreitung. Mein besonderer Dank gilt dabei den Religionslehrerinnen und -lehrern. Ich habe großen Respekt vor ihrer Arbeit in der Schule und hoffe sehr, dass sie sich durch diesen Text unterstützt und ermutigt sehen.

Hannover/Bielefeld, im Februar 2023



Präses Dr. h. c. Annette Kurschus

Vorsitzende des Rates der
Evangelischen Kirche in Deutschland

Einleitung

Der vorliegende Orientierungsrahmen fokussiert die Grundschule. Sie ist in Deutschland ein eigenständiger Bildungsort zwischen Kindertageseinrichtungen und weiterführenden Schulen. Zum ersten Mal kommen Kinder mit der Institution Schule in Berührung. Sie wollen in der Grundschule einen Ort finden, an dem sie in ihrem Kindsein wahrgenommen und willkommen geheißen werden und an dem sie unterstützt werden, die Welt und das Leben gemeinsam zu begreifen und zu verstehen. Innerhalb des Schulsystems steht die Grundschule daher vor der besonderen Aufgabe, Schüler:innen an die schulische Form des Lernens und Arbeitens heranzuführen und ihnen Möglichkeiten zu bieten, sich die Grundkompetenzen für ihr Leben zu erschließen. Darüber hinaus gehört es zum Auftrag der Grundschule, Schüler:innen gemäß ihrer Leistungen einer weiterführenden Schule zu empfehlen bzw. zuzuweisen. Die Grundschule ist eine Schule für alle Kinder. So spiegelt sie die Vielfalt unserer pluralen Gesellschaft wider und stellt damit eine besondere Chance wie Herausforderung für Lehrende und Pädagogische Fachkräfte¹ an den Grundschulen dar. Die Grundschule ist ein Lebens- und Lernraum, in dem sich informelle, non-formale und formale Bildung ergänzen und gegenseitig bereichern können. Vielfach haben sich Grundschulen zu Ganztagschulen entwickelt oder sie kooperieren mit Horten, in denen den Schüler:innen nach dem Unterricht diverse Lern-, Freizeit- und Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten werden. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in ihren „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (Stand 2015) den Bildungsauftrag der Grundschule wie folgt beschrieben:

„Die Grundschule orientiert sich in ihrem pädagogischen Handeln im Unterricht und im Schulleben an den in den Verfassungen der Länder grundgelegten Bildungszielen sowie an den Grundsätzen von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit im Sinne des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Auf der Grundlage dieser Bildungsziele, Grundsätze und Werte beobachten und reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihr Handeln und ihre Begegnungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern in alters- und entwicklungsangemessener Weise und übernehmen Verantwortung für

¹ Mit Pädagogischen Fachkräften sind im Folgenden Mitarbeitende gemeint, die neben Lehrenden pädagogische Aufgaben in Kindertageseinrichtungen und Schulen beruflich wahrnehmen, z.B. Erzieher:innen, Psycholog:innen oder Sozialarbeiter:innen.

die Klassen- und Schulgemeinschaft. Sie erfahren in ihrem schulischen Alltag die Bedeutung und Notwendigkeit eines demokratischen, achtsamen, toleranten und respektvollen Umgangs mit anderen. Im Unterricht werden demokratische Werte thematisiert, wird das Engagement der Kinder angeregt und gefördert. Durch die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, verschiedenen Antworten auf Sinnfragen und unterschiedlichen Lebensweisen erweitern sie ihren Erfahrungshorizont, ihre Bewertungsmaßstäbe sowie ihre Handlungskompetenz und finden zu eigenen, reflektierten Werthaltungen in politischen, religiösen und sozialen Zusammenhängen.⁴²

Religiöse Bildung übernimmt hierbei eine wichtige Rolle. Entsprechend heißt es in der Verlautbarung der KMK: „Religion und Ethik vermitteln Inhalte, die Voraussetzung für die Bildung von Wertebewusstsein und Werteorientierung sind und damit die Grundlagen für ein gelingendes Leben in der Gemeinschaft bilden. Die Begegnung mit anderen Religionen und Weltanschauungen leistet einen Beitrag zur Entwicklung eigener Überzeugungen, moralischer Urteilsfähigkeit sowie von Achtung und Toleranz.“⁴³ Religiöse Bildung in der Grundschule unterstützt Kinder darin, Religion kennen und verstehen zu lernen. Sie bietet ihnen Deutungskontexte für viele ihrer Beobachtungen und Erfahrungen an, eröffnet religiöse Vorstellungswelten und lässt Religion und religiöse Vielfalt erfahrbar werden. Diese Deutungskontexte werden in Zeiten großer gesellschaftlicher Veränderungsprozesse umso wichtiger. Ereignisse wie die Covid-19-Pandemie oder der Krieg in der Ukraine unterstreichen, dass religiöse Bildung und Seelsorge unverzichtbares Gut sind. Dies gilt insbesondere für die Grundschulen als Lern- und Lebensraum einer vielfältigen Gesellschaft. Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule ist als ordentliches Lehrfach verpflichtet, einen Beitrag zur Bildung des Kindes gemäß den Grundsätzen der evangelischen Kirche (s. Art. 7.3 GG) zu leisten. In pädagogischer Hinsicht orientiert sich der Unterricht am Kind, seiner Lernausgangslage, seinen Erfahrungen und Bedürfnissen, als Anknüpfungspunkt für Bildungsprozesse. Mit dieser Subjektorientierung ist ein wichtiger Grundsatz der evangelischen Kirche im Sinne der Förderung der Selbstbildung und Selbsttätigkeit von Kindern angesprochen.

In den zurückliegenden Jahren hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) für den Religionsunterricht in einzelnen Schulformen und -stufen bereits orientierende Rahmentexte veröffentlicht. So erschien 2010 zuerst ein „Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und

2 Kultusministerkonferenz (2015), 6.

3 Ebd., 16.

Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung“ (EKD-Texte 109). 2011 folgte die Veröffentlichung des Orientierungsrahmens zu „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ (EKD-Texte 111), in dem Anforderungen an Kompetenzen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 formuliert wurden. In dem Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ (EKD-Texte 129) wurde 2018 ein berufsbildungsspezifisches Kompetenzmodell entfaltet, das die Besonderheit des Religionsunterrichts im Spannungsfeld zwischen Berufsbezogenheit und beruflicher Handlungskompetenzentwicklung berücksichtigt.

Der vorliegende Text „Religiöse Bildung und Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen“ geht von den Lebenswelten von Kindern im Grundschulalter aus (Kapitel 1) und legt dar, wie die Grundschule ihre religiöse Bildung im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags unterstützen kann (Kapitel 2). Zugleich fragt er nach den Zielperspektiven des Religionsunterrichts als allgemeinbildendes Fach und wie diese in der Grundschule auf der Grundlage unterschiedlicher Lernausgangslagen und individueller Lernwege angestrebt werden können, um so auch für religiöse Bildung in den weiterführenden Schulen anschlussfähig zu sein (Kapitel 3). Abschließend benennt er wesentliche Gelingensvoraussetzungen für religiöse Bildung in der Grundschule und im Religionsunterricht (Kapitel 4).

Die Orientierungsrahmen der EKD für religiöse Bildung und Religionsunterricht in bestimmten Schulformen sind nähere Bestimmungen der EKD-Denkschriften zu Bildung und Schule. So knüpft der hier vorliegende Text an die Impulse zur Kompetenzbildung als individuelle Erschließung der Tiefendimension des Lebens im Horizont von Religion der Denkschrift „Identität und Verständigung“ (EKD 1994) an. In Abkehr von jeglicher Vermittlungsdidaktik, die auf eine Weitergabe bloßen „Lehrsatz-Wissens“ an die Schüler:innen ausgerichtet ist, hebt die Denkschrift hervor, dass die zentrale Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts in der Befähigung der Schüler:innen zu einer „persönlichen religiösen Orientierung“ in einer pluralen Gesellschaft liegt. Elementarisierung eröffnet dabei den Zugang zu einer traditions- und erfahrungsbezogenen Unterrichtsplanung.

In der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (EKD 2003) wird Bildung verstanden als Verschränkung von kognitiven Leistungen, sozialer Kompetenz und Erschließung von Wertebewusstsein. Sie bildet einen „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltung (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im

Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (66). In Abwehr eines funktionalistischen Bildungsverständnisses und zur Beschreibung zukunftsfähiger schulischer Bildung bahnt sich die Erschließung der Tiefendimension des Lebens im Horizont von Religion als Zielrichtung an. Diese ist durch eine Offenheit von Kindern und Jugendlichen für „das Unerwartete, für das nicht Vorhersehbare und in diesem Sinne Neue“ (73) gekennzeichnet. Eine zukunftsfähige Schule gewährt Raum für solche Erfahrungshorizonte.

Hinsichtlich einer pluralitätsfähigen Schule fragt die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ (EKD 2014) nach der Stärkung von Gemeinsamkeiten und dem Umgang mit unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen in einem freiheitlichen demokratischen Staat (54). Diversitätssensibler Religionsunterricht in einer pluralitätsfähigen Schule grenzt sich gegen die Außenpole „Gleichgültigkeit/Relativismus“ auf der einen und „Fundamentalismus“ auf der anderen Seite ab (60). Als Voraussetzung für Pluralitätsfähigkeit wird religiöse Orientierung verstanden (73). Die Denkschrift betont, dass die Aufgabe, Schüler:innen zum Umgang mit der religiösen und weltanschaulichen Diversität zu befähigen, nicht allein den Religionsunterricht betrifft. Es bedarf der Erfahrungsräume einer dialogisch offenen Schulkultur, „die kompetenzorientiertes Lernen im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der religiösen und weltanschaulichen Pluralität ermöglichen“ (107).

Der vorliegende Orientierungsrahmen wendet sich zum einen an alle, die im Kontext der Schule das Lehren und Lernen im Religionsunterricht sowohl staatlich als auch kirchlich (mit-)verantworten, von den Kultusministerien über die mittlere Schulverwaltung bis hin zu den Fachgruppen der einzelnen Schule. Zum anderen richtet er sich an Lehrende und Pädagogische Fachkräfte, die in Grundschulen, im Ganztagsbereich und Horten tätig sind, sowie an Personen in der (Aus- und Fort-)Bildung von Grundschullehrenden. Die hier entwickelten Eckpunkte sind als Referenzrahmen zu verstehen, die einer konkreten Ausgestaltung auf Bildungsplan- bzw. Lehrplan- und Schulebene bedürfen. Darüber hinaus soll der Orientierungsrahmen als Grundlage für das Gespräch mit Schulleitungen, Schulträgern sowie Elternverbänden, Verbänden für Lehrende und anderen gesellschaftlichen Institutionen über die Ziele einer alle Dimensionen des Menschseins umfassenden Bildung an der Grundschule dienen.⁴

⁴ Mit Eltern sind im Folgenden sowohl Erziehungsberechtigte gemäß Art.6 GG gemeint, die für ein minderjähriges Kind personensorgeberechtigt sind, als auch weitere Personen, die elterliche Aufgaben übernehmen.

1. Kinder im Grundschulalter

Kinder sind eigenständige Persönlichkeiten, die sich in der Auseinandersetzung mit ihrer Um- und Mitwelt aktiv entwickeln. Sie nehmen ihre Wirklichkeit wahr und setzen sich mit ihr handelnd, entdeckend, fragend und konstruierend auseinander. Sowohl soziale Begegnungen als auch inhaltliche Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesse sind hierbei von zentraler Bedeutung. Lernen findet dabei unbewusst oder auch bewusst initiiert statt, also informell, non-formal und formal. Dazu bringen Grundschul Kinder Erfahrungen aus der Familie und aus vorschulischen Einrichtungen mit, z. B. aus Kindertageseinrichtungen, der „Kirche mit Kindern“, Sportvereinen oder Musikschulen.

In individueller Offenheit und gesellschaftlicher Rahmung finden Erziehungs- und Bildungsprozesse statt, die von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit des Kindes sowie seiner Mitwirkung am eigenen Bildungsgeschehen ausgehen. Für eine zukunftsorientierte Gesellschaft ist ein würde- und respektvoller Umgang mit dem Kind und seinem Erleben eine Selbstverständlichkeit – sowohl im Interesse des Kindes als auch der Gesellschaft. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass ein Reden vom Kind und über Kindheit stets ein Reden von Erwachsenen ist und ein stetig zu überprüfendes Konstrukt darstellt.

Der vorliegende Text „Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule“ bietet eine Orientierung für den pädagogischen Umgang mit den religiösen Bildungsansprüchen von Kindern im Grundschulalter: Im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens steht dabei stets das Kind. Von ihm her und auf es hin ist religionspädagogisches Handeln ausgerichtet, im Bewusstsein, dass die Gottesebenbildlichkeit des Menschen die Würde und Unverfügbarkeit des Kindes begründet.

1.1 Einblicke in ihre Lebenswelt

Kinder besitzen eine eigene Persönlichkeit mit ihnen eigenen Erfahrungen und Sinnkonstruktionen, die sie aus ihrer Lebenswelt gewinnen. In einem Wechselspiel zwischen Individuum und gesellschaftlicher Umwelt entfalten Kinder ihre Persönlichkeit. Mit dem Eintritt in die Grundschule und auch dem Übergang in die weiter-

führende Schule müssen Kinder zudem wichtige Veränderungen bewältigen. Diese biografischen Übergangssituationen (Transitionen) sind geprägt von der Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzulassen und zunehmend Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln.

Kinder wachsen in vielfältigen Familien- und Lebenskonstellationen auf und erleben dabei unterschiedliche Rollen- und Geschlechterbilder sowie Lebensentwürfe. Sie nehmen ihre Umwelt sensibel wahr, zeigen Mitgefühl und haben ein gutes Gespür für das Miteinander von Menschen und stellen Fragen zu einem verantwortlichen Umgang in der Gesellschaft. Der Wunsch nach Fairness und einem gerechten Handeln prägt ihr Denken.

Für das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern sind Peers und insbesondere Freund:innen wichtig. Sie verbringen Zeit miteinander, spielen, teilen Erfahrungen und regen sich gegenseitig in ihrem Fühlen, Denken und Handeln an. Dabei verarbeiten sie ihre Eindrücke und Erfahrungen und zeigen Emotionen und Gefühle. Situationen und Begegnungen, in denen sie fröhlich, glücklich und unbeschwert sein und agieren können, geben ihnen die Kraft, auch mit herausfordernden Situationen im Alltag umzugehen. Kinder machen aus unterschiedlichen Gründen immer wieder die Erfahrung, nicht angenommen, wertgeschätzt oder sogar ausgegrenzt zu werden. Ein Teil der Kinder hat bereits Mobbing und Gewalt erlebt und muss mit damit verbundenen Ängsten klarkommen. Kinder haben zudem Angst vor Terroranschlägen, Kriegen, Umweltzerstörung oder Krankheiten. Aber auch die Angst, in der Schule nicht mitzukommen und schlechte Noten zu erhalten, beschäftigt Kinder.

Mehr als ein Drittel der Heranwachsenden unter 25 Jahren in Deutschland hat einen Migrationshintergrund, wobei viele Familien schon in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben.⁵ Zugenommen hat in den letzten Jahren die Zahl der Kinder mit Fluchterfahrungen. Viele Kinder wachsen mehrsprachig auf: In der Familie sprechen sie z. B. eine der Familiensprachen und in der Schule Deutsch. Diese Mehrsprachigkeit kann eine Ressource im Bildungsprozess darstellen. Die Migrationsbewegungen der letzten Jahre verändern die kulturell und religiös plurale Situation in der Gesellschaft und damit in den Grundschulen.

⁵ Vgl. Deutsches Jugendinstitut – DJI (Hrsg.) (2020).

Nach wie vor sind die jeweiligen materiellen und sozialen Bedingungen der Herkunftsfamilien entscheidend für die Bildungschancen von Kindern. Etwa ein Fünftel aller Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren lebt mit Armut. Vor allem Kinder alleinerziehender Elternteile, Kinder aus Haushalten mit SGB-II-Bezug oder Kinder aus Familien mit zwei und mehr Geschwistern sind besonders von Armut bedroht.⁶ Sie haben aus diesem Grund oft nicht die Möglichkeit, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, und ihre Chancen des Bildungsaufstiegs sind deutlich geringer.

Kinder wachsen mit digitalen Medien auf und sind von klein auf durch ihre Eltern und Geschwister mit dem Umgang von Smartphones, Tablets oder Notebooks vertraut und bringen im Grundschulalter bereits eigene Erfahrungen in der Nutzung digitaler Medien mit. Für viele ist es selbstverständlich, virtuelle Welten in ihr tägliches Leben zu integrieren. Gleichwohl benötigen Kinder eine Medienkompetenz, die sie zu einem kritisch-konstruktiven und kreativen Umgang mit Medien befähigt. Schließlich ist zu beobachten, dass bei Kindern digitale Formen der Begegnung und des Austauschs mit Freund:innen und entfernt lebenden Familienmitgliedern zunehmen.⁷

Vielfach haben Kinder in der Familie die Möglichkeit, Dinge mitzubestimmen und Entscheidungen selbst zu treffen. Die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung steht in einem Zusammenhang von Alter und sozialer Herkunft. Mit zunehmendem Alter dürfen Kinder mehr Entscheidungen selbst treffen, und gleichzeitig gilt, je gebildeter die Herkunftsfamilie, desto größer die Selbstbestimmungsmöglichkeiten und umgekehrt. Um Kinder nicht mit Entscheidungssituationen zu überfordern, bedarf es der Entwicklung einer Entscheidungskompetenz, die es ihnen ermöglicht, Entscheidungen nicht nur intuitiv, sondern zunehmend begründet zu treffen.

Allgemein lässt sich beobachten, dass die meisten Kinder im Grundschulalter überwiegend gern zur Schule gehen. Gleichzeitig erleben manche Kinder Schule weniger positiv als andere. Hiervon sind beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus sozial herausfordernden Verhältnissen oder Kinder mit Beeinträchtigungen stärker betroffen. Kinder wollen in der Schule lernen, insbesondere Dinge, die sie selbst betreffen und herausfordern. Aufgabe der Schule ist es, dies inhaltlich aufzugreifen, die damit verbundene Motivation zu erhalten und Freude am Entdecken und (Weiter-)Lernen zu fördern. Damit Kinder ein stabiles und tragfähiges Selbst-

6 Vgl. Bertelsmann Stiftung (2020).

7 Vgl. EKD (2022), Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt, 18–20.

konzept entwickeln können, brauchen sie Erwachsene und Situationen, die es ihnen ermöglichen, zu sich als Personen, zu ihren Gedanken und Gefühlen zu stehen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen und sich als selbstwirksam zu erleben. Dazu gehören in besonderer Weise vertrauensvolle Beziehungen, die den Kindern Sicherheit, Halt und Orientierung geben und möglichen (Versagens-)Ängsten entgegenwirken. Davon ausgehend gilt es, (religiöse) Bildungssettings zu gestalten, die die unterschiedlichen Lebensbedingungen, in denen Kinder im Grundschulalter aufwachsen, berücksichtigen und als Lernpotenziale nutzen. Die Eigenständigkeit von Kindern ist leitend für das Bildungs- und Erziehungshandeln. Erziehung und Bildung haben dabei im Interesse der Kinder und mit den Kindern zu geschehen. Es gilt, ihre Persönlichkeit zu respektieren und ihnen kindergemäß und kindergerecht zu begegnen.

1.2 Kinder in der Perspektive evangelischer Bildung

Kinder besitzen eine unverlierbare Würde, die nicht von dem abhängt, was sie leisten, was sie glauben oder ob sie erfolgreich sind. Das ergibt sich aus der biblischen Bestimmung des Menschen als Ebenbild Gottes (1. Mose 1,27). Die Bibel betrachtet Kinder zudem als Verheißung und als Geschenk (1. Mose 12 ff.; Psalm 127,3). Ihre Würde gründet auf der bedingungslosen Liebe und Zuwendung Gottes (z. B. Markus 9,36 f.). Diese Bestimmung schließt das Recht der Kinder auf Wertschätzung ebenso ein wie das Recht auf Schutz, Fürsorge und Bildung. Nach evangelischem Verständnis legt Bildung Kinder nicht auf bestimmte Bilder einer Leistungs-, Medien- oder Informationsgesellschaft fest, auch wenn sich Kinder als selbstverständlicher Teil dieser Gesellschaft verstehen und sich in ihr behaupten möchten. Die Bedeutung evangelischer Bildung liegt darin, dass sich Kinder in der ihnen von Gott verliehenen Würde wahrgenommen wissen, indem sie um ihrer selbst willen geachtet und gefördert werden. Bildung nach evangelischem Verständnis ist demnach subjektorientierte Bildung. Daraus ergibt sich mit Blick auf die Grundschule die Frage: Was benötigen Kinder, damit sie sich als eigenständige und wertgeschätzte Individuen wahrnehmen und erfahren können?

