

# Religiöse Bildung in der Grundschule

von  
Petra Freudenberger-Lötz

## Abstract

*In diesem Beitrag wird die Bedeutung religiöser Grundbildung in der Grundschule vor dem Hintergrund heterogener Vorerfahrungen und individueller Lebenskontexte der Schülerinnen und Schüler entfaltet. Neben aktuellen Untersuchungsergebnissen zu anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen der Schülerschaft erläutert die Autorin neue didaktische Prinzipien, die in der Praxis Anwendung finden bzw. gestärkt werden müssen. Es wird verdeutlicht, dass der Religionsunterricht im Fächerkanon der Grundschule eine besondere Stellung einnimmt und von Lehrkräften als wichtiges Fach gewertet wird, dem sie sich motiviert zuwenden.*

## 1. Die Grundschule

Die Grundschule ist die erste schulische Einrichtung, die ein junger Mensch in seinem Lebenslauf besucht. Sie umfasst in den meisten Bundesländern die Klassen 1-4, in Berlin und Brandenburg die Klassen 1-6. Kinder im Alter von (5) 6 bis 10 (12) Jahren besuchen die Grundschule.<sup>1</sup> In der Regel ist in der Grundschule das Jahrgangsprinzip leitend, es gibt jedoch zunehmend mehr Schulen, die mindestens in den Klassen 1 und 2 jahrgangsübergreifend unterrichten. Die Grundschule ist in allen Bundesländern als „Gesamtschule“ konzipiert, also als eine Schule für alle Kinder, eine Schule der Vielfalt und der Gemeinsamkeit. Sie hat eine umfassende Integrationsfunktion und muss gleichzeitig die individuellen Unterschiede der Kinder achten, denn „in jeder Grundschulklasse spiegelt sich die Vielfalt der Menschen und ihrer Lebenslagen in der Nachbarschaft: Kinder mit und ohne Behinderungen, Kinder deutscher und ausländischer Herkunft, geborgene und ungeborgene Kinder, Kinder, denen das Lernen nur so zufließt, und Kinder, die nur schwer lernen oder die sich nur wenig zutrauen. Allen diesen Kindern muss die Grundschule Mut zum Lernen machen und ihnen zu Könnenserfahrungen und zu Selbstbewusstsein verhelfen.“<sup>2</sup>

Die Grundschule knüpft an die vielfältigen Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen der Kinder an, fördert die geistigen, musischen und praktischen Fähigkeiten und Interessen aller Schülerinnen und Schüler und setzt vielfältige soziale und emotionale Lernprozesse in Gang. Ziel ist es, Bildung grundzulegen und Kinder zu unterstützen, eine selbstständige, eigenverantwortliche Persönlichkeit zu entwickeln. Wichtige Kennzeichen einer kindgemäßen Grundschule sind die Rhythmisierung des Schultages sowie spielerisches, entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen. Ganztä-

---

<sup>1</sup> Aufgrund der Erkenntnis, dass eine frühe schulische Förderung von Kindern positive Auswirkungen auf die Lernbiographie hat, wurde das Einschulungsalter in den vergangenen Jahren leicht herabgesetzt, wobei die Bundesländer unterschiedliche Regelungen haben. Schulpflichtig sind Kinder, die zu einem bestimmten Datum das 6. Lebensjahr vollendet haben. Der Stichtag liegt zwischen dem 30.6. (z.B. Hessen) und dem 31.12. (z.B. Berlin) des Einschulungsjahres. Zurückstellungen sind seltener geworden, dafür wurden aber die pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Kinder mit ihren heterogenen Voraussetzungen intensiviert.

<sup>2</sup> Aus dem Grußwort des Bundespräsidenten Johannes Rau zum Bundesgrundschulkongress 1999. Vgl. SCHMITT 2001, 21.

gesangebote sind regional unterschiedlich dicht vorhanden,<sup>3</sup> in allen Bundesländern herrschen jedoch mindestens verlässliche Betreuungszeiten.

Der Religionsunterricht ist laut Grundgesetz Art. 7, Abs. 3 ordentliches Lehrfach. Er wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften als konfessioneller oder konfessionell-kooperativer Unterricht bzw. Religionsunterricht im Klassenverband durchgeführt.<sup>4</sup> Gerade in den ersten beiden Schuljahren, die als pädagogische Einheit gesehen werden, ist gemeinsamer Religionsunterricht sehr verbreitet – allerdings häufig auch in der sog. „Grauzone“<sup>5</sup>. Religionsunterricht ist in der Grundschule in der Regel mit zwei Wochenstunden in der Stundentafel verankert.<sup>6</sup> In Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg sind Sonderregelungen zu beachten: In Berlin ist aufgrund der Gültigkeit der „Bremer Klausel“<sup>7</sup> der Religionsunterricht freiwilliges Unterrichtsangebot der Kirchen; Ethik ist seit dem Schuljahr 2006 / 2007 Pflichtfach für alle beginnend mit Klasse 7.<sup>8</sup> In Brandenburg wurde nach der Wiedervereinigung statt des Religionsunterrichts als ordentlichem Unterrichtsfach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde) eingeführt.<sup>9</sup> Religionsunterricht wird als freiwilliges Unterrichtsfach in Verantwortung der jeweiligen Kirchen angeboten. Wer den Religionsunterricht belegt, kann sich von LER abmelden oder beide Fächer besuchen.<sup>10</sup> In Bremen gilt wie in Berlin die „Bremer Klausel“. Hier wird an den Grundschulen Unterricht in „Biblischer Geschichte“ angeboten, der sich als bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht auf allgemeinchristlicher Grundlage versteht.<sup>11</sup> In Hamburg schließlich wird „Religionsunterricht für alle“ in evangelischer Verantwortung praktiziert. Aufgrund der multireligiösen Zusammensetzung der Hamburger Bevölkerung und Schülerschaft wurde dieses besondere Modell des interreligiösen und dialogischen Lernens entwickelt und wird auf der Grundlage von GG Art 7,3 in evangelischer Verantwortung praktiziert.<sup>12</sup>

Religiöse Bildung wird als integraler Bestandteil grundlegender Bildung verstanden.<sup>13</sup> Der Religionsunterricht in der Grundschule hat das Anliegen, Kinder bei der Suche nach Orientierung und Lebenssinn zu begleiten. Im Religionsunterricht können die

---

<sup>3</sup> In den neuen Bundesländern ist das Netz stärker ausgeprägt als in den alten.

<sup>4</sup> Es gibt unterschiedliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Diese sind detailliert dargestellt in ROTHGANGEL / SCHRÖDER (Hg.) 2009.

<sup>5</sup> Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht muss von den Kirchen genehmigt werden; Voraussetzung ist in der Regel unter anderem, dass ein schulspezifischer Lehrplan bzw. Stoffverteilungsplan vorgelegt wird, der die Inhalte der Rahmenpläne beider Konfessionen berücksichtigt.

<sup>6</sup> Ausnahmen sind Mecklenburg-Vorpommern (eine Wochenstunde) und Bayern (in Klasse 3 und 4 drei Wochenstunden).

<sup>7</sup> Die Bremer Klausel besagt, dass Bundesländer, die vor Inkrafttreten des GG eine andere landesrechtliche Regelung praktizierten, diese weiterführen durften. Die Regelung heißt „Bremer Klausel“, da sie auf Initiative des Landes Bremen in die Verfassung der BRD aufgenommen worden war.

<sup>8</sup> Zur Situation des Religionsunterrichts in Berlin vgl. HÄUSLER 2009.

<sup>9</sup> Alle anderen Neuen Bundesländer haben den Religionsunterricht nach GG 7,3 eingeführt.

<sup>10</sup> Zur Situation des Religionsunterrichts in Brandenburg vgl. BORCK / SCHLUSS 2009.

<sup>11</sup> Zur Situation des Religionsunterrichts in Bremen vgl. LOTT / SCHRÖDER-KLEIN 2009, 114.

<sup>12</sup> Zur Situation des Religionsunterrichts in Hamburg vgl. DOEDENS / WEISSE 2009. In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es starke Auseinandersetzungen zwischen Vertreter/innen des Hamburger Religionsunterrichts für alle und Vertreter/innen des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Vgl. dazu FREUDENBERGER-LÖTZ, 2003, Kap. 3.3 und 3.4. Diese Wogen haben sich mittlerweile geglättet; es herrscht die Auffassung, dass besondere regionale Bedingungen auch besondere Maßnahmen erfordern bzw. es unterschiedliche Modelle gibt, die je Vorzüge und Nachteile besitzen und voneinander lernen können. Vgl. auch die unterschiedlichen Beiträge in Theo-Web 7 (2008), H. 2.

<sup>13</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2003.

