



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis:

Chance dk:RU

Lehrplansynopse & Unterrichtsbaustein für die
österreichische Primarstufe.

verfasst von / submitted by:

Mathias Steiner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 020

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet::

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Katholische Religion

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung..... | 6 |
| 1.1. Exposé..... | 6 |
| 1.2. Danksagung | 7 |
| 2. Herausforderungen gegenwärtigen konfessionellen Religionsunterrichts | 8 |
| 2.1. Konfessionelles Bewusstsein..... | 8 |
| 2.2. Mangelndes Interesse an theologischen Fragen und Antworten | 10 |
| 2.3. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt | 13 |
| 2.4. Zusammenschau und Lösungsansatz..... | 14 |
| 3. Überkonfessionelle Religionspädagogik | 16 |
| 3.1. Warum überkonfessionell arbeiten? | 16 |
| 3.2. Gefahren und Stolpersteine überkonfessioneller Religionspädagogik..... | 19 |
| 3.3. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – dk:RU..... | 21 |
| 3.3.1. Das Hamburger Modell – dialogischer Religionsunterricht..... | 22 |
| 3.3.2. kokoRU – konfessionell-kooperativer Religionsunterricht..... | 24 |
| 4. Lehrplananalyse..... | 26 |
| 4.1. Lehrplananalyse in der Theorie | 26 |
| 4.1.1. Lehrplan – eine Definition..... | 27 |
| 4.1.2. Strukturanalyse | 28 |
| 4.1.3. Inhaltsanalyse | 29 |
| 4.2. Strukturanalyse des röm.-katholischen Lehrplans..... | 30 |
| 4.3. Untersuchung der Legitimationsstrategien..... | 33 |
| 4.3.1. Röm.-Katholischer Lehrplan | 33 |
| 4.3.2. Evangelischer Lehrplan | 36 |
| 4.3.3. Orthodoxer Lehrplan | 38 |
| 4.3.4. Freikirchlicher Lehrplan | 39 |
| 4.3.5. Altkatholischer Lehrplan | 40 |
| 4.4. Untersuchung der didaktischen und pädagogischen Grundideen..... | 40 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.1. Röm.-Katholischer Lehrplan | 41 |
| 4.4.2. Evangelischer Lehrplan | 43 |
| 4.4.3. Orthodoxer Lehrplan | 45 |
| 4.4.4. Freikirchlicher Lehrplan | 47 |
| 4.4.5. Altkatholischer Lehrplan | 48 |
| 4.5. Themenblockanalyse | 49 |
| 4.5.1. Schöpfung | 56 |
| 4.5.2. Feste im Kirchenjahr..... | 61 |
| 4.5.3. Gotteshäuser | 69 |
| 4.5.4. Glaubensvorbilder..... | 72 |
| 4.5.5. Liturgie / Sakramente / Riten..... | 76 |
| 4.5.6. Ethik und (religiöse) Werte | 81 |
| 4.6.Fazit der Inhaltsanalyse | 88 |
| 5. Schöpfung elementarisiert – in multikonfessioneller Perspektive..... | 89 |
| 5.1. Der religionspädagogische Ansatz der Elementarisierung..... | 89 |
| 5.1.1. Elementare Strukturen | 90 |
| 5.1.2. Elementare Zugänge | 90 |
| 5.1.3. Elementare Erfahrungen | 91 |
| 5.1.4. Elementare Wahrheiten | 92 |
| 5.1.5. Elementare Formen des Lernens | 92 |
| 5.2. Anwendung der 5 Dimensionen der Elementarisierung zum Thema ‚Schöpfung‘ | 93 |
| 5.2.1. Vorbestimmungen..... | 93 |
| 5.2.2. Die Frage nach den elementaren Strukturen: sachwissenschaftliche Analyse | 94 |
| 5.2.3. Die Frage nach den elementaren Zugängen: Schöpfungsglaube..... | 96 |
| 5.2.4. Die Frage nach den elementaren Erfahrungen: | 97 |
| 5.2.5. Die Frage nach den elementaren Wahrheiten..... | 98 |
| 5.2.6. Die Frage nach den elementaren Formen des Lernens: Methodik | 98 |
| 6. Fazit und Ausblick..... | 101 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| 7. Abkürzungsverzeichnis..... | 103 |
| 8. Literaturverzeichnis | 104 |
| 9. Anhang..... | 106 |
| 9.1. Abstract..... | 106 |

1. Einleitung

1.1. Exposé

Seit dem Schuljahr 2015/16 wird in verschiedenen Schultypen und Schulstufen in ganz Österreich der dialogisch-konfessionelle Religionsunterricht (dk:RU) modellhaft unterrichtet. Es ist dies eine Reaktion auf das sich in den vergangenen Jahren gerade im urbanen Umfeld stark verändernde Anforderungsprofil der Religionspädagogik, die sich einer sehr ausgeprägt pluralen demografischen Situation ausgesetzt sieht. Anspruch und zugleich Motivation des dk:RU sind dabei die Annahmen, dass durch konfessionsübergreifenden Religionsunterricht einerseits auf gesellschaftlicher Ebene die Dialog- und Pluralitätsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen gefördert werden kann und andererseits auf Ebene des Individuums die konfessionelle Identität gewährleistet bleibt.

Ein erster Forschungsbericht, durchgeführt von der KPH Wien/Krems und veröffentlicht im Jahr 2017, hat zum Ergebnis geführt, dass der dk:RU sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch den Eltern gut aufgenommen wurde und wird. Die Lehrpersonen hingegen sahen sich teils massiv überfordert. Die Gründe hierfür liegen dem Forschungsbericht zufolge in mangelhafter Organisation des dk:RU auf schulischer und überschulischer Ebene, v.a. werden die Schwierigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer aber an mangelnden Angeboten zu gutem konfessionsübergreifendem Religionsunterricht festgemacht. Die angedachte Diplomarbeit soll zur Verbesserung des letztgenannten Umstands beitragen.

In einem ersten Schritt stellt die Diplomarbeit kurz den aktuellen Forschungsstand zu überkonfessioneller Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum sowie die wichtigsten diesbezüglichen Modelle in Auswahl vor. Dabei kommt es auch zu einer Auseinandersetzung mit den zentralen Ansprüchen und Schwierigkeiten aber auch Möglichkeiten, die sich aus diesen Unterrichtsformen ergeben können.

Den eigentlichen Hauptteil der Arbeit stellt in weiterer Folge eine ausführliche Lehrplansynopse dar. Auf Basis sowohl einschlägiger Literatur zu Lehrplananalysen als auch in Rückgriff auf Untersuchungen zu überkonfessionellem Religionsunterricht sollen thematisch-inhaltliche Kategorien entwickelt werden, hinsichtlich derer die Lehrpläne der teilnehmenden christlichen Glaubensgemeinschaften untersucht und miteinander verglichen werden. Dabei ist auch die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer Strukturanalyse zu überprüfen, der Schwerpunkt der Analyse liegt aber auf einer eingehenden Inhaltsanalyse. In dieser werden die Lehrpläne hinsichtlich der zuvor festgelegten thematisch-inhaltlichen Kategorien auf vier Fragen hin untersucht: (1) In welcher/welchen Jahrgangsstufe(n) ist eine

Auseinandersetzung mit der Themenkategorie vorgesehen? Antworten hierauf sollen Erkenntnisse darüber liefern, wie präsent Themen über die vier Klassen der Volksschule hinweg sind und ob diese Themen und Inhalte tendenziell in den unteren oder oberen Klassen zur Bearbeitung vorgesehen sind. (2) In welchem Kontext werden Inhalte und Themen verpackt? Diese Frage zielt speziell darauf ab festzustellen, ob und welche Rahmenbedingungen für einen Inhalt gelten und welche Aspekte auf einer Mikroebene zur Erarbeitung des Inhaltes vom Lehrplan vorgesehen sind. (3) Werden diese Aspekte vertiefend oder genauer durch Bezüge auf die Hl. Schrift oder die Tradition definiert und wenn ja, wie? (4) Warum kommt ein bestimmter Inhalt / ein bestimmtes Thema zur Behandlung im Lehrplan bzw. welche Kompetenzen sollen geschult werden?

Die Ziele dieser inhaltlichen Untersuchung sind schließlich im Wesentlichen folgende: Es gilt hinsichtlich der thematischen Kategorien (1) Gemeinsamkeiten und Spezifika der Lehrpläne sowie (2) Leerstellen und Schwerpunkte der Lehrpläne auszumachen.

Beispielhaft sollen schließlich zumindest anhand einer solchen Schnittstelle religionsdidaktische Grundüberlegungen angestellt werden, die zeigen, wie im konkreten Unterricht zum Thema gearbeitet werden könnte. Die Grundlage hierfür stellt das Elementarisierungsmodell von Friedrich Schweitzer dar.

1.2. Danksagung

Jetzt – nach sechseinhalb sehr mühsamen aber auch wunderbaren, lehrreichen und spannenden Jahren – eine fertige Diplomarbeit in Händen zu wissen, ist nur zu einem kleinen Teil mein Verdienst. Drei Frauen haben den wesentlich größeren Anteil daran:

So danke ich an erster Stelle meiner Mutter, die nicht nur immer ein offenes Ohr für meine Anliegen und Sorgen hat, sondern mir durch ihre Art zu leben, zu arbeiten und für uns Kinder da zu sein auch ein großes Vorbild war und noch immer ist.

An zweiter Stelle danke ich Frau Prof. Andrea Lehner-Hartmann, die mich beim Verfassen dieser Arbeit auf eine unvergleichliche Art begleitet hat. Ihre Geduld, Einsicht, ihr Verständnis und Bemühen um mich als Studierenden war rührend und hat mein Verständnis davon, was es heißt zu lehren, nachhaltig geprägt.

Und zuletzt danke ich meiner Ann-Kathrin. Ohne sie wäre ich nicht nur nach wenigen Semestern zähneknirschend wieder aus Wien abgezogen, sondern vielmehr auch nicht der Mensch, der ich heute bin. Sie war mir stets die Schulter, an der ich mich anlehnen konnte und mein Anker auf stürmischer See – in jeder Hinsicht.

2. Herausforderungen gegenwärtigen konfessionellen Religionsunterrichts

Begonnen werden sollen die Überlegungen zu einer neuen Form des Religionsunterrichts damit, die Problemstellung in diesem Feld zumindest grob abzustecken. Die zentrale Frage lautet in diesem Zusammenhang daher: Welchen Herausforderungen sieht sich moderner Religionsunterricht in Österreich ausgesetzt? In der konsultierten Literatur, die sich im engeren und oder weiteren Sinne mit eben genau jener Frage auseinandersetzt, finden sich grob drei wesentliche Problemfelder, die es zu bewältigen gilt und die in diesem Kapitel vorgestellt werden sollen.

2.1. Konfessionelles Bewusstsein

Gerade in den ersten Schuljahren können SchülerInnen zu großen Teilen mit Konfession(en) und der Zugehörigkeit zu eben dieser/diesen nichts anfangen. Das ergibt sich sowohl aus Befragungen von LehrerInnen als auch von SchülerInnen. Dies ist aber nicht unbedingt auf fehlende Erfahrungen mit (der) Kirche zurückzuführen, denn solche machen Kinder durchaus auch heutzutage noch. Vielmehr kann allerdings unterschieden werden zwischen einem „konfessionellen (Selbst-) Bewusstsein“¹ und „konfessionsspezifischen Erfahrungen“², die auch heute noch oft von Kindern gemacht werden, ohne dass ihnen diese von Vertrauenspersonen genauer erläutert würden.³

Erlebnisse konfessioneller Natur können nun zwar durchaus prägend sein – selbst wenn sie von den betroffenen Kindern nicht als solche gedeutet werden (können). Grundsätzlich lässt sich jedoch sagen, dass das konfessionelle *Bewusstsein* von Kindern bei weitem nicht so weit reicht wie die konfessionellen *Erfahrungen*, die sich erst nach und nach mit Begriffen in Verbindung bringen lassen und so zu eben diesem *Bewusstsein* werden.⁴

Das Konfessionsverständnis von Kindern ist grundsätzlich verhältnismäßig wenig untersucht und erforscht. Dennoch finden sich beispielsweise bei Schweitzer/Biesinger überaus relevante Erkenntnisse hierzu. Schweitzer/Biesinger wiederum lehnen ihre Ausführungen stark

¹ SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br.: Herder 2002, 73.

² Ebd. 73.

³ Vgl. ebd. 73.

⁴ Vgl. ebd. 75.

an jene von Elkind⁵, Grugeon/Woods⁶ sowie an Jackson/Nesbitt⁷ an. Trotz des teils sehr hohen Alters der Studien bestehen zwischen den Forschungsergebnissen starke Parallelen.

Die wohl wesentlichste Aussage in diesem Zusammenhang ist jene, dass jüngere Grund- bzw. Volksschulkinder zumeist ein nicht oder nur sehr wenig differenziertes Verständnis von Konfession haben. So können SchülerInnen, die in die Grundschule eingetreten sind, Konfessionen beispielsweise oft nicht von Nationalität unterscheiden oder sie ordnen auch Tieren Konfessionszugehörigkeiten zu. Erst während der Grundschulzeit werden diesbezügliche Vorstellungen konkreter und mit Merkmalen und Vollzügen, die sie beobachten, verbunden. Dies sind z.B. Kirchgänge, Sakramentenspenden, usw. – eben genannte religiöse Erfahrungen. Darüber hinaus ist auch festzustellen, dass Kinder in der Grundschule zwar durchaus viel wissen, dieses Wissen aber oft nicht differenziert anwenden können. Wie allerdings Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie – zu der die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten oft Brücken schlug – belegen können, wäre es dennoch fatal, aus diesen Gegebenheiten zu schließen, dass die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder defizitär seien oder gar Konfession keine Rolle für die SchülerInnen spiele. Ganz im Gegenteil kann getrost behauptet werden, liegt mit der Konfessionszugehörigkeit als Teil der schulischen aber auch der außerschulischen Lebenswelt der Kinder ein Sachverhalt vor, den es schrittweise ein- und zuzuordnen gilt. Kinder im Volks- oder Grundschulalter müssen nämlich die Ordnung der Welt erst noch begreifen und sie je für sich gewinnen.⁸

Ein aus diesen Feststellungen und Annahmen hervorgegangener Ansatz nimmt nun an, dass überkonfessionell arbeitender RU Kindern, die gerade dabei sind, ihre Weltwahrnehmung in so vielerlei Hinsicht ‚in Ordnung zu bringen‘, dabei unterstützen und zur besseren Ausbildung eines konfessionellen Bewusstseins führen kann. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Hilfestellung nun in enger Verbindung mit Aspekten der kognitiven Entwicklung und Sozialisation der Kinder steht und deshalb auch nicht im Zeitraum eines einzelnen Schuljahres, ja nicht einmal im Verlauf einer vierjährigen Schulstufe zum Abschluss zu bringen ist.⁹

⁵ ELKIND, David: The child's conception of his religious denomination. In: Journal of Genetic Psychology (1961, 1962, 1963). [Die drei Jahreszahlen beziehen sich auf unterschiedliche Untersuchungen.]

⁶ GRUGEON, Elizabeth / WOODS, Peter: Education All. Multicultural Perspectives in the Primary School. London-New York: Routledge 1990.

⁷ JACKSON, Robert / NESBITT, Eleanor M.: Hindu Children in Britain. Stoke on Trent: Trentham Books 1993.

⁸ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken. 76–79.

⁹ Vgl. ebd. 79–81.

2.2. Mangelndes Interesse an theologischen Fragen und Antworten

Rudolf Englert hat sich im Zuge seiner Beschäftigung mit der Lehrstückdidaktik auch eingehend mit diesem Thema auseinandergesetzt. Für ihn sieht sich der moderne RU mit drei zentralen Problemen konfrontiert, die wiederum in mangelndes Interesse von Seiten der SchülerInnen münden.

Die erste Problemstellung macht Englert in der von ihm so bezeichneten „Relevanzproblematik“¹⁰ aus. Hiernach sei die Bedeutung von Theologie sowohl in theoretischer – also den Fragen nach Gott – als auch in praktischer – also lebensweltlicher – Hinsicht mehr als fraglich geworden. In diesem Zusammenhang rückt Englert v.a. biblische Texte, deren Inhalte auf Erfahrungen beruhen, die auch heute noch gemacht werden können, und die Beschäftigung mit denselben in den Mittelpunkt. Diese komme im Schulunterricht einerseits quantitativ gesehen zu wenig in den Blick und qualitativ gesehen bleibe sie oft ohne lebensweltliche und innerbiblische Kontextualität stehen. Hieraus resultiere wiederum mangelndes Interesse der SchülerInnen.¹¹

Mit der sogenannten „Substanzproblematik“¹² stellt Englert in seinen Ausführungen einerseits die theologische Expertise der Lehrpersonen und andererseits die Verstehbarkeit theologischer Konzepte in Frage. Erstgenannter Problembereich, mangelnde fachliche Expertise, kann zwar natürlich auch am unterrichtenden Individuum festgemacht werden, die Wurzel des Problems macht Englert allerdings in der Ausbildung der ReligionslehrerInnen – genauer gesagt in der Systematischen Theologie – aus. Dieser gelinge es heute nicht mehr, konkrete Aussagen zu den wesentlichen theologischen Fragen und Grundsätzen zu treffen und somit bleibe die Auskunftsfähigkeit moderner Theologie sehr dürftig.¹³ In einem zweiten Schritt gelte es dann, die fachliche Expertise der Lehrkräfte im RU entsprechend zur Geltung zu bringen, was wiederum bedeutet, dass dafür geeignete didaktische Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten¹⁴. Durch eine Verbindung dieses Rahmens mit einer strukturierten Auseinandersetzung mit theologischen Grundfragen ließen sich nach Englert im RU die Erkenntniszuwächse intensivieren. Dies wiederum führt zur dritten Problematik.

¹⁰ ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München: Kösel 2013 36.

¹¹ Vgl. ebd. 33–35.

¹² Ebd. 36.

¹³ Vgl. ebd. 24–25.

¹⁴ Vgl. ebd. 33.

Die Beliebtheit des RU nimmt bei den SchülerInnen mit zunehmendem Alter stetig ab, was laut Englert auf die sogenannte „Kompetenzproblematik“¹⁵ zurückzuführen ist. Diese besteht darin, dass Kompetenzsteigerungen in religiöser/theologischer Hinsicht für die SchülerInnen oftmals nicht wahrnehmbar sind. Dieses „Gefühl der Stagnation aber ist Gift für die Lernmotivation“¹⁶. Zudem beobachtet er im RU eine Unterforderung der Kinder und Jugendlichen. Aus diesen beiden Gründen werde der RU oft als langweilig und anspruchslos empfunden.¹⁷

Die aufgezeigten Problemfelder sind aber wiederum Resultat von „tiefgreifenden Verschiebungen im Verhältnis von Religion und Gesellschaft, Theologie und Wissenschaftskultur, kirchlichem und kulturellem Leben“¹⁸. Englert bezeichnet das als den „Wandel vom Bezeugen zum Beobachten“¹⁹.

Dieser Wandel zeigt sich in mehreren Feldern:

- Lust an der Empirie: LehrerInnen, die im RU empirisch arbeiten, beobachten und analysieren „die religiösen Einstellungen, Entwicklungen und Probleme *anderer*“²⁰. Daraus ergibt sich im Großen ein Bild davon, was Menschen gegenwärtig wirklich glauben. Früher hingegen war man daran interessiert und orientiert, was Menschen glauben sollten.²¹
- Theologie der Kinder: Zunehmend bedeutend wurde eine Theologie der Laien – also ‚von unten‘. Theologische Expertise tritt in diesem Zusammenhang deutlich zurück hinter die Meinungen und Theologien der Kinder und Jugendlichen. Englert vermutet hier aber nicht nur gestiegenen Respekt vor der Meinung der Kinder, sondern auch eine sinkende Auskunftsfähigkeit der ReligionslehrerInnen in theologischen Fragen. Wichtig für ihn ist dabei, dass ohne ein „Mindestmaß an inhaltlicher Vermittlung und fachlicher Aktivierung“²² die religiöse Entwicklung der SchülerInnen nicht angemessen gefördert werden kann.²³
- Entdeckung der Ästhetik: In jüngerer Vergangenheit kam es zu einem deutlich gestiegenem Bewusstsein für die Bedeutung einer emotionalen, ästhetischen

¹⁵ ENGLERT (2013): Religion gibt zu denken. 36.

¹⁶ Ebd. 28.

¹⁷ Vgl. ebd. 27.

¹⁸ Ebd. 36.

¹⁹ Ebd. 37.

²⁰ Ebd. 38.

²¹ Vgl. ebd. 39.

²² Ebd. 41.

²³ Vgl. ebd. 39-41.

Herangehensweise an Theologie. D.h., es sollte eine Sensibilität für Gott als das Schöne in allen Dingen bewusst werden. Diese ästhetische Denkweise drängte aber die zuvor prominent vertretenen kognitiven Blickweisen auf Theologie unnötig weit zurück. Englert setzt sich daher dafür ein, theoretische, praktische und ästhetische Vernunft „als komplementäre Rationalitätsformen zu betrachten.“²⁴ Ziel dieses Zusammenspiels muss es dann sein, im RU zum Urteils- und Unterscheidungsvermögen der SchülerInnen entscheidend beizutragen.²⁵

- Semiotisierung der Religion: Religionsdidaktik droht zu einer reinen „Begegnung mit der kulturellen Wirklichkeit von Zeichen“ statt einer „Konfrontation mit der [...] Wirklichkeit Gottes“²⁶ zu verkommen. Theologische Rede hat also vielfach nicht mehr die Wahrheit und Wirklichkeit Gottes, die als Erfahrung prinzipiell allen Menschen zugänglich sein soll, zum Inhalt, sondern Zeichen, die von kulturellen Gegebenheiten und Denkweisen geprägt sind. Der Gedanke der Wahrheit nimmt in einem solchen Denken keine regulative Bedeutung mehr ein – ein Ringen um Wahrheit ist nicht mehr gegeben.²⁷

Englert vertritt nun die These, dass religiöse Lernprozesse mittlerweile maßgebliche Anpassung durch die genannten Entwicklungen erfahren haben, wenn er sagt: „Die religionspädagogische Vermittlungsintention richtet sich heute nicht mehr auf die Weitergabe von Wahrheiten, sondern auf das Angebot von Bedeutungen.“²⁸ Die genannten Veränderungen der religiösen Gegebenheiten, diese vier Konzepte bei Englert wollen also beobachten und das Beobachtete dann präsentieren – nicht bezeugen oder demonstrieren, wovon sie überzeugt sind. Das ist der wesentliche Unterschied. Das wiederum hat Auswirkungen auf die theologische Forschung, die keine reine Empirie werden darf, auf das Verständnis von theologischer Arbeit, deren Geltungsansprüche massiv zurückgehen und auch selber zurückgenommen worden sind, und auf die religionspädagogische Arbeit, die ihre Geltungsansprüche erheben muss, dies aber in einer verträglichen Art und Weise.²⁹

²⁴ ENGLERT (2013): Religion gibt zu denken. 43.

²⁵ Vgl. ebd. 41-44.

²⁶ Beide Zitate ebd. 44.

²⁷ Vgl. ebd. 44-46.

²⁸ Ebd. 48.

²⁹ Vgl. ebd. 49-50.

2.3. Religiöse und weltanschauliche Vielfalt

Wie die Gesellschaft im Allgemeinen sind auch Lerngruppen im RU oft sehr plural. Dabei können sich verschiedene Facetten von Homo- bzw. Heterogenität zeigen³⁰:

- Die religiöse Prägung der SchülerInnen ist oft kaum mehr vorhanden und wenn doch, dann sehr unterschiedlich – auch hinsichtlich der grundlegenden Überzeugungen.
- Oft nehmen SchülerInnen am RU teil, die ohne Bekenntnis leben und somit häufig noch breiter gefächerte Ansichten zu Religion und Glauben haben.
- Teilweise nehmen SchülerInnen an konfessionellem RU teil, der nicht ihrer Konfession entspricht.
- Teilweise nehmen SchülerInnen an konfessionellem RU teil, die einer anderen Religion angehören.

RU also, der streng getrennt – also konfessionell – stattfinden kann, ist vielerorts eher die Ausnahme als die Regel und aus organisatorischen Gründen schwer durchführbar. Zudem ist die Pluralitätssituation religionsdidaktisch in Deutschland und Österreich nur teilweise durchleuchtet und reflektiert.³¹

Die zunehmende religiöse und weltanschauliche Pluralität in Gesellschaft und Schule führt nun zu zunehmender Kritik am konfessionellen RU und RU im Allgemeinen. Diese stützt sich dabei v.a. auf zwei Argumente: Einerseits empfindet man heute mehr denn je Religion als Privatsache. Dieses Argument verliert derzeit allerdings gerade ob der politischen Relevanz von Religion zunehmend an Bedeutung. Andererseits werden Forderungen nach Gleichberechtigung der Religionen und Konfessionen im Schulkontext laut. Hier weißt Pohl-Patalong in ihrer Beschäftigung mit dem RU in Deutschland zentral auf die Hoffnung hin, dass durch diese Gleichberechtigung auch Fundamentalisierungstendenzen eingedämmt werden können.³²

Sieht man von allgemeiner Kritik am RU per se ab, kann an der strikten Trennung der einzelnen Religionen und Konfessionen im Schulkontext dennoch zentral bemängelt werden, dass dies die angesichts der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt in Gesellschaft und auch

³⁰ Vgl. alle POHL-PATALONG, Uta: Die Situation des Religionsunterrichts heute. In: EISENHARDT, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2018, 19–27. 19.

³¹ Vgl. ebd. 19–20.

³² Vgl. alle ebd. 23.

Schule so notwendige Kompetenz der interreligiösen und interkonfessionellen Dialogfähigkeit nicht nur vernachlässigt, sondern sogar erschwert.³³

Dem gegenübergestellt werden kann allerdings das Argument, dass gerade die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und Konfession, mit dem eigenen Glauben und der Religiosität Grundlage für einen möglichen Dialog mit dem Anderen sei. So führt Pohl-Patalong schließlich aus:

Ein wirklicher Dialog zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen erfordert Reflexionen und Positionsbildungen [...] während eine gleichmäßige Distanz zu allen Positionen keinen Beitrag zum Dialog leistet.³⁴

Unabhängig von allen Vor- und Nachteilen, die mit der zunehmenden Pluralisierung der weltanschaulichen Verständnisse im Kontext Schule einhergehen, bietet Heterogenität vielfache Chancen. So kann Pohl-Patalong in der Zusammenfassung von LehrerInnenbefragungen zu gemischt-konfessionellem und gemischt-religiösem Unterricht feststellen, dass diese Lehrpersonen die Vielfalt als durchaus bereichernd empfinden. Der RU wird einerseits sowohl als spannender und interessanter empfunden und andererseits fördert er Kompetenzen wie Toleranz, Respekt und die Fähigkeit das Eigene am Anderen zu hinterfragen und sich dazu zu positionieren.³⁵

Und so kann zu diesen Überlegungen mit einer Feststellung Pohl-Patalongs geschlossen werden: „Ist die Lerngruppe vielfältig, ergeben sich andere Zugänge, Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen als in homogeneren Lerngruppen.“³⁶

2.4. Zusammenschau und Lösungsansatz

Bei näherer Betrachtung dieser drei auf den ersten Blick für sich alleinstehend wirkenden Problemfelder fallen recht bald Bezüge zueinander auf. Wenn Englert eine ‚Wende vom Beobachten zum Bezeugen‘ fordert, so korreliert dies unmittelbar mit der Forderung von Schweitzer/Biesinger, wonach das konfessionelle Bewusstsein der SchülerInnen mehr gestärkt und ausgeformt werden müsse. Was da als Beobachten bezeichnet wird, ist dort das Machen von religiösen Erfahrungen. Die Fähigkeit Glauben zu bezeugen, die Englert wieder vermehrt einfordert, entspricht über weite Strecken der Vorstellung von einem ausgebildeten konfessionellen Bewusstsein bei Schweitzer/Biesinger.

³³ Vgl. POHL-PATALONG (2018): Die Situation des RU heute. 24; vgl. auch WEIßE, Wolfram: Dialogical ‘Religious Education for All’ in Hamburg. In: *Pedagogiek* 33/2 (2013) 166–178, 167.

³⁴ POHL-PATALONG (2018): Die Situation des RU heute. 24–25.

³⁵ Vgl. ebd. 26.

³⁶ Ebd. 26.

Wenn nun beide Aspekte, die Fähigkeit, Inhalte des eigenen Glaubens und der Religiosität zu bezeugen anstatt sie nur zu beobachten, und die Tendenz, vermehrt wieder auf die Ausbildung eines konfessionellen Bewusstseins zu achten, darauf abzielen, die Qualität der Religionspädagogik zu steigern, dann ist dies nicht denkbar ohne die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Heterogenitätssituation in Gesellschaft und Schule ergeben, mitzubedenken.

Diese Bezüge sehen auch Verantwortliche für den RU in Österreich – beispielsweise das *Erzbischöfliche Amt für Schule und Unterricht* der Erzdiözese Wien. Sie antworteten in den vergangenen Jahren mit Unterrichtsmodellen, die konfessionsübergreifend arbeiten – mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Erfolgen. Das folgende Kapitel geht nun auf Formen überkonfessioneller Religionsdidaktik als möglicher Lösungsansatz für die bis hierher aufgezeigten Herausforderungen ein.

3. Überkonfessionelle Religionspädagogik

Dieses Kapitel widmet sich den Fragen, (1) inwieweit überkonfessioneller RU eine mögliche Lösung für die vorgestellten Herausforderungen an moderne Religionspädagogik sein kann; (2) wo Stolpersteine, besondere Herausforderungen und Gefahren überkonfessionellen Arbeitens lauern können; und (3) wie das Modell des dk:RU aussieht und wo es ansetzt.

3.1. Warum überkonfessionell arbeiten?

In der Behandlung der bereits mehrfach erwähnten Herausforderungen an modernen RU blieb ein ganz wesentlicher Aspekt der Diskussion noch unberührt: Die Frage danach, welchen RU denn die Kinder eigentlich brauchen und v.a. wollen.

Schweitzer/Biesinger haben 2002 in einer Untersuchung, in der sie SchülerInnen an deutschen Grundschulen, in denen das Modell des kokoRU, des konfessionell kooperativen RUs, zur Anwendung gekommen war, auf genau diese Thematik hin befragten, unter der Prämisse, Gemeinsamkeiten bestärken und Unterschieden gerecht werden zu wollen, vier Konkretisierungen für den RU ausmachen können:

- SchülerInnen brauchen einen Raum, in dem die Frage nach der eigenen Konfessionszugehörigkeit gestellt und thematisiert werden kann und wo ihnen die Bedeutung der Konfessionen verständlich gemacht wird.³⁷
- SchülerInnen brauchen Identifikationsmöglichkeiten mit Konfessionen. Dies soll in Form von persönlichen Erfahrungen mit Erwachsenen ermöglicht werden.³⁸
- SchülerInnen brauchen kompetente Lehrpersonen in der Vermittlung dieser Identifikationsmöglichkeiten. Ein häufiger Wechsel der Lehrpersonen wird von den Kindern nicht negativ beurteilt.³⁹
- SchülerInnen brauchen RU, der ihren Umgang mit dem Anderen zu einem wertschätzenden und wohlwollenden werden lässt. Ein überkonfessioneller RU darf dabei nicht an den Unterschieden verhaften bleiben, sondern gerade auch die Gemeinsamkeiten betonen und stark machen.⁴⁰

Vier Jahre später, also 2006, sprechen sich Schweitzer/Biesinger/Conrad/u.a. in der Zusammenschau einer neuerlichen Untersuchung des kokoRU-Modells in Deutschland wiederum klar für überkonfessionell organisierten RU aus. Die Argumentation basiert hierbei

³⁷ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken. 84.

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. ebd. 84-85.

⁴⁰ Vgl. ebd. 85.

auf der begründeten Annahme, dass Wissen um andere Konfessionen heute unabdingbar geworden sei, und der Annahme, dass dies v.a. durch direkte Begegnungen mit dem Fremden bewusst und praktikabel wird.⁴¹

In Untersuchungen zum sog. ‚Hamburger Modell‘, das in Kapitel 3.3. noch kurz erläutert wird, kam Knauth zu ähnlichen Ergebnissen in Befragungen von Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren:

- Schule ist wichtiger weil primärer und oft sogar einziger Ort, an dem SchülerInnen sich noch theologischen und religiösen Fragen stellen. Daher kommt dem RU ein sehr hoher Stellenwert zu – auch weil SchülerInnen gegenüber Religionsvielfalt oftmals sehr aufgeschlossen sind.⁴²
- Dialogischer RU wird als Chance empfunden, voneinander zu lernen. Dabei wird der geschulte Umgang mit Religionspluralität als hilfreiche Kompetenz für den späteren Beruf angesehen.⁴³
- Dialogischer RU erweitert das Wissen.⁴⁴
- Dialogischer RU fördert das Gemeinschaftsgefühl.⁴⁵
- Gerade der Verbleib in bestehenden peer groups – die Lerngruppe wird also nicht in Gruppen nach Religions- oder Konfessionszugehörigkeiten aufgeteilt – wird positiv empfunden.⁴⁶

Schließlich sei an dieser Stelle auch noch auf einen Forschungsbericht zum dk:RU eingegangen. In der Untersuchung dieses überkonfessionellen RU-Modelles wurden SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen zu ihrer Meinung zum dk:RU befragt. Auf Seiten der SchülerInnen kam es zu folgenden Ergebnissen:

⁴¹ SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg i. Br.: Herder 2006.