Der Mensch ist nach biblischem Verständnis zu Freiheit und Verantwortung berufen. Aus evangelischer Sicht ist er allein durch seinen Glauben von Gott gerechtfertigt. Dieses Geschehen ermöglicht dem Menschen, sein Leben frei zu gestalten. Gleichzeitig ist er dazu bestimmt, für andere, für sich selbst und für die von Gott geschaffene Welt Verantwortung zu übernehmen und fürsorglich zu handeln. Diese Verhältnis-

bestimmung gilt selbstverständlich auch für Kinder. Schon den Reformatoren war es ein Anliegen, Kinder durch Bildung dazu zu befähigen, in der durch Gott geschenkten Freiheit verantwortungsvoll zu leben. Im Grundschulalltag und im Religionsunterricht gilt es daher, nach Möglichkeiten zu suchen, wo Kinder in Freiheit Verantwortung für sich und andere übernehmen können. Orte der Reflexion gehören hier ebenso dazu wie das Vertrauen, das Erwachsene Kindern entgegenbringen.

Zum Wesen des Menschen gehört, dass er in Beziehungen lebt. Er wurde von Gott als soziales Wesen geschaffen.⁸ Der Mensch lebt und gestaltet seine Beziehungen zu anderen, aber auch zur Welt als Schöpfung insgesamt, zu Tieren, Pflanzen, zur Natur. Dabei ist er auf gegenseitige Kommunikation angewiesen, darauf, dass er von anderen wahrgenommen und angesprochen wird.

Zu Gott tritt der Mensch in eine Beziehung, weil Gott, dessen Wesen Liebe ist (z. B. 1. Johannes 4,16; 9 f.), sich ihm zuwendet, ihn anspricht. Nach biblischem Verständnis ist Gott also nicht nur ein höchstes Wesen, sondern muss in seinen Beziehungen zum Menschen gedacht und erfahren werden. Diese Zuwendung Gottes wird im Alten Testament durch die Bundeserzählungen gefestigt (vgl. 1. Mose 9,1–17). Im Neuen Testament gründet diese Beziehung im Glauben des Menschen an Gott (vgl. Johannes 1,12). Paulus spricht von der durch Jesus Christus geschenkten „Gotteskindschaft“ (vgl. Römer 8,15,23). An vielen Stellen der Bibel wird Gott dem Menschen als Mutter (z. B. in Jesaja 66,13 und Psalm 131,2) und als Vater (z. B. in Psalm 68,6 und Lukas 12,29–32) beschrieben. Mit diesen Bildern zur Beschreibung der Beziehung zwischen Gott und Mensch wird die Verwiesenheit menschlichen Lebens auf Gott aufgegriffen und so die Zuwendung Gottes zum Menschen veranschaulicht. Die Bibel spricht aber nicht nur in personalen Bildern von Gott. Er zeigt sich beispielsweise auch als Wolken- und Feuer säule (2. Mose 13,21), die den Menschen in ihrer Bedrängnis den Weg weist, oder als zärtlicher Atem des Lebens (1. Könige 19,12). Darin liegen unmittelbare Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines vertrauensvollen Verhältnisses der Kinder zu Gott, die in Bildungsprozessen deutungsoffen und situationssensibel zur Sprache gebracht werden können.

Teilhabe am Bildungsgeschehen bedeutet nach evangelischem Verständnis für Kinder im Grundschulalter, dass sie Bildungsprozesse eigenständig mitgestalten können. Dabei erschließen sich Kinder die Tiefendimension ihres leiblichen, seelischen und

⁸ Vgl. die zweite Schöpfungserzählung in 2. Mose: „Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei“ (2. Mose 2,18).

geistigen Erlebens, indem sie ihre Erfahrungen, Gedanken und Fragen austauschen und Bedeutungen im Horizont von Religion gemeinsam aushandeln. Als „Sprachschule der Freiheit“⁹ dient religiöse Bildung nach evangelischem Verständnis der Förderung der Persönlichkeitsbildung und der individuellen Entwicklung des Menschen zu selbstbestimmten, reflektierenden und verantwortungsbereiten Persönlichkeiten. Bildung ist ein soziales Geschehen und wird als offener, zweckfreier Prozess verstanden. Bildung beginnt im Kindesalter und ist ein lebenslanges, generationenübergreifendes, soziales Geschehen, das sich in der Kommunikation zunächst mit Eltern, Geschwistern, Großeltern, später mit Freund:innen, Erzieher:innen, Betreuer:innen und Lehrenden ereignet und sich zunehmend weitet. Kinder entwickeln in diesen Beziehungen ihre je eigene Persönlichkeit. Bildung nach evangelischem Verständnis hat in der Grundschule folglich die Aufgabe, Kinder in ihren Beziehungsgefügen zu unterstützen, die sie gemeinsam mit anderen gestalten und in denen sie sich als angenommen und gehalten erfahren.

Ein zentrales Anliegen des evangelischen Bildungsverständnisses ist die Einlösung des Anspruchs auf inklusive Bildung. Inklusion versteht sich als eine radikale Perspektivenverschiebung, die sich über das Recht der Kinder auf Fürsorge und Versorgung hinaus auf das Recht der gesellschaftlichen Zugehörigkeit und Teilhabe ausrichtet. Infolgedessen sind vorhandene gesellschaftliche Strukturen und Praxen kritisch zu betrachten, die eine Person oder Gruppe anhand ihres vorgeblichen „Andersseins“, sei es wegen ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus, religiösen Gemeinschaften, Ethnien oder wegen körperlicher Beeinträchtigungen, abwerten oder ausgrenzen. In Bezug auf schulische Bildung in der Grundschule bedeutet Inklusion, allen Schüler:innen ihren Möglichkeiten entsprechend Bildungschancen zu eröffnen. Evangelische Theologie und Religionspädagogik, die Inklusion als ihr inhärentes Thema verstehen,¹⁰ begründen den Anspruch auf Inklusion theologisch anhand der Gottebenbildlichkeit des Menschen und religionspädagogisch durch die Subjektorientierung. Das christliche Menschenbild, das die Verletzlichkeit, Unbestimmtheit, prinzipielle Offenheit und Angewiesenheit des Menschen als Normalität anerkennt, stellt hierbei eine wichtige Orientierung für ein inklusionsbewusstes pädagogisches Handeln an Grundschulen dar.

9 EKD (2020a), *Kinder in die Mittel*, 47.

10 Kirchenamt der EKD (2014), *Es ist normal, verschieden zu sein*, 38.

1.3 Einsichten in die Entwicklung religiöser Vorstellungen und Haltungen

Als ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind und dachte wie ein Kind und war klug wie ein Kind, als ich aber ein Mann wurde, tat ich ab, was kindlich war. (1. Korinther 13,11) In diesem Vers des Apostels Paulus wird deutlich, dass verschiedene Lebensphasen, Perspektiven und damit verbundene Erfahrungen Glauben, Denken und Handeln beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass theologische Inhalte zu jeder Zeit und in jedem Lebensalter in je eigener Weise – und eben auch von Kindern – verstehbar, auslegbar und bedeutungsvoll sind. Um das zu berücksichtigen und bei der Planung religiöser Lernprozesse bewusst einbeziehen zu können, sind Kenntnisse über die religiösen Vorstellungen und Haltungen von Kindern sowie deren Voraussetzungen und Entwicklungen von grundlegender Bedeutung.

Anknüpfend an die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse von Piaget beschrieben Kohlberg, Fowler, Oser, Gmünder u. a. die religiöse und moralische Entwicklung und Urteilsfähigkeit des Menschen in Stufenmodellen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Stufen aufeinander aufbauen und eine bestimmte altersbezogene Entwicklungsphase erreicht wird, wenn die Fähigkeiten der vorherigen Phasen verfügbar sind. Spätere Diskussionen nehmen die Alterszuordnungen zurück und verstehen die Stufenmodelle vielmehr als Sehhilfe für Lehrende, um Äußerungen von Kindern einordnen und verstehen zu können.

Das Modell der religiösen Stile geht von der Möglichkeit der synchronen Überlagerung der Phasen aus. „Religiöse Stile sind unterschiedliche Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignungen von Religion, die ihren Ursprung in Bezug zur Lebensgeschichte und zur Lebenswelt haben.“¹¹ Sie bleiben, so die Annahme, wie etwa die älteren geologischen Schichten beim Aufbau der Erde ein Leben lang erhalten und dienen als Grundlage für das Hineinwachsen in einen weiteren religiösen Stil. Die verschiedenen Formen des Umgangs mit dem Religiösen müssen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern eine Vermischung verschiedener Stile ist denkbar. Ebenso konnte beobachtet werden, dass sich Stile in unterschiedlichen Abfolgen entwickeln. Folgende für Grundschul Kinder relevante Stile lassen sich unterschei-

11 Streib (2001), 149. Original in Englisch. Zitiert nach Büttner & Dieterich (2016), 82.

den¹²: Kinder, die im *subjektiv-religiösen Stil* denken, entwerfen Bilder und Vorstellungen aus einer egozentrischen Perspektive. Im *instrumental-reziproken Stil* gelingt es Kindern, die Bedürfnisse anderer aus ihrem näheren Umkreis wahrzunehmen, und sie sind darüber hinaus in der Lage, sich schlüssige Geschichten auszudenken. Auch ein *do-ut-des-Schema* („Wie du mir, so ich dir“) ist in diesem Stil erkennbar. Kinder, die im *wechselseitigen religiösen Stil* argumentieren, sehen sich in das soziale Umfeld integriert und können dieses als Quelle und Maßstab für Vorstellungen, Geschichten und religiöse Empfindungen nutzen. Die bereits erworbenen Stile sind in verschiedener Weise verfügbar und können aktiviert werden, wenn bestimmte Lebenssituationen dies erfordern.

Ausgehend von Impulsen der neueren Entwicklungs- und Kognitionspsychologie wird Lernen heute in Abhängigkeit von Wissen in einzelnen Domänen erklärt und verstanden. Aneignen und Verstehen sind davon abhängig, wie viel Vorwissen Kinder in einem bestimmten Bereich mitbringen und welches Verständnis sie von bestimmten Sachverhalten haben. So werden etwa biblische Gleichnisse mit ihrer spezifischen Bildsprache und ihren theologischen Pointen von Kindern anders gedeutet als von Erwachsenen, denn neben dem spezifischen Wissen über die Welt und Umwelt des biblischen Textes sind Erfahrungen und der Kontext, in welchen hinein ein solches Gleichnis erzählt wird, bedeutsam. Das jeweilige Vorwissen von Kindern kann sehr verschieden sein. So hat ein Grundschulkind mit einem differenzierten Wissen in einer bestimmten Domäne, welches ihm in dieser konkreten Domäne bereits komplexe Denkkonstruktionen ermöglicht, nicht zwangsläufig auf allen Gebieten die gleichen kognitiven Fähigkeiten ausgebildet.

Für religiöse Bildung von Kindern im Grundschulalter ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Domänenspezifische Sichtweisen legen nahe, dass Kinder schon früh umfangreiches Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Themenbereichen erwerben können. Kinder im Grundschulalter bringen aus der Domäne Religion differenziert ausgeprägte Kompetenzen, unterschiedliches Vorwissen und vielfältige Einstellungen gegenüber verschiedenen Religionen und Christentum mit. Sie verfügen über spezifischere religiöse Kompetenzen und Haltungen, wenn sie mit ihren Eltern regelmäßig beten, Angebote der Kirchengemeinde für Kinder wahrnehmen oder eine Kindertageseinrichtung in konfessioneller Trägerschaft besucht haben, als Kinder, die in religionsdistanzierten Familien aufwachsen. Dennoch

12 Ebd., 150–153. Zitiert nach Büttner & Dieterich (2016), 82–87.

können auch diese Kinder beispielsweise in den Bereichen Sport, Weltraum, Pferde oder Kinderbuch-/Filmwelten reichlich Vorwissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen mitbringen.

Dieses Wissen ist bei der Planung und Gestaltung von Unterricht einzubeziehen, damit anschlussfähiges und nachhaltiges Lernen möglich wird. Unterricht so zu planen, dass es allen Kindern möglich ist, an Vorwissen bzw. Vorerfahrungen anzuknüpfen, ist im Alltag immer wieder herausfordernd. Vielfältige Zugänge und Aneignungsformen sowie anspruchsvolle und offene Aufgaben, die unterschiedliche Sinne und Lern-typen ansprechen, sind erforderlich, um ein Lernen auf unterschiedlichen Ebenen und Niveaus zu ermöglichen. Didaktisch sind Prinzipien wie Anschauung, Lebens-nähe und Entwicklungsgemäßheit leitend in der Planung, Durchführung und Refle-xion. Lernen wird dabei als individueller Konstruktionsprozess verstanden, bei dem Lernende in der Auseinandersetzung auf bereits bestehende kognitive Strukturen, Vorwissen und Vorerfahrungen sowie bisherige Entwicklungen zurückgreifen und Bekanntes mit Neuem verknüpfen. In der Beschäftigung mit konkreten Inhalten oder Fragen regen sich Kinder und Lehrende bzw. Pädagogische Fachkräfte gegenseitig an, nehmen aufeinander Bezug und konstruieren gemeinsam, indem sie nach Antworten und Deutungsperspektiven suchen. Konstruktionsprozesse sind somit auf der inhalt-lichen und sozialen Ebene wechselseitig miteinander verknüpft und werden so zu Ko-Konstruktionsprozessen. Schließlich ziehen jedoch alle Beteiligten ihre individuellen Schlüsse. Von daher ist Lernen – und religiöses Lernen im Besonderen – subjektiv und nur teilweise von außen steuer- oder planbar. In offenen theologischen Gesprächen zeigt sich dies in besonderem Maße. Kinder üben hier das Sich-Einlassen und Bezug-nehmen auf andere, das Argumentieren, Sich-Positionieren, komplementäres Den-ken etc. und erweitern auf diese Weise ihre religiösen, kognitiven, kommunikativen und sozialen Kompetenzen.

2. Religiöse Bildung in der Grundschule

Die Grundschule ist eine Schule für alle Kinder. Sie spiegelt die soziale, kulturelle und religiöse Vielfalt unserer pluralen Gesellschaft wider. Sie bereitet Kinder darauf vor, diese Gesellschaft als mündige Bürger:innen mitzugestalten. Die verschiedenen Schulgesetze der Bundesländer heben hervor, dass religiöse Erziehung und Bildung zwar die besondere, aber nicht die alleinige Aufgabe des Religionsunterrichts ist. Vielmehr bilden sie ein wesentliches Element des umfassenden schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags insgesamt. So heißt es beispielsweise im Niedersächsischen Schulgesetz zum Bildungsauftrag der Schule: „Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln.“¹³

Religiöse Bildung und Erziehung in der Grundschule stellt ein unteilbares Angebot an die gesamte Schule dar, an die konfessionsgebundenen wie konfessionslosen Schüler:innen, an die Lehrenden, die Pädagogischen Fachkräfte und die Eltern. Die folgenden Abschnitte behandeln das Selbstverständnis religiöser Bildung in der Grundschule als Auftrag für die Etablierung einer religionssensiblen Schul- und Unterrichtskultur, an der sich die Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte als Ko-Konstrukteure religiöser Bildungsprozesse der Schüler:innen und als Partner:innen in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft der Eltern verstehen können und religiöse Bildung als Ort demokratischen Handelns und als Ort des seelsorglichen Zuspruchs gestalten.

Die den Abschnitten angefügten Fragen sind als Anregungen zu verstehen, die Bedingungen, die Möglichkeiten und die Praxis religiöser Bildung in der konkreten Grundschule zu bedenken und weiterzuentwickeln.

13 Niedersächsisches Kultusministerium (2020), § 2.

2.1 Religiöse Bildung in der Schule für alle Kinder

Religiöse Bildung in Schule und Religionsunterricht steht vor neuen Aufgaben und Chancen, die durch eine zunehmende religiöse Diversität der Schüler:innen wie der Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte bedingt ist. Die Pluralisierung unserer Gesellschaft hat zu einem veränderten Stellenwert von Religionen, religiösen Einstellungen und Vollzügen geführt. Einerseits erhalten Religionen und Religionsgemeinschaften durch ihre Präsenz in unserem Alltag, in der Politik und in den Medien eine erhöhte Aufmerksamkeit. Menschen bedienen sich unterschiedlicher religiöser Vorstellungen und leben eine je eigene Religiosität. Andererseits bezeichnen sich viele Menschen als religionslos oder atheistisch, für deren Lebensführung und -deutung Religion weitgehend nebensächlich ist. Gleichzeitig bestehen hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit bundesweit große regionale Unterschiede, die sich schlaglichtartig so beschreiben lassen: Die konfessionelle Bindung ist im Westen der Republik größer als im Osten; sie ist in den ländlichen Räumen stärker ausgeprägt als in den urbanen; der Norden ist eher evangelisch geprägt, wohingegen im Süden die katholische Konfession überwiegt. Der Osten Deutschlands ist überwiegend säkular geprägt; die Bildungsangebote der Kirchen wie zum Beispiel die Christenlehre werden hier traditionell auch von konfessionell ungebundenen Kindern in Anspruch genommen.¹⁴ Je nach Schulstandort ist die Schüler:innenschaft folglich mehr oder weniger divers zusammengesetzt. In den Grundschulen kommen Kinder aus unterschiedlich religiös und kulturell geprägten Familien, mit unterschiedlichen religiösen Wissensbeständen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen zusammen. Auch für die Schüler:innen an Grundschulen gilt: „Jede und jeder ist ein Einzelfall.“¹⁵

Bereits in ihrem sozialen Nahbereich wie in Kindertageseinrichtungen oder Schulen, aber auch vermittelt durch Medien sind Religionen, ihre Praxen und Vorstellungen in der Lebenswelt von Kindern direkt oder indirekt präsent: Das Kind, das aufgrund seiner Religionszugehörigkeit kein Schweinefleisch isst; Ferien, die wie die Oster- und Pfingstferien nach christlichen Festen benannt sind; die großen Versammlungsgebäude, Kirchen, Moscheen und Synagogen, die die Kinder zum Teil von innen kennen; die geschmückten Innenstädte zur Weihnachtszeit oder die Bilder, die viele Tausend Pilger in Mekka oder Jerusalem zeigen. Nicht trotz, sondern gerade wegen der religiösen Diversität ist religiöse Bildung ein ebenso selbstverständlicher wie unverzichtbarer

¹⁴ Vgl. EKD (2020b), Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit, 23–32.

¹⁵ Ebd., 32.

Bestandteil schulischer Bildung. So heißt es beispielsweise in den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen für Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich: „Ein ganzheitliches Bildungsverständnis schließt religiöse Bildung und ethische Orientierung mit ein. Sie sind wesentliche Aspekte von Bildung und ermöglichen es, Sinnzusammenhänge zu erfassen, die das ‚Ganze‘ der Welt erschließen und Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu beantworten können. Kinder haben ein Recht auf Religion und auf religiöse Bildung.“¹⁶

Religiöse Bildung kann in der religiös und kulturell pluralen Gesellschaft entscheidend zur Dialog- und Toleranzfähigkeit jedes Kindes beitragen. Schüler:innen sind zu Beginn ihrer Grundschulzeit in der Regel über ihre Religions- und Konfessionsmerkmale kaum mitteilungsfähig, geschweige denn „religiöse Expert:innen“. Erst im Laufe ihrer Grundschulzeit entsteht ein Verständnis der eigenen, durch die Familienreligion mitgegebenen Vorstellungen. Aus ihren Alltagserfahrungen wissen sie zugleich, dass ihre religiösen und kulturellen Glaubens- und Wertvorstellungen auch andere sein könnten. Um sich nun in dieser pluralen Situation orientieren zu können, ist es erforderlich, dass sie nach und nach religiöse und kulturelle Vielfalt in ihrer Lebenswelt differenzierter wahrnehmen können. Religiöse Bildung unterstützt die Kinder darin, Religion – ihre wie die anderer Kinder – „entziffern“ und verstehen zu lernen. Sie bietet ihnen Deutungen für viele ihrer Beobachtungen und Erfahrungen im und außerhalb des Alltags (z. B. jahreszeitliche Feste, Verständnis für Literatur und Geschichte, Kunst und Musik, ebenso für Grenzerfahrungen in unserem Leben). Religiöse Bildung bietet nicht allein Wissen über Religionen, sondern eröffnet zudem religiöse Vorstellungswelten und lässt Religion erfahrbar werden.

