

# Religionsdidaktik in Übersichten

Ein Überblick für Studierende, Referendare  
und Lehrkräfte



Sönke Zankel/Niklas Günther

# Religionsdidaktik in Übersichten

Ein Überblick für Studierende, Referendare  
und Lehrkräfte

Mit Grafiken von Jana Prochnow

Vandenhoeck & Ruprecht

## Mit 35 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70221-6

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Umschlagabbildung: © Jana Prochnow

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

# Inhalt

<b>Warum Religionsdidaktik in Übersichten?</b> .....	5
<b>1 Religionsunterricht vorbereiten</b> .....	7
a. Fünf Grundsätze für die Lehrkraft im Fach Religion .....	7
b. Unterrichtsvorbereitung konkret .....	11
c. Elementarisierung als Vorbereitungsmodell .....	14
<b>2 Rahmenbedingungen</b> .....	16
a. Schülerinnen und Schüler: gesellschaftliche Veränderungen – religiöse Sozialisation .....	16
b. Schülerinnen und Schüler: entwicklungspsychologische Ansätze	19
c. Religionslehrkräfte: eigene Religiosität im Blick – professionelle Kompetenzen .....	24
d. Religionsunterricht: klassische Konzeptionen – aktuelle Diskurse	28
e. Religionsunterricht: rechtliche Grundlagen .....	32
<b>3 Fachdidaktisches Praxiswissen</b> .....	35
a. Motivation von Schüler/innen und Lehrkräften .....	35
b. Kompetenzorientierter Religionsunterricht .....	38
c. Heterogenität im Religionsunterricht .....	41
d. Medien im Religionsunterricht .....	45
e. Theologische Gespräche führen .....	48
f. Leistungen bewerten .....	52
g. Außerschulische Lernorte .....	55
h. Religionsunterricht in der Oberstufe .....	59
i. Perspektiven erweitern: Religionsunterricht, Schulkultur und Gesellschaft .....	63

<b>4 Handlungsfeld Religionsunterricht</b> .....	66
a. Biblische Texte verstehen und deuten .....	66
b. Ethische Entscheidungssituationen wahrnehmen und begründet handeln .....	72
c. Religionen in der Gesellschaft: respektvolle Kommunikation – begründete Auseinandersetzung .....	76
d. Kirche in Geschichte und Gegenwart: historische Erzählungen kennen und hinterfragen .....	80
e. Den Menschen im Blick: Grundfragen des Lebens .....	83
<b>5 Methoden im Religionsunterricht</b> .....	86
a. Wortbilder .....	86
b. Innere Stimmen .....	89
c. Interviewmethode .....	93
d. Standbilder .....	96
e. Bibeltexte gestalten .....	99
f. Dialog mit der Bibel .....	102
g. Västerås-Methode .....	105
h. Erzählen im Religionsunterricht .....	108
i. Projekte und Projektarbeit im Religionsunterricht .....	111
j. Concept Maps .....	115
<b>6 Guter Religionsunterricht</b> .....	118
<b>Nachwort</b> .....	121
<b>Literatur</b> .....	122

# Warum Religionsdidaktik in Übersichten?

## Zur Einführung

Viel ist über die Religionspädagogik und -didaktik geschrieben worden. Es gibt mehrere ausgezeichnete Überblickswerke, bspw. das Religionspädagogische Kompendium (Rothgangel u. a., 2013). So kann man sich die Frage stellen: Warum ein weiteres?

Dieses Buch hat einen anderen Ansatz. Es ist kein umfassendes Werk, das den Anspruch erhebt, alle Fragen der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts zu beantworten. Das kann es nicht und so darf es auch nicht gelesen werden. Dieses Buch soll vielmehr als Ausgangspunkt genommen werden. Als Lehrkraft kann man hierauf aufbauen, um in die Tiefe der jeweiligen Themen und Fragen zu gehen.

Es soll insofern eine Einführung sein, die einen schnellen Überblick über die Religionsdidaktik ermöglicht. Jedes Thema wird kurz und bündig dargestellt. Passend dazu findet sich jeweils eine Visualisierung. So kann es jedem leicht gelingen, wesentliche Aspekte zu dem entsprechenden Thema schnell zu erfassen.

Wir sind überzeugt, dass ein solches Einstiegswerk den Praktiker/innen und denen, die es werden wollen, helfen kann, den Alltag besser zu meistern. Sie haben knapp 30 Stunden zu unterrichten, das in mindestens zwei Fächern, dazu kommen noch andere schulische Aufgaben; denn: Schule ist mehr als Unterricht. Da bleibt gerade am Anfang in der Regel nicht umfassend Zeit, alle Facetten der Disziplin gründlich zu erarbeiten. Dies gilt umso mehr, wenn das Fach Religion fachfremd unterrichtet wird. Die Praxis zeigt, dass ein solch knapper Überblick durchaus helfen kann.

Die Quellennachweise wurden aufgrund der Textform in aller Regel nur bei direkter Zitation vorgelegt. Da sich die Texte als Einführung verstehen, ist neben einem allgemeinen Teil jeweils noch ausgewählte weiterführende Literatur thematisch geordnet im Literaturverzeichnis zu finden.

Neben den großen Themenfeldern, die in vier Kapiteln ausgebreitet werden, finden sich auch zehn Methoden für den Religionsunterricht. Wir haben

uns entschieden, eine Auswahl zu treffen, die zum Teil kaum bekannte, aber äußerst bewährte Methoden erfasst. Alle Methoden eint, dass sie einen besonderen Zugang im Religionsunterricht ermöglichen.