⁴² KNAUTH, Thorsten: Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. In: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer 2015 (Praktische Theologie heute 136) 69–85, 72.

⁴³ Vgl. ebd. 72.

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Vgl. ebd. 73.

- Die SchülerInnen begrüßen überkonfessionelle Arbeit im RU größtenteils. Zwar gibt es auch Stimmen, die sich für eine konfessionelle Trennung der Lerngruppen aussprechen, allerdings sind diese die Minderheit.⁴⁷
- Die Meinungen, die SchülerInnen bezüglich des dk:RU äußerten, waren stark von der Methodik, den Unterrichtssettings, Ausgewogenheit in der Thematisierung der Konfessionen und persönlichem Engagement der Lehrperson abhängig.⁴⁸
- Überkonfessionelle Religionspädagogik fördere in der Wahrnehmung der befragten SchülerInnen zudem Wissen über die eigene sowie die fremde Religion/Konfession, ein gesteigertes Verständnis für das Fremde und wirke sich zusätzlich positiv auf das Klassengefüge aus.⁴⁹

Neben den SchülerInnen wurden zusätzlich auch deren Eltern zum dk:RU befragt. Das Modell wird kurz zusammengefasst wie folgt bewertet:

- Eltern sehen im dk:RU einen notwendigen Beitrag zur Dialogfähigkeit und Toleranz ihrer Kinder.⁵⁰
- Zudem sehen sie in diesem Modell die Chance, den SchülerInnen im RU Kompetenzen für ein Leben in sozialer, kultureller und religiöser Vielfalt zu vermitteln.⁵¹
- Eltern befürchten nicht, dass der überkonfessionell gestaltete RU ihre Kinder von der eigenen Tradition entfremdet oder entfernt – im Gegenteil wird das Modell als Bereicherung wahrgenommen.⁵²

ReligionslehrerInnen, die im Modell des dk:RU unterrichteten, gaben in der Befragung im Wesentlichen folgende Punkte an:

- In der Zusammenarbeit mit den KollegInnen der anderen Konfessionen lässt sich das eigene Wissen erweitern und korrigieren. In der Folge kommt es zu einer differenzierten Reflexion der eigenen Konfessionalität und den Vorurteilen zu den anderen.⁵³

⁴⁷ KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 (2017) 2, 164–172, 168.

⁴⁸ Vgl. ebd. 169.

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd. 170.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Vgl. ebd. 166.

- Im Modell des dk:RU und der zugrundeliegenden Idee überkonfessioneller Religionspädagogik im Schulkontext wird von den LehrerInnen ein durchaus wichtiger und zukunftsweisender Beitrag für ein gutes und friedliches Zusammenleben gesehen.⁵⁴
- Zusätzlich wird argumentiert, dass die Zusammenlegung mehrerer Konfessionen in eine Lerngruppe aufgrund der schwindenden Zahl von Kindern mit konfessionellem Bekenntnis (gerade in Wien) den RU zumindest vor einem generellen Ausfall zu bewahren vermag.⁵⁵

Bis hierher lässt sich also anhand unterschiedlicher Modelle und je durchgeführter Evaluierungen und Untersuchungen derselben feststellen, dass überkonfessionell organisierter RU durchaus nicht nur positiv wahrgenommen wird, sondern auch tatsächlich positive Auswirkungen auf SchülerInnen sowie Lehrpersonen haben kann. Erstaunlich ist dabei, dass v.a. die SchülerInnen selbst und deren Eltern überkonfessionelle Lösungen des RU befürworten. In der Zusammenschau mit den bereits ausgeführten Anforderungen an RU, die sich aus gesellschaftspolitischen und kulturellen Verhältnissen ergeben, darf also davon ausgegangen werden, dass konfessionell organisierter RU sicher nicht mehr als alternativlos angesehen werden darf.

3.2. Gefahren und Stolpersteine überkonfessioneller Religionspädagogik

Bei all den genannten Argumenten für überkonfessionellen RU dürfen Gefahren und Stolpersteine, die sich dabei ergeben, weder übersehen noch hier unberücksichtigt bleiben. Doch bevor diese in den Fokus kommen, kann in der Analyse einschlägiger Fachliteratur festgestellt werden, dass gelingender RU, der nicht konfessionell getrennt erteilt wird, grundsätzlich von drei Grundpfeiler abhängig ist, die keinesfalls übersehen werden dürfen.

Zum ersten wird überkonfessioneller RU schon aus organisatorischen Gründen nicht (immer) flächendeckend möglich sein. Dies liegt in der Tatsache begründet, dass die persönlichen Beziehungen der Lehrpersonen untereinander sowie die terminlichen, räumlichen und generell personellen Möglichkeiten an den Schulstandorten oft extrem vielschichtig oder auch schlichtweg ungenügend sind.⁵⁶

⁵⁴ Vgl. KROBATH / LINDNER (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 167.

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. SCHWEITZER u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. 205; vgl. auch KROBATH / LINDNER (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 167.

Als zweiter Punkt ist anzumerken, dass die Qualität des überkonfessionellen RUs sehr stark von den ausführenden Lehrpersonen, deren Kompetenzen und deren Wille zur guten Zusammenarbeit abhängt. Direkt damit einhergehend ist die Notwendigkeit einer eigenen Didaktik. Diese muss unter besonderer Berücksichtigung der kindlichen und jugendlichen Entwicklungspsychologie und der Ausprägung eines religiös-konfessionellen Bewusstseins entstehen. In Kapitel 5. wird hierauf noch kurz eingegangen. Gerade dieser Punkt ist es aber, der ReligionslehrerInnen oft stark überfordert.⁵⁷

Und schließlich – und als logische Konsequenz aus dem zweiten Punkt – bedarf es, um qualitativ hochwertigen überkonfessionellen RU zu gewährleisten, einer daraufhin ausgerichteten Ausbildung der LehrerInnen. Eine solche Ausbildung muss einerseits auf genannte neue Herausforderungen in didaktischer Hinsicht vorbereiten, andererseits soll sie aber auch eine Reflexion der je eigene Konfessionalität anregen.⁵⁸

Daneben ergeben sich aber noch weitere Stolpersteine, die es zu beachten gilt. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass überkonfessioneller RU oft gerade deshalb schwer durchzuführen ist, weil die Kinder nur mehr eine sehr geringe oder gar keine konfessionelle Identität haben und in den Unterricht mitbringen.⁵⁹

Zudem dürfen die Konfessionen nicht in konkurrierenden Streit geraten. Es darf also nicht gefragt werden, was typisch für die katholische, evangelische, orthodoxe, usw. Kirche ist, oder gar, was wo wie besser gemacht wird. Vielmehr müsste die richtige Frage lauten, was die eine von der anderen Konfession unterscheidet. Es ist also auf möglichst wertungsfreies Fragen zu achten, das eine reine Sammlung von Merkmalen vermeidet. So können dann auch Gemeinsamkeiten nur richtig gedeutet und beurteilt werden, wenn sich die SchülerInnen über die Unterschiede im Klaren sind.⁶⁰ Eine weitere Gefahr lauert in der übermäßigen Betonung abstrakter Gemeinsamkeiten des ‚Christlichen‘. Ein komplexes Auffächern konfessionstheologischer Inhalte und Zusammenhänge im Sinne der Elementarisierung fiele im Nachhinein enorm schwer.⁶¹ Und schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass Äußerungen von SchülerInnen, die evtl. auch gerade die Unterschiede der Konfessionen betonen – auch wenn

⁵⁷ Vgl. KROBATH / LINDNER (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 170; vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. 204–205.

⁵⁸ Vgl. KROBATH / LINDNER (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 170.

⁵⁹ Vgl. KROBATH / LINDNER (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 167–168; vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. 205.

⁶⁰ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER / CONRAD / u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. 101-102.

⁶¹ Vgl. ebd. 102.

dies auf den ersten Blick vielleicht nicht explizit erkennbar ist – nicht übergangen werden dürfen.⁶²

3.3. Dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht – dk:RU

Als Reaktion auf die bisher angeführten Herausforderungen an modernen RU und noch weitere wurde erstmals im Schuljahr 2015/2016 in Österreich an ausgewählten Schulen verschiedener Arten das Modell des dk:RU eingeführt. Als Nachfolge des kokoRU, der in weiterer Folge hier auch noch kurz erläutert wird, sollte der Aspekt des Dialogs stärker betont werden. Die Rahmenbedingungen gab dabei von Anfang an der Schulvertrag sowie das österreichische Religionsunterrichtsgesetz vor, was voraussetzt, dass die konfessionelle Identität des RU auch im dk:RU erhalten bleiben muss. Weiter bedeutet das einerseits, dass auch in diesem Modell die gewohnten Möglichkeiten, sich vom RU abzumelden, bestehen musste sowie andererseits sich das Stundenausmaß nicht ändern durfte.⁶³

Besonders erfreulich am Modellversuch des dk:RU ist die bereitwillige Teilnahme von fünf christlichen Kirchen: (1) die Freikirchen, (2) die evangelische Kirche, (3) die altkatholische Kirche, (4) die römisch-katholische Kirche sowie (5) die griechisch-orientalische Kirche.⁶⁴

Die grundlegende Intention dahinter wird in der Chance gesehen, die Pluralitätssituation in österreichischen Schulen zugunsten der Bildung der SchülerInnen zu nutzen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen, die Angehörige verschiedener Konfessionen (sowohl SchülerInnen als auch Lehrpersonen) haben, werden also als Bereicherung und nicht als unliebsame Herausforderung gesehen. Aus dieser Annahme ergab sich eine Reihe an Zielsetzungen⁶⁵:

- Durch den dk:RU soll in vertiefter Auseinandersetzung mit dem Anderen das konfessionelle Bewusstsein der SchülerInnen gestärkt werden.
- Die SchülerInnen sollen durch den dk:RU ihre Dialogfähigkeit in religiösen und weltanschaulichen Fragen stärken und ausbauen können.
- SchülerInnen sollen durch den dk:RU die Vielfalt der Christenheit erfahren.
- Der RU soll für die SchülerInnen durch den dk:RU attraktiver und zeitgemäßer gemacht werden.

⁶² Vgl. SCHWEITZER u.a. (2006): Dialogischer Religionsunterricht. 102.

⁶³ Vgl. KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 165; vgl. auch ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG: Konzept. URL: <https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/09/Das-Konzept-von-dkRU.pdf> [Aufruf: 14.10.2019].

⁶⁴ Vgl. ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG: Konzept.

⁶⁵ Vgl. alle ebd.

- Den beteiligten Schulen soll durch den dk:RU die Möglichkeit geboten werden, am Standort ein eigenes Profil hinsichtlich deren Umgang mit (religiöser) Pluralität zu etablieren.

Die zwei wesentlich vorgesehenen Unterrichtsformen im dk:RU waren das Teamteaching und das Delegationsmodell. Erstgenanntes versucht das Prinzip des Dialogs auch auf Ebene der des Lehrkörpers möglichst anschaulich zu praktizieren. Hierbei ist vorgesehen, dass LehrerInnen aus mindestens zwei der beteiligten Konfessionen zeitgleich den RU erteilen. Dies schließt neben dem gemeinsamen Unterrichten auch eine gemeinsame Vor- und im Idealfall auch Nachbereitung des Unterrichts vor. Das zweite Modell, jenes der Delegation, sieht hingegen vor, dass die Lehrpersonen nicht zeitgleich im Klassenraum arbeiten. Hier kann beispielsweise eine Lehrperson eine konfessionell gemischte Klasse über einen gewissen Zeitraum alleine unterrichten und auch benoten. Die Annahme, dass sich Lehrpersonen in diesem Modell eingehend mit den je anderen Konfessionen auseinander gesetzt haben, sowie die gegenseitige Anerkennung der Verantwortlichen in den Kirchenämtern machen diese möglich.⁶⁶

Wie bereits erwähnt ist der dk:RU aus dem Modell des kokoRU erwachsen. Dort liegen also bereits sehr viele Überlegungen zur Durchführung von überkonfessionellem RU in Österreich grundgelegt. Dies lohnt einen kurzen Blick auch auf dieses Konzept. Ein weiterer Blick soll auf das sog. ‚Hamburger Modell‘ geworfen werden. Dieses betont – ähnlich dem dk:RU – v.a. den dialogischen Aspekt der gemeinsamen überkonfessionellen Arbeit im Schulkontext. Beide Modelle sollen nun kurz vorgestellt werden.

3.3.1. Das Hamburger Modell – dialogischer Religionsunterricht

Der dialogische Religionsunterricht (RU) für alle im Bundesland Hamburg ist ein kontextuell entstandener, von der Kirche und den Weltreligionen unterstützter, durch empirische Untersuchungen fundierter, rechtlich abgesicherter, in Deutschland so einmaliger RU.⁶⁷

Unter dem Motto ‚Religionsunterricht für alle‘ wird also im deutschen Bundesland Hamburg seit den 1990er Jahren nicht nur überkonfessioneller, sondern sogar überreligiöser RU angeboten. In das Modell eingebunden sind bis zum heutigen Tag die christlichen Konfessionen, die jüdische, muslimische, alawitische, buddhistische und hinduistische Religionsgemeinschaft – die Trägerschaft, obwohl an der Änderung dieses Verhalts gearbeitet

⁶⁶ Vgl. alle ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG: Konzept.

⁶⁷ DOEDENS, Folkert / WEIBE, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/1 (2007) 50–67, 50.

wird, liegt bei der Evangelischen Kirche. D.h. bisher unterrichten in diesem Modell ausschließlich evangelische ReligionslehrerInnen. Klares Ziel ist hier aber, dass in Zukunft auch muslimische, jüdische, buddhistische, usw. Lehrer und Lehrerinnen unterrichten dürfen.⁶⁸

Das grundlegende Konzept hinter dem ‚RU für alle‘ basiert auf dem Versuch den SchülerInnen durch Begegnung und v.a. Dialog mit fremden/anderen religiösen und weltanschaulichen Meinungen ein religiöses Orientierungswissen zu vermitteln. Die Kinder und Jugendlichen kommen mit Praktiken, Traditionen, Positionen und – am wichtigsten – mit realen Personen, die anders leben, denken und fühlen, in Kontakt. So kann Eigenes in dieser Begegnung mit dem Fremden (neu) entdeckt und darüber hinaus ein menschlicher Umgang mit der Vielfalt unserer Gesellschaft erlernt und praktiziert werden.⁶⁹

Der zentrale Leitbegriff des Hamburger RU für alle ist der des Dialogs und gerade weil dieser auch im Modell des dk:RU eine entscheidende Rolle einnimmt, sei das Dialog-Verständnis des ‚RU für alle‘ ein wenig näher beleuchtet.

Nach Knauth, der sich eingehend mit dem Verständnis von Dialog im RU beschäftigt hat, braucht es drei Voraussetzungen, um Dialog im RU zu ermöglichen⁷⁰:

Atmosphäre des Vertrauens: Im Unterricht darf keine Meinung diskreditiert werden.

Freiraum: Die eigene Meinung darf formuliert werden, ohne gleich darauf festgenagelt oder verurteilt zu werden.

LehrerInnen sollen grundsätzlich mehr als zurückhaltende ModeratorInnen denn als reine LieferantInnen von Information fungieren.

Eng an den Dialog geknüpft wird auch der Begriff der *Begegnung* zu einem für das Konzept entscheidenden. Knauth stellt hierzu fest: „Menschen können über Fragen ihrer innersten Überzeugungen sprechen, wenn sie einander vorher *begegnet* sind.“⁷¹ Der Begriff der *Begegnung* stellt sich hier bewusst in sowohl philosophische, theologische als auch pädagogische Traditionslinien, denn es begegnen sich im RU nicht Religionen oder theologische Konzepte, sondern Menschen, die religiös mehr oder weniger durch Traditionen, Konfessionen und Religionszugehörigkeiten geprägt sind, und diese je ganz individuell

⁶⁸ Vgl. VEREINIGUNG HAMBURGER RELIGIONSLEHRERINNEN UND RELIGIONSLEHRER: Der Hamburger Weg. URL: <https://vhrr.jimdo.com/schule-ru-f%C3%BCr-alle/der-hamburger-weg/> [Abruf: 05.09.2019].

⁶⁹ Vgl. DOEDENS / WEIßE (2007): Religion unterrichten in Hamburg, 51.

⁷⁰ Vgl. alle KNAUTH (2015): Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg, 77–78.

⁷¹ Ebd. 78.

interpretieren und leben. Diese Menschen sind in ihrer religiösen und weltanschaulichen Entwicklung nicht abgeschlossen und der Dialog, in dem sie sich begegnen, soll ihnen nun Hilfestellung sein, ein Stück auf diesem Entwicklungsweg zu gehen.⁷²

Dabei kann und darf es nicht darum gehen, den Anderen/die Andere vom je eigenen zu überzeugen. Vielmehr soll gemeinsamen voneinander gelernt werden und das wiederum soll das Verständnis dem Anderen gegenüber fördern und so zu einem besseren Zusammenleben beitragen. In diesem Sinne ist Dialog die Vermeidung von Falschzeugnissen gegenüber dem Fremden oder Anderen.⁷³

Dialog betrifft in einem weiteren Schritt auch den ethischen Diskurs insofern er Solidarität mit den Nächsten meint:

Dialog beinhaltet auch die ethische Verpflichtung, [...] an Gleichberechtigung und Achtung des Anderen gerade dann festzuhalten, wenn sich der Andere im radikalen Widerspruch zu mir befindet.⁷⁴

In pädagogischer Hinsicht meint Dialog wiederum die Eröffnung eines Raums, in dem sich die SchülerInnen auf dem Weg ihrer Persönlichkeitsentwicklung & -bildung mit zentralen Fragen des Menschseins auseinandersetzen können, die sonst aus dem schulischen Umfeld verdrängt scheinen. Der Dialog in dieser Perspektive wird gesehen als geeignete Form der Suchbewegung zur Identitätsfindung. Und so steht in dialogischem Handeln „von Anfang an die Anerkennung des Anderen und eine Leben fördernde, Subjekte stärkende Intersubjektivität auf dem Spiel.“⁷⁵

3.3.2. kokoRU – konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

Aufgrund der zunehmend pluralistischen Situation in Österreichs Schulen kam es im Schuljahr 2002/2003 erstmals zum Versuch, in ausgewählten Schulstandorten das Modell des kokoRU anzuwenden und zu erproben. Hauptziel war damals, den RU an den Standorten zu stärken bzw. ihn überhaupt wieder zu ermöglichen, wo dies bereits vergebens schien. Erreicht werden sollte dies durch konfessionsübergreifenden Unterricht, an dessen Durchführung sich vorerst die röm.-katholische und die evangelische Kirche beteiligten.⁷⁶

⁷² Vgl. KNAUTH (2015): Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. 78.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ Ebd. 79.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Vgl. DANNER, Sonja (2015): KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23/1 (2015) 47–53, 47–48.

Dabei war vorgesehen, dass die konfessionsübergreifende Arbeit über weite Strecken durchgeführt werden sollte und ausnahmsweise von herkömmlichem konfessionell abgehaltenem RU unterbrochen werden durfte. In didaktischer Hinsicht ist weiter erwähnenswert, dass die Devise zwar war Gemeinsamkeiten zu betonen, grundsätzlich jedoch galt es, an Differenzen zu lernen – eine Herangehensweise, die sich auf alle Themen des Unterrichts beziehen sollte. Als mögliche Unterrichtsformen waren bereits damals sowohl Teamteaching als auch Delegation vorgesehen. Zusätzlich bestand noch die Möglichkeit des Parallelunterrichts. Dabei bleiben die Konfessionen getrennt, die LehrerInnen unterrichten unter Absprache jedoch immer denselben Stoff. Dabei können auch Phasen des gemeinsamen Unterrichtens vorkommen.⁷⁷

Der Zeitraum, in dem in Österreich das Modell des kokoRU versuchsweise Anwendung fand, war von nachhaltigen religionspädagogischen Einschnitten geprägt. Zuerst mussten die grundlegenden Überlegungen, die hinsichtlich der evangelischen und katholischen Lehrpläne bestimmend waren, überdacht werden, da sich die orthodoxe Kirche dem Modell anschloss. Weiter setzte sich in Österreich der kompetenzorientierte RU durch und zudem gewann das Prinzip der Inklusion immer mehr an Gewicht.⁷⁸

Angesichts dieser maßgeblichen Veränderungen sowie einer zu spät einsetzenden Ausbildung der LehrerInnen in überkonfessioneller Hinsicht machten in Kombination mit einer bis dahin wenig ausgereiften überkonfessionellen Didaktik die Fortsetzung des kokoRU in Österreich mit Ende der 2000er-Jahre weitgehend hinfällig. Über die Fortsetzung eines ähnlichen Modells, das anders aufgestellt sein sollte, war man sich jedoch bereits kurz später wieder einig, was die Geburtsstunde des dk:RU gewesen sein wird.⁷⁹

⁷⁷ Vgl. DANNER (2015): KoKoRU. 47–48.

⁷⁸ Vgl. ebd. 49.

⁷⁹ Vgl. ebd. 51–52.

4. Lehrplananalyse

Den Kern dieser Arbeit stellt die hier folgende Lehrplansynopse dar. Bereits in Untersuchungen zum kokoRU und später auch zum dk:RU wurde recht eindeutig ersichtlich, dass es den Lehrpersonen in der Praxis oft an praktisch anwendbaren Hilfestellungen in konfessionsübergreifendem RU mangelt⁸⁰. Eine solche Hilfestellung soll die Zusammenschau der Lehrpläne aller am dk:RU in Österreich beteiligten Konfessionen im Volksschulbereich nun bieten.

Dazu sollen vorerst theoretische Überlegungen zum Lehrplanvergleich angestellt werden. Hernach werden Kriterien, anhand derer die Curricula der jeweiligen Konfessionen untersucht wurden, festgelegt und anschließend angewandt. Vorrangiges Ziel dabei ist die Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu vorher abgesteckten Themenbereichen, deren Bearbeitung in überkonfessioneller Arbeit empfohlen oder zumindest möglich ist.

4.1. Lehrplananalyse in der Theorie

Grundsätzlich gibt es keine allgemeingültige Herangehensweise an eine Curriculum- oder Lehrplananalyse. Das ist der Tatsache geschuldet und zugleich durch sie bedingt, dass eine solche immer auf den Kontext der Untersuchung abgestimmt sein muss – d.h. die Strategie in der Analyse hängt wesentlich vom Ziel ab. Zudem ist die Analyse somit immer gewichtet, insofern sie einem definierten Zweck dienlich sein soll. Daher empfiehlt es sich, die von der Analyse Betroffenen in den Prozess zumindest insofern einzubinden, als ihnen wenigstens die Möglichkeit geboten wird, rückzumelden. Zudem wird schlussendlich betont, dass die Orientierung an wissenschaftlichen Standards – primär in methodischer Hinsicht – gegeben sein muss, egal ob qualitativ oder quantitativ untersucht wird.⁸¹

Geeignete Analyseeinheiten sind in jedem Fall die je kleinsten angeführten Einheiten im Lehrplan. Sie erlauben möglichst differenzierte Aussagen zu etwaigen Unterschieden und Gemeinsamkeiten in inhaltlicher, struktureller und didaktischer Hinsicht.⁸²

Ganz grundsätzlich gibt es dabei drei Stoßrichtungen in der Lehrplananalyse⁸³:

⁸⁰ Vgl. KROBATH / LINDNER (2017): Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. 167; vgl. auch DANNER (2015): KoKoRu. 49.

⁸¹ Vgl. HAENISCH, Hans: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculumevaluation. Paderborn-München-Wien-u.a.: Ferdinand Schöningh 1982 (Schule und Weiterbildung 15). 76.

⁸² Vgl. SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTION: Lehrplanvergleich Naturwissenschaften. Bern: Pädagogische Hochschule 2005, URL: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/1_natur_d.pdf [Abruf: 12.03.2019].

⁸³ Vgl. alle 3 bei DIETERICH, Veith-Jakobus: Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen: V&R unipress 2007 (Arbeiten zur Religionspädagogik 29). 36.

- Inhaltsanalyse: Hierbei kommt es zu einer Interpretation der Themen und Inhalte von Lehrplänen. Dabei stehen ausschließlich fertige Lehrpläne und Curricula im Fokus. Mögliche Ziele sind meist Vergleiche hinsichtlich des Inhalts, der Strukturierung, Generierung, Gestaltung und Gliederung.⁸⁴
- Prozessanalyse: Untersucht wird hierbei der Prozess der Erstellung und Entwicklung von Lehrplänen.
- Wirkungsanalyse: Untersucht werden die Auswirkungen des in Kraft getretenen Lehrplans in der Schule im Unterricht.

Für den Vergleich der Lehrpläne von unterschiedlichen Konfessionen kann entsprechend dem oben Genannten nur die Inhaltsanalyse zweckdienlich sein. Um eine solche jedoch sauber durchführen zu können, müssen Parameter abgesteckt werden, die eine Vergleichbarkeit der Lehrpläne ermöglichen. Diese Parameter werden in den kommenden Unterkapiteln vorgestellt.

4.1.1. Lehrplan – eine Definition

Zuvor wird an dieser Stelle eine ungefähre Definition des Begriffes ‚Lehrplan‘ stehen. Dadurch soll ein für diese Arbeit verbindlicher Ausgangspunkt für das Verständnis aller weiteren Analyseschritte gegeben sein. Die Definition wird dabei von Veith Jakobus Dieterich übernommen, der in einem sehr umfänglichen Werk die evangelischen Religionslehrpläne in Deutschland von 1870 bis ins Jahr 2000 eingehend untersuchte und dabei auch wesentliche Aufschlüsse zur Theorie solcher Lehrplananalysen bereitstellt. So heißt es bei Dieterich:

Der Lehrplan im engeren Sinne konzentriert sich auf die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte und umrahmt diesen Stoffkatalog mit einer allgemeinen Einführung (Präambel) und Ausführungsanweisungen (etwa hinsichtlich Didaktik und Methodik), die in der Regel nicht verbindlich sind.⁸⁵

Dieser Definition zufolge besteht ein herkömmlicher Lehrplan also aus den drei Teilen: allgemeine Einleitung, inhaltlicher Hauptteil – hier finden sich die zu vermittelnden Inhalte des jeweiligen Schulfaches – und dem (meist) didaktischen Schlussteil, der unverbindliche Hinweise zur Anwendung der Inhalte im Schulalltag liefert. Eine solche Aussage, wie oben angeführt, weist also nicht nur auf die Funktion, sondern auch bereits auf die herkömmliche Struktur von Lehrplänen hin.

⁸⁴ Vgl. DIETERICH (2007): Religionslehrplan in Deutschland. 36–37.

⁸⁵ Ebd. 31.

4.1.2. Strukturanalyse

Neben der eigentlichen Analyse der Inhalte eines Lehrplans steht die Untersuchung der Struktur derselben. Dabei stehen die Analyse von Aufbau und Aufeinanderfolge sowie der Umfang der Inhalte im Mittelpunkt des Interesses. Unterscheiden lassen sich hier die beiden Dimensionen des *äußerlichen Aufbaus* und der *inneren Prinzipien* eines Lehrplans.⁸⁶

Der äußerliche oder äußere Aufbau folgt meist einer Dreiteilung⁸⁷:

- 1. Teil: Einleitung: Explikation, Rechtfertigung, Begründung.
Hier findet sich die Grundintention eines Lehrplans. Dies passiert vielfach in Form von ausgewiesenen „Leitzielen“⁸⁸, die ihrerseits wiederum orientiert sein können an Gesellschaftsvorstellungen und -idealen, an Vorstellungen über Aufgaben von Schule und/oder der Zukunft des Menschen. Dieser Teil weist vielfach auch legitimierende Grundzüge auf, obwohl dies in modernen, pluralen Gesellschaften nur schwer durchzuführen ist. Solche Legitimierungen beziehen sich entweder auf die SchülerInnen, die grundlegenden Wissenschaften oder die Gesellschaft.⁸⁹
- 2. Teil: Hauptteil: Beschreibung, Deskription und Festlegung der Inhalte und/oder Lernziele / Kompetenzen.
Hier erfolgt die Festlegung der Lernziele und Lerninhalte.⁹⁰ Hier kann es interessant sein darauf zu schauen, ob sich die Legitimationsstrategie auch auf die Inhalte und Ziele auswirkt, oder ob das eingangs Vorgegebene leere Hülle bleibt.
- 3. Teil: Abschluss und Ausleitung: Applikation, Konkretisierungen, Hilfestellungen zur Unterrichtspraxis.
Hier wiederum können methodische und didaktische Ansätze mitgeliefert und vorgeschlagen werden, um die Inhalte in der Praxis anschaulich und begreifbar zu machen.⁹¹

Zudem gibt es drei innere Prinzipien, nach denen ein Lehrplan konstruiert sein kann:

- Prinzip der Selektierung/Segmentierung: Aus vielen Inhalten werden die ‚sinnvollen‘ ausgewählt und präsentiert.⁹²

⁸⁶ Vgl. DIETERICH (2007): Religionslehrplan in Deutschland. 33.

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Ebd. 34.

⁸⁹ Vgl. ebd. 34.

⁹⁰ Vgl. ebd. 33–34.

⁹¹ Vgl. ebd. 34.

⁹² Vgl. ebd. 35.

- Prinzip der Strukturierung: Die Anordnung und ggf. auch die Rangordnung der Inhalte orientiert sich an den Grundintentionen innerhalb des Lehrplans.⁹³
- Prinzip der Sequenzbildung: Primär wird die (zeitliche) Reihenfolge der Inhalte und Themen geregelt.⁹⁴

Die Strukturanalyse erfolgt in dieser Arbeit im Vergleich zur Inhaltsanalyse in sehr geringem Ausmaß, da v.a. die Kompetenzen, Inhalte und Themen für den dk:RU interessant sind. So fallen unter die Strukturanalyse nur kurze und wesentliche Aussagen zu grobem Aufbau und den wesentlichen inneren Prinzipien. Außerdem wird die Strukturanalyse nur beispielhaft am katholischen Lehrplan angewendet, da der Rahmen dieser Diplomarbeit ansonsten überschritten würde.

4.1.3. Inhaltsanalyse

Ganz grundsätzlich ist die Inhaltsanalyse eine Methode der empirischen Sozialforschung. Als solche ist sie immer Interpretation von Kommunikation. Sie ist dabei geprägt von vorher festzulegenden Grenzen und Regeln und einer systematischen Herangehensweise in der Untersuchung. Im Wesentlichen tun sich bei der Analyse (fast) immer drei Problemfelder auf, die dem kommunikativen Charakter des Lehrplans geschuldet sind. Diese sind der *Sender*, der *Empfänger* und die *Botschaft*. Mit dem Sender ist nicht nur die Autorschaft gemeint, sondern auch dessen Intention und das Interesse. Beim Empfänger hingegen geht es nicht nur um das WER, als die Person, die empfängt. Vielmehr geht es um ein WIE, nämlich wie sich die Kommunikation auf den Empfänger auswirkt. Und schließlich stellt sich auch bezüglich der Botschaft selbst die Frage nach dem WIE und dem WAS.⁹⁵

Bei der LP-Analyse in qualitativer Hinsicht – und nur eine solche kommt für die vorliegende Arbeit infrage – sind vier Arten der Strukturierung des Lehrplans zu unterscheiden⁹⁶:

- Formale Strukturierung: Untersucht wird sowohl *inhaltlich* (Abfolge von Themen, Zusammenhänge, usw.) als auch *dialogisch* (Vorhandensein/Fehlen von Beiträgen).
- Inhaltliche Strukturierung: Themen und Inhalte werden herausgearbeitet und miteinander in Beziehung gesetzt.

⁹³ Vgl. DIETERICH (2007): Religionslehrplan in Deutschland. 35.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Vgl. ebd. 49–51.

⁹⁶ Vgl. alle vier bei MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Dt. Studienverlag 1997⁶. 85–86.

- Typisierende Strukturierung: Untersuchung auf wiederkehrende Muster im Lehrplan, also beispielsweise Personen, Merkmale oder Themengebiete, die immer wieder vorkommen.
- Skalierende Strukturierung: Dabei handelt es sich um die Annäherung an quantitative Arbeiten, jedoch ohne Statistiken.