Religiöse Bildung in der Grundschule hilft Schüler:innen, religiöse Pluralität zunächst wahrzunehmen, um sich in ihr orientieren zu können. Sie fördert Kinder in ihrem Interesse, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihren Überzeugungen und Verhaltensweisen sowie denen anders- oder nichtgläubiger Menschen besser verstehen zu können. So kann früh die Bereitschaft zu einem Dialog über Religion und Glaube angeregt werden, der für ein respektvolles und friedliches Zusammenleben förderlich ist. Denn Grundschul Kinder gehen mit Religionen und religiösen Fragen sehr unbefangen um. Religiös wie nicht-religiös sozialisierte Kinder stehen bei Festen wie Ostern und Weihnachten, beim Pessachfest oder beim Fest des Fastenbrechens im Mittelpunkt. Sie lesen „zauberhafte“ Bilderbücher und

16 MFKJKS-NRW (2016), 108.

schaufen Filme, in denen Kindern übermächtige Kräfte beiseitestehen, oder nehmen an religiösen Angeboten ihrer Religionsgemeinschaften (Kindergottesdienst, Christenlehre etc.) teil. Sie erhalten vielerlei Anregungen für spontane und kreative Theorien zu Fragen nach dem Ursprung des Lebens und der Welt, nach der Existenz einer Transzendenz (Gott/göttlicher Mächte) und nach den Ursachen von Leid und Unrecht. Gleichzeitig beschäftigen Kinder dieses Alters sich mit existenziellen Fragen und übergreifenden, teils transzendenzorientierten Sinnzusammenhängen. Religiöse Bildung in der Grundschule und im Ganztagsbereich bedeutet daher, dass Schüler:innen mit ihren „großen Fragen“ und religiösen Erfahrungen Gehör finden und ihnen Möglichkeiten geboten werden, ihre religiösen Konstrukte zu prüfen, weiterzuentwickeln und sich die Tiefendimension zu erschließen. Sie lassen sich dazu anregen, sich über diese Sinnzusammenhänge auszutauschen, und sind neugierig auf weitere Perspektiven. Zugleich stellen sie Erwachsenen Fragen nach dem Woher und Wohin, die keineswegs „kinderleicht“ zu beantworten sind. Und oftmals sind sie es, die Erwachsene zum Theologisieren, zum Nachdenken über Gott und Mensch anregen. Im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule lernen Kinder, ihre Fragen und Erfahrungen „im Lichte der befreienden Botschaft des Evangeliums“ zu betrachten, und sie können den christlichen Glauben in der evangelischen Ausprägung für sich als bedeutsam erleben. Hier finden sie einen Ort, angesichts „der allenthalben grassierenden Perspektivlosigkeit auf Quellen [zu] stoßen und aus ihnen schöpfen zu lassen, die Mut zur Hoffnung geben – und zwar einer Hoffnung, die nicht einfach die Realität überspringt, sondern die überhaupt erst ihr standzuhalten ermöglicht und zu Engagement anhält und es trägt“.¹⁷ Die Coronapandemie hat auf besonders schmerzhaft Weise deutlich gemacht, wie wichtig und unverzichtbar religiöse Bildung und Seelsorge in der Schule sind.¹⁸ So ist es in keiner Weise verständlich, wenn in sogenannten „Corona-Lehrplänen“ der Religions- und auch der Ethikunterricht aus dem Schulunterricht herausgekürzt werden. Wo bleiben in der Schule die Orte für die Kinder, an denen sie neue Hoffnung und Vertrauen in die Zukunft gewinnen können? Religiöse Bildung ist vielleicht nicht „systemrelevant“, aber lebenswichtig.

Das Denken von Grundschulkindern bewegt sich schwerpunktmäßig im Konkreten. Deshalb liegen religiöse Bildungschancen besonders in den alltäglichen Lernsituationen, die sich Kindern in der Grundschule eröffnen. Gehört zur Grundschule beispiels-

17 Mette (1998), 155; mit Bezug auf die Religionspädagogen Ingo Baldermann und Fulbert Steffensky.

18 EKD (2020c), Religiöse Bildung bleibt unverzichtbar.

weise ein gemeinsames Mittagessen, können Kinder etwa lernen, dass Speiseverbote religiös begründet sein können. Der Austausch mit den Kindern darüber, wie die verschiedenen Religionen mit diesen Vorschriften umgehen, ist ein wichtiger Baustein religiöser Bildung. Im Verständigungsprozess wird gleichzeitig die sprachliche Kompetenz gefördert, sich über Religion zu äußern. Religiöse Bildung kann im Gefüge der Grundschule auch informell stattfinden. Wie und wo diese Thematik als geplantes Bildungsgeschehen in der Grundschule weiter und vertiefend aufgenommen wird (z. B. in den verschiedenen Religionsunterrichten, in Klassenleitungsstunden oder aber im Rahmen des ganztäglichen Bildungsangebotes), ist im jeweiligen Schulprofil bzw. -curriculum zu bedenken.

Die religiöse und kulturelle Pluralität der Gesellschaft stellt für Grundschulen eine schulorganisatorische Herausforderung dar, mit der die Bundesländer auf unterschiedliche Weise umgehen. Unabhängig von den jeweiligen schulrechtlichen Vorgaben ist ein Austausch zwischen den verschiedenen Religionen und Kulturen auf konkreter Schulebene anzustreben, d. h. die Chancen religiöser und kultureller Vielfalt zu sehen und sie als solche auch im Schulleben erfahrbar zu machen. Die religiöse Zusammensetzung kann regional sehr unterschiedlich ausfallen, bereits zwischen Stadtteilen bestehen bisweilen große Unterschiede. Daher steht jede Schule bzw. jede:r (Religions-)Lehrende und Pädagogische Fachkraft vor der Aufgabe, die speziellen, eben auch religiöse Zusammensetzung ihrer Elternschaft und der Schüler:innen wahrzunehmen. Ihre damit verbundenen Bedürfnislagen und Fragen sind in das Bildungsgeschehen zu integrieren, und religiöser Bildung ist im Schulprofil und -curriculum ein eigener Stellenwert zuzuerkennen.

Diese Ausgangssituation bildet sich im Religionsunterricht ab und erfordert eine adäquate Berücksichtigung im pädagogischen und fachspezifischen unterrichtlichen Handeln. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, eine grundsätzliche Integrationsfunktion zu leisten und gleichzeitig individuelle Unterschiede von Kindern zu achten sowie ihre persönliche Entwicklung zu fördern (Toleranz- und Demokratiebildung). Das bedeutet, dass Lehrende und Pädagogische Fachkräfte in den Grundschulen allen Kindern Mut zum Lernen machen und ihnen positive Erfahrungen und wachsendes Selbstvertrauen ermöglichen. Dies gelingt vor allem dann, wenn die Vielfalt der Lebenswelten nicht in erster Linie als eine negative Wertung aktueller Veränderungsprozesse wahrgenommen wird, sondern der Reichtum, der in dieser Vielfalt begründet ist, erkannt und gefördert wird. Das setzt Kenntnisse über die unterschiedlichen Lebenswelten voraus, in denen Kinder heute aufwachsen.

Für christlich oder nicht christlich sozialisierte Kinder, ob mit oder ohne Migrationsgeschichte, kann religiöse Bildung zu einem Schlüssel werden, um miteinander über religiöse oder nicht-religiöse Vorstellungen sprechen und nachdenken zu lernen und so eine „religiöse Sprachfähigkeit“ zu erwerben. Religiöse Bildung als ein Angebot für alle Schüler:innen ist getragen von der Hoffnung, dass ein wechselseitiges Verständnis und ein gewachsener Respekt für die Vielfalt an Lebensführungen und -deutungen eine Gelingensbedingung für ein friedvolles und tolerantes Miteinander in unserer Gesellschaft darstellt.

Um den Schulalltag von Kindern entsprechend ihrer religiösen Bildungsansprüche gestalten zu können, sollen folgende Fragen als Leitfragen zur Reflexion der eigenen schulischen Situation dienen:

- Über welche Vorerfahrungen/welches Vorwissen mit der eigenen und anderen/über die eigene und andere Religionen verfügen die Kinder?
- Wie können diese „Voraussetzungen“ (sinnvoll) in der Schule aufgenommen werden, wie kann daran angeknüpft werden?
- Welche religiösen Bildungsansprüche und -bedürfnisse haben religiös gebundene und ungebundene Schüler:innen im Grundschulalter?
- Wird die Begegnung zwischen Kindern mit der eigenen Religion, mit religiösen Vertreter:innen, Institutionen und anderen Religionen gefördert?
- Welche schulseelsorglichen Angebote benötigen Kinder im Grundschulalter?
- Wie gestaltet sich vor Ort die Kooperation zwischen der Schule, der Ganztagsseinrichtung und dem Hort mit den Religionsgemeinschaften?
- Welche Wünsche und Vorstellungen haben Schüler:innen an die Gestaltung des Schullebens und der Übergänge von Kita zu Schule/Hort und zu weiterführenden Schulen?

2.2 Religionssensible Schul- und Unterrichtskultur

Kinder brauchen sich gegenseitig für ihre Entwicklung. Die Grundschule kann daher nicht „nur“ ein Ort des Unterrichts und des Lernens sein, sondern ist zugleich als Lebensraum auch ein Ort des Spielens und der Freizeit und damit ein wichtiges soziales Begegnungs- und Erfahrungsfeld. Ball-, Hüpf- und Wurfspiele, Rasenflächen, Klettergerüste, Einräder oder Skateboards regen Schüler:innen in den Pausen und im Ganztagsbereich zur körperlichen Betätigung und sozialen Kommunikation an. Räume der Stille laden sie als Bestandteil eines Konzeptes der Schulseelsorge zu Ruhe und Entspannung

ein. Das Miteinander von Gleichaltrigen ist eine unabdingbare Komponente, innerhalb derer sie Beziehungen individuell erleben und ihre eigene Identität weiterentwickeln können. Die Gestaltung einer entsprechenden Schulkultur, in der Kinder Voraussetzungen vorfinden, in denen sie sich selbst entfalten können und zugleich lernen, in einer von Wertschätzung und Vertrauen geprägten Atmosphäre Gemeinschaft zu leben, ist eine grundlegende pädagogische Aufgabe im Grundschulbereich. Eine bewusste Ausgestaltung und Pflege eines an den Ansprüchen, Interessen und Fähigkeiten der Schüler:innen orientierten Schullebens prägt eine gute Schulkultur. Unterstützt wird diese beispielsweise durch eine überlegte Gestaltung der Räume, Formen partizipativer Mitwirkung, Projekte oder projektähnliche Unternehmungen von einzelnen Klassen oder Gruppen, Erkundungen der nachbarschaftlichen Lebenswelten, sportliche Zusammenkünfte und gemeinsam gestaltete Aufführungen, Feste und Feiern.

Eine im Umgang mit dem Kind sensible Schulkultur kann von religiöser Seite wesentlich unterstützt und gefördert werden. Die Welt wird in den monotheistischen Religionen als Gottes Schöpfung betrachtet und somit jeder Mensch als sein Geschöpf. Durch seine Geschöpflichkeit hat jedes Kind seinen ganz eigenen, unantastbaren Wert – völlig unabhängig von seiner schulischen Leistungsfähigkeit. Religionen bieten Sinnressourcen, indem sie Deutungen und Verhaltensweisen im Umgang mit den Widerfahrnissen und Sinnfragen des Lebens bieten. Diese zu kommunizieren, sie verstehbar und erlebbar zu machen, hilft Kindern, eine religiöse Weltsicht wahrzunehmen. Gemeinsamkeiten der Religionen stärken und zugleich Unterschieden gerecht werden, das ist eine Leitlinie, mit der das Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit gefördert wird.¹⁹ Im konkreten Schulleben können Unterschiede gewürdigt werden, um Angehörigen verschiedener Religionen auf diese Weise Anerkennung und Wertschätzung zu zeigen. Anregungen gibt es viele: So können zu verschiedenen religiösen Festen von Kindern (mit-)gestaltete Gratulationsplakate mit Informationen im Eingangsbereich der Schule aufgehängt werden, welche Mitschüler:innen und Eltern beim Betreten der Schule wahrnehmen. Das ausgehende Signal solcher Plakate heißt: Die verschiedenen Religionen sind Teil unserer Schulkultur. Da Grundschul Kinder noch sehr mit ihrer Familie verwoben sind, ist es umso wichtiger, dass sie in der Schule einen respektvollen Umgang mit ihren Familienkulturen erleben. Unabhängig davon, welche Kultur, Religion, Denk- oder Lebensweise in der jeweiligen Familie vorherrscht, gehört es zur pädagogischen Profession, jedes Kind und seine Familie zu respektieren. Einschulungsgottesdienste, Abschiedsfeste, Schulrituale, interreligiöse Schulseelsorge etc. bilden bereits an vielen Schulen eine gute Praxis.

19 Vgl. Kirchenamt der EKD (2014), Religiöse Orientierung gewinnen, 11 & 64.

Es ist ein pädagogisches Grundverständnis, dass es in der Schule keine homogenen Lerngruppen gibt. Die Vielfalt der individuellen, sozioökonomischen, religiösen und kulturellen Voraussetzungen, mit denen Kinder in die Grundschule kommen, ist groß. Aufgrund der Devise „Kurze Wege für kurze Beine“ führt eine Wohnortnähe der Grundschulen zugleich zu Spiegelungen der unterschiedlichen Sozialstrukturen der Wohngebiete. Gleichzeitig wird in Abhängigkeit des Standortes der jeweiligen Grundschule eine zunehmende Polarisierung der Gesellschaft in Arm und Reich in unterschiedlichem Maß im Schulleben wahrnehmbar. Da in den 2020er Jahren jedes fünfte Kind in Deutschland von relativer Armut betroffen ist, bleibt es eine Aufgabe für jede Grundschule zu prüfen, ob und wenn ja welche Unterstützungsangebote zur Überbrückung der sozialen Klüfte gemacht werden können (kostenloses Pausenfrühstück oder Mittagessen, Lernmittelfreiheit, Förderangebote u. a.).

Zugleich gilt es zu fragen, wie mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen pädagogisch umzugehen ist. Es gilt, gleichermaßen das Wohlergehen des einzelnen Kindes und einen konstruktiven Umgang mit der wachsenden Vielfalt aller Schüler:innen zu fokussieren. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass Religion ebenfalls Ungleichheitsmechanismen bewirken kann, wenn beispielsweise Schüler:innen aufgrund religiöser Einstellungen der Eltern oder ihrer Religionsgemeinschaft bestimmte Bildungsmöglichkeiten (z. B. im Sportunterricht) verwehrt werden sollten. Hier gilt es einerseits die Rechtslage zu klären, andererseits einen sensiblen Umgang mit den Eltern zu suchen, die nicht minder als die Lehrenden davon überzeugt sind, zum Wohl ihres Kindes zu handeln. Eine von Anerkennung und Wertschätzung geprägte Erziehungspartnerschaft bildet dann eine Basis, um gegenüber den Eltern klare Bildungsziele zu formulieren.

Eine Pädagogik, die vom einzelnen Kind ausgeht und sich an dessen Bildungsansprüchen orientiert, benötigt eine Schule und Lehrende bzw. Ganztageseinrichtungen und Pädagogische Fachkräfte, die sich in sensibler Weise dem Kind mit seinem (sozio-)kulturellen und religiös geprägten Nahfeld (Familien- und Gemeindereligiosität) zuwenden. Dieser Anspruch stellt hohe Erwartungen an die alltägliche Praxis in Grundschule und Ganztagsbetreuung. Ein sensibler Umgang schließt eine achtsame Haltung gegenüber gelebten Formen des Christentums und seinen Konfessionen wie insbesondere gegenüber denen des Islams und des Judentums ein. Wie können die vertretenen Religionen der verschiedenen Familien in der Schulkultur eingebettet und an ihrer Entwicklung beteiligt werden? Denn für den Bereich der Religionen soll sich die vorhandene Vielfalt in der Schulkultur widerspiegeln. Das Bewusstsein für Möglichkeiten eines sensiblen Umgangs mit religiöser Diversität in der Schule und speziell im Religionsunterricht gilt es zu entwickeln und zu pflegen.

Ort religionssensibler Bildung ist nicht allein der Religionsunterricht, sondern das ganze Schulleben. Folgende Fragen wollen dazu anregen, Schule als einen solchen Ort besser zu verstehen:

- Inwieweit bieten Schule, Ganztageseinrichtungen und Hort religiöse Vollzüge an (z. B. Weihnachtsgottesdienst; religiöse Feier anlässlich der Einschulung/Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen; Fest am Ende der Ramadanzeit)?
- Wie werden unterschiedliche religiöse Feiertage zum Thema gemacht?
- Welche Haltung nehmen Schule, Ganztageseinrichtung und Hort gegenüber der Religion/Religiosität der Schüler:innen ein?
- Welche Haltung nehmen Schule, Ganztageseinrichtungen und Hort gegenüber der Religion/Religiosität der Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte ein?
- Welche Rolle nimmt religiöse Bildung im Leitbild bzw. in der Konzeption von Schule, Ganztageseinrichtungen und Hort ein?
- Welche Aufgaben werden dem konfessionellen oder dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sowie ggf. dem Religionsunterricht weiterer Religionsgemeinschaften im Schulprofil zugeschrieben?

2.3 Lehrende und Pädagogische Fachkräfte als Ko-Konstrukteure religiöser Bildungsprozesse

Lehrende und Pädagogische Fachkräfte sind bedeutende Ko-Konstrukteure in religiösen Bildungsprozessen von Kindern. Ko-Konstruktion bringt dabei zum Ausdruck, dass Lernen durch gegenseitiges Aufnehmen von Gedanken und Impulsen angeregt wird, also Kinder und Erwachsene gemeinsam konstruieren. Lehrende und Pädagogische Fachkräfte unterstützen religiöse Bildungsprozesse, wenn sie sich als religionsensible Begleiter:innen von Kindern verstehen. Dies setzt eine religionspädagogische Haltung voraus, die zum einen im Sinne einer „Hermeneutik der Lebenswelten“ über ein Verständnis für die religiösen Fragen der Kinder verfügt und zum anderen die Fähigkeit besitzt, an der Sicht der Kinder über Gott und die Welt anzuknüpfen und sie behutsam zu einem eigenen religiösen Nachdenken herauszufordern. Hierbei können die Religionslehrenden auf die in den Familien, in Kindertageseinrichtungen und Kirchengemeinden gepflegte religiöse Praxis aufbauen. Allerdings stellt sich dem Religionsunterricht ebenso die Aufgabe, Kindern, die bislang nur wenig mit religiösen Vorstellungen in Berührung gekommen sind, religiöse Erfahrungsräume zu eröffnen. Eine Kenntnis der verschiedenen religiösen Herkunft der Schüler:innen, ihrer religiösen Entwicklungen und Bildungsbiografien ist hier hilfreich.

Ein sensibler Umgang mit den religiösen Vorstellungen der Schüler:innen seitens der Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte setzt vielfältige religionspädagogische Kompetenzen voraus, wie z. B. Fachwissen, kommunikative Fähigkeiten oder die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Wahrheitsverständnissen umzugehen, welche es im Bereich der Aus- und Fortbildung aufzubauen und weiterzuentwickeln gilt.

Für die Entwicklung eines religionssensiblen Umgangs mit Schüler:innen ist es förderlich, dass Religionslehrende und Pädagogische Fachkräfte offen auf Kinder und Eltern zugehen und in reflexiver Form ihre eigene Haltung gegenüber den diversen kulturellen und religiösen Einstellungen der Kinder und ihren Eltern prüfen.

Die folgenden Fragen mögen helfen, einen religiös sensiblen Umgang in der Schule zu entwickeln:

- Was wissen Lehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte über die verschiedenen Lebenswelten der Kinder an ihrer Schule?
- Was wissen sie über die religiösen Herkunftse der Schüler:innen und die in ihren Familien gepflegte religiöse Praxis?
- Mit welchen stereotypen Vorstellungen begegnet die Schule den verschiedenen Konfessionen und Religionen?
- Wie nehmen die Lehrkräfte die religiösen Fragen der Schüler:innen im Unterricht, aber auch beim „Tür und Angel“-Gespräch wahr und wie gehen sie auf diese ein?
- Was wissen sie über ihre religiösen und kulturellen Vorstellungen?
- Welche Möglichkeiten bestehen im Schulalltag und im Unterricht, Begegnung der Kinder mit der eigenen Religion, ihren religiösen Vertreter:innen und Institutionen und anderen Religionen zu fördern?
- Wo finden sich im Schulalltag und im Unterricht Momente und Orte, an denen gemeinsam mit Schüler:innen Freude und Traurigkeit zum Ausdruck gebracht und Trost und Verzeihen erlebt werden können?