Dass Religionsunterricht ein wichtiges Schulfach ist, wissen die erfahrenen Lehrkräfte schon lange. Dabei führen sie zu Recht die klassischen Argumente ins Feld: Der Religionsunterricht macht Orientierungsangebote, leistet einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Schüler/innen und zur Auseinandersetzung um Fragen des Zusammenlebens – nicht nur von Religionen. Er führt ein in kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge und trägt so zur Allgemeinbildung bei. Schließlich erweitert er die Urteilskompetenz der Lernenden in für die Gesellschaft bedeutungsvollen ethischen Fragestellungen.

Global betrachtet, nimmt die Bedeutung religiöser Bindungen und Fragestellungen zu, welche uns alle betreffen. So liegt eine überzeugende Begründungsfigur für den Religionsunterricht vor: einfach, weil es Religion(-en) in der Welt gibt.

Ein besonderer Dank gilt Tine Günther, Thorsten Dittrich, Professor Dr. Christoph Th. Scheilke und Rainer Scholz für das Lesen des Manuskripts, für vielfältige Hinweise sowie weiterführende Kritik.

Besonders danken wir Jana Prochnow für die kreative zeichnerische Umsetzung der Texte in anschauliche Übersichten und ihren stets nachsichtigen Umgang mit unseren Änderungswünschen.

*Niklas Günther und Sönke Zankel  
Hamburg, im August 2016*

# 1 Religionsunterricht vorbereiten

## a. Fünf Grundsätze für die Lehrkraft im Fach Religion

Die Anforderungen an die Religionslehrkräfte sind äußerst umfassend: Sie sollen sich in zahlreichen Bereichen fachlich fundiert auskennen, dabei nicht nur in den Feldern der christlichen Theologie – also im Bereich der biblischen, der historischen sowie der systematischen Theologie –, dazu in der Religionspädagogik und letztlich auch in Disziplinen wie der Psychologie oder Jugendforschung. Zudem sollen sie über entsprechende Kenntnisse in anderen Religionen und Weltanschauungen verfügen, dazu noch in Gebieten anderer Wissenschaften, bspw. in Fragen der Menschenrechte oder der Medien. Viele Themen der schulischen Lehrpläne, Curricula und Fachanforderungen werden jedoch im Studium der Religion bzw. der Theologie kaum oder gar nicht berührt.

Daher ist zu überlegen, wie man mit seinem Wissen und vor allem mit seinem Nicht-Wissen als Religionslehrkraft im Schulalltag umgeht. Dafür ist als erstes eine Erkenntnis wichtig: Die Grenzen des eigenen Wissens müssen als solche erkannt werden. Denn wer erkannt hat, dass man selbst nicht alles weiß, unterrichtet anders.

Versucht man dies und die veränderten Rahmenbedingungen der sich wandelnden Gesellschaft (siehe Kap. 2.a) hinsichtlich der menschlichen Grundfragen zu bündeln, dann ergeben sich einige grundlegende Punkte. Dabei geht es nicht darum, alle perfekt und jederzeit umzusetzen, das würde uns im Alltag berechtigterweise überfordern. Dennoch sollten uns diese grundlegenden Punkte als Orientierung, als Grundsätze dienen:

### 1. Recherchieren, Kommentare lesen, prüfen, zweifeln

Fehlende Wissensbestände haben wir alle und werden sie immer haben. Sie sollten aber eines zur Folge haben: Religionslehrkräfte sollten versuchen, sich hinsichtlich der jeweiligen Themen fachlich kundig zu machen. Sie sollten bspw.



davon ausgehen, dass sich ein komplexer neutestamentlicher Text nicht sofort erschließen lässt. Besser ist es, man geht von der Prämisse des Textes aus: ‚Versteh‘ mich nicht zu schnell!

Daher sollten z. B. vorhandene Deutungsentwürfe und Kommentare gelesen werden. Nun ist dies bei bisweilen 30 Stunden Lehrdeputat kaum umfassend möglich. Es ist aber wichtig, entsprechende Kapitel in Überblickswerken zu lesen, die einen guten sowie schnellen Einblick geben und vieles schon für Religionslehrkräfte erschlossen und aufgearbeitet haben (siehe Kap. 1.b).

## 2. Inhalt vor Methode

Das heißt zugleich, dass es im Religionsunterricht (wie in allen anderen Fächern auch) zumeist erst einmal auf den Inhalt ankommt, der zu klären ist. Dazu kommt die Frage, was von diesem Fachinhalt für den Unterricht relevant ist: Was sollen die Schüler/innen lernen? Was sollen sie am Ende der Stunde oder der Unterrichtseinheit können bzw. besser können als zuvor? Welche menschliche Dimension sollen sich die Schüler/innen (theologisch) erschließen? Erst an zweiter Stelle steht – zumindest in aller Regel – die Frage der Unterrichtsmethodik. Zusammengefasst gilt: Die Unterrichtsmethode ist nur Mittel zum Zweck, nämlich einen bestimmten Inhalt bzw. eine Kompetenz zu vermitteln.

## 3. Schule ist mehr als Unterricht

Wir Lehrkräfte sollten uns nicht damit zufriedengeben, unseren Unterricht bestmöglich zu gestalten, denn Schule ist mehr als Unterricht. Wir verstehen uns – gerade als Religionslehrkraft – zugleich auch als jemanden, der für die Schüler/innen da ist, gerade wenn sie in Not sind, Schwierigkeiten haben. Dies ist nicht gleichbedeutend mit der Übernahme therapeutischer Aufgaben. Es geht vielmehr um das Zuhören, um das Nachfragen, um Aufmerksamkeit, das Beachten des Anderen und ggf. auch um die Weitervermittlung an Experten, wenn die Schwierigkeiten groß sind.