Bei der qualitativen Untersuchung geht es weiter v.a. darum, Zusammenhänge herauszuarbeiten und darzustellen. Somit ergeben sich drei „grundlegende Fragerichtungen“⁹⁷: Bedeutung und Begründung des Faches (1); Lernziele und Inhalte (2) – der für diese Arbeit sicher wesentlichste Teilbereich; sowie die Frage nach Hinweisen für die konkrete Umsetzung im Unterricht (3). Es lassen sich dazu meist in allen drei Teilen eines Lehrplans implizite und explizite Äußerungen finden.⁹⁸

Nachdem nun die konkreten Analysekriterien festgelegt wurden, muss noch abgesteckt sein, was mit dem Begriff ‚Inhalt‘ überhaupt gemeint ist. Im Gegensatz zu anderen Lehrplananalysen oder -Synopsen werden in dieser Arbeit drei Kategorien unter dem Kontext der Inhaltsanalyse betrachtet. Es sind dies ausgewiesene *Legitimationsstrategie, didaktische und pädagogische Grundüberlegungen* und schließlich *konkrete Themen(blöcke)*. Diese wiederum werden v.a. dahingehend untersucht, welche vorgeschlagene Zuordnungen innerhalb der konfessionsübergreifend festgelegten Kompetenzorientierung auszumachen ist, in welchem Ausmaß die Themen im Lehrplan präsent sind sowie ob und welche Angaben zum Zeitpunkt der Bearbeitung der jeweiligen Themen als ‚Inhalte‘ des Lehrplans gegeben werden.

4.2. Strukturanalyse des röm.-katholischen Lehrplans

Die Strukturanalyse erfolgte aufgrund des sehr begrenzten Rahmens hinsichtlich des Umfangs einer Diplomarbeit musterhaft nur für den katholischen Lehrplan. Die weiteren Curricula der am dk:RU beteiligten Konfessionen wurden nicht auf deren Strukturierung hin untersucht. Es wird angenommen, dass sich dieses Vorgehen auf die Vergleichbarkeit der Bearbeitung der Themen – und dies ist schließlich eines der Hauptziele dieser Arbeit – nicht wesentlich auswirkt.

Der herkömmliche äußere Aufbau in Einleitung, Hauptteil und Ausleitung bzw. Abschluss ist beim Lehrplan der katholischen Kirche Österreichs im Volksschulbereich nicht gegeben. Zwar findet sich sowohl eine ausführliche Präambel und ein sehr übersichtlich gestalteter

⁹⁷ DIETERICH (2007): Religionslehrplan in Deutschland. 55.

⁹⁸ Vgl. ebd.

Hauptteil, dem die Inhalte und Kompetenzen zu entnehmen sind, Konkretisierungen und Hilfestellungen zur Unterrichtspraxis am Ende des Lehrplans – wie von DIETERICH vorgesehen⁹⁹ – lassen sich jedoch nicht ausmachen. Es gibt also keinen Schlussteil im herkömmlichen Sinn.

In der Einleitung zum katholischen Volksschullehrplan finden sich nun zentrale Aussagen zum Selbstverständnis des RU, Legitimationsargumente sowohl in individueller als auch gesamtgesellschaftlicher Hinsicht und schließlich Aussagen zur Verbindung des RU mit der katholischer Kirche einerseits und der Schulentwicklung andererseits. Daneben stehen zentrale Aussagen zu den Zielen des RU und den Wegen, die er gehen will, um diese Ziele zu erreichen. Es werden hierzu bildungstheoretische, allgemein didaktische und spezifisch religionsdidaktische Grundsätze abgesteckt, ehe sich der LP dann im Hauptteil mit den Inhalten und Kompetenzen, die es zu erarbeiten gilt, beschäftigt.

Insofern er also sowohl Legitimationsstrategien verfolgt als er auch Grundziele des RU erläutert, entspricht der einleitende erste Teil des katholischen Lehrplans dem bei Dieterich vorgestellten Muster einer Präambel.¹⁰⁰

Der eigentliche Hauptteil des Lehrplans setzt dann – auch wenn man sich das Inhaltsverzeichnis ansieht – mit Erläuterungen zum Kompetenzraster, der die Grundlage des explizit kompetenzorientierten LP bildet, ein. Wesentlich im katholischen Lehrplan ist die Festlegung von zehn sogenannten ‚Kompetenzen religiöser Bildung‘ innerhalb des vorgegebenen Kompetenzrasters. Diesen zehn Kompetenzen werden in weiterer Folge wiederum Inhalte je nach Schulstufe zugeordnet. Dabei ist die Anzahl der zugeordneten Inhalte variabel. Die Inhalte sollen – nach Angabe aus dem LP – sowohl den Lehrkräften Klarheit verschaffen als auch die Lebensrelevanz des Themas verdeutlichen¹⁰¹.

Ebenfalls den jeweiligen ‚Kompetenzen der religiösen Bildung‘ zugeordnet finden sich Bildungsstandards. Diese geben im Wesentlichen vor, über welche Kompetenzen die SchülerInnen nach Vollendung der 4. Schulstufe verfügen sollen. Sie geben ebenfalls Auskunft über konkrete Ziele und Wissensbestände des RU. Die Bildungsstandards sind dabei als normative Festlegungen anzusehen.¹⁰²

⁹⁹ Vgl. DIETERICH (2007): Religionslehrplan in Deutschland. 33.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. 34.

¹⁰¹ Vgl. ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule. 2013, URL: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/Volksschule_LP_2014.pdf [Abruf: 12.3.2019]. 14–15.

¹⁰² Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 15.

Die Darstellung der den zehn Grundkompetenzen zugeordneten Inhalte wird durch farbige Unterteilung in die vier Schulstufen und die Vorschule, die aber in dieser Arbeit keine Berücksichtigung findet, unterstützt. Allerdings gibt der Lehrplan abschließend auch eine alternative, nach Schulstufen gegliederte Darstellung der Inhalte zur Hand. Hierbei treten in der Darstellung die Kompetenzen, die nur noch durch kleine Ziffern gekennzeichnet sind, wesentlich in den Hintergrund.

Insgesamt wirkt die äußere Struktur des katholischen Volksschullehrplans auf diese Art sehr übersichtlich und klar gegliedert. Die beiden Darstellungsformen ermöglichen den LehrerInnen schnelle, unkomplizierte und übersichtliche Zugänge zu den vorgeschlagenen Inhalten und festgesetzten Kompetenzen des RU.

Hinsichtlich der inneren Prinzipien kann gesagt werden, dass das *Prinzip der Selektionierung/Segmentierung* im katholischen LP insofern verfolgt wird, als bestimmte Schwerpunkte hinsichtlich Themen und Inhalte, aber auch Texte der Hl. Schrift, Personen, Gebete und Riten, Werte usw. vorgegeben sind. Dabei werden den LehrerInnen in der Erarbeitung dieser Punkte zwar bezüglich zeitlicher Einteilung, Erweiterungen der Themen, Konkretisierung und Kleinstrukturierung Freiräume zugestanden¹⁰³, die Ausführlichkeit, mit der die Inhalte zu den Kompetenzen jedoch präsentiert werden, begrenzt diese Freiräume allerdings klar.

Bezüglich des *Prinzips der Strukturierung* kann festgehalten werden, dass eine konkrete Rangordnung der Inhalte und Themen nicht erkennbar ist. In der Strukturierung wird aber klar ersichtlich, dass die Inhalte – bei aller Wichtigkeit – den Kompetenzen, die es zu erreichen gilt, untergeordnet scheinen. Der übergeordnete Maßstab in der Struktur des katholischen LP ist also durchaus in der Kompetenzorientierung zu sehen – was nicht weiter überrascht, da dies ja auch geklärtes Ziel des katholischen RU ist¹⁰⁴.

Zuletzt sei der Lehrplan noch kurz auf das *Prinzip der Sequenzbildung* hin untersucht. Hierbei stellt man rasch fest, dass eine zeitliche Reihenfolge der Inhalte und Themen einerseits durch das katholische Kirchenjahr implizit vorgegeben ist. So werden Themenblöcke, die einem Fest, einem Feiertag oder bestimmten Gedenktagen zuordnen lassen, vermutlich dort angesiedelt werden. Andererseits gibt der Lehrplan für die Volksschule die Inhalte auch explizit

¹⁰³ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 13.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. 7.

bezogen auf das jeweilige Schuljahr hin aus. Diesbezüglich sei darauf verwiesen, dass Themenfelder zwischen den Jahrgangsstufen verschoben werden dürfen¹⁰⁵.

Zusammenfassend darf also festgestellt werden, folgt der katholische Lehrplan primär dem *Prinzip der Strukturierung*. Die beiden verbleibenden Prinzipien finden in der Konstruktion und Planung des LP aber auch ihre Berücksichtigung.

4.3. Untersuchung der Legitimationsstrategien

In dieser Analysekategorie werden die Lehrpläne auf explizite sowie implizite Legitimierungsversuche der präsentierten Inhalte untersucht. Die – wie bereits in Kapitel 4.1.2. erwähnt – gängigen Motive der Legitimierung sind dabei meist von der gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen sowie vom Wohl der Schülerinnen und Schüler her gedacht. Untersucht wird in der Arbeit also v.a. das WIE und WARUM der Legitimationen. Die Untersuchung in diesem Bereich wird hier aber als der Themenblockanalyse untergeordnet angesehen.

4.3.1. Röm.-Katholischer Lehrplan

Bereits der erste Satz des kath. LP steht im Zeichen einer expliziten Legitimierung von katholischem RU, insofern auf den im Artikel 14 des Bundes-Verfassungsgesetzes, § 2 des Schulorganisationsgesetzes und Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls der EMRK (Europäische Menschenrechtskonvention) verankerten Auftrag von Schule hingewiesen wird, wonach diese im Dienste an den SchülerInnen an religiöser Bildung mitzuwirken habe. Der RU wird in weiterer Ausführung in den Kontext der Wertevermittlung und Erfüllung des „Bildungs- und Erziehungsauftrages der österreichischen Schule“¹⁰⁶ gerückt, ehe eingehendere Stellung bezogen wird.¹⁰⁷

In Kapitel 2 des kath. LP wird das Selbstverständnis des kath. RU näher beschrieben. Hierbei wird eingangs auf die lange Tradition und Geschichte von konfessionellem RU in Österreich hingewiesen. Dies kann durchaus ebenso als implizite Legitimierung gedeutet werden wie die Argumente, kath. RU trage in seiner inklusiven Ausrichtung zur Unterrichtsentwicklung in Österreich bei und fördere zudem auch die je individuelle Glaubensentscheidung. Gerade bei letztgenanntem Argument wird ergänzt, gehe es aber keinesfalls darum, anderen (s)einen Glauben aufzudrängen.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 13.

¹⁰⁶ Ebd. 3.

¹⁰⁷ Vgl. ebd. 3.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. 3–4.

Hinsichtlich des Individuums wird konfessioneller RU mit der Beschäftigung mit großen, den Menschen zentral bewegenden Fragen argumentiert. In Bezug auf die Gesellschaft hingegen wird betont, wie sehr kath. RU einerseits zum Umgang mit div. Herausforderungen resultierend aus der Pluralität der Gesellschaft auf unterschiedlichsten Ebenen beiträgt. Andererseits wird darauf verwiesen, dass kath. RU die SchülerInnen dazu befähigt, sich in Kirche, Staat und Gesellschaft zu engagieren und sich für „Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“¹⁰⁹ einzusetzen.¹¹⁰

Den Abschluss des 2. Kapitels des LP bildet die Rückbindung des RU an die Katholische Kirche. Diese wird als wesentlich angesehen. Zudem wird betont, dass es das Recht der SchülerInnen sei, den kath. Glauben kennenzulernen und dabei selbst „die eigene Nähe zum Glauben zu bestimmen“¹¹¹. Auffällig in diesem Zusammenhang wirkt die im LP verankerte Bemerkung, dass die im RU vermittelten Inhalte an der je erfahrenen Glaubensgemeinschaft hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit geprüft werden sollen. Gerade diese Bemerkung scheint implizit eine Legitimierung des RU über das Falsifikationsprinzip zu sein. Zudem entsteht im Unterkapitel 2.3. des kath. LP der Eindruck, dass eine Legitimation von konfessionellem RU nicht nur gegenüber der säkularisierten Welt erfolgen will, sondern auch ganz bewusst die Verknüpfung mit der katholischen Glaubensgemeinschaft betont sein soll.¹¹²

Eine an dieser Stelle als sehr wesentlich empfundene Legitimationsstrategie verfolgt der LP, wenn er unter Kapitel 3 nun RU als „kritisches Korrektiv in der Schule“¹¹³ bezeichnet. Gemeint ist hierbei eine unbedingte, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ansonsten in der Schule von zentraler Bedeutung sind, absehende Wertschätzung gegenüber den SchülerInnen. In dieser Funktion des RU wird noch einmal betont, dass RU einen massiven Beitrag zur Schulentwicklung beitragen will und kann.¹¹⁴

Das 5. Kapitel widmet sich noch einmal explizit der Frage, wie RU bildungstheoretisch zu begründen sei. Dabei wird gleich zu Beginn eine klar theologische Argumentation für RU ins Feld geführt. Dort heißt es, dass sich religiöse Bildung als Möglichkeit verstehe, „dem

¹⁰⁹ KATHOLISCHER LEHRPLAN. 5.

¹¹⁰ Vgl. ebd. 4–5.

¹¹¹ Ebd. 5.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Ebd.. 6.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

Menschen zur Entfaltung der von Gott verliehenen Gaben zu verhelfen.“¹¹⁵ Anschließend daran werden einige hier bereits angeführte Punkte wiederholt.¹¹⁶

Letztendlich wird jedoch noch sehr ausführlich ein ganz zentrales Argument angeführt. Der LP betont die Bedeutung religiöser Bildung als Beitrag zur Allgemeinbildung. Dies erfolgt durch einen Verweis auf die von Jürgen Baumert erarbeitete Auseinandersetzung mit den „vier Modi der Weltzugänge und Welthorizonte“¹¹⁷ im Sinne W. v. Humboldts, von denen ein Modus die „Grundfragen konstitutiver Rationalität durch Philosophie und Religion“¹¹⁸ lautet. Hiervon ausgehend wird eine Relevanz des RU auch für bekenntnislose SchülerInnen argumentiert.¹¹⁹

Folgende Motive werden der Legitimation eines katholischen RU dienlich gemacht:

- Gesetzeslage
- Wertevermittlung
- Erziehungs- und Bildungsauftrag
- Bezug auf Geschichte und Tradition von RU in Österreich
- Befähigung zu einer freien Glaubensentscheidung
- Positiver Beitrag zur Entwicklung (inklusive) Unterrichts
- Beschäftigung mit den ‚großen Fragen‘
- Bemächtigung zum Handeln in pluralen Gesellschaften
- Rückbindung an die katholische Kirche
- RU als kritisches Korrektiv in der Schule
- Bemächtigung zur Entfaltung der von Gott gegebenen je individuellen Talente
- Beitrag zur Allgemeinbildung

Gesondert hiervon soll noch kurz betrachtet werden, welche Legitimationsstrategie bezüglich des Lehrplans erkennbar werden.

Diesbezüglich verfolgt der LP eine Argumentationslinie, die auf die Lehrpersonen abzielt. So wird betont, dass der kompetenzorientierte LP einerseits die Planung und Durchführung des RU erleichtern soll. Andererseits geben die im LP angeführten Kompetenzen und

¹¹⁵ KATHOLISCHER LEHRPLAN. 7.

¹¹⁶ Ebd. 7.

¹¹⁷ Ebd. 7.

¹¹⁸ Ebd. 7.

¹¹⁹ Vgl. ebd. 7–8.

übergeordneten Bildungsstandards einen groben aber verbindlichen Rahmen für den RU vor. Die angeführten Inhalte werden dem Erwerb der Kompetenzen dabei untergeordnet.¹²⁰

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich v.a. in der Präambel des katholischen LP eine Vielzahl von expliziten und impliziten Argumenten finden lässt, die katholischen RU sowohl gegenüber einer zunehmend säkularen Gesellschaft, gegenüber dem übrigen Schulbetrieb und auch gegenüber der katholischen Kirche rechtfertigen sollen. Dies erfolgt in sehr ausführlicher, detaillierter und umfänglicher Art. Zusätzlich werden auch Begründungen für den LP an sich angeführt.

4.3.2. Evangelischer Lehrplan

Der evangelische LP, der in Form eines Bundesgesetzblattes vorliegt, verfolgt zur Legitimierung des konfessionellen RU – ähnlich wie der katholische – auch verschiedene Legitimationsstrategien.

Dem konfessionellen RU komme zum ersten eine Sonderstellung zu, da er sich in besonderer Weise der „sittlich-religiösen Dimension im Bildungsauftrag der Schule“¹²¹ annehme. Daher sei er pädagogisch gerade angesichts der pluralen Gesellschaftsverhältnisse unverzichtbar.¹²² Zudem begreift sich evangelischer RU der Präambel im LP zufolge als Möglichkeit der SchülerInnen, einen mündigen christlichen Glauben, der einerseits „die Freiheit des Menschen begründet“ und andererseits als „tragfähiger Grund der Lebensgestaltung“ begriffen werden kann, auszubilden und zu stärken.¹²³

Der evangelische LP listet in einem weiteren Schritt eine Reihe von Bildungszielen auf, zu denen er beiträgt. Hierbei wird dann festgehalten, dass der konfessionelle RU Anteil am allgemeinen Bildungsziel der Schule (Verweis auf § 2 des Schulorganisationsgesetzes), der Volksschule und der fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien habe.¹²⁴ In der Auflistung von 13 Aufgaben, die dem evangelischen RU zukommen, finden sich nun zahlreiche implizite Legitimationsmotive. Diese wiederum schwingen in der Auflistung von zentralen Inhalten, die der RU vermitteln soll und die hier schon vorweggenommen sind, mit. Die zentralen Motive und Inhalte sind hier¹²⁵:

¹²⁰ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 13–15.

¹²¹ EVANGELISCHE KIRCHE A.B. DIÖZESE WIEN: Lehrpläne für den Evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen und an Sonderschulen. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_255_2010_19489.pdf?5te7lx [Abruf: 12.3.2019]. 15.

¹²² Vgl. ebd.

¹²³ Vgl. alle ebd.

¹²⁴ Vgl. ebd.

¹²⁵ Vgl. alle ebd.

- Das Zugeständnis an den konfessionellen RU, dass er in besonderer Weise Raum und Zeit biete, um die Kinder in ihrer Lebensrealität anzunehmen und sich zu ihr ins Verhältnis zu setzen.
- Eine explizite Vermittlung von Glaubensinhalten und Kompetenzen, die es den Kindern erlaube, am kirchlich-institutionellen, religiösen und spirituellen Leben der je eigenen Glaubensgemeinschaft zu partizipieren.
- Die Überzeugung, RU fördere insbesondere auch Fähigkeiten im Umgang mit Pluralität bezüglich anderer religiöser und weltanschaulicher Gesinnungen.
- Und schließlich liegt ein weiterer Schwerpunkt in der Vermittlung von Kompetenzen, die zur Wahrung der Schöpfung und einer friedlichen und gerechten Gesellschaft beitragen.

So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der evangelische LP den konfessionellen RU einerseits implizit über Auflistungen von zu vermittelnden Inhalten legitimiert. Andererseits wird ganz explizit auf die pädagogische Sonderstellung des konfessionellen RU verwiesen. Betont wird aber auch der Beitrag des RU zur Erfüllung zentraler Bildungsziele der österreichischen Volks- und Grundschulen. Hierbei wird auch auf die Gesetzeslage zur Legitimation verwiesen.

Hinsichtlich einer Legitimation des LP an sich, finden sich im evangelischen LP nur sehr wenige Anhaltspunkte. Es wird festgehalten, dass der LP Rahmencharakter habe. Dies wiederum erlaube allerdings bewusst Freiräume hinsichtlich der zeitlichen, strukturellen und konkreten Vermittlung der zentralen Inhalte. Auch die didaktischen Methoden und Unterrichtsmittel werden freigestellt. In diesem Kontext fällt dabei auf, dass von einer Kompetenzorientierung keine Rede ist.¹²⁶

In zweiter Perspektive versteht sich der konfessionelle LP als Grundlage für selbstständige und verantwortliche Vorbereitung der LehrerInnen. Er dient in dieser Hinsicht zudem als wichtigste Grundlage für die Erstellung der unbedingt erforderlichen Unterrichtsplanung – speziell der Jahresplanung. Im Detail soll dann aber auf die konkreten SchülerInnen, die Region und das Kirchenjahr eingegangen werden!¹²⁷

Ausführungen zur Legitimation des ev. LP finden sich in Summe nur sehr dünn gestreut – v.a. im Vergleich mit dem röm.-kath. LP. Auffällig ist allenfalls, dass nicht von Kompetenzen,

¹²⁶ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 14.

¹²⁷ Vgl. ebd.

sondern zentral von Inhalten die Rede ist, wenn es um die Aufgabe des LP geht. Zudem sieht sich der evangelische LP in der Präambel als Rahmengericht, die es von der Lehrperson je individuell und auf die Unterrichtssituation hin weiter auszudeuten gilt.

4.3.3. Orthodoxer Lehrplan

Die Legitimation des Lehrplans an sich erfolgt bereits in den ersten Sätzen des Curriculums. Dort wird im Kapitel ‚Allgemeine Bemerkungen‘ das Vorliegen dieses Schriftstück als Ergebnis eines Weiterentwicklungsprozesses des orthodoxen RU in Österreich, der auf die wachsenden SchülerInnen-Zahlen zurückzuführen ist, vorgestellt. So heißt es dort bereits im einleitenden Satz: „Der Lehrplan für den Religionsunterricht stellt ein wesentliches Element für die Verwirklichung der religiösen Bildung und Erziehung an den Schulen dar.“¹²⁸ Das ist insbesondere bemerkenswert, als sich hier der Lehrplan selbst als relevant für den Bildungs- und Erziehungsauftrag sieht – und nicht den eigentlich durch ihn zu ermöglichenden RU.¹²⁹

In diesem einleitenden Kapitel verweist der LP dann auch auf drei Grundfunktionen, die ihm zukommen¹³⁰:

- Der LP versteht sich als „integraler Bestandteil des österreichischen Schulwesens.“¹³¹ In ihm werde der Auftrag der orthodoxen Kirche, die Kinder religiös und sittlich zu bilden, verwirklicht.
- Der LP versteht sich als Hilfestellung für die LehrerInnen in der Unterrichtsplanung und Vorbereitung, damit diese die Erziehungs- und Bildungsziele mit den SchülerInnen erreichen können.
- Als den wichtigsten Punkt führt der LP dann an, die SchülerInnen zu „integren und verantwortungsvollen Gliedern unserer Gesellschaft“¹³² machen zu wollen, wozu der LP dienlich sein soll.

Auch hier ist wieder interessant, dass die Formulierungen immer auf den LP zielen und nicht auf den RU an sich.

Von der Bedeutung des RU an sich ist dann erstmals im Kapitel zu den Bildungs- und Lehraufgaben die Rede. Dort wird konfessioneller RU einerseits über den Anspruch die

¹²⁸ ORTHODOXES SCHULAMT FÜR ÖSTERREICH: Die Lehrpläne des Orthodoxen Religionsunterrichts an Volksschulen (Vorschulstufe und Grundschule). URL: http://www.orthodoxekirche.at/files/lehrplan_vs.pdf [Abruf: 12.03.2019]. 3.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Vgl. alle ebd.

¹³¹ Ebd.

¹³² Ebd.

SchülerInnen „für die religiöse Dimension der Welt und für die Geheimnistiefe der menschlichen Existenz zu sensibilisieren“¹³³ legitimiert. Andererseits wird auch hier stark betont, dass orthodoxer RU eine zentrale Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben zukomme, insofern er dazu beiträgt die christlich-abendländische Kultur besser verständlich zu machen. So legitimiert sich der orthodoxe RU auf diese Weise über (1) spirituell-theologische Argumente, (2) zugleich als wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeits- und Allgemeinbildung sowie (3) als Beitrag zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Volksschule.¹³⁴

Die spezifisch konfessionelle Ausrichtung des RU argumentiert der Lehrplan über die so zu erreichende Beheimatung der SchülerInnen und die dadurch besser zu schulende Befähigung derselben, anderen religiösen und weltanschaulichen Gesinnungen tolerant und angstfrei begegnen zu können. Zudem soll das christlich vermittelte Weltbild einen Beitrag zur Bewahrung der Schöpfung beitragen.¹³⁵

Den Abschluss der Präambel bildet dann noch die Charakterisierung des orthodoxen Lehrplans als Rahmenlehrplan, in dem noch genügend Zeit für die Interessen und Anliegen der SchülerInnen bleiben soll. Auch zum Selbstverständnis des RU fällt noch eine Bemerkung: „In seiner gesamten Konzeption versteht sich der orthodoxe Religionsunterricht als Dienst an der Gesellschaft, an der Schule und vor allem an den Schülern und Schülerinnen.“¹³⁶

4.3.4. Freikirchlicher Lehrplan

Wie die meisten anderen untersuchten Lehrpläne legitimiert auch jener der Freikirchen bereits im ersten Satz der Präambel die Berechtigung von konfessionellem RU: Er sieht sich als wesentlicher Dienst an den SchülerInnen und somit an der Gesellschaft, in dessen Folge neue Lösungsansätze in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ermöglicht werden sollen.¹³⁷

In der Einleitung zum Curriculum werden jedoch noch mehrere Strategien der Legitimierung verfolgt. So biete der RU den SchülerInnen Raum, den eigenen Glauben zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei kommt v.a. eine ausführliche Beschäftigung mit der Bibel in den Blick. In direkter Verbindung damit steht das Argument, dass RU es den

¹³³ ORTHODOXER LEHRPLAN. 4.

¹³⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵ Vgl. ebd.

¹³⁶ Ebd. 6.

¹³⁷ Vgl. RECHTSINFORMATIONSSYSTEM DES BUNDES: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - freikirchlicher Religionsunterricht an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, Fassung vom 12.03.2019. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008912&Show> [Abruf: 12.03.2019]. 2.

SchülerInnen erlaube, über Dinge zu sprechen, die sie beschäftigen und für die sonst kein Platz im Unterricht ist. V.a. betreffe dies existenzielle Fragen.¹³⁸

Neben religionsfachlicher Kompetenzen sollen aber auch „personale, soziale und Handlungskompetenzen sowie Konfliktbewältigung- und Friedenskompetenz“¹³⁹ vermittelt werden und auch ein Wertebewusstsein geschaffen werden. Hierbei wird im Lehrplan erstmals stark auf Kompetenzen verwiesen, zu deren Erreichen er beitragen will und kann. Dabei fällt auf, dass der freikirchliche RU sich als Gegenpool zur Leistungsorientierung unserer Gesellschaft sieht. Geklärtes Ziel sei es, Kompetenzen zu fördern, die „nicht funktional verwertet werden können“¹⁴⁰.

Sehr allgemein gehalten wird schließlich die Auffassung, konfessioneller RU sei schlichtweg Teil des Bildungs- und Lehrauftrages der österreichischen Schule. Hier wird – wie schon in anderen konfessionellen Curricula – auf §2 des Schulorganisationsgesetzes verwiesen. Weiter soll Freikirchlicher RU die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung fördern und somit als Bindeglied zwischen Schule, Glaubensgemeinschaft und Familie fungieren.¹⁴¹

4.3.5. Altkatholischer Lehrplan

Den einzigen Hinweis auf Legitimationsstrategien im verhältnismäßig sehr mager ausgeführten Lehrplan der Altkatholischen Kirche Österreichs findet man unter den Bildungszielen: Dort ist angeführt, dass der RU sowohl zur Persönlichkeitsbildung als auch zur Ausstattung der SchülerInnen mit Kenntnissen und Werten beitragen soll. Dies wiederum soll ein auf christliche Grundsätze hingewandtes Leben ermöglichen.¹⁴²

Ansonsten sind dem Lehrplan keine weiteren Angaben zu entnehmen – weder implizite noch explizite.

4.4. Untersuchung der didaktischen und pädagogischen Grundideen

Hier wiederum werden die Lehrpläne auf explizit auszuweisende didaktische oder pädagogische Anweisungen oder Hinweise untersucht. In dieser Form finden sich solche Angaben v.a. in den Präambeln. In den gegenwärtigen Lehrplänen tauchen Aussagen zur Didaktik und Pädagogik aber häufig auch schon implizit in der Angabe der Kompetenzbereiche der jeweiligen Themenbearbeitung wieder. Ein grundsätzlich für alle in Österreich am dk:RU

¹³⁸ Vgl. ebd.

¹³⁹ FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 2.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Vgl. ebd. 3.

¹⁴² Vgl. BUNDESGESETZBLATT NR. 134.: Altkatholischer Lehrplan. 1963. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1963_134_0/1963_134_0.pdf [Abruf: 03.11.2019].

beteiligten Konfessionen vorgegebener Kompetenzraster, eingeteilt in die Grundkompetenzen *Perzeption, Kognition, Partizipation, Performanz* und *Interaktion*, ist gültig und sollte daher Anhaltspunkt im Hinblick auf die Untersuchungskriterien geben. Jedoch ist auch diese Untersuchungsperspektive gegenüber der Themenblockanalyse nur zweitrangig.

4.4.1. Röm.-Katholischer Lehrplan

Wiederum bereits im ersten Kapitel des röm.-kath. Lehrplans wird Stellung auch zu pädagogischer bzw. didaktischer Grundausrichtung bezogen. So wird dort gleich in Abgrenzung zu „jeder ökonomistischen Instrumentalisierung von Bildung“¹⁴³ der Einsatz für die Menschenrechte und ein gelingendes Zusammenleben angesichts der Pluralität moderner Gesellschaften betont.¹⁴⁴

Im 2. Kapitel fordert der LP dazu auf, besondere Aufmerksamkeit auf „neue Formen der Religiosität und auf die vielfältigen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu richten.“¹⁴⁵ Zudem gilt es diese Lebenswelten mit biblischer Offenbarung und kirchlicher Tradition in Verbindung zu bringen.¹⁴⁶

Trotz der konfessionellen Prägung des RU in Österreich wird die Bedeutung von überkonfessionellem und überreligiösem Dialog betont.¹⁴⁷ Wichtig ist sei es zudem, die SchülerInnen zu einem freien, eigenen und reflektierten Glauben zu befähigen. Dabei werden die unterschiedliche kirchliche und religiöse Sozialisation sowie die je individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der SchülerInnen besonders berücksichtigt. Dies gipfelt in der Selbstverpflichtung des kath. RU auf Inklusion.¹⁴⁸

Explizit werden dann unter Kapitel 6 des röm.-kath. LP didaktische Grundsätze erläutert. Diese orientieren sich an den allgemein gültigen Grundsätzen des LP für die Volksschule und werden an dieser Stelle nur kurz genannt¹⁴⁹: (1) Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen; (2) Soziales Lernen; (3) Lebensbezogenheit; (4) Sachgerechtheit; (5) Aktivierung und Motivierung; (6) Individualisieren, Differenzieren und Fördern; (7) Konzentration der Bildung und (8) Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages.

¹⁴³ KATHOLISCHER LEHRPLAN. 3.

¹⁴⁴ Vgl. ebd.

¹⁴⁵ Ebd.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

¹⁴⁸ Vgl. ebd. 3–4.

¹⁴⁹ Alle vgl. ebd. 8.

Darüber hinaus ist der kath. LP stark geprägt von spezifisch religionsdidaktischen Prämissen. Diese sind im Wesentlichen das *Korrelationsprinzip* – als das Prinzip der „wechselseitigen Erschließung von Glaube und Leben“¹⁵⁰ – und das *Prinzip des ‚Ganzen im Fragments‘* – meint, dass RU einerseits reduziert und elementarisiert ist, andererseits aber der Blick immer auf das große Ganze, die Kontextualisierung, gerichtet bleiben soll.¹⁵¹

Über all diesen Punkten steht aber die deutlich erkennbare Kompetenzorientierung des röm.-kath. LP, die den Rahmen des Ganzen bildet. Gerüst dieser Kompetenzorientierung stellt der bereits genannte Kompetenzraster dar. Zusätzlich zu den fünf dort angeführten Kompetenzbereichen sind die vier Anforderungsbereiche von Religion – (1) Menschen und ihre Lebensorientierung; (2) gelehrte und gelebte Bezugsreligion; (3) Religion in Gesellschaft und Kultur; (4) religiöse und weltanschauliche Vielfalt wesentlich bestimmend. In dieses Raster wurden zehn Kompetenzen religiöser Bildung eingeschrieben, an denen sich dann in weiterer Folge die Inhalte orientieren.¹⁵²

So kann hier festgehalten werden, dass die Themen und Inhalte den Kompetenzen untergeordnet sind. Dies wird auch einigermaßen deutlich vom Lehrplan angesprochen, wenn es heißt: „Diese angeführten Inhalte dienen dem Erwerb der Kompetenzen.“¹⁵³

Verkürzt dargestellt, lassen sich also folgende Grundüberlegungen hinsichtlich der Didaktik und Pädagogik im röm.-kath. Lehrplan ausfindig machen:

- Einsatz für Menschenrechte und Zusammenleben in Vielfalt
- Berücksichtigung ‚neuer Religiosität‘
- Berücksichtigung der Lebenswelt der SchülerInnen und Verschränkung mit der biblischen Offenbarung und kirchlicher Tradition
- Interkonfessioneller und Interreligiöser Dialog
- Befähigung der SchülerInnen zu reflektiertem, freiem, eigenem Glauben
- Berücksichtigung der religiösen Sozialisation und der Bedürfnisse der SchülerInnen
- Verpflichtung zu Inklusion
- Grundsätze der allgemeinen Didaktik an VS
- Kompetenzorientierung

¹⁵⁰ KATHOLISCHER LEHRPLAN. 9.

¹⁵¹ Vgl. ebd. 9.