2.4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Eltern und Schule tragen gemeinsam Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder. Je jünger die Kinder, desto wichtiger ist dieses Miteinander. Der Austausch zwischen Eltern und Schule dient den Kindern, ihrer bestmöglichen Förderung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Dies gilt umso stärker, je mehr sich Grundschulen zu Einrichtungen entwickeln, in denen die Kinder ganztägig unterrichtet und betreut

werden. Sie sind deshalb auf eine enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten angewiesen. Wesentlicher Teil dieser Bildungspartnerschaft sind daher neben Eltern und Lehrenden die Pädagogischen Fachkräfte, die im (sozial-)pädagogischen Bereich von Halbtags- und Ganztagschulen oder in weiteren Betreuungsformen (z. B. Hort) tätig sind und hier vielfach familienergänzende Funktionen wahrnehmen. Voraussetzung für eine gelingende Partnerschaft in gegenseitiger Wertschätzung ist ein persönlicher und regelmäßiger Kontakt zwischen Eltern und Lehrenden sowie Pädagogischen Fachkräften.

Die Gestaltung einer partnerschaftlichen Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schüler:innen ergibt sich nicht allein als ein pädagogisches Erfordernis, sondern auch aus dem grundgesetzlich gesicherten Rechtsanspruch der Eltern auf die „Pflege und Erziehung“ ihrer Kinder (Art. 6,2 GG). Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen schließt daher das natürliche Recht der Eltern ein, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen. Insbesondere im Bereich der religiösen Erziehung und Bildung in der Schule kommen den Eltern weitgehende Mitbestimmungsrechte zu. So haben sie das Recht, ihren Kindern bis zum zwölften Lebensjahr die eigene religiöse Überzeugung zu vermitteln, deren Konfession zu bestimmen (s. hierzu „Gesetz über die religiöse Kindererziehung“²⁰) und über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu entscheiden (Art. 7,2 GG). So ist die Grundschule besonders im Bereich religiöser Bildung auf eine „gute wechselseitige Kooperation“ mit den Eltern angewiesen (EKD-Texte 127, 40).

Im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft lernen die Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte die religiösen Überzeugungen der Eltern kennen und erfahren, welche pädagogischen Konsequenzen daraus für das Kind erwachsen. Eltern nehmen wahr, dass religiöse Bildung ein Teil des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule ist, und lernen das jeweilige Schulkonzept hierzu kennen. Die Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte versuchen, eventuell vorhandene Vorbehalte der Eltern in Bezug auf religiöse Bildung wahrzunehmen und abzubauen. Entsprechende Erwartungen können beispielsweise schon beim Einschulungsgespräch erwähnt werden. Ebenso kann die Fachschaft Religion zu einem gemeinsamen Elternabend einladen, bei dem das religiöse und interreligiöse Bildungspotenzial der Schule und des Religionsunterrichts an exemplarischen Inhalten

20 Gesetz über die religiöse Kindererziehung, §5: „Nach der Vollendung des vierzehnten Lebensjahrs steht dem Kinde die Entscheidung darüber zu, zu welchem religiösen Bekenntnis es sich halten will. Hat das Kind das zwölfte Lebensjahr vollendet, so kann es nicht gegen seinen Willen in einem anderen Bekenntnis als bisher erzogen werden.“

oder Lernprodukten vorgestellt wird. Der Anspruch, aus der Perspektive des Kindes (religions-)pädagogisch zu handeln, bedeutet, das Kind unter Beachtung seiner religiösen und kulturellen Sozialisation innerhalb der Familie sowie seiner (psycho-)sozialen Kontexte, d. h. in seiner Familienkultur verstehen zu wollen. Die je individuellen Familienkulturen der Kinder formen sich aus dem einzigartigen Gepräge der familiären Gewohnheiten, Deutungsmuster, Traditionen und Perspektiven. In diesen Familienkulturen können Erfahrungen mit Herkunft, Sprache(n), Behinderungen, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung, sozialem Milieu, mit Ortswechsel, Diskriminierung oder Privilegierung eingeflochten sein. Gemeinsames Interesse und Ziel einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Religionslehrenden ist das Wohl des Kindes und seine Förderung auf dem Weg zu einer eigenen religiösen Orientierung. Im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft tauschen sich Religionslehrende mit den Eltern über die jeweilige Familienreligiosität aus. Das Interesse an der in der Familie gelebten Kultur und Religion bietet die Chance, das jeweilige Kind mit seinen Bildungsansprüchen zu verstehen, es bestmöglich zu fördern und es in einen interreligiösen Austausch mit anderen Kindern zu bringen. Eltern gewinnen in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einen Einblick in die religionspädagogischen Grundsätze und Ziele der evangelischen Religionslehrkraft. Die Partnerschaften können dazu dienen auszuloten, inwieweit Eltern zu einer Bereicherung des interreligiösen Dialogs auf Unterrichts- oder Schulebene fähig und bereit sind. Der Fachschaft Religion stellt sich die Aufgabe, Strukturen zu schaffen, die für die Initiierung und Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Religionslehrenden und Eltern förderlich sind.

In der Schule sind alle Kinder und Eltern willkommen, und alle sind Teil der Schule. Dies soll von Anfang an gelebt und erlebt werden. Für eine gelingende Bildungspartnerschaft gilt es, von der ersten Begegnung mit den Kindern und ihren Eltern an aufzuzeigen, dass jedes Kind erwünscht ist, ganz unabhängig davon, welche Sprache es spricht, wie es sozial eingebettet ist und ob es eine Religionszugehörigkeit hat oder nicht. So kann „eine dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt“ entstehen.²¹ Damit sich alle Kinder und Eltern zu „ihrer“ Schule hinzugehörig fühlen, ist es von Seiten der Schule notwendig, dass sich die Vielfalt der Schüler:innen und ihrer Eltern in der Schulkultur widerspiegelt. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Kindern aus Familien mit Migrationserfahrungen.

21 Kirchenamt der EKD (2014), Religiöse Orientierung gewinnen, 106.

Zu bedenken ist, dass es nicht nur Eltern gibt, die sich als Partner der Lehrenden und Pädagogischen Fachkräfte in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder verstehen. So gibt es neben Eltern, die nur schwer für schulische Angebote zu erreichen sind, ebenso Eltern, die sehr hohe Erwartungen an die Schule, die Lehrkräfte, die Pädagogischen Fachkräfte und an ihre Kinder richten. Hilfreich ist es hier, eine Art allgemeine Willkommenskultur zu schaffen, in der gemeinsam mit den Eltern geklärt wird, wie sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an der Schule gestalten soll und welche realistischen Erwartungen Schule und Eltern aneinander richten können. Im Mittelpunkt der Partnerschaft zwischen Schule und Eltern steht das gemeinsame Interesse am Wohl der Kinder.

Für die Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Religionslehrenden können folgende Fragen anregend sein:

- Wie kann die Schule in den Erstbegegnungen mit den Eltern und Kindern deutlich machen, dass alle Kinder willkommen sind, unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen, religiösen oder sprachlichen Hintergrund?
- Inwieweit geht die Schule aktiv auf die Eltern zu und bietet ihnen Möglichkeiten, ihre Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wahrzunehmen?
- In welcher Weise eröffnet die Fachschaft Religion den Eltern Möglichkeiten, ihre Bildungsverantwortung zu übernehmen?
- Welche Möglichkeiten bestehen für Lehrende und für Pädagogische Fachkräfte, sich mit Eltern über ihre religiösen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen auszutauschen?
- Welche Angebote kirchlicher Familienbildungseinrichtungen bestehen für Eltern, und wie kann über diese Angebote informiert werden?
- Wie gelingt es der Schule, eine Bildungspartnerschaft mit allen Eltern zu gestalten und sie bei Eltern sowohl mit hohen wie mit niedrigen Bildungsaspirationen anzusprechen?

2.5 Grundschule und Religionsunterricht als Orte der Seelsorge

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bedeutet für Kinder einen entscheidenden Schritt in ihrer Biografie, der von ihnen sehr bewusst, mit viel Vorfreude, aber auch mit Verunsicherung erfahren wird. Eltern erleben die Einschulung ihrer Kinder als intensive Momente, in denen ihnen gewahr wird, dass sie zunehmend Verantwortung für ihre Kinder abgeben und deren Eigenständigkeit verstärkt zu ver-

trauen haben. Auch für Lehrende und Pädagogische Fachkräfte, die die Kinder in ihren Bildungsprozessen eine lange Zeit intensiv begleiten, bedeuten die Übergänge besondere Situationen des Abschieds und Neubeginns. Hier können die Angebote der evangelischen Schulseelsorge einer religiös-ethischen und liturgisch-spirituellen Begleitung im sinnstiftenden Horizont des christlichen Glaubens hilfreich sein.²²

Im Laufe der Grundschulzeit erleben Kinder ferner eine Weitung ihrer Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten, spüren körperliche Veränderungsprozesse, müssen möglicherweise Umzüge oder familiär herausfordernde Situationen wie die schwere Erkrankung eines Familienmitglieds oder eine Trennung der Eltern bewältigen. Eltern, Lehrende und Pädagogische Fachkräfte begleiten Kinder auf diesem Weg. Auch hier kann evangelische Schulseelsorge allen, die mit der Schule zu tun haben, Angebote eröffnen, Erfahrungen der Freude und der Trauer Gestalt zu geben, Zuversicht und Vertrauen zu stärken und das Leben unter den Zuspruch Gottes zu stellen.

Insgesamt bietet evangelische Schulseelsorge vielfältige offene Angebote, Methoden und Formen der Begegnung. Hierzu zählen in der Grundschule neben Gesprächen mit Schüler:innen, Lehrenden, Pädagogischen Fachkräften und Eltern vor allem auch Angebote religiöser Feiern wie Schul- oder Klassengottesdienste, Andachten, Stilleübungen und Meditationen sowie die Gestaltung von Räumen der Stille als Rückzugsorte oder Elternabende zu religiösen und ethischen Themen. Neben regelmäßig wiederkehrenden Angeboten, die im Interesse einer am Bedarf und den Lebenslagen der Schüler:innen orientierten humanen Schulkultur das Schulleben mitgestalten und prägen, reagieren anlassbezogene Angebote auf besondere Ereignisse wie zum Beispiel den Tod eines Angehörigen der Schulgemeinschaft. Ferner vernetzt sich evangelische Schulseelsorge mit anderen psychosozialen Diensten und Seelsorgeakteuren in der Schule und ist auch Partnerin der schulischen Krisenintervention.

Seelsorge an Schüler:innen findet aber nicht nur außerhalb des Unterrichts statt. Auch wenn sie kein integrativer Bestandteil des Religionsunterrichts ist, kann die Bearbeitung von Themen dort eine seelsorgliche Dimension haben, etwa wenn diese die Schüler:innen dezidiert in ihrer Lebenswelt ansprechen und über die Bearbeitung religiöser Fragen und Begrifflichkeiten hinaus passende Narrative und Identifikationsangebote einbeziehen, wie es im gemeinsamen Theologisieren und Spiritualisieren der Fall ist.

22 Vgl. dazu hier und im Folgenden: Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 123 (2015).

In der Grundschule als Schule für *alle* Kinder, aber auch sonst richtet sich evangelische Schulseelsorge nicht nur an evangelische Schüler:innen beziehungsweise Lehrende, Pädagogische Fachkräfte und Eltern, sondern ebenso an solche anderer christlicher Konfessionen, anderer Religionen und an Konfessionslose.²³ Ein weiteres Merkmal der Schulseelsorge ist die Beteiligung der Teilnehmenden bei der Vorbereitung und Durchführung. Implizit geschieht Schulseelsorge damit nicht nur *an*, sondern auch *durch* und *mit* den Angehörigen der Schulgemeinschaft.

Eine Teilnahme an der evangelischen Schulseelsorge und ihren Angeboten erfolgt freiwillig. Dies ist umso wichtiger, weil im Interesse einer ganzheitlichen Begleitung der Schüler:innen und der Sorge der verschiedenen Akteure um ihr psychisches und physisches Wohlergehen oft fließende methodische und personelle Übergänge zu dem bestehen, was evangelische Schulseelsorge als Teil der schulischen religiösen Bildung auszeichnet. Es ist darauf zu achten, dass die Grenzen der positiven und der negativen Religionsfreiheit damit nicht verwischt werden.

Evangelische Schulseelsorger:innen sind in der Regel Religionslehrende, Pfarrer:innen oder Gemeindepädagog:innen. Evangelisch verantwortete Schulseelsorge impliziert eine Qualifizierung, für die in vielen Regionen kirchliche Fortbildungs- und Supervisionsangebote bestehen. Daneben sollten evangelische Schulseelsorger:innen über eine entsprechende kirchliche Beauftragung verfügen.²⁴ Ferner sollten sie für ihre Arbeit von schulischer Seite nach Möglichkeit Entlastungsstunden erhalten.

Generell unterliegt Schulseelsorge einer Vertraulichkeit, die sich bereits aus den allgemeinen schulgesetzlichen Regelungen ergibt. Mit einer entsprechenden besonderen Beauftragung ist evangelische Schulseelsorge im Blick auf die Anwendung des Seelsorgegeheimnisses im Einzelgespräch ferner durch einen besonderen Vertrauensschutz gekennzeichnet.²⁵

Nicht nur im Kontext der Schulseelsorge erfordern der Einsatz für das Kindeswohl und der Schutz der Kinder vor sexualisierter Gewalt eine besondere persönliche und schulorganisatorische Sensibilität und Aufmerksamkeit. Darum müssen insbesondere Einzelgespräche mit Kindern zumindest einer weiteren Lehrkraft oder Pädagogi-

23 Die interreligiöse Seelsorge gibt hierzu für den schulischen Bereich hilfreiche Anregungen, vgl. Gutmann, Kuhlmann & Meuche (2014), 93–106.

24 Vgl. Evangelische Schulseelsorge in der EKD, 14–20.

25 Vgl. ebd. 18 ff.

schen Fachkraft der Grundschule bekannt sein und dürfen nur in dafür geeigneten schulischen Räumlichkeiten stattfinden. Wenn in Ausübung der schulseelsorglichen Tätigkeit ferner eine Kindeswohlgefährdung bekannt wird, besteht eine Pflicht zum Handeln, die in Abwägung der unterschiedlichen Rechtsgüter von Vertraulichkeit, Verschwiegenheit und ggf. des Seelsorgegeheimnisses sowie dem Recht des Kindes auf körperliche und seelische Unversehrtheit dem Einzelfall entsprechend zu gestalten ist. Generell sollte die Schulseelsorge in schulische Schutz- und Präventionskonzepte gegen (sexualisierte) Gewalt eingebunden sein.

Die folgenden Fragen möchten auf Gelegenheiten und Möglichkeiten praktizierter Seelsorge als ein Angebot für die ganze Schule aufmerksam machen:

- Welche niedrigschwelligen Angebote (z. B. Kummerkästen) bestehen für eine Inanspruchnahme von Seelsorge?
- Wie kann die Kooperation mit den Ortsgemeinden, der Schulsozialarbeit und den schulpсихologischen Beratungsstellen entwickelt und verstärkt werden?
- Welche Möglichkeiten der Partizipation für Schüler:innen und Eltern an schulseelsorglichen Angeboten (z. B. bei Schulgottesdiensten) bestehen?
- Inwieweit können Konzepte einer interreligiösen Schulseelsorge entwickelt werden?
- Werden durch das seelsorgliche Angebot auch konfessionsfreie Schüler:innen und Eltern angesprochen?
- Besteht ein multiprofessionelles Kriseninterventionsteam, das in Notfällen agieren kann?

2.6 Grundschule und Religionsunterricht als Orte demokratischen Handelns

Die Schule ist ein wichtiger Ort der Demokratiebildung, an dem eine demokratische Haltung nicht nur unterrichtet, sondern auch gelebt werden kann: „Elternmitwirkung gehört zur lebendigen Demokratie und zur Schule im Rechtsstaat. Demokratie lebt vom Mitmachen.“²⁶ Bereits die Grundschule bietet von Anfang an Kindern und ihren Eltern die Möglichkeit, demokratische Entscheidungsprozesse mitzugestalten und hier ihre Selbstwirksamkeit zu erleben. Die Wahrnehmung der ihnen zustehenden Rechte in der Schüler:innen- und Elternvertretung lässt sie an demokratischen Mei-

26 Kultusministerkonferenz (2018), 2.

nungsbildungsprozessen teilhaben, ihre Stimme im Diskurs hörbar werden, Verantwortung übernehmen und Mehrheitsentscheidungen akzeptieren. In der Grundschule bietet sich Kindern und Eltern die Chance, in der gemeinsamen Verantwortung für die Schule religiös oder kulturell bedingte Vorurteile zu überwinden und sich als eine Gesellschaft mit durchaus unterschiedlichen, aber keineswegs trennenden Vorstellungen verstehen zu lernen.

Der Religionsunterricht nimmt im Bereich demokratiebezogener Bildung einen wichtigen Platz ein, wenn es ihm gelingt, Schüler:innen dazu zu befähigen, „mündig und kompetent mit überzeugungsbasierten Differenzen und unterschiedlichen Weltzugängen umzugehen“ (EKD-Texte 134, 29). Für die Grundschule bedeutet dies, dass Kinder ihre Selbstwirksamkeit bei gemeinschaftsbildenden Prozessen erfahren können. Die gemeinsame Schule mit Schüler:innen verschiedener religiöser und kultureller Herkünfte und ein Religionsunterricht, der zu einem konfessionsübergreifenden und interreligiösen Lernen anregt, bilden wichtige Voraussetzungen für die Sicherung des Zusammenhalts einer sich vielfach ausdifferenzierenden Gesellschaft. Die um die eigenen Vorurteile bewusste Beschäftigung mit den religiösen Vorstellungen und Glaubenspraxen des Judentums und des Islam im Religionsunterricht bilden eine wichtige Voraussetzung für die Überwindung antisemitischer und islamophober Einstellungen. Generell eröffnet die Wertschätzung der religiös-kulturellen „Vielsprachigkeit“ eine wirksame Antwort der Grundschule und des Religionsunterrichts auf die in Teilen der Gesellschaft vertretenen rassistischen, fremdenfeindlichen und menschenverachtenden Haltungen. Es bietet sich eine Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Organisationen an, die sich wie die „Aktion Courage e. V.“ gemeinsam mit Schulen gegen Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Rechtsradikalismus, Islamismus und Homophobie engagieren.

Bildungserfolg ist in Deutschland nach wie vor stark vom Bildungsstand und den sozio-ökonomischen Verhältnissen der Eltern abhängig. Bildungsbenachteiligungen verschärfen jedoch soziale Ungleichheiten, verringern die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und führen infolgedessen zu einer Gefährdung der Demokratie. Die Coronapandemie hat die bestehenden Ungleichheiten zu Lasten v. a. von Menschen in prekären Lebenslagen verstärkt und gewisse Fortschritte z. B. im Bereich der Integration von Menschen mit Migrationsgeschichte zurückgeworfen. Mit ihren Förderprogrammen für benachteiligte Schüler:innen versuchen die Schulen, einen gewissen Nachteilsausgleich zu erzielen. Die Aufgaben der Schule, Schüler:innen nach Leistungen zu differenzieren, z. B. mit Klassenwiederholungen oder -übersprünge, und sie weiterführenden Schulen zuzuweisen, bergen ferner die Gefahr, bestehen-

de gesellschaftliche Ungleichheitsmechanismen zu stabilisieren. Hier kommt den Grundschulen, die in maßgeblicher Weise Einfluss auf künftige Schulabschlüsse der Schüler:innen und damit auf deren künftigen sozialen Status nehmen, eine besonders große Verantwortung zu, solche Mechanismen zu reflektieren und nach Möglichkeit zu verhindern. Schullaufbahnpfehlungen entscheiden über Lebensläufe, Selektionsentscheidungen haben soziale Folgen und gehen mit einer Beeinträchtigung des Fähigkeitsselbstkonzeptes einher. Bestimmte sozio-ökonomische wie auch religiös-kulturelle Herkunftsfaktoren dürfen nicht zu einem Bildungsnachteil führen. Die Schulen benötigen in ihrem Bemühen um mehr Bildungsgerechtigkeit in unserer Gesellschaft der verstärkten staatlichen Unterstützung und gesellschaftlichen Anerkennung.