Kinder den christlichen Glauben als Hilfe zur Deutung und Gestaltung des eigenen Lebens begreifen und erfahren lernen. Außerdem lernen sie die Religionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kennen und üben sich in Verständnis und Toleranz. Religionsunterricht, der sich in dieser Weise versteht, findet an vielen Grundschulen nicht nur in den engen Fachgrenzen statt, sondern bringt sich auch in das Schulleben ein – ohne sich freilich aufzudrängen. In diesem Zusammenhang muss betont werden: Der Religionsunterricht zielt auf überprüfbare Kompetenzen und Inhalte – der Glaube selbst entzieht sich jedoch dieser Überprüfung und kann niemals Gegenstand der Bewertung sein.

## **2. Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler**

### *2.1 Aufwachsen in heutiger Zeit*

Religionsdidaktische Kompetenz ist nicht ohne Kenntnis der Lebenswelten der Kinder zu erlangen. Stichworte wie „Konsum-Kindheit“, „Medien-Kindheit“, „verinselte Kindheit“ zeigen die Tendenz zur negativen Wertung lebensweltlicher Veränderungen im Aufwachsen von Kindern. Diese einseitige Wahrnehmung wird der Situation jedoch nicht gerecht. Es ist notwendig, die Veränderungsprozesse differenzierter zu betrachten. Die Grundschule ist ein Ort, an dem Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft miteinander leben und lernen. Daraus ergeben sich durchaus Chancen. Welche unterschiedlichen Voraussetzungen und Lebenswelten müssen beachtet werden?

Die Mehrheit der Kinder geht gerne zur Grundschule; allerdings bewerten Kinder mit Migrationshintergrund, von Alleinerziehenden und aus der Unterschicht den Schulbesuch seltener positiv, was mit der generellen Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft zusammenhängt.<sup>14</sup> Laut Herkunftsschicht-Index der World Vision Kinderstudie von 2007<sup>15</sup> gehören 9 % der Kinder zwischen 8 und 11 Jahren zur Unterschicht, 79 % zur Mittelschicht und 12 % zur Oberschicht.

Derzeit wird die Ganztagschule von etwa 10 % der Kinder im Grundschulalter besucht, wobei die Zahl in den neuen Bundesländern höher liegt als in den alten Bundesländern.<sup>16</sup> Damit kommt Deutschland noch bei weitem nicht dem Ziel nahe, Kinder aller Herkunftsfamilien gleichermaßen zu fördern.

Mit Schuleintritt werden Gleichaltrige zu wichtigen Bezugspersonen. Freundschaften werden geschlossen, die von anderer Qualität sind, als die vorschulischen Kontakte zu Spielpartnern. Die Schule stellt die Kinder vor die Aufgabe, sich in neuen Spiel- und Arbeitsgruppen zurechtzufinden, den eigenen Standpunkt zu vertreten sowie den Standpunkt anderer zu respektieren. In kleineren Konflikten lernen Kinder nachzugeben, zu teilen, sich durchzusetzen, zu tauschen, Ärger zu bewältigen, Problemsituationen (spielerisch) zu lösen. Kinder im Grundschulalter zeigen z.T. sehr hohe soziale Kompetenzen bei der Aufrechterhaltung von Freundschaften.<sup>17</sup> Kinder schätzen an anderen Kindern vor allem Treue. Sie wünschen sich Freunde, die zu ihnen

---

<sup>14</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, 127ff; FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 41.

<sup>15</sup> World Vision Deutschland e.V. 2007, 18; 73f. (Die Autoren haben die soziale Herkunft der Kinder anhand der Bildungsposition der Eltern sowie auf Basis der Einschätzung zu den verfügbaren materiellen Ressourcen gruppiert.)

<sup>16</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 43.

<sup>17</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, 151; FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 55f.

halten, auch wenn die Freundschaft in die Krise gerät. Andererseits ist das Thema Mobbing und Gewalt unter Kindern zunehmend bedeutsam: Ein Drittel der 8- bis 11-Jährigen gibt an, manchmal oder oft Mobbing- oder Gewalterfahrungen innerhalb des letzten Jahres gesammelt zu haben; dies trifft auf über die Hälfte der Unterschichtkinder zu. Jungen werden deutlich häufiger Opfer von Mobbing und Gewalt; sie fallen auch öfter als Täter auf (fast dreimal so oft wie Mädchen). Kinder mit Migrationshintergrund berichten fast doppelt so oft von Täterhandlungen wie einheimische deutsche Kinder. Institutionelle Ganztagesangebote wirken sich offenbar regulierend auf Mobbing- und Gewalterfahrungen aus.<sup>18</sup>

Die Familienstrukturen in Deutschland sind zunehmend im Wandel begriffen; ein knappes Drittel der Kinder wächst nicht in einer „Kernfamilie“ auf. In einer deutlichen Mehrheit der Familien arbeitet z.B. ein Elternteil in Voll- und das andere in Teilzeitberufen oder es herrscht Arbeitslosigkeit (insb. bei Alleinerziehenden).<sup>19</sup> All dies kann zu Spannungen führen. Etwa die Hälfte der in Deutschland lebenden Kinder wächst mit einem Bruder oder einer Schwester auf; weitere 25 % wachsen mit zwei oder mehr Geschwistern auf; ein Viertel lebt ohne Schwester oder Bruder (in den neuen Bundesländern ist die Zahl noch höher).<sup>20</sup> Die Familie hat eine wesentliche Funktion innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung. Sie hat Einfluss auf Zukunftsperspektiven und Umgangsformen der Kinder, die Einstellung zur eigenen Person, zum Körper und zur Gesundheit, sowie auf Motivation für Bildung und Berufstätigkeit. Entgegen des gängigen Vorurteils, bei Trennungs- und Scheidungskindern bzw. Kindern in Patchwork-Familien seien Störungen in der Entwicklung kaum zu vermeiden, haben empirische Studien festgestellt, dass diese Vorhersage nicht zutreffend ist, sondern der Einzelfall entscheidet, wie Kinder und Jugendliche mit dieser Situation umgehen. Letztlich gelingt in den meisten Familien eine positive Anpassung auf die neue Familienstruktur.<sup>21</sup> Schwieriger ist es, bei lang anhaltender Arbeitslosigkeit und Armut ein positives Familienklima aufrecht zu erhalten. Immerhin leben je nach Definition 10-17 % der deutschen Kinder in Armut.<sup>22</sup>

Fast drei Viertel der 8- bis 11-Jährigen verbringt einen Teil der Freizeit in einem institutionalisierten Zusammenhang und zwar vorwiegend im Sportverein (57 %), in einer Musikgruppe (21 %), oder bei einem kirchlichen Angebot (11 %). Kinder aus der Oberschicht sind zu fast 90 % aktiv in Vereine oder Gruppen eingebunden, Kinder aus der Unterschicht zu weniger als 50 %; Kinder mit Migrationshintergrund weisen einen Anteil von knapp zwei Drittel auf.

Beachtet werden muss, dass die Wahrnehmung dieser festen Termine von Eltern unterstützt werden muss und eines enormen organisatorischen Aufwandes bedarf. Wenn beide Eltern berufstätig sind, oder das alleinerziehende Elternteil, fällt die Organisation wesentlich schwerer. Erfreulich ist insgesamt die Beobachtung, dass mehr als zwei Drittel der 8- bis 11-Jährigen an mehreren Tagen in der Woche sportlich aktiv ist; nur ca. jeder Zehnte macht unregelmäßig oder nie Sport.<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl. Befragung von Hurrelmann u.a. in World Vision Deutschland e.V. 2007, 162; FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 54 .

<sup>19</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, 71; FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 48f.

<sup>20</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, 67.

<sup>21</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 51; GROB / JASCHINSKI 2003, 58f.

<sup>22</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, 77f.

<sup>23</sup> Vgl. Befragung von Hurrelmann u.a. in World Vision Deutschland e.V. 2007, 170; FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 63f.

Was die Lesegewohnheiten der Grundschul Kinder angeht, so gibt über ein Drittel der Jungen an, selten oder nie zu lesen; bei Mädchen ist es weniger als ein Fünftel; fast jedes zweite Kind aus der Unterschicht liest selten oder gar nicht. Ähnliche Differenzen bestehen bzgl. der Aktivitäten im kulturell-musischen Bereich.<sup>24</sup>

Der Medienkonsum von Grundschulkindern ist beträchtlich: Fernsehen, Computerspielen und Internetnutzung ist eine Selbstverständlichkeit und wird als unverzichtbar angesehen (auf jeden Fall wichtiger als das Lesen). Dabei variiert Inhalt und Intensität der Nutzung beträchtlich: Die Tendenz geht dahin, dass Kinder der Unterschicht eher passive Formen des Medienkonsums nutzen (Fernseher), während die Medienutzung in Mittel- und Oberschicht vielfältiger und aktiver ist (auch Lernprogramme werden genutzt).<sup>25</sup>

Es zeigt sich, dass sich die ungleiche Verteilung materieller Ressourcen auf das Freizeitverhalten und den Lebensentwurf von Kindern auswirkt. Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, dies sensibel wahrzunehmen und eine ganzheitliche Bildung unter Beachtung individueller Bedürfnisse und Voraussetzungen anzustreben. Die Förderung der sozialen Kompetenz, der Lesekompetenz und der Medienkompetenz kann in ein ganzheitliches, erfahrungsbetontes Arrangement religiösen Lernens eingebettet werden.