¹⁵² Vgl. ebd. 13–14.

¹⁵³ Ebd. 14.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einerseits die zentralen, allgemein gültigen didaktischen Überlegungen des Volksschullehrplans übernommen und durch zwei wesentliche religionsdidaktische Prinzipien ergänzt wurden. Dem gegenüber stehen zahlreiche – mitunter eher implizit erwähnte – pädagogische und didaktische Ideen, die von ganz grundlegender Natur sein können, oder aber auch sehr spezifisch ausformuliert werden. Die Rahmenbedingungen für all das werden aber durch die Hinordnung auf den Kompetenzraster geschaffen.

4.4.2. Evangelischer Lehrplan

Die erste große Auffälligkeit besteht in der Fokussierung auf zu vermittelnde Inhalte anstatt auf Kompetenzen. Im Kapitel I sieht sich der evangelische Lehrplan zuerst einmal als pädagogisch unverzichtbares Element schulischer Bildung, da er wesentlichen Anteil an der „sittlich-religiösen Dimension im Bildungsauftrag der Schule“¹⁵⁴ hat. Zudem werden in diesem ersten Kapitel zentrale Bildungs- und Lehraufgaben des ev. RU ausgegeben. Diese legen den Schwerpunkt auf drei große Übergruppen:

- Die Kinder sollen sich in ihrer Lebenssituation angenommen und wahrgenommen fühlen. Es soll Zeit und Raum geschaffen werden, dass sich die Kinder mit ihrer Lebensrealität begleitet auseinandersetzen können.
- Explizite Vermittlung von Glaubensinhalten und Kompetenzen, die es den Kindern erlauben, am kirchlich-institutionellen, religiösen und spirituellen Leben der je eigenen Glaubensgemeinschaft zu partizipieren.
- Die SchülerInnen lernen einen verantwortlichen und wertschätzenden Umgang mit der Schöpfung und innerhalb pluraler Gesellschaften.

Auffällig ist hierbei, dass eine Reflexion der Lebenssituation der SchülerInnen nicht nur an erster Stelle der Auflistung steht, sondern darüber hinaus auch übermäßig häufig in unterschiedlicher Auslegung in den Blick kommt. So finden sich ebenso Aussagen zur Lebensfreude der SchülerInnen wie auch zu deren Ängsten, Nöte und Fragen. Vor den explizit theologischen, religiösen und gesellschaftlichen Anliegen des LP – so scheint es zumindest in dieser Auflistung – steht also eine reflektierte und wertschätzende Beschäftigung mit den Kindern in ihrer je individuellen Lebenslage.

In Kapitel II wiederum beschäftigt sich der Lehrplan schließlich speziell mit allgemeinen didaktischen und pädagogischen Grundüberlegungen. Hierbei greift man auf allgemeine

¹⁵⁴ EVANGELISCHER LEHRPLAN 15.

grundschulgemäße Lernformen zurück, die man um spezifisch religionspädagogische Aspekte anreichert. Diese Aspekte, 17 an der Zahl, sind wiederum sowohl als Anforderungen an die Lehrpersonen als auch das Unterrichten an sich formuliert. Dabei steht im Fokus¹⁵⁵:

- Die Lebenswelt der Kinder zu kennen & zu berücksichtigen
- Bedingungsfreie Annahme der Kinder
- Umgang mit Konflikten
- Keine Konkurrenz und kein Leistungsdruck
- Freie Entfaltung der Glaubensvorstellungen der Kinder
- Identifikationsfiguren
- Glaubensinhalte, Riten, Feste usw. vermitteln und mitgestalten

Im Kapitel III des evangelischen Lehrplans geht man noch kurz auf die Unterrichtsplanung ein. Ausgehend vom Curriculum wird hier auf die Notwendigkeit der Erstellung einer Jahresplanung verwiesen, die dann aber in eine spezifisch auf die Unterrichtssituation und das Kirchenjahr abgestimmte Konkretisierung münden soll. Zum Bereich der Unterrichtssituation gehören hierbei der Schulstandort, das Klassengefüge, kulturelle Gegebenheiten und wesentlich auch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder.¹⁵⁶

Die etwaige Verwendung von Unterrichtsbüchern wird freigestellt, allerdings untergeordnet in Bezug auf eine eigenverantwortliche Planung der Einheiten. Darüber hinaus wird auch fächerübergreifendes Arbeiten empfohlen und gutgeheißen – hierbei ist aber auf die Einhaltung der fächerspezifischen Ziele zu achten!¹⁵⁷

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der evangelische Lehrplan zumindest in der Präambel des BGBL nicht kompetenzorientiert argumentiert. Es werden grundlegende Angaben zur Unterrichtsplanung, zu wichtigen Lernformen und Anforderungen an die Lehrpersonen und das Unterrichten an sich sowie zu den spezifischen Bildungs- und Lehraufgaben des evangelischen RU gemacht. Dabei wird bei genauem Hinsehen zwar erkenntlich, welche Kompetenzen geschult und entwickelt werden sollen, eine klare kompetenzorientierte Aussage mittels definierter Operatoren – wie es im röm.-kath. Lehrplan z.B. der Fall ist – findet man hier nicht. Interessant ist aber, dass dann im Hauptteil die Inhalte jeweils Bildungs- und Lehraufgaben zugeordnet sind. In der Ausformulierung der Lernfelder

¹⁵⁵ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 16.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹⁵⁷ Vgl. ebd.

wiederum, werden dann meist explizit Kompetenzen beschrieben, welche die SchülerInnen über vorgeschlagene Inhalte erlernen sollen.

4.4.3. Orthodoxer Lehrplan

Wie schon im Kapitel 4.3.3. erwähnt, will der Lehrplan drei Funktionen erfüllen, die bereits ganz am Anfang unter dem Punkt ‚Allgemeine Bemerkungen‘ angeführt sind. Als den wichtigsten Punkt führt der Lehrplan dann an, die SchülerInnen zu „integren und verantwortungsvollen Gliedern unserer Gesellschaft“ machen zu wollen.¹⁵⁸

Im Kapitel ‚Bildungsziel und Bildungs- und Lehraufgaben‘ stellt sich der LP selbst die Aufgabe, für die SchülerInnen eine Verbindung zwischen alltäglicher Erfahrungswelt und religiöser Welt zu ermöglichen. In dieser Funktion geht es um die Vermittlung von zentralen religiösen und theologischen Inhalten, um die Sensibilisierung für die religiöse Dimension des Lebens und der Welt, um das Erfahrbarmachen der christlichen Heilsbotschaft und um das Einüben orthodoxer Glaubenspraxis.¹⁵⁹

In diesem Zusammenhang stellt der Lehrplan konkrete Bildungs- und Lehraufgaben auf. Diese betreffen die Vermittlung und Förderung von¹⁶⁰:

- Grundkenntnissen christlichen Lebens und Glaubens
- Kenntnissen über die biblische Heilsgeschichte und die Lehre der Apostel und Kirchenväter
- Christlich-moralischer Weltanschauung
- Harmonischer Verbindung von nationaler und religiöser Identität und orthodoxem Christentum
- Christlicher Kultur und Lebenspraxis

Darüber hinaus versteht sich der orthodoxe RU aber auch als wichtiger Beitrag zur Persönlichkeits- und Allgemeinbildung der SchülerInnen – wie bereits ausgeführt wurde.¹⁶¹

Auch der orthodoxe Lehrplan beruft sich in der grundsätzlichen Ausrichtung der Pädagogik und Didaktik zuerst auf die allgemeinen Grundsätze der Grundschule in Österreich und listet dabei die wesentlichen Punkte auf. Für ihn ergibt sich daraus die Notwendigkeit zu

¹⁵⁸ Vgl. alle ORTHODOXER LEHRPLAN. 3.

¹⁵⁹ Vgl. ebd. 4.

¹⁶⁰ Vgl. alle ebd.

¹⁶¹ Vgl. ebd.

„grundschulgemäßen Lernformen“¹⁶². Darüber hinaus werden auch die fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien der österreichischen Schule geltend gemacht.¹⁶³

Der orthodoxe Lehrplan listet dann aber sechs fachdidaktisch-spezifische Grundsätze der orthodoxen Religionspädagogik auf. Diese sind¹⁶⁴:

- Das Prinzip des Bildes Gottes: Der Mensch ist Abbild Gottes. Daraus folgt für den Lehrplan der Anspruch, dass die SchülerInnen als Menschen in Würde unbedingt geachtet werden und das Zentrum allen pädagogischen Handelns bilden sollen.
- Das Prinzip der Erfüllung in Christus: Der orthodoxe RU sieht sich als christozentrisch orientierter RU.
- Das Prinzip des Leben schaffenden Wirken des Heiligen Geistes: Orthodoxer RU betont die zentrale spirituelle Bedeutung des Hl. Geistes.
- Das Prinzip der Gemeinschaft und Konziliarität: Ekklesiologische und liturgische Katechese bilden ein weiteres Zentrum.
- Prinzip des Aufstiegs (Anabasis): Orthodoxer RU betont die Wichtigkeit der Verantwortung gegenüber der Schöpfung und die Verantwortung im Bereich sozialen Engagements sowie im Umgang mit dem Bösen, da die ganze Schöpfung erfüllt vom Hl. Geist und als solche vergöttlicht ist.
- Das Prinzip des Sehens: In der Betrachtung des Sichtbaren (Gottesdienst, Sakramente, Ikonen...) eröffnet sich den SchülerInnen der Weg zum Unsichtbaren.

Im Kapitel ‚Inhaltlicher Bereich / Themen‘ wird zum einen folgender Aufbau des orth. RU vorgegeben: 1. Schuljahr: Leitmotiv ist Gott Vater; 2. Schuljahr: Leitmotiv ist Gott Sohn; 3. Schuljahr: Leitmotiv ist der Hl. Geist und 4. Schuljahr: Leitmotiv ist Ekklesiologie¹⁶⁵. Daraus ergibt sich eine grundlegend trinitarische Konzeption der Jahrgangsstufen, die in der vierten Schulstufe um den Aspekt der Kirche ergänzt wird. Zudem sind im LP die Inhalte grob drei großen Themenbereichen zugeordnet. Es sind dies¹⁶⁶:

- Biblische Heilsgeschichte: Einführung in die Heilige Schrift AT und NT
- Liturgisches Leben in der Kirche: Religiöse Riten & Praktiken; Teilhabe an Sakramenten und religiösen Festen und Feiern

¹⁶² ORTHODOXER LEHRPLAN. 4.

¹⁶³ Vgl. ebd.

¹⁶⁴ Vgl. alle ebd. 5.

¹⁶⁵ Vgl. alle. ebd. 6.

¹⁶⁶ Vgl. alle. ebd.

- Orthodoxe Spiritualität: persönliche und familiäre Glaubenspraxis; moralische Erziehung; Lebensführung

Besonders auffallend ist an diesem Lehrplan abschließend, dass einleitend zu jeder Schulstufe die zentralen Ziele vorgegeben sind.

- 1. Klasse¹⁶⁷:
 - Verantwortungsbewusstsein für Schöpfung entwickeln
 - Einführung in liturgische Vollzüge und Kirchenfeste im Jahreskreis
 - Heiligung des Alltags durch religiöse Praxis
- 2. Klasse¹⁶⁸:
 - Deutung Jesu Christi von Geburt und Kindheit her
 - Vertiefung des Vollzugs von Festen und Feiern sowie Sakramente
 - Maria als Gottesgebälerin und das Gotteshaus kennenlernen
- 3. Klasse¹⁶⁹:
 - Die Heilsgeschichte der großen Erzählungen des AT
 - Bußsakrament und Feier der Gabe des Hl. Geistes
 - Fasten und Dekalog als zentrale Elemente des religiösen Lebens
- 4. Klasse¹⁷⁰:
 - Lehre und Handeln Jesu als Auftrag zur Berufung wahrnehmen
 - Sakramente und Liturgie vertiefend
 - Seligpreisungen, Heilige und monastische Spiritualität in ihrer Bedeutung für christliches Leben

4.4.4. Freikirchlicher Lehrplan

Wie bereits im Kapitel 4.3.4. angeklungen ist, wird im freikirchlichen Lehrplan klar das Ziel ausgegeben, nicht-funktionale Kompetenzen zu schulen und auszubilden. Was darunter zu verstehen ist, wird in weiteren Ausführungen erläutert und fällt dabei unter didaktische und pädagogische Grundüberlegungen. Die nicht-funktionalen Kompetenzen sind:

- Personale Kompetenz: Haltung von Dankbarkeit und Zuversicht; Wertschätzung anderen gegenüber; Reflexion der Zugehörigkeit zu Kultur und Gesellschaft.¹⁷¹

¹⁶⁷ Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

¹⁶⁸ Vgl. ebd. 10.

¹⁶⁹ Vgl. ebd. 11.

¹⁷⁰ Vgl. ebd. 12.

¹⁷¹ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 2.

- Bibelkompetenz: Kenntnisse im Umgang mit der Hl. Schrift und in der Exegese.¹⁷²
- Glaubenskompetenz: Dem Menschen als Geschöpf Gottes kommt unbedingte Würde zu; Ausrichtung des Lebens an der Heilsbotschaft Gottes.¹⁷³
- Gewissenskompetenz: Eigenverantwortliches Handeln in ethischer Hinsicht.¹⁷⁴
- Soziale Kompetenz: Umgang mit gesellschaftlicher, religiöser und weltanschaulicher Pluralität; Solidarität; Nächstenliebe, Wertschätzung und Respekt.¹⁷⁵
- Gesellschaftliche Kompetenz: Nachhaltiger Lebensstil; positive Lebenseinstellung.¹⁷⁶
- Gemeinwohlkompetenz: Verantwortung der Gesellschaft gegenüber in Diakonie und Mission.¹⁷⁷

Der Lehrplan der Freikirchen in Österreich ist dabei auf zwei Säulen aufgebaut: Die erste stellt die *Inhalte* dar, die es zu vermitteln gilt. Die andere Säule sind die *Kompetenzen*, die mit diesen Inhalten ausgebildet werden sollen. Jedoch findet sich hier kein Kompetenzraster. Zudem wird in der Präambel auch nicht näher auf die Kompetenzorientierung des Lehrplans oder des RU eingegangen. Weiter wird es dem Ermessen der Lehrperson überlassen, wie im Einzelfall auf das Angebot an Inhalten und Kompetenzen eingegangen wird.¹⁷⁸

4.4.5. Altkatholischer Lehrplan

Der altkatholische Lehrplan verweist gleich im ersten Satz darauf, dass die „allgemeinen Bestimmungen und die didaktischen Grundsätze“¹⁷⁹, welche für die Pflichtschulen in Österreich generell gelten, auch für den altkatholischen RU nach Möglichkeit anzuwenden sind. In weiterer Folge wird auf zwei Punkte verwiesen, die untrüglich zeigen, dass man sich in der Altkatholischen Kirche in einer Minderheitensituation im österreichischen Schulwesen befindet: Zum einen wird nämlich darauf hingewiesen, dass es zu einer „Wechselfolge der Lehrpläne“¹⁸⁰ kommen kann, wenn SchülerInnen aus mehreren Jahrgängen miteinander unterrichtet werden. Zudem wird darauf Wert gelegt, dass Lehrpersonen ihren Unterricht, der generell sehr freigestellt wird, auf Stundenausmaß, Gruppengröße und -Zusammensetzung und deren Leistungsfähigkeit ausrichten.¹⁸¹

¹⁷² Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 2.

¹⁷³ Vgl. ebd. 2–3.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. 3.

¹⁷⁵ Vgl. ebd.

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Vgl. ebd.

¹⁷⁸ Vgl. ebd. 4.

¹⁷⁹ ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN. 703.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Vgl. ebd.

Alle weiteren Ausführungen zu Bildungs- und Lehraufgaben des altkatholischen RU lassen sich in zwei Zitaten darstellen. So lautet das Credo für den RU in der ersten und zweiten Schulstufe der Volksschule:

Die Einführung in den Religionsunterricht soll vom Lebenskreis des Kindes, dem Elternhaus, sowie der Schule ausgehen und die Grundbegriffe einer christlichen Persönlichkeitsbildung an das Kind herantragen.¹⁸²

In weiterer Folge wird schließlich noch kurz erläutert, an welchen Themenfeldern diese Einführung in den RU stattfinden kann / soll. Für die dritte und vierte Schulstufe lautet das Ziel für den RU wie folgt: „Die Hauptaufgabe der Lehrplan-Mittelstufe ist es, den Schülern das Verständnis christlicher Glaubens- und Lebensgrundlagen an Hand der Bibel im allgemeinen zu vermitteln.“¹⁸³

Die Ausführung des Lehrplans macht ganz klar deutlich, dass sich der altkatholische RU in einer absoluten Minderheitensituation weiß. Dementsprechend groß ist wahrscheinlich die Verantwortung der Lehrpersonen, denn mit gleichem Maß an offener Gestaltung des Lehrplans steigt wohl auch die Eigenverantwortlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtsgestaltung – in jeder Hinsicht.

4.5. Themenblockanalyse

Die Themenblockanalyse stellt den Kern der Lehrplanuntersuchungen dar. Für die Ausarbeitung des LP-Vergleichs werden die Lehrpläne zuerst grob auf nicht definierte Themenblöcke untersucht. Dabei wird versucht, möglichst alle vorkommenden theologischen, philosophischen, ethischen, gesellschaftspolitischen usw. Themen entweder einem ähnlichen bereits bestehenden Themenblock zuzuordnen oder – falls noch kein geeigneter Block besteht – einen neuen einzurichten. D.h. das Ergebnis dieser Voranalyse soll eine Auflistung von verschiedenen Über-Themen sein, die alle in den Lehrplänen vorkommenden kleiner strukturierten Themen und Inhalte umfassen und überspannen. Diese Blöcke sind dabei unterschiedlich in ihrem Umfang – d.h. sie können einerseits relativ spezifisch sein oder aber auch ein sehr breitgefächertes Konvolut umfassen.

Bei dieser ersten oberflächlichen Analyse nach Themenbereichen haben sich nun folgende 18 Blöcke ergeben:

¹⁸² ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN. 703.

¹⁸³ Ebd.

- **Schöpfung:**

Dieser Themenblock umfasst einerseits die Schöpfung als *biblische Erzählung*. In dieser Betrachtung kommen Aspekte wie die Entstehung der Welt, der Tiere und Pflanzen sowie des Menschen ebenso in den Blick wie Aspekte der Sonderstellung des Menschen als Ebenbild Gottes und damit unmittelbar verknüpft ein bestimmtes Gottesbild. Andererseits spricht dieser Themenblock den *ethischen Auftrag* des Menschen, der in der Schöpfungswahrung und in seiner Verantwortung der Schöpfung gegenüber besteht, an.

Diese Thematik wird u.a. auch bei Bastel / Göllner / Jäggle / Miklas¹⁸⁴ als für den überkonfessionellen RU geeignetes Themengebiet geführt. Außerdem findet dieser Themenbereich in allen untersuchten Lehrplänen Platz.

- **Sterben/Tod/Trauer – Erfahrungen mit Verlust und Unglück:**

Dieser Themenkomplex deckt einen wesentlichen Teilbereich der zweiten Kompetenz religiöser Bildung im röm.-kath. Lehrplan ab – die ‚Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen und im Licht christlicher Hoffnung deuten‘. Der Fokus liegt hier hauptsächlich auf Sterben, Tod und Trauer. Dies wiederum betrifft ebenso den Tod Jesu wie Erfahrungen mit diesen Ereignissen im Umfeld der SchülerInnen. Darüber hinaus wird in diesem Bereich aber auch die individuelle Erfahrung mit Ungerechtigkeit und Leid behandelt. Erfahrungen der Kinder mit Streit, sozialer Ausgrenzung oder Ungerechtigkeit und weiteren Konflikten auf sozialer Ebene sind hingegen anderen Teilbereichen zugeordnet.

Dieser Themenkomplex wird in allen untersuchten Lehrplänen behandelt – meist sogar sehr ausführlich.

- **Kirchenorganisation/Pfarrgemeinde/Leben in religiösen Gemeinschaften:**

Spätestens nun im RU der Volksschule kommen Kinder in Berührung mit Glaubensgemeinschaften. Gerade angesichts überkonfessioneller Arbeit erscheint die Bearbeitung der Strukturen, Eigenheiten und Gemeinsamkeiten dieser Glaubensgemeinschaften in der gelebten Praxis in Gemeinden, Organisationen, Pfarren, usw. als wichtiger Aspekt der Ausbildung von Zugehörigkeitsgefühlen. So erscheint

¹⁸⁴ Vgl. BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / u.a.: Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert. Die Ergebnisse der Lehrplansynopse. In: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / u.a. (Hgg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse. Wien: Lit Verlag GmbH 2006 (Austria: Forschung und Wissenschaft. Religionspädagogik 1) 113–200.

dieser Themenblock auch als Teilbereich der Lehrplansynopse bei Bastel / Göllner / Jäggle / Miklas¹⁸⁵.

- **Gemeinschaft/Familie/Freunde/Klasse – Zusammenleben in Gruppen:**

Soziales Zusammenleben findet für SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen statt: in der Familie, im Freundeskreis und in der Klasse/Schule. Dieser Themenbereich schaut dabei ebenso auf die Herausforderungen, die sich daraus ergeben (können), und Regeln, die es deshalb braucht, wie auch auf den Aspekt der Identitätsbildung in und der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen.

Sowohl bei Bastel / Göllner / Jäggle / Miklas¹⁸⁶ als auch bei Schweitzer / Biesinger¹⁸⁷ wird dieses Thema als geeignet angesehen, um damit im überkonfessionellen Religionsunterricht zu arbeiten.

- **Ethik & (religiöse) Werte:**

In diesen Themenblock fallen alle explizit angeführten Bereiche ethischen Denkens, Reflektierens und Handelns. Zudem deckt dieser Themenbereich auch explizit im Lehrplan ausgewiesene Werte – unabhängig einer Wertung derselben – ab. Auf Regeln, Gebote, usw., die explizit zum Gegenstand des RU gemacht werden, liegt das Hauptaugenmerk. Implizite ethische Weisungen (z.B. in den Seligpreisungen), die eines fortgeschrittenen Reflexionsvermögen bedürfen, fallen hier nicht darunter.

Bei Knauth¹⁸⁸ wird dieses Thema explizit als eines ausgewiesen, das sich für die überkonfessionelle Arbeit eignet.

- **Liturgie/Sakramente/Riten:**

Dieses Themengebiet umfasst jegliche Beschäftigung auf Ebene liturgischen Handelns. Dies umfasst insbesondere die Feier des Gottesdienstes und die div. Sakramente. Nicht beachtet werden hier Feste und Feiern im kirchlichen Jahreskreis.

Sowohl bei Knauth¹⁸⁹ als auch bei Schweitzer / Biesinger¹⁹⁰ wird dieses Thema, das zudem in allen untersuchten Lehrplänen vorgesehen ist, als lohnend für die überkonfessionelle Arbeit angesehen.

- **Glaubensvorbilder:**

Zu diesem Themenblock werden sowohl biblische Figuren (Apostel, Märtyrer, Maria, ...) gezählt wie auch Heilige und andere historische Personen, anhand deren Biografien

¹⁸⁵ Vgl. BASTEL u.a. (2006): Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert.

¹⁸⁶ Vgl. ebd.

¹⁸⁷ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

¹⁸⁸ Vgl. KNAUTH (2015): Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.

¹⁹⁰ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

die SchülerInnen lernen sollen, was es heißen kann, ChristIn zu sein. Nicht gemeint sind mit dieser Kategorie Figuren des AT (Propheten, Urväter, ...), Engel oder ähnliches. Wiederum findet man diesen Themenbereich in allen Lehrplänen, die untersucht wurden. Zum anderen empfehlen auch Schweitzer / Biesinger¹⁹¹ die Behandlung dieses Punktes.

- **Individuelle Glaubensreflexion:**

Dieser Themenblock deckt sowohl die Aspekte der individuellen Glaubensreflexion als auch der Feststellung des Ist-Zustandes in Hinblick auf Wissen über und persönliche Erfahrung mit Glaube und Religion ab.

Bei Schweitzer / Biesinger¹⁹² wird dieses Thema als ein mögliches im überkonfessionellen RU vorgeschlagen.

- **Glaubensinhalte & Symbole/Hl. Schrift/ Spiritualität:**

In diese sehr breit gefasste Themenkategorie gehört die Behandlung von allgemeinen Glaubensinhalten (Bekenntnisse, Symbole, ...), die Beschäftigung mit der Hl. Schrift (besonders auf einer Metaebene – d.h. mit Entstehungstheorien, Gattungen, usw.) und mit spirituellen Ausdrucksformen des Glaubens in allen möglichen Varianten wie z.B. Gebet, Tanz, Lieder, Andachten, u.a.

Zwar findet sich dieser Themenkomplex in keiner konsultierten Literatur, allerdings beschäftigen sich alle Lehrpläne, die untersucht wurden, mit diesem Themenbereich.

- **Altes Testament: große Erzählungen, Gottesbilder, Propheten:**

Dieser Themenblock umfasst die ‚großen Narrative‘ des Alten Testaments. Dabei kommen v.a. Gottesbilder und die Beziehung mit Gott in den Blick. Das wiederum umfasst im AT primär die Urväter-Erzählungen in der Genesis und das Buch Exodus. Aber auch die Propheten und andere zentrale Erzählungen und Figuren des AT werden hier mitberücksichtigt.

Die Relevanz dieses Themas für alle am dk:RU beteiligten Konfessionen wird durch die Tatsache ersichtlich, dass in allen Lehrplänen eine Beschäftigung mit diesen Narrativen des AT vorgesehen ist. Darüber hinaus sehen auch Knauth¹⁹³ sowie Schweitzer / Biesinger¹⁹⁴ diesen Themenblock als wichtig und geeignet im überkonfessionellen RU.

- **Hoffnung & Erlösung:**

¹⁹¹ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

¹⁹² Vgl. ebd.

¹⁹³ Vgl. KNAUTH (2015): Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg.

¹⁹⁴ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

In diesem Themenblock sollen die beiden verknüpften und für die christliche Heilsbotschaft zentralen Aspekte der Hoffnung und Erlösung analysiert werden. Die Offenheit, die diese Begrifflichkeiten mit sich bringen, bedingt auch eine nicht wirklich mögliche Abgrenzung dieses Bereichs. So werden hier nur jene Aspekte, die mit Hoffnung und Erlösung explizit in Zusammenhang zu bringen sind, berücksichtigt. Erwartungsgemäß findet sich dieses Thema in allen Lehrplänen, jedoch nicht in der untersuchten Literatur.

- **Schuld & Vergebung – Streit & Versöhnung:**

Diese Kategorie umfasst alle explizite Beschäftigung mit den genannten Begriffen und Kategorien in den LP – sowohl in theologischer als auch sozial-anthropologischer Hinsicht. Darüber hinaus kommt als Konsequenz daraus die Buße/Beichte in den Blick. Bastel / Göllner / Jäggle / Miklas¹⁹⁵ stellen dieses Thema, das zudem in allen analysierten Lehrplänen vorkommt, ebenfalls als Themenkategorie heraus, an der es im überkonfessionellen RU kein Vorbeikommen geben soll.

- **Gesellschaftliche und religiöse Vielfalt:**

In dieser Themenkategorie werden die Lehrpläne auf ihre Auseinandersetzung mit Vielfalt in gesellschaftlicher, kultureller und v.a. religiöser Hinsicht befragt. Dabei geht es sowohl um eine wertungsfreie Bearbeitung des Themas als auch um etwaige Behandlungen von Vorteilen und auch (potenziellen) Schwierigkeiten. So fällt in diesen Themenblock auch die explizite Beschäftigung mit den christlichen Konfessionen und anderen Religionen.

Überraschenderweise findet sich die Behandlung dieser Thematik nicht in allen Lehrplänen. Allerdings weisen es sowohl Böhm¹⁹⁶ als auch Bastel / Göllner / Jäggle / Miklas¹⁹⁷ als Themenkomplex aus, der in der überkonfessionellen Arbeit empfohlen wird.

- **Jesus (Mensch und Gott):**

In diesem Themenbereich werden die Lehrpläne hinsichtlich ihrer expliziten Beschäftigung mit *Jesus von Nazareth* und *Jesus dem Christus* befragt. Dabei stehen sowohl Stationen seines Lebens (Geburt, Passion und Tod, usw.) wie auch seine Botschaft (Gleichnisse, Botschaft vom Reich Gottes, Seligpreisungen, usw.) und sein

¹⁹⁵ Vgl. BASTEL u.a. (2006): Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert.

¹⁹⁶ Vgl. BÖHM, Uwe: Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001 (Arbeiten zur Religionspädagogik 18).

¹⁹⁷ Vgl. BASTEL u.a. (2006): Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert.

Wirken (Wunder, Heilungen, Zuwendung zu Randgruppen, usw.) aber auch seine Auferstehung und Jesus als der Auferstandene im Zentrum der Analyse der LP.

Schweitzer / Biesinger¹⁹⁸ sehen die Beschäftigung mit der biblisch-heilsgeschichtlichen Figur als auch mit der historischen Existenz ebenso für den überkonfessionellen RU vor wie auch BASTEL / GÖLLNER / JÄGGLE / MIKLAS (2006)¹⁹⁹ in deren Arbeit zum kokoRU. Zudem findet man dieses Thema in allen analysierten Lehrplänen sehr präsent aufbereitet.

- **Bund/Versprechen/Vertrauen:**

Dieser Themenbereich deckt ein weiteres sehr breites und Grundlegendes Gebiet der christlichen Heilsbotschaft ab. In der Analyse der Lehrpläne liegt das Hauptaugenmerk dabei auf der expliziten Behandlung von Bundesschlüssen (Noah, Abraham, Sinai, usw.) und der Thematisierung von Versprechen und Vertrauen an sich als zentrale Erfahrungen der Kinder. Hierbei geht es allerdings nicht um eine theologische Ausdeutung Jesu als dem neue Bund.

In der konsultierten Literatur findet sich kein ausgewiesener Hinweis auf die Behandlung dieser Thematik. Dies erstaunt insofern, als sie in allen untersuchten Lehrplänen behandelt wird.

- **Kirchengeschichte:**

In der Analyse der LP wird bezüglich dieser Kategorie nach der Behandlung von Kirchengeschichte gefragt. Dem dk:RU entsprechend sind dabei v.a. die Entwicklungen relevant, die zur Entstehung der verschiedenen Konfessionen führten.

Auch dieses Thema findet sich nicht in allen Lehrplänen. Allerdings ist es in drei der fünf untersuchten Dokumente zum RU (evang. LP, freikirchlicher LP & altkatholischer LP) Bestandteil des Unterrichts²⁰⁰.

- **Feste im Kirchenjahr:**

Diese Kategorie beinhaltet christliche Feste/Festzeiten und Bräuche im Jahreskreis. Dabei wird in diesem Themenblock auf die Praxis des Feierns fokussiert und weniger auf die theologischen Gehälter – v.a. falls diese in den Lehrplänen gesondert angeführt sein sollten. Der Sonntag als christlicher Feiertag fällt hier ebenfalls darunter. Nicht dazu gehören hingegen die Feiern von Sakramenten – diese werden gesondert behandelt.

¹⁹⁸ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

¹⁹⁹ Vgl. BASTEL u.a. (2006): Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert.

²⁰⁰ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 18, 23 25; vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN 18, 27; vgl. ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN 703.

Die Beschäftigung mit religiösen Festen und Bräuchen wird sowohl von Schweitzer / Biesinger²⁰¹ als auch von Knauth²⁰² empfohlen. Zudem findet sich das Thema in allen Lehrplänen, die untersucht und verglichen wurden.

- **Gotteshäuser:**

Dieser Themenbereich umfasst die Behandlung von Kirchenräumen sowohl in *sakraler* (Kirche als Haus Gottes, als Ort des Gebets, als Himmel auf Erden, usw.) als auch *säkularer* (Kirche als Kunstwerk, als Zeitzeuge, usw.) Hinsicht im konfessionellen RU. Wiederum auch hier sehen Schweitzer / Biesinger²⁰³ ebenso wie Knauth²⁰⁴ eine wesentliche Relevanz dieser Thematik für überkonfessionellen RU.

Alle Lehrpläne wurden auf jede der 18 Kategorien untersucht. Dabei musste festgestellt werden, dass eine solch umfangreiche Analyse den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen würde. Daher wird in dieser Arbeit nur ein Ausschnitt der ursprünglichen Untersuchung vorgestellt, der sechs Themenkonvolute umfasst. Es sind dies Themenblöcke: (1) Schöpfung; (2) Feste und Bräuche im Jahreskreis; (3) Gotteshäuser; (4) Glaubensvorbilder; (5) Liturgie / Sakramente / Riten und schließlich (6) Ethik und (religiöse) Werte. Die Auswahl auf diese Themenblöcke fiel allerdings nicht wahllos. Es sind dies alle sechs Themen, von denen erstens in der konsultierten Literatur angegeben wird, dass es lohnende Themen für den überkonfessionellen RU sind. Und zu einem zweiten handelt es sich um Gebiete, wo sich in der ersten Voranalyse zeigte, dass sich an ihnen Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede der Konfessionen besser herausarbeiten lassen als in anderen Themenkategorien.