Zugleich ist die Religionslehrkraft ein Teil der Schulgemeinschaft. Das bedeutet: Zur Profession gehört, nicht nur zu unterrichten, sondern ebenso die Schulgemeinschaft mitzugestalten und mitzuentwickeln (siehe Kap. 3i). Die Schulgemeinschaft wiederum ist ein Teil der Gesellschaft, die wiederum ein Teil der Welt ist. Das heißt, das Ziel sollte sein, nicht nur zur Gestaltung dieser Bereiche (im Kleinen) beizutragen, sondern sich auch als einen Teil davon zu verstehen. Das bedeutet, dass wir uns in unserem Religionsunterricht den gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen stellen sowie mit ihnen auseinander-

setzen sollten. Dies kann auch in einem gemeinsamen Handeln von Lehrkräften und Schüler/innen münden, bspw. bei einem gemeinsam gestalteten Vorhaben.

#### **4. Offenheit gegenüber anderen Meinungen und Religionen**

Die Bewertung gesellschaftlicher Fragen hat kein vorab feststehendes Ergebnis; die Konsequenzen der Lernenden können sehr heterogen sein. Das heißt eben auch, dass kein wie auch immer geartetes Bewerten oder gar Handeln als das einzig moralisch »Richtige« gesetzt werden sollte. Eine Ausnahme stellen hier die Grundrechte des demokratischen Staates dar.

Diese Offenheit ist zugleich auch gegenüber den anderen Religionen sowie gegenüber Atheisten eine zwingende Voraussetzung. Im Religionsunterricht darf es nicht um das Aufzwingen einseitiger Glaubensvorstellungen oder um Überwältigung gehen. Vielmehr geht es um Verstehensprozesse, bspw. um den (Anders-)Gläubigen zu verstehen. Ziel sind daher Reflexionsprozesse, die nur multiperspektivisch und damit plural sein können.

#### **5. Lebenslanges lernen**

Die ständige und sich immer schneller wandelnde Welt sowie die anfangs erwähnten Grenzen unseres Wissens haben zur Folge, dass Religionslehrkräfte sich fortwährend weiterentwickeln sollten. Wichtig ist dabei, sich nach und nach die zahlreichen Themen zu erschließen. Das kann durchaus positiv verstanden werden: Im Religionsunterricht wird es nicht langweilig, auch nicht für die Lehrkräfte.

Die genannten Grundsätze und damit verbundenen Herausforderungen sind nicht als Belastungen zu verstehen, auch wenn sie das selbstverständlich immer wieder sein mögen. Sie sind aber vor allem Möglichkeiten, bereichernde Situationen im Religionsunterricht zu erleben und damit berufliche Zufriedenheit zu erreichen.

### Fünf Grundsätze für die Lehrkraft im Fach Religion



## b. Unterrichtsvorbereitung konkret

Wie in den Grundsätzen für den Religionsunterricht dargelegt wurde, liegt eine zentrale Herausforderung für Religionslehrkräfte darin, wie mit der Themenvielfalt und damit mit der Komplexität und in letzter Konsequenz mit unseren Grenzen des Wissens in diesen Feldern umgegangen werden kann. Dabei ist es kein Problem, dass die Lehrkraft sich vor den jeweiligen Unterrichtseinheiten wenig in den entsprechenden Themen auskennt. Wichtig ist vielmehr, dies zu ändern.

Grundsätzlich gilt bei der Planung der zweite Grundsatz: Inhalt vor Methode (siehe Kap. 1.a). Folglich muss die Lehrkraft als erstes das Thema für sich erschließen, es zweitens didaktisch reduzieren und herausarbeiten, was daran für die Schüler/innen wichtig ist («Transformation und Reflexion des Inhalts in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler«, Zimmermann, 2006, S. 417). In einem dritten Schritt ist zu erschließen, wie, also mit welcher Unterrichtsmethode, die Lehrkraft die Schüler/innen anregen will, sich die entsprechenden Inhalte und Kompetenzen anzueignen.

Für die Erschließung der Themen ist der erste Grundsatz, zu recherchieren, Kommentare zu lesen, zu prüfen, zu zweifeln. Die Lehrkraft braucht Zeit, um sich bspw. biblische Texte zu erschließen. Da die Vorbereitungszeit oft (zu) knapp ist, bieten sich kurze Kommentare bzw. didaktische Überblicksdarstellungen an. Überaus hilfreich für die biblischen Texte sind Bibelausgaben mit Kommentaren wie z. B. die »Stuttgarter Erklärungsbibel« (2007) oder das »Stuttgarter Alte und Neue Testament« (2004). Darüber hinaus sind besonders empfehlenswert die Bände der Reihe »Theologie für Lehrerinnen und Lehrer«: Theologische Schlüsselbegriffe (Bd. 1), Elementare Bibeltexte (Bd. 2), Kirchengeschichtliche Grundthemen (Bd. 3), Ethische Schlüsselprobleme (Bd. 4) und Christentum und Religionen elementar (Bd. 5). Im Alltag helfen diese Bände sehr, sich effizient und dennoch angemessen auf den Unterricht vorzubereiten.