Demokratiebezogene Bildung in der Grundschule zielt auf eine Stärkung der Mitbestimmung von Schüler:innen und Eltern an schulischen Entscheidungsprozessen ab; aber wie lässt sich dieser Anspruch verwirklichen? Folgende Fragen möchten zum Nachdenken einladen:

- Welche konkreten Möglichkeiten der Partizipation an Meinungsbildungsprozessen bietet Schule Schüler:innen und Eltern?
- Wie können Schüler:innen und Eltern in der Schule Erfahrungen der Selbstwirksamkeit bei demokratischen Entscheidungsprozessen machen?
- Wie können Schüler:innen und Eltern Rückmeldungen zu Aspekten des Schullebens und zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen geben, und wie können sie diese aktiv mitgestalten?
- Wie kann Schule eine „Willkommenskultur für alle“ entwickeln?
- Wie können in der Schule und vor allem im Religionsunterricht ein Interesse und eine Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen religiösen und kulturellen Vorstellungen in der Lebenswelt der Kinder geweckt und gestärkt werden?
- Welche Themen des Religionsunterrichts können die demokratische Haltung der Schüler:innen fördern?
- Welche Möglichkeiten zur Förderung bietet die Schule, um religiös-kulturell bedingte Bildungsbenachteiligungen zu überwinden?

3. Religiöse Bildung im Religionsunterricht

Kinder leben in diversen Lebenskontexten und bringen vielfältige Erfahrungen und eigene Vorstellungen von Religion aus Familie, Kindertageseinrichtungen und ggf. kirchlichen Angeboten mit. Damit verbunden sind existenzielle Fragen, die häufig eine religiöse Dimension aufweisen. Kinder haben ein Recht darauf, sich damit auseinanderzusetzen und eine religiöse Perspektive des Weltzugangs und der Weltdeutung kennenzulernen. Als Teil allgemeiner Bildung gehört religiöse Bildung zum festen Bildungskanon der Grundschule und findet im Religionsunterricht ihren Platz. Der Evangelische Religionsunterricht ist offen für alle Kinder und bietet Möglichkeiten, Religion(en) und theologische Deutungen kennenzulernen, zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren. Er erschließt in evangelischer Perspektive die religiöse Dimension des Lebens als spezifischen Modus der Weltbegegnung.²⁷ Glaube kann durch die evangelischen Lehrenden aus einer Innenperspektive sichtbar werden. Schließlich trägt religiöse Bildung, ebenso wie beispielsweise musisch-ästhetische Bildung, entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern bei.

Davon ausgehend werden in den folgenden Abschnitten religiöse Bildung im Religionsunterricht entfaltet und begründet, didaktische Wege zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aufgezeigt und Kompetenzen, die im Laufe der Grundschulzeit erworben werden sollen, abgeleitet. Diese Überlegungen werden im letzten Abschnitt im Hinblick auf Lehrende gebündelt.

3.1 Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule

Die evangelische Kirche macht die Teilnahme am Religionsunterricht schon seit langem nicht mehr von der Zugehörigkeit der Schüler:innen zur evangelischen Kirche abhängig, sondern versteht – ihren Überzeugungen und Grundsätzen entsprechend – den Religionsunterricht als Angebot für alle (vgl. 2.1). Damit ist der evangelische Religionsunterricht offen für Schüler:innen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen sowie für konfessionslose Schüler:innen und lädt sie zur Teilnahme

²⁷ Vgl. Baumert (2002), 107.

ein.²⁸ Laut KMK-Statistik nehmen über alle Bundesländer hinweg 75 % der Schüler:innen am Religionsunterricht der Grundschule teil, 40 % besuchen den evangelischen und 35 % den katholischen Unterricht. Damit nehmen wesentlich mehr Schüler:innen daran teil, als es dem Anteil der Kirchenmitglieder an der Bevölkerung entspricht, der in Deutschland insgesamt bei etwas über 50 % liegt. Das bedeutet im Einzelnen, dass sich in den Grundschulen der meisten westlichen Bundesländer nicht selten über 90 % aller Schüler:innen am christlich-konfessionellen Religionsunterricht beteiligen. Aber auch in den östlichen Bundesländern besuchen den – dort zumeist evangelischen Religionsunterricht – vielfach mehr Schüler:innen, als es dem Anteil der Kirchenmitglieder an der Bevölkerung dort entspricht. Vor diesem Hintergrund ist der evangelische Religionsunterricht ein integratives Fach, das daran interessiert ist, die Kooperation mit dem katholischen Religionsunterricht, aber auch mit den anderen Fächern der ethischen Bildung in der Schule wechselseitig zu vertiefen und auszubauen.²⁹

Seiner Bildungsaufgabe wird der evangelische Religionsunterricht dann gerecht, wenn in Lehr-Lern-Prozessen die Tiefendimension des Lebens erschlossen wird. Dies wird möglich, wenn Schüler:innen ausgehend von ihren individuellen Erfahrungen, ihren religiösen Vorstellungen, Haltungen und Wissensbeständen existenzielle Fragen generieren und Religion sich ihnen bei der Bearbeitung dieser Fragen als Zugang zum Transzendenten öffnet. Die individuelle Relevanz von Religion kann in der Tiefendimension wahrgenommen, durchdacht, kreativ bearbeitet und individuell eingeordnet werden. Dies erfordert von Lehrenden Sensibilität und Interesse für die Vorstellungen, Fragen und Themen der Kinder zu Religion und Wirklichkeitsdeutung sowie ihren individuellen Bedürfnissen und Sorgen. Indem Lehrende auf das hören und sich dafür interessieren, was Kinder bewegt, können sie mit ihnen an für sie relevanten Themen und am Aufbau einer eigenen Frage- und Reflexionskompetenz arbeiten. Das Fragen der Schüler:innen setzt nicht nur bei dem an, was ihnen im Unterricht angeboten wird, sondern entspringt wesentlich den Erfahrungen aus ihrem Alltag. Religionspädagog:innen kommt schließlich die Aufgabe zu, „in den Grenzen des Möglichen einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht, in welchem die Zeugnisse der christlichen Glaubenserfahrung und die Erfahrungen der jungen Generation heute verbunden werden“, zu gestalten und diese auch ins Gespräch mit weiteren Religionen zu bringen.³⁰

28 Vgl. Kirchenamt der EKD (2014), Religiöse Orientierung gewinnen, 40 & 98.

29 Vgl. Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen, EKD-Texte 128 (2018).

30 Kirchenamt der EKD (1994), Identität und Verständigung, 27.

Die Fähigkeit von Schüler:innen, im Horizont von religiöser Transzendenz offene oder unentscheidbare Fragen der Tiefendimension des Lebens zu bearbeiten und selbst Fragen dieser Kategorien zu finden, unterstützt weiterführende individuelle Konstruktionen, die Religion denkbar und deutbar machen, und forciert so die domänenspezifische Konzeptbildung und -erweiterung. Die Lernenden bauen selbsttätig kognitive Strukturen auf, die für sie denk-, urteils- und handlungsleitend und somit lebensrelevant sind. Lernen im Religionsunterricht schließt selbstverständlich emotionale und erfahrungsbezogene Zugänge sowie kreative, gestalterische und darstellende Formen des Lernens mit ein und eröffnet einen Zugang zu Spiritualität. Dabei haben Religionslehrende im Blick, welche inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen Schüler:innen am Ende eines bestimmten zeitlichen Abschnitts entwickelt und vertieft haben sollten. Hierüber geben die Bildungspläne bzw. Kerncurricula der jeweiligen Länder differenziert Auskunft.

3.2 Fragen als Ausgangspunkt religiösen Lernens und religiöser Bildung

Im evangelischen Religionsunterricht sind Kinder unabhängig ihrer sozialen, kulturellen und religiösen Herkunft mit ihren individuellen Gegebenheiten willkommen. Eine damit einhergehende Vielfalt in den Lerngruppen bietet zahlreiche Lernchancen, eröffnet Gespräche auf Augenhöhe und erfordert eine Übersetzung religiöser Sprache in die Gegenwart. Dadurch werden die unterschiedlichen und sich ständig verändernden Alltags- und Lebenswelten der Schüler:innen in den Religionsunterricht aufgenommen. Im Zuge eines medial dominierten Lebens, das in jedem Augenblick mit etwas ausgefüllt sein will, das gesagt, getan, gesehen oder geplant werden muss, rücken grundlegende Fragen oft in den Hintergrund: Fragen danach, woher der Mensch kommt, wohin er geht, was er tun und was er aus sich machen soll bzw. was dem Leben einen Sinn gibt. Gerade in einer Gesellschaft, in der oft nach schnellen Antworten gesucht und dadurch tiefergehendes Fragen und Verstehen-Wollen zurückgedrängt werden, ist es wichtig, eine Tiefendimension des Lebens zu eröffnen. Dabei werden religiöse Themen aus den lebensweltlichen Fragen und Interessen der Schüler:innen entwickelt, unabhängig davon, inwieweit diese eine religiöse Vorbildung mitbringen und in ein Nachdenken über Fragen des Transzendenten eingeübt sind.

Um eine solche „Dimension der Tiefe“ zu erreichen, bietet der Religionsunterricht Schüler:innen Raum, um sich mit eigenen und Fragen anderer auseinanderzusetzen,

die eine existenzielle und/oder religiöse Dimension haben. Die Fragen der Lernenden und die der Lehrenden sind dabei wechselseitig aufeinander bezogen, sie ergänzen und inspirieren sich. Im Religionsunterricht geht es somit um

- Fragen nach dem Ich, der Entwicklung einer (religiösen) Identität, der Spannung von Schöpfung und Geschöpflichkeit und nach dem, was uns Gestalt und Ansehen gibt.
- Fragen nach den Gründen für Konflikte und Gewalt, nach Menschen und Taten, die ein Vorbild sein können, und nach Zeichen, die Frieden verheißen.
- Fragen nach dem Woher des Guten und Bösen, dem Wesen von Glück und Unglück und wie man sich ihm nähern kann, der Vorstellung des freien oder unfreien Willens und welche Rolle Gott dabei spielen kann.
- Fragen nach der Bedeutung von Endlichkeit, den Konsequenzen für Körper und Seele, der Vorstellung vom Jenseits, der Hoffnung auf ein Weiterleben und den Bedingungen dafür.
- Fragen nach dem, was und wie man erkennen kann, und dem, worüber man nichts wissen kann, wie die Wissenschaft denkt und wo ihre Grenzen sind und was Religion beschreibt.
- Fragen nach der Verbindlichkeit von Normen, Regeln und Geboten und ob sie für alle gelten, nach Gerechtigkeit, nach Würde und nach Verheißungen, die Mut machen.
- Fragen nach den Gründen für Aufbrüche, Abbrüche und Umbrüche, nach dem Wesen der damit verbundenen Wege, den Grenzen, die dabei erreicht oder vielleicht überschritten werden, und den unterschiedlichen Zeiten, die dabei geprägt werden.

Die mit diesen Fragekontexten verbundenen Inhalte und Themen nehmen die Perspektiven von Kindern auf, gleichzeitig sind sie religionspädagogisch und empirisch bestätigt. Die Fragen der Kinder sind angedockt an ihre je eigenen Erfahrungen und klingen deshalb oft ganz anders. Fragt man jedoch nach und lässt Schüler:innen die Kontexte herstellen, wie sie zu ihrer Frage gekommen sind, scheinen oft tiefgehende und grundsätzliche Fragen durch und konkretisieren sich. Diese Fragen sind der Ausgangspunkt für ein gemeinsames Nachdenken, Nachspüren und Aushandeln unterschiedlicher Perspektiven und möglicher Antworten.

Auf der Ebene der Inhalte geht es im Religionsunterricht spiralcurricular um Fragen nach Gott, Fragen nach Jesus Christus und seinem Verhältnis zu Gott, Fragen nach der Schöpfung und Geschöpflichkeit, Fragen nach dem Leben, nach Liebe, Gerechtigkeit, Tod und Leben, Schuld und Vergebung, Festen und Feiern und nach dem Sinn des Lebens, Fragen nach Religionen und Weltanschauungen und schließlich Fragen

nach Kirche, Glaube und Heiliger Schrift. Mit welchen biblischen Bezügen und anderen Texten bzw. Perspektiven im Religionsunterricht konkret gearbeitet wird, wird durch die Bildungspläne der Länder, die Fragen, Themen und Interessen der Kinder sowie gesellschaftlich relevante Themen bestimmt. Dabei werden alle Fragenkreise in der Grundschule thematisiert und dann in der Sekundarstufe inhaltlich weitergeführt. Aufgabe von Lehrenden ist es, den Kern von Fragen, Interessen, Gedanken und Situationen zu erkennen, aufzunehmen und Schüler:innen entsprechende inhaltliche Lernangebote anzubieten.

3.3 Didaktisches Potenzial von Fragen

Fragen wird in der Didaktik ein hoher Stellenwert beigemessen. Dabei wird unterschieden zwischen Fragen, die Schüler:innen selbst stellen, und solchen, die von den Lehrenden eingebracht werden. In Bezug auf Fragen von Lehrenden machen empirische Unterrichtsforschungen darauf aufmerksam, dass rund ein Drittel der Lehrendenfragen lediglich das organisatorische Vorgehen bzw. den Unterrichtsverlauf betreffen.³¹ Ebenso werden Fakten- und Verständnisfragen unter Verweis auf die Heterogenität von Lerngruppen häufig auf kognitiv niedrigem Niveau gestellt. Insgesamt betrachten Lehrende im Vergleich zu den Lernenden viel Redezeit im Unterricht ein. Ausgehend von diesen Befunden sind Gesprächssituationen und insbesondere die Gesprächsführung durch Lehrende zu reflektieren und bewusst zu gestalten. Bedeutsam für den Religionsunterricht sind insbesondere offene Fragen, die das gemeinsame Nach- und Weiterdenken anregen und auf die es vielfältige Antwortmöglichkeiten gibt.

Schüler:innen haben viele konkrete Fragen, bringen diese aber nur dann von sich aus in den Unterricht ein, wenn sie merken, dass Lehrende ein echtes Interesse an ihren Gedanken und Fragen haben und diese erwünscht sind. Bei der Art der Fragen nehmen sie sich mitunter ein Beispiel an den Fragen der Lehrenden. Um Tiefendimensionen des Nachdenkens zu eröffnen, sind herausfordernde Fragen bzw. Impulse erforderlich, die zum Nach- und Weiterdenken und zum eigenen Fragen und Suchen nach möglichen Antworten anregen. Gerade Formen entdeckenden Lernens korrelieren mit einem forschenden Frageverhalten. Es geht vom Staunen aus und regt zum eigenen Nach- und Weiterdenken an. „Gute“ Fragen erfordern von Lehrenden ein entsprechendes Bewusstsein, Übung und Sensitivität für weiterführende Potenziale.

31 Hattie (2015), 215 ff.

Um dies zu konkretisieren, werden im Folgenden Aspekte aufgezeigt, die Fragen zum Nach- und Weiterdenken auszeichnen. Diese können als Anregungen für Gespräche im Unterricht herangezogen werden.

Die folgenden Beispiele zeigen exemplarisch, wie Gedanken und Fragen von Schüler:innen in Fragen bzw. Impulse von Lehrenden aufgenommen werden können:

- paradox
 - *Eine Wohnung im Himmel – geht das?*
 - *Jesus hat Angst in Gethsemane – aber er ist doch der Sohn Gottes?*
 - *Hat Gott kein Mitleid?*

- eine Irritation auslösend
 - *Muss man jemanden lieben, um ihm zu helfen?*
 - *Geht Gott immer weg, wenn man mal nicht hilft?*
 - *Jakob sagt: Hier wohnt Gott. – Woher kann er das wissen?*

- Vertrautes fremd erscheinen lassend und Selbstverständliches merkwürdig
 - *Können Tiere an Gott glauben?*
 - *Wenn der Körper nicht mehr da ist, was passiert dann?*
 - *Was bedeutet es für Lisa als Christin, wenn sie weiß, dass Halil an Allah glaubt?*

- ein Versprechen in Richtung des reizvollen Ungefähren
 - *Was soll das heißen: Geist?*
 - *Was ist das überhaupt: „der Himmel“?*
 - *Und kommt man immer in den Himmel, wenn man hilft?*

- eine Chiffre für das Mögliche, das Denkbare, das Ungeklärte, das noch geklärt werden muss
 - *Wo fängt alles an?*
 - *Und wo endet alles?*
 - *Wann und wo ist dein Anfang?*

- eine ins Offene weisende „Was wäre, wenn“-Perspektive
 - *Weihnachtswünsche – Und wenn das Kind in der Krippe Gott ist, was wünscht es sich?*
 - *Aber was kann ein Kind schon tun?*
 - *Kann es sein, dass Kinder manchmal mehr als Erwachsene wissen?*

- den Blick auf Neues freigebend, anregend und nach Alternativen suchend
 - *Schalom, Salam, Frieden – Es wird viel vom Frieden geredet und doch gibt es immer wieder Streit. Warum?*
 - *Wäre es friedlicher, wenn Kinder die Macht hätten?*

Eine solche Art des Fragens und Impulse-Setzens ist immer wieder herausfordernd. Sie gelingt, wenn Lehrende und Lernende sich auf ernsthafte Gespräche miteinander einlassen und beide Seiten bereit sind, gedanklich neues Gelände zu betreten. Dazu gehört eine Bereitschaft, neue, fremde und bisher nicht gedachte Gedanken zu wagen sowie Leerstellen, Irritationen und Widersprüche auszuhalten. So angelegte Gespräche „auf Augenhöhe“ kennen die Grenzen eigenen Wissens und ertragen Ungewissheit. Entscheidend sind schließlich eine Einübung in die Freiheit offenen Denkens und die Bereitschaft, Neues, Unbekanntes und bisher Nicht-Gedachtes in den Blick zu nehmen.

Neben den Fragen der Schüler:innen können Fragen auch durch die Begegnung mit biblischen bzw. religiösen Texten, durch mediale Impulse oder in der aktiven und kreativen Auseinandersetzung im Unterricht evoziert werden. Dabei erleben Schüler:innen die Begegnung mit theologischen Fragen und religiösen Phänomenen, die jenseits ihrer Vorstellungs- und Begriffswelt liegen, häufig als „Fremdheitserfahrung“. Daran wird exemplarisch deutlich, dass eine Frage immer schon Vorerfahrungen und Vorwissen voraussetzt. Egal wie unbestimmt und tastend dieses auch ist, es gibt der Frage doch schon eine Richtung. Sperrige Begriffe oder Vorstellungen sind so zu befragen, dass ihr historischer Kontext erkannt wird und in einen gegenwärtigen Realitätsbezug überführt werden kann. Sie sind somit im besten Sinne „frag-würdig“. Es geht auch darum, traditionelle Glaubensvorstellungen als Erfahrungen der Vergangenheit zu möglichen Ankerpunkten zu machen, um Gegenwärtiges verstehen zu können. Durch Fragen kann eine Verbindung zwischen der Lebenswirklichkeit der Kinder und biblischer Tradition hergestellt werden.

Damit Schüler:innen ihre Erkenntnisse anderen gegenüber vertreten können, üben sie im Diskurs der Lerngruppe das Darlegen und Befragen von Vorstellungen und Meinungen. Die Lehrenden fördern die religiöse Kommunikations-, Dialog- und Urteilsfähigkeit durch eine gemeinsame Suche nach Antworten. Lehrende können so gemeinsam mit ihren Schüler:innen auch anhand „alter“ Texte neue Erfahrungen machen und Impulse für den Alltag gewinnen.

3.4 Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen

Der Religionsunterricht in der Grundschule ist eingebettet in das Lernen von Kindern im Schulalltag der Grundschule. Religiöse Bildung in der Grundschule hat den Anspruch, Kinder mit ihren Fragen und Interessen ernst zu nehmen und Wege religiöser Bildung zu ermöglichen. Im Folgenden wird diesem Anspruch Rechnung getragen, indem das Kind und sein Lernen im Zentrum stehen und nach den Wegen der Aneignung religiöser Bildung gefragt wird. Schließlich werden die beiden vorherigen Kapitel zu den Fragen der Kinder auf der Ebene von Unterricht weitergeführt, indem ein didaktischer Weg für theologische Gespräche aufgezeigt wird.

Subjektorientierung stärken und individuelle Konzeptentwicklung ermöglichen

Ein subjektorientierter Ansatz ist leitend für den Religionsunterricht. Für den Kompetenzerwerb ist es deshalb wichtig, Lernende subjektiv-partizipatorisch am Lernprozess zu beteiligen und sie emotional und erfahrungsbezogen anzusprechen mit dem Ziel, ein altersangemessenes theologisches Denken und Argumentieren zu fördern. Die Aneignung von Wissen und fachspezifischen Fähigkeiten erfolgt in enger Verzahnung mit einer individuellen, lebensweltlichen Bearbeitung von Themen religiöser Bildung. Wissenserwerb, persönliche Auseinandersetzung, Lernen von und mit anderen und eine Reflexion des eigenen Lernens gehören zum komplexen Prozess religiöser Bildung und tragen zu einer domänenspezifischen Konzeptentwicklung bei.