## 2.2 *Selbstkonzept, religiöse Entwicklung und die Aufgabe religiöse Bildung*

Unter dem Selbstkonzept wird „organisiertes Wissen über die eigene Person“<sup>26</sup> verstanden. Das Selbstkonzept gilt als hierarchisch aufgebaut: Es finden sich allgemeine und relativ zeitstabile Aussagen („Was ich anpacke, gelingt mir meist“ / „Ich bin ein Versager!“) und spezifische und situationsgebundene Aussagen („Diese Aufgabe schaffe ich!“ / „Heute kann ich mich nicht gut konzentrieren!“). Wichtige Indikatoren des Selbstkonzeptes sind Selbstwertgefühl, Erfolgssicherheit und Kontrollierbarkeit. Das Selbstkonzept beeinflusst die Deutung von Situationen und die auszuführenden Handlungen. Mit Eintritt in die Schule wird eine neue Etappe der Selbstkonzeptentwicklung eingeläutet, da hier das Kind in der Regel zum ersten Mal ausdrücklich Leistungsanforderungen im sozialen Vergleich begegnet. Die Kinder verstehen zudem immer besser, dass andere Menschen einen Standpunkt einnehmen und sie von dort aus bewerten. Der Standpunkt anderer und die Wahrnehmung der eigenen Person im sozialen Vergleich werden nun selbstleitend wirksam und erlangen eine wichtige Bedeutung für die Konstruktion des Selbstkonzeptes. Im Laufe der Grundschulzeit wird das Selbstbild des Kindes differenzierter, realistischer und komplexer.<sup>27</sup> Eine erbrachte Leistung kann als Kombination von Anstrengung und Fähigkeit erklärt werden, wobei selbstbewusste und erfolgssichere Kinder Erfolg und Misserfolg im Vergleich zu misserfolgsängstlichen Kindern grundlegend anders attribuieren. Während erfolgssichere Kinder Erfolg auf das eigene Können und Misserfolg eher auf externe Faktoren zurückführen, ist dies bei misserfolgsängstlichen Kindern eher umgekehrt der Fall. Sie sehen Erfolg eher als Produkt des Zufalls oder günstiger äußerer Faktoren und weniger als Resultat des eigenen Könnens an. Hieran wird erkennbar, wie wichtig Wertschätzung, Anerkennung und das Individuum stärkende

---

<sup>24</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V., 177ff; FREUDENBERGER-LÖTZ / REISS 2010, 64.

<sup>25</sup> Über den Medienkonsum informiert jährlich der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest. URL: <http://www.mpfs.de> [Zugriff: 18.04.2011].

<sup>26</sup> JERUSALEM / SCHWARZER 1991, 115.

<sup>27</sup> Vgl. OERTER 2008, 231.

Formen der Rückmeldung sind. Der Religionsunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe, hier seinen spezifischen Beitrag zu leisten und sowohl hinsichtlich der Auswahl der Inhalte, als auch hinsichtlich der Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer eine ermutigende und positive Selbstkonzeptentwicklung zu fördern.

Neuere Modelle der kognitiven Entwicklung lösen sich vom Stufenschema Piagets und sehen Entwicklung bereichsspezifisch organisiert.<sup>28</sup> Kinder haben bestimmte Überzeugungen, die einen kohärenten Erklärungsrahmen für die bereichsspezifischen Phänomene darstellen und zu einem charakteristisch kindlichen Verständnis der Welt führen. Kontextspezifisches Wissen und Erfahrung helfen in entscheidendem Maße bei der Erklärung von Phänomenen. Im Laufe der Entwicklung werden kontextspezifisches Wissen und Weltbild immer komplexer. Es geht um Prozesse des Theorie- bzw. Konzeptwandels beim Kind („conceptual change“).<sup>29</sup> Je nach Förderung in den einzelnen Bereichen können Kinder eines Alters sehr unterschiedlich weit entwickelt sein. Trotz der generellen Kritik an den Stufentheorien haben diese nach wie vor eine Bedeutung zur Beschreibung eines gewissen Erwartungsrahmens der kindlichen Entwicklung. Zu beachten ist dabei jedoch, dass die Stufen nicht als hierarchisch im Sinne von „schlechter“ und „besser“ angesehen werden dürfen, sondern jede Entwicklungsphase muss in ihrem Eigenwert betrachtet werden. Außerdem haben empirische Untersuchungen gezeigt, dass eine altersmäßige Zuordnung zu bestimmten Stufen kaum möglich ist, da Verhaltensweisen und Deutungen sehr stark kontextbezogen sind. Grundschulkinder argumentieren bzw. verhalten sich je nach Situation gemäß der einen oder anderen Stufe. Schließlich erfassen die Stufentheorien immer nur einen eingeschränkten Ausschnitt der Entwicklung.

Bedeutsam sind die Stufentheorien der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg<sup>30</sup>, die Weltbildentwicklung nach Piaget<sup>31</sup> und die strukturgenetische Untersuchung von Fetz / Reich / Valentin<sup>32</sup>, das Stufenmodell der religiösen Entwicklung nach James Fowler<sup>33</sup> und die Stufen des Glaubens nach Fritz Oser und Paul Gmünder<sup>34</sup>.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Familie für ein Kind die erste Instanz seiner moralischen Sozialisation ist. Handelt das Kind zunächst nach der Orientierung an Strafe und Gehorsam, kann es im Laufe der weiteren Entwicklung Entscheidungen mit eigenen Interessen begründen und auch die Situation des Gegenübers einbeziehen. Das kindliche Weltbild ist durch Realismus<sup>35</sup>, Animismus<sup>36</sup> und Artifizialismus<sup>37</sup> geprägt, wobei neueren Untersuchungen zufolge beispielsweise artifizialistische Tendenzen nicht als Einschränkung, sondern als kreative Kompetenz von Kindern begriffen werden, die ihre Phantasie bewusst einsetzen.<sup>38</sup> Typisch für

---

<sup>28</sup> Vgl. MÄHLER 2010.

<sup>29</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2003, 178.

<sup>30</sup> Vgl. KOHLBERG 1996.

<sup>31</sup> Vgl. PIAGET 1999.

<sup>32</sup> Vgl. FETZ / REICH / VALENTIN 2001.

<sup>33</sup> Vgl. FOWLER 1991.

<sup>34</sup> Vgl. OSER / GMÜNDER 1996.

<sup>35</sup> Inneren Vorgängen (Träume, Bilder, Gefühle) wird dieselbe Wirklichkeit zugesprochen wie äußeren Einflüssen.

<sup>36</sup> Alle Dinge, ob lebendig oder leblos, sind beseelt. D.h., sie tragen Willen und Absichten in sich.

<sup>37</sup> Das Kind stellt sich die Entstehung von allen Objekten vergleichbar der Fabrikation von Produkten durch einen Handwerker vor.

<sup>38</sup> Vgl. insbesondere MÄHLER 1995, 209-212.

die Grundschulzeit ist ein hybrides Weltbild: Kennzeichnend für das hybride Weltbild ist, dass Kinder naturwissenschaftliche und religiöse Vorstellungen nebeneinander stellen können und diese kreativ miteinander verbinden.<sup>39</sup>

Etliche Untersuchungen arbeiten für das Kindesalter anthropomorphe Gottesvorstellungen heraus.<sup>40</sup> Gott wird in Menschengestalt vorgestellt, wie ein gerechter Richter, der belohnt und bestraft. Das Verhältnis zwischen Gott und Mensch wird analog zu menschlichen Verhältnissen eines fairen Handels verstanden. Doch dieser mythischwörtliche Glaube (Fowler) bzw. die do-ut-des-Perspektive (Oser / Gmünder) beschreibt bei weitem nicht den gesamten Rahmen kindlicher Gottesvorstellung. So ist es ihnen möglich sowohl in personalen als auch in apersonalen Kategorien von Gott zu sprechen. Sie können Gott menschliche oder menschenähnliche Attribute zuschreiben, ebenso sind sie in der Lage, Vergleiche und Metaphern zu entwickeln: Gott kann liebevoll und gütig wie ein Vater oder wie eine Mutter vorgestellt werden, aber auch als Kraftquelle, als Licht in der Finsternis, als Wegweiser usw.<sup>41</sup> Welche Vorstellungen Kinder in einer bestimmten Situation in den Vordergrund rücken, hängt zentral von der Art der Fragestellung und den zur Verfügung stehenden Deutungsmustern ab. Es liegt auf der Hand, dass der Religionsunterricht in der Grundschule seine Aufgabe wahrnehmen muss, ein facettenreiches und vielseitiges Gotteskonzept anzuregen.