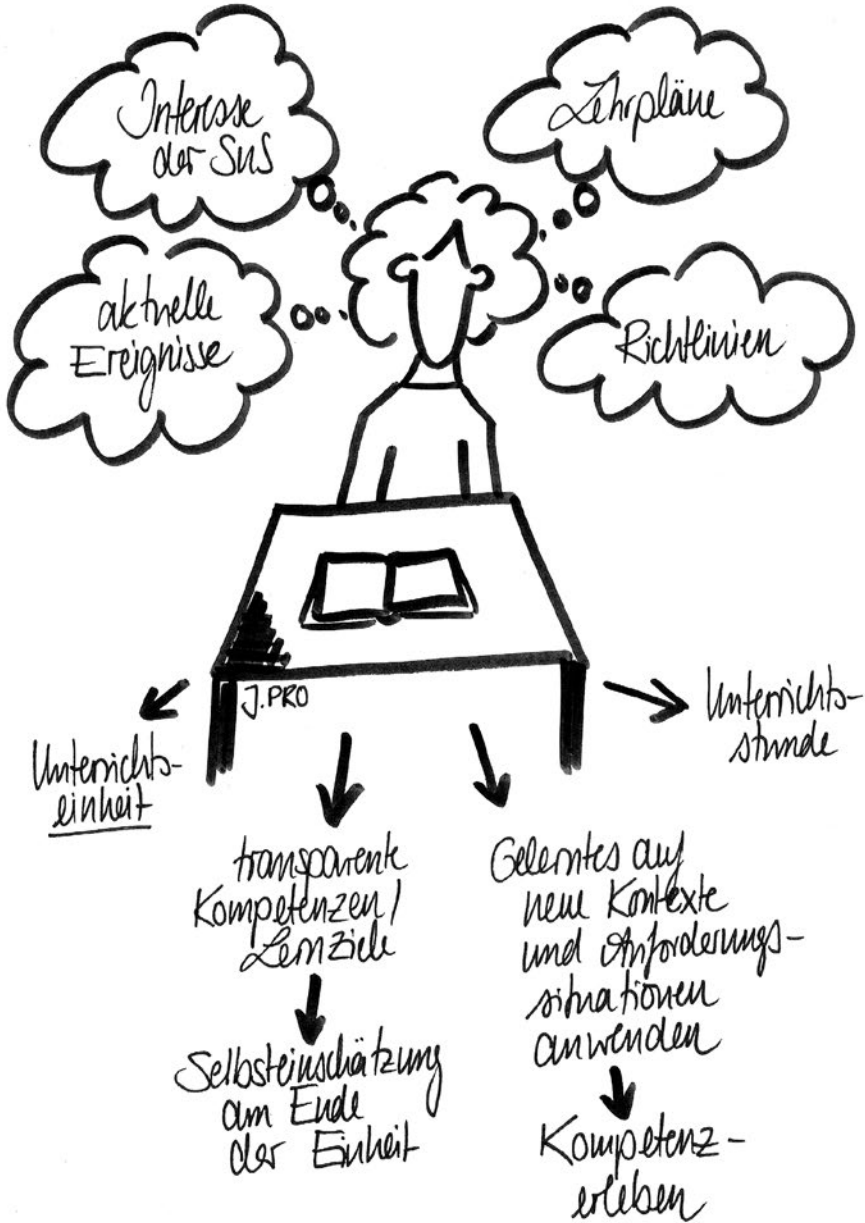
Bei der Themenauswahl sind selbstverständlich die curricularen Vorgaben (auch schulintern) zu beachten. Zudem ist es sinnvoll, sich an den Interessen der Schüler/innen zu orientieren, diese ggf. vorher erfragen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Lehrpläne und Richtlinien einen großen Gestaltungsspielraum ermöglichen. Zuletzt sollte auch darauf geachtet werden, ob es aktuelle Ereignisse gibt, die das jeweilige Thema oder einen entsprechenden Schwerpunkt notwendig werden lassen.

Sinnvoll bei der Planung ist darüber hinaus das Denken in Unterrichtseinheiten statt in Einzelstunden – auch wenn in vielen Bundesländern im Referendariat vor allem die Einzelstunde abgeprüft wird.

Die Kompetenzen oder Lernziele sollten für die ganze Unterrichtseinheit definiert und zugleich auch den Schüler/innen transparent gemacht werden. Das heißt, am Beginn der Einheit wissen die Schüler/innen, worauf es im Folgenden ankommt, was sie lernen und anschließend können sollen. Dies können einerseits konkrete Wissensbestände sein, ebenso aber auch (ggf. fachübergreifende) Kompetenzen. Modernere Schulbücher für den Religionsunterricht bieten dafür gute Beispiele und Anhaltspunkte (»Du kannst am Ende des Unterrichtseinheit ...«).

Am Ende der Einheit kann dann einerseits abgefragt werden, ob die Schüler/innen nach ihrer Selbsteinschätzung meinen, die einzelnen Aspekte tatsächlich gelernt zu haben. Man kann sie dies auch fragen, ohne ihnen abermals die Lernziele und Kompetenzen zu zeigen, und dann beides vergleichen: Darauf wollte man als Lehrkraft hinaus, das meinen die Schüler/innen nun gelernt zu haben bzw. zu können. Sinnvoll ist es zudem gerade im Sinne der Kompetenzorientierung (siehe Kap. 3.b), das Gelernte auf neue Kontexte und Anforderungssituationen anzuwenden und damit zugleich zu wiederholen, um zumindest im Ansatz zu überprüfen, ob das Gelernte tatsächlich gelernt oder gekonnt wird (siehe Kap. 3.f). Im Bestfall führt dies zum Kompetenzerleben der Schüler/innen und hat damit auch positive Auswirkungen auf die Motivation (siehe Kap. 3.a).

Unterrichtsvorbereitung konkret



### c. Elementarisierung als Vorbereitungsmodell

Das Modell der Elementarisierung (nach Nipkow, Schweitzer u. a.) fragt nach dem »Grundlegenden« und eignet sich für die Planung und Vorbereitung von Religionsunterricht und deren methodischen Entscheidungen – insbesondere wenn biblische Texte Gegenstand des Unterrichts sind.