Dies kann am Beispiel der Auseinandersetzung mit Gottesvorstellungen verdeutlicht werden: Durch kindertheologische Formen des Nachdenkens über Gott werden Schüler:innen ausgehend von vielfältigen Lernlandschaften unterstützt, eigene Konzepte, wie Gott für sie denk- und vorstellbar ist, weiterzuentwickeln. Vielfältige Auseinandersetzungs- und Aneignungsformen werden dabei auf die Erfahrungen der Kinder, auf ihre existenziellen Fragen und auf ihre bereits vorhandenen individuellen Denkkonzepte zur Gottesfrage bezogen. Angeregt durch unterschiedliche methodische und mediale Impulse entwickeln Kinder eigene Vorstellungen und erproben Positionierungen, die sie vielfältig darstellen bzw. zur Sprache bringen und darüber im gemeinsamen Gespräch nachdenken. Ziel ist die Entwicklung und Förderung differenzierter, subjektiv geprägter und reflektierter Vorstellungen von Gott. Der Kompetenzzuwachs ist anknüpfend an die Tradition auf eine bewusste Subjektivierung von Gottesvorstellungen ausgerichtet und abhängig von der Ausdifferenzierung bisheriger Konzepte. Aufgrund der Domänenspezifik (vgl. 1.3) werden Kinder, die sich schon viel mit

unterschiedlichen Vorstellungen von Gott auseinandergesetzt haben, differenziertere Vorstellungen entwickeln als Schüler:innen, die sich damit bislang weniger beschäftigt haben. Lernzuwächse werden alle Schüler:innen zeigen, jedoch werden diese individuell unterschiedlich sein. Die so erarbeiteten und reflektierten individuellen Gottesvorstellungen bilden die Grundlage für eine mündige, lebensgeschichtlich mitlaufende Denkentwicklung.

Religionsunterricht ist bedeutsam, wenn Schüler:innen im geschützten Raum der Lerngruppe eigene Vorstellungen und Erfahrungen in Bezug auf eine religiöse Weltanschauung äußern und mit anderen diskutieren und reflektieren. Die Selbstverständlichkeit des Fragens nach persönlichen Konzepten von Gott, Jesus, Himmel u. a. halt Vorstellungen und Positionierungen der Schüler:innen aus der Privatheit in die Klassenöffentlichkeit, so dass sie zugänglich für eine gemeinsame Reflexion werden. Dabei begegnen sie weiteren Perspektiven, die auch auf andere Religionen und Weltanschauungen zurückgehen, und setzen sich mit diesen auseinander. Voraussetzung dafür sind vielfältige, sinnliche, erfahrungsorientierte, kreativ-gestalterische und kognitive Anregungen und Aufgaben, die nicht auf religiöse Bekenntnisse, sondern denk- und erfahrungsbezogene Vorstellungen und Konstruktionen zielen. Eigene oder probeweise übernommene Positionierungen bilden die Bausteine zum Auf-, Aus- oder Umbau individueller domänenspezifischer Konzepte, dies geschieht auch in der Auseinandersetzung mit anderen. So werden Prozesse eigener Konstruktion und in der Kommunikation in der Lerngruppe auch Prozesse der Ko-Konstruktion gefördert.

Für die unterrichtliche Praxis rücken die Konzeption der Kindertheologie, Elemente einer narrativen Didaktik und dialogisches Lernen in den Mittelpunkt. Erstere setzt als „Theologie von, mit und für Kinder“ auf einen nachdenklichen, für das eigene Leben bedeutsamen Umgang mit religiösen und existenziellen Fragen. Die Entwicklung religiösen Denkens des einzelnen Kindes steht dabei gleichermaßen im Fokus wie eine kommunikative und reflexive Auseinandersetzung mit vielfältigen Perspektiven im sozialen Kontext der Lerngruppe. Gemeinsame Wissenskonstruktionen ermöglichen ebenso individuelle Lernentwicklungen und Kompetenzerwerb. Eine narrative Religionsdidaktik bezieht sich sowohl auf das Erzählen biblischer und anderer Traditionen als auch auf autobiografisches Erzählen im Religionsunterricht, welche wechselseitig aufeinander bezogen werden. Dialogisches Lernen nimmt die Erfahrungen und Kontexte von Schüler:innen ernst, ermöglicht eine sachliche Auseinandersetzung auf der Grundlage von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen und bezieht diese wechselseitig aufeinander. Kindertheologie, Narrativität und dialogisches Lernen gehen im Unterricht Hand in Hand.

Religiöse Bildung durch vielfältige Wege der Aneignung ermöglichen

Vielfalt zeigt sich in der Grundschule nicht nur in unterschiedlichen Lernausgangslagen bezüglich religiöser Zugehörigkeit und Sozialisation, sondern auch in Bezug auf Alter, Geschlecht, Entwicklung, Erfahrungen, Vorwissen oder Lernpotenziale. Diese sind Ausgangspunkt und Grundlage für didaktische und methodische Entscheidungen für die Planung und Gestaltung von Religionsunterricht. Alle Schüler:innen mit ihren individuellen Lernausgangslagen brauchen Angebote und Impulse zum Weiterlernen. Die aus der Entwicklungspsychologie bekannten Stufenmodelle und Glaubensstile können Lehrenden helfen, religiöses Denken von Kindern wahrzunehmen und zu verstehen. Das Modell domänenspezifischen Lernens ergänzt diese Zugänge und erklärt, warum Kinder in verschiedenen inhaltlichen Wissensgebieten unterschiedlich weit entwickelt sein können. Ausgehend von diesem Wissen, das sich aus der Analyse der Lernausgangslagen ergibt, verknüpft mit den Lernpotenzialen der Kinder, werden weiterführende Lernangebote für sie entwickelt. Diese beziehen sich auf ein gemeinsames Thema, ermöglichen aber in hohem Maß individuelles Lernen durch ein Anknüpfen an bzw. Verknüpfen mit subjektiven Erfahrungen und Vorwissen. Dazu gehören vielfältige religiöse und weltanschauliche Perspektiven, die durch die Kinder und ihre Familien eingebracht werden. Diesen gilt es im Religionsunterricht Raum zu geben, sie wertzuschätzen und ins Gespräch zu bringen und so ein Lernen von- und miteinander im Schulalltag anzuregen und erlebbar zu machen.

Vielfältige Zugänge und Aneignungswege sowie abwechslungsreiche Methoden sind aufgrund der diversen Lernausgangslagen, aber auch aus lerntheoretischer Perspektive erforderlich. Aufgaben bzw. Anforderungssituationen knüpfen dabei möglichst an konkrete Situationen aus dem Alltag der Kinder an. Wenn es gelingt, Lebenswelt und religiöse Themen mehrfach und variabel miteinander zu verknüpfen, kann eine Tiefendimension des Lebens im Horizont von Religion eröffnet werden. Grundschulpädagogische Konzepte zu ganzheitlichem Lernen und Impulse aus Ansätzen inklusiver Pädagogik schärfen den Blick auf die Lernpotenziale von Schüler:innen mit ihren je besonderen Fähigkeiten und Bedürfnissen und wirken einer Verengung auf rein kognitive Formen des Lernens entgegen. Zu einem am Kind orientierten Lernen gehören *basale Zugänge* durch Wahrnehmung über unterschiedliche Sinne und Bewegung und *konkret-gegenständliche Zugangsweisen*, die eine handelnde Auseinandersetzung anregen. Ebenso relevant sind *anschauliche Zugänge* durch Darstellungen, Modelle oder andere sinnlich wahrnehmbare Wege und schließlich *abstrakt-begriffliche Zugangsweisen* zur Erschließung von Texten und neuen Wissensgebieten sowie zur gedanklichen Auseinandersetzung. Vielfältige Aneignungsformen schließen erfahrungsorientiertes und entdeckendes

Lernen, eine aktive und handelnde Auseinandersetzung mit Fragen und Inhalten, kognitiv verarbeitende sowie darstellende und kreativ-gestalterische Formen und schließlich eine *Reflexion des eigenen Lernens* mit ein. Dadurch ergeben sich individuelle Lernwege ausgehend von einem gemeinsamen und verbindenden Unterrichtsthema.

Im Sinne der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Übernahme von Verantwortung und Formen demokratischen Lernens werden Schüler:innen bewusst in die Planung und Gestaltung von Unterricht aktiv einbezogen; sie können Inhalte und Lernwege mitbestimmen und mitgestalten. In einem Religionsunterricht, der von den Interessen, Themen und Fragen der Schüler:innen ausgeht, stehen prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung (vgl. 3.5) im Zentrum des Lernens. Sie sind das Ziel schulischen Religionsunterrichts. Die in den Bildungs- bzw. Lehrplänen der Länder benannten Inhalte werden damit verknüpft und dadurch in einen sinnstiftenden Kontext gestellt, in dem sie für Schüler:innen fruchtbar werden können.

Im Religionsunterricht der Grundschule spielt das Erzählen eine wichtige Rolle. Neben dem regelmäßigen Erzählen der Lehrenden sollen Schüler:innen selbst dazu befähigt werden, religiöse Geschichten zu erzählen und im Erzählzusammenhang zu deuten. Beim Erzählen von Geschichten werden innere Bilder erzeugt, wird an Erfahrungen angeknüpft und die Übernahme von Rollen ermöglicht und erprobt. Dazu gehört es, eigene und biblische Erfahrungen zueinander in Beziehung zu setzen und danach zu fragen, welche Bedeutung diese Geschichten haben.

Religiöse Bildung trägt zur Erziehung zu Mündigkeit bei. In diesem Sinn erhalten Schüler:innen im Religionsunterricht Möglichkeiten zu Teilhabe und Mitbestimmung, sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch bei Formen demokratischen Lernens (vgl. 2.5). Partizipation wird unter anderem gefördert, wenn begründete Haltungen gegenüber der Ausübung von Religion aufgebaut werden und der Unterricht Gelegenheit zum Erproben der Teilhabe an religiösen Handlungsformen bietet. Hierbei sind Formen von Spiritualität hilfreich, die sich in Ritualen realisieren lassen, insbesondere im Anfangs- und Schlussritual des Unterrichts. Kinder lernen dadurch, religiöse Phänomene in ihrer Um- und Mitwelt wahrzunehmen, entwickeln ein Verständnis für deren Bedeutung und formulieren eine begründete Entscheidung zur Teilhabe oder Nicht-Teilhabe an religiösen Vollzügen.

Ein Unterricht in der Kultur des Fragens und gemeinsamen Nachdenkens führt die Schüler:innen zur Reflexion des eigenen Lernens. Schon im Verlauf des Unterrichts nehmen Lernende in selbstreflexiven Phasen und durch das Feedback der Lehrper-

son bzw. von Mitschüler:innen eigene Lernabschnitte und Lernentwicklungen wahr und setzen diese zu gesteckten Zielen in Beziehung. Im gemeinsamen Austausch in der Lerngruppe entdecken Schüler:innen die Vielfalt und den Wert unterschiedlicher Lernwege, erleben deren Eigenwert und lernen, diese nebeneinander stehen zu lassen. Ein solches Nachdenken fördert eigenverantwortliches Lernen und gleichzeitig die Fähigkeit, Fragen zu stellen und weiterzudenken. Unterricht wird dann als sinnstiftend erlebt, wenn eigene Fragen und Themen bearbeitet werden und aus dem Lernprozess heraus neue Interessen entstehen.

Unterschiedliche Aneignungswege schließen vielfältige Formen der Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung im Sinne einer pädagogischen Leistungskultur mit ein. Dazu gehört in reformatorischem Sinn die Trennung von Person und Leistung und ein damit verbundener Wert, der dem Kind unabhängig von seiner Leistung zugemessen wird. Die Frage, ob im Religionsunterricht der Grundschule Leistungen mit Noten bewertet werden sollen, wird auch zukünftig unterschiedlich beantwortet werden. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass der Umgang mit Leistung im Kontext religiöser Bildung förderlich ist, wenn den Lernwegen, Lernentwicklungen und Lernprodukten der Schüler:innen ein Wert beigemessen wird und dabei individuelle Entwicklungen neben gemeinsam erarbeiteten Kriterien berücksichtigt werden. So führt die Integration offener und alternativer Formen im Umgang mit Leistung zu einer wertschätzenden und auf transparente Kriterien bezogene Sicht auf das Lernen und Können eines Kindes. Dadurch, dass Rückmeldungen und Feedback Teil des kontinuierlichen Lerngeschehens sind, können Lernende bereits im laufenden Lernprozess aktiv darauf einwirken und sich als selbstwirksam erleben.

Kindertheologische Gespräche führen

Die religionspädagogischen Ansätze, Konzepte und Lernformen, die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt wurden, verbindet die Einsicht, dass im Religionsunterricht Zugänge zum Erschließen von Bedeutsamkeit des Religiösen ermöglicht werden sollen. Dies gilt für alle Kinder der Lerngruppe. Durch die Orientierung an den Fragen der Kinder, die zum wesentlichen Curriculum des Religionsunterrichts werden, richtet sich die Perspektive auf die Erschließung der Tiefendimension des Lebens, in der Religion auch einen Zugang zum Transzendenten eröffnet. Dem Religionsunterricht in der Grundschule kommt die besondere Verantwortung zu, die Ausbildung anschlussfähiger religiöser Konzepte grundzulegen, die mit dem Eintritt in die Adoleszenz dem kritischen Denken standhalten und sich als entwicklungsfähig erweisen.

Die Relevanz religiöser Themen ist mitunter abhängig von lebensweltlichen Zugängen und dem Raum für eigenständiges Nachdenken und Konstruieren. Theologische Gespräche zielen nicht auf wohlformulierte theologische Aussagen, die Kinder oft von Erwachsenen übernehmen, sondern vielmehr auf das eigene Konstruieren beim Nachdenken über theologisch herausfordernde Fragen, Begriffe, Inhalte oder Situationen. Offene Fragen und Impulse regen Schüler:innen dabei an, über Antwortmöglichkeiten ins Gespräch zu kommen und deren Plausibilität zu prüfen. Die folgenden fünf miteinander verschränkten Schritte zeigen exemplarisch, wie Schüler:innen im Unterricht sukzessive religiös sprachfähig und an eigene Positionierungen herangeführt werden können.³² Diese können Lehrenden in der Moderation von „Nachdenkgesprächen“ Orientierung geben.

■ Theologische Themen ins Spiel bringen

Theologische Fragestellungen und Themen werden aktiv von den Lehrenden eingebracht.

■ Zu eigenen Überlegungen motivieren

Schüler:innen erhalten Raum, Zeit und Impulse, um eigene Vorstellungen, Strategien und Denkkonzepte zu entwickeln.

■ Lebensrelevante und theologisch deutbare Themen identifizieren

Einerseits gilt es, in den Fragen und Aussagen der Schüler:innen relevante und religiös deutbare Themen und Inhalte zu erkennen. Andererseits ist bewusst zu überlegen, welche Themen angestoßen werden sollen bzw. welche Materialien Potenzial zur Erschließung religiöser Inhalte haben.

■ Theologisches Wissen anbieten

Damit Lernende ihr Wissen erweitern und religiöse Kompetenzen weiterentwickeln können, reicht es nicht, lediglich die Assoziationen der Schüler:innen aufzunehmen. Sie brauchen vielmehr konkrete Angebote, die weiterführendes (theologisches) Wissen anbieten, theologische Deutungen einbringen und zu weiterem Fragen motivieren.

■ Zu einer begründeten Positionierung herausfordern

Um nicht bei den mitgebrachten Konzepten stehen zu bleiben, benötigen Schüler:innen Angebote, die sie dazu ermutigen, ihre Vorstellungen und Überlegungen zu reflektieren und zu begründen.

32 Vgl. Schambeck (2014), 44–53.

Um in theologischen bzw. philosophischen Gesprächen Schüler:innen zum Nach- und Weiterdenken anzuregen, nehmen die Lehrenden wahr, was diese bewegt und was sie formulieren, und sie antizipieren, was hinter deren Gedanken stecken könnte. Zudem moderieren sie das Gespräch mit vertiefenden oder weiterführenden Impulsen und bringen hilfreiches Fachwissen verständlich ein.

3.5 Kompetenzerwerb im Religionsunterricht der Grundschule

Der Kompetenzerwerb im Religionsunterricht der Grundschule ist eingebettet in einen umfassenden Diskursraum religiöser Bildung. Dieser spannt sich auf zwischen dem Grundgesetz (Art. 7,3 GG), den Kompetenzbestimmungen des Comenius-Instituts³³, den einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA) und den Kompetenzen, die für die Sekundarstufe I (EKD-Texte 111) formuliert sind. Die hier erarbeiteten Kompetenzen knüpfen an diesen Diskurs an und sind auf der Grundlage der hier dargestellten aktuellen religionspädagogischen Verhältnisbestimmung adaptiert und weiterentwickelt in Bezug auf religiöse Bildung von Kindern im Grundschulalter. Die im Religionsunterricht zu entwickelnden Kompetenzen religiöser Bildung werden an konkreten Inhalten erworben, die sich durch aktuelle Fragen der Lernenden bzw. gesellschaftliche Herausforderungen ergeben und die durch die Bildungspläne der Länder eingebracht werden. Konkrete Inhalte können hier aufgrund ihrer Kontextualität nicht benannt werden. Konkretisiert und auf exemplarische Inhalte bezogen werden hier prozessbezogene Kompetenzen religiöser Bildung, die beschreiben, was Schüler:innen bis zum Ende der Grundschulzeit können sollen.

Im Religionsunterricht der Grundschule wird das Kind in seiner Entwicklung, seinem Alltag und seinem Fragen und Denken ernst genommen. Das hat zur Folge, dass sich religiöses Lernen nicht linear und lediglich auf der kognitiven Ebene bewegt, sondern im Religionsunterricht auch Erfahrungen ermöglicht, Emotionen zur Sprache gebracht und ganzheitliche Formen zur Auseinandersetzung und Aneignung sowie zur Reflexion angeboten werden. Im Folgenden werden Zielperspektiven religiöser Bildung beschrieben, die in Anbetracht der unterschiedlichen Lernausgangslagen und individuellen Lernwege als Horizonte zu verstehen sind. Hier bündelt sich religiöses Lernen, das anschlussfähig für eine weiterführende religiöse Bildung in der Sekundarstufe ist.

33 Vgl. Fischer & Elsenbast (2006); Möller (2012).

→ *Die Schüler:innen können bedeutsame Fragen stellen und nach Antworten suchen*

Voraussetzung für das Fragen und Suchen nach Antworten ist, dass Kinder ihre Lebenswelt und darin enthaltene Phänomene aufmerksam wahrnehmen, eigene (existenzielle) Fragen stellen und dabei auf die religiöse Dimension des Lebens stoßen. Sie lassen sich von vielfältigen Impulsen (sprachlich, medial, methodisch) in ihrem Denken anregen und wagen dabei auch unwägbara, neue und fremde Gedanken. Ein Denken in Möglichkeiten gehört hier ebenso dazu wie das Aushalten von Leerstellen, Irritationen und Widersprüchen. Im Nachdenken mit anderen machen sie sich auf die Suche nach Antworten und entwickeln dabei eigene, plausibel begründete Konstruktionen.

→ *Die Schüler:innen können religiöse Begriffe und biblisch-christliche Inhalte verstehen und deuten*

Die Schüler:innen können Geschichten (nach-)erzählen, Erzählzusammenhänge entdecken und durch die Auseinandersetzung in der Lerngruppe und mit Hilfe angebotener Impulse eigene Deutungen entwickeln. Dabei stehen biblische Inhalte nicht losgelöst, sondern sind eingebunden in die Fragen der Lernenden und erhalten dadurch Sinn und Bedeutung.

Ausgehend von der religiösen Pluralität in der Lebenswelt der Kinder eignen sich diese im Religionsunterricht ein Repertoire an christlichen Traditionen, Bildern, Metaphern und Symbolen an. Dazu gehören Traditionen und Brauchtum zu religiösen Festen und deren biblische Bezüge, wobei andere religiöse und weltanschauliche Perspektiven bewusst in die Auseinandersetzung einbezogen werden.

→ *Die Schüler:innen können zu verschiedenen religionspädagogisch relevanten Domänen eigene Konzepte (weiter-)entwickeln*

In einer kreativen und mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit religiös bedeutsamen Themen und der Begegnung mit vielfältigen Interpretationshorizonten biblischer Texte entwickeln Lernende ihre eigenen domänenspezifischen Konzepte weiter. Dabei nutzen sie ihr Vorwissen und verknüpfen dieses mit neuen Inhalten. Sie erweitern ihre Wissensnetze und Konzepte, und es entstehen differenzierte, individuelle Lernlandkarten als Fundament für Argumentationen und Positionierungen.