In der Folge wird nun die vergleichende Analyse dieser sechs Themenblöcke in aller durchgeführten Ausführlichkeit vorgestellt. Dabei wurden die Lehrpläne auf den zu untersuchenden thematischen Aspekt hin nach folgendem Schema befragt:

- Welchen übergeordneten Einheiten wie Kompetenzbereichen, Meta-Themen, usw. ist der zu untersuchende Punkt zugeordnet?

Die Berücksichtigung dieses Punktes soll Aufschluss über den groben thematisch-inhaltlichen Kontext des Analyseschwerpunktes geben.

- Welcher/Welchen Schulstufe(n) ist der zu untersuchende Punkt im Lehrplan zugeordnet?

²⁰¹ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

²⁰² Vgl. KNAUTH (2015): Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg.

²⁰³ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

²⁰⁴ Vgl. KNAUTH (2015): Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg.

Hintergrund dabei ist die Annahme, dass sich die Religiosität und auch der Glaube von Kindern über den Zeitraum von gewöhnlich vier Jahren in der Volksschule maßgeblich verändert. Dabei gibt es verschiedene Modelle, diesen Übergangsprozess von einer (vor-)kindlichen Religiosität in eine der Adoleszenz zu beschreiben und einzugrenzen.²⁰⁵

- Gibt es Verweise auf die Bibel oder die (konfessionelle) Tradition? Und wenn ja, welche?

Hierbei soll untersucht werden, in welcher Ausführlichkeit die Lehrpläne ihre Themen durch Arbeit mit der Bibel oder der kirchlichen Tradition unterfüttern. Hier ist zudem interessant, ob ähnliche oder idente Texte verwendet werden, ob Texte vielleicht bewusst ausgespart bleiben oder ob Schwerpunkte in den unterschiedlichen Konfessionen feststellbar sind.

- Welche zentralen inhaltlichen Aspekte werden wie im Themenpunkt bearbeitet?
In dieser Kategorie soll kurz festgehalten werden, welche inhaltlichen Schwerpunkte ein Lehrplan innerhalb der Bearbeitung eines Themenpunktes setzt.
- Ist die Kompetenzorientierung ersichtlich? Wenn ja, auf welche Kompetenz wird mit der Bearbeitung des Themenpunktes konkret abgezielt?

Die grundsätzlich für alle Konfessionen in Österreich gültige Orientierung am Kompetenzraster, wie ihn der röm.-kath. Lehrplan in der Präambel vorstellt, soll hier untersucht werden.

Die Ergebnisse aus dieser befragenden Herangehensweise werden schließlich zusammengetragen. Zuerst wird dabei ein kurzes Fazit für jede Konfession gezogen, die die Erkenntnisse aus der Analyse zusammenfasst. Anschließend werden diese wiederum hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander untersucht.

4.5.1. Schöpfung

4.5.1.1. Röm.-katholischer Lehrplan

- Kompetenzbereich 3: ‚Welt und Mensch verdanken sich Gott‘²⁰⁶
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Gen 1, 1–2, 4a.
 - Zentrale Aspekte: ethische Aspekte der Schöpfungserzählung nicht explizit relevant; zentral ist die Vermittlung von Glaubensinhalten und im Kontext der übrigen Themen und Inhalte unter Kompetenzbereich 3 die Vermittlung eines

²⁰⁵ Vgl. BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. 54–88.

²⁰⁶ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 18.

Gottesbildes. So sollen sich die SchülerInnen als Geschöpfe Gottes wahrnehmen können.

- Kompetenzorientierung: primär *Kognition* (zentrale Glaubensinhalte verstehen und deuten); *Perzeption* (eigene Gottesbilder wahrnehmen und beschreiben)
- Kompetenzbereich 4: ‚Ich bin kostbar vor Gott‘²⁰⁷
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Ps 8 (Herrlichkeit des Schöpfers & Würde des Menschen).
 - Zentrale Aspekte: Bezug des Ps auf die Schöpfungserzählung; Würde des Menschen besonders betont, da er als Herrscher eingesetzt. Hier schwingt die ethische Dimension.
 - Kompetenzorientierung: primär *Kognition* (Rolle/Würde des Menschen verstehen und deuten); *Perzeption* (sich in dieser Rolle wahrnehmen)
- Kompetenzbereich 5: ‚Verantwortung für Tier und Umwelt‘²⁰⁸
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Sonnengesang Hl. Franziskus (hier wäre aber auch die Behandlung von Gen 1–2 gut möglich)
 - Zentrale Aspekte: Schöpfungserzählung nicht explizit vorgesehen, könnte aber fruchtbar sein – gerade in Verknüpfung mit Kompetenzbereichen 3 & v.a. 4.
 - Kompetenzorientierung: primär *Performanz* (gestalten und handeln im Horizont christlicher Ethik); *Perzeption* (eigene Verantwortung wahrnehmen und beschreiben); evtl. auch *Interaktion* (ethische Vorstellungen kommunizieren und beurteilen).

Die Schöpfungsthematik zeigt sich im katholischen LP nur einmal wirklich explizit. Gerade was die ethische Dimension angeht, schwingt die Schöpfungserzählung eher implizit mit. Die angeführten Punkte in Kompetenzbereich 4 und 5 lassen sich aber sicher sehr gut auch mit der Schöpfungserzählung verbinden und ergänzen. Wesentlich ist dabei einerseits die Vermittlung eines bestimmten Gottesbildes und andererseits die Betonung der Schöpfungsverantwortung begründet in der Rolle des Menschen als von Gott eingesetztem ‚Herren‘ über die Schöpfung. Alle Punkte sind dem Anforderungsbereich ‚Gelehrte und gelebte Bezugsreligion‘ zuzuordnen.

4.5.1.2. Evangelischer Lehrplan

- Lernfeld: 1.8 ‚Freude an der Schöpfung‘²⁰⁹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Ps 104
 - Zentrale Aspekte: ethischer Aspekt zentral; Ich bin wunderbar gemacht; Sinneswahrnehmungen; Bedeutung von Sonne & Wasser; Wir zeigen Freude im Lob; Erntedank.
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Wunderbares und Schönes der Schöpfung wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 2.8 ‚Zukunft der Schöpfung‘²¹⁰
 - Schulstufe: 2

²⁰⁷ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 19.

²⁰⁸ Vgl. ebd. 20.

²⁰⁹ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 18.

²¹⁰ Vgl. ebd. 21.

- Verweis auf Bibel/Tradition: Gen 2,15
- Zentrale Aspekte: ethischer Aspekt zentral; Verantwortung für Pflanzen- und Tierwelt und unsere Umwelt; Auftrag des Menschen; Gottes Bund mit Noah.
- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Einsatzmöglichkeiten für Schöpfung wahrnehmen und beschreiben); *Performanz* (verantwortlich hinsichtlich der Schöpfung handeln und gestalten)

Der Themenblock zur Schöpfungsthematik fällt im ev. LP sehr übersichtlich aus und wird nur im ersten und zweiten Jahrgang der Volksschule behandelt. Dabei steht zentral der ethische Aspekt der Schöpfungswahrung, die dem Menschen von Gott her zukommt, im Mittelpunkt. Dies wird einerseits über die vorgeschlagenen Inhalte vermittelt als auch über die Zuordnung zu den Bildungs- und Lehraufgaben ‚Ethische Fragen‘. Auffällig ist sicher, dass im ev. LP der Schöpfungsmythos in Gen 1-2 nicht vorgesehen ist.

4.5.1.3. Orthodoxer Lehrplan

- Themenbereich 1: 1.3. ‚Von der Welt und den Menschen‘²¹¹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Thematisierung von Schöpfungsthematik hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Verantwortung des Menschen in der Welt wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Verantwortung gegenüber Schöpfung deuten und verstehen)
- Themenbereich 1: 1.4 ‚Die Erschaffung der Welt & die Paradieserzählung‘²¹²
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Erschaffung der Welt & Paradieserzählung
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Wirken Gottes in der Welt wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Verantwortung gegenüber Schöpfung deuten und verstehen)

Im orth. LP bleibt die Beschäftigung mit dem Themenbereich einem einzigen expliziten Inhalt in der ersten Klasse der Volksschule vorbehalten. Dabei geht es um die Schöpfungs- und Paradieserzählung, wobei keine biblischen Vorgaben zu Umfang und Vertiefung gegeben werden.

Eine weitere Thematisierung der Schöpfung gerade Hinsichtlich der Sonderstellung des Menschen in ihr kann in einem weiteren Inhalt des Themenbereichs 1 in der ersten Klasse erfolgen. Die Behandlung der Schöpfungserzählung ist hier aber nicht konkret ablesbar, sondern nur prinzipiell sicher möglich.

²¹¹ Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

²¹² Vgl. ebd.

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung sind in beiden Fällen tendenziell Perzeption und Kognition gegenüber den anderen zu bevorzugen. Inwieweit Performanz hinsichtlich eines Handlungsauftrages im Sinne der Schöpfungsverantwortung mitschwingt, ist aus der Formulierung der Ziele dieses Inhalts nicht konkret ablesbar.

4.5.1.4. Freikirchen

- Themenbereich 1.3.: 1.3.5. ‚Die Erschaffung der Welt und des Menschen‘²¹³
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Schöpfung künstlerisch darstellen
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Wunder der Schöpfung wahrnehmen und beschreiben/darstellen);
- Themenbereich 3.1.: 3.1.1. – 3.1.10. → diverse Inhalte²¹⁴
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Schöpfungsgeschichte; Schöpfung als Geschenk und Aufgabe; Schöpfungsverantwortung; Mensch als Geschöpf Gottes; Ruhetag; Sündenfall; Das Wunder Mensch; Erntedank: das Schöpfungsfest; Leben ist wachsen und vergehen; Jahreszeiten
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Schöpfung in einer Vielfalt aus Perspektiven wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Schöpfung als Geschenk und Aufgabe verstehen und deuten); evtl. auch *Partizipation* (Erntedankfest gestalten und teilhaben)
- Themenbereich 3.1.: 3.1.1. – 3.1.5. → diverse Inhalte²¹⁵
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Wunderbare Welt; Ökosystem Erde, Mensch, Tier & Umwelt; Erntedank; Schöpfungsverantwortung; Umweltschutz
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Schöpfung in einer Vielfalt aus Perspektiven wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Schöpfung als Geschenk und Aufgabe verstehen und deuten); *Performanz* (im Horizont der Schöpfungsverantwortung handeln und gestalten)
- Themenbereich 3.1.: 3.1.1. & 3.1.2. → diverse Inhalte²¹⁶
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Nachhaltigkeit; Auftrag zur Bewahrung der Schöpfung
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Nachhaltigkeit und Bewahrungsauftrag verstehen und deuten); *Performanz* (nachhaltig handeln und gestalten)

Die Schöpfungsthematik ist im freikirchlichen LP sehr präsent vertreten. In der ersten bis dritten Klasse sind dafür eigene Themenschwerpunkte ‚Bewahrung der Schöpfung‘ vorgesehen, die primär den ethischen Aspekt des Themenkomplexes betonen. In besonderer

²¹³ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 4.

²¹⁴ Vgl. ebd. 5.

²¹⁵ Vgl. ebd. 11.

²¹⁶ Vgl. ebd. 19.

Weise trifft dies auf die zweite und dritte Klasse zu. Hier kommt neben der Perzeption und der Kognition nämlich auch Performanz hinsichtlich der Kompetenzorientierung in den Blick.

In der ersten Klasse bleibt dieser Blickwinkel tendenziell noch außen vor. Hier geht es mehr um ein erstes Wahrnehmen und Deuten der Schöpfung sowie um das Feiern eines Erntedankfestes.

Die thematische Herangehensweise ist sehr umfangreich und umfasst u.a. auch Begriffe wie Nachhaltigkeit, Ökosysteme usw.

Einen spannenden Zugang sieht der LP zudem auch in der ersten Klasse vor, da dort ein künstlerischer Zugang zum Thema vorgesehen ist!

4.5.1.5. Altkatholiken

Der altk. LP sieht die Behandlung der Schöpfungsthematik in der ersten und/oder zweiten Klasse der Volksschulen vor. Gott und die Schöpfung sind dort in „den Mittelpunkt des Unterrichtes“²¹⁷ zu stellen. Es finden sich darüber hinaus keine weiteren Aussagen zur Thematik.

4.5.1.6. Vergleichende Analyse

Gemeinsamkeiten

Zuerst fällt auf, dass alle Konfessionen die Behandlung des Themas in den frühen Jahrgängen der Volksschule vorsehen. Der ethische Aspekt der Schöpfungsverantwortung lässt sich jedoch nur im ev., im freik. und im orth. LP explizit festmachen. Im röm.-kath. LP schwingt das Thema allerdings implizit mit. Dort wird die Schöpfungsverantwortung mit dem Sonnengesang des Hl. Franziskus – und somit indirekt auch mit der Schöpfungsthematik – in Verbindung gebracht.

Ähnlich verhält es sich mit der Vermittlung des Bildes, das den Kindern Gott als den Schöpfer der Welt vorstellt. Der kath. LP betont diesen Aspekt primär. Der orth. LP gewichtet diesen Aspekt gleich wie den ethischen. Der freik. LP ordnet diesen Aspekt dem ethischen unter. Und der ev. LP schließlich betont diesen Aspekt eher implizit über die Behandlung des Ps 104, der ein Lobpreis auf den Schöpfergott ist.

Entsprechend diesen Inhalten fallen auch die Kompetenzorientierungen aus: Die sicher dominierende Kompetenz ist Perzeption, insofern es bedeutend um das bewusste Wahrnehmen und Beschreiben der Schöpfung an sich geht. Diese Schöpfung dann aber als ein Geschenk und

²¹⁷ ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN. 703.

zugleich eine Aufgabe zu deuten und zu verstehen fällt in den Bereich der Kognition. Schließlich wird dem Auftrag zur Schöpfungswahrung – also gemäß diesem Auftrag zu handeln und zu gestalten – auch in der Kompetenz Performanz Ausdruck verliehen.

Spezifika

Hinsichtlich der Jahrgänge fällt auf, dass jene beiden LP, die den ethischen Aspekt der Schöpfungsverantwortung am stärksten betonen (ev. & freik.), den Stoff auch in mehreren Klassen vorsehen. So kommt die Schöpfungsthematik im ev. LP in der ersten und zweiten Klasse, im freik. LP gar in den ersten drei Schulstufen vor.

Als Spezifika des röm.-kath. LP können am ehesten die indirekt-impliziten Behandlungen des ethischen Aspekts mittels Sonnengesang und des Aspekts der Sonderstellung des Menschen mittels der Behandlung von Ps 8 genannt werden.

Der ev. LP teilt ein Spezifikum mit dem freik.: Beide sehen in der Behandlung der Schöpfungsthematik eine Auseinandersetzung mit dem Erntedankfest vor, was so weder im kath. noch orth. LP vorgesehen ist. Zudem weist der ev. LP explizit die Behandlung der Bedeutung von Sonne und Wasser aus. Als weiteres Spezifikum kann angeführt werden, dass der ev. LP den Bundesschluss mit Noah in die Nähe der Schöpfungsthematik rückt.

Der orth. LP weist ob seiner recht offen formulierten Zielsetzung bezüglich der Schöpfungsthematik keine hier ausweisbaren Besonderheiten auf.

Der freik. LP teilt mit dem ev. LP das Spezifikum, dass auch hier das Erntedankfest vorgesehen ist. Was diesen LP aber besonders auszeichnet, ist die Fülle an Inhalten und Herangehensweisen mittels derer sich der Thematik angenommen werden kann. Über den ethischen Aspekt und die Vermittlung eines bestimmten Gottesbildes hinweg erscheinen hier viele weitere Aspekte. Erstens kommt nur hier explizit eine künstlerische Auseinandersetzung mit der Schöpfung in den Blick. Weiters sieht der freik. LP die explizite Beschäftigung mit dem Ruhetag, dem Sündenfall und den Jahreszeiten vor. Zudem wird der ethische Aspekt hier am breitesten aufgefächert. So kommen auch Begriffe wie ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚Ökosystem‘ im LP explizit vor.

4.5.2. Feste im Kirchenjahr

4.5.2.1. Röm.-katholischer Lehrplan

- Kompetenzbereich 6: diverse Themen²¹⁸

²¹⁸ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 21.

- Schulstufe: 1, 2, 3, 4
- Verweis auf Bibel/Tradition: Lk 2,1-20 (Geburt Jesu); Lk 24, 1-11 (Engel im leeren Grab); Apg 2 (Pfingstereignis);
- Zentrale Aspekte: Weihnachten; Ostern; Pfingsten; Sonntag; Kirchenjahr im Überblick
- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (christliche Feste und Riten wahrnehmen und beschreiben); *Partizipation* (an Festen, Sakramenten und Riten teilnehmen)

Der kath. LP beschäftigt sich ausschließlich in Kompetenzbereich 6, dafür aber recht ausführlich und in allen 4 Jahrgängen der Volksschule mit Festen und Riten. Neben den großen Festen Weihnachten, Ostern und Pfingsten kommen auch der Sonntag und das Kirchenjahr im Allgemeinen in den Blick. Erntedank, Allerheiligen und die Marienfeiertage werden aber nicht berücksichtigt. Die Kompetenzorientierung tendiert in erster Linie Richtung Perzeption und Partizipation. Die SchülerInnen sollen also primär dazu befähigt werden, die Feste und Riten wahrzunehmen und an ihnen teilzuhaben.

4.5.2.2. Evangelischer Lehrplan

- Lernfeld: 1.5.1 ,Weihnachten, das Geburtsfest Christi‘²¹⁹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Advent – Zeit des Wartens; Engel bei Maria; Geburt Jesu; Hirten; Die drei Weisen
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Fest und theologischen Gehalt dahinter deuten und verstehen); *Partizipation* (am Fest teilhaben & es mitfeiern)
- Lernfeld: 1.5.2 ,Passion – Ostern: Trauer - Freude‘²²⁰
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Vom Vergehen und Neuwerden; Freunde – Feinde / Freude – Schmerz; Tod; Frauen am Grab
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Erfahrungen von Schmerz und Trauer wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Hoffnungsbotschaft im Passions- und Ostergeschehen deuten und verstehen)
- Lernfeld: 2.5.1 ,Weihnachten, das Fest der Hoffnung‘²²¹
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Jes 9; Lk 2, 1–7
 - Zentrale Aspekte: Was mir das Leben schwer macht; Jesaja macht den Menschen Hoffnung; Jesus = Hoffnungslicht; Wie wir füreinander Licht werden können → Aspekt des Feierns eines Festes im Hintergrund!
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Hoffnungsbotschaft in der Menschwerdung Gottes deuten und verstehen); *Perzeption* (Herausforderungen im Leben wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 2.5.2 ,Passion – Ostern: Verlassenheit - Hoffnung‘²²²
 - Schulstufe: 2

²¹⁹ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 18.

²²⁰ Vgl. ebd.

²²¹ Vgl. ebd. 20.

²²² Vgl. ebd.

- Verweis auf Bibel/Tradition: ---
- Zentrale Aspekte: Das letzte Abendmahl; Gethsemane – Verlassenheit & Angst; Gefangennahme & Kreuzigung; Emmausjünger
- Kompetenzorientierung: *Kognition* (Hoffnungsbotschaft im Passions- und Ostergeschehen deuten und verstehen); *Perzeption* (Gefühle der Verlassenheit und Angst im Leben wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 3.5.1 ,Weihnachten: Gott kommt in die Welt: Ein Kind²²³
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: 1 Sam 8 (Wunsch nach einem König); Lk 2, 22–40 (Simeon & Hanna)
 - Zentrale Aspekte: Was brauchen wir, um gut miteinander leben zu können?; Wunsch nach einem König; Hoffnung auf Messias; Gott schenkt sich als Kind; Simeon und Hanna
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Menschwerdung Gottes als Antwort auf bestimmte Erwartungen deuten und verstehen); *Perzeption* (bestimmte Erwartungen an Gott im Leben wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 3.5.2 ,Passion – Ostern: Wege ins Leiden – Wege ins Leben²²⁴
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Joh 20, 11–18 (Auferstandener & Maria Magdalena); evtl. auch Joh 20, 24–29 (Thomas)
 - Zentrale Aspekte: Weg nach Jerusalem; Weg ans Kreuz; Osterwege; Begegnung d. Auferstandenen mit Maria Magdalena
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Hoffnungsbotschaft im Passions- und Ostergeschehen deuten und verstehen); evtl. auch *Partizipation* (mutig an der Nachfolge Jesu teilhaben und sich dafür entscheiden)
- Lernfeld: 4.5.1 ,Weihnachten: Christus kommt in unversöhnte Welt²²⁵
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Lk 1, 5–25 (Zacharias & Elisabeth); Lk 1, 46–55 (Magnifikat)
 - Zentrale Aspekte: Zacharias & Elisabeth; Maria macht Gott groß: Magnifikat
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (christliche Grundwerte in der Weihnachtsbotschaft deuten und verstehen); *Perzeption* (christliche Grundwerte in der Weihnachtsbotschaft wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 4.5.2 ,Passion – Ostern: Wege ins Leiden – Wege ins Leben²²⁶
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Jesus in Jerusalem; Osterevangelium; Osterspuren
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Hoffnungsbotschaft im Passions- und Ostergeschehen deuten und verstehen)

Zentrale Bedeutung in diesem Themenblock haben die Feste Ostern und Weihnachten. Dabei fällt aber auf, dass im ev. LP das Feiern der Fest nur zweitrangig ist. Der Fokus wird eindeutig auf div. kognitive Deutungen der theologischen Gehälter, die hinter den Festen stehen, gelegt. So spielen bezüglich Ostern Themen wie Erfahrung mit Trauer, Tod aber auch

²²³ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 22.

²²⁴ Vgl. ebd. 22–23.

²²⁵ Vgl. ebd. 25.

²²⁶ Vgl. ebd. 22–23.

Angst und Verlassenheit eine zentrale Rolle. Die Beschäftigung mit Weihnachten hingegen betont gezielt die Erwartungen, die an Gott gestellt werden und seine Antwort auf diese. Beiden gemeinsam ist jedoch eine starke Hoffnungsperspektive. Sowohl die Beschäftigung mit dem Weihnachts- als auch mit dem Osterfest nehmen verschiedene Hoffnungsperspektiven in den Blick. In der Kompetenzorientierung ist eine starke Tendenz zu Kognition und Perzeption ablesbar.

Neben den Behandlungen von Weihnachten und Ostern, die sich in allen Jahrgangsstufen finden, behandelt der ev. LP auch Pfingsten und das Reformationsfest. Diese beiden jedoch erstens nicht unter der Bildungs- und Lehraufgabe ‚Feste feiern‘ und zweitens nur als vorgeschlagene Inhalte zu je übergeordneten Themengebieten.

So wird das Pfingstfest in der vierten Schulstufe im Lernfeld 4.6 ‚Die Kirche‘ behandelt. Der Fokus liegt hierbei auf der Entstehung der Kirche von Pfingsten her.²²⁷ Das Reformationsfest hingegen wird im Lernfeld 1.6 ‚Unsere Pfarrgemeinde‘ in der ersten Schulstufe behandelt, wo es zentral darum geht, dass sich die SchülerInnen als zu ihrer Pfarrgemeinde zugehörig fühlen. Neben dem Reformationsfest kommen in diesem Kapitel noch der Gottesdienst im Allgemeinen und die Taufe in den Blick.²²⁸

4.5.2.3. Orthodoxer Lehrplan

- Themenbereich 2: 2.1. – 2.3. → diverse Inhalte²²⁹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Weihnachtsfest; Osterfest; Fest der Theophanie
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Botschaft der Feste wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Botschaft der Feste deuten und verstehen); *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben)
- Themenbereich 2: 2.1. & 2.4. → diverse Inhalte²³⁰
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Osterfest; Muttergottesfeste
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Botschaft der Feste wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Botschaft der Feste deuten und verstehen); *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben)
- Themenbereich 2: 2.1. & 2.2. → diverse Inhalte²³¹
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Feste der Himmelfahrt Christi; Pfingstfest

²²⁷ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 25.

²²⁸ Vgl. ebd. 18.

²²⁹ Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

²³⁰ Vgl. ebd. 10.

²³¹ Vgl. ebd. 11.

- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Botschaft der Feste wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Botschaft der Feste deuten und verstehen); *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben)

Die Behandlung von Festen und Feiertagen im Kirchenjahr wird vom orthodoxen LP sehr ernst genommen und umfänglich vorgesehen. So sind neben den beiden zentralen christlichen Festen Weihnachten und Oster auch Christi Himmelfahrt, Pfingsten, Muttergottesfeste sowie Feste der Theophanie wichtige Inhalte des LP. Die Feste werden dabei in der ersten, zweiten und dritten Klasse behandelt. Für die vierte Schulstufe der Volksschule ist hier nichts vorgesehen. Hinsichtlich der Kompetenzen betont der orth. LP v.a. die Partizipation. Daneben spielen aber auch Kognition und Perzeption eine wichtige Rolle und werden in den Zielen der Inhalte ausgewiesen.

Hinsichtlich der Feste ist im orth. LP aber einiges auffällig. Zum einen fällt auf, dass die Feste im Themenbereich 2 ‚liturgisches Leben in der Kirche‘ behandelt werden. Zur Analyse sind hier auch nur diese Inhalte herangezogen worden. Allerdings werden die Feste auch im Themenbereich 1 ‚biblische Heilsgeschichte‘ – also im Kontext der biblischen Überlieferung – behandelt. Besonders dabei ist die Tatsache, dass die Inhalte der beiden Teilbereiche zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorgesehen sind und auch in vollständig unterschiedlichen Umfängen. Das Weihnachtsfest beispielsweise ist im Themenbereich 2 für die erste Klasse vorgesehen. Eine eingehende biblische Beschäftigung mit der Geburt Christi ist aber erst für die zweite Klasse vorgesehen. Dort nimmt dieses Thema dann aber nahezu den gesamten Teilbereich ein und ist in seiner Behandlung für mehrere Inhalte vorgesehen. So ist zu diesem Zeitpunkt beispielsweise die Behandlung der Verkündigung der Geburt Jesu, seiner Geburt, dem Besuch der drei Könige aus dem Morgenland sowie auch die Flucht nach Ägypten vorgesehen. Außerdem wird Jesus in seiner Stellung als Sohn Gottes und Maria als die Mutter Gottes in den Fokus genommen. Im Vergleich dazu erscheint das Pfingstfest nur sehr mager behandelt. Der Teilbereich 2 setzt sich mit Pfingsten in der dritten Klasse auseinander. Das biblische Hintergrundwissen zur Sendung des Hl. Geistes wird dagegen in der vierten Klasse in nur einem Inhalt erwähnt.

4.5.2.4. Freikirchlicher Lehrplan

- Themenbereich 2.5.: 2.5.1. – 2.5.6. → diverse Inhalte²³²
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Weihnachten, Ostern, Pfingsten

²³² Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 5.

- Kompetenzorientierung: Perzeption (Feste beschreiben und wahrnehmen); *Kognition* (Feste in ihrer grundlegenden Bedeutung verstehen und deuten);
- Themenbereich 3.1.: 3.1.8 ‚Schöpfungsfest: Erntedankfest‘²³³
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Erntedankfest
 - Kompetenzorientierung: *Partizipation* (Erntedankfest teilhaben)
- Themenbereich 2.3.: 2.3.1. – 2.3.15. → diverse Inhalte²³⁴
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Weihnachten, Ostern, Pfingsten (alle drei umfanglich)!; Feste im Kirchenjahr (Martin, Nikolaus, Reformationstag, Himmelfahrt, Fronleichnam); Kommerzfeste (Halloween, Valentinstag, Muttertag, Vatertag,...); staatliche Feiertage (Staats- und Nationalfeiertag)
 - Kompetenzorientierung: Perzeption (Feste beschreiben und wahrnehmen); *Kognition* (Feste in ihrer grundlegenden Bedeutung verstehen und deuten);
- Themenbereich 2.3.: 2.3.1. – 2.3.14. → diverse Inhalte²³⁵
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Weihnachten, Ostern (diese beiden vertiefend); Pfingsten, Himmelfahrt
 - Kompetenzorientierung: Perzeption (Feste beschreiben und wahrnehmen); *Kognition* (Feste in ihrer grundlegenden Bedeutung verstehen und deuten); evtl. auch *Partizipation* (an den Gefühlen der Feste teilhaben)
- Themenbereich 2.3.: 2.3.1. – 2.3.10. → diverse Inhalte²³⁶
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Weihnachten, Ostern (diese beiden vertiefend); Pfingsten; Advent; Fastenzeit; Sonntag; Reflexion über Bräuche
 - Kompetenzorientierung: Perzeption (Feste beschreiben und wahrnehmen); *Kognition* (Feste in ihrer grundlegenden Bedeutung verstehen und deuten); *Partizipation* (an den Festen und Bräuchen teilhaben); *Interaktion* (Bräuche beurteilen und sich darüber austauschen)

Feste und Feiern im Kirchenjahr werden im freikirchlichen LP äußerst ausführlich berücksichtigt. In allen vier Jahrgangsstufen der Volksschule ist hierfür eine eigener Themenschwerpunkt ‚Feste und Feiern‘ vorgesehen, in denen wiederum nicht nur die zentralen christlichen Feste, sondern auch Feste auf staatlicher und kommerzieller Ebene mitbedacht werden – und das in großem Ausmaß.

Der Schwerpunkt liegt allerdings sicher auf den drei christlichen Festen Weihnachten, Ostern und Pfingsten. Diese kommen in allen Schulstufen mehr oder weniger präsent vor. Dabei

²³³ Vgl. ebd.

²³⁴ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 11.

²³⁵ Vgl. ebd. 18–19.

²³⁶ Vgl. ebd. 24–25.

sollen die jeweiligen Inhalte das Verständnis der SchülerInnen für diese Feste mit ansteigender Schulstufe festigen und vertiefen.

Der freik. LP erweckt im gesamten Überblick den Eindruck, als seien Feste in jeder Hinsicht ein zentrales Element des freik. RU. Daraus ergibt sich in Anbetracht der sonstigen Stofffülle, die im LP dargeboten wird, aber der Eindruck, dass diese Feste entweder nicht alle oder nur oberflächlich behandelt werden können.

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung kann eine sehr breite Fächerung festgestellt werden. Allerdings ist auffällig, dass die ersten beiden Schulstufen v.a. Perzeption und Kognition betonen. Ab der dritten Klasse kommt hier noch Partizipation dazu. Besonders hervorgehoben soll hier auch werden, dass für die vierte Klasse eine Reflexion von Bräuchen im Allgemeinen vorgesehen ist. Das wiederum zielt auf Interaktion, also den Austausch und ein Urteil über eben diese Bräuche.

4.5.2.5. Altkatholischer Lehrplan

Der altk. LP erwähnt die Beschäftigung mit der Thematik wiederum nur mit wenigen Worten. In den ersten beiden Schulstufen sind der Sonntag und die Feste im Kirchenjahr als Heilighalten Gottes zu behandeln. Für die dritte und vierte Schulstufe ist eine vertiefende Arbeit zu den Festen und Feiern des Kirchenjahres mit der Bibel vorgesehen.²³⁷

4.5.2.6. Vergleichende Analyse

Gemeinsamkeiten

Die christlichen Feste spielen in allen LP eine wesentliche Rolle. Dies ist v.a. daran ablesbar, dass ihnen meist eigene Kompetenzfelder oder auch übergeordnete Themenschwerpunkte zugeordnet werden.

So ist als erster gemeinsamer Punkt zu nennen, dass sich nahezu alle LP in allen vier Schulstufen mit dem Thema auseinandersetzen. Lediglich der orth. LP sieht in der vierten Schulstufe davon ab.

Allen LP kommt zudem die Gemeinsamkeit zu, dass Weihnachten, Ostern und Pfingsten als die zentralen christlichen Feste behandelt werden. Allerdings unterscheiden sich die LP in der Bearbeitung dieser drei Feste ganz wesentlich.

²³⁷ Vgl. ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN. 703.

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung muss festgestellt werden, dass die LP unterschiedlich gewichten!

Spezifika

Die Behandlung der Feste Weihnachten, Ostern und Pfingsten ist in allen LP vorgesehen. Allerdings unterscheiden sich die LP in Ausmaß und inhaltlicher Gewichtung teils sehr.

So sieht der kath. LP die Feste je einer Schulstufe (von 1. bis 3. Klasse) zugeordnet und in der vierten Klasse schließlich die Beschäftigung mit dem Sonntag und dem Kirchenjahr im Allgemeinen vor. Die Beschäftigung mit Marienfeste, Allerheiligen, Christi Himmelfahrt u.a. Feste im Jahreskreis ist nicht explizit vorgesehen. Hier steht weniger ein theologisches Deutungsvermögen der Kinder im Vordergrund als vielmehr Perzeption und Partizipation. Der kath. LP legt den Schwerpunkt also auf das Wahrnehmen und das Teilhaben an wenigen zentralen christlichen Feste.