Ausgehend von vier Dimensionen werden konkrete Aspekte des Unterrichtsgegenstands herausgestellt:

#### 1. Elementare Strukturen

Was ist der »Sache Kern« (Schweitzer, S. 15, 2003)? Ein Unterrichtsthema muss von der Lehrkraft wissenschaftlich (exegetisch, historisch-kritisch) durchdrungen sein und zugleich nach seiner Bedeutsamkeit befragt werden:

- konstitutive und charakteristische Elemente
- Aufbau des Textes, Schwerpunkte
- historische und sozialgeschichtliche Hintergründe
- Grundthema

#### 2. Elementare Erfahrungen

Was sind die elementaren Erfahrungen der Schüler/innen? Welche Erfahrungen der Lernenden sind für den zu bearbeitenden Inhalt relevant, welche Verknüpfungen können sich ergeben? Wie relevant ist das Thema für das Leben heute?

- Gemeinsamkeiten der Erfahrungen von damals und heute
- Vorwissen der Schüler/innen
- Lebenssituation der Schüler/innen

#### 3. Elementare Anfänge bzw. Zugänge

Was sind die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen der Mädchen und Jungen in ihrem Alter? Hier kann die Lehrkraft entwicklungspsychologische Theorien als Orientierung heranziehen (siehe Kap. 2.b), aber auch auf Erfahrungen und Beobachtungen der Lerngruppe (siehe Kap. 3.c) zurückgreifen.

- individuelle Verstehensvoraussetzungen
- voraussichtliche Verständnisschwierigkeiten

#### 4. Elementare Wahrheiten

Diese Dimension zielt auf eine theologische Auseinandersetzung mit Glaubensgewissheiten und soll die religiöse Urteils- und zugleich Dialogfähigkeit der Schüler/innen erweitern. Wie kann es also gelingen, unter Beachtung der

vorangegangenen Fragestellungen, Unterrichtsgespräche über tradierte Gewissheiten und eine kritische Auseinandersetzung mit diesen anzuregen, aber auch eine gedankliche Auseinandersetzung der Lernenden zu erreichen?

- Glaubwürdigkeit der Aussage des Textes
- Wahrheitsfrage und Zweifel
- Urteil der Schüler/innen

Neben diesen vier Dimensionen kann abschließend als fünfte die Frage nach elementaren Lernwegen gestellt werden:

Welche Methode eignet sich am besten, diesen Aspekten und den Ergebnissen der Elementarisierung gerecht zu werden (siehe Kap. 5)?

### Elementarisierung als Vorbereitungsmodell





## 2 Rahmenbedingungen

### a. Schülerinnen und Schüler: gesellschaftliche Veränderungen – religiöse Sozialisation

Die bis in die 1990er-Jahre hinein bestimmende These einer Säkularisierung, eines Verschwindens von Religion in der Gesellschaft allgemein aufgrund vorherrschender Technik-, Wissenschafts- und Machbarkeitsgläubigkeit, hat sich nicht durchgängig bewahrheitet. Ein konstantes Interesse an Religionen im Allgemeinen, eine Toleranz gegenüber dem Glauben und eine grundsätzliche Bejahung der Institution Kirche bzgl. ihrer sozialen Rolle ist bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland bestehen geblieben (17. Shell-Jugendstudie, 2015).

Da Schüler/innen »Dreh- und Angelpunkt« (Schröder, 2012, S. 570) des Religionsunterrichts sind, lohnt sich für die Planung und Durchführung ein Blick auf soziologische und entwicklungspsychologische (siehe Kap. 2.b) Befunde. In soziologischer Richtung ist im Hinblick auf Jugendliche und ihre Lebenswelten ein Erfahrungswandel beobacht- und leicht erkennbar, den Thomas Ziehe (Ziehe, 2013) im Wesentlichen in drei Dimensionen nachzeichnet:

#### 1. Globalisierung:

Der Fokus, mit dem Kinder und Jugendliche die Welt wahrnehmen können, ist in der globalisierten, in der einen Welt ein größerer geworden. Das Geschehen in der Welt kann jederzeit und sofort in (digitalen) Medien wahrgenommen werden. Krisen, Not und Elend können wesentlich direkter erscheinen, Chancen und Risiken für das eigene Leben sind präsenter. Dadurch ergeben sich neue Perspektiven. Gleichwohl kann sich eine gewisse Überforderung und Orientierungsschwäche einstellen.

#### 2. Pluralisierung/religiöse und weltanschauliche Vielfalt:

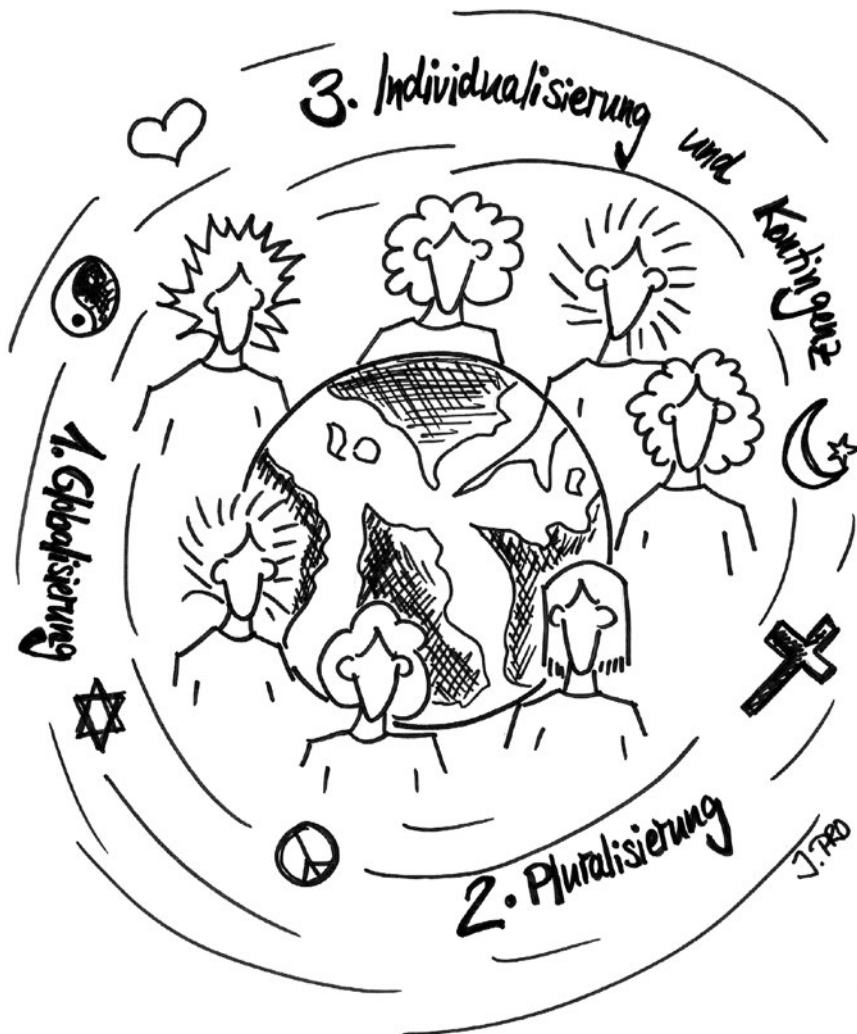
In religiöser Hinsicht ergibt sich in der pluralen Gesellschaft für Jugendliche leichter als je zuvor die Gelegenheit und Herausforderung, die Ansichten und Perspektiven verschiedener Weltanschauungen und Religionen, aber auch nicht-