Was die Voraussetzungen hinsichtlich religiöser Vorerfahrungen zu Schuleintritt angeht, so ist die Lage heterogen. Es sind mehr als drei Viertel der 8- bis 11-Jährigen Kinder konfessionsgebunden. Darunter sind ungefähr ein Drittel der Grundschulkin- der evangelischen und ein Drittel katholischen Glaubens. Damit geht allerdings nur selten die Erfahrung religiöser Erziehung oder familiärer religiöser Praxis einher. Ein Großteil der Eltern äußert sich unsicher im Blick auf ein Gespräch mit Kindern zu Fragen des Glaubens.<sup>42</sup> Ein Drittel aller Kinder gibt an, wöchentlich oder gelegentlich (zu den Festen) einen Gottesdienst in einer Kirche, Moschee etc. zu besuchen, wobei die Zahl in den neuen Bundesländern deutlich geringer ausfällt.<sup>43</sup>

Unter Beachtung der heterogenen und je individuellen Vorerfahrungen und Lebensweltbezüge der einzelnen Kinder hat der Religionsunterricht in der Grundschule die Aufgabe und Chance, Kinder für die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu sensibilisieren und religiöse Bildung grundzulegen. Religiöse Bildung ist als unaufgebbarer Teil eines auf die Menschwerdung des Menschen zielenden Bildungsverständnisses zu verstehen, welches ich wie folgt kennzeichne: Bildung bedeutet, die unaufhebbare Würde jedes einzelnen Menschen zu erkennen und zu achten. Grundlage für diese Erkenntnis ist aus christlicher Sicht die Treue Gottes zum Menschen, die den Menschen als Ebenbild Gottes kennzeichnet. Bildung heißt ferner, fähig zu sein / zu werden, sich selbst zu entdecken, sich selbst weiter zu entwickeln und das eigene Leben verantwortlich zu gestalten; dazu gehört auch die Fähigkeit, mit den eigenen Grenzen und Unzulänglichkeiten leben zu lernen. Bildung befähigt schließlich, das Leben in der Gesellschaft verantwortlich mitzugestalten; dazu gehört die Kenntnis der eigenen geschichtlichen Wurzeln und der angemessene Umgang mit Pluralität, der Dia-

---

<sup>39</sup> Vgl. BUCHER 2000, 205-207.

<sup>40</sup> Vgl. HANISCH 1996.

<sup>41</sup> Zur Unterscheidung von personalen und apersonalen Gottesbildern vgl. KLEIN 2000; eine Vielzahl an Metaphern in der Rede von Gott bei Kindern finden sich in SZAGUN 2006.

<sup>42</sup> Vgl. SCHWEITZER 2000.

<sup>43</sup> Vgl. World Vision Deutschland e.V. 2007, 89f.

logbereitschaft und -fähigkeit impliziert.<sup>44</sup> Religiöse Bildung ist als Ermutigung zum Leben zu verstehen. Sie eröffnet die Wahrnehmung für die religiöse Dimension von Wirklichkeit und schafft Kommunikationsfähigkeit in Sachen Religion. Die Dimension der Ermutigung, die religiöser Bildung innewohnt, geht über das Hier und Jetzt hinaus und ist doch in der Wahrnehmung und Gestaltung des eigenen Lebens im Hier und Jetzt wirksam. Diese religiöse Dimension darf weder übergestülpt noch aufgedrängt werden. Ob sie als Ermutigung von den Kindern ergriffen wird, liegt an ihnen. Die Entwicklung der Fähigkeit, eigenständig zu urteilen, gehört zur religiösen Bildung dazu.<sup>45</sup>

### 3. Heute Religionslehrer/in sein

Im Religionsunterricht der Grundschule ist eine hohe Arbeitsmotivation und Berufszufriedenheit bei Lehrkräften zu verzeichnen.<sup>46</sup> Dies hat unter anderem damit zu tun, dass Grundschul Kinder in der Regel aufgeschlossen dem Religionsunterricht begegnen, motiviert im Rahmen einer handlungs- und erfahrungsorientierten Didaktik mitarbeiten und durch diese Haltung ihren Lehrer/innen persönlich „beglückende“ Momente schenken. Dennoch ist der Religionsunterricht in der Grundschule keine störungsfreie religionspädagogische Idylle, sondern hat (regional und lokal unterschiedlich) mit einer Vielzahl von schulorganisatorischen Problemen (Stundenkürzungen, Unterrichtsausfall, Randstundenlage) zu kämpfen.<sup>47</sup> Was die inneren Bedingungen angeht, so wird durchaus spürbar, dass Kinder heute vielen psychischen Belastungen ausgesetzt sind, die sich im Arbeits- und Sozialverhalten äußern. Dennoch resignieren Lehrkräfte nicht, sondern die Situation löst in ihnen das Bestreben aus, Kinder als Individuen mit ihren je eigenen Bedürfnissen wahrzunehmen und ihnen Lebenshilfe anzubieten.<sup>48</sup> Die Mehrzahl der Religionslehrerschaft hält das Fach Religion für sehr bedeutsam; Religionsunterricht leiste unverzichtbare, nur von ihm zu realisierende Beiträge zum grundschulischen Bildungsauftrag und sei für die Persönlichkeitsentwicklung und das Aufwachsen heutiger Grundschul Kinder von hoher Relevanz.<sup>49</sup> Religionsunterricht eröffne die Chance, einen „Impuls gegen den Trend“<sup>50</sup> zu setzen, den die Lehrkräfte in einem einseitigen Stoff- und Leistungsdruck anderer Fächer sehen. Da für viele Kinder der Religionsunterricht der einzige Ort ist, an dem Glaubens- und Sinnfragen thematisiert werden, erhöht sich die Bedeutung des Religionsunterrichts in der Grundschule aus Sicht der Lehrenden weiter. Empirischen Studien zufolge gelingt es Religionslehrkräften in der Grundschule offenbar sehr gut, sich auf die Bedingungen von Kindheit heute einzustellen und Grundschulkindern wichtige Wegweisungen im Zuge ihres Aufwachsens zu geben.<sup>51</sup> Lehrkräfte an Grundschulen haben das Anliegen, den Kindern eine Haltung des Angenommenseins zu vermitteln, sie wollen die Kinder für die religiöse Praxis sensibilisieren, eine Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung und Sinnfindung geben, konfessionelle und

---

<sup>44</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2003, 260f.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 341.

<sup>46</sup> Vgl. GRETHLEIN / LÜCK 2006, 17.

<sup>47</sup> Vgl. ebd., 18.

<sup>48</sup> Vgl. HILGER / RITTER 2006, 87.

<sup>49</sup> Vgl. GRETHLEIN / LÜCK 2006, 17.

<sup>50</sup> HILGER / RITTER 2006, 87.

<sup>51</sup> Vgl. HANISCH 2009, 340.



überkonfessionelle Perspektiven aufzeigen und in diesem Rahmen zu Toleranz und Verständigung erziehen.<sup>52</sup>

Religionslehrkräfte gehen mit der Ausübung ihres Berufes eine „doppelte institutionelle Bindung“<sup>53</sup> ein: Sie stehen als Beamte oder Angestellte im Dienst des Landes und sind den Organisationsformen sowie den Bildungszielen der Schule verpflichtet, hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts sind sie jedoch an die Grundsätze der Religionsgemeinschaft gebunden, die u.a. die Lehr- und Rahmenpläne inhaltlich gestalten. Es gibt verschiedene Wege, die Lehrbefähigung für den Evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen zu erlangen. Grundsätzlich sind ein Lehramtsstudium (I. Phase der Lehrerbildung) an einer deutschen Hochschule sowie der Vorbereitungsdienst (II. Phase der Lehrerbildung) erforderlich, es gibt jedoch auch die Möglichkeit, sich berufsbegleitend durch spezielle Fortbildungsmaßnahmen und Vokationskurse zu qualifizieren.<sup>54</sup> Auch die Pfarramtsausbildung sowie die Ausbildung zum kirchlichen Religionspädagogen / zur kirchlichen Religionspädagogin befähigen zur Erteilung von Religionsunterricht an Grundschulen. Die Studienordnungen an den einzelnen Hochschulen weisen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf, auch ist die Umstellung auf BA und MA unterschiedlich weit fortgeschritten. Die Länge des Studiums variiert durch die aufgezeigten unterschiedlichen Wege und durch die nicht einheitlich geregelte Länge des Vorbereitungsdienstes. Es wird allerdings derzeit ein neues Lehrerausbildungsgesetz diskutiert, das eine gleichlange Ausbildungszeit für alle Lehrämter (drei Jahre BA, 2 Jahre MA mit integriertem Praxissemester und einen zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst) vorsieht.<sup>55</sup>