→ *Die Schüler:innen können mit verschiedenen Perspektiven konstruktiv und wertschätzend umgehen*

Wenn sich Lernende in andere hineinversetzen und mit ihnen mitfühlen können, kann es ihnen gelingen, sich auf Perspektiven anderer einzulassen, diese aufzunehmen und in Beziehung zueinander bzw. zur eigenen Sichtweise zu setzen und diese zu reflektieren. Dazu gehört es, unterschiedliche Sichtweisen auf ein und dieselbe Sache auszuhalten. Relevant werden diese Fähigkeiten besonders bei Thematisierung von Wirklichkeitsdeutungen und Wahrheitsfragen beziehungsweise der Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen des Christentums sowie anderer Religionen und Weltanschauungen. Dies erfordert unter anderem eine Beschäftigung mit biblischen Texten, Texten anderer religiöser Traditionen und nach Möglichkeit eine Begegnung mit Vertreter:innen religiöser Gemeinschaften, im Schulalltag zu meist des Islam. Dabei lernen Schüler:innen in altersgemäßer Weise, sachlich-inhaltliche Gespräche zu führen, und entwickeln die Fähigkeit zur Kommunikation und zum Dialog mit Menschen unterschiedlicher Perspektiven und Glaubenshaltungen weiter. In der Auseinandersetzung mit den vielfältigen Perspektiven von Religionen und Weltanschauungen sowie mit Differenzen und Gemeinsamkeiten überdenken, klären und festigen sie eigene Positionen und üben, diese zu formulieren bzw. darzustellen. Gleichzeitig trägt dies zur Förderung von Ambiguitätstoleranz bei, und Schüler:innen lernen, mehrdeutige und z.T. widersprüchliche Perspektiven und Situationen auszuhalten.

→ *Die Schüler:innen können sich aktiv, kreativ und gestaltend mit religiösen Fragen und Inhalten auseinandersetzen*

Die vielfältigen Eindrücke im Religionsunterricht, sei es durch Gespräche, Geschichten, Bilder aus der Kunst oder Filme verlangen nach Ausdruck. Das heißt, Schüler:innen können eigenes Erleben, Gefühle, Gedanken und Erkenntnisse mit Hilfe unterschiedlicher kreativ-gestaltender Methoden ausdrücken und zur Sprache bringen. Beim Mitgestalten von Ritualen geben sie eigenen Vorstellungen, Gedanken und Gefühlen Raum und können dabei Spiritualität erleben und diese im Anschluss reflektieren.

Aus dem Nachdenken über biblische Texte und Personen aus Geschichte und Gegenwart entwickeln sie Impulse für das Handeln von Menschen. Diese können sie nutzen, um Projekte in der Schule und darüber hinaus zu initiieren und durchzuführen.

→ *Die Schüler:innen können über ihr Lernen und ihre religiöse Orientierung nachdenken und sprechen*

Als sich aktiv entwickelnde Subjekte lernen Schüler:innen zunehmend, ihr Lernen zu beobachten und reflektieren, auch im Religionsunterricht. Sie lernen, Inhalte, Lernprozesse, begleitende Emotionen und Lernstrategien wahrzunehmen, diese einzuschätzen und auf der Grundlage gemeinsam erarbeiteter Kriterien zu bewerten. Dies geschieht nicht abstrakt, sondern anhand von konkreten Lernprodukten aus dem Unterricht. Durch die Reflexion des eigenen Lernens und Könnens werden sich Lernende dessen oft erst bewusst und können davon ausgehend neue Fragen und Ziele entwickeln. Dazu gehört es auch, sich mit der eigenen religiösen Orientierung auseinanderzusetzen und dabei eigene Erfahrungen, Fragen, Vorstellungen und das, was ihnen im Leben Halt und Zuversicht gibt, zu beschreiben, zu erläutern und zu hinterfragen.

3.6 Anforderungen an Lehrende

Ziel des Religionsunterrichts in einer komplexen Lebenswirklichkeit ist es, gemeinsam mit Kindern ins Staunen, Fragen und Nachdenken zu kommen. Im Religionsunterricht bekommen sie die Möglichkeit, Phänomene des Alltags bewusst wahrzunehmen und zu beschreiben sowie Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher, Wohin und Wozu zu stellen. Gleichmaßen gehört es dazu, mit dem Alltag umzugehen, Freude und Dank, aber auch Sorge, Trauer oder Leid wahrzunehmen und zu formulieren, diese Erfahrungen zu teilen, gemeinsam auszuhalten und Begleitung zu erleben. Religionsunterricht ist bedeutsam, wenn es gelingt, aus einer offenen und fragenden Haltung heraus die Tiefendimension des Lebens zu erschließen und Kinder so in ihrem Alltag zu begleiten. Dazu bieten Religionslehrende vielfältige Formen der Auseinandersetzung und Aneignung an, damit sich Kinder in ihrem Fühlen und Erleben, Fragen und Denken darin wiederfinden können. Im Sinne einer umfassenden Bildung ermöglichen Religionslehrende Schüler:innen im Fächerkanon der Grundschule eine religiös-philosophische Weltbegegnung und Weltdeutung.

Basis eines lebensrelevanten Religionsunterrichts ist eine Gesprächskultur, die Kinder befähigt, ihren Alltag wahrzunehmen, eigene bedeutsame Fragen zu stellen und die religiöse Dimension des Lebens immer wieder aufzunehmen und zu erproben. Dazu braucht es eine Atmosphäre, in der sich alle Kinder wohl, sicher und ernst genommen fühlen. Jedes Kind soll spüren, dass es angenommen und respektiert wird und alles sagen kann. Religionslehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, eine Lernumgebung zu

schaffen, in der sich Schüler:innen mit allen Sinnen, kreativ und gestaltend, kognitiv und erfahrungsbezogen mit religiösen Fragen und Inhalten auseinandersetzen können. In einem Unterricht, in dem Kinder mit ihrem Erleben und ihren existenziellen Fragen im Mittelpunkt stehen, rückt die Haltung von Lehrenden besonders in den Fokus. Ein echtes Hin-Hören und ein Bewusstsein, dass die Lerngruppe gemeinsam auf der Suche nach Antwortmöglichkeiten ist, lässt „fertige“ Antworten in den Hintergrund treten. Die Lehrenden lassen sich offen auf die Gedanken und Fragen der Schüler:innen ein und fördern sie darin, lebens- und glaubensrelevante Fragen zu stellen und zu bearbeiten. Sie sind fähig, eine Atmosphäre des Vertrauens, der Offenheit und Sicherheit zu schaffen, in der das Kind als eigene Persönlichkeit mit seinen individuellen Stärken und Potenzialen gesehen, gefördert, unterstützt und begleitet wird.

In einem an bedeutsamen Fragen orientierten Religionsunterricht wird deutlich, dass sich Glaube und Religiosität individuell ausformen. Biblische Texte und theologische Standpunkte werden als Antwortangebote auf Fragen von damals und heute verstanden und ins Gespräch gebracht. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, religiöse Vorstellungen in ihrer Vielgestaltigkeit mit den Lebensdeutungen und religiösen (Nicht-)Erfahrungen der Lernenden in einen Dialog zu bringen. In einem echten Austausch über existenzielle Fragestellungen sind nicht nur die Schüler:innen angesprochen, sondern auch die Lehrenden. Sie sind dabei in ihrer Glaubenshaltung gefragt und herausgefordert, sich mit relevanten Glaubens- und Lebensfragen immer wieder neu auseinanderzusetzen. Auf Nachfrage bringen sie eigene Glaubensüberzeugungen sensibel, offen und mit Respekt gegenüber anderen Überzeugungen in den Unterricht ein. Um als Lehrende eigene reflektierte Positionen zu entwickeln und die der Schüler:innen verstehen zu können, braucht es eine Bereitschaft dafür, sich mit verschiedenen theologischen Auslegungen und Deutungsperspektiven auseinanderzusetzen.

Die Komplexität des Religionsunterrichts stellt somit zahlreiche Anforderungen an Lehrende. Sie erwerben und entfalten im Laufe von Studium, Ausbildung und beruflicher Tätigkeit eine „grundlegende theologisch-religionspädagogische Kompetenz, die (...) sie befähigt, mit Lern- und Bildungsprozessen (...) fachlich, didaktisch und pädagogisch angemessen umzugehen“³⁴. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen wird diese reflektiert und weiterentwickelt. Ausgehend von den von der EKD dargestellten Kompetenzfeldern für Religionslehrende (EKD-Texte 96) werden im Folgenden die für die Grundschule besonders relevanten und bedeutsamen Fähigkeiten von

34 Kultusministerkonferenz (2019).

Lehrenden herausgestellt. Dabei wird die Förderkompetenz durch die religionspädagogische Wahrnehmungs- und Beurteilungskompetenz ergänzt:

■ *Religionspädagogische Reflexionskompetenz*

Lehrende reflektieren immer wieder neu ihre eigene Religiosität und damit verbundene Glaubensfragen sowie ihre Rolle und Aufgabe als Verantwortliche für religiöse Bildung an einer öffentlichen Schule.

■ *Religionspädagogische Gestaltungskompetenz*

Lehrende sind fähig, alters- und entwicklungsbezogene Lernangebote auf der Grundlage religionspädagogischer und didaktischer Konzepte zu entwickeln und dabei konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Lebens- und Denkformen zu reflektieren und zu integrieren.

■ *Religionspädagogische Wahrnehmungs-, Förder- und Beurteilungskompetenz*

Lehrende nehmen Kinder mit ihren je eigenen Lernausgangslagen, ihren Erfahrungen und Bedürfnissen in Bezug auf Religion und Religiosität sowie der Entwicklung ihrer religiösen Einstellungen und Haltungen wahr und sind sensibel für deren Konzepte, die beispielsweise in Gesprächen und anderen darstellenden Formen zum Ausdruck kommen. Davon ausgehend gestalten sie Lernsettings und Lernangebote. Sie beraten, begleiten und unterstützen Schüler:innen in ihrem Lernen, beurteilen die gezeigten Leistungen angemessen, wertschätzend und transparent und geben lernförderliches Feedback, das nächste Ziele und Lernschritte in den Blick nimmt.

■ *Religionspädagogische Entwicklungskompetenz*

Lehrende haben aktuelle religionspädagogische und -didaktische Entwicklungen, Konzeptionen und Forschungsergebnisse im Blick (z. B. durch die Lektüre von Fachzeitschriften oder die Teilnahme an Fortbildungen), können diese in die Planung und Gestaltung von Religionsunterricht und des Schullebens aufnehmen, eigenes Handeln auf dieser Grundlage reflektieren und den eigenen Unterricht davon ausgehend weiterentwickeln.

■ *Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz*

Lehrende sind in der Lage, mit Gesprächspartner:innen verschiedener Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen in einen fachlichen Austausch zu treten, und zeigen Sensitivität im Umgang mit Menschen unterschiedlicher religiöser Prägungen. Es gelingt ihnen, Schüler:innen mit unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen miteinander ins Gespräch und Nachdenken zu bringen, ohne diese zu überwältigen.

Um Lehrende in diesen Bereichen zu unterstützen, zu fördern und weiterzubilden, sind die oben dargestellten Kompetenzen und Kompetenzfelder grundlegend für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dafür gilt es, spezifische fachliche, religionspädagogische und religionsdidaktische Unterstützungs- und Begleitungsangebote in entsprechenden erwachsenendidaktisch gestalteten Settings zu entwickeln, die u. a. biografisches Lernen und ein Lernen in Modulen mit Erprobungs- und Reflexionsphasen berücksichtigen und die konkrete Praxis von Teilnehmenden aufnehmen.

4. Unterstützung, Begleitung, Vernetzung und Qualifizierung

In der Grundschule spielt religiöse Bildung im gesamten Schulleben und im Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Lehrende, Pädagogische Fachkräfte, Schulleitungen und alle, die mit Kindern in der Grundschule arbeiten, benötigen Unterstützung und Begleitung durch kirchliche Angebote, wie sie z. B. durch die religionspädagogischen Institute bereitgestellt werden. Neben den Veranstaltungen im Kontext von Fortbildungen, Supervision, Beratung, Seelsorge o. Ä. benötigen alle, die im Kontext religiöser Bildung tätig sind, auch die Möglichkeit, eigene Bedarfe einzubringen. Dazu gehören flexible Angebote in Bezug auf Inhalte und Zeiten, Beratung und ressourcenorientierte Begleitung sowie erwachsenendidaktisch ausgerichtete Module, die fachliches Wissen, praktische Erfahrungen, Reflexion und Feedback miteinander verknüpfen.

4.1 Unterstützung, Begleitung und Vernetzung religiöser Bildung in der Grundschule

Lehrende und Schulleitungen, Pädagogische Fachkräfte in Schule und Ganztagsbetreuung³⁵ sind vielfältigen beruflichen und gesellschaftlichen Herausforderungen ausgesetzt (Umgang mit sozial-ökonomisch sowie religiös-kulturell bedingten Ungleichheitsmechanismen, Flüchtlingsbewegung und Zuwanderung, Coronapandemie etc.), ohne dass ihnen stets in angemessener Weise Wertschätzung entgegengebracht oder eine persönliche Unterstützung zuteilwird.

Die religionspädagogischen Fortbildungsinstitute der Landeskirchen bieten den Schulen, Lehr- und Fachkräften hierbei verlässliche Unterstützersysteme und Ressourcen:

- a) Seelsorge-, Supervisions- und Fortbildungsangebote für Schulleiter:innen, Religionslehrende und Pädagogische Fachkräfte,

35 Vgl. bereits Kirchenamt der EKD (2004), Ganztagschule – in guter Form!

- b) Angebote zur religionsdidaktischen Kompetenzentwicklung, v. a. im Umgang mit der religiösen Diversität der Schüler:innen und Eltern,
- c) Angebote zur Selbstfürsorge und Pflege der eigenen Spiritualität.

Best-Practice-Beispiele finden sich hier erfreulich viele: So genießen Schulleiter:innenkonferenzen als „dritter Ort“ des kollegialen Austauschs abseits von Schule und Verwaltung große Wertschätzung. Weiterbildungsangebote im Bereich der Schulseelsorge bieten Möglichkeiten der Supervision; Fortbildungstagungen werden mit Phasen der Kontemplation und des Gebets bereichert. Freilich gilt es, im schulischen Bereich vor allem den Anspruch auf Fortbildung gegenüber den vorgesetzten Behörden zu behaupten.

Angesichts der wachsenden psychischen und beruflichen Belastungen von Lehrenden und Pädagogischen Fachkräften sind die Möglichkeiten des interkollegialen Austausches (z. B. durch Angebote staatlicher Fortbildungseinrichtungen für Lehrende, der Berufsverbände oder Schulbuchverlage) strukturell zu nutzen. Lehrende und Pädagogische Fachkräfte an Schulen mit Ganztagsbereich können zudem mit Bildungsträgern in der außerschulischen Jugendbildung wie Schwimmvereinen, Musikschulen oder Naturschutzverbänden kooperieren.³⁶ Fachliche Unterstützung und spirituelle Bereicherung können Grundschulen, Lehrende und Pädagogische Fachkräfte durch die Vernetzung mit den evangelischen Ortsgemeinden (Pfarrer:innen, Gemeindepädagog:innen, Fachberatungen für Kita und Ganztagsbetreuungen etc.) und durch entsprechende Kooperationen mit benachbarten katholischen Kirchen-, Moschee- und Synagogengemeinden erfahren. Der Besuch von Gotteshäusern und Gemeindeeinrichtungen oder die Beteiligung an bzw. die Einladung zu religiösen Feiern eröffnen erste interreligiöse Lernchancen.

4.2 Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung für den Religionsunterricht

Als komplexes Geschehen ist Religionsunterricht auf ein Gespür von Lehrenden für Kinder, Sache und Kontexte angewiesen, ebenso auf fachliches und fachdidaktisches Wissen und die Fähigkeit, diese im Unterricht aufeinander zu beziehen.

36 Vgl. Kultusministerkonferenz (2015), 25.

Sowohl in der ersten und zweiten Ausbildungsphase als auch in der Fort- und Weiterbildung sind die in Kapitel 3.6 dargestellten Kompetenzen von Lehrenden zu berücksichtigen und kontinuierlich zu fördern und weiterzuentwickeln. Bei der Konzeption von Angeboten sind von den Verantwortlichen für religionspädagogische Bildung in allen Aus- und Fortbildungsphasen u. a. die im Folgenden genannten Aspekte zu berücksichtigen.

- Eine wertschätzende Haltung gegenüber einzelnen Schüler:innen, ihren Lernwegen, Lernprozessen, Lernprodukten und Beiträgen bildet die Grundlage für eine Kultur des Staunens, Fragens und Nachdenkens und des miteinander und voneinander Lernens. Dies zeigt sich auch in einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre in der Lerngruppe, die dazu einlädt, eigene Erfahrungen und Positionierungen zu äußern und ehrliche Fragen zu stellen. Um entsprechende Fähigkeiten wie Wertschätzung, Offenheit oder Toleranz ausbilden zu können, ist es wichtig, dass Lehrende diese selbst in Ausbildungs- und Fortbildungssettings erleben und aufgrund eigener Erfahrungen diese (weiter-)entwickeln können.
- Es zeigt sich eine Spannung zwischen der christlichen Botschaft selbst und der Bewertung von Schüler:innenleistungen im Religionsunterricht. Diese muss immer wieder neu diskutiert und reflektiert werden unter der Perspektive, inwieweit religiöse Bildung und ein traditionelles Bewertungssystem vereinbar sind und dem Anliegen des Religionsunterrichts und dem Lernen der Schüler:innen dienen. Diese Diskurse sind in der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu führen. Ebenso sind alternative Formen im Umgang mit Leistungen im Religionsunterricht aufzuzeigen, zu entwickeln und zu reflektieren (vgl. 3.4).
- Um biblische und religiöse Texte als Raum für Fragen und ein Nachdenken über aktuelle Themen zu entdecken, bedarf es Erzählungen, die der kindlichen Lebenswelt und Sprache zugänglich sind und zugleich nah am Text bleiben. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung ist deshalb die Fähigkeit zum Erzählen grundzulegen bzw. weiterzuentwickeln. Dazu gehört neben dem konkreten Erzählen auch die Auseinandersetzung mit Texten, um diese als das zu verstehen und zu erzählen, was sie sind: in Geschichten gegossene Erfahrungen. In der Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien und Bibeln für die Grundschule erwerben Lehrende darüber hinaus die Fähigkeit, religiöse Texte zu analysieren und zu beurteilen.
- Die Fragen von Grundschüler:innen sind in ihrer theologischen Ernsthaftigkeit genauso herausfordernd wie Fragen in der Sekundarstufe. Deshalb brauchen Lehren-

de – egal in welcher Schulart sie unterrichten – die erforderlichen theologischen, religionspädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen. Diese Herausforderung wird dadurch verstärkt, dass Inhalte im Religionsunterricht nicht linear und aufeinander aufbauend, sondern konzentrisch erweitert werden. Die Fragenkomplexe z. B. nach Gott oder nach Tod und Leid ziehen sich durch alle Altersstufen und werden in Form eines Spiralcurriculums immer wieder neu aufgegriffen und thematisiert. Die Antwortangebote aus biblisch-theologischer Sicht sind dieselben, sie müssen jedoch altersgemäß elementarisiert und sukzessive weiter differenziert werden. Ein angemessener Umgang mit biblischen Texten und theologischen Positionen, ein fundierter Überblick und eine Zusammenschau relevanter religiöser Texte und Traditionen sowie die Einübung in die Elementarisierung gehören deshalb für Religionslehrende in der Grundschule genauso zur Ausbildung wie für Lehrende in weiterführenden Schulen.

- Im Hinblick auf theologische Gespräche mit Kindern eignen sich Lehrende die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Moderation und dem Einbringen von Expertise an. Sie werden darin unterstützt, die Lernenden mit einer vertiefenden und weiterführenden Gesprächsführung und vielfältigen, motivierenden Zugängen und Formen der Auseinandersetzung zu eigenständigem Entdecken, Fragen und Nachdenken anzuregen.
- Angesichts der Digitalisierung stellt sich die Herausforderung, durch geeignete online-gestützte Angebote einen qualitätsvollen, schnell verfügbaren Zugang zu theologisch-religionspädagogischem Wissen zu ermöglichen und solche Angebote weiter auf- und auszubauen. In der Aus-, Fort- und Weiterbildung gilt es darüber hinaus, digitale Tools für den Unterricht zu sichten und auf der Grundlage medienpädagogischer Kriterien für den Gebrauch im Religionsunterricht einzuschätzen und zu bewerten. Für deren Einsatz im Unterricht sind neben Ressourcen und Vorkenntnissen der Schüler:innen auch medienethische Aspekte zu bedenken. Dafür erforderliches Wissen und entsprechende Kompetenzen sind zu fördern.³⁷
- Im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Schule sind Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern fester Bestandteil religionspädagogischer Arbeit. Lehrende brauchen vielfältige Möglichkeiten, ihre Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung, Beratung und Gestaltung von re-

37 Vgl. EKD (2022), Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt, 39–42, 48–61.

ligionspädagogischen Angeboten für Eltern und Familien zu erweitern. Um eine religiöse Perspektive im Kontext des Schulalltages gegenüber Kollegium und Schulleitung zu vertreten, benötigen Religionspädagog:innen Unterstützung.