Ganz anders stellt sich die Situation im ev. LP dar. Dort werden neben den genannten Feste auch noch das Reformationsfest und das Erntedankfest explizit angeführt. Allerdings muss für selbige – ebenso wie für die Behandlung des Pfingstfestes – festgehalten werden, dass die Beschäftigung nicht direkt im Kontext der Feier christlicher Feste steht, sondern anderen Überinhalten zugeordnet ist (Pfingsten als Fest der Kirche; Reformationsfest als Fest der evang. Glaubensgemeinschaft; Erntedankfest als Fest der Schöpfung). Auffallend ist weiter, dass nur Weihnachten und Ostern im direkten Kontext des Überinhaltes ‚Feste feiern‘ im ev. LP zu finden sind. Diese werden dann aber in allen vier Jahrgängen behandelt. Wesentlich dabei ist, dass der ev. LP theologische Deutungsmöglichkeiten und -Modelle deutlich vor partizipative Aspekte stellt. Dem ev. LP geht es also primär darum, Weihnachten und Ostern von mehreren unterschiedlichen, vertiefenden Perspektiven zu beleuchten. Dementsprechend breit gefächert sind auch biblische Verweise (AT und NT) zur Hand gereicht.

Im orth. LP werden neben Ostern, Weihnachten und Pfingsten noch die Feste Himmelfahrt, das Fest der Theophanie und div. Muttergottesfeste angeführt. Die Beschäftigung mit diesen ist in den ersten drei Jahrgängen vorgesehen und im LP immer dem Themenbereich 2 ‚liturgisches Leben in der Kirche‘ zugeordnet. Dementsprechend stehen hier Perzeption und v.a. Partizipation im Vordergrund der Kompetenzorientierung. Auffallend ist hierbei aber, dass die liturgischen Vollzüge der Feste scheinbar bewusst entkoppelt von den biblischen Inhalten vorgesehen sind, da diese nie in derselben Klasse zu finden sind.

Einen überraschend vielfältigen Zugang zur Thematik ermöglicht schließlich der freik. LP. Neben den bereits genannten drei Hauptfesten sind dort eine Vielzahl weiterer christlicher (z.B. Himmelfahrt), spezifisch konfessioneller (z.B. Reformationstag) aber auch staatlicher (z.B. Nationalfeiertag) und sonstiger kommerzieller Feste (z.B. Halloween) vorgesehen. Der freik. LP ist zudem der einzige, der auch für Kinder sicher sehr relevante Festivitäten wie die Gedenktage des Hl. Nikolaus oder Martin explizit berücksichtigt! Weihnachten und Ostern kommt aber auch in diesem LP eine vertiefte Auseinandersetzung zu. So werden in allen Klassen auch hier die beiden Feste aus sehr unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet. Die zentralen Kompetenzen sind dabei Perzeption und Kognition. Allerdings ergibt sich in der Analyse des freik. LP – mehr als für den ev. LP – der Eindruck, dass auch Partizipation wichtig ist.

4.5.3. Gotteshäuser

4.5.3.1. Röm.-katholischer Lehrplan

- Kompetenzbereich 6: ‚Der Kirchenraum – Ort des Heiligen‘²³⁸
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Kirchenraum als Ort des Heiligen
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Kirchenraum wahrnehmen und beschreiben)
- Kompetenzbereich 8: ‚Die Kirche – ein Kunstraum‘²³⁹
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Kirchenraum als Kunstraum
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Kirchenraum wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Kirchenraum als Kunstwerk deuten und verstehen).

Im kath. LP ist die Beschäftigung mit dem Kirchenraum auf zwei unterschiedlichen Ebenen vorgesehen. Während sich der Kompetenzbereich 6 dem Kirchenraum als Wohnort Gottes, als Stätte des Heiligen nähert, ermöglicht der Kompetenzbereich 8 einen Zugang zum Kirchenraum, der den künstlerischen und ästhetischen Aspekten Beachtung schenkt. Beide Kompetenzbereiche setzen gezielt auf Perzeption. In Kompetenz 8 ist auch die Absicht der Befähigung zu Kognition erkennbar.

4.5.3.2. Evangelisch

- Lernfeld: 1.6 ‚Unsere Pfarrgemeinde‘²⁴⁰
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---

²³⁸ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 21.

²³⁹ Vgl. ebd. 23.

²⁴⁰ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN. 18.

- Zentrale Aspekte: Pfarrgemeinde: Personen und Kirche; Taufe; Gottesdienst; Reformationsfest
- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Zugehörigkeit zu Glaubensgemeinschaft wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 2.6 ‚Ich bin evangelisch und du?‘²⁴¹
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: ev. Kirche; Taufe und Abendmahl; Evangelisch kommt von Evangelium
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Zugehörigkeit zu Glaubensgemeinschaft wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (das typisch Evangelische deuten und verstehen)

Die evangelischen Gotteshäuser werden implizit in den beiden ersten Schulstufen im Bildungs- und Lehrauftrag ‚Christlichen Lebensräumen begegnen‘ behandelt. Hierbei sind die Thematisierungen der Gotteshäuser immer eingebettet in die Beschäftigung mit evangelischer Identität im Unterschied zu anderen. Es wird also das typisch Evangelische zur Wahrnehmung gebracht. So ist die primäre Kompetenz dann auch die Perzeption.

4.5.3.3. Orthodox

- Themenbereich 3: 3.3. ‚Das orthodoxe Gotteshaus‘²⁴²
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Das orthodoxe Gotteshaus
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Gotteshaus als Himmel auf Erden deuten und verstehen);

Das orth. Gotteshaus ist im LP in einem Inhalt der zweiten Klasse explizit vorgesehen. Dort wird es dem Themenbereich ‚orthodoxe Spiritualität‘ zugeordnet. Dementsprechend betont die Zielsetzung bezüglich dieses Inhalts den kognitiven Aspekt in kompetenzorientierter Hinsicht.

4.5.3.4. Freikirchen

Wie zu erwarten war, spielt diese Thematik im freik. LP keine explizite Rolle. Dennoch wird die Kirche einmal in der ersten Klasse als möglicher Ort des Gebetes (siehe 4.3.6.) präsentiert²⁴³. Ansonsten wird die Kirche als Gotteshaus nicht erwähnt.

4.5.3.5. Altkatholiken

Im altk. LP kommt das Gotteshaus als Ort des Gebetes und des gemeinsamen Gottesdienstes in den Blick und ist in dieser Beschäftigung für die ersten beiden Jahrgänge der

²⁴¹ Vgl. ebd. 20.

²⁴² Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 10.

²⁴³ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 5.

Volksschule vorgesehen. Für die oberen Schulstufen ist keine Bearbeitung des Themas ausgewiesen.²⁴⁴

4.5.3.6. Vergleichende Analyse

Gemeinsamkeiten

Da im freik. LP Gotteshäuser nicht erwähnt werden, kann hier nur auf Gemeinsamkeiten der anderen drei LP eingegangen werden.

Die wesentlichen Gemeinsamkeiten bestehen darin, dass sich sowohl der kath. als auch der ev. und der orth. LP mit den jeweiligen Gotteshäusern auseinandersetzen. Sie tun dies aber in sehr unterschiedlicher Herangehensweise. Weiters betonen diese drei LP Kognition als wichtige Kompetenz in diesem Zusammenhang.

Spezifika

Der kath. LP beleuchtet den Kirchenraum von einer sakralen und einer säkularen Perspektive. In der ersten Klasse ist die Deutung des Kirchenraums als Ort des Heiligen vorgesehen. In der vierten Klasse hingegen wird das Hauptaugenmerk auf den Kirchenraum als Kunstraum gelegt. Auch hier spielt wieder Kognition eine wichtige Rolle. Fast zentraler erscheint aber im kath. LP Perzeption, also das grundlegende Wahrnehmen des Kirchenraums.

Im ev. LP ist der Beschäftigung mit dem Kirchenraum kein eigenes Lernfeld gewidmet. Vielmehr erscheint eine Beschäftigung mit dem Kirchenraum dem Lernfeld ‚christlichen Lebensräumen begegnen‘ zugeordnet. Hier wiederum fällt auf, dass der übergeordnete Kontext immer der Ausbildung evangelischer Identität und Zugehörigkeitsgefühlen untergeordnet ist. Auch hier dominieren die beiden Kompetenzfelder Perzeption und Kognition.

Der orth. LP nennt die Beschäftigung mit dem Kirchenraum nur an einer Stelle in der zweiten Schulstufe. Dort steht klar die kognitive Auslegung des Gotteshauses als Himmel auf Erden im Vordergrund. Der orth. LP betont also den sakralen Charakter, was auch aus der Zuordnung zum Themenbereich ‚orthodoxe Spiritualität‘ ersichtlich wird, ganz besonders und zielt auf Kognition hinsichtlich der Kompetenzorientierung.

²⁴⁴ Vgl. ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN. 703.

4.5.4. Glaubensvorbilder

4.5.4.1. Röm.-katholischer Lehrplan

- Kompetenzbereich 2: ‚Licht und Dunkel – Freud und Leid‘²⁴⁵
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Hl. Barbara, Hl. Nikolaus, Hl. Martin.
 - Zentrale Aspekte: Umgang mit Freud und Leid, mit Widerfahrnissen im Leben an anderen Biografien (Heilige) erarbeiten.
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Glück und Unglück, Licht und Schatten im eigenen Leben wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (eigene Biografie im Lichte christlicher Hoffnung verstehen und deuten).
- Kompetenzbereich 5: ‚Verantwortung für Tier und Umwelt‘²⁴⁶
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Hl. Franziskus (Sonnengesang)
 - Zentrale Aspekte: Leben und Wirken des Hl. Franziskus und sein Umgang mit der Schöpfung
 - Kompetenzorientierung: primär *Performanz* (gestalten und handeln im Horizont christlicher Ethik); *Perzeption* (eigene Verantwortung wahrnehmen und beschreiben); evtl. auch *Interaktion* (ethische Vorstellungen kommunizieren und beurteilen).
- Kompetenzbereich 8: ‚Kirche unterwegs‘²⁴⁷
 - Schulstufe: 1 und 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Hl. Elisabeth, Regionalheilige, Patroninnen und Patrone.
 - Zentrale Aspekte: Weg der Kirche durch die Zeit anhand Personen
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (unterschiedliche religiöse Lebensmodelle wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (andere Biografien deuten und verstehen).
- Kompetenzbereich 8: ‚Maria und Heilige in Spiritualität und Kunst‘²⁴⁸
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Darstellungsformen in Kunst und Kultur; Verehrungsformen
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (unterschiedliche Verehrungsformen und Darstellungsweisen wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Darstellungen und Verehrungsformen deuten und verstehen).

Die Thematik wird im kath. LP nicht nur in drei Kompetenzbereichen behandelt, sondern zugleich auch in drei unterschiedlichen Anforderungsbereichen und ist somit von vielen Seiten her bearbeitbar. Zum ersten ist vorgesehen in Kompetenzbereich 2 Glaubensvorbilder als Identifikationsmöglichkeiten in Hinblick auf Widerfahrnisse des Lebens vorzustellen. Hierbei will wohl neben den im LP direkt angeführten Hinweisen auf die Kompetenzen Perzeption und Kognition auch die Präsentation von vorbildlichen Handlungsentwürfen und somit die Performanz der SchülerInnen angesprochen sein.

²⁴⁵ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 17.

²⁴⁶ Vgl. ebd. 20.

²⁴⁷ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 23.

²⁴⁸ Vgl. ebd.

Ein direkter Verweis auf Performanz als zentrale zu fördernde Kompetenz in der Arbeit zu Glaubensvorbildern bietet dann der Kompetenzbereich 5 mit der vorgesehenen Arbeit zum Hl. Franziskus und dessen Sonnengesang. In der klar ethischen Ausrichtung dieses Kompetenzbereiches stehen aber auch Perzeption und Interaktion im Fokus.

Der Kompetenzbereich 8 schließlich greift in drei Schulstufen und von zwei unterschiedlichen Herangehensweisen aus das Thema auf. In der ersten und zweiten Schulstufe wird an Glaubensvorbildern der Weg der katholischen Kirche auf diversen Stationen durch die Zeit hindurch veranschaulicht. In der dritten Schulstufe kommt es hingegen zu einer Thematisierung von Glaubensvorbildern in Kunst und Kultur wie auch in der Spiritualität, was an dieser Stelle als Behandlung der unterschiedlichen Verehrungsformen ausgelegt wird.

4.5.4.2. Evangelischer Lehrplan

- Lernfeld: 2.7 ‚Glaube und Leben‘²⁴⁹
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Albert Schweitzer, Elisabeth v. Thüringen, Margarete Steiff, Elvina de la Tour, Nikolaus v. Myra; Martin v. Tours
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (christliche Lebensentwürfe wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Christsein an Lebensentwürfen deuten und verstehen)

Dieser Themenblock wird im ev. LP nur einmalig in der zweiten Schulstufe bearbeitet. Dabei geht es in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Biografien um das Wahrnehmen und Deuten von christlichen Lebensentwürfen die als vorbildlich gelten. Die SchülerInnen sollen dabei zu christlichem Handeln eingeladen werden. Performanz steht dabei aber nicht direkt im Fokus. Eher zielt dieser Bereich auf Perzeption und Kognition hinsichtlich der vorgestellten Biografien ab.

4.5.4.3. Orthodoxer Lehrplan

- Themenbereich 3: 3.2. ‚Namenspatrone bzw. Familienpatrone‘²⁵⁰
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Patrone; Thematisierung von Glaubensvorbildern hier denkbar aber nicht direkt ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Glaubensvorbilder als solche wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Glaubensvorbilder auf eigene Biografie in deuten und verstehen)
- Themenbereich 3: 3.2. ‚Die Verehrung der Heiligen‘²⁵¹
 - Schulstufe: 4

²⁴⁹ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN. 20.

²⁵⁰ Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

²⁵¹ Vgl. ebd. 12.

- Verweis auf Bibel/Tradition: ---
- Zentrale Aspekte: Heilige; Thematisierung von Glaubensvorbildern hier denkbar aber nicht direkt ausweisbar!
- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Glaubensvorbilder als solche wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Glaubensvorbilder auf eigene Biografie in deuten und verstehen)

Dieser Themenblock wird ist im orth. LP an mehreren Stellen gut vorstellbar – obwohl nicht explizit vorgesehen, da immer in das Themenfeld ‚orthodoxe Spiritualität‘ eingebettet.

Erstmals findet in der ersten Klasse eine Beschäftigung mit Namens- und Familienpatronen statt. Ähnliches findet man in der vierten Klasse mit der Behandlung von Heiligen und deren Verehrung. In beiden Fällen könnte in perzeptioneller und kognitiver Hinsicht zum Thema gearbeitet werden.

4.5.4.4. Freikirchlicher Lehrplan

- Themenbereich 3.1.: 3.1.6. & 3.1.7. → diverse Inhalte²⁵²
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Martin Luther King; Corrie ten Boom → Fokus auf Vorbilder für Gerechtigkeit
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Vorbilder im Handeln beschreiben und wahrnehmen); *Kognition* (Handlungsentwürfe der Vorbilder verstehen und deuten)
- Themenbereich 4.3.: 4.3.7. ‚Lebensbilder‘²⁵³
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Hudson Taylor; Mathilda Wrede
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Nachfolge Christi anhand der Vorbilder verstehen und deuten)
- Themenbereich 4.3.: 4.3.9. ‚Märtyrertum‘²⁵⁴
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Märtyrer
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Märtyrertum wahrnehmen und beschreiben)

Der Themenblock ist im freik. LP nur in der vierten Schulstufe der Volksschulen vorgesehen. Dabei geht es einerseits um Vorbilder in ethischer Hinsicht – also um Menschen, die sich für Gerechtigkeit einsetzten. Andererseits kommen konkrete Glaubensvorbilder in den Blick. In beiden Bereichen fällt auf, dass die Vorbildfiguren je der jüngeren Vergangenheit entnommen wurden. Außerdem behandelt der LP explizit auch das Thema des Martyriums.

²⁵² Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 25.

²⁵³ Vgl. ebd. 27.

²⁵⁴ Vgl. ebd.

Die wesentlichen Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang Perzeption und Kognition.

4.5.4.5. Altkatholischer Lehrplan

Im Lehrplan der Altkatholiken ist die Arbeit an und mit Glaubensvorbildern nicht explizit erwähnt.

4.5.4.6. Vergleichende Analyse

Gemeinsamkeiten

Glaubensvorbilder spielen grundsätzlich in vier von fünf LP eine wesentliche Rolle. Parallelen können dabei hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung gemacht werden. So spielen Kognition und Perzeption in allen vier LP eine wesentliche Rolle. Wesentlich dabei sind die Befähigung der Kinder, als vorbildlich erachtete Biografien zu kennen und als solche deuten zu können. Ziel dieser Wahrnehmung und Ausdeutung soll schließlich meist ein möglicher christlicher Lebensentwurf sein.

Spezifika

Am präsentesten bereitet der röm.-katholische LP das Thema auf. Zusätzlich zu den Kompetenzen Kognition und Perzeption geht es dabei aber v.a. um Performanz – um christliche Handlungsentwürfe also, die anhand von Biografien vorgestellt werden. Wenn also die anderen Lehrpläne primär darauf abzielen christliche Lebensentwürfe aufzuzeigen und zu durchleuchten, will der katholische RU einen Schritt weiter gehen. Hier sollen die SchülerInnen direkte Handlungsentwürfe für das eigene Leben vorgestellt bekommen.

Spezifisch am röm.-katholischen LP ist neben der Ausführlichkeit der Bearbeitung des Themas auch die Herangehensweise von drei verschiedenen Seiten. So wird über das Thema ‚Glaubensvorbild‘ sowohl zu Ethik und Werten gearbeitet als auch zu Kirchengeschichte und der Reflexion des eigenen Lebensentwurfes.

Gemeinsame Spezifika des röm.-katholischen und des orthodoxen Lehrplans sind nun die vorrangige Beschäftigung mit Heiligen und Patronen. Der evangelische und freikirchliche LP hingegen arbeiten primär an Glaubensvorbildern jüngerer Datums. Die Auswahl fällt dabei auffällig oft auch auf Frauen.

Lässt der freikirchliche Lehrplan Vorbilder aus der Spätantike oder dem Mittelalter ganz weg, so verzichtet der Lehrplan der evangelischen Kirche nicht auf die Bearbeitung von auch für den kulturellen Jahreszyklus von Kindern relevanten Figuren wie Nikolaus von Myra oder Martin von Tours. Dies teilt der evangelische Lehrplan wiederum mit dem röm.-katholischen.

Der orthodoxe Lehrplan hingegen zeichnet sich durch eine starke Fokussierung auf die spirituelle Seite der Heiligen- und Patronenverehrung aus. Eine direkte Beschäftigung mit diesen Figuren als Glaubensvorbildern wird eher implizit mitschwingen als es explizit aus dem Lehrplan zwingend hervorgeht.

4.5.5. Liturgie / Sakramente / Riten

4.5.5.1. Röm.-katholischer Lehrplan

- Kompetenzbereich 4: ‚Jesus ruft Menschen‘²⁵⁵
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Lk 19, 1–10 (Zachäus)
 - Zentrale Aspekte: Taufe
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Bedeutung der Sakramente verstehen und deuten); *Perzeption* (christlich-spirituelle Tradition in Sakramenten wahrnehmen).
- Kompetenzbereich 4: ‚Von Jesus begleitet zur Umkehr‘²⁵⁶
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Lk 15, 11–32 (Gleichnis vom barmherzigen Vater)
 - Zentrale Aspekte: Buße & Erstbeichte vor Erstkommunion
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Bedeutung der Sakramente verstehen und deuten); *Perzeption* (christlich-spirituelle Tradition in Sakramenten wahrnehmen).
- Kompetenzbereich 4: ‚Begegnung mit Jesus‘²⁵⁷
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Lk 22, 14–23 (Das Mahl)
 - Zentrale Aspekte: Eucharistie – gerade in Hinblick auf die Erstkommunion!
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Bedeutung der Sakramente verstehen und deuten); *Perzeption* (christlich-spirituelle Tradition in Sakramenten wahrnehmen).
- Kompetenzbereich 6: ‚Aufbau und Bedeutung der Hl. Messe‘²⁵⁸
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Hl. Messe weniger inhaltlich als eher von der Form her gedacht – zentral ist auch hier vermutlich die Erstkommunion.
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Vollzug der Hl. Messe wahrnehmen und beschreiben); *Partizipation* (an religiöser Praxis teilhaben); evtl. auch *Performanz* (Hl. Messe mitgestalten und handeln).

Der Fokus in diesem Themenblock liegt im kath. LP klar auf den drei Initiationssakramenten Taufe, Buße und Eucharistie. Alle drei werden separat in Kompetenzbereich 4 behandelt – außer der Taufe alle in der zweiten Schulstufe, was insofern Sinn macht, als dort die Erstkommunion und davor die erstmalige Beichte stattfinden. Zielt nun Kompetenzbereich 4 klar auf kognitives Verstehen der Gehalte und Bedeutungen der

²⁵⁵ Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 19.

²⁵⁶ Vgl. ebd.

²⁵⁷ Vgl. ebd.

²⁵⁸ Vgl. ebd. 21.

Sakramente, stellt Kompetenz 6 eher Perzeption, Performanz und Partizipation in den Mittelpunkt. Es geht hierbei also darum, die Abläufe der Hl. Messe bewusst wahrzunehmen, damit eine Teilnahme und ein etwaiges Mitwirken an ihr möglich werden. Auch das kann wohl mit der Erstkommunion in Verbindung gebracht werden.

4.5.5.2. Evangelischer Lehrplan

- Lernfeld: 1.6 ‚Unsere Pfarrgemeinde‘²⁵⁹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Pfarrgemeinde: Personen und Kirche; Taufe; Gottesdienst; Reformationsfest
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Zugehörigkeit zu Glaubensgemeinschaft wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 2.6 ‚Ich bin evangelisch, und du?‘²⁶⁰
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Unsere Kirche; Evangelische als Minderheit in AUT; Evangelisch kommt von Evangelium; Taufe und Abendmahl als die zwei Sakramente
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (das typisch Evangelische wahrnehmen und beschreiben); evtl. auch *Kognition* (das typisch Evangelische in verschiedenen Zugängen deuten und verstehen)
- Lernfeld: 4.4 ‚Taufe und Abendmahl‘²⁶¹
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Mk 1, 9–13 (Taufe Jesu im Jordan)
 - Zentrale Aspekte: Taufe und Abendmahl
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (Sakramente als Versprechen Gottes deuten und verstehen)

Die Sakramente der evangelischen Kirche fallen im ev. LP nicht übermäßig prominent ins Gewicht, was deren quantitativen Anteil am Unterrichtsstoff angeht. So werden die Taufe und das Abendmahl in drei Schulstufen behandelt. In der ersten Schulstufe passiert dies eingebettet in den Kontext des Kennenlernens der eigenen Pfarrgemeinde und des Eingebundenseins in eine Glaubensgemeinschaft. Auch in der zweiten Schulstufe verhält es sich ähnlich. Hier kommen die beiden Sakramente im Zusammenhang mit der Herausstellung des Besonderen am evangelischen Bekenntnis in den Blick. Wie schon in der ersten Schulstufe steht also nicht die Feier des Sakraments an sich im Mittelpunkt. Eher zielt der LP darauf, dass die SchülerInnen Taufe und Abendmahl grundsätzlich als Sakramente wahrnehmen und konfessionsspezifisch deuten können.

²⁵⁹ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 18.

²⁶⁰ Vgl. ebd. 20.

²⁶¹ Vgl. ebd.

Anders wird es sich in der vierten Schulstufe verhalten, da hier Taufe und Abendmahl explizit in einem eigenen Lernfeld des LP angesprochen sind. Hierbei geht es zentral um die theologische Deutung der beiden Sakramente als Zusagen des liebenden Gottes an uns – ein theologisches Motiv also.

4.5.5.3. Orthodoxer Lehrplan

- Themenbereich 2: 2.6. ‚Der Empfang der hl. Kommunion‘²⁶²
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Hl. Kommunion
 - Kompetenzorientierung: *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben); *Kognition* (liturgische Vollzüge verstehen und deuten)
- Themenbereich 2: 2.6. ‚Taufe und Myronsalbung‘²⁶³
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Taufe und Myronsalbung
 - Kompetenzorientierung: *Kognition* (liturgische Vollzüge verstehen und deuten)
- Themenbereich 2: 2.4. ‚Sakrament der Buße und die Beichte‘²⁶⁴
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Buße und Beichte
 - Kompetenzorientierung: *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben); *Kognition* (liturgische Vollzüge verstehen und deuten)
- Themenbereich 2: 2.1. ‚Die Sakramente der Kirche‘²⁶⁵
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Sakramente allgemein
 - Kompetenzorientierung: *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben); *Kognition* (liturgische Vollzüge verstehen und deuten)
- Themenbereich 2: 2.2. ‚Aufbau der heiligen Liturgie‘²⁶⁶
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Thematisierung von Sakramenten hier denkbar in Bezug auf Eucharistie!
 - Kompetenzorientierung: *Partizipation* (an liturgischen Vollzügen teilhaben); *Kognition* (liturgische Vollzüge verstehen und deuten)

Die Thematik der Sakramente begleitet die SchülerInnen des orth. RU gemäß dem LP durch alle vier Schulstufen der Volksschule. Werden in den ersten drei Klassen noch die Sakramente der Eucharistie, der Taufe, der Myronsalbung und der Buße behandelt, so ist für die vierte

²⁶² Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

²⁶³ Vgl. ebd. 10.

²⁶⁴ Vgl. ebd. 11.

²⁶⁵ Vgl. ebd.

²⁶⁶ Vgl. ebd.

Schulstufe eine Behandlung der Sakramente im Allgemeinen sowie eine mögliche Vertiefung der Eucharistie im Bereich des Aufbaus der hl. Liturgie vorgesehen.

In der Kompetenzorientierung geht es klar um Partizipation und Kognition. Die SchülerInnen sollen also an der Feier der Sakramente teilhaben können und auch deren Bedeutung verstehen und deuten können.

4.5.5.4. Freikirchlicher Lehrplan

- Themenbereich 2.2.: 2.2.7. & 2.2.9. → diverse Inhalte²⁶⁷
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Tauffeier; Gottesdienst feiern
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Gottesdienst- und Tauffeier beschreiben und wahrnehmen);
- Themenbereich 4.3.: 4.3.4. „Taufe im NT“²⁶⁸
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Taufe im NT → Fokus auf Spiritualität
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Taufe im NT beschreiben und wahrnehmen);
- Themenbereich 4.3.: 4.3.1. „Feier des Abendmahles“²⁶⁹
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Feier des Abendmahles → Fokus auf Spiritualität
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Abendmahlfeier beschreiben und wahrnehmen);

Erwartungsgemäß spielt diese Thematik im freik. LP nur eine sehr untergeordnete Rolle. So werden in den ersten drei Jahrgängen nur die Taufe, der Gottesdienst und das Abendmahl in je nur einem Unterpunkt des Kapitels Spiritualität genannt. In der Kompetenzorientierung spielt nur die Perzeption eine Rolle.

4.5.5.5. Altkatholischer Lehrplan

Im altkatholischen LP wird diesem Themengebiet verhältnismäßig viel Platz eingeräumt. Für die beiden ersten Klassen ist dabei vorgesehen, den Kindern die „Kirche als Ort des gemeinsamen Gottesdienstes vertraut“²⁷⁰ zu machen. Für die dritte Schulstufe ist explizit vorgesehen den Kindergottesdienst zu behandeln. Und in der vierten Schulstufe schließlich ist die Bearbeitung der Sakramente vorgesehen.²⁷¹

²⁶⁷ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 10.

²⁶⁸ Vgl. ebd. 12.

²⁶⁹ Vgl. ebd. 20.

²⁷⁰ ALTKATHOLISCHER LEHRPLAN. 703.

²⁷¹ Vgl. ebd.

Nun ist der altkatholische Lehrplan keinesfalls kompetenzorientiert im gegenwärtigen Sinn erstellt worden. Deshalb kann auch hier keine Auswertung derselben erfolgen.

4.5.5.6. Vergleichende Analyse

Gemeinsamkeiten

Allen Lehrplänen ist gleich auf den ersten Blick gemeinsam, dass sie sich des Themas – unabhängig von der Herangehensweise – annehmen. Hierbei kann festgestellt werden, dass das vorherrschende Thema, welches zudem auch allen Konfessionen in den Lehrplänen ein maßgebliches Anliegen zu sein scheint, die Initiation junger Christen in die jeweilige Glaubensgemeinschaft ist.

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung wird dabei sowohl von röm.-katholischer als auch von evangelischer und freikirchlicher Seite stark auf Perzeption fokussiert. Somit nimmt bei diesen Lehrplänen die Wahrnehmung der je eigenen Tradition eine wichtige Stellung in der Behandlung des Themas ein. Darüber hinaus ist zwischen dem röm.-kath. und dem orth. LP eine kleine Parallelität hinsichtlich der partizipativen Tendenz in der Behandlung dieses Themenblockes zumindest in Ansätzen erkennbar. Eine vergleichbare Ähnlichkeit kann man zwischen dem freikirchlichen und evangelischen Lehrplan ausmachen. Beide zielen neben der Perzeption stark auf Kognition – also auf eine verstehende Ausdeutung der Sakramente bzw. liturgischen Handlungen. Eine Orientierung der Kompetenzen hinsichtlich Kognition ist zwar auch im orthodoxen und katholischen LP feststellbar, jedoch in beiden nur sehr hintergründig und untergeordnet.

Spezifika

Wesentlich offensichtlicher als die Gemeinsamkeiten zeigen sich auch hier wiederum die Spezifika der einzelnen Konfessionen.

Zwar zielen alle Konfessionen in diesem Themenbereich mehr oder weniger auf die Initiation der jungen Christen, in Quantität und Qualität der Auseinandersetzung mit dieser sind aber eklatante Unterschiede feststellbar.

Die röm.-katholische Kirche gibt für ihren Lehrplan beispielsweise nicht nur eine eingehende Beschäftigung mit der Taufe vor, sondern stehen hier auch das Bußsakrament und v.a. die Eucharistie/Erstkommunion im Fokus des Unterrichts. Das große Ereignis der Erstkommunion – meist vorgesehen für Kinder in der 2. Schulstufe – wird wohl auch der Grund dafür sein, warum die Beschäftigung mit diesem Thema nur in der ersten und

schwerpunktmäßig in der zweiten Schulstufe vorgesehen sind. Der Fokus des Lehrplan scheint hinsichtlich der Kompetenzorientierung darauf abzuzielen, den SchülerInnen eine möglichst bewusste und rege Anteilnahme an den Initiations- und dem Bußsakrament zu ermöglichen.

Die Behandlung des Themas im evangelischen Lehrplan zielt im Gegensatz dazu viel weniger darauf ab, die SchülerInnen zur Teilhabe an Riten und liturgischem Handeln zu ermächtigen als vielmehr darauf, ihnen theologische Ausdeutungen der biblischen Überlieferungen von Taufe und Abendmahl zur Hand zu reichen. Außerdem wird die Behandlung des Themas scheinbar auch zum Anlass genommen, das ‚typisch Evangelische‘ – was auch immer das sein mag – hervorzuheben und vom Anderen abzugrenzen.

Der orthodoxe Lehrplan mutet auf den ersten Blick ähnlich an wie der katholische. Auch hier stehen die Initiationssakramente Taufe, Myronsalbung und Eucharistie sowie die Buße im Vordergrund der Beschäftigung. Zudem ist auch hier Partizipation eine wesentliche Kompetenzorientierung. Allerdings hebt sich orthodoxe LP wesentlich von den anderen LP durch die auf alle Jahrgänge verteilte Beschäftigung mit der Thematik ab. Wird in den ersten drei Jahrgängen je ein Sakrament behandelt, sieht der Lehrplan für die vierte Schulstufe vor, die Sakramente allgemein und auch deren liturgische Abläufe zu behandeln.

4.5.6. Ethik und (religiöse) Werte

4.5.6.1. Röm.-katholischer Lehrplan

- Kompetenzbereich 5: Gesamter Kompetenzbereich → verschiedene Themen²⁷²
 - Schulstufe: 1, 2, 3 & 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Hl. Franziskus (Sonnengesang); Lk 10, 25–37 (barmherziger Samariter); Mt 25, 31–40 (Werke der Barmherzigkeit); Mk 12, 28–34 (Frage nach wichtigstem Gebot)
 - Zentrale Aspekte: Verantwortung für Schöpfung/Natur, gegen Ausgrenzung, Gewalt, Armut und Unrecht und Verantwortung für meinen Nächsten und mich.
 - Kompetenzorientierung: primär *Performanz* gestalten und handeln im Horizont christlicher Ethik); *Perzeption* (eigene Verantwortung wahrnehmen und beschreiben); evtl. auch *Interaktion* (ethische Vorstellungen kommunizieren und beurteilen).
- Kompetenzbereich 7: Gesamter Kompetenzbereich → verschiedene Themen²⁷³
 - Schulstufe: 1, 2, 3 & 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Jes 11, 1–16 (Ankündigung des messianischen Reichs); Lk 22, 54–62 (Verleugnung Jesu durch Petrus); 1 Kor 12, 12–31a (Der eine Leib und die vielen Glieder); Ex 20, 2–17 (10 Gebote)
 - Zentrale Aspekte: Treue, Gemeinschaft, Barmherzigkeit, Zivilcourage, Frieden, Wahrhaftigkeit, Würde und Freiheit

²⁷² Vgl. KATHOLISCHER LEHRPLAN. 20.

²⁷³ Vgl. ebd. 22.