religiöser, atheistischer Positionen zu erleben und nebeneinander zu stellen. So entstehen neue Sichtweisen und Denkrichtungen, auch wenn es die Entscheidungen für eine Perspektive, so diese nötig erscheint, schwieriger macht.

### 3. *Individualisierung und Kontingenz* (»Nichtfestigkeit«):

Mit diesem Begriffspaar ist Bezug nehmend auf die in 1. und 2. nachgezeichneten Veränderungen zusammenfassend gemeint, dass das Aufwachsen im Vergleich zu früheren Generationen für Jugendliche heute durch eine nachlassende Verlässlichkeit und Übersichtlichkeit geprägt ist: »Alles könnte auch ganz anders sein!« Die von Kindheit an prägende »fluide Alltagskultur« (Ziehe, 2013) strengt Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung an, da sie Zweifel und mitunter Orientierungslosigkeit entstehen lässt. Die Situation einer gegenwärtigen individuell empfundenen Entstrukturierung weckt das Bedürfnis nach neuen Strukturen, die aber im Gegensatz zu früheren Generationen stärker individuell zu erschaffen sind. In dem sich daraus ergebenden individuell präferenz-orientierten Alltag bilden sich Eigenwelten der Jugendlichen (»mein Ding«), die als überlebensnotwendige »Egotaktik« (Grethlein, 2005, S. 221) eine ständige Rückversicherung durch andere nötig machen. Stärker als zuvor müssen also Kinder und Jugendliche die in einem Popsong aufgeworfenen Fragen »Wovon sollen wir träumen? Woran können wir glauben?« für sich beantworten. Denn: Wem alles gleich gültig ist, droht die Gefahr, allem gleichgültig gegenüber zu stehen. Ziehe beschreibt diese Entwicklungsaufgabe, die eine stete Selbstbetrachtung und weniger den Blick nach außen zur Folge hat, so: »Die Innenbeleuchtung ist stets eingeschaltet« (Ziehe, 2013)

Schülerinnen und Schüler: gesellschaftliche Veränderungen – religiöse Sozialisation



## b. Schülerinnen und Schüler: entwicklungspsychologische Ansätze

Die einstige Euphorie über entwicklungspsychologische Erkenntnisse hinsichtlich Gottesvorstellungen und Glaubensaussagen ist mittlerweile etwas abgeklungen. Einzelne Postulate werden eher kritisch reflektiert, neuere Paradigmen entfaltet und diskutiert. Konzepte wie die des Theologisierens zeigen deutlich auf, wie heterogen theologische Konstrukte bei Schüler/innen gleicher Altersstufen sein können. Dennoch lohnt sich die Beschäftigung mit zwei klassischen Stufenkonzepten, weil sie als modellhafte Darstellungen durchaus für die Unterrichtsvorbereitung hilfreich sein können, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden und Diskussionen im Vorfeld besser antizipieren zu können. Hans Mendl spricht in diesem Zusammenhang von der nötigen entwicklungspsychologischen Pünktlichkeit, d. h. inhaltlichen Passung des Religionsunterrichts (Mendl, 2012, S. 33).

### Das Stufen-Konzept zur Einschätzung der Handlungs- und Einflussmöglichkeiten eines (transzendenten) Ultimatens bzw. Letztgültigen nach Oser und Gmünder

Der schweizer Piaget-Schüler Fritz Oser entwickelte in den 1980er-Jahren mit Paul Gmünder ein Stufenmodell zum religiösen Urteil von Kindern, indem er ihnen Dilemma-Geschichten vorlegte. Dabei entstand ein Verlaufsmuster, dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren Glaubensüberzeugungen chronologisch und unumkehrbar zu folgen schienen. Zwischen den einzelnen Stufen identifizierten Oser und Gmünder jeweils Stufenübergänge. Durch die Bezeichnung des »Ultimatens« oder des »Letztgültigen« vermieden sie eine Einschränkung auf eine christlich personale Gottesvorstellung.

#### *Stufe 1: Perspektive des »Deus et machina«*

Kinder der unteren Grundschuljahrgänge sind dieser Phase zuzuordnen. Ein allmächtiger Ultimat übt Einfluss auf die Welt aus. Der Mensch kann nur reagieren.

#### *Stufe 2: »Do ut des«-Perspektive*

Spätestens gegen Ende der Grundschulzeit nimmt die eigene Handlungsfähigkeit und deren Wirksamkeit in der Vorstellung der Kinder zu. Es gibt nun Mittel, den Ultimat zu beeinflussen.