Der doppelten institutionellen Bindung entspricht es, dass neben der staatlichen Fakultas eine kirchliche Beauftragung bzw. Bevollmächtigung (Vocatio) Voraussetzung zur Erteilung des Religionsunterrichts an Grundschulen ist. Ihre Vocatio erhalten Lehrende nach Abschluss der akademischen Ausbildung, wenn sie Mitglied der evangelischen Kirche sind oder einer Gliedkirche der ACK angehören. Die Kirchen vergeben die Vocatio in der Regel im Rahmen einer Vokationsfeier. Sie unterbreiten darüber hinaus verschiedene Angebote auch schon während des Studiums, die die Studierenden anregen können, ihr Berufsziel mit dem eigenen Glaubensleben in Beziehung zu setzen bzw. vielfältige persönliche Fragen zu klären, die das Studium aufwirft (so z.B. in Baden-Württemberg und Hessen). Es ist insgesamt die Tendenz erkennbar, dass die Kirchen in der Lehrerausbildung stärker präsent sein und als hilfreiche Instanz (nicht als Kontrollinstanz) wahrgenommen werden wollen. In der Fortbildung sind sie dies schon lange; es ist seit den 1970er Jahren ein umfangreiches Beratungs- und Fortbildungsnetz aufgebaut.

In einigen Bundesländern gibt es nun Besonderheiten zu beachten. So ist Baden-Württemberg das einzige Bundesland, in dem das Grund- und Hauptschullehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen stattfindet, die nicht in die Universitäten des Landes integriert worden sind. Eine Kooperation mit den Universitäten findet jedoch statt und soll weiter intensiviert werden. Im Rahmen der Neustrukturierung der Stu-

---

<sup>52</sup> Vgl. ENGLERT / GÜTH 1999; FEIGE u.a. 2001; FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005; HILGER / RITTER 2006.

<sup>53</sup> Vgl. GRETHLEIN / LÜCK 2006, 58.

<sup>54</sup> Aufgrund der strengen Vorgaben bezüglich der Fächerwahl beim Studium des Lehramtes an Grundschulen (Deutsch oder/und Mathematik sind Pflicht), wird die Möglichkeit des berufsbegleitenden Erwerbs der Lehrbefähigung für den Religionsunterricht von Grundschullehrkräften vergleichsweise stark genutzt.

<sup>55</sup> Vgl. BEYER 2009, 254.

diengänge soll in Kürze in Baden-Württemberg das Grundschullehramt eine Eigenständigkeit gegenüber dem Sekundarstufenlehramt erhalten.<sup>56</sup> Es gibt Bundesländer, an deren Universitäten kein Lehramtsstudium Grundschule möglich ist. Hierzu zählen das Saarland<sup>57</sup> (die Studierenden wählen meist die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg oder die Universitäten in Rheinland-Pfalz) und Brandenburg<sup>58</sup> (die Studierenden wählen meist die Evangelische Hochschule oder die Humboldt-Universität in Berlin).

Zum Studium in den Bundesländern Bremen und Hamburg sind folgende Hinweise sinnvoll: In *Bremen* wird an der Universität und dem Landesinstitut Schule eine speziell auf die Situation der Bremer Landesverfassung bezogene Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer mit dem Schulfach Biblische Geschichte / Religionskunde angeboten. Zu beachten ist dabei, dass die Lehrerausbildung nicht eingebunden ist in eine monokonfessionelle Theologische Fakultät, sondern sie bezieht sich auf die Fächer Religionswissenschaften, Erziehungswissenschaften sowie auf die Theologien verschiedener Religionen.<sup>59</sup> An der Universität *Hamburg* werden künftige Lehrkräfte an Grundschulen auf die Situation der multireligiösen Schüler/innenschaft vorbereitet, indem sie einen erhöhten Anteil religionswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen besuchen und auf Chancen und Herausforderungen des interreligiösen Lernens in der Schule vorbereitet werden.<sup>60</sup>

Schleswig-Holstein ist derzeit das einzige Bundesland, in dem die II. Phase ausschließlich an Schulen organisiert ist und die bisherigen Studienseminare aufgelöst wurden.

Mecklenburg-Vorpommern hat nur eine Wochenstunde Religionsunterricht in der Stundentafel, die übrigen Bundesländer zwei und Bayern in den Klassen 3 und 4 sogar drei Stunden. Je weniger Stunden wöchentlich stattfinden, desto schlechter kann der Aufbau von Beziehungen, die für den Religionsunterricht so wichtig sind, gelingen. Mecklenburg-Vorpommern hat wegen der geringen Wochenstundenzahl auch mit dem Problem der Wanderlehrer/innen zu kämpfen. Einzelne Lehrkräfte unterrichten an fünf bis acht Schulen, was die Qualität des Religionsunterrichts mindert und Stress erhöht. Generell ist in den neuen Bundesländern eine flächendeckende Versorgung der Schulen mit Religionsunterricht nur schwer zu realisieren, auch in Sachsen und Sachsen-Anhalt unterrichten Lehrpersonen teilweise an mehreren Grundschulen.<sup>61</sup>

#### 4. Entwicklungen innerhalb der Religionsdidaktik Grundschule

Religionsdidaktik Grundschule befasst sich mit sachgerechter Auswahl und Elementarisierung sowie Begründung religiöser Lern- und Bildungsinhalte; dabei werden Kinder konsequent als Subjekte ihrer religiösen Bildungsprozesse angesehen. Dieser Sach- und Subjekt- bzw. Lebensweltbezug zeigt sich auch in den Lehr- und Rah-

---

<sup>56</sup> Vgl. GRIMME / PIRNER 2009, 25; 27.

<sup>57</sup> Vgl. SCHRÖDER 2009, 292.

<sup>58</sup> In Brandenburg gibt es lediglich ein grundständiges Studium für LER in Potsdam. Vgl. zum Religionsunterricht in Brandenburg BORCK / SCHLUSS 2009. Herzlich bedanke ich mich an dieser Stelle bei Ulrike Häusler, die mir im Zuge meiner Recherche für diesen Beitrag gezielte Informationen zum Stand der Religionslehrausbildung in Berlin und Brandenburg übermittelt hat.

<sup>59</sup> Vgl. LOTT / SCHRÖDER-KLEIN 2009, 15f.

<sup>60</sup> Vgl. DOEDENS / WEISSE 2009, 142f.

<sup>61</sup> Vgl. SCHULZ 2009; DOMSGEN 2009; HANISCH 2009.

menplänen der Grundschule. Derzeit ist eine Überarbeitung hin zur kompetenzorientierten Gestaltung von Religionsunterricht in allen Bundesländern zu verzeichnen. Während beispielsweise Baden-Württemberg das erste Bundesland war, das 2004 einen neuen Lehrplan auf der Grundlage von Kompetenzen und Bildungsstandards einführte, sind die Umgestaltungsprozesse in anderen Ländern noch in vollem Gange. Die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht hat sich zu einer facettenreichen Debatte entwickelt, die viele positive Prozesse und Weiterentwicklungen in der Religionsdidaktik auf den Weg gebracht hat, aber gleichzeitig auch Ratlosigkeit und Verwirrung insbesondere bei den Lehrkräften an der Basis hervorruft, die ja die Kompetenzorientierung umsetzen wollen / sollen.

Kompetenzorientierung meint mehr als eine normative Setzung von Inhalten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von einem Schüler gewusst werden sollen, wenngleich in der Rezeption kompetenzorientierter Ansätze diese Output-Orientierung zumeist im Vordergrund steht. Kompetenzorientierung zielt jedoch auf eine nachhaltige Anregung und Begleitung von religiösen Bildungsprozessen. In diesem Kontext ist religiöse Kompetenz als Problemlösekompetenz zu verstehen, die sich situativ konkretisiert und auf systematisch vernetztes religiöses Lernen aufbaut.<sup>62</sup>

Eine wichtige aktuelle Aufgabe ist es daher, in Fortbildungsveranstaltungen, Schulbüchern und Unterrichtshilfen kompetenzorientierten Religionsunterricht so zu plausibilisieren, dass seine Verwirklichung mehr und mehr Raum greift. Das neue Schulbuch „Spuren lesen. Religionsbuch für die Grundschule, 1. / 2. Schuljahr und 3. / 4. Schuljahr“<sup>63</sup> verfolgt unter anderem dieses Ziel. Es geht von Lebenserfahrungen, Fragen und Interessen der Kinder aus und legt seinen Schwerpunkt auf das Theologisieren mit Kindern, das zusammen mit der Kompetenzorientierung und dem Einbezug von Methoden ganzheitlichen Lernens den roten Faden bildet.<sup>64</sup>

Lehrkräfte an den Schulen präferieren eindeutig einen kreativen, handlungs- und erfahrungsorientierten sowie ganzheitlichen Religionsunterricht. Es ist ihnen wichtig, Fragen und Bedürfnisse der Kinder aufzugreifen und Kinder im Zuge ihres Aufwachsens als angenommene und geliebte Menschen zu stärken. Die biblisch-christliche Tradition und ihre Bedeutung für das eigene Leben stellen ein wesentliches Fundament des Religionsunterrichts in der Grundschule dar. Daneben hat das Kennenlernen anderer Konfessionen und Religionen, vornehmlich die, die im Lebensumfeld der Kinder relevant sind, eine große Bedeutung hinsichtlich des Einübens von Toleranz und Verständigung. Didaktische Leitlinien, die derzeit große Wirkung entfalten, sind die Kindertheologie sowie die performative Religionsdidaktik.

Die Kindertheologie<sup>65</sup> geht davon aus, dass Kinder theologische Fragen stellen und eigenständige Deutungen hervorbringen, die ernst zu nehmen, aufzugreifen und zu fördern sind. Religiöse Begleitung in kindertheologischem Sinne soll Kinder dazu be-

---

<sup>62</sup> Zur Kompetenzorientierung vgl. die hilfreichen Klärungen bei ZIMMERMANN 2010, 131-163. Grundlegend bedeutsam und empfehlenswert ist ferner der viel beachtete und klärende Band von Gabriele Obst zu kompetenzorientiertem Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Vgl. OBST 2009.

<sup>63</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2010f.

<sup>64</sup> Die kompetenzorientiert gestaltete Seite „Spurensuche“ fordert am Ende eines jeden Kapitels zum Nachdenken über den Lernzuwachs, die persönliche Bedeutung des Themas und noch offene Fragen heraus. Besonders hervorzuheben ist die Lehrerhandreichung zum Schulbuch, Audio-CD und Bildkarten, die auf je über 300 Seiten theologische, religionspädagogische, didaktische und methodische Hilfen für Lehrkräfte anbieten.

<sup>65</sup> Vgl. die grundlegenden Klärungen in FREUDENBERGER-LÖTZ 2007; ZIMMERMANN 2010; BUCHER / BÜTTNER / FREUDENBERGER-LÖTZ / SCHREINER (Hg.) 2002ff.

fähigen, vernetztes Grundwissen zu erwerben (kognitive Klarheit) und Wege kennenzulernen sowie zu erproben, die zur eigenständigen und tragfähigen Beantwortung existenzieller theologischer Fragen führen (emotionale Sicherheit).<sup>66</sup> Während in der Praxis des Religionsunterrichts die Frage im Vordergrund steht, wie theologische Gespräche in den Religionsunterricht integriert werden können und die eigene Klasse Schritt für Schritt mit theologischen Gesprächen vertraut gemacht werden kann, steht in der I. und II. Phase der Lehrerbildung vor allem die Frage der Professionalisierung von Lehrenden und der kindertheologischen Forschung im Vordergrund.<sup>67</sup> Die performative Religionsdidaktik<sup>68</sup> geht davon aus, dass Reflexion und religiöse Praxis aufeinander bezogen sein müssen, wenn der innere Sinn von Religion nicht fremd bleiben will.<sup>69</sup> Da das Christentum mehr und mehr für Kinder und Jugendliche heute eine Art Fremdreigion geworden ist, muss der Zusammenhang von gelebter und gelehrter Religion in der Schule neu bedacht werden.<sup>70</sup> Die performative Religionsdidaktik regt die Inszenierung von Religion an: Religion soll „im Beisein und unter Mitwirkung von anderen zur Darstellung gebracht und gezeigt“<sup>71</sup> werden. Erfahren, Wahrnehmen und Deuten sind wichtige Grundelemente performativer Religionsdidaktik, die auf breite Zustimmung stößt und mit vielfältigen unterrichtspraktischen Innovationen zu einem lebendigen, erfahrungsorientierten und daher nachhaltigen Religionsunterricht verhilft.

Schließlich kann festgestellt werden, dass all jene Formen religiösen Lernens in der Grundschule besondere Beachtung finden, die einen ganzheitlichen Zugang zu biblischen Texten ermöglichen. Mehr und mehr nehmen Religionslehrkräfte an Weiterbildungsmaßnahmen teil, in denen sie sich zu Godly-Play-Erzählerinnen ausbilden lassen oder Kompetenzen im Bibliodrama, Bibliolog oder Jeux Dramatique erwerben.

## 5. Religiöses Schulleben und Kooperation mit außerschulischen Lernorten

Im Zuge der Reform der Grundschule in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in der Grundschulpädagogik intensiv über die Einführung eines Lernbereiches „Religion, Ethik und Philosophie“ diskutiert, der von den Fragen und Weltzugängen der Kinder ausgeht und überkonfessionell sowie projektorientiert angelegt sein sollte. Ausschlaggebend war zum einen die stärkere Hinwendung zu fächerverbindendem und jahrgangsübergreifendem Lernen in der Grundschulpädagogik, zum anderen war die Auffassung leitend, dass aufgrund des Traditionsabbruchs und der gleichzeitig immer stärkeren kulturellen und religiösen Durchmischung der Schülerschaft, eine Einübung von Toleranz und Verständigung sinnvoller sei, als der traditionell konfessionelle Unterricht.<sup>72</sup> Das Anliegen, Toleranz und Verständigung zu stärken und Fragen sowie Weltzugänge von Kindern aufzugreifen, ist genuines Anliegen des Religionsunterrichts, von kirchlicher und religionspädagogischer Seite wurde jedoch die Auflösung des Religionsunterrichts in der vorgeschlagenen Weise nicht unterstützt. Dennoch lässt sich beobachten, dass in dieser Zeit einige Reformen im Religionsunterricht angestoßen und umgesetzt wurden. Wichtige Stichworte sind konfessionelle

---

<sup>66</sup> Zu den Begriffen „kognitive Klarheit“ und „emotionale Sicherheit“ vgl. NIPKOW 1998, 491.

<sup>67</sup> Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007; ZIMMERMANN 2010.

<sup>68</sup> Vgl. grundlegend KLIE / LEONHARD 2003; 2008.

<sup>69</sup> Vgl. DRESSLER 2008, 90f.

<sup>70</sup> Vgl. ebd., 91.

<sup>71</sup> KLIE / LEONHARD 2008, 10.

<sup>72</sup> Vgl. die Darstellung dieser Diskussion in FREUDENBERGER-LÖTZ 2003, 195-201.

Kooperation, Einbindung des Religionsunterrichts in fächerverbindende Vorhaben, Religion im „Haus des Lernens“<sup>73</sup>. Die folgende Grafik von Dietlind Fischer zeigt mögliche Orte von Religion im Schulleben der Grundschule.



Quelle: FISCHER 2000, 4.

Betrachtet man die Rahmen- bzw. Lehrpläne der Bundesländer, so sehen alle neben dem Fachunterricht Religion sowohl die Möglichkeit vor, Religion im Schulleben zu verankern (Feste und Feiern, Gebets- und Singkreise, Schulgottesdienste, Gestaltung der schulischen Räume und Zeiten, fächerübergreifende Projekte, Aktivitäten in der Schulseelsorge, etc.), als auch eine Kooperation der Schule mit außerschulischen Lernorten wie der Kirche bzw. den (örtlichen) Kirchengemeinden und religiösen Gemeinschaften zu realisieren.

Zum religiösen Schulleben an den einzelnen Schulen gibt es aktuell keine nennenswerten vergleichenden empirischen Daten. Aufschluss über die Rolle von Religion im Schulleben geben die Schulprogramme der einzelnen Schulen, die in der Regel durch Internetrecherche zugänglich sind. Erkennbar ist, dass die Verankerung der religiösen Dimensionen im Schulprogramm sehr stark vom Engagement konkreter Lehrpersonen vor Ort, von motivierten Eltern und Schüler/innen, aber auch von den Pfarrerinnen und Pfarrern abhängig ist.<sup>74</sup> Weiter lässt sich erkennen, dass die Kooperation von Schule und Kirche bzw. Kirchengemeinde und / oder religiösen Vereinen tendenziell in den neuen Bundesländern weniger verbreitet ist als in den alten.

<sup>73</sup> Vgl. FISCHER 2000, 4.

<sup>74</sup> Vgl. KRAFT 2009, 228.

Ein besonderes Angebot gibt es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen: Dort bietet die Kirche ergänzend zum Religionsunterricht seit 1997 die „Evangelische Kontaktstunde“<sup>75</sup> an. Ferner lässt sich feststellen, dass Grundschulen, die als Ganztageschulen organisiert sind bzw. über ein erweitertes Betreuungsangebot am Nachmittag verfügen, eher im Kontakt zu unterschiedlichen religiösen Personen, Gruppen oder Vereinen stehen als Halbtagsschulen.

An Grundschulen in kirchlicher Trägerschaft ist die religiöse Dimension deutlich in die Rhythmisierung des Schultages integriert. Eine dedizierte christliche Schulkultur wird gestaltet. Hierzu zählen unter anderem ein achtsamer Umgang miteinander, ein bewusstes und das Kind stärkendes Wahrnehmen und Aufarbeiten von Scheitern, Schuld und Krise, vielfältige Begegnungs- und Gesprächsmöglichkeiten zwischen Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen sowie Angebote der Schulseelsorge. Evangelische Grundschulen kooperieren schließlich intensiv mit der Kirchengemeinde vor Ort.<sup>76</sup>

## **6. Hinweise auf den Stand der jeweiligen Religionsdidaktik und ihre Institutionen**

An Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie Fachhochschulen sind Lehrangebote zu finden, die sich eigens auf die Grundschule beziehen und solche, die übergreifender Natur sind. Eigene Lehrstühle für die Religionsdidaktik Grundschule gibt es jedoch nicht. Erkennbar ist auch in der Lehre an Hochschulen die starke Hinwendung zum Subjekt religiösen Lernens: Es gilt, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie ihre großen Fragen in den Blick zu nehmen und religiöse Bildung als ganzheitliche Bildung zu initiieren. Selbstverständlich gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Theologisieren mit Kindern, Elementarisierung, Performative Religionsdidaktik, Kirchenraumpädagogik, der Einbezug von Bibliolog, Bibliodrama, Godly Play usw. Dies alles ist im Lehrangebot unterschiedlicher Standorte enthalten. Einige Hochschulen legen den Schwerpunkt deutlicher auf Praxis und Praxisreflexion, andere wiederum auf religionspädagogische und -didaktische Grundsatzfragen sowie die historische Entwicklung der Religionspädagogik. Diese Schwerpunktsetzungen hängen vom Fachprofil und dem Selbstverständnis der/desjenigen Fachvertreter/in ab. Sie hängen auch von der Ausstattung des Faches mit Pädagogischen Mitarbeiter/innen, Studienrät/innen im Hochschuldienst, Lehrbeauftragten mit Praxisbezug ab. Die hauptsächliche Aufgabe der Hochschule im Bereich der Religionsdidaktik Grundschule gestaltet sich gegenüber der Rolle der Religionspädagogischen Institute und Studienseminare stärker im Bereich der Grundlagenforschung und der Konzeption, Durchführung und Auswertung von empirischen Studien.

Es ist hier nicht der Platz, alle Forschungsarbeiten, die an deutschen Hochschulen im Bereich Religionsdidaktik Grundschule durchgeführt werden, zu benennen. Exemplarisch greife ich zwei eigene Forschungsprojekte an der Universität Kassel heraus. Hier ist zum einen die Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ zu nennen, die zum Ziel hat, neben einer Professionalisierung von Studierenden, in theologischen Gesprächen den wissenschaftlichen Diskurs zu theologi-

---

<sup>75</sup> Vgl. SCHRÖDER 2003.

<sup>76</sup> Vgl. die Informationen auf der Homepage der evangelischen Schulen: URL: <http://schulen.evangelischer-bildungsserver.de/> [Zugriff: 01.06.2011].

schen Gesprächen mit Kindern zu bereichern. Forschungsarbeiten Studierender werden in der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“<sup>77</sup> veröffentlicht. Außerdem startet ebenfalls an der Universität Kassel in Kooperation mit dem RPI Loccum ein von der Bundesregierung gefördertes Modellprojekt „religionen-entdecken.de“. Schrittweise wird hier gemeinsam mit Studierenden und Vertreter/innen des Christentums, des Judentums, des Islams, des Buddhismus, des Hinduismus sowie der Religion der Bahai eine geschützte Internetseite für Kinder, Lehrer/innen und Eltern entwickelt, die Grundlagen der Religionen darbietet und interaktiv gestaltet ist, sodass sie zum Fragen und Antworten, Forschen und Diskutieren, Spielen und Lernen einlädt. Einige Kooperationsschulen werden ihren Religionsunterricht unter Einbezug des Internetangebotes gestalten; der Einsatz wird wissenschaftlich begleitet.<sup>78</sup>

Alle Religionspädagogischen Institute Deutschlands haben einen Arbeitsbereich Grundschule (teilweise kombiniert mit Hauptschule bzw. Sekundarstufe I) bzw. Ansprechpartner/innen für den Religionsunterricht an Grundschulen. Die Institute leisten einen wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung religiöser Bildung an Grundschulen. Sie entsenden Mitglieder in die Lehrplankommissionen, bieten Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an, um neue didaktische und methodische Arrangements in Theorie und Praxis zu plausibilisieren, sie arbeiten an Schulbüchern und Arbeitshilfen für die Grundschule mit, sie werden für die Zulassung neuer Lehrwerke als Gutachter/innen angefragt. Die Religionspädagogischen Institute stellen ein wichtiges Bindeglied zwischen der Unterrichtspraxis und den verschiedenen Phasen der Lehrer/innenbildung dar. An einigen Standorten Deutschlands kooperieren Vertreter/innen der drei Phasen der Lehrer/innenbildung oder Vertreter/innen von Universitäten / Pädagogischen Hochschulen und Religionspädagogischen Instituten miteinander; sie wenden sich unterschiedlichen didaktischen Fragestellungen zu, stimmen Ausbildungscurricula ab und gestalten teilweise gemeinsame Studientage für Studierende, Lehrer/innen im Vorbereitungsdienst sowie deren Mentorinnen und Mentoren.<sup>79</sup> Diese Aktivitäten müssen jedoch ausgeweitet werden.

Wichtige religionsdidaktische Veröffentlichungen, die sich auf die Grundschule beziehen, sind das Kompendium „Religion in der Grundschule“<sup>80</sup> von Christian Grethlein und Christhard Lück sowie das Handbuch „Religionsdidaktik Grundschule“<sup>81</sup> von Georg Hilger und Werner H. Ritter. Es werden nicht nur Grundlageninformationen zu Kindheit heute, Lehrer/in sein heute, Rahmenbedingungen von Religionsunterricht

---

<sup>77</sup> Vgl. URL: <http://www.uni-kassel.de/hrz/db4/extern/dbupress/publik/schriftenreihe.php?Jugendtheologie.htm> [Zugriff: 18.04.2011]. Es finden sich in dieser Reihe auch Beiträge zur Jugendtheologie. Weitere Informationen zur Forschungswerkstatt sind der Homepage des Faches Evangelische Religionspädagogik an der Universität Kassel zu entnehmen sowie der Publikation FREUDENBERGER-LÖTZ 2007.

<sup>78</sup> Mehr Informationen zu diesem Projekt finden Sie demnächst auf der Homepage des Faches Evangelische Religionspädagogik an der Universität Kassel.

<sup>79</sup> Als Beispiel sei die Kooperation der drei Phasen der Lehrer/innenbildung in Kassel genannt. Hier arbeitet die Universität mit den Studienseminaren und dem PTI an Fragen der Kompetenzorientierung und der Integration theologischer Gespräche mit Kindern in den Religionsunterricht. Es werden Studientage für Lehrkräfte an Grundschulen, Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst sowie Studierende angeboten, die in die Ausbildungscurricula der I. und II. Phase integriert und als Fortbildungsveranstaltungen in der III. Phase zertifiziert sind.

<sup>80</sup> Vgl. GRETHLEIN / LÜCK 2006.

<sup>81</sup> Vgl. HILGER / RITTER 2006.

usw. gegeben, sondern darüber hinaus ein aktueller und die Praxis anregender Überblick über, bzw. Einblick in die vielfältigen Grundlagen und Perspektiven der Religionsdidaktik in der Grundschule. Die ökumenische Zeitschrift „Grundschule Religion“ schließt sich hier an. Sie wird von Dietlind Fischer und anderen herausgegeben und erscheint seit 2002 im Friedrich Verlag.<sup>82</sup> Grundschule Religion achtet auf ein ausgewogenes Verhältnis von theologischen Grundlagen, didaktischen Überlegungen und Methodenvielfalt. Sie geht aus von den Lebensweltbezügen der Kinder und von neuen didaktischen Entwicklungen, die sie konkretisiert. Außerdem wird die in einigen Regionen Deutschlands deutlich multireligiös ausgerichtete Schüler/innenschaft ernst genommen und die jeweiligen Themen auch in dieser Perspektive bearbeitet.

## **7. Perspektiven / Desiderate / Herausforderungen in Praxis und Theorie**

Zunächst ist es aus meiner Sicht wichtig, die Bedeutung religiösen Lernens in der Grundschule angemessen wahrzunehmen. Sie hat in nicht unerheblichem Maße Einfluss auf die weitere Entwicklung im Jugendalter. Wenn es gelingt, einen facettenreichen und mehrperspektivischen Zugang zu Religion und Glaube grundzulegen, ist zu erwarten, dass die Heranwachsenden den reflektierenden Herausforderungen, welchen der Zugang zu Religion und Glaube im Jugendalter ausgesetzt ist, weniger vorurteilsbehaftet begegnen. Eine Transformation religiöser Einstellungen könnte erfolgen anstatt eines radikalen Bruchs.<sup>83</sup> Kinder in der Grundschule sind also angemessen und altersadäquat herauszufordern. Hier sehe ich Potenziale hinsichtlich einer Weiterentwicklung der Religionsdidaktik Grundschule. Ferner scheint es mir sehr wichtig zu sein, darauf zu achten, dass in der Sekundarstufe an die Kompetenzen der Kinder sowie die vielfältigen Lernformen des Religionsunterrichts der Grundschule angeknüpft wird. Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe ist meines Erachtens also eine zweite wichtige Herausforderung, der sich die empirische Forschung und die Praxis des Religionsunterrichts widmen sollten.

Hinsichtlich der multikulturellen und multireligiösen Schülerschaft, die regional bedingt schwankt, aber dennoch stetig zunimmt, müssen die religionswissenschaftlichen Anteile im Studium erhöht werden, damit Studierende ein breiteres Grundwissen über Religion und Religionen erwerben können; auch in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen sollen sie spezieller auf die Herausforderungen interreligiösen Lernens vorbereitet werden.

Und schließlich scheint mir hinsichtlich der Kooperation der drei Phasen der Lehrer/innenbildung noch längst nicht das Maß produktiver Zusammenarbeit erreicht zu sein, das wünschenswert wäre. Sicher muss jede Phase ihre eigene Schwerpunktsetzung entwickeln, doch ist hinsichtlich der Förderung eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses vom Studium bis zur eigenen Unterrichtstätigkeit noch einige Verzahnungsarbeit zu leisten. In diesem Zusammenhang kann ich abschließend auf das schon oben betonte Desiderat der Plausibilisierung der Kompetenzorientierung hinweisen. Eine Verzahnung der drei Phasen könnte sich auch auf ein grundlegendes Verständnis sowie die Umsetzung kompetenzorientierten Religionsunterrichts sehr förderlich auswirken.

---

<sup>82</sup> Vgl. FISCHER u.a. 2002ff.

<sup>83</sup> Vgl. hierzu die Einbruchstellen im Glauben bei NIKOW 1987, 53-78; und die Aufnahme dieser Diskussion bei FREUDENBERGER-LÖTZ 2011 (i. E.).



**Ich danke meinen Mitarbeiterinnen Annike Reiß und Karina Möller für ihre Unterstützung bei der Recherche zu diesem Beitrag.**

## Literatur

- BEYER, FRANZ-HEINRICH (2009), Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 237-255.
- BORCK, KARIN / SCHLUSS, HENNING (2009), Religion unterrichten in Brandenburg, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 95-109.
- BUCHER, ANTON A. (2000), Das Weltbild des Kindes. in: BÜTTNER, GERHARD / DIETRICH, VEIT-JAKOBUS, Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart, 199-215.
- BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (2002ff), Jahrbuch für Kindertheologie, Stuttgart.
- DOEDENS, FOLKER / WEISSSE, WOLFRAM (2009), Religion unterrichten in Hamburg, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 129-156.
- DOMSGEN, MICHAEL (2009), Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 297-326.
- DRESSLER, BERNHARD (2008), Religion im Vollzug erschließen! Performanz und religiöse Bildung in der Gemeinde, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte – Unterrichtspraxis. Praktische Theologie heute 97, Stuttgart, 88-97.
- ENGLERT, RUDOLF / GÜTH, RALF (1999), „Kinder zum Nachdenken bringen.“ Eine empirische Untersuchung zur Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschule, Stuttgart u.a.
- FEIGE, ANDREAS / DRESSLER, BERNHARD / LUKATIS, WOLFGANG / SCHÖLL, ALBERT (2000), ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster / Hamburg / London.
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETZSCH, WERNER in Zusammenarbeit mit DRESSLER, BERNHARD u.a. (2005), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern / Stuttgart.

- FETZ, RETO LUZIUS / REICH, KARL HELMUT / VALENTIN, PETER (2001), *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart / Berlin / Köln.
- FISCHER, DIETLIND (2000), *Religion im Schulprogramm. Eine didaktische Landkarte*, in: RU 30 (2000) 1, 2-5.
- FISCHER, DIETLIND / BRAUNMÜHL, SUSANNE V. / KUHL, LENA / LEHMANN, CHRISTINE / MIEDERER, GERTRUD / THALMANN, FRANZ (Hg) (2002ff), *Grundschule Religion (Zeitschrift im Friedrich Verlag)*, Seelze.
- FOWLER, JAMES W. (1991), *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2003), *Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven*, Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007), *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (Hg.) (2010f), *Spuren lesen. Religionsbuch für die Grundschule. 1. und 2. Schuljahr / 3. und 4. Schuljahr (Schülerbuch, Audio-CD, Bildkarten, Lehrerhandreichung)*, Stuttgart.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / REISS, ANNIKE (2010), *Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Theologie im Fernkurs. Religionspädagogisch-katechetischer Kurs. Lehrbrief 8*, Würzburg.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2011), *Schüler/in (theologisch). Gottesverständnis*. in: ROTHGANGEL, MARTIN / ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER. (Hg), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN / LÜCK, CHRISTHARD (2006), *Religion in der Grundschule. Ein Kompendium*, Göttingen.
- GROB, ALEXANDER / JASCHINSKI, UTA (2003), *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Weinheim u.a.
- HANISCH, Helmut (1996), *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren*, Stuttgart / Leipzig.
- HANISCH, HELMUT (2009), *Religion unterrichten im Freistaat Sachsen*, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin, 327-345.
- HÄUSLER, ULRIKE (2009), *Religion unterrichten in Berlin*, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin, 65-94.
- HILGER, GEORG / RITTER, WERNER H. (2006), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München / Stuttgart.
- JERUSALEM, MATTHIAS / SCHWARZER, RALF (1991), *Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten*, in: PEKRUN, RAINHARD / FEND, HELMUT, *Schule und*

- Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung, Stuttgart, 115-127.
- KLEIN, STEPHANIE (2000), Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart / Berlin / Köln.
- KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.) (2003), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Berlin.
- KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.) (2008), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte – Unterrichtspraxis. Praktische Theologie heute 97, Stuttgart.
- KRAFT, FRIEDHELM (2009), Religion unterrichten in Niedersachsen, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 211-236.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1996), Die Psychologie der Moralentwicklung, hrsg. v. ALTHOF, WOLFGANG / NOAM, GIL / OSER, FRITZ, Frankfurt a.M.
- LOTT, JÜRGEN / SCHRÖDER-KLEIN, ANITA (2009), Religion unterrichten in Bremen, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 111-127.
- PIAGET, JEAN (<sup>6</sup>1999), Das Weltbild des Kindes, München.
- MÄHLER, CLAUDIA (1995), Weiß die Sonne, daß sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern, Münster / New York.
- MÄHLER, CLAUDIA (2010), Was sie wissen und was sie denken. Naive Theorien von Kindern im Vorschulalter, in: BUCHER, ANTON A. / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „In der Mitte ist ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Jahrbuch für Kindertheologie 9, Stuttgart, 9-15.
- NIPKOW, KARL ERNST (1987), Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München.
- NIPKOW, KARL ERNST (1998), Bildung in einer pluralen Welt. Religionspädagogik im Pluralismus Bd. 2, Gütersloh.
- OERTER, ROLF (<sup>6</sup>2008), Kindheit, in: OERTER, ROLF / MONTADA, LEO (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim u.a., 225-270.
- OSER, FRITZ / GMÜNDER, PAUL (<sup>4</sup>1996), Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh.
- ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2009), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin.
- ROTHGANGEL, MARTIN u.a. (Hg.) (2008), Thema: Religionsunterricht unter den Bedingungen der Pluralität. Dokumentation der AfR-Jahrestagung 2008, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2.
- SCHMITT, RUDOLF (Hg.) (2001), Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. BundesGrundschulKongress 1999 ... und das Jahr danach. Beiträge zur Reform der Grundschule 110, Frankfurt a. M.
- SCHRÖDER, BERND (2003), Die evangelische Kontaktstunde an Grundschulen. Modell gelingender Nachbarschaft von Schule und Gemeinde, Neukirchen-Vluyn.

SCHULZ, PETRA, Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.), Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, 185-209.

SZAGUN, ANNA-KATHARINA (2006), Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, Jena.

SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000), Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh.

World Vision Deutschland e.V. (2007), Kinder in Deutschland 2007. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a. M.

ZIMMERMANN, MIRJAM (2010), Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn.

*Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz lehrt Evangelische Religionspädagogik an der Universität Kassel.*