- Kompetenzorientierung: *Performanz* (nach christlichen Werten handeln und gestalten); *Interaktion* (christliche Werte kommunizieren und beurteilen).

Der kath. LP weist für die Thematik Ethik und religiöser Werte zwei separate dafür aber sehr ausführliche, weil über alle vier Schulstufen ausgedehnte Behandlung auf. So beschäftigt sich der Kompetenzbereich 5 ausschließlich mit ethischen Herausforderungen in verschiedenen Aspekten. Auffällig dabei ist, dass bezüglich der Schöpfungswahrung kein biblischer Zugang vorgeschlagen wird, sondern die Behandlung des Hl. Franziskus.

Der Kompetenzbereich 7 wiederum widmet sich explizit acht verschiedenen christlichen Werten, denen nur teilweise biblische Erzählungen zugeordnet sind. Aber auch sie zielen gemäß den Angaben in den Bildungsstandards – ähnlich wie die Inhalte zur Ethik – der Achtung gegenüber den Mitmenschen, den Mitgeschöpfen und der Umwelt.

Ein Unterschied zwischen den beiden Kompetenzbereichen besteht allerdings in der Zuordnung zu den Anforderungsbereichen: Wird die Kompetenz 5 dem Bereich ‚Gelehrte und gelebte Bezugsreligion‘ zugeordnet, steht die Kompetenz 7 im Kontext des Bereichs ‚Religion in Gesellschaft und Kultur‘. Daher ergeben sich unterschiedliche Herangehensweisen mitunter sehr nahe beieinanderliegender Themenblöcke. Hinsichtlich der Kompetenzorientierung kann aber wiederum für beide eine Ausrichtung auf Performanz und Interaktion festgestellt werden.

4.5.6.2. Evangelischer Lehrplan

- Lernfeld: 1.8 ‚Freude an der Schöpfung‘²⁷⁴
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Ps 104
 - Zentrale Aspekte: ethischer Aspekt zentral; Ich bin wunderbar gemacht; Sinneswahrnehmungen; Bedeutung von Sonne & Wasser; Wir zeigen Freude im Lob; Erntedank.
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Wunderbares und Schönes der Schöpfung wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 2.8 ‚Zukunft der Schöpfung‘²⁷⁵
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Gen 2,15
 - Zentrale Aspekte: ethischer Aspekt zentral; Verantwortung für Pflanzen- und Tierwelt und unsere Umwelt; Auftrag des Menschen; Gottes Bund mit Noah.
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Einsatzmöglichkeiten für Schöpfung wahrnehmen und beschreiben); *Performanz* (verantwortlich hinsichtlich der Schöpfung handeln und gestalten)
- Lernfeld: 3.8 ‚Regeln und Rechte‘²⁷⁶
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---

²⁷⁴ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN 18.

²⁷⁵ Vgl. ebd. 21.

²⁷⁶ Vgl. ebd. 23.

- Zentrale Aspekte: Regeln für gutes Miteinander; Nächstenliebe; Gerechtigkeit; Doppelgebot der Liebe; Recht.
- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Notwendigkeit von Regeln und Rechten wahrnehmen und beschreiben)
- Lernfeld: 4.8 ‚Die eine Welt‘²⁷⁷
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Jes 65, 17 ff (Der neue Himmel und die neue Erde)
 - Zentrale Aspekte: Globalisierung (ökonomisch und sozial); miteinander leben.
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (weltweite Vernetzung wahrnehmen und beschreiben); *Performanz* (Handeln und Gestalten für friedliches Miteinander)
- Lernfeld: 2.2 ‚Augen haben wie Jesus‘²⁷⁸
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: Lk 19, 1–10 (Zachäus); Mt 14, 13 ff (Speisung der 5000); u.a.
 - Zentrale Aspekte: Ermutigung zu Diakonie am Vorbild Jesu; div. Erzählung in Evv (Wunder, Heilungen,...).
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Ausgrenzung und Gründe dafür wahrnehmen und beschreiben); *Performanz* (gemäß dem Vorbild Jesu handeln und gestalten)

Der ev. LP bearbeitet dieses Themenfeld in allen vier Jahrgangsstufen in je ausgewiesenen Lernfeldern, die immer der Bildungs- und Lehraufgabe ‚Ethische Fragen‘ zugeordnet sind. In der ersten und zweiten Klasse wird in diesem Zusammenhang je die Verantwortung des Menschen im Hinblick auf die Schöpfung thematisiert. Unter anderem fällt hierunter auch die Beschäftigung mit dem Erntedankfest. In diesem Zusammenhang wird dann auch die Erzählung rund um Noah und die Arche gestellt. In der dritten und vierten Klasse hingegen stehen einerseits eine Auseinandersetzung mit Rechten und Regeln für ein geregeltes Miteinander und schließlich die Herausforderungen der Globalisierung und damit verbundene Verantwortung im Zentrum. Bei diesen Lernfeldern scheint es vorrangig um *Perzeption* zu gehen. *Performanz* als zu schulende Kompetenz ist hingegen nicht vorrangig ablesbar.

Einen anderen Zugang bekommt man über das Lernfeld 2.2. Hier geht es zentral um Diakonie. Die Kinder sollen am Vorbild Jesu Christi für Ausgrenzung, Unterdrückung und Not sensibilisiert und zu angemessenem Handeln ermächtigt werden. In diesem Zusammenhang scheint dabei die *Performanz* besonders im Fokus zu liegen.

Explizit religiöse Werte bleiben im ev. LP weitgehend unbehandelt. Tendenziell können wohl die im Lernfeld 3.8 angeführten Schlagwörter ‚Nächstenliebe‘ und ‚Gerechtigkeit‘ als solche angesehen werden.

²⁷⁷ Vgl. ebd. 25.

²⁷⁸ Vgl. EVANGELISCHER LEHRPLAN. 19.

4.5.6.3. Orthodoxer Lehrplan

- Themenbereich 1: 1.1. ‚Von uns selbst und unseren Nächsten‘²⁷⁹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Performanz* (gemäß gutem Miteinander handeln und gestalten); *Interaktion* (ethische Konzepte kommunizieren und beurteilen)
- Themenbereich 1: 1.3. ‚Von der Welt und den Menschen‘²⁸⁰
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Verantwortung des Menschen in der Welt wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Verantwortung gegenüber Schöpfung deuten und verstehen)
- Themenbereich 1: 1.4 ‚Die Erschaffung der Welt & die Paradieserzählung‘²⁸¹
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Erschaffung der Welt & Paradieserzählung; Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Wirken Gottes in der Welt wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Verantwortung gegenüber Schöpfung deuten und verstehen)
- Themenbereich 1: 1.5 ‚Kain und Abel – der Brudermord‘²⁸²
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Kain und Abel – Brudermord; Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Performanz* (gemäß gutem Miteinander handeln und gestalten); *Interaktion* (ethische Konzepte kommunizieren und beurteilen)
- Themenbereich 1: 1.6 ‚Sintflut und Gottes Bund mit Noah‘²⁸³
 - Schulstufe: 1
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Sintflut und Gottes Bund mit Noah; Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Wirken Gottes in der Welt wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Verantwortung gegenüber Schöpfung deuten und verstehen)
- Themenbereich 3: 3.1. ‚Die Weisungen des Dekalogs‘²⁸⁴
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!

²⁷⁹ Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

²⁸⁰ Vgl. ORTHODOXER LEHRPLAN. 9.

²⁸¹ Vgl. ebd.

²⁸² Vgl. ebd.

²⁸³ Vgl. ebd.

²⁸⁴ Vgl. ebd. 11.

- Kompetenzorientierung: *Performanz* (gemäß den Weisungen des Dekalogs handeln und gestalten);
- Themenbereich 3: 3.1. ‚Die Weisungen der Seligpreisungen‘²⁸⁵
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Thematisierung von Ethik und Werten hier denkbar, aber nicht konkret ausweisbar!
 - Kompetenzorientierung: *Performanz* (gemäß den Weisungen des Dekalogs handeln und gestalten);

Im orth. LP findet sich keine explizit ausgewiesene Behandlung des Themenkomplexes. Allerdings ist auch hier wieder in verschiedenen Inhalten v.a. in der ersten Klasse möglich, Ethik und Werte in den Stoff zu integrieren, wenn dies gewünscht ist. Möglichkeiten hierfür bieten sich v.a. im Teilbereich 1. Dabei stehen einerseits die Verantwortung des Menschen gegenüber der Schöpfung und andererseits seine Verantwortung anderen Menschen für ein gutes Zusammenleben im Fokus. In der dritten Klasse bietet sich schließlich mit dem Inhalt des Dekalogs noch einmal eine Möglichkeit, Ethik und Werte in Bezug auf das Zusammenleben in der Gesellschaft zu thematisieren. Selbiges gilt für die Bearbeitung der Seligpreisungen in der vierten Jahrgangsstufe.

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung ist neben Perzeption und Kognition hier auch v.a. Arbeit zur Schulung von Performanz und Interaktion sinnvoll. Direkt ablesbar sind die beiden letztgenannten Kompetenzen aus den Zielformulierungen jedoch nicht!

4.5.6.4. Freikirchlicher Lehrplan

- Themenbereich 1.2.: 1.2.6. ‚Teilen‘²⁸⁶
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Ich habe genug – ich kann teilen
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Geben als Bereicherung beschreiben und wahrnehmen); *Performanz* (einfühlsam handeln & gestalten)
- Themenbereich 3.2.: 3.2.1. – 3.2.5. → diverse Inhalte²⁸⁷
 - Schulstufe: 2
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Mitmenschlichkeit; Helfen; Barmherziger Samariter; Goldene Regel; Nächstenliebe
 - Kompetenzorientierung: *Performanz* (einfühlsam handeln & gestalten); *Kognition* (Verantwortung dem Nächsten gegenüber verstehen und deuten)
- Themenbereich 3.2.: 3.2.1. – 3.2.4. → diverse Inhalte²⁸⁸
 - Schulstufe: 3
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---

²⁸⁵ Vgl. ebd. 12.

²⁸⁶ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 9–10.

²⁸⁷ Vgl. ebd. 11.

²⁸⁸ Vgl. ebd. 19.

- Zentrale Aspekte: Regeln; Rechte; Menschenrechte; Einsatz für gerechte Welt; auf den Geringsten achten (Nächstenliebe & Werke der Barmherzigkeit)
- Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Gerechtigkeit und diesbezügliche Handlungsbedarf sowie Regeln wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Notwendigkeit von Regeln und Verantwortung dem Nächsten gegenüber verstehen und deuten); *Interaktion* (ethische Standpunkte kommunizieren und beurteilen)
- Themenbereich 3.2.: 3.2.1. – 3.2.6. → diverse Inhalte²⁸⁹
 - Schulstufe: 4
 - Verweis auf Bibel/Tradition: ---
 - Zentrale Aspekte: Würde des Menschen; Shoah; Unterdrückung; Krieg; Widerstand; Schlimme Zeiten
 - Kompetenzorientierung: *Perzeption* (Würde des Menschen und diesbezügliche Verletzungen wahrnehmen und beschreiben); *Kognition* (Würde des Menschen und Verbrechen der Shoah verstehen und deuten); *Interaktion* (ethische Standpunkte kommunizieren und beurteilen)

Auch dieser Themenblock wird im freik. LP bereits in den oberen drei Schulstufen für den RU vorgesehen. Dabei werden die Auseinandersetzungen mit ethischen Fragestellungen mit aufsteigender Schulstufe immer komplexer. Steht in der zweiten Klasse noch die Beschäftigung mit dem Teilen im Vordergrund, sieht der LP in der vierten Klasse bereits die Thematisierung der Shoah vor. Dazwischen liegen die Bearbeitung von konkreten Regeln für ein gutes Miteinander oder auch Reflexionen über Nächstenliebe, die Würde des Menschen und die Goldene Regel.

In den unteren Jahrgängen zielen die Kompetenzen noch stark auf Perzeption und Performanz, ist für die oberen Jahrgänge schon eine tendenzielle Orientierung an kommunikativem Austausch und somit Interaktion festzustellen. Daneben bleiben aber auch hier Kognition und Perzeption von großer Bedeutung.

4.5.6.5. Altkatholischer Lehrplan

Im altkatholischen Lehrplan findet sich keine explizite Erwähnung christlicher Wertesysteme oder Ethik. Allerdings findet man sowohl in für die unteren Jahrgangsstufen als auch für die vierte Klasse die Behandlung der Gebote Gottes. Diese, und das wird explizit erwähnt, soll nicht im Wortlaut der Gebote geschehen.

4.5.6.6. Vergleichende Analyse

Gemeinsamkeiten

Sowohl der röm.-katholische als auch der evangelische und der freikirchliche Lehrplan beschäftigen sich explizit und verhältnismäßig ausführlich mit der Thematik. Gemein ist den

²⁸⁹ Vgl. FREIKIRCHLICHER LEHRPLAN. 25.

drei LP dabei die Splittung des Themas. So sollen die Kinder einerseits ein Verantwortungsbewusstsein der Schöpfung und im speziellen andererseits dem Mitmenschen gegenüber entwickeln. Ersteres hat primär die Schöpfungswahrung durch den Menschen im Blick. Das zweite Gebiet umfasst grob die Themen Gerechtigkeit, Solidarität mit den Schwächsten der Gesellschaft und Regeln für ein funktionierendes Leben in Gemeinschaft.

Den genannten Lehrplänen ist in der Beschäftigung mit Ethik und (religiösen) Werten – mit Abweichungen – die Ausrichtung auf Performanz und Interaktion hinsichtlich der Kompetenzorientierung gemein. Sie zielen also gewissermaßen alle drei ganz wesentlich darauf ab, die Kinder zum Handeln und Argumentieren zu ermächtigen, das sich an Erkenntnisse christlicher Ethik orientiert.

Dem orthodoxen und altkatholischen Lehrplan hingegen ist keine explizite Beschäftigung mit Ethik als solcher zu entnehmen. Allerdings wird das wohl kaum heißen, dass die Thematik außen vor gelassen werden soll. Bei beiden LP ist daher anzunehmen – darauf deutet zumindest einiges in den Dokumenten hin –, dass das Themengebiet implizit in anderen Stoffgebieten mitschwingt.

Spezifika

Im Gegensatz zu den übrigen Lehrplänen führt der röm.-katholische in allen vier Jahrgangsstufen die konkrete Beschäftigung mit religiösen Werten an. Außerdem ist bemerkenswert, dass das Gebot, die Schöpfung zu wahren, nicht anhand des Schöpfungsberichtes, sondern über die Behandlung des Hl. Franziskus vorgesehen ist.

Am evangelischen Lehrplan hingegen ist besonders bemerkenswert, dass in der Beschäftigung mit der Schöpfungswahrung die Feier des Erntedankfestes vorgesehen ist. Außerdem kommt in diesem LP der Aspekt des Rechtes in Verbindung mit Gerechtigkeit sehr stark in den Fokus. Dies teilt der evangelische mit dem freikirchlichen LP ebenso, wie die starke Kompetenzorientierung hin auf Perzeption. Generell ist dem evangelischen Lehrplan wenig Ausrichtung der zu schulenden Kompetenzen in performative Richtung zu entnehmen, was in geringem Maß alleinstellend wirkt.

Das wesentlich spezifische Moment des freikirchlichen LP hingegen ist die vorgesehene Behandlung von sehr komplexen und ebenso spezifischen Sachverhalten in diesem Kontext. So ist beispielsweise im vierten Jahrgang die Auseinandersetzung mit der Shoah ebenso vorgesehen wie mit dem Begriff der Menschenwürde.

So kann man zusammengefasst werden, dass der orthodoxe Lehrplan zwar keine wirklich explizite Beschäftigung mit dem Thema, dennoch finden sich zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten, die eine spannende Bearbeitung ethischer Fragen nicht nur ermöglichen, sondern sicher auch unterstützen.

4.6.Fazit der Inhaltsanalyse

Die Analyse der Lehrpläne hat mehrere Sachen offen gelegt. Kurz sollen die wesentlichen Erkenntnisse – ohne noch einmal zu sehr in die Tiefe zu gehen – zusammengefasst werden.

Ein erster zu bewältigender Schritt bestand in der Untersuchung darin, maßgebliche und möglichst aussagekräftige Analysekriterien für die Vergleichbarkeit der Lehrpläne zu finden. Nach eingehender Literaturrecherche sowie nach Rücksprache im institutsinternen Forschungskreis und Rückmeldungen von im dk:RU-Modell arbeitenden Lehrpersonen konnten aber geeignete Parameter gefunden werden. Es waren dies in struktureller Hinsicht die Suche nach grob die Lehrpläne gliedernden Elementen sowie nach Legitimationsstrategien und didaktischen wie pädagogischen Grundorientierungen. Der wesentlich als notwendig sich herauskristallisierende Aspekt war jedoch die Untersuchung der Lehrpläne hinsichtlich der Bearbeitung verschiedener Themenkomplexe.

Dabei hat sich die Entscheidung zu notwendigen Einschränkungen der Untersuchung auf einer Diplomarbeit angemessene Daten- und Ergebnismengen als zweite große Herausforderung herausgestellt. So wurde schließlich die Strukturanalyse nur beispielhaft durchgeführt. Ziel war dabei, anzudeuten, welche Ergebnisse aus einer vergleichenden Synopse der Curricula in dieser Hinsicht wohl erbracht werden könnten. Weitaus umfänglicher wurden die Lehrpläne schließlich im Hinblick auf Legitimationsstrategien und etwaige didaktische Konzepte befragt. Dabei stand im Fokus der Untersuchung, herauszustreichen, wo grundsätzliche Intentionen und Arbeitsansätze für den RU im Volksschulbereich gesehen werden.

Der Hauptteil und sicher auch für den weiteren und zugleich letzten Schritt dieser Arbeit wesentliche Schritt in der Analyse der Lehrpläne war dann die vergleichende Untersuchung der Dokumente auf thematische Parallelen bzw. Gemeinsamkeiten und jeweilige Spezifika. Das geklärte Ziel dieser Untersuchung soll ein Aufzeigen der doch sich als vielzählig herausstellenden Möglichkeiten für dialogisch-konfessionellen Religionsunterricht sein. Eine erste Analyse stellte dabei 18 Themengebiete vor, die sich für die Bearbeitung im überkonfessionellen RU eignen. Anhand sechs eingehenden Analysebeispielen wurde anschließend gezeigt, wo die Konfessionen in ihren Lehrplänen je Akzente, Schwerpunkte

sowie inhaltliche Lücken und auch Unklarheiten aufweisen. Dies wiederum soll einerseits zeigen, wie komplex sich die Arbeit anhand der Zusammenschau von fünf Lehrplänen für die beteiligten Lehrpersonen zeigen. Andererseits und primär soll aber veranschaulicht und den Lehrpersonen eine Hilfestellung an die Hand gegeben werden, dass eine eingehende Beschäftigung mit den Dokumenten für einen überkonfessionellen RU, der die Kinder und LehrerInnen bereichern soll, unumgänglich und zugleich auch machbar ist.

Der bereits erwähnte nächste und zugleich letzte Schritt in dieser Arbeit ist nun die beispielhafte Verarbeitung der Analyseergebnisse in Form einer didaktischen Aufbereitung eines ausgewählten Themenblockes. Die Wahl fiel dabei auf das Thema ‚Schöpfung‘, da dieser Themenkomplex in allen Lehrplänen präsent ist, in der Literatur als zu bearbeitendes Thema vorgeschlagen wird und gerade auch von befragten Lehrpersonen²⁹⁰ gewünscht wurde.

5. Schöpfung elementarisiert – in multikonfessioneller Perspektive

Im nun folgenden Kapitel soll kurz gezeigt werden, wie das ausgewählte Thema in einem ersten Schritt für den konfessionsübergreifenden RU vorbereitet werden kann. Für die didaktische Erarbeitung sind nun drei Faktoren ganz wesentlich/leitend: (1) Es muss ein religionspädagogischer Ansatz als Fundament aller weiteren Überlegungen bereitgestellt werden. (2) Die Ergebnisse aus der Lehrplananalyse müssen in die Ausarbeitung einfließen. (3) Und schließlich sollen alle Überlegungen kompetenzorientiert erfolgen.

Für diese Arbeit fiel hinsichtlich des religionspädagogischen Ansatzes die Wahl auf das Elementarisierungsmodell nach Friedrich Schweitzer, das dieses erfreut sich konfessionsübergreifend vergleichsweise großer Akzeptanz.²⁹¹ In seinem Werk ‚Elementarisierung und Kompetenz‘²⁹² verbindet er die Kompetenzorientierung des modernen RU mit seinen Überlegungen zur Elementarisierung.

5.1. Der religionspädagogische Ansatz der Elementarisierung

Friedrich Schweitzer, der das Konzept der Elementarisierung ganz wesentlich weiterentwickelt und vorangetrieben hat, sagt über diesen Ansatz,

dass Elementarisierung ein religionsdidaktisches Modell für die Vorbereitung und Gestaltung von (Religions-)Unterricht bezeichnet, das eine Konzentration auf pädagogisch elementare – also von

²⁹⁰ Im Zuge eines Vortrags über die vorliegende Diplomarbeit wurde im Austausch mit den dem Vortrag beiwohnenden Lehrpersonen diskutiert. Dabei stellte sich heraus, dass das gewählte Thema den Lehrerinnen und Lehrern – neben anderen Inhalten – ein besonderes Anliegen ist.

²⁹¹ Vgl. SCHWEITZER, Friedrich / HAEN, Sara / KRIMMER, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019. 7.

²⁹² SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2018⁴.

den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge unterstützen soll.²⁹³

Ganz wesentlich – und nur in aller Kürze dargestellt – sind in diesem Ansatz jedoch 5 Dimensionen, die in der Folge erläutert werden.

5.1.1. Elementare Strukturen

In der ersten der fünf von Schweitzer ins Feld geführten Dimensionen geht es um drei zentrale Schlagwörter: *Reduktion*, *Konzentration* und *Selektion*. Religionslehrerinnen und -lehrer sehen sich – wie viele andere Lehrpersonen wahrscheinlich auch – einer ungeheuren Fülle an fach- und sachbezogenen Gehalten ausgesetzt. Diese Gehalte sind im Falle des Religionsunterrichts beispielsweise Inhalte der Hl. Schrift, der je konfessionellen Tradition, theologische Erkenntnisse aber auch natürlich nicht zu vernachlässigende sonstige geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Theorien und Befunde. All diesen Faktoren wird guter Religionsunterricht der Gegenwart wohl Rechnung tragen müssen. Möglich wird dies jedoch nur unter Anwendung der drei bereits genannten Kernbegriffe.²⁹⁴

Für die Lehrpersonen gilt es in diesem Zusammenhang für ihre Zielgruppe (Lerngruppe) geeignete Auswahl und Vereinfachung der oftmals sehr komplexen Sachverhalte und Inhalte zu Themenbereichen auszuwählen. Erste und wichtigste Voraussetzung hierfür ist wiederum die sachliche Kompetenz der LehrerInnen. Schließlich gilt es, das absolut Wesentliche zu betonen ohne das Übrige zu verdrängen. Zentral dabei ist für Schweitzer, dass die LehrerInnen dabei immer wieder selbst und für sich genommen zu eigenen Meinungen kommen und den eigenen Standpunkt nicht nur kritisch hinterfragen, sondern auch am Zuwachs eigener Erkenntnis arbeiten.²⁹⁵

Kurz gefasst ist hier also von den Lehrpersonen schlichtweg „religiöse Kompetenz“²⁹⁶ gefragt, um wiederum den SchülerInnen beim Entwickeln ihrer Sachkompetenz behilflich sein zu können.

5.1.2. Elementare Zugänge

Setzt die Dimension der elementarischen Strukturen sehr stark bei der Lehrperson und deren Fachwissen an, kommt mit den elementaren Zugängen der Fokus auf die Zielgruppe ins Spiel. In diesem Bereich werden Fragen nach den „verschiedenen Weltzugängen von Kindern,

²⁹³ SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 12.

²⁹⁴ Vgl. SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 27. Vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 12–13.

²⁹⁵ Vgl. SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 13.

²⁹⁶ SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 28.

Jugendlichen und Erwachsenen²⁹⁷ gestellt und dementsprechend wichtig sind hier entwicklungspsychologische und konstruktivistische Erkenntnisse für die Arbeit mit den Zielgruppen. Dabei steht weniger das Alter der Kinder oder Jugendlichen im Fokus als deren momentaner kognitiver Entwicklungsstand. Das in diesem Zusammenhang allerdings vorrangig geltende Credo lautet:

Kinder und Jugendliche erschließen sich bestimmte Sachverhalte oder die Welt im Allgemeinen jeweils auf ihre eigene Art und Weise. Sie sind dabei als aktive Subjekte tätig, die man auch nicht einfach belehren kann. Unterricht ist in dieser Sicht die Ermöglichung von Welterschließungsprozessen durch Kinder und Jugendliche, indem er dafür anregende Impulse, Erfahrungen und Erkenntnisse bereitstellt oder bereits Gelerntes korrigiert, erweitert oder manchmal auch irritierend hinterfragt.²⁹⁸

Die Herausforderung in dieser Dimension liegt also für Religionslehrerinnen und Religionslehrer darin, der Zielgruppe entsprechenden und auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen beruhenden Unterricht zu gestalten und zu erwartende und mögliche Deutungsweisen der Kinder und Jugendlichen zu benennen. Ein solcher RU erfordert – von den Lehrpersonen wie von den SchülerInnen – ganz wesentlich Urteilskompetenz, da in der Entwicklungsforschung stark auf das (religiöse) Urteil konzentriert wird.²⁹⁹

5.1.3. Elementare Erfahrungen

Mit dieser Dimension der Elementarisierung sind zweierlei Arten von Erfahrungen angesprochen: jene, die Menschen im Alltag machen und sie somit gezwungenermaßen zumindest unbewusst in den Unterricht mitnehmen, und solche Erfahrungen, die hinter biblischen Texten oder bestimmten Themen stehen. Dabei geht es v.a. darum, beide Arten von Erfahrungen miteinander zu verknüpfen.³⁰⁰

Eine große Herausforderung dabei ist, dass viele Erfahrungen zwar wohl geteilt werden, z.B. Gefühle wie Angst, Hoffnung, Freude, Trauer, usw., jedoch trotzdem anzunehmen ist, dass gerade aufgrund der zunehmend heterogenen Population und Sozialisation sowie speziell auch aufgrund der Digitalisierung auch die Erfahrungshorizonte der Kinder sehr stark voneinander abweichen. Nun diese Erfahrungen mit jenen in Verbindung zu bringen, die hinter religiösen

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 14.

²⁹⁹ Vgl. SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 28–29. Vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 13–14.

³⁰⁰ Vgl. SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 29–30.

Fragestellungen und biblischen Texten stehen, erfordert und schult zugleich ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz.³⁰¹

5.1.4. Elementare Wahrheiten

In Abgrenzung zu religionswissenschaftlichem Denken, das „Religion und Religionen als empirische Gegenstände in historischer und systematischer Hinsicht untersucht“³⁰², nicht aber vom Glauben her denkend, geht es in dieser Dimension um wesentliche existenzielle Fragen – sowohl des Lebens als auch des persönlichen Glaubens. Dabei sollen Glaubenssätze oder biblische Texte keinesfalls als objektive Wahrheiten angesehen werden. Vielmehr geht es darum, sich mit diesen Ansprüchen auseinanderzusetzen. Dies aber nicht in einer objektiven, sondern möglichst subjektiven Art.³⁰³

Voraussetzung hierfür ist wiederum – ähnlich wie bei den elementaren Strukturen – eine Selbstreflexion der Lehrpersonen. Diese sollen in diesem Zusammenhang aber weniger fachlich-inhaltliche Fragen klären als vielmehr den eigenen Standpunkt hinsichtlich dieser Wahrheitsansprüche hinterfragen und eine klare Meinung dazu ausbilden. Diese soll dann im Unterricht auch klar und verständlich kommunizierbar werden, wenn es gewünscht oder erfordert ist. Demnach steht sowohl für LehrerInnen als auch für die Kinder und Jugendlichen die Orientierungskompetenz im Mittelpunkt. Orientierung ist nämlich gerade in gegenwärtigen Tagen, da sich so viele ‚alternative Wahrheiten‘ oft konträr gegenüberstehen, ein gefragtes Gut.³⁰⁴

5.1.5. Elementare Formen des Lernens

Die fünfte Dimension der Elementarisierung beschäftigt sich schließlich mit der Frage nach einer den vorausgegangenen Überlegungen gerecht werdenden Lernmethode im RU. Wesentlich dabei ist einerseits, die Methoden auf die vorausgehenden Gedankenschritte der Elementarisierung aufzusetzen und nicht umgekehrt zuerst von einer Methode auszugehen und anschließend bruchstückhaft die anderen Elementarisierungsdimensionen zu suchen. ForscherInnen gehen in einem nächsten Schritt davon aus, dass Lernen ein nicht nur kognitiver,

³⁰¹ SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 29–30. Vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 15–16.

³⁰² SCHRÖDER, Ulrike: Religionswissenschaft. 2015. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100076/> [Abruf: 07.01.2020].

³⁰³ SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 31. Vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 16–17.

³⁰⁴ Vgl. SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 29–30. Vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 15–16.

sondern ganzheitlich den Menschen betreffender und somit auch körperlicher und emotionaler Akt ist. Diesen Gegebenheiten müssen elementare Lernformen gerecht werden.³⁰⁵

Schweitzer betont in diesem Zusammenhang, dass sowohl von LehrerInnen als auch von SchülerInnen Methodenkompetenz gefordert ist. Das setzt für Lehrpersonen voraus, geeignete Methoden für ihren elementarisierten Unterricht zu wählen und andererseits die Kinder und Jugendlichen dazu zu befähigen, mit diesen Methoden frei umzugehen.³⁰⁶

5.2. Anwendung der 5 Dimensionen der Elementarisierung zum Thema ‚Schöpfung‘

Im letzten Schritt dieser Arbeit soll das Thema ‚Schöpfung‘ unter Bezugnahme auf das Elementarisierungsmodell von Friedrich Schweitzer und den Ergebnissen aus der Lehrplansynopse dieser Arbeit bearbeitet werden. Das Format lehnt sich dabei stark an die Ausführungen Schweitzers an, wonach er für elementarisierenden Unterricht 5 Dimensionen zur Unterrichtsplanung vorgibt. Diese wiederum – darauf sein an dieser Stelle auch hingewiesen – münden bei ihm schließlich in die Ausformulierung von 10 Schritten zur Unterrichtsplanung.³⁰⁷

5.2.1. Vorbestimmungen

Bevor jedoch die 5 Dimensionen der Elementarisierung bearbeitet werden können, gilt es festzulegen, welche Zielgruppe des Unterrichts im Fokus steht. Dabei soll betont sein, dass in einem Gedankenexperiment, wie es hier der Fall ist, den unzähligen kontextuellen Bedingungen, die sich im Schulalltag und in Lerngruppen ergeben können, nicht Rechnung getragen werden kann.

Eine wesentliche Frage, die an dieser Stelle allerdings auf jeden Fall geklärt werden soll ist jene, welche Aspekte bzw. welcher Fokus der Schöpfungserzählung bei der Ausarbeitung des Unterrichtsbausteins im Vordergrund stehen soll. Die Schöpfungsthematik ist nämlich in theologischer Perspektive unglaublich vielschichtig und komplex denkbar.³⁰⁸ Betrachtet man allerdings die fünf untersuchten Lehrpläne in der Zusammenschau, ergeben sich zwei Schwerpunkte in der Behandlung des Themas: (1) die Vermittlung eines Gottesbildes vom Schöpfergott und (2) die Bewusstmachung christlicher Perspektive auf den Menschen, dessen Stellung und Verantwortung in der göttlichen Schöpfung.

³⁰⁵ Vgl. SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 30–31. Vgl. auch SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 18–19.

³⁰⁶ Vgl. SCHWEITZER (2018): Elementarisierung und Kompetenz. 29–30.

³⁰⁷ Vgl. SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 36–37.

³⁰⁸ Vgl. ENGLERT, Rudolf: »Schöpfung« im Religionsunterricht – eine etwas ernüchternde Zwischenbilanz. In: ALTMAYER, Stefan u.a. (Hg.): Schöpfung. Jahrbuch für Religionspädagogik. 34/2018, 250–263, 250.

Für unser Gedankenbeispiel gehen wir davon aus, dass wir es mit einer zweiten Volksschulklasse zu tun haben, die sich zudem eher am Anfang des Schuljahres befindet. Die SchülerInnen können also bereits lesen und schreiben – allerdings in sehr begrenztem Ausmaß. Außerdem wurde – davon gehen wir hier zudem aus – das Thema bereits in der ersten Klasse behandelt. Weiter nehmen wir an, dass die Behandlung des Themas in der ersten Klasse mit dem Schwerpunkt auf der Vermittlung eines bestimmten Gottesbildes, dem Schöpfergott, gelegen ist. Den thematischen Schwerpunkt in Bezug auf die Schöpfungsthematik setzen wir für diese Ausarbeitung für die zweite Schulstufe auf die Bearbeitung des Menschenbildes, das sich aus der Genesis ergibt. Damit soll den beiden wesentlichen Blickwinkeln auf die Schöpfungsthematik in den fünf Lehrplänen, die untersucht wurden, Rechnung getragen werden.

5.2.2. Die Frage nach den elementaren Strukturen: sachwissenschaftliche Analyse

Eine erste Herausforderung hinsichtlich der Bestimmung elementarer Strukturen die Thematik betreffend stellt also die Reduktion auf ein der Zielgruppe entsprechend abgegrenztes Themenfeld innerhalb des Überbegriffs ‚Schöpfung‘ dar. Wenn nun – wie zuvor erwähnt – davon ausgegangen wird, dass in der zweiten Klasse das in den Schöpfungshymnen in Gen 1-2 implizierte Menschenbild zu behandeln ist, ergeben sich zwei zentrale Schwerpunkte in der Zusammenschau der Lehrpläne: Zentrale Inhalte werden also die Stellung des Menschen in der Schöpfung und seine Verantwortung ihr gegenüber sein.

Betrachten wir zuerst die Stellung des Menschen als Gottebenbild in den fünf, am dk:RU beteiligten Konfessionen. In überkonfessioneller Hinsicht ergibt sich dabei keine größere Schwierigkeit. Denn obwohl die anthropologischen Ansätze in den verschiedenen Konfessionen unterschiedlich gewachsen sind und somit kleinere Differenzen bestehen, darf man davon ausgehen, dass doch ein weitgehender Konsens über die Gottebenbildlichkeit des Menschen und somit seine Sonderstellung in der Schöpfung besteht.³⁰⁹ Eine solche biblische Anthropologie geht also von einer besonderen Beziehung zwischen Mensch und Gott aus. Grundlage hierfür bilden zentrale Aussagen zur Gottebenbildlichkeit bereits in Gen 1.³¹⁰

³⁰⁹ Vgl. KOCH, Kurt Kardinal (2015): Der Mensch als ökumenische Frage. Gibt es noch eine gemeinchristliche Anthropologie? In: STUBENRAUCH, Bertram / SEEWALD, Michael [Hg.]: Das Menschenbild der Konfessionen. Die Achillesferse der Ökumene? Freiburg - Wien: Herder 2015, 18–32. 21.

³¹⁰ Vgl. NEUMANN-GORSOLKE, Ute: Gottebenbildlichkeit (AT). In: Homepage der deutschen Bibelgesellschaft. 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/gottebenbildlichkeit-at/ch/a6f83f5c8aa1f2025a01b7e161cc92b3/> [Aufruf: 27.11.2019].

Diese besondere Beziehung wiederum darf aus christlicher Sicht in mehreren Belangen angenommen und kommuniziert werden³¹¹:

- Die Gottebenbildlichkeit kann den Menschen in seiner grundlegenden Konstitution einerseits geistig – also als mit Vernunft begabtes Wesen – aber auch körperlich – in dieser Hinsicht als das Wesen mit aufrechtem Gang – meinen. Dieser Blickwinkel ist jedoch zunehmend in Kritik, zumal damit nicht der biblische Hintergrund der Aussagen zur Gottebenbildlichkeit erfasst wird.
- Die Sonderstellung des Menschen kann aber zudem in seiner Relationalität gesehen werden. Dabei sehen u.a. Theologen wie Karl Barth diese Beziehungsfähigkeit des Menschen als Grundlage für dessen Wesen als dialogfähigem Gegenüber Gottes. Gerade diese Ansicht wird aber auch stark kritisiert, gerade ob der Funktion des Menschen als ‚reinem‘ Empfänger der göttlichen Offenbarung.
- Eine weitere Theorie sieht den Menschen als ‚Bild Gottes‘ insofern in ihm drei wesentliche Relationen der Welt sichtbar werden: Die Beziehung zwischen Mann und Frau, zwischen Eltern und Kind sowie zwischen dem Menschen und seinem Nächsten. Wiederum wird auch diese Ansicht ob seiner Vereinnahmung und Pauschalisierung der biblischen Texte.
- Die letzte große Ansicht des Menschen als ‚Bild Gottes‘ geht nun davon aus, dass der Mensch Stellvertreter Gottes auf Erden ist. Nach dieser Ansicht, die breit vertreten wird, ist der Mensch einem König gleich von Gott als Verantwortlicher für die Schöpfung eingesetzt. Auf diese Funktion des Menschen wird dann biblisch auch immer wieder hingewiesen.

Gerade der als letzter angeführte Punkt stellt nun auch eine Anknüpfung für den zweiten Aspekt des Themas dar – die Verantwortung des Menschen zur Wahrung der Schöpfung. Dieser Punkt spielt außer im orthodoxen in allen Lehrplänen, die nähere Angaben zu den Themen machen, eine wesentliche Rolle. Stellungnahmen, dass die Wahrung der göttlichen Schöpfung eine zentrale Aufgabe des Menschen sei, finden sich aber auch auf orthodoxer Seite. In jedem Fall ist also die Schöpfungswahrung ein für alle christlichen Konfessionen mehr oder weniger zentrales Anliegen. Dies betont unter anderem auch der ökumenische Rat der Kirchen in Österreich immer wieder.³¹²

³¹¹ Vgl. alle ebd.

³¹² Vgl. ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN IN ÖSTERREICH: Bewahrung der Schöpfung ist Anliegen aller Kirchen. 2016. URL: <http://www.oekumene.at/oerkoenews/1608/bewahrung-der-schoepfung-ist-anliegen-aller-kirchen> [Aufruf: 28.11.2019].

Nun liegt der Fokus für diesen Unterrichtsblock auf der Stellung des Menschen in der Schöpfung. Die daraus resultierende Verantwortung ihr gegenüber ergibt sich von hier aus automatisch. Ein Anschluss in diese Richtung ist daher sicher zu empfehlen, jedoch sind die Möglichkeiten dabei sehr vielfältig. Im Sinne der Reduktion, Selektion und Konzentration wird daher hier der thematische Anschluss in der Auseinandersetzung mit dem Erntedankfest als dem Fest der Schöpfung gesucht. Dies soll komplexe umweltethische Fragestellungen umgehen und den Kindern Wertschätzung für ihre Umwelt erfahrbar und feierbar machen.

5.2.3. Die Frage nach den elementaren Zugängen: Schöpfungsglaube

Grundlage für die Arbeit zum Thema Schöpfung mit Kindern ist es, zu verstehen, wie Kinder und Jugendliche Schöpfung denken und glauben. Daher soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick zu Ansätzen der Entwicklungs- und Religionspsychologie von Kindern sowie zu Untersuchungen hinsichtlich deren Schöpfungsglauben gegeben werden.

Wesentliche Modelle zur Erklärung von religionsbezogenen Entwicklungsstufen bei Kindern, Jugendlichen und Menschen im Allgemeinen liefern Fritz Oser sowie James Fowler und Heinz Streib. Unabhängig nun davon, welches Modell man zur Beurteilung der religiösen Entwicklung von Kindern heranzieht, oder auf welcher Stufe oder doch in welchem Stil der religiösen Entwicklung sich die SchülerInnen befinden – zusammenfassend kann gesagt werden: Kinder im Volks- oder Grundschulalter sehen das Göttliche mit großer Wahrscheinlichkeit je individuell – also ohne noch von außenstehenden Gottesbildern beeinflusst zu sein – als unantastbare Autorität, für sie spielen Geschichten und Bilder eine wesentliche Rolle und diese werden dann auch wörtlich verstanden. Außerdem sind Gottesbilder im Volksschulalter oft sehr anthropomorph – d.h. das Göttliche wird von den Kindern meist menschenähnlich dar- und folglich oft auch vorgestellt.³¹³

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich die Frage nach Untersuchungen zum konkreten Schöpfungsglauben von Kindern im Volksschulalter. In dieser Phase der Entwicklung herrscht dabei bei den SchülerInnen (auch wenn diese nicht religiös sozialisiert sind) der sog. Artifzialisismus vor. Dies ist eine Vorstellung, wonach die Schöpfung ähnlich einem handwerklichen Akt produktiv geschaffen wurde. Erst bei einsetzender Adoleszenz wird diese Vorstellung kritisch hinterfragt und schließlich meist abgebaut. Der Hauptgrund dafür liegt sicher in der zunehmenden Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften. Voraussetzung dafür, dass ein solcher schließlich oft als kindlich empfundener Glaube nicht schlicht von

³¹³ Vgl. BÜTTNER / DIETERICH (2013): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik.

naturwissenschaftlichen Erkenntnissen ersetzt wird, ist die Kompetenz, nicht nur über die Welt und die Schöpfung nachdenken zu können, sondern auch über das Denken selbst reflektieren zu können. Das wiederum würde es ermöglichen, den Schöpfungsglauben als einen weiterhin plausiblen Weltzugang beizubehalten, der mit naturwissenschaftlichen Konzepten koexistiert.³¹⁴

5.2.4. Die Frage nach den elementaren Erfahrungen:

Der Fokus der Unterrichtsspanne zum Thema Schöpfung liegt – wie ja bereits mehrfach erwähnt – auf der Stellung des Menschen in ihr sowie auf der Betonung seiner Verantwortung für sie, die aus dieser Sonderposition erwächst. Hiervon ausgehend soll eine Verknüpfung zentraler Erfahrungen der biblischen Texte und den lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern im Volksschulalter erreicht werden.

Eine mögliche Herangehensweise besteht dabei sicher im Ausgang beim Gefühl bzw. der Erfahrung des sich geborgen Fühlens. Die allermeisten Kinder werden nämlich die Erfahrung des geborgenseins zumindest in familiärem Kontext bereits gemacht haben. Und solche, denen dieses Privileg (noch) nicht zuteil wurde, werden zumindest den Wunsch nach Geborgenheit, Identität und Sicherheit nachvollziehen können. Hiervon ausgehend fällt es nicht mehr wirklich schwer, eine Brücke in jene Zeiten zu schlagen, in denen große Teile des Schöpfungshymnus und der Paradieserzählung entstanden sind. Zu jener exilischen bzw. nachexilischen Zeit, die geprägt vom Zerfall des einstigen Königreichs und der Diaspora-Situation des Volkes Israel geprägt war, bestimmten sicher auch der Wunsch nach Sicherheit und Geborgenheit das Denken auch jener Menschen, die an der Entstehung der Schöpfungstexte beteiligt waren. Den Menschen an sich und jedes in der Schöpfung lebende menschliche Individuum in biblischem Sinne als etwas Besonderes und von Gott bewusst Gewolltes anzuerkennen wird somit wohl heute wie damals jene Wünsche und Erfahrungen befriedigen bzw. bestärken können. Somit wird hier davon ausgegangen, dass in engem Zusammenhang mit einem vermittelten Gottesbild in den biblischen Schöpfungserzählungen das Bild des Menschen als einem von Gott geliebten und mitunter ‚bevorzugten‘ Lebewesen vermittelt wird. Dieses sei als erster Aspekt festgehalten.³¹⁵

In zweiter Hinsicht sei noch kurz die zentrale Erfahrung der Dankbarkeit bearbeitet. Wie zuvor wird auch hier davon ausgegangen, dass die allermeisten Kinder – unabhängig ihrer

³¹⁴ Vgl. SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 62–64.

³¹⁵ Vgl. SCHMID, Konrad: Schöpfung im Alten Testament. In: SCHMID, Konrad (Hg.): Schöpfung. Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (UTB 3514) 92.

konfessionellen Zugehörigkeit – bereits dankbar waren, also Dankbarkeit bereits bewusst empfinden durften. Auch diese Erfahrung bzw. dieses Gefühl lässt sich mit den Schöpfungstexten in Verbindung bringen. In den Schöpfungserzählungen wird dem Menschen nämlich die Schöpfung in all ihrer Schönheit und Fülle gewissermaßen als Geschenk zu eigen gegeben. Das daraus resultierende sich beschenkt Wissen durch die (Früchte der) Schöpfung als katabatische Dimension einer Beziehung zwischen Mensch und Gott mündet sowohl in biblischer als auch in lebensweltlicher Hinsicht in eine anabatische Dimension ein. Dort nämlich, wo sich der beschenkte Mensch als in Verantwortung für diese eine Schöpfung stehend sieht. Und gerade hier liegen wohl die Angriffspunkte für die Unterrichtssequenz zum Thema.

5.2.5. Die Frage nach den elementaren Wahrheiten

Hinsichtlich der elementaren Wahrheiten muss festgehalten werden, dass gerade was die Schöpfungsthematik angeht, sich zwei gegensätzliche Pole gegenüberstehen: Die ‚Wahrheit‘, wonach ein Transzendentes die Welt in sechs Tagen geschaffen haben soll, und jene Wahrheit, die moderne Naturwissenschaft in Abgrenzung dazu vertritt. Nun kann bei Kindern im Volksschulalter und schon gar nicht für die fiktive Zielgruppe angenommen werden, dass einer der beiden polaren Stellungen reflexiv hinterfragt eingenommen werden kann. Allenfalls ist aber sowohl der Meinung als auch der Kritik der Kinder Raum zu geben.³¹⁶

Gerade hier gilt es auch schon Kindern aufzuzeigen, dass sich die naturwissenschaftliche und religiöse Perspektive nicht gegenseitig ausschließen müssen, bzw. in Komplementarität koexistieren können und wahrscheinlich auch sollen. Schweitzer rät dabei dazu, den Kindern dies anhand von Beispielen zu veranschaulichen. So kann zum Beispiel an Haustieren, die den Kindern lieb sind, gut gezeigt werden, dass sich die Welt nicht in rein biologischer Wahrheit erschließt, da diese Tiere für die Kinder – das werden sie selber schnell feststellen – eben gerade nicht nur lebendige Zellhaufen sind.³¹⁷

Als Produkt daraus kann so die Perspektive auf die Schöpfung und den Mensch in ihr weiter geschärft und akzentuiert werden.

5.2.6. Die Frage nach den elementaren Formen des Lernens: Methodik

Als letzter Schritt in der Elementarisierung der Schöpfungsthematik sei noch die Methodik in Folge der bisher ausgearbeiteten Dimensionen besprochen. Die Lehrplananalyse hat gezeigt,

³¹⁶ Vgl. SCHWEITZER u.a. (2019): Elementarisierung 2.0. 67–69.

³¹⁷ Vgl. ebd. 69.

dass dabei v.a. die beiden Kompetenzbereiche Perzeption und Kognition zu bedienen sein werden. Die Methodik soll also so gewählt werden, dass die Kinder einerseits das Wunder der Schöpfung und sich in ihr wahrnehmen. Andererseits wird es die Aufgabe des RU sein, die SchülerInnen dazu zu bemächtigen, die Schöpfung für sich als ein solches Wunder deuten zu können, das es wert ist, erhalten und gepflegt zu werden. Hierfür soll als Fundament folgender Dreischritt im Aufbau der Unterrichtssequenz zum Thema dienen.

In einem ersten Schritt gilt es daher, die Einzigartigkeit des Menschen in der göttlichen Schöpfung zu betonen und herauszuarbeiten. Grundlage dafür ist die Gottebenbildlichkeit des Menschen, die in allen Konfessionen als anthropologisches Fundament anzusehen ist. Um diese herauszuarbeiten, empfiehlt sich die Arbeit mit Bilderbüchern. Beispielhaft sie hier kurz auf das Werk ‚Wie war das am Anfang?‘³¹⁸ von Heinz Janisch und Lind Wolfsgruber verwiesen. In deren 2009 erstmals aufgelegtem Werk werden verschiedene Möglichkeiten durchgespielt, was eigentlich wäre, wenn die Hauptprotagonistin, ein Mädchen, kein Mensch geworden wäre, sondern vielleicht ein Vogel, ein Eisbär oder sogar ein Stein. Die zentrale Frage, um die im sehr knapp gehaltenen Buch also kreist, lautet: Wie war das am Anfang, als Gott an mich gedacht hat? Zentral geht es dabei darum, ob Gott bewusst wollte, dass aus dem Mädchen ein Mensch wird und in weiterer Folge, ob jeder und jede bewusst von Gott als Mensch geschaffen wurde. Als Anschluss zur Arbeit mit dem Buch könnten folgende Fragen besprochen werden: Ist jeder Mensch von Gott einzigartig gemacht? Ist menschliches Leben wichtiger als anderes Leben auf der Erde? Sind alle Menschen gleich viel wert? Wie merken wir, dass wir von Gott einzigartig gemacht worden sind? Weiters könnten mittels Bildern von verschiedenen Menschen aller Hautfarben, jeden Geschlechts und Alters usw. die Kinder überlegen, was an jedem und jeder wohl einzigartig sein könnte.³¹⁹

In einem zweiten Schritt gilt es, die SchülerInnen für das Geschenk (u.a. die Früchte) der Schöpfung zu sensibilisieren. Eine Möglichkeit, den Blick der Kinder für das Schöne zu schärfen, besteht sicher in der Herausstellung, wie vielfältig und individuell Schönes ist. So können die Kinder beispielsweise in der Natur Dinge sammeln, die ihnen besonders gefallen, sie können Ähnliches auch von zuhause mitbringen oder einfach im Unterricht zeichnen, malen oder basteln. Sind diese Dinge bzw. Werke einmal zusammengetragen lässt sich sicher erarbeiten, dass Schönheit in sehr vielen Dingen wohnt und dass diese v.a. auch nicht nur

³¹⁸ Vgl. JANISCH, Heinz / WOLFSGRUBER, Linda: Wie war das am Anfang? Innsbruck: Tyrolia 2012².

³¹⁹ Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam / BUTT, Christian: Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, 116–118.

subjektiv ist, wenn man sich auf seine Umwelt einlässt. Wenn die Kinder die Schönheit und Besonderheit der Schöpfung erleben und begreifen, wird der Schritt hin zur Dankbarkeit vermutlich kein allzu großer mehr sein. Das Gefühl oder die Erfahrung der Dankbarkeit soll schließlich in Bezug auf die Schöpfung in einer kleinen Feier bzw. einem kleinen Fest gipfeln und zum Ausdruck kommen. Bei dieser Art eines Erntedankfestes können verschiedene Gaben der Erde dargeboten und miteinander bewusst genossen werden. So erfahren die Kinder noch einmal mit mehreren Sinnen das Wunder der göttlichen Schöpfung.

An dritter und zugleich letzter Stelle in unserem methodischen Dreischritt steht das Bemühen, in den Kindern ein Verantwortungsgefühl für diese Schöpfung zu wecken. Der sich aus der Bibel ergebende Anspruch für den Menschen, der Hüter der Schöpfung zu sein, ist für VolksschülerInnen ebenso gültig wie vermutlich auch abstrakt. Umso wichtiger erscheint es, diese Verantwortung lebendig zu veranschaulichen. Hierbei könnte es hilfreich sein, ein kleines Pflanzensortiment im Klassenraum anzulegen, für dessen Gedeihen die Kinder mit zuständig sind. So könnten die SchülerInnen aus erster Hand erfahren, was es heißt, sich um die Schöpfung zu kümmern und anschließend die Früchte als Geschenk zu empfangen. Ein äquivalentes Denkmodell wäre aber auch über Haustiere möglich. Schließlich werden viele Kinder ein solches daheim und auch lieb haben. Auch darin – in der Sorge um ein solches Tier – zeigt sich die Verantwortung gegenüber der Schöpfung.

6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat in groben Umrissen versucht, drei wesentliche Punkte zu bearbeiten. Der erste Schwerpunkt lag dabei auf der Frage, worin Herausforderungen und Hürden eines modernen Religionsunterrichts der Gegenwart liegen. Dabei konnten zentrale Problemstellungen herausgearbeitet werden. So wurde z.B. gezeigt, dass eine wesentliche Schwierigkeit in der zunehmenden Heterogenität der SchülerInnenschaft und der Gesellschaft im Allgemeinen liegt. Dies wiederum bedingt ernsthafte Überlegungen, ob ein in Konfessionen unterteilter christlicher Religionsunterricht noch zeitgemäß ist und welches Konzept an dessen Stelle treten könnte. Eine mögliche Antwort liegt in der konfessionsübergreifenden religionspädagogischen Arbeit. Das Modell des dk:RU, das seine Wurzeln im kokoRU und wahrscheinlich auch im Hamburger Modell des RU für alle hat, setzt gerade dort an. Diese versuchsweise durchgeführte Unterrichtsform hat aber seit seinem Anbeginn mit Schwierigkeiten zu kämpfen. So zeigten sich v.a. die beteiligten Lehrkräfte mit der überkonfessionellen Arbeit aufgrund fehlender Angaben zu geeigneten Themengebieten und einer angemessenen Didaktik überfordert.

Im zweiten Teil dieser Arbeit sollte daher dem erstgenannten Bedürfnis der Lehrpersonen Rechnung getragen werden. In einer eingehenden Lehrplananalyse der fünf am Modell dk:RU beteiligten Konfessionen wurden Themen erarbeitet, die sich zur Bearbeitung im überkonfessionellen Kontext eignen. Anhand zuvor festgelegter Kategorien wurden sechs beispielhafte Themenbereiche dann eingehend analysiert. Ziel dieser Analyse war die Erarbeitung von Gemeinsamkeiten und Spezifika in thematischer, didaktischer und kompetenzorientierter Hinsicht. Dabei zeigte sich, dass in allen Themengebieten weitgehende Überschneidungen – also Gemeinsamkeiten – aber auch bedeutende Unterschiede zu beobachten und zu beachten sind. Jedenfalls konnte auch festgestellt werden, dass genügend Stoff für die überkonfessionelle Arbeit besteht und dieser auch vielschichtig aufbereitet werden kann.

Wie diese Aufbereitung schließlich aussehen kann, sollte der dritte und abschließende Teil der Arbeit zeigen. Anhand des Modells der Elementarisierung von Friedrich Schweitzer wurde an einem beispielhaft herausgegriffenen Thema vorgeführt, wie erste didaktische Überlegungen zu einem der erarbeiteten Themengebiete ausschauen können. Hierbei zeigte sich wesentlich, dass es auch in der didaktischen Vorbereitung weitgehende Übereinstimmungen in den verschiedenen Konfessionen geben wird – v.a. in den Dimensionen *elementare Formen des Lernens*, *elementare Erfahrungen* und *elementare Zugänge*. Dies liegt daran, dass zum ersten

die Methodik da wie dort auf die Kompetenzen, die Lerngruppe, das Setting sowie die Ziele des Unterrichts abgestimmt sein müssen. Zum zweiten darf man davon ausgehen, dass die grundlegendsten Erfahrungen des Menschseins auch von allen Kindern geteilt werden. Und schließlich gelten mitunter auch deshalb die Erkenntnisse der Entwicklungsforschung und (Religions-)Psychologie konfessionsübergreifend. Die maßgeblichen Unterschiede werden hier wohl eher in den *elementaren Strukturen* und *Wahrheiten* zu finden sein. Gerade diese Dimensionen betreffend scheint es fast unvermeidlich, dass auch die LehrerInnen überkonfessionell agieren und sich den Stoff gemeinsam erarbeiten. Wenn nämlich ein partizipierendes Einfühlen in die ‚fremde‘ Konfession hinsichtlich der elementaren Strukturen noch möglich sein wird, kann bei den elementaren Wahrheiten nicht davon ausgegangen werden.

Abschließend darf also festgehalten werden, dass beim Verfassen dieser Arbeit zwei wesentliche Eindrücke entstanden sind. Erstens liegt die Zukunft des christlichen RU mit großer Wahrscheinlichkeit im Bemühen um Einheit. Diese Einheit im Sinne einer lebendigen ökumenischen und dialogischen Zusammenarbeit muss beispielhaft werden für die Grundidee eines geeinten Europas und v.a. die zentrale Botschaft vom Gottesreich. Zweitens entstand – zumindest aus der Distanz des Studiums und der rein theoretischen Beschäftigung mit dem Thema des dk:RU – der Eindruck, dass eine solche überkonfessionelle Zusammenarbeit jedenfalls möglich und für alle Seiten bereichernd ist. Bedingung dafür ist allerdings sicher, dass die Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um dialogisch-konfessionelles Unterrichten qualitativ angemessen und großflächig zu ermöglichen.

7. Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------------|--|
| alk. | alkatholisch |
| dk:RU | dialogisch-konfessioneller Religionsunterricht |
| ev. | evangelisch |
| kokoRU | konfessionell-kooperativer Religionsunterricht |
| LP | Lehrplan |
| orth. | orthodox |
| röm.-kath. | römisch-katholisch |
| RU | Religionsunterricht |

8. Literaturverzeichnis

- BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / u.a.: Konfessionelle Lehrpläne kooperativ durchbuchstabiert. Die Ergebnisse der Lehrplansynopse. In: BASTEL, Heribert / GÖLLNER, Manfred / JÄGGLE, Martin / u.a. (Hgg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse. Wien: Lit Verlag GmbH 2006 (Austria: Forschung und Wissenschaft. Religionspädagogik 1) 113–200.
- BÖHM, Uwe: Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001 (Arbeiten zur Religionspädagogik 18).
- BUNDESGESETZBLATT NR. 134.: Altkatholischer Lehrplan. 1963. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1963_134_0/1963_134_0.pdf [Abruf: 03.11.2019].
- BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspsychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- DANNER, Sonja: KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23/1 (2015) 47–53.
- DIETERICH, Veit-Jakobus: Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen: V&R unipress 2007 (Arbeiten zur Religionspädagogik 29).
- DOEDENS, Folkert / WEIBE, Wolfram: Religion unterrichten in Hamburg. In Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/1 (2007) 50–67.
- ELKIND, David: The child's conception of his religious denomination. In: Journal of Genetic Psychology (1961, 1962, 1963). [Die drei Jahreszahlen beziehen sich auf unterschiedliche Untersuchungen.]
- ENGLERT, Rudolf: »Schöpfung« im Religionsunterricht – eine etwas ernüchternde Zwischenbilanz. In: ALTMAYER, Stefan/ENGLERT, Rudolf/KOHLER-SPIEGEL, Helga u.a. [Hg.]: Schöpfung. Jahrbuch für Religionspädagogik. 34/2018, 250–263.
- ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München: Kösel 2013.
- ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG: Konzept. URL: <https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/09/Das-Konzept-von-dkRU.pdf> [Aufruf: 01.12.2019].
- ERZBISCHÖFLICHES AMT FÜR SCHULE UND BILDUNG: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule. 2013, URL: https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/Volksschule_LP_2014.pdf [Abruf: 12.3.2019].
- EVANGELISCHE KIRCHE A.B. DIÖZESE WIEN: Lehrpläne für den Evangelischen Religionsunterricht an Volksschulen und an Sonderschulen. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_255_2010_19489.pdf?5te7lx [Abruf: 12.3.2019].
- GRUGEON, Elizabeth / WOODS, Peter: Education All. Multicultural Perspectives in the Primary School. London-New York: Routledge 1990.
- HAENISCH, Hans: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculevaluation. Paderborn-München-Wien-u.a.: Ferdinand Schöningh 1982 (Schule und Weiterbildung 15).
- JACKSON, Robert / NESBITT, Eleanor M.: Hindu Children in Britain. Stoke on Trent: Trentham Books 1993.
- JANISCH, Heinz / WOLFSGRUBER, Linda: Wie war das am Anfang? Innsbruck: Tyrolia 2012.
- KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer 2015 (Praktische Theologie heute 136).
- KNAUTH, Thorsten: Positionen und Perspektiven eines dialogischen Religionsunterrichts in Hamburg. In: KENNGOTT, Eva-Maria / ENGLERT, Rudolf / KNAUTH, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer 2015 (Praktische Theologie heute 136) 69–85.

- KOCH, Kurt Kardinal (2015): Der Mensch als ökumenische Frage. Gibt es noch eine gemeinchristliche Anthropologie? In: STUBENRAUCH, Bertram / SEEWALD, Michael (Hg.): Das Menschenbild der Konfessionen. Die Achillesferse der Ökumene? Freiburg - Wien: Herder 2015, 18–32.
- KOCH, Kurt Kardinal: Der Mensch als ökumenische Frage. Gibt es noch eine gemeinchristliche Anthropologie? In: Stubenrauch, Bertram / SEEWALD, Michael (Hg.): Das Menschenbild der Konfessionen. Die Achillesferse der Ökumene? Freiburg - Wien: Herder 2015, 18–32.
- KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris: Konfessionelle Vielfalt in Begegnung. Perspektiven aus der Evaluation des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichtes in Wien. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 (2017) 2, 164–172.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Dt. Studienverlag 1997⁶.
- NEUMANN-GORSOLKE, Ute: Gottebenbildlichkeit (AT). In: Homepage der deutschen Bibelgesellschaft. 2017, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/wibilex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/gottebenbildlichkeit-at/ch/a6f83f5c8aa1f2025a01b7e161cc92b3/> [Aufruf: 27.11.2019].
- ÖKUMENISCHER RAT DER KIRCHEN IN ÖSTERREICH: Bewahrung der Schöpfung ist Anliegen aller Kirchen. 2016. URL: <http://www.oekumene.at/oerkoenews/1608/bewahrung-der-schoepfung-ist-anliegen-aller-kirchen> [Aufruf: 28.11.2019].
- ORTHODOXES SCHULAMT FÜR ÖSTERREICH: Die Lehrpläne des Orthodoxen Religionsunterrichts an Volksschulen (Vorschulstufe und Grundschule). URL: http://www.orthodoxekirche.at/files/lehrplan_vs.pdf [Abruf: 12.03.2019].
- POHL-PATALONG, Uta: (Überwiegend) konfessionell und vielfältig zugleich. In: EISENHARDT, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2018, 19–27.
- RECHTSINFORMATIONSSYSTEM DES BUNDES: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - freikirchlicher Religionsunterricht an Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen, Fassung vom 12.03.2019. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008912&Show> [Abruf: 12.03.2019].
- SCHMID, Konrad: Schöpfung im Alten Testament. In: SCHMID, Konrad (Hg.): Schöpfung. Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (UTB 3514).
- SCHRÖDER, Ulrike: Religionswissenschaft. 2015. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100076/> [Abruf: 07.01.2020].
- SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert / u.a.: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br.: Herder 2002.
- SCHWEITZER, Friedrich / BIESINGER, Albert / CONRAD, Jörg / GRONOVER, Matthias: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter. Freiburg i. Br.: Herder 2006.
- SCHWEITZER, Friedrich / HAEN, Sara / KRIMMER, Evelyn: Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.
- SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2018⁴.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTION: Lehrplanvergleich Naturwissenschaften. Bern: Pädagogische Hochschule 2005, URL: https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/l_natur_d.pdf [Abruf: 12.03.2019].
- VEREINIGUNG HAMBURGER RELIGIONSLEHRERINNEN UND RELIGIONSLEHRER: Der Hamburger Weg. URL: <https://vhrr.jimdo.com/schule-ru-f%C3%BCr-alle/der-hamburger-weg/> [Abruf: 05.09.2019].
- WEIßE, Wolfram: Dialogical 'Religious Education for All' in Hamburg. In: *Pedagogik* 33/2 (2013) 166–178.
- ZIMMERMANN, Mirjam / BUTT, Christian: Bilderbuchstunden. Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.

9. Anhang

9.1. Abstract

In einem ersten Schritt stellt die Diplomarbeit kurz den aktuellen Forschungsstand zu überkonfessioneller Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum sowie die wichtigsten diesbezüglichen Modelle in Auswahl vor. Diese stellen die Basis für das Modell des dk:RU dar. Dabei sollen zentrale Ansprüche und Schwierigkeiten aber auch Möglichkeiten, die sich aus diesen Unterrichtsformen ergeben, aufgezeigt werden.

Den eigentlichen Hauptteil der Arbeit stellt in weiterer Folge eine ausführliche Lehrplansynopse dar. Auf Basis sowohl einschlägiger Literatur zu Lehrplananalysen als auch in Rückgriff auf Untersuchungen zu überkonfessionellem Religionsunterricht werden thematisch-inhaltliche Kategorien entwickelt, hinsichtlich derer die Lehrpläne der teilnehmenden christlichen Glaubensgemeinschaften untersucht und miteinander verglichen werden. Der Schwerpunkt der Analyse liegt aber auf einer eingehenden Inhaltsanalyse. In dieser werden die Lehrpläne hinsichtlich der zuvor festgelegten thematisch-inhaltlichen Kategorien auf vier Fragen hin untersucht: (1) In welcher/welchen Jahrgangsstufe(n) ist eine Auseinandersetzung mit der Themenkategorie vorgesehen? (2) In welchem Kontext werden Inhalte und Themen verpackt? (3) Werden diese Aspekte vertiefend oder genauer durch Bezüge auf die Hl. Schrift oder die Tradition definiert und wenn ja, wie? (4) Warum kommt ein bestimmter Inhalt / ein bestimmtes Thema zur Behandlung im Lehrplan bzw. welche Kompetenzen sollen geschult werden?

Die Ziele dieser inhaltlichen Untersuchung sind schließlich im Wesentlichen folgende: Es gilt hinsichtlich der thematischen Kategorien (1) Gemeinsamkeiten und Spezifika der Lehrpläne sowie (2) Leerstellen und Schwerpunkte der Lehrpläne auszumachen.

Beispielhaft sollen schließlich zumindest anhand einer solchen Schnittstelle religionsdidaktische Grundüberlegungen angestellt werden, die zeigen, wie im konkreten Unterricht zum Thema gearbeitet werden könnte. Die Grundlage hierfür stellt das Elementarisierungsmodell von Friedrich Schweitzer dar.