Nicht zuletzt ist es in der Schulbucharbeit und bei der Entwicklung von Materialien für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule erforderlich, existenzielles Fragen und religiöse Texte und Traditionen in ihrer Vielgestaltigkeit als Angebote zur Deutung und Reflexion eigener Antworten stärker in den Blick zu nehmen und konkrete Anregungen für den Unterricht anzubieten, auch im Kontext von Konfessionen bzw. Konfessionslosigkeit sowie hinsichtlich vielfältiger religiöser und weltanschaulicher Perspektiven.

Orientiert sich Aus-, Fort- und Weiterbildung an oben dargestellten Forderungen, trägt dies zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung religiöser Bildung in der Grundschule und im Religionsunterricht bei. Die hier formulierten Anforderungen sind offen für weitere kontextuelle und situative Erfordernisse und sollten von Verantwortlichen und Beteiligten immer wieder überprüft und adaptiert werden.

Zentrale Aussagen und Perspektiven

Kinder in der Grundschule

Die *Grundschule* ist in Deutschland ein eigenständiger Bildungsort zwischen Kindertageseinrichtungen und weiterführenden Schulen. Zum ersten Mal kommen Kinder mit der Institution Schule in Berührung. Innerhalb des Schulsystems steht die Grundschule daher vor der besonderen Aufgabe, Schüler:innen an die schulische Form des Lernens und Arbeitens heranzuführen und ihnen Möglichkeiten zur Entwicklung und Ausbildung grundlegender Kompetenzen für das Leben zu bieten. Dabei bringen Kinder hinsichtlich ihres familiären, kulturellen, religiös-weltanschaulichen und sozio-ökonomischen Hintergrunds sowie im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Erfahrung und individuelle Werthaltung sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit. Damit verbunden sind *existenzielle Fragen*, die häufig eine religiöse Dimension aufweisen. Kinder haben ein Recht darauf, sich mit diesen Fragen entwicklungsgemäß auseinanderzusetzen und so auch eine religiöse Perspektive des Weltzugangs und der Weltdeutung kennenzulernen.

Religionssensible Schulkultur

Das Miteinander von Gleichaltrigen ist eine unabdingbare Komponente, innerhalb derer sie Beziehungen individuell erleben und ihre eigene, auch religiöse Identität weiterentwickeln können. Die Gestaltung einer entsprechenden *Schulkultur*, in der Kinder Voraussetzungen vorfinden, in denen sie sich selbst entfalten können und zugleich lernen, in einer von Wertschätzung und Vertrauen geprägten Atmosphäre mit Menschen unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Vorstellungen Gemeinschaft zu leben, ist eine grundlegende pädagogische Aufgabe in der Grundschule. In gemeinschaftsbildenden Prozessen können sich Kinder auch als selbstwirksam erleben. Die bewusste Ausgestaltung und Pflege eines an den Ansprüchen, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen orientierten Schullebens prägt eine gute Schulkultur.

Religiöse Bildung als Teil allgemeiner Bildung

Als Teil allgemeiner Bildung hat *religiöse Bildung* einen festen Platz in der Grundschule. Religiöse Bildung unterstützt Kinder darin, Religion – ihre wie die anderer Kinder – verstehen zu lernen. Sie eröffnet ihnen Deutungen für viele ihrer Beobachtungen und Erfahrungen des Alltags (z. B. jahreszeitliche Feste, Verständnis für Literatur und Geschichte, Kunst und Musik, ebenso für Grenzerfahrungen des Lebens). Religiöse Bildung bietet nicht allein Wissen über Religionen, sondern eröffnet religiöse Vorstellungswelten und lässt Religion erfahrbar werden. Als ein Angebot für alle Kinder ist sie getragen von der Hoffnung, dass ein wechselseitiges Verständnis und ein gewachsener Respekt für die Vielfalt an Lebensführungen und -deutungen eine Gelingensbedingung für ein friedvolles und tolerantes Miteinander in unserer Gesellschaft darstellt. Im evangelischen Verständnis dient religiöse Bildung der freien und selbständigen religiösen und ethischen Orientierung. Sie fördert die individuelle Entwicklung des Menschen zu selbstbestimmten, reflektierenden und verantwortungsbereiten Persönlichkeiten.

Bildung ist ein soziales Geschehen und wird als offener, zweckfreier Prozess verstanden. Kinder besitzen eine unverlierbare Würde, die nicht von dem abhängt, was sie leisten, was sie glauben oder ob sie erfolgreich sind. Die Bedeutung *evangelischer Bildung* liegt darin, dass sich Kinder in der ihnen von Gott verliehenen Würde wahrgenommen wissen, indem sie um ihrer selbst willen geachtet und gefördert werden. Evangelische Bildung ist subjektorientierte Bildung.

Dazu gehört es, die spezielle, auch religiöse Zusammensetzung der Schüler:innen und ihrer Eltern wahrzunehmen. Die damit verbundenen Bedürfnislagen und Fragen sind in das Bildungsgeschehen zu integrieren und religiöser Bildung im Schulprofil und -curriculum ein eigener Stellenwert zuzuerkennen. Einschulungsgottesdienste, Abschiedsfeste, Schulrituale, interreligiöse Schulseelsorge etc. bilden an vielen Schulen eine gute Praxis. Schulseelsorge als Seelsorge für alle, die mit der Schule zu tun haben, schafft das Angebot, Erfahrungen der Freude und der Trauer Gestalt zu geben, Zuversicht und Vertrauen zu stärken und das Leben unter den Zuspruch Gottes zu stellen.

Religiöse Bildung im evangelischen Religionsunterricht

Zentrales Fach religiöser Bildung in der Schule ist der *Religionsunterricht*. Er ist eingebettet in das Lernen von Kindern im Schulalltag der Grundschule und hat gleichzeitig den Anspruch, Kinder mit ihren Fragen und Interessen ernst zu nehmen und Wege religiöser

Bildung zu ermöglichen. Die Vielfalt in den Lerngruppen bietet zahlreiche Lernchancen, eröffnet Gespräche auf Augenhöhe und erfordert eine Übersetzung religiöser Sprache in die Gegenwart. In einer komplexen Lebenswirklichkeit ist es sein Ziel, gemeinsam mit Kindern ins Staunen, Fragen und Nachdenken zu kommen. Im Religionsunterricht bekommen sie die Möglichkeit, Phänomene des Alltags zu verstehen, Freude und Dank, aber auch Sorge, Trauer oder Leid wahrzunehmen und zu formulieren, diese Erfahrungen zu teilen, gemeinsam auszuhalten und Begleitung zu erleben. Religionsunterricht ist bedeutsam, wenn es gelingt, aus einer offenen und fragenden Haltung heraus die Tiefendimension des Lebens zu erschließen. Kinder üben so das Sich-Einlassen und Bezugnehmen auf andere, das Argumentieren, Sich-Positionieren, komplementäres Denken etc. und erweitern auf diese Weise ihre religiösen, kognitiven, kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Das hat zur Folge, dass sich religiöses Lernen nicht linear und lediglich auf der kognitiven Ebene bewegt, sondern im Religionsunterricht auch Erfahrungen ermöglicht, Emotionen zur Sprache gebracht und ganzheitliche Formen zur Auseinandersetzung und Aneignung sowie zur Reflexion angeboten werden.

Im *evangelischen Religionsunterricht* der Grundschule lernen Kinder, ihre Fragen und Erfahrungen im Licht der befreienden Botschaft des Evangeliums zu betrachten, und können den christlichen Glauben in der evangelischen Ausprägung für sich als bedeutsam erleben. Der evangelische Religionsunterricht bietet Möglichkeiten, Religion(en) und theologische Deutungen kennenzulernen, zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren. Er erschließt in evangelischer Perspektive die religiöse Dimension des Lebens. Dazu bieten Religionslehrende vielfältige Formen der Auseinandersetzung und Aneignung an, damit sich Kinder in ihrem Fühlen und Erleben, Fragen und Denken darin wiederfinden können. Im Sinne einer umfassenden Bildung ermöglichen Religionslehrende Schüler:innen im Fächerkanon der Grundschule eine religiös-philosophische Weltbegegnung und Weltdeutung. Sie fördern die Entwicklung eines Wertebewusstseins und moralischer Urteilsfähigkeit. Die gemeinsame Schule mit Schüler:innen verschiedener religiöser und kultureller Herkünfte und ein Religionsunterricht, der zu einem konfessionsübergreifenden und interreligiösen Lernen anregt, bilden wichtige Voraussetzungen für die Sicherung des Zusammenhalts einer sich vielfach ausdifferenzierenden Gesellschaft.

Im evangelischen Religionsunterricht wird an die unterschiedlichen Lernausgangslagen und individuellen Lernwege der Kinder angeknüpft, um davon ausgehend Kompetenzen religiöser Bildung (weiter) zu entwickeln und zu fördern. Diese sind als Zielperspektiven zu verstehen, die anschlussfähig für eine weiterführende religiöse Bildung in der Sekundarstufe sind. In diesem Sinne können die Schüler:innen

- bedeutsame Fragen stellen und nach Antworten suchen,
- religiöse Begriffe und biblisch-christliche Inhalte verstehen und deuten,
- zu verschiedenen religionspädagogisch relevanten Domänen eigene Konzepte (weiter-)entwickeln,
- mit verschiedenen Perspektiven konstruktiv und wertschätzend umgehen,
- sich aktiv, kreativ und gestaltend mit religiösen Fragen und Inhalten auseinandersetzen,
- über ihr Lernen und ihre religiöse Orientierung nachdenken und sprechen.

Religiöse Bildung in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Eltern, Lehrende und Pädagogische Fachkräfte tragen im Sinne der *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* gemeinsam Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Schüler:innen. Je jünger die Kinder, desto wichtiger ist dieses Miteinander; und die gemeinsam geteilte Verantwortung wächst umso stärker, je mehr sich Grundschulen zu Einrichtungen entwickeln, in denen Kinder ganztägig unterrichtet und betreut werden. Der Austausch zwischen Eltern, Lehrenden und Pädagogischen Fachkräften gilt dem Wohl der Kinder und ihrer bestmöglichen Förderung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit. In Bezug auf religiöse Bildung in der Grundschule orientiert sich das gemeinsame Interesse und Ziel von Eltern, Lehrenden und Pädagogischen Fachkräften an dem Anspruch des Kindes auf eine umfassende Bildung und seiner Förderung auf dem Weg zu einer eigenen religiösen Orientierung.

Unterstützung und Begleitung für (Religions-)Lehrende und Pädagogische Fachkräfte

Lehrende und Pädagogische Fachkräfte sind bedeutende Ko-Konstrukteure in religiösen Bildungsprozessen von Kindern – im Schulalltag und im Unterricht. Im Gespräch regen sich Kinder und Lehrende bzw. Pädagogische Fachkräfte gegenseitig an, nehmen aufeinander Bezug und konstruieren gemeinsam, indem sie nach Antworten und Deutungsperspektiven suchen. In der Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten oder Fragen greifen Kinder auf domänenspezifisches Vorwissen und Vorerfahrungen zurück und verknüpfen dieses mit neuen Aspekten. Um Tiefendimensionen des Nachdenkens zu eröffnen, sind herausfordernde Fragen bzw. Impulse erforderlich, die zum Nach- und Weiterdenken und zum eigenen Fragen und Suchen nach möglichen Antworten anregen.

Um diese Ziele zu erreichen, benötigen Lehrende, Pädagogische Fachkräfte, Schulleitungen und alle, die mit Kindern in der Grundschule arbeiten, *Unterstützung und Begleitung* durch staatliche und kirchliche Angebote, wie sie z. B. durch die religionspädagogischen Institute bereitgestellt werden. Neben Fortbildungen, Supervision, Beratung, Seelsorge o. Ä. benötigen ferner alle, die im Kontext religiöser Bildung tätig sind, auch die Möglichkeit, eigene Bedarfe einzubringen. Dazu gehören flexible Angebote in Bezug auf Inhalte und Zeiten, Beratung und ressourcenorientierte Begleitung sowie erwachsenendidaktisch ausgerichtete Module, die fachliches Wissen, praktische Erfahrungen, Reflexion und Feedback miteinander verknüpfen.

Literatur

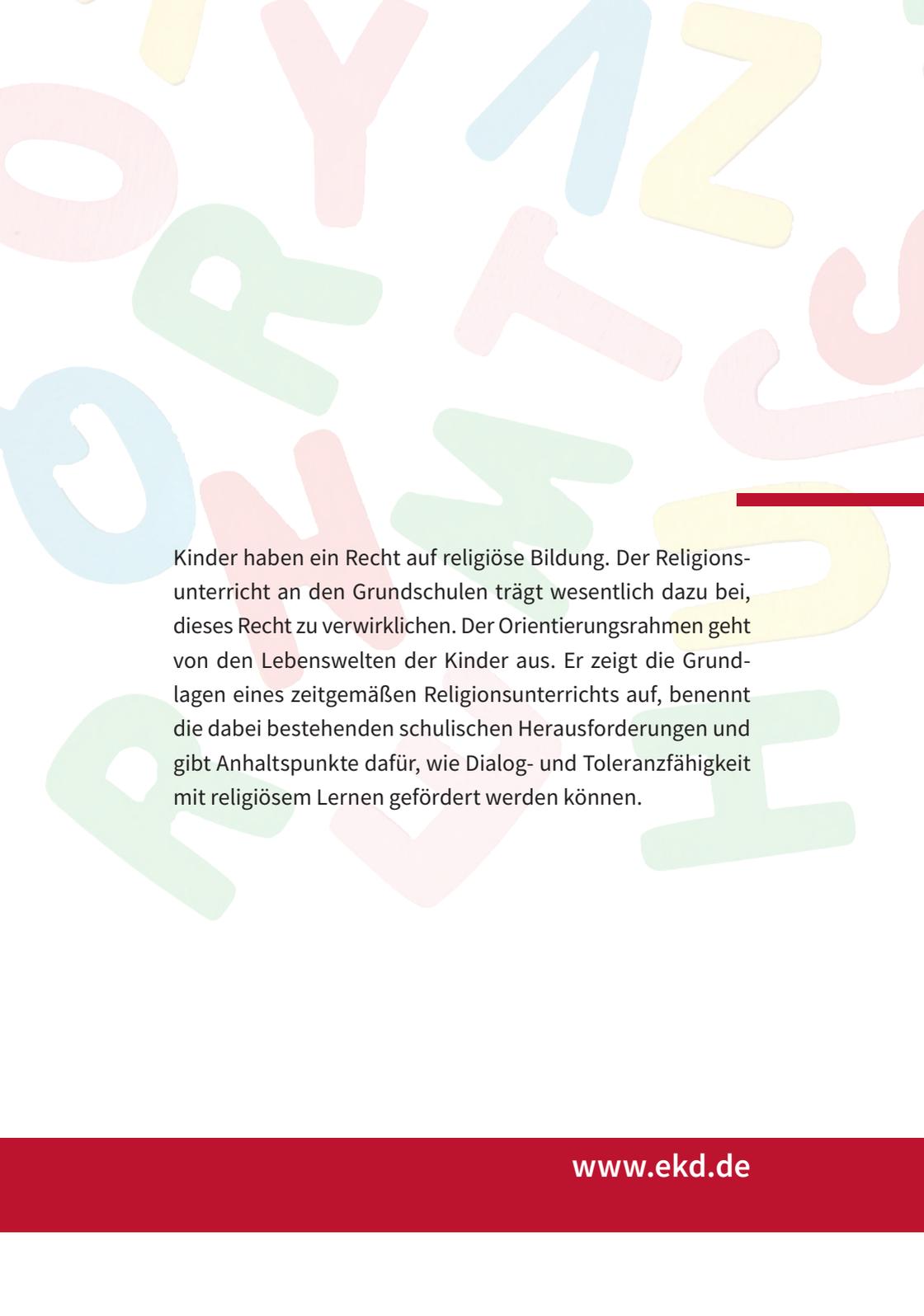
- Baumert, Jürgen (2002). Deutschland im internationalen Vergleich. In Reisch, Linda, Killius, Nelson & Kluge, Jürgen (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100–150.
- Bertelsmann Stiftung (2020). *Kinderarmut in Deutschland*. Verfügbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf
- Deutsches Jugendinstitut – DJI (Hrsg.) (2020). *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/jugend/kinder-und-jugendmigrationsreport-2020.html>
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2016). *Gute Schule aus evangelischer Sicht. Impulse für das Leben, Lehren und Lernen in der Schule*. EKD-Texte 127. Hannover.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2020a). *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Leipzig: EVA.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2020b). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen*. Leipzig: EVA.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2020c). *Religiöse Bildung bleibt unverzichtbar – Religionsunterricht in der Corona-Krise*. Verfügbar unter: http://www.ekd.de/religionsunterricht_corona
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2020d). *Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten. Impulse für die demokratiebezogene Bildungsarbeit in kirchlichen Handlungsfeldern*. EKD-Texte 134. Hannover.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2022). *Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen*. EKD-Texte 140. Hannover.
- Fischer, Dietlind & Elsenbast, Volker (Hrsg.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des Evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut. Verfügbar unter: https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/biblio_infothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf
- Gutmann, Hans-Martin, Kuhlmann, Birgit & Meuche, Katrin (Hrsg.) (2014). *Praxisbuch Schulseelsorge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, John (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.

- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2004). *Ganztagsschule – in guter Form! Eine Stellungnahme des Rates der EKD*. Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2005). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2009). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. EKD-Texte 96. Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung*. EKD-Texte 109. Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen*. EKD-Texte 111. Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2015). *Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen*. EKD-Texte 123. Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2018). *Kompetenzen und Standards für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Orientierungsrahmen*. EKD-Texte 129. Hannover.
- Kultusministerkonferenz (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf
- Kultusministerkonferenz (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf

- Kultusministerkonferenz (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Mette, Norbert (1998). *Praktisch-theologische Erkundigungen*. Münster: LIT-Verlag.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS-NRW) (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder.
- Möller, Rainer (2012). *Kompetenzorientierte Lehrpläne für Ev. Religionslehre in der Sek I im Vergleich. Eine Übersicht*. Verfügbar unter: https://comenius.de/wp-content/uploads/2014/08/Kompetenzorientierte_Lehrplaene_fuer_die_Sek_I_im_Vergleich_2012.pdf
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020). *Das Niedersächsische Schulgesetz, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10. Dezember 2020, § 2*.
- Schambeck, Mirjam (2014). „Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann.“ Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern. *Jahrbuch für Kindertheologie* 13, 44–53.
- Streib, Heinz (2001). Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective. *The International Journal for the psychology of religion*, 11(3), 149. Zitiert nach Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik* (2., durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 82.

Mitglieder der AG Religionsunterricht in der Grundschule

Oberkirchenrat Dr. Thorsten *Dittrich*, Kiel
Akad. Oberrätin Dr. Anke *Edelbrock*, Schwäbisch Gmünd
Dipl.-Rel.-päd. i. K. Sabine *Keppner*, Heilsbronn
Akad. Rätin Dr. Damaris *Knapp*, Freiburg
Oberkirchenrat Stefan *Knöll*, Darmstadt
Alisa *Löhr*, Schwerin
Oberkirchenrat Matthias *Otte*, Hannover
Dr. Juliane *Ta Van*, Münster (Geschäftsführung)
Dr. David *Toasperm*, Moritzburg
Dr. Susanne *Schroeder*, Berlin
Professor Dr. Michael *Wermke*, Jena

The background features large, colorful, stylized letters in shades of pink, blue, green, and yellow, scattered across the page. A solid red horizontal bar is positioned above the text block.

Kinder haben ein Recht auf religiöse Bildung. Der Religionsunterricht an den Grundschulen trägt wesentlich dazu bei, dieses Recht zu verwirklichen. Der Orientierungsrahmen geht von den Lebenswelten der Kinder aus. Er zeigt die Grundlagen eines zeitgemäßen Religionsunterrichts auf, benennt die dabei bestehenden schulischen Herausforderungen und gibt Anhaltspunkte dafür, wie Dialog- und Toleranzfähigkeit mit religiösem Lernen gefördert werden können.