*Stufe 3: Perspektive der »absoluten Autonomie und des Deismus«*

In dieser Phase sehen Oser und Gmünder Schüler/innen der 5.–10. Klassen der weiterführenden Schulen. Diese trennen strikt eine Sphäre des Religiösen von einer Sphäre der Welt. Letztere ist ausschließliches Einflussgebiet des Menschen, woraus durchaus eine Überforderung des Menschen, Fatalismus oder Zynismus resultieren kann.

*Stufe 4: Perspektive der religiösen Autonomie und des Heilsplanes*

Lernende der oberen Klassen der Gymnasien und Berufsschulen entwickeln nach Oser und Gmünder eine Perspektive der Versöhnung von Letztgültigem und der Welt.

*Stufe 5 und 6* spielen für den Religionsunterricht keine wesentliche Rolle, da die in ihnen beschriebene religiöse Perspektive sich durch eine Verschmelzung von Transzendenz und Immanenz religiös herausragender Persönlichkeiten auszeichnet, die mutmaßlich nur eine kleine Minderheit der Schüler/innen erreicht.

## Die Glaubensentwicklungstheorie James Fowlers

Ebenfalls in der Tradition Piagets entwickelte der amerikanische Theologe James Fowler in den 1980er-Jahren seine Stufentheorie zur Entwicklung des Glaubens, die in einer Querschnittstudie durch Interviews entstand.

*Stufe 1: Der intuitiv-projektive Glaube*

Diese Phase umfasst nach Fowler die Lebensjahre 2–7, in der bspw. Rituale Grundlagen für den Glauben schlechthin schaffen.

*Stufe 2: Der mythisch-wörtliche Glaube*

Schülerinnen und Schüler in dieser Phase findet Fowler in den ersten Grundschuljahren. Interpretationen folgen hier dem Wortsinn, Symbole werden ein-dimensional gedeutet.

*Stufe 3: Der synthetisch-konventionelle Glaube*

In der Phase der Pubertät spielt das soziale Umfeld (und dessen Konventionen) eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Glaubensidentität. Etwaige differierende oder konträre Bestandteile werden synthetisch zu einer Einheit zusammengesetzt. In dieser Phase sieht Fowler Jugendliche, aber auch darin verharrende Erwachsene.

*Stufe 4: Der individuierend-reflektierende Glaube*

In dieser Phase nach der Pubertät entwickelt sich ein individueller Lebens- und Glaubensstil, der eine grundsätzliche Relativierung bis hin zur Verabschiedung von Autoritäten und eine Entmythologisierung vorsieht.

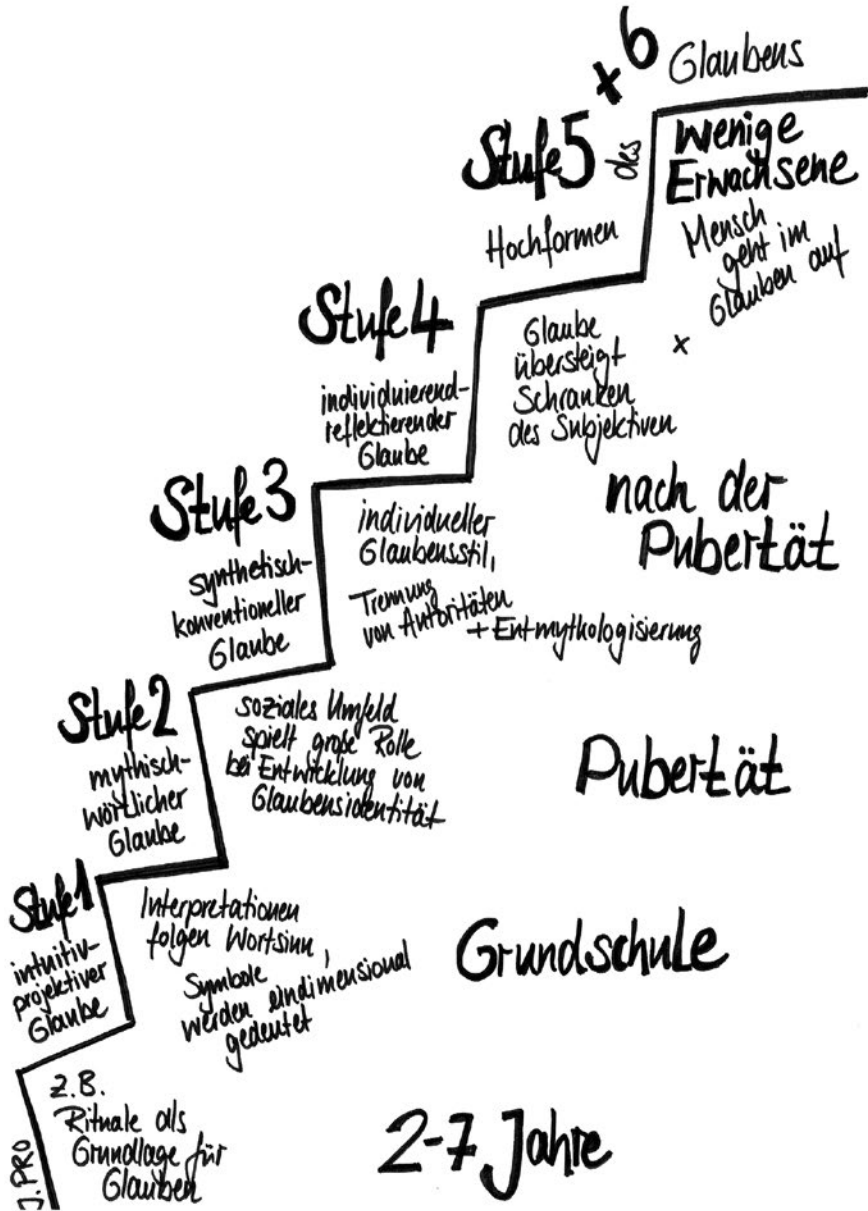
*Stufen 5 und 6: Hochformen des Glaubens*

Stufen 5 und 6 werden nach Fowler nur von wenigen Erwachsenen erreicht. In den in dieser Phase vorliegenden Glaubenskonstrukten verbinden sich Fremd- und Eigenperspektive von Religionen autonom bzw. integrativ zu einer Form der Allversöhnung.

Schülerinnen und Schüler: entwicklungspsychologische Ansätze  
Das Stufen-Konzept nach Oser und Gmünder



Schülerinnen und Schüler: entwicklungspsychologische Ansätze  
Die Glaubensentwicklungstheorie James Fowlers





### c. Religionslehrkräfte: eigene Religiosität im Blick – professionelle Kompetenzen

»Herr Link, nun mal ganz ehrlich: Sie glauben doch wohl nicht wirklich, dass Jesus diese ganzen Wunder bewirkt hat.« Diese lapidare Feststellung (und Frage), nach Stundenende formuliert von einem Schüler der siebten Klasse an seinen Religionslehrer, ist nicht einfach zu beantworten – schon gar nicht in der anstehenden 5-Minuten-Pause.

Rein fachlich bedarf es hier einer wissenschaftlich fundierten biblisch-exegetischen Perspektive. Auch fachdidaktisch bieten sich hier allgemein, besonders aber in entwicklungspsychologischer Hinsicht vielfältige Antwort- bzw. Deutungsoptionen. Je nach Verfassung kann die Lehrkraft in diesem Moment vielfältige Erwartungen an sich verspüren: in »symbiotischer Distanz« (Feige, 1988, S. 32) durch die Institutionen Staat und Kirche, von Schüler/innen, des Kollegiums, von Eltern, der Gesellschaft insgesamt und nicht zuletzt den Atem gewachsener religionspädagogischer Historie (die Religionslehrkraft als Kirchenmann, theologischer Fachmann, als Zeitgenosse und Anwalt der Schülerinnen und Schüler, als Moderator, als Therapeut ...). Zugleich kann sie diese für eine Antwort mitbedenken.

Das alles bliebe aber unpersönlich und nahezu mechanisch, wenn nicht die je eigene Glaubensbiografie der Religionslehrkraft ihren Niederschlag in einer Entgegnung finden würde. Und damit ist kein unprofessionelles, unreflektiertes Einbringen eigener Erfahrungen gemeint, sondern eine reflektierte Form, mit der eigenen glaubensbiografischen Prägung auch in religiöser Hinsicht umgehen zu können. Denn immer wieder geraten in einem besonderen Maße Religionslehrkräfte in Situationen, in denen sie ihren eigenen Erfahrungen und Positionen im Unterricht begegnen und in diesen herausgefordert werden. Wenn in diesen Momenten ein professioneller Umgang gelingt, bieten sich vielfältige Chancen für ein neues Verständnis und eine größere Offenheit im Unterricht. Dafür ist eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen theologischen Prägungen und glaubensbiografischen Wendungen, ein »authentisches Positionieren« (Schröder, 2012, S. 569) von Nöten, das gleichwohl nie abgeschlossen ist. Auf die Lehrkraft kommt es also auch theologisch an!

### Das Modell des religionspädagogischen Habitus

Eine gut nachvollziehbare Darstellung dieses Erwartungs- und Beziehungsgeflechts bietet das Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus von Ziebertz und Mendl (2005). Die abgebildete berufspersonelle Reflexivität und

damit Haltung (das meint der Begriff Habitus) entwickelt sich, wenn es Lehrkräften gelingt, in zweierlei Richtung Kompetenzen zu entwickeln und diese zugleich immer wieder zu reflektieren. Dieses geschieht einerseits in Hinsicht auf die:

1.) *Handlungsstrukturen*: Diese bestehen aus bereits erworbenen religionspädagogischen Handlungsrouninen und der Fähigkeit bzw. Bereitschaft Neues hinzuzulernen.

Andererseits werfen die Autoren den Blick auf die:

2.) *Handlungsbedingungen*: Diese wiederum setzen sich zusammen aus den Erwartungshaltungen von Schule und Kirche (hier wird auch die besondere doppelte institutionelle Bindung der Religionslehrkräfte deutlich), vor allen Dingen aber den Prägungen der Lehrkraft als individueller Persönlichkeit mit ihrer Lebens- und Glaubensgeschichte.

Wenn es der Religionslehrkraft in diesem Geflecht gelingt, die eigene Haltung immer wieder neu aus Bewährtem weiterzuentwickeln, kann gelebte Religion als Ressource und »religiöser Bildungsfundus« (Dressler, 2006, S. 108) für den Religionsunterricht wirksam werden.

## Professionelle Kompetenzen

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) setzt jene Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte im Modell der von Religionslehrkräften zu erwerbenden professionellen Kompetenzen an die erste Stelle:

- »*Religionspädagogische Reflexionskompetenz*
  - Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle
  - Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten« (EKD, o. J., S. 28 f.)

In den Empfehlungen wird darüber hinaus durch insgesamt fünf grundlegende Kompetenzen mit zwölf Teilkompetenzen eine »theologisch-religionspädagogische Kompetenz« entfaltet, die Religionslehrkräfte im Studium, im Vorbereitungsdienst und in den Berufseingangsjahren erworben haben sollen. Hierzu zählen:

- »*Religionspädagogische Gestaltungskompetenz*
  - Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen
  - Erzieherische Gestaltungskompetenz
  - Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen