

reli⁺plus

Religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung

09-10|2026



helfen

» Transition

Übergangsgestaltung
am Schuleingang.

Seiten 4 bis 7

» Montessori

„Hilf mir, es selbst zu tun“
– Montessoris Pädagogik
zwischen Freiheit, Ord-
nung und Glaube.

Seiten 8 bis 11

» (Hinein)fühlen

... und helfen: Emotiona-
les Lernen und biblische
Erzählungen.

Seiten 12 bis 15

» Planen

Wie viel Planung
braucht guter Religions-
unterricht? Eine Richt-
schnur für das Schuljahr.

Seiten 16 bis 19

» Hilfsbereit

Nächstenliebe und Hilfs-
bereitschaft als soziale
Kompetenzen im schuli-
schen Kontext.

Seiten 20 bis 24



Bestellen Sie jetzt!

Reli+Plus, die innovativ-praktische religionspädagogische Zeitschrift:

- + fünf Mal jährlich neues Material für Schule und Kindergarten
- + jeweils ein Thema in Theorie und Praxis
- + speziell aufbereitet für Elementarpädagogik, Primarstufe sowie Sekundarstufe 1 und 2
- + zum Sammeln: Infografiken und Methodenlabor

+ **Abopreis** für ein Jahr: **15 Euro** (5 Ausgaben/Jahr)

Wenn bis 1. November keine Abbestellung erfolgt, verlängert sich das Abonnement von Reli+Plus jeweils um ein weiteres Jahr.

+ **Einzelpreis: 4 Euro**

+ Mit folgenden **Kirchenzeitungen** gibt es **Kombi-Abos**:
SONNTAGSBLATT für Steiermark, Tiroler Sonntag, KirchenBlatt Vorarlberg, martinus: **Fragen Sie bei Ihrer Kirchenzeitung nach!**



www.reliplus.at

inhalt:

Impressum	2
Editorial	3
Helfen heißt Unterstützen: Übergänge hilfreich begleiten	
Kerstin Waldmüller & Daniela Krienzer	4
Hilfe zur Selbsthilfe: Montessori-Pädagogik im Fokus	
Judith Feiel	8
(Hinein)Fühlen & helfen – emotionales Lernen im Religionsunterricht	
Katrin Oswald	12
Planung hilft	
Herbert Stiegler	16
Bereit zu helfen	
Eva Bacher	20
Helfen in schwierigen Zeiten	
Simone Rieser-Kurzmann	24
Buchrezension/Cartoon/Vorschau	28

Zum Titelbild:

Zenita Komad – LIEBE DEINEN NÄCHSTEN, SEHR (2012).

Die Installation von Zenita Komad besteht aus farbigen Wachsabgüssen von Händen, die in Gebärdensprache die Botschaft „Liebe deinen Nächsten, sehr“ vermitteln. Die als Kerzen gestalteten Hände symbolisieren Nächstenliebe, Empathie und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Durch die Verstärkung des christlichen Gebots der Nächstenliebe ruft die Arbeit zu mehr Mitmenschlichkeit und Solidarität auf.



impressum

Eigentümer und Herausgeber: Kompetenzzentrum für Religionspädagogische Schulbuchentwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz | Renate Wieser, Vizerektorin.

Redaktion: Rene Authried, Eva Bacher, Judith Feiel, Heinz Finster, Katrin Oswald, Simone Rieser-Kurzmann, Martina Schröck, Herbert Stiegler, Stefanie Strohmaier (CvD), Karin Weninger-Stöbl, Renate Wieser (CR)

Rezension: Stefanie Strohmaier

Cartoon: Ivan Rajic

Layout und Satz: Peter Kandlbauer

Druck: Druckerei Dorrang

AboService: Sonntagsblatt für Steiermark, Bischofplatz 2, 8010 Graz. 0316/8041-225, aboservice@reliplus.at

reli+plus ist die religionspädagogische Zeitschrift für Praxis & Forschung der PPH Augustinum. Gegründet von Friedrich Rinnhofer und Heinz Finster, 2013.

reli+plus ist ein Praxisbeheft für Religionspädagog*innen aller Schulstufen und erscheint fünf Mal jährlich. Der Jahresbeitrag beträgt € 15,-

Für Abonnent*innen der Kirchenzeitungen „Sonntagsblatt für Steiermark“, „Tiroler Sonntag, Kirchenzeitung der Diözese Innsbruck“, „Vorarlberger KirchenBlatt, Diözese Feldkirch“, „martinus, Kirchenzeitung der Diözese Eisenstadt“ ist der Bezug von **reli+plus** gratis. Wenn bis 1. November keine Abbestellung erfolgt, verlängert sich das Abonnement von **reli+plus** jeweils um ein weiteres Jahr.

www.reliplus.at

Quellen

- Seite 1: Zenita Komad, LIEBE DEINEN NÄCHSTEN, SEHR, 2012. Wachsabgüsse mit Dochten. Dimensionen variabel. KULTUM depot Graz, aus: Zenita Komad: I LO VE GOD (2012). Foto: kultum.at
- Seite 3: Zenita Komad, (ICH) VERZEIH MIR (UND ALLEN ANDEREN), 2010/2011. Mehrteilige Installation: raue Granitplatte, gefräst, auf Sand auflagernd heilige Substanzen (Kampfer, Myrrhe, Weihrauch, Minze, Rosenblätter, Styrax, Boswellia), Sandbild (Sand, Karton, Leim, Holz auf. Foto: kultum.at

„WER IST MEIN NÄCHSTER?“

Diese Frage aus dem Lukasevangelium gehört zu den ältesten – und zugleich brisantesten – Fragen des Christentums. Papst Leo XIV. hat sie jüngst mit Nachdruck in die Gegenwart übersetzt. Christliche Liebe, so macht er deutlich, folgt keiner Rangordnung von Nähe, Herkunft oder Zugehörigkeit. Sie weitet den Blick auf den Menschen als Menschen. Damit wird aus dem Titelverb dieses Heftes weit mehr als ein Appell zur Freundlichkeit: Helfen ist eine Entscheidung darüber, wie wir zusammenleben wollen.

„Wer ist mein Nächster?“ Jesus beantwortet diese Frage, mit der er „auf die Probe gestellt“ werden soll, nicht, indem er den Kreis der Nächsten bestimmt. Er verschiebt die Perspektive: Nicht „Wer ist mein Nächster?“, sondern „Wem werde ich zum Nächsten?“ wird zur entscheidenden Frage. Das Christentum zieht die Grenze der Nächstenliebe nicht enger, sondern stellt jede Grenzziehung unter Rechtfertigungsdruck.

Dieses Heft zeigt, wie vielfältig Helfen Gestalt annimmt. Helfen heißt begleiten – wenn Kinder Übergänge zwischen Kindergarten und Schule bewältigen. Helfen heißt, Selbstständigkeit zu

ermöglichen – ganz im Sinne Maria Montessoris: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Helfen beginnt mit Empathie und emotionaler Bildung, bevor es zur Handlung wird. Und manchmal hilft sogar ein guter Plan: Unterrichtsplanung schafft Orientierung und Freiräume für jene Momente, die sich nicht planen lassen und oft die wichtigsten sind. Schließlich fragt das Heft danach, wie Religionsunterricht Kinder und Jugendliche dazu befähigen kann, Hilfsbereitschaft als soziale Kompetenz zu entwickeln und in Krisenzeiten Orientierung, Hoffnung und gegenseitige Unterstützung zu erfahren.

„Ein Mensch ist Mensch durch andere Menschen“, sagt die Ubuntu-Philosophie. Das Christentum konkretisiert diese Verbundenheit im Gebot der Nächstenliebe: Menschlichkeit zeigt sich dort, wo wir einander zum Nächsten werden. In diesem Sinn wünschen wir Ihnen eine inspirierende Lektüre – und den Mut, an einer Welt mitzubauen, in der die gleiche Würde jedes Menschen Maßstab unseres Handelns ist.

Renate Wieser

renate.wieser@pph-augustinum.at



Renate Wieser
Vizerektorin, PPH Augustinum

GOTT DER LIEBE

Gott der Liebe,
du stellst uns Menschen an die Seite –
vertraute und fremde,
nahe und ferne.
Lass uns zuhören, bevor wir urteilen,
hinsehen, bevor wir handeln,
und lieben, bevor wir uns abwenden.
Weite unser Herz –
für Menschen, die unsere Hilfe brauchen,
für Menschen, die wir nicht verstehen,
und auch für uns selbst.
Schenke uns Mut,
dem Nächsten und der Nächsten mit Achtung zu begegnen,
Unterschiede auszuhalten
und Verbundenheit zu suchen.
Lass uns den Nächsten lieben –
mit offenem Herzen,
klarem Verstand
und ganzer Kraft.

Karin Weninger-Stöbl



HELFEN HEISST UNTERSTÜTZEN: ÜBERGÄNGE HILFREICH BEGLEITEN

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe für Kinder und fordert zugleich Eltern und pädagogische Fachkräfte. Unter dem Leitgedanken „Helfen heißt Begleiten“ zeigt der Artikel, wie Kinder beim Loslassen vertrauter Strukturen unterstützt und beim Ankommen in der Schule gestärkt werden können. Dabei werden zentrale Gelingensbedingungen und die Bedeutung von Kooperation hervorgehoben.

Kerstin Waldmüller
Daniela Krienzer

Vom Loslassen
zum Ankommen

Übergänge bewältigen – ein Auftrag fürs Leben

Übergänge werden in der Transitionsforschung seit Langem empirisch untersucht und als Schnittstellen zwischen individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen sowie gesellschaftlichen Anforderungen verstanden. Sie sind komplexe, ineinandergreifende und sich überlappende Wandlungsprozesse, die vielfältige Anforderungen und Belastungen mit sich bringen (Welzer 1993, 1999; Künkler 2011; von Felden 2015). Vor diesem Hintergrund wird deutlich: Übergänge gelingen nicht durch punktuelle Unterstützung, sondern durch kontinuierliche Begleitung. Seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres in Österreich (2010/11) verfügen Kinder und ihre Familien über erste Transitionserfahrungen – die Erfahrung des Loslassens der Primarbezugspersonen und des Ankommens in einer Institution. Dennoch bleibt der Wechsel vom Kindergarten in die Volksschule eine sensible Phase für Kinder, Eltern/Erziehungsberechtigte (EB) und pädagogische Fachkräfte, die – wie schon der Eintritt in den Kindergarten – erneute Anpassungsleistungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene erfordert. „Helfen heißt Begleiten“ bedeutet in diesem Zusammenhang, Orientierung zu geben, Sicherheit zu schaffen und Entwicklungsprozesse achtsam zu unterstützen. Eine gelingende Transition setzt Transparenz, die aktive Mitwirkung der Eltern/EB sowie eine professionelle Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur*innen voraus (Sauhering/Solzbacher 2014; Seddig 2019; Blatz et al 2023). Eltern/EB werden als aktive Partner*innen verstanden, deren Lebenslagen und Bildungsbiografien berücksichtigt werden müssen. Dies erfordert von pädagogischen Fachkräften eine bewusste Haltung der Kooperation, Beratung und Begleitung sowie entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen (Hollerer et al 2019; Krienzer 2021). Der Fokus richtet sich dabei nicht nur auf (Förder-)Angebote für Kinder, sondern ebenso auf Elternbildung, Mitbestimmung und Teilhabe (Krienzer 2021, 59–63). Gerade bei ersten oder wenigen Transitionserfahrungen wird Begleitung bedeutsam. Sie unterstützt Kinder nicht nur beim Loslassen, sondern vor allem beim Ankommen.

Blick in die Ergebnisse eines Forschungsprojekts

■ Genese und Motivation:

Der ko-konstruktive Prozess der Transition wird in einer idealen Praxis von Fachkräften der elementarpädagogischen wie auch primärpädagogischen Institution in Kooperation initiiert und unterstützt. Dieser erfordert eine verstärkte Kommunikation und Partizipation mit und von Kindern sowie deren Bezugspersonen, um schulnahe Basiskompetenzen gezielt zu entwickeln und zu stärken. Ziel ist es, die sensible Phase der Transition anzuleiten, zu moderieren und erfolgreich zu bewältigen (Griebel/Niesel 2004).

Im Zuge des Lehramtsstudiums Primarstufe legen Studierende des Schwerpunktes Elementarpädagogik mit Fokus auf den erweiterten Schuleingang das Augenmerk auf den selbstgewählten Forschungskontext der Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Volksschule. Die aktive Einbindung von Studierenden in Forschungsprozesse ist ein zentraler Bestandteil der Professionalisierung, da sie die Entwicklung forschungsbasierter Reflexions- und Handlungskompetenzen im Hinblick auf die komplexen Anforderungen schulischer Praxis ermöglicht (Albert 2016, 36–37). Im Rahmen einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit den eigenen zukünftigen Rollenerwartungen und -anforderungen im Zuge eines Professionalisierungsprozesses (Albert 2016) reflektieren Studierende auf Basis empirischer Studien die Ziele, Kompetenzerwartungen und strukturellen Rahmenbedingungen der beteiligten Akteur*innen. Dabei werden die Ergebnisse der Studie von Sauhering/Solzbacher (2014; n = 600) herangezogen, die die Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen von Lehrkräften und elementarpädagogischen Fachkräften vergleichen sowie die Befunde von Krienzer (2021; n = 300), die strukturelle Aspekte in den Fokus stellen.

■ Forschungsfrage und Erhebung

Unter Einbezug von weiterer vielfältiger Literatur (Sauhering/Solzbacher 2014; Fageth 2015; A6, 2017; Grillitsch/Stanzel-Tischler 2017; Hollerer et al 2019; Seddig 2019; BMBWF 2020; Hollerer/Amtmann 2020; Krienzer 2021; Nuart 2024;) wird das Forschungsinteresse rund um das Thema des Überganges von Kindergarten in die Grundschule gelegt. Um in dieser wichtigen Pha-

se alle Beteiligten zu unterstützen und helfend zu intervenieren, müssen vorab die Bedarfe, Herausforderungen und Erwartungen erhoben werden. Folgende Forschungsfrage ist leitführend für die empirische Erhebung: Welche Anforderungen bzw. Erwartungen werden beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule an bzw. von diversen Akteur*innen gestellt? Der unter Anleitung konzipierte Interviewleitfaden bildet die Grundlage für die Erhebung. Die Stichprobe beläuft sich auf 40 pädagogische Fachkräfte im Bundesland Steiermark – 20 Volksschullehrpersonen (VS), 20 Elementarpädagog*innen (EP), die in Kindergärten tätig sind. Nach Transkription und induktiver Betrachtung dieser erstellen die Studierenden ein deduktiv-induktiv gebildetes Kategoriensystem nach Mayring (2022) und werten unter Anleitung aus (siehe dazu Krienzer 2025).

Ergebnisdarstellung

■ Loslassen und Ankommen – ein Auftrag an das Kind

Die Ergebnisse hier rezipierter Studie (Krienzer 2025) zeigen, dass sowohl Volksschullehrpersonen als auch Elementarpädagog*innen im Sinne des Leitgedankens „Helfen heißt Begleiten“ den Übergang als Prozess des Loslassens und Ankommens verstehen. Neben der Fokussierung auf Basisfähigkeiten rücken insbesondere sozial-emotionale Aspekte in den Vordergrund, wobei das Wohlbefinden der Kinder sowie das „Ankommen dürfen“ und das Finden von Orientierung als zentrale Bedingungen einer gelingenden Begleitung hervorgehoben werden. Neben dem Ziel, sich in der neuen räumlichen und sozialen Umgebung der Schule mit neuen bzw. anderen Strukturen zurechtzufinden, wird als grundlegender Aspekt ebenso die Entwicklung zu selbstbewussten Schulkindern durch eine optimale Unterstützung schon vor dem eigentlichen Schulbeginn genannt (Krienzer 2025). Ein „Zurechtfinden in der Schule [...], in der neuen Umgebung generell“ (VS), [...] der Umgang mit verschiedenen Gruppenkonstellationen sowie das Eingewöhnen in neue Strukturen und Situationen“ (EP) werden als grundlegende Aspekte genannt, ebenso dass die Kinder in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten Schulkindern die optimale Unterstützung bzw. Hilfe vor dem Schulbeginn bekommen. Das Wohlbefinden der Kinder stellt dabei ein übergeordnetes gemeinsames Ziel dar – etwa durch die Klassenraumgestaltung, die Förderung der Klassengemeinschaft oder bereits durch eine bewusste Klassenzusammensetzung. Darüber hinaus sollen vielfältige Möglichkeiten geschaffen werden, um durch forschendes und entdeckendes Lernen Spaß am Lernen sowie Interesse und Neugierde aufrechtzuerhalten.

„Wir möchten, dass die Kinder gut in die Volksschule wechseln und sich sicher in ihren Kompetenzen fühlen und auch wissen, was sie können.“ (VS) Der Aufbau sowie die Aufrechterhaltung der Motivation, der Neugierde und der positiven Assoziation



Zenita Komad, (ICH) VERZEIH MIR (UND ALLEN ANDEREN); siehe Seite 3.

Foto: kultum.at

mit der Schule werden sowohl von elementarpädagogischen Fachkräften als auch von Primarstufenlehrpersonen als wesentlich erachtet. Ziel ist das „Schaffen einer einladenden, positiven, vertrauensvollen, sicheren und unterstützenden Lernumgebung, die den Entdeckungsdrang der SuS [Schülerinnen und Schüler], [...] und das soziale Miteinander fördert. Das Wohlfühlen der SuS in der Klasse ist dabei besonders wichtig“ (VS). „Während der Schuleingangsphase finde ich auch noch wichtig, was ich selbst, als Pädagogin, dem Kind mitgeben kann, dass es sich in der Schule wohlfühlt.“ (VS). Von den Lehrpersonen werden Flexibilität im Unterricht sowie die Kompetenz zur Gestaltung einer angepassten Lernumgebung auf Basis einer entsprechenden Lernstandermittlung gefordert. Dabei wird die „Förderung individueller Bedürfnisse der Schüler*innen“ sowie „eine große Portion Geduld, Einfühlungsvermögen und das Aufbauen einer Vertrauensbasis“ (VS) bekundet.

In dieser Phase auf bereits Bekanntes zu setzen (Spiele, Bilderbücher, Lieder, Signale, Rituale) und die Tagesrhythmik an jene des Kindergartens anzupassen, wird besonders in den ersten Wochen als sicherheitsgebend empfohlen. Vor allem der Aspekt der „Zeit“ wird in dieser Phase des Loslassens und Ankommens hervorgehoben, die sich dann doch begrenzt zeigt: „Es geht dann so schnell – ab Weihnachten, über den Winter haben sich dann die meisten Kinder endgültig vom Kindergarten gelöst und wollen gar nicht mehr zurück. Davor kommen sie aber sehr gerne zu Laternen- oder Herbstfesten!“ (EP). Nach der eigentlichen Schuleingangsphase ist es das Ansinnen der Lehrkräfte, eine verlässliche Bezugsperson für die Kinder zu bleiben, das selbstgesteuerte Lernen der Kinder zu fördern, die Motivation zu erhalten, Routinen zu etablieren, langsam eine Leistungsorientierung zu erzielen und dabei sowohl die individuelle Entwicklung als auch den formellen Lernprozess zu erkennen und zu interpretieren. Des Weiteren steht die Stärkung einer positiven Beziehungsebene zu den Lehrpersonen



**Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.**

Hermann Hesse, „Stufen“, 1961

und unter den Mitschüler*innen im Fokus sowie eine offene Haltung gegenüber Neuem. Langsam werden dann notwendige Rituale und Regeln eingeführt, alles Neue und Wichtige besprochen, um somit das Sicherheits- und Wir-Gefühl der Schüler*innen zu stärken. Von Pädagog*innen werden eine tragfähige Beziehungsarbeit, vielfältige Methoden und ein sensibles Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe gefordert. *„Aus meiner Sicht benötigen Elementarpädagoginnen [und Pädagogen] die Fähigkeit und Weitsicht, Kinder gezielt auf den Schuleintritt vorzubereiten sowie deren Kompetenzen zu überprüfen und zu fördern, um eine gute Grundlage für den weiteren Bildungsweg zu schaffen.“* (VS)

■ Helfen und Begleiten – ein kooperativer Auftrag an die Fachkräfte

Im Sinne des Leitgedankens *„Helfen heißt Begleiten“* zeigt sich, dass Transitionen nicht nur in der Arbeit mit dem Kind, sondern wesentlich in der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften verankert sind. Begleiten bedeutet dabei, durch konstruktive Zusammenarbeit und eine wertschätzende Gesprächskultur mit Eltern sowie Bildungspartner*innen einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu schaffen, der Kindern Sicherheit im Prozess des Loslassens und Ankommens bietet. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit spezifischer Transitionskompetenzen, um Kooperation gezielt zu gestalten und Übergänge professionell zu begleiten. Für die Institution Schule bzw. die Lehrpersonen ist die Kooperation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten und den Elementarpädagog*innen unerlässlich, um Informationen auszutauschen und den Unterrichtsstil sowie die Methoden anzupassen, um die vielfältigen Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen. Des Weiteren wird die Kooperation mit den Eltern/EB und Familien im Sinne eines guten Aus-

tausches, transparenter Gespräche und des gemeinsamen Verfolgens von Zielen erwähnt (Kriener 2025). *„Es ist wichtig, dass sich Eltern nicht machtlos fühlen, sondern als integraler Bestandteil des Bildungsgefüges.“* (VS) Von Eltern/EB wird vor allem eine positive Haltung zur Schule sowie eine unterstützende, ermutigende Kommunikation gegenüber dem Kind erwartet. Dafür benötigen sie ggf. Hilfe von den Fachkräften, um Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes zu stärken und die Vorfreude auf die Schule zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund des Leitgedankens *„Helfen heißt Begleiten: Vom Loslassen zum Ankommen“* formulieren beide Berufsgruppen das gemeinsame Ziel eines möglichst kohärenten und anschlussfähigen Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule. Dieser wird nicht als punktuellere Ereignis, sondern als prozesshafte Begleitung verstanden, die nur durch eine enge Kooperation zwischen Kindergarten, Schule, Elternhaus sowie innerhalb des Kollegiums gelingen kann. Die genannten Maßnahmen – wie Schnuppertage, Tage der offenen Tür, gemeinsame Feste, Gottesdienste, Kennenlernpicknicks oder institutionenübergreifende Vernetzungstreffen – fungieren dabei als Brückenformate, die Kindern ein schrittweises Loslassen vertrauter Kontexte ermöglichen und zugleich ein erstes Ankommen in der neuen Lernumgebung unterstützen. Rituale wie Abschieds- und Willkommensfeiern oder Schuleinschreibfeste strukturieren diesen Übergang zusätzlich emotional und symbolisch. In ihrer Gesamtheit tragen diese begleitenden Angebote dazu bei, Kontinuität erfahrbar zu machen, Sicherheit zu geben und den Übergang als gemeinsam gestalteten Entwicklungsprozess zu rahmen. Auch Griebel und Niesel (2011, 2017) halten fest, dass die Bewältigung der Transition ein Zusammenwirken aller Beteiligten voraussetzt. Zusammenwirken bedeutet dabei mehr und etwas anderes als eine reine Informationsweitergabe. Vielmehr müssen Modelle angedacht werden, in welchen konkrete Kooperationen/Kollaborationen der Institutionen und Bildungspartner*innen angeleitet werden – z. B. das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2020), welches als übergreifendes theoretisches Konzept u. a. auf Ökopsychologie und Systemtheorie aufbaut und im internationalen Diskurs weiterentwickelt wurde. Nach dem IFP-Transitionsansatz wird der Übergang in die Schule nicht nur durch die Fähigkeiten des Kindes bestimmt, sondern durch die ko-konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten. Transitionskompetenz wird dabei als Kompetenz des sozialen Systems verstanden. Auch Eltern bewältigen den Übergang und entwickeln dabei neue Kompetenzen in ihrer Rolle als Eltern eines Schulkindes. In diesem Modell werden die Herausforderungen für Kinder und Eltern beim Übergang in die Schule als Entwicklungsaufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene verstanden. Gleichzeitig wird der Übergang als Prozess mit vielfältigen Lern- und Entwicklungschancen betrachtet (Griebel/Niesel 2020).



Zenita Komad, LIEBE DEINEN NÄCHSTEN.

Foto: kultum.at

■ Gestärkt in Übergängen – ein Fazit

Nach eben genannten Überlegungen wird deutlich, dass der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als vielschichtiger, relationaler Prozess zu verstehen ist, der weit über die Vermittlung einzelner (Vorläufer-)Kompetenzen hinausgeht. Diese Aspekte gelten nicht nur für den Eintritt in die Volksschule, sondern ebenso für den Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. Auch dort gewinnen das vorausgehende Kennenlernen sowie Rituale des bewussten Verabschiedens und Willkommenseins zunehmend an Bedeutung, um Kindern das Loslassen vertrauter Strukturen und das Ankommen im neuen schulischen Umfeld zu erleichtern. Im Sinne des Leitgedankens „Helfen heißt Begleiten“ zeigt sich, dass erfolgreiche Transitionen vor allem dort gelingen, wo Kinder nicht punktuell vorbereitet, sondern kontinuierlich in ihren individuellen Entwicklungsprozessen unterstützt werden. Begleitung bedeutet dabei insbesondere, Kindern Zeit, Sicherheit und Orientierung zu geben sowie emotionale Stabilität und Zugehörigkeit aktiv zu fördern.

Zentral ist die Erkenntnis, dass das „Loslassen“ vertrauter Strukturen nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern stets mit dem „Ankommen“ in neuen Kontexten verschränkt ist. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, diesen Prozess sensibel zu gestalten, indem sie helfen, an Bekanntes anknüpfen, verlässliche Beziehungen aufbauen und adaptive Lernumgebungen schaffen, die sowohl individuelle Bedürfnisse als auch soziale Eingebundenheit berücksichtigen. Das Wohlbefinden der Kinder erweist sich dabei als übergeordnete Gelingensbedingung, die eng mit Motivation, Lernfreude und der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts als Schulkind verbunden ist.

Darüber hinaus unterstreichen die Befunde die zentrale Bedeutung kooperativer Strukturen. „Helfen“ im Sinne von Begleiten impliziert stets ein gemeinsames Handeln aller beteiligten Akteur*innen. Transparenz, dialogische Kommunikationsformen und partizipative Einbindung tragen dazu bei, Unsicherheiten zu reduzieren und gemeinsame Zielvorstellungen zu entwickeln.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass professionelle Begleitung im Transitionsprozess eine reflektierte pädagogische Haltung erfordert, die sich durch Empathie, Flexibilität und Kooperationsbereitschaft auszeichnet. Übergänge werden dann zu Entwicklungschancen, wenn sie als gemeinsam gestaltete Lern- und Erfahrungsräume verstanden werden, in denen Kinder aktiv beteiligt sind und in ihrer Individualität wahrgenommen werden. „Helfen heißt Begleiten“ wird somit zu einem handlungsleitenden Prinzip, das den Fokus auf ressourcenorientierte Unterstützung und gelingendes Ankommen legt.

Quellen und Literaturtipps im Abobereich auf www.reliplus.at/+inhalte 



Zenita Komad, (ICH) VERZEIH MIR (UND ALLEN ANDEREN); siehe Seite 3.

Foto: kultum.at



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Kerstin Waldmüller, Bakk. BEd MA,
Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Vorsitzende der Curricularkommission sowie stellvertretende Vorsitzende der Hochschulkommission.

Kontakt: kerstin.waldmueller@pph-augustinum.at



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Krienzer MA, Bakk.
Professorin und stellvertretende Institutsleitung für Primarstufe, Elementarpädagogik und Inklusion sowie Leitung des Kompetenzzentrums für kindliche Entwicklung und elementare Bildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum.

Kontakt: daniela.krienzer@pph-augustinum.at



HILFE ZUR SELBSTHILFE: MONTESSORI-PÄDAGOGIK IM FOKUS

Maria Montessori revolutionierte die Pädagogik. Ihre Konzepte prägen bis heute Bildungseinrichtungen weltweit. Dieser Beitrag gibt Einblick in das Leben und Denken der Reformpädagogin und in ihr Verständnis für religiöse Bildung und Erziehung.

Judith Feiel

Maria Montessori – Sozialreformerin, Pionierin, Wegweiserin

Maria Montessori (1870–1952) wächst in Ancona, Mittelitalien, als Kind wohlhabender Eltern auf. Mit dem Ziel, das Medizinstudium zu bestreiten, belegt sie an der Universität zunächst die Fächer Mathematik, Physik und Naturwissenschaften. Schließlich erreicht sie als erste Frau Italiens den Studienabschluss in der Medizin und der Chirurgie. Ihre ersten Berufserfahrungen führen sie u. a. in die psychiatrische Abteilung eines Krankenhauses in Rom, wo sie mit Kindern mit und ohne Behinderung in Berührung kommt. Bei ihrer Arbeit mit den Kindern stützt sie sich auf die wenigen bisher elaborierten medizinisch-heilpädagogischen Methoden, v. a. die von Jean Itard und Edouard Séguin, und erzielt große Erfolge. Die Beobachtung, dass Kinder mit Behinderung durch ihre Arbeit größere Erfolge erzielen als jene in der Regelschule, ist Anstoß für Reformen, welche sich bald über weite Teile Europas und der USA ausbreiten. Montessori widmet sich nun dem Studium der Pädagogik und hält überall auf der Welt Vorträge, durch die sich ihre revolutionären Ansätze verbreiten (Vgl. Fiskus/Kraft 2012, 8–9). Doch auch wenn Montessoris Pädagogik zu den einflussreichsten reformpädagogischen Konzepten des 20. Jahrhunderts zählt, werden zugleich einzelne ihrer anthropologischen Grundannahmen – etwa zu Entwicklung, Normalität oder Religiosität – heute kritisch diskutiert. Auch ihre frühen anthropologischen Schriften werden im Hinblick auf zeittypische eugenische und biologistische Vorstellungen neu bewertet. Ungeachtet dessen bleiben ihre Impulse zur Selbsttätigkeit des Kindes, zur vorbereiteten Umgebung und zur respektvollen pädagogischen Haltung bis heute prägend (vgl. nifbe 2024).

Freiheit als grundlegende Voraussetzung

„Das ganze Geheimnis liegt in zwei Worten: *Milch und Liebe*“. (Oswald/Schulz-Benesch 1992, 151) Damit beschreibt Montessori die frühesten Bedürfnisse des Kindes. Alles, was es zur Entwicklung brauche, gebe die Natur. Darin zeigt sich ein Grundbegriff in der Pädagogik Montessoris: die Freiheit. Sie stellt das Kind in die Mitte, das sich die kulturelle und natürliche Umwelt selbsttätig, schöpferisch zu eigen macht. Um die Freiheit des Kindes zu wahren, kommt Pädagog*innen in erster Linie die Aufgabe der Beobachtung und das Sorgen für eine förderliche Lernumgebung zu.

„Hilf mir, es selbst zu tun“ – dieser Satz gilt als Leitmotiv und prägnante Zusammenfassung der Montessori-Pädagogik (Vgl. Berg 1994, 11–30). Diese Freiheit lässt sich in fünf Grundsätzen konkretisieren. Kinder sollen

- sich frei in der vorbereiteten Umgebung bewegen können.
- Interessen und Gegenstände frei wählen können.
- Freiheit in der Zeit erleben, um so die individuelle Konzentrationsfähigkeit zu entfalten.
- frei Kooperationen finden können.
- je nach individuellem Entwicklungsstand frei lernen dürfen.

Freiheit durch Ordnung

Die Montessori-Pädagogik erfährt ebenso viel Kritik wie Zuspruch. Gerade die Freiheit, welche dem Kind darin zukommt, wird von Kritiker*innen oft als Zumutung, Überforderung oder gar als „Laissez-faire-Erziehung“ bezeichnet. Gleichwohl sieht das Konzept Strukturen als notwendig an. Unter der Prämisse „Freiheit durch Ordnung“ bedarf es anfangs einer intensiveren, sensiblen Begleitung durch den*die Pädagog*in, welche „Kinder schrittweise zur Übernahme eigener Verantwortung ermutigen und befähigen“ (Berg 1994, 140). Mit so wenig Hilfe als möglich – aber doch gerade so viel wie nötig – wird das Kind in seiner Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit hin zur Unabhängigkeit begleitet. Hier gilt es, sensibel zu sein für die Bedürfnisse der*des Einzelnen und dafür, was er*sie entsprechend seiner*ihrer Entwicklungsphase benötigt, wie die Umgebung angepasst werden muss. Die Ordnung der bereitgestellten Materialien sorgt für Orientierung, die Ästhetik für die Motivation. Die vorbereitete Umgebung soll gewährleisten, dass man unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, Zugängen und Arbeitsweisen gerecht werden kann.

Stille als ordnendes Element

Die Erfahrung der Stille ist eine, nach der Kinder immer wieder suchen. Bei Montessori bildet sie das Werkzeug zum Übergang von Aktivität in die Inaktivität. In der Praxis kann also auch Stille ein Übergangsritual sein, das Kinder schon auf das Kommende vorbereitet. Dabei geht es zuerst um verbale – dann aber auch um die nonverbale Sprache. Wenn die Ohren ihre Sinneswahrnehmung schärfen, können dann auch Bewegungen folgen, die Achtsamkeit und Konzentration erfordern. Der Weg in die Stille ist aber einer, der nur

Hilf mir, es selbst
zu tun

gelingen kann, wenn man ihn gemeinsam geht. Daher braucht es:

- eine aufgeräumte (vorbereitete) Umgebung.
- die innere Bereitschaft der Kinder.
- den*die Pädagog*in als Vorbild, der*die selbst zur Ruhe kommt, Worte sparsam wählt, leise spricht oder besser noch nonverbal kommuniziert.
- eine bequeme Körperhaltung.
- am besten einen Sitzkreis.
- ggf. einen abgedunkelten Raum oder Augenschließen bzw. -verdecken.
- Übung, die zu einem Brauch wird.

Wichtig ist, dass das erzielte Verhalten der Kinder geübt wird. Der*die Pädagog*in hilft dabei. „Bräuche brauchen Zeit, aber nehmen uns viel Arbeit ab. Sie brauchen Erklärung, aber erklären mit der Zeit alles selbst.“ (Thumser 2020, 216)

Religiöse Bildung und Erziehung nach Montessori

Das Beobachten liegt Montessori nahe, weil ihr als Medizinerin ein sehr analytischer Habitus eigen ist. Die Betonung der Freiheit ist darauf zurückzuführen, dass sie als gläubige Katholikin in jedem Menschen Gott sieht, der dem Menschen Freiheit schenkt. Sie ist der Überzeugung, dass jedes Kind ein eigenes religiöses Potenzial besitzt und nennt den „Dienst am Kind auch Gottesdienst“ (Berg 1994, 20). Bei Montessori unterscheidet man zwischen impliziter und expliziter religiöser Erziehung.

- Implizit ist sie, weil dem pädagogischen Konzept ein christliches Menschenbild zugrunde liegt. Der (junge) Mensch nimmt als Abbild Gottes in der Schöpfung eine besondere Stellung ein. Damit einher geht die Verantwortung für die Schöpfung.
- Explizit ist sie, wenn sie konkrete Ansätze formuliert, die zum Ziel haben, „Kinder in die Liturgie der katholischen Messe ganzheitlich und mit-handelnd einzuführen“ (Berg 1994, 77), aber auch in Fragen der religiösen Erziehung nach christlichen Moralvorstellungen. Weil aber dieser zweite Ansatz klar das Ziel der katechetischen, religiösen Erziehung und Einübung liturgischer Praxis verfolgt, muss angefragt werden, ob dieser nicht der Prämisse der Freiheit des Kindes widerspricht (Vgl. Berg 1994, 99–101).

Implizite religiöse Bildung

Wie bereits erklärt, liegt der Montessoripädagogik eine christlich-pädagogische Anthropologie zugrunde und sie ist auch von der Theosophie beeinflusst. Sie möchte das Kind in seiner Ganzheitlichkeit wahrnehmen und ansprechen – somit auch in seiner religiös-spirituellen Dimension. In einer Zeit politischer Unruhen und kriegerischer Auseinandersetzungen macht sich Montessori Gedanken, wie ein friedliches Zusammenleben in dieser einen Welt möglich sein kann. Dabei wird ihr Zugang universal und beschreibt das Bedürfnis des Kindes nach einer „kosmischen Ordnung“ (Vgl. Berg 1994, 23). Der Begriff des Kosmos meint



Vorbereitete Umgebung.

Foto: pexels

in der Antike die schöne, geordnete Welt. Wenn Montessori von „kosmischer Erziehung“ spricht, so meint sie die Begleitung in der Entwicklung des Kindes in den Bereichen Natur- und Geisteswissenschaften, Kunst und Sprache. Dieser universale Bildungsansatz zielt auf die Achtung des Universums bzw. der Schöpfung und ihrer Geschöpfe ab. Je nach Alter und Entwicklung gestaltet sich das Bedürfnis anders:

- Gegenstandsorientierung im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit
Die frühe Phase von null bis drei Jahren nennt Montessori den „absorbierenden Geist“, in dem das Kind als solches die Umwelt unbewusst aufsaugt – „absorbiert“. Auf diese Phase folgt das Bedürfnis, die Eindrücke bewusst zu ordnen. Sinnesmaterialien und sensible Begleitung bei „Übungen täglichen Lebens“ (Alltagsbewältigung) helfen dabei, Sinneszusammenhänge herzustellen.
- Ganzheitsorientierung bei Sechs- bis Zwölfjährigen
Kinder wollen die Vorgänge und Zusammenhänge in der Welt verstehen und lernen schrittweise Verantwortung für den Kosmos, also für sich selbst und ihre Umwelt, zu übernehmen. Eine Schlüsselkompetenz ist für Montessori dabei die Fantasie: Wenn Kindern mit dem nötigen Wissen über die Welt ausgestattet sind, ist es ihnen auch möglich, eine Vision von einer friedlichen Welt zu erstellen und diese zu verfolgen.

- Sittlicher Weltauftrag

Es ist die Aufgabe der Bildung, zu einem friedlichen Zusammenleben im Kosmos beizutragen. Dies geschieht durch die Vermittlung eines verantwortungsvollen Umgangs mit Ressourcen, durch die Befähigung Heranwachsender, Haltung einzunehmen und Verantwortung zu übernehmen sowie durch Demokratie- und Friedenserziehung, die Erziehung zu Gerechtigkeit und die Förderung der Liebe unter den Menschen. (Vgl. Bernhardt 2020, 164–173) ○

”

Es sind zwei Dinge zu tun: Erstens eine Kenntnis von Gott und allen Dingen der Religion zu geben. Zweitens die verborgenen Kräfte des Kindes zu erkennen, zu bewundern und ihnen zu dienen.

Maria Montessori

PRAXISIMPULSE: „GODLY PLAY“ UND DAS „ATRIUM“

Kinder-Räume religiös gestalten

Während Montessoris etwa 20-jährigen Aufenthalts in Barcelona entstehen mehrere Schriften wie „Die Messe, Kindern erklärt“ und „Kinder, die in der Kirche leben“, in welchen sie erklärt, dass Kinder auch die Liturgie mit allen Sinnen erfahren sollen. Diese für die Religionspädagogik ihrer Zeit neuen Ansätze werden wenig später von der Bibelwissenschaftlerin Sofia Cavalletti und der Pädagogin Gianna Gobbi aufgegriffen. Sie entwickeln nach dem Vorbild der Montessori-Pädagogik das Konzept der Catechesis of the Good Shepherd (Katechese des Guten Hirten). Durch seine starke katholische Prägung (Eucharistie, Liturgie, Sakramentalität) findet es vorrangig im konfessionell-katholischen Kontext Anwendung. Zentral ist darin das „Atrium“ – ein vorbereiteter religiöser Raum, in dem Kinder durch selbstgewählte Tätigkeiten, Stille, Gebet sowie liturgische Materialien einen Zugang zu Schrift und Liturgie finden.

„Hilf mir, selbst Gott näherzukommen“, so führt Sofia Cavalletti den Montessori-Gedanken in ihrem Konzept weiter. Dabei geht Cavalletti – ebenfalls in der Tradition Montessoris – davon aus, dass das Kind von Natur aus religiös ist. Religionspädagog*innen heute (vgl. Friedrich Schweitzer; Anton Bucher) sprechen demgegenüber eher von religiösen Suchbewegungen oder Deutungsmöglichkeiten. Bemerkenswert ist, dass das Konzept aus den 1950er Jahren bis heute erstaunlich aktuell geblieben ist. Es ermöglicht:

- Partizipation, indem das Kind selbst die Tätigkeit wählt.
- Erfahrungsorientierung.
- selbsttätiges Lernen.
- Entwicklung zur Symbol- und Ritualkompetenz durch die spielerisch-sinnliche Erschließung liturgischer Symbole.
- Erfahrungsräume der Stille, der Meditation und des Gebets.

(Vgl. Katechese des Guten Hirten 2025)

Ein „Atrium“ für elementare Bildungseinrichtungen

Wo es sich anbietet, kann in einer Ecke oder gar einem eigenen Raum ein „Atrium“ eingerichtet werden. Gerade in elementaren Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft kann dieses mit christlichen Bildern und Symbolen gestaltet sein, ganz so, wie es von der Idee her gedacht ist. Um der zunehmenden religiösen Heterogenität in Einrichtungen gerecht zu werden, lohnt es sich, über die Erweiterung des „Atriums“ nachzudenken, sodass die religiöse Vielfalt sich auch in diesem Raum bzw. Ort widerspiegelt.

Bei der Gestaltung eines solchen adaptierten Ortes ist darauf zu achten, dass

- religiöse Symbole wie das Kreuz in Augenhöhe der Kinder platziert werden.
- eine Vielfalt an religiösen Symbolen da ist, die der Lebenswelt der Kinder entnommen sind (z. B. Schutzengel, religiöse Bilder und Figuren, Weihwasser, Gebetsketten, Krippenfiguren im Advent, Ostergärtchen in der Fasten- und Osterzeit etc.).
- Bilderbücher mit religiösen und philosophischen Themen zur Auswahl stehen.
- darin ein Tisch oder Regal mit Material platziert ist, die es dem Kind ermöglichen, (religiöse) Erzählungen im freien Spiel individuell zu vertiefen oder zu verarbeiten (z. B. Kerzen, Blumen, Figuren, Natur-/Legematerialien, ggf. die Möglichkeit zum Hören von Musik und Klängen, Mandalas, Tücher, Papier etc.).

Gott im Spiel – Godly Play

Wichtig ist Montessori, dass Kindern ein Gefühl von Sicherheit vermittelt wird, dass Kinder sich durch die Bezugsperson getragen und beschützt und sich als von Gott begleitet und behütet wissen. Die Bibel ist voll von Geschichten, die Kindern diese „Ich bin da“-Zusage Gottes vermitteln. Bei der Methode des Godly Play (Gott im Spiel) dürfen Kinder diese Zusage selbstständig erfahren und selbsttätig begreifen. Das Konzept wurde von Jerome Berryman in den USA der 70er-Jahre entwickelt. Darin verbindet er die Montessori-Pädagogik mit religionssensibler Bildung von früher Kindheit an. Es eröffnet einen elementaren Zugang zu religiösen Inhalten und bezieht dabei auch nonverbale Ausdrucks- und Erfahrungsformen ein. Dadurch entstehen Zugänge für Kinder, deren Stärken vor allem jenseits sprachlicher und kognitiver Kompetenzen liegen. Somit ist diese Methode gerade auch für die Arbeit mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geeignet (Vgl. Godly Play deutsch e. V. 2026).

Das Konzept bietet einen ritualisierten Ablauf in fünf Phasen. Am Beispiel einer Perikope (der brennende Dornbusch, Ex 3,1–15) wird die Methode hier vorgestellt.

Die „Ich bin da“-Perikope im Godly Play

Altersgruppe: 4–6 Jahre

Dauer: ca. 30–45 Minuten

Ziel: Die Kinder erschließen die Erzählung vom brennenden Dornbusch als biblische Gotteserzählung. Sie entwickeln eigene Zugänge zur Zusage „Ich bin da“, bringen diese mit ihrer Lebenswelt in Beziehung und gestalten ihre Gedanken kreativ und spielerisch.

Material: Das Material ist vorbereitet und griffbereit, aber zunächst nicht im Erzählraum ausgebreitet. Es wird im Verlauf der Erzählung bewusst in die Mitte gebracht (bewusste Dramaturgie des Hervorholens).

1. Phase: Bereit werden („Entschleunigung“)

Individuelle Begrüßung beim Eintreten in den vorbereiteten Raum oder ggf. das „Atrium“.

Rituelles Element am Beginn:

Stille/Wahrnehmungsübung/Platz im Kreis finden
Evtl. mit einem Signal (Anzünden der Kerze oder Geräusch) die Erzählung „einläuten“.

2. Phase: Eine Darbietung erleben

Der/die Pädagog*in erzählt die Perikope. Dabei werden die Materialien ruhig in die Mitte gestellt. Evtl. mit einem Signal (Geräusch) die Erzählung beenden. Ein Erzähl-Vorschlag samt Materialliste ist im digitalen Abonent*innen-Bereich unter www.reliplus.at (+Inhalte) zu finden.

3. Phase: Ergründung

Nun stellt der/die Pädagog*in Fragen, z. B.:

- Ich frage mich, welcher Teil der Geschichte dir am besten gefallen hat.
- Ich frage mich, welcher Teil der wichtigste sein könnte.
- Ich frage mich, wo du selbst in dieser Geschichte bist.
- Ich frage mich, was Gott mit den Worten „*Ich bin da*“ meint.
- Ich frage mich, wann du schon erlebt hast, dass jemand einfach für dich da war.

Auf die Godly-Play-Fragen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten und die Antworten werden nicht bewertet. Danach wird das Material in der Mitte „aufgehoben“, damit es den Kindern in der nächsten Phase zur Verfügung steht.

4. Phase: Spiel- und Kreativ-Phase

Die Kinder wählen selbst, wie sie sich mit der Geschichte beschäftigen möchten. Sie müssen sich untereinander verständigen und sich ggf. Materialien und in Kleingruppen aufteilen. Der/die Pädagog*in hat eine beobachtende und bei Bedarf unterstützende Funktion. Dieser Phase sollten (je nach Alter) min. 10–20 Minuten zur Verfügung stehen. Möglichkeiten:

- den brennenden Dornbusch gestalten
- mit den Figuren die Geschichte nachspielen
- ein Bild malen
- mit Sand/Tüchern eine eigene Landschaft legen
- mit Naturmaterialien einen Busch gestalten
- still die Geschichte betrachten.

Ein akustisches Signal beendet die Phase.

5. Phase: Das kleine Fest

Die Kinder räumen die Materialien weg. Eine Präsentation ist nicht angedacht, weil es bei dieser Methode um den Prozess geht: Die kreative Gestaltung bleibt Ausdruck der persönlichen Auseinandersetzung des Kindes mit der biblischen Geschichte und wird daher nicht bewertet oder erläutert. Nach dem gemeinsamen Aufräumen kommen die Kinder zu einer einfachen Jause zusammen (evtl. begleitet von einem Gebet oder einem Symbol, etwa Kerze). Diese ruhige Gemein-



Material zum Nachspielen liturgischer Feiern.

Foto: pexels

schaftsphase bildet einen festen Bestandteil von Godly Play. Sie dient nicht der Besprechung oder Präsentation der entstandenen Arbeiten, sondern dem gemeinsamen Innehalten und dem Übergang in den weiteren Tagesablauf (Vgl. Steinhäuser 2025, 9–16, 88–95) ○



Kompetenzen, die durch die Arbeit mit den vorgestellten Anregungen gefördert werden:

Die Kinder können ...

- ihre Fähigkeit zu selbstständigem, eigenverantwortlichem Handeln in einer vorbereiteten Umgebung erweitern.
- sich in der Kleingruppe über die Aufteilung von Material und Aufgaben verständigen.
- religiöse Inhalte mit verschiedenen Sinnen wahrnehmen und in eigenen Gestaltungsformen (Spiel, Bild, Landschaft, Bewegung) ausdrücken
- liturgische und religiöse Symbole (Licht, Tuch, Figuren) mit Bedeutung verknüpfen und im freien Spiel eigenständig vertiefen.
- zu einer biblischen Erzählung eigene Fragen entwickeln und individuelle Deutungen formulieren, ohne dass diese bewertet werden.



Quellen und Literaturtipps

- Berg, Horst Klaus: Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 1994.
- Figus, Christel/Kraft, Gertrud: „Hilf mir, es selbst zu tun!“. Montessoripädagogik in der Regelschule, Donauwörth: Auer 102012.
- Godly Play deutsch e. V., in: <https://godlyplay.de/>
- Franz, Margit (Hg.): Montessori-Praxis in der Kita, Stuttgart: Klett Kita 2021.
- Hammerer, Franz/Herbst, Theresia/Weinhäupl, Wilhelm (Hg.): Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt, Wien: Jugend&Volk 2020.
- Katechese des Guten Hirten e. V. Deutschland (Hg.): Stille – hören – staunen. Ein Weg für Kinder und Erwachsene, Gott in Freude näher zu kommen, in: <https://katechesedesgutenhirten.de/>
- Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (Hg.): Maria Montessori. Dem Leben helfen. Kleine Schriften Maria Montessoris. Band 3, Freiburg: Herder 1992.
- Steinhäuser, Martin (Hg.): Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt. Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament, Stuttgart: Cawler 2025.
- Montessori in der Diskussion (2024), in: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, t1p.de/9mptg
- Dokutipp: t1p.de/die-dunkle-seite-der-maria-montessori

(HINEIN)FÜHLEN & HELFEN – EMOTIONALES LERNEN IM RELIGIONSUNTERRICHT

Der Religionsunterricht der Primarstufe kann ein zentraler Ort ethischer Lernprozesse sein. Emotionale Bildung stellt dabei einen wesentlichen Grundpfeiler dar. Der Beitrag untersucht, wie emotionales Lernen in Verbindung mit biblischen Erzählungen gelingen kann und konzentriert sich dabei insbesondere auf das Gleichnis vom barmherzigen Samariter.

Katrin Oswald

Lernen von, mit und durch Emotionen

Welche Rolle können und sollen „ethisch geprägte, biblische Texte“ im Religionsunterricht der Primarstufe einnehmen? (Roose 2026, o. S.) Besteht das Ziel des Religionsunterrichts primär darin, dass Schüler*innen ihr Handeln an biblischen Geboten ausrichten oder können im Unterricht Räume eröffnet werden, in denen biblische Gebote und Regeln differenziert reflektiert und damit zum Gegenstand ethischer Bildung werden? (vgl. ebd.) Diese Fragen sollen im Hinblick auf den Religionsunterricht der Primarstufe erläutert werden. Dem Heftthema entsprechend liegt ein besonderer Fokus auf dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter und dem dort geschilderten jesuanischen Zugang zur Nächstenliebe.

Das Doppelgebot der Liebe

Auf die Frage eines sogenannten „Gesetzeslehrers“, was denn zu tun sei, um das ewige Leben zu erlangen, antwortet Jesus in der Perikope vom barmherzigen Samariter zunächst mit einer Gegenfrage: „Was steht im Gesetz geschrieben? Was liest du?“ Und der Befragte rekurriert auf das „Doppelgebot der Liebe“, eine Verbindung zweier Stellen aus der Tora (Dtn 6,5 und Lev 19,18): „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und deiner ganzen Seele, mit deiner ganzen Kraft und deinem ganzen Denken, und deinen Nächsten wie dich selbst.“ (Lk 10,27) Er gibt sich damit aber nicht zufrieden und fordert von Jesus eine Konkretisierung: „Und wer ist mein Nächster?“

Die jesuanische Antwort erfolgt durch die Erzählung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter – eine Erzählung, die in weiterer Folge zum neutestamentlichen „Urbild“ des Nächstenliebegebotes wird (Roose 2026, o. S.).

Eine detaillierte Erläuterung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter bietet der Artikel „Biblische Erzählungen entdecken“ in der *reli+plus*-Ausgabe „Erzählen“ (2024). Weitere Aspekte des Gebots der Nächstenliebe behandelt zudem der Artikel für die Sekundarstufe 2 in der vorliegenden Ausgabe.

Das Gebot der Nächstenliebe

Nächstenliebe wird im Gleichnis als Nothilfe und Hilfe für eine verwundete Person realisiert, mit der Besonderheit, dass gerade der „Fremde“ sich als Nächster herausstellt (vgl. ebd.). Aus entwicklungspsychologischer Sicht gilt es gerade im Kon-

text der Primarstufe zu bedenken, dass „das Gebot der Nächstenliebe eng an die Fähigkeit gekoppelt [ist], sich in eine andere Person hineinzuversetzen, um so antizipieren zu können, wie sie reagieren könnte“ (ebd.). Während sich im Primarstufenalter erste Entwicklungen zeigen, die Perspektive des Gegenübers mitzudenken, ist es überwiegend erst im Jugendalter möglich, die wechselseitige Perspektivenübernahme einzunehmen (vgl. ebd.).

Der barmherzige Samariter als Gegenstand emotionaler Bildung

Im Rahmen des Religionsunterrichts der Primarstufe erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter oftmals im Sinne einer an Moralerziehung orientierten Betrachtung des Bibeltextes. Dabei wird der Schwerpunkt darauf gelegt, den Samariter als „Vorbild ‚guten‘ Handelns“ zu beschreiben (ebd.). Die Absicht, dass Schüler*innen durch gute Handlungsvorbilder ihr eigenes Handeln ethisch reflektieren, bedarf jedoch einer wichtigen Ergänzung (vgl. ebd.). Denn damit biblische Erzählungen die Herzen der Schüler*innen berühren und im Idealfall zur bewussten Reflexion des eigenen Handelns anregen, kommt emotionalem Lernen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. ebd.). Im Fokus steht dabei weniger das Gebot der Nächstenliebe selbst als vielmehr das emotionale Empfinden von Liebe und Menschlichkeit.

Emotionen als zentrales Element ethischer Bildung

Menschliche Handlungsentscheidungen sind nicht bloß von kognitiven und rationalen Prozessen geprägt, sondern werden wesentlich auch von Emotionen beeinflusst (Naurath 2017, 1f). Dies bedeutet im Konkreten: „Gefühle wie Freude, Neid, Hass und Wut sind emotionale Begleiter unseres Alltags im Leben, Denken, Lernen, Entscheiden und Handeln.“ (ebd.) Moralische Emotionen und die daraus entstehenden moralischen Gefühle stellen einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung des eigenen Gewissens und die damit verbundenen Handlungsentscheidungen dar (vgl. Schwyzer/Malti 2021, 30). Wichtig ist demnach immer auch ein Empfinden auf emotionaler Ebene, warum eine Handlung als moralisch oder unmoralisch bewertet wird (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist das generelle Bewusstsein dafür, dass Emotionen unser Handeln wesentlich mitbestimmen, ein zentraler Teil emotionaler Bildung.

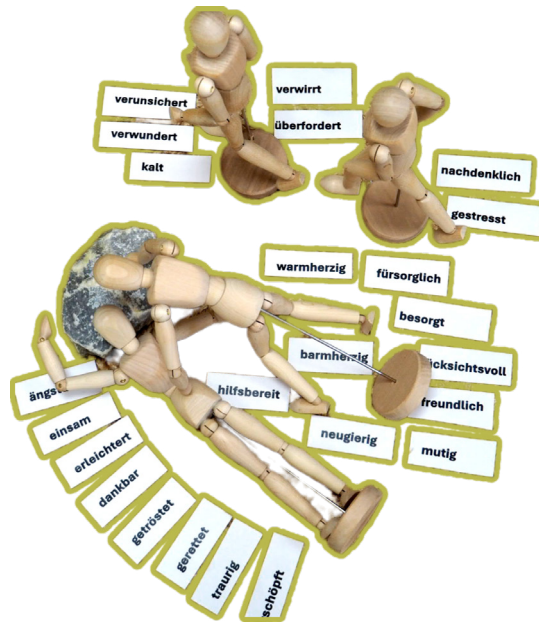
Die methodische Vielfalt emotionaler Lerndimensionen

Zur Förderung emotionaler Kompetenzen bedarf es bei der Methodenwahl bereits von Beginn an einer gezielten „Wahrnehmungsschulung in emotionaler Hinsicht“, da diese sowohl für die emotionale als auch für die soziale Entwicklung von großer Bedeutung ist (Naurath 2017, 5f).

Methoden der Selbstreflexion, sei es durch meditative Elemente, Bildbetrachtungen oder auch durch kreative Schreibangebote, schaffen Möglichkeiten, sich bewusst mit der Vielfalt menschlicher Gefühle auseinanderzusetzen und diese wahrzunehmen (vgl. ebd.). Dabei ist es entscheidend, dass alle Emotionen, unabhängig von ihrer positiven oder negativen Konnotation, Platz haben dürfen und entsprechend wertgeschätzt und respektiert werden (vgl. ebd.). Daher soll bewusst Zeit und Raum für Reflexion geschaffen werden, um die Entstehung von Gefühlen besser zu verstehen und gemeinsam Wege im Umgang mit ihnen zu entwickeln und abzuwägen (vgl. ebd.).

Emotionales Lernen mit biblischen Erzählungen

Der Schatz der Bibel enthält eine Fülle an Erzählungen, begleitet von verschiedensten Emotionen und Gefühlen, die bei Kindern im Primarstufenalter vielfach auf große Begeisterung stoßen. Biblische Erzählungen bieten darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten, um bewusst auch „*negativ konnotierte Gefühle wie Neid, Eifersucht, Hass oder Gewaltneigung*“ zur Sprache zu bringen (vgl. ebd.). Dabei ist darauf zu achten, Tendenzen zu Harmonisierung oder Verdrängung negativer Gefühle zu vermeiden, da gerade durch den gemeinsamen Blick auf „*negative, angst- und schuldbesetzte Gefühle*“ für Schüler*innen wichtige Dimensionen emotionalen Lernens eröffnet werden können (ebd.). Naurath betont die positiven Aspekte einer Bibeldidaktik in Verbindung mit emotionaler Bildung „*mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verleben, zu reflektieren und im Umgang mit anderen Gefühlswelten konstruktiv zu interagieren*“ (Naurath 2017, 7ff). In der schulischen Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen können vielfältige Basisemotionen sowie „*komplexe Emotionen (wie Mitgefühl, Neid, Schuld etc.)*“ sowohl aus zwischenmenschlicher Sicht, aber auch hinsichtlich der Gott-Mensch-Beziehung zur Sprache gebracht werden (ebd.). Von zentraler Bedeutung sind dabei emotionale Lernanlässe zur Selbstreflexion und nicht das unreflektierte Nachempfinden von Emotionen, die seitens der Lehrperson auserwählt und für relevant erachtet wurden (vgl. ebd.). Die von Lehrpersonen begleitete Selbstreflexion im geschützten Rahmen kann dazu beitragen, die eigenen Gefühle besser verstehen zu lernen, diese zu akzeptieren und sowohl verbal als auch nonverbal zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.). Dies wiederum trägt wesentlich zur Förderung sozialer Kompetenzen bei, weshalb das „Lernen mit Gefühl“ von großer Wichtigkeit in allen Schulstufen ist (ebd.).



Gefühle ins (Boden-)Bild gefasst.

Foto: Katrin Oswald

Zur Verortung im Lehrplan der Primarstufe:

Die Leitkompetenz C6 (Religiöse und weltanschauliche Vielfalt in Gesellschaft und Kultur) enthält für die 3. Schulstufe folgende Kompetenzbeschreibung: Die Schüler*innen können zu Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit in der Welt Stellung beziehen und Handlungsmöglichkeiten im Sinne Jesu benennen. Als Unterrichtshinweise finden sich hierbei die Themen Armut in der Welt, Caritas – Hilfsorganisationen sowie das Gleichnis des barmherzigen Samariters. Zudem enthält die Leitkompetenz A1 (Menschen und ihre Lebensorientierungen) für die 3. Schulstufe den Verweis auf den Anwendungsbereich des Liebesgebotes Jesu (Mk 12,28–34) mit der Kompetenzbeschreibung: Die Schüler*innen können eigene Bedürfnisse und Bedürfnisse der Mitmenschen erkennen und reflektieren. Das KN1 lautet hierbei: Die Schüler*innen können das Liebesgebot Jesu zu Lebenserfahrungen in Beziehung setzen. ●



Mit Gefühl lernen heißt auch Mitgefühl lernen.

Elisabeth Naurath



Quellen, Literatur- und Internettipps

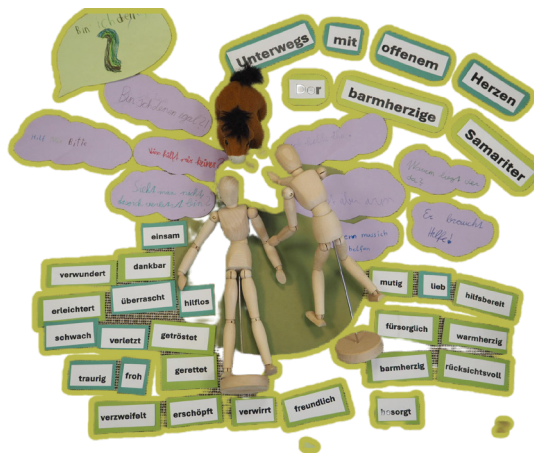
- Handreichung zum Lehrplan für katholische Religion unter besonderer Berücksichtigung von inklusiven Unterrichtssettings. Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im November 2024, in: t1p.de/ahy7u
- Naurath, Elisabeth: Emotionale Bildung (2017), in: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/>
- Roose, Hanna: Nächstenliebe (2026), in: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100288>
- Schwyzer, Isabella/ Malti, Tina: Kognition, Emotionen, Verhalten – Entwicklung von Werthaltungen, in: Lindner, Konstantin/Zimmermann, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck (2021), 24–32.

UNTERWEGS MIT OFFENEM HERZEN – DIDAKTISCHE KONKRETISIERUNGEN

Die nachfolgenden Anregungen stellen Beispiele für emotionale Lernanlässe in der Auseinandersetzung mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter vor. Diese können je nach Bedarf auch auf verschiedenste andere biblische Erzählungen übertragen werden.

Arbeit mit Emotionskärtchen:

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter wird mit Hilfe von fünf Figuren nach Wahl (z. B. aus Holz) erzählt. Die einzelnen Handlungsfiguren (überfallene Person, helfende Person, Levit, Priester, Wirt) werden dabei auf einem Bodenbild positioniert. Anschließend werden verschiedene Gefühlsbegriffe ausgeteilt, welche von den Schüler*innen den jeweiligen Handlungsfiguren zugeordnet werden. Kopiervorlagen dazu sind im Abo-Bereich auf unserer Homepage verfügbar. Im Zentrum steht dabei die Frage: Was fühlt die jeweilige Figur während der Handlung? Mit welchen Worten können ihre Gefühle beschrieben werden? Unklare Begriffe werden dabei gemeinsam erörtert.



Gefühle benennen und zuordnen.

Foto: Katrin Oswald

Kreative Schreibangebote:

Gedanken nachempfinden: Was könnten die einzelnen Personen der Erzählung in der jeweiligen Situation denken? Die Schüler*innen schreiben mögliche Gedanken auf Gedankenwolken und legen diese zu den passenden Figuren.

Eigene Fragen formulieren: Welche Fragen habe ich an die einzelnen Handlungsfiguren? Die Schüler*innen formulieren Fragen und legen diese in weiterer Folge ebenso zum Bodenbild. (Beispielfrage an den Leviten: Warst du in Eile?) Durch die nähere Auseinandersetzung mit den einzelnen Figuren und die gemeinsamen Überlegungen zu möglichen Antworten auf die gestellten Fragen kommt es zu einer weiteren Perspektivenübernahme und einer näheren Betrachtung insichtlich möglicher Handlungsgründe.

Emotionen verstehen lernen:

Mithilfe des Arbeitsblattes auf der nachfolgenden Seite können Schüler*innen nochmals individuell in die Perspektive der jeweiligen Figuren eintauchen und dabei versuchen, die jeweiligen Gefühle zu benennen und nachzuempfinden. Wie fühlt sich die Person, der geholfen wird? Wie fühlt es sich an, zu helfen? Wie fühlen sich die Personen, die nicht geholfen haben? Wichtig ist hierbei zu betonen, dass mehrere „Lösungen“ möglich sind, da diese von der subjektiven Wahrnehmung der Schüler*innen geprägt sind. Zudem kann das Gleichnis als Anlass genommen werden, um darüber ins Gespräch zu kommen, dass Gefühle unser jeweiliges Handeln mitbestimmen. In einem Austausch der Schüler*innen können diese in Folge begründen, wie es zur jeweiligen Zuordnung der Gefühle gekommen ist.

Nächstenliebe – Abwägen und begründen:

In Anlehnung an das erarbeitete Gleichnis werden verschiedene Aussagen zu Nächstenliebe thematisiert. Die Schüler*innen wägen die jeweiligen Aussagen ab und begründen ihre Meinung. Dies kann beispielsweise auch mit Handsignalen (Daumen hoch, Daumen nach unten) begleitet werden. Darüber hinaus können auch Schüler*innen Sätze, die Nächstenliebe (nicht) beschreiben, formulieren.

Impulssätze:

- Nächstenliebe bedeutet, anderen in Not zu helfen.
- Nächstenliebe bedeutet, nur an sich zu denken.
- Nächstenliebe bedeutet: Es ist mir völlig egal, wie es anderen geht.
- Nächstenliebe erfordert auch Mut.
- Nächstenliebe ist nur für Erwachsene möglich.
- Nächstenliebe heißt, aufeinander zu achten.
- Nächstenliebe bedeutet, nur den eigenen Freund*innen gegenüber hilfsbereit zu sein.
- Nächstenliebe heißt, mit offenem Herzen unterwegs zu sein. ○



Kompetenzen, die durch die Arbeit mit den vorgestellten Anregungen gefördert werden:

Die Schüler*innen ...

- können das Gleichnis vom barmherzigen Samariter nacherzählen.
- können Gefühle der verschiedenen Handlungsfiguren wahrnehmen, beschreiben und in Beziehung zueinander setzen.
- können erklären, dass Gefühle unser Handeln mitbestimmen.
- können erläutern, inwiefern Nächstenliebe anhand des Beispiels des barmherzigen Samariters gedeutet werden kann.
- kennen den Begriff der Nächstenliebe und können Handlungen der Nächstenliebe in ihrer eigenen Lebenswelt erkennen und benennen.

Unterwegs mit offenem Herzen: Der barmherzige Samariter

Menschen handeln unterschiedlich, wenn sie in eine Notsituation geraten und Hilfe benötigt wird.

Manche schauen weg, andere entscheiden sich, zu helfen. Aber warum ist das so?

Das liegt nicht nur an unseren Gefühlen, sondern auch daran, wie es unserem Körper geht und was für ein Mensch wir sein wollen. Im Gleichnis vom barmherzigen Samariter kommt alles zusammen: Gefühle im Herzen (z. B. traurig, froh), wie es dem Körper geht (z. B. erschöpft, schwach) und wie man handelt (z. B. hilfsbereit, rücksichtsvoll).

In der Wortwolke findest du all diese Wörter bunt durcheinandergewürfelt.



ängstlich	aufmerksam	barmherzig	besorgt	dankbar	einsam
enttäuscht	erleichtert	erschöpft	fürsorglich	froh	freundlich
gerettet	gestresst	getröstet	hilflos	hilfsbereit	hoffnungslos
mitfühlend	mutig	nachdenklich	neugierig	offen	ratlos
stark	traurig	überfordert	überrascht	verärgert	verletzt
verschlossen	verunsichert	verwirrt	verwundert	verzweifelt	warmherzig



TIPP

Fühle in dich hinein:

Wie würdest du
dich in dieser Situation
fühlen?

ARBEITSAUFTRAG

Wie könnten sich die Personen aus der Erzählung fühlen? Lies dir die Begriffe genau durch und ordne sie den Personen zu. Manche Wörter passen auch zu mehreren Personen.

Die überfallene Person: Wie fühlt sich die Person, der geholfen wird?

Der barmherzige Samariter: Wie fühlt sich die Person, die hilft?

Die vorbeigehenden Personen: Wie fühlen sich die Personen, die weitergehen?

Der Wirt: Wie fühlt sich die Person, die weitere Hilfe ermöglicht und übernimmt?

PLANUNG HILFT

Auch im Religionsunterricht stellt sich die Frage: Wie viel Planung braucht guter Religionsunterricht? Wie gelingt der Spagat zwischen den Vorgaben des Lehrplans und der schulischen Realität? Der Beitrag betrachtet strukturierte (Jahres-)Planungen nicht als starres System, sondern als Richtschnur und professionelle Aufgabe, die Freiheit für das Wesentliche schafft.

Herbert Stiegler

Planung als Richtschnur

Helfen ist nicht immer spektakulär. Manchmal beginnt es mit einem guten Plan. Unterrichtsplanung hilft Lehrpersonen, Lernwege bewusst zu gestalten, und Schüler*innen, sich in komplexen Themen zurechtzufinden. Wer gut plant, schafft auch Raum für das Unerwartete und damit für wertvolle Lernerfahrungen. Unterrichtsplanung darf nicht als lästige Pflichterfüllung, sondern muss als professionelle Aufgabe betrachtet werden. Eine sorgfältige Unterrichtsplanung ist im österreichischen Schulunterrichtsgesetz (SchUG) in § 51 Abs. 1 als ausdrückliche Rechtspflicht verankert: „Der Lehrer [...] hat den Unterricht sorgfältig vorzubereiten.“ Außerdem zeigt eine Lehrperson durch professionelle Planung auch, dass sie die Schüler*innen, die Lehrinhalte und die gemeinsame Zeit wertschätzt.

Ein Blick auf die statistischen Rahmenbedingungen belegt, dass das Schuljahr in Österreich laut OECD 183 bis 185 Unterrichtstage umfasst. Rechnet man dies auf ein zweistündiges Unterrichtsfach hoch, ergibt das theoretisch etwa 60 Unterrichtseinheiten pro Jahr (vgl. OECD Blick auf Österreichs Schule 2025).

De facto stehen im Religionsunterricht nicht nur oft deutlich weniger Unterrichtseinheiten zur Verfügung, auch Exkursionen, Projektstage, Sportwochen, Fortbildungen oder Ausfälle seitens der Pädagog*innen verändern die Anzahl der Unterrichtsstunden. Umso wichtiger ist es deshalb, die vorhandene Zeit sorgfältig zu planen.

Bei einem zweistündigen Fach bleiben einem*iner Lehrer*in realistisch gesehen rund 50 tatsächliche Unterrichtsstunden. Angesichts dieser Realität wird die Jahresplanung zu einem wichtigen Instrument, um die wesentlichen und notwendigen Inhalte des Lehrplans (Kompetenzniveaus, Leitkompetenzen, Anwendungsgebiete usw.) sinnvoll über ein Unterrichtsjahr zu verteilen. Wer plant, entscheidet bewusst, welche Inhalte welchen Raum erhalten sollen und wo Schwerpunkte gesetzt werden.

In der Handreichung „Unterrichtsplanung“ der PPH Augustinum (Karner et al. 2025) wird das Vorausdenken von Unterricht in gedanklicher und schriftlicher Form als entscheidendes Element für Lehrer*innen genannt, um die Lernprozesse der Schüler*innen wirksam begleiten zu können: „*Unterrichtsplanung ist viel mehr als eine technische Fertigkeit oder das Befüllen eines Formulars. Sie ist ein individueller und kreativer Prozess, der von wissenschaftlichen Erkenntnissen über gelungenen Unterricht genauso wie von intuitiven*

Überzeugungen geprägt ist. Sie ist das Ergebnis einer ständigen Auseinandersetzung mit den konkreten Gegebenheiten der Klasse und des Bildungskontexts sowie mit eigenen Werten.“ (Karner et al. 2025, S. 2)

Langfristiges Planen

Jahresplanung

Planung eines Unterrichtsjahres für eine spezifische Schulstufe und Lerngruppe in Bezug auf die Fächer der Primarstufe

Mittelfristiges Planen

Abschnittsplanung

Konkretisierung der Jahresplanung für einen bestimmten Abschnitt des Schuljahres (Quartale, Monate, Epochen)

Kurzfristiges Planen

Wochenplanung

Planung der Unterrichtsarbeit für eine konkrete Schulwoche

Tagesplanung

Planung eines Unterrichtstages

Stundenplanung

Planung einer Unterrichtseinheit

Sequenzplanung

Planung einer einzelnen Sequenz als Teil einer Unterrichtseinheit

Aufgabenplanung

Planung der Lernaufgabe(n)

Die Handreichung liefert ein Rahmenkonzept, das bei der Planung drei wesentliche Zeitebenen berücksichtigt:

Eine fundierte Jahresplanung bietet Struktur mit klaren Orientierungspunkten, lässt aber auch Raum für Überraschungen, Fragen und Erfahrungen der Schüler*innen. Gerade im Religionsunterricht können aktuelle Ereignisse oder spontane Diskussionen den Unterricht und die Lernprozesse bereichern. Eine langfristige Planung ermöglicht es, solche Chancen aufzugreifen, ohne den Überblick zu verlieren. ○



Unterrichtsplanung
PPH Augustinum



Quellen, Literatur- und Internettipps

- Handreichung zum Lehrplan für katholische Religion unter besonderer Berücksichtigung von inklusiven Unterrichtsettings. Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im November 2024, in: t1p.de/ahy7u
- KPH Wien-Niederösterreich: Kompetenzorientierte Jahresplanung Religionsunterricht – Grundlagen (2025), in: www.youtube.com/watch?v=p1YI2h5qVWE
- OECD Blick auf Österreichs Schule (2025), in: www.schule.at/bildungsnews/detail/oecd-blick-auf-oesterreichs-schule-2025
- Karner, Klemens/Kohl, Astrid/Scheer, Andrea/Seyss-Inquart, Julia (2025). Unterrichtsplanung [Broschüre], hrsg. von der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, in: pph-augustinum.at/dateien/UeberUns/Koordinationsstellen/Professionsentwicklung/Folder_PPS_Planung_2025.pdf
- www.religionfueruns.at/
- www.schulamt.at/
- www.zeitfuerreligion.at/

JAHRESPLANUNG IN DER PRAXIS

KPH Wien-NÖ: Erklärvideo zur kompetenzorientierten Jahresplanung

Das Video (www.youtube.com/watch?v=p1Yl2h5qVWE) zeigt den Weg von den Vorgaben des Lehrplans zu einer realistischen Jahresplanung. Pro Schuljahr stehen bei zwei Wochenstunden oft nur rund 50 Netto-Unterrichtsstunden zur Verfügung. Das Video zeigt, wie sich aus dieser begrenzten Zeit die wesentlichen Lehrinhalte sinnvoll auswählen lassen. Auch der Lehrplan für katholische Religion verweist ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer bewussten Schwerpunktsetzung in der Planung. So heißt es in den Didaktischen Grundsätzen: Die didaktisch reflektierte Setzung von Schwerpunkten ist besonders in Vorschulklassen, in Sonderschulklassen, bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Unterrichtssettings, bei einstündig geführten Klassen sowie im schulstufenübergreifenden Unterricht notwendig. (Handreichung zum Lehrplan 2024)

Der Prozess vom gesetzlichen Rahmen bis zur konkreten Schulstunde wird anschaulich visualisiert. Weiters wird methodisch erklärt, wie sich Leitkompetenzen und Anwendungsbereiche sinnvoll auswählen und ordnen lassen. Das Ziel besteht in einer klaren Strukturierung des Schuljahres und einer gezielten Auswahl der Lehrplaninhalte. Das Erklärvideo eignet sich als gemeinsame Arbeitsgrundlage, um einheitliche Kriterien für eine schulspezifische Jahresplanung zu definieren.

Jahresplanungen: Projekt Wien

www.schulamt.at/jahresplanungen/

Für eine präzise Ausrichtung des Unterrichts an den offiziellen Bildungsstandards bietet das Schulamt der Erzdiözese Wien strukturierte Vorlagen an. Die Vorlagen (pdf- oder Word-Format) zeichnen sich durch die systematische Zuordnung von Kompetenzbereichen zu den jeweiligen inhaltlichen Konkretisierungen aus. Die Vorlagen dienen als Orientierungshilfe, um die eigenen Planungsentwürfe auf inhaltliche Vollständigkeit im Hinblick auf die gesetzlichen Anforderungen zu überprüfen. Weiters werden in einzelnen Jahrgängen Leerformulare für eine grobe Jahresplanung zur Verfügung gestellt. Es fehlen jedoch in einigen Vorlagen Hinweise auf das Kompetenzniveau SPF und auf die entsprechenden übergreifenden Themen.

Religion für uns: Modell für die Jahresplanung

Religionslehrer*innen, die im Unterricht mit dem Schulbuch „Religion für uns“ arbeiten, können auf eine direkt editierbare Planungshilfe zurückgreifen. Als Beispiel ist anbei ein QR-Code mit einer Jahresplanung im Word-Format für die 7. Schulstufe abrufbar. www.religionfueruns.at/media/attachments/2023/08/27/jahresplanung-band3.docx

Die Vorlage enthält eine tabellarische Übersicht, die die einzelnen Buchkapitel des Schulbuchs den entsprechenden Leitkompetenzen zuordnet. In einer letzten Spalte finden sich Hinweise zum Kirchenjahr und zu weiteren Einsatzmöglichkeiten. Das Dateiformat ermöglicht eine unmittelbare Anpassung an die Gegebenheiten vor Ort. Nach dem Download der Datei können schulspezifische Termine, Feiertage oder autonome Projektstage direkt in das Raster eingepflegt und nicht relevante Abschnitte im Sinne einer realistischen Zeitplanung entfernt werden.

Hinweise auf das Kompetenzniveau 1 bzw. SPF und auf die entsprechenden übergreifenden Themen werden in diesem Muster nicht angeführt.

Zeit für Religion: Das hybride Planungskonzept

Die Angebote des Projekts „Zeit für Religion“ nehmen einen zentralen Stellenwert in einer zeitgemäßen Unterrichtsplanung ein. Es verbindet eine verbindliche Grundstruktur mit einem flexiblen digitalen Ressourcenpool. Als Beispiel ist anbei ein QR-Code mit einer Jahresplanung im Word-Format für die 7. Schulstufe abrufbar. www.zeitfuerreligion.at/allgemeines-2/

Das Konzept basiert auf einer dynamischen Padlet-Oberfläche, die fortlaufend mit aktuellen Impulsen, methodischen Zugängen und flexiblen Bausteinen angereichert wird. Die Jahresplanung bietet eine editierbare Grundstruktur und die digitale Pinnwand erlaubt den flexiblen Zugriff auf konkrete Materialien im Rhythmus des Schuljahres.

Die Verknüpfung der Jahresplanung mit dem DiGiPool ermöglicht es, bei Bedarf Anpassungen vorzunehmen, ohne das Gesamtgerüst der Jahresplanung ändern zu müssen. Zeigt sich beispielsweise bei einem Thema ein besonderes Interesse, können zusätzliche Impulse direkt aus dem entsprechenden Padlet integriert werden. Für alle Kapitel wird ab „Zeit für Religion 1“ ein zusätzlicher digi+plus-Button eingefügt, über den spezielle, auf das Schulbuch abgestimmte barrierefreie und multisensorische Inhalte abgerufen werden können. www.zeitfuerreligion.at/5-7-digi-plus

In der Modellplanung sind außerdem die entsprechenden Kompetenzniveaus und übergreifende Themen ausgewiesen, die für den Unterricht relevant sind. 



Kompetenzen, die durch die Arbeit mit den vorgestellten Anregungen gefördert werden:

Die Leser*innen können

- die Bedeutung einer (Jahres-)Planung für einen gelingenden Religionsunterricht erläutern.
- Anregungen aus den vorgestellten Modellplanungen für die eigene Jahresplanung nutzen und weiterentwickeln.
- die eigene Planungspraxis reflektieren und Entwicklungsmöglichkeiten erkennen.



KPH Wien-NÖ: Erklärvideo Jahresplanung



Erzdiözesanisches Schulamt Wien: Jahresplanung



Religion für uns: Jahresplanung



Zeit für Religion: Jahresplanung



Zeit für Religion: digi+plus

HILFE ZUR PLANUNG

Unterricht zu planen ist eine Form des Respekts. Wer plant, zeigt, dass sie*er die gemeinsame Zeit mit den Schüler*innen als wertvoll erachtet. Guter Religionsunterricht beschränkt sich nicht auf die jeweilige Unterrichtsstunde, denn er beginnt lange davor.

Fachinspektor*innen für den katholischen Religionsunterricht haben einen profunden Einblick in den realen Schulalltag und in den konkreten Unterricht. Sie besuchen Religionslehrer*innen und begleiten sie in ihrer Arbeit. *reli+plus* hat bei steirischen Fachinspektor*innen nachgefragt, worauf es aus deren Sicht bei der Planung von Unterricht ankommt. Das gesamte Interview ist im digitalen Abonent*innen-Bereich unter www.reliplus.at (+Inhalte) abrufbar.

reli+plus: Sie begleiten Religionslehrer*innen seit Jahren in ihrer Arbeit. Wenn Sie an Unterrichtsplanung denken, was ist Ihnen dabei am wichtigsten?

Dietlind Artner-Kager: Entscheidend ist, dass die Lehrperson mit ihrer Planung tatsächlich arbeiten kann: dass sie die einzelnen Elemente des Unterrichts im Blick behält und Übergänge fließend gelingen. Es braucht dafür keine seitenlangen Ausarbeitungen. Was zählt, ist, dass die didaktischen Schritte und der rote Faden erkennbar sind und Kompetenzerwartungen klar formuliert werden.

Axel Siegfried Leitner: Eine gute Unterrichtsplanung muss vor allem praktikabel sein. Das bedeutet, mit überschaubarem Aufwand das Bestmögliche für die Unterrichtseinheit vorzubereiten. Eine durchdachte Struktur der Unterrichtsphasen, welche die zu erwartenden Kompetenzen sichtbar macht, ist dabei unverzichtbar.

Andrea Kern: Ein gut geplanter Unterricht gibt Sicherheit und ist mehr als die „halbe Miete“. Neben den methodischen-didaktischen Überlegungen und den Kompetenzen berücksichtigt so eine Unterrichtsplanung auch Faktoren wie Raum (Wo findet der Unterricht statt?) und Zeit (Wann findet der Unterricht statt?) und vor allem das Wichtigste: den Blick auf die konkrete Schüler*innengruppe. Wie kann ich sie in ihren Lebensrealitäten für das Thema begeistern?

reli+plus: Woran erkennen Sie bei einem Unterrichtsbesuch, ob eine Lehrperson gut geplant hat, auch wenn Sie die schriftliche Planung nicht gesehen haben?

Dietlind Artner-Kager: Daran, dass der Unterricht fließt. Unterbrechungen und Seitenthemen können bereichernd sein, sollen aber nicht vom eigentlichen Thema wegführen. Das Ziel und die Kompetenzerwartung werden erkennbar und letztlich erreicht. Es gibt einen guten Ausgleich zwischen Input und Output, ein Wissenszuwachs wird spürbar und sichtbar.

Axel Siegfried Leitner: Wenn das, was die Lehrperson tut, inhaltlich in Bezug auf das Thema stimmig ist, wenn sie „rückwärtiges Lerndesign“ anwendet und die angestrebten Kompetenzen im konkreten Tun und Handeln der Schüler*innen nachvollziehbar wer-

den. Erkennbar ist das auch daran, dass alle Phasen der Unterrichtsgestaltung kongruent und themenzentriert ineinandergreifen und dass Schulbücher, Lehrerhandbücher sowie deren Vorschläge, Angebote und Links gezielt und sinnvoll eingesetzt werden.

Andrea Kern: Ein gut geplanter Unterricht ist erkennbar, wenn von Beginn an ein Beziehungsgeschehen erkenn- und spürbar ist, wenn Interaktion und Aktion wie selbstverständlich ineinanderfließen und wenn Freude und eine gewisse Form von Leichtigkeit am gemeinsamen Tun offensichtlich wird.

reli+plus: Welche Elemente sind für Sie unverzichtbar für eine gute Jahresplanung und was ist aus Ihrer Sicht ein klares No-Go?

Dietlind Artner-Kager: Unverzichtbar ist die konsequente Orientierung am Lehrplan und am Kirchenjahr. Ein klares No-Go sind fehlende oder nicht ausformulierte Kompetenzerwartungen. Kürzel und Abkürzungen reichen schlicht nicht aus. Ein bloßes „KB 4“ sagt zu wenig aus, was tatsächlich geplant ist.

Axel Siegfried Leitner: Ein No-Go ist die übernommene Musterjahresplanung, die lediglich zeitlich angepasst wurde, ohne dass sich die Lehrperson wirklich damit auseinandergesetzt hat. Ebenso problematisch ist es, wenn für einen ganzen Monat nur der Titel einer Unterrichtsreihe steht. Eine aussagekräftige Jahresplanung weist die Wochenstunden aus und macht das jeweilige Stundenthema sichtbar. Nur so lässt sich erkennen, wie der Lehrplan tatsächlich angewandt und erfüllt wird.

Andrea Kern: Eine gute Jahresplanung ist eine, die erkennen lässt, dass sich die Lehrperson wirklich mit dem Lehrplan und den tatsächlichen Gegebenheiten eines Schuljahres auseinandergesetzt hat. Das heißt, dass sowohl das Kirchenjahr als auch das Schuljahr mit seinen besonderen Zeiten berücksichtigt wird. Ebenso weist eine gute Jahresplanung die Kompetenzbereiche des Lehrplans auf, und zwar so, dass jeder dieser Bereiche zumindest einmal in einem Schuljahr in den Blick genommen wird. Ein No-Go ist eine einfach übernommene, kopierte Jahresplanung, die nicht personalisiert wird.

reli+plus: Planung und Spontaneität gelten oft als Gegensätze. Wie erleben Sie das in der Praxis und welchen Ratschlag würden Sie Religionslehrer*innen geben, die glauben, guter Religionsunterricht sei nicht wirklich planbar?

Dietlind Artner-Kager: Spontaneität kann den Unterricht bereichern und lebendig machen. Wer gut plant, kann durchaus vom vorgesehenen Weg abkommen, kennt die Lernlandschaft jedoch gut genug, um über einen anderen Weg sicher zum Ziel zu gelangen.

Axel Siegfried Leitner: Nur ein gut geplanter Religionsunterricht kann das tragfähige Fundament für

wirklich guten Unterricht sein. Spontaneität wird je nach Persönlichkeit der Lehrperson ihren Platz finden, weil dabei Persönliches und Beziehungsgeschehen mit einfließen. Doch gerade die Planung ermöglicht es, effizient und zielgerichtet zu den Inhalten des Lehrplans zurückzufinden und dessen Anforderungen in einem angemessenen Maß verlässlich zu erfüllen.

Andrea Kern: Wer den Schulalltag kennt, weiß, dass nicht alles planbar ist, und trotzdem braucht die Lehrperson einen Plan, der zeigt, wohin die Reise gehen soll und was das Ziel des gemeinsamen Tuns ist.

reli+plus: Berufseinsteiger*innen sind oft unsicher, wie detailliert sie planen sollen. Was würden Sie ihnen mitgeben und was empfehlen Sie erfahrenen Lehrpersonen, die vielleicht schon zu routiniert planen?

Dietlind Artner-Kager: Die grobe Jahresplanung bildet das Grundgerüst. Darüber hinaus empfehle ich eine genauere mittelfristige Planung: vom Schulstart bis zu den ersten Ferien, danach von Ferienbeginn zu Ferienbeginn. Das sind in der Regel überschaubare Einheiten von einigen Wochen. Diese Struktur erlaubt es, auf Krankenstände, Projektstage, Wandertage und manches Unvorhergesehene flexibel zu reagieren, ohne gleich die gesamte Planung neu aufsetzen zu müssen.

Für die konkrete schriftliche Stundenplanung sind folgende Elemente wesentlich:

- ausformulierte Kompetenzerwartungen
- didaktische Schritte einschließlich einer Kultur des Beginns und Beendens sowie Reflexion
- ein durchdachtes Zeitkonzept

Erfahrene Lehrpersonen wissen eine gute Planung in der Regel zu schätzen. Die Planung des Vorjahres ist eine hervorragende Grundlage, um individuell auf einzelne Klassen und ihre Bedürfnisse einzugehen, die eigene Arbeit zu reflektieren und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Axel Siegfried Leitner: Berufseinsteiger*innen empfehle ich, sich im Ablauf der Unterrichtseinheit am didaktischen Dreischritt und an den klassischen Phasen der Unterrichtsplanung zu orientieren und dabei die Kultur des Beginns und Beendens bewusst im Blick zu behalten. Es hat sich bewährt, für die einzelnen Phasen auch Spalten für Zeit, Medien und Evaluierung vorzusehen. Das schafft Sicherheit und schärft das Gespür für eine strukturierte und erfüllte Unterrichtseinheit.

Andrea Kern: Berufseinsteiger*innen empfehle ich, für sich eine Form zu finden, wie die konkrete Unterrichtsplanung aussehen soll. Gerade am Beginn der Lehrer*innentätigkeit sind neben der Formulierung der Kompetenzerwartung, des Lehrplanbezugs und der didaktisch-methodischen Aufgliederung die Übergänge von einem Lernschritt zum nächsten eine besondere Herausforderung. Diese Übergänge konkret auszuformulieren und niederzuschreiben macht Sinn.

reli+plus: Wenn Sie einen einzigen Satz sagen müssten, der Religionslehrer*innen dazu bringt, ihre Planung ernst zu nehmen, welcher wäre das?

Dietlind Artner-Kager: Die drei S für Lehrpersonen: Sicherheit, Sicherheit, Sicherheit! Wer durch gute Vorbereitung Sicherheit gewinnt und daraus Selbstvertrauen schöpft, hat freie Ressourcen für die vielfältigen Herausforderungen, die der Unterrichtsalltag unweigerlich mit sich bringt.

Axel Siegfried Leitner: Sie tragen einerseits einen gesetzlichen Auftrag und andererseits täglich die inhaltliche Verantwortung gegenüber den Schüler*innen, die Ihnen anvertraut sind.

Andrea Kern: Planungsarbeiten geben Struktur. Struktur gibt Sicherheit. Sicherheit öffnet Räume für Gelassenheit, Spontaneität, Freiheit und Freude.

Eine gute Jahresplanung ist wie eine Richtschnur

Eva Bacher, Fachinspektorin für den Katholischen Religionsunterricht an AHS in der Diözese Graz-Seckau, nutzt die Metapher einer Schnur mit verschiedenen Knoten als Impuls für die Unterrichtsplanung.

Die Richtschnur führt mich entlang eines Lernweges.

Sie gibt meinem Unterricht eine klare Richtung und hilft mir, auch in hektischen Schulwochen den Überblick zu behalten.

Sie gibt mir Sicherheit auf einem Weg, dessen Ziel ich kenne.

Ich weiß, wohin ich will. Die Planung erinnert mich daran, auch wenn der Schulalltag immer wieder Umwege bereithält.

Die Knotenpunkte lege ich selbst fest.

Ich entscheide, welche Themen und Schwerpunkte unter Berücksichtigung des Lehrplans wesentlich sind.

Ich kann sie jederzeit loslassen und ebenso gut wieder zurückkehren.

Spontaner Unterricht kann kostbar sein und Unvorhergesehenes gehört zum Schulalltag. Die Planung zeigt mir verlässlich den Weg zurück.

Ich kann daran anknüpfen und Verbindungen zwischen Themen herstellen.

Ein Thema, das wir schon einmal behandelt haben, kommt wieder auf. Gleichzeitig wird ein neues Thema angesprochen. So entsteht für die Schüler*innen ein verbindender roter Faden.

Ich kann mich auch einmal wieder zurückbewegen.

Wenn etwas noch nicht verstanden wurde oder neu erarbeitet werden soll, gibt mir die Planung den Spielraum, einen Schritt zurückzugehen, ohne den Überblick zu verlieren.

Ich weiß immer, wo die Schnur verläuft.

Die Planung ist mein inneres Gerüst. Sie wirkt im Hintergrund, ohne dass sie ständig sichtbar gemacht werden muss.

Von Jahr zu Jahr kann ich die Schnur festgeknotet lassen. Ich kann aber auch einzelne Knotenpunkte neu setzen.

Bewährtes behalte ich, Neues passe ich an. So bleibt die Planung lebendig und kann mit meiner Erfahrung wachsen. ○



Planung als Richtschnur.

Foto: Eva Bacher

BEREIT ZU HELFEN

Nächstenliebe und Hilfsbereitschaft gehören zu den zentralen Forderungen des Christentums. Grundgelegt ist dieser Auftrag in der Bibel: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Bei der Antwort auf die Frage, wer damit konkret gemeint ist, gibt es allerdings unterschiedliche Zugänge.

Eva Bacher

Hilfsbereitschaft –
ein christliches Grund-
anliegen

Doppelgebot der Liebe

Das Gebot der Nächstenliebe findet sich bereits im Alten Testament. Für Lev 19,18 gibt es aus dem Hebräischen zwei verschiedene Übersetzungen: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ ist die geläufigere Übersetzung. Das kann entweder bedeuten: Du sollst deinen Nächsten lieben, so wie du dich selbst lieben sollst. Oder: Du sollst deinen Nächsten lieben, so wie du dich selbst liebst. Die Selbstliebe ist also entweder gefordert oder vorausgesetzt. Der hebräische Vers wird aber auch noch anders übersetzt: „*Liebe deinen Nächsten, [denn] er ist wie du.*“ Das Gebot der Nächstenliebe wäre somit darin begründet, dass der Nächste dieselbe Würde besitzt und auf denselben Schutz angewiesen ist wie ich (vgl. Roose 2026).

Im Lukasevangelium stellt einer der Schriftgelehrten Jesus eine Fangfrage: „*Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu erben?*“ (Lk 10,25) Bei Matthäus wird die Falle deutlicher: „*Meister, welches Gebot im Gesetz ist das wichtigste?*“ (Mt 22,36) Es geht dabei um einen Streit über die Hierarchie der Gebote. Jesus lässt sich nicht darauf ein. In beiden Stellen ist die Antwort das Doppelgebot der Liebe. Bei Lukas reagiert Jesus aber mit einer Gegenfrage: „*Was steht im Gesetz geschrieben? Was liest du?*“ Der Gesetzeslehrer zitiert Dtn 6,5: „*Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit ganzer Kraft.*“ Und Lev 19,18: „*Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.*“ (Lk 10,27) Jesus stimmt ihm zu – das Doppelgebot der Liebe ist im Judentum bereits bekannt. Der Schriftgelehrte gibt nicht auf und stellt noch eine Frage: „*Und wer ist mein Nächster?*“ (Lk 10,29) Darauf erzählt Jesus das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Es ist das Paradebeispiel für gelebte Nächstenliebe: Für den Verletzten ist derjenige der Nächste, der hilft. Die Pointe an der Geschichte ist, dass es derjenige ist, von dem es am wenigsten erwartet wurde. Der unbeliebte Fremde macht sich selbst zum Nächsten. Priester und Levit bilden die Negativfolie, sie verweigern die Hilfe (vgl. Roose 2026).

Nächstenliebe mit begrenzter Reichweite?

In extrem rechten christlichen Kreisen wird die Annahme vertreten, dass sich die Nächstenliebe nur auf den sozialen Nahraum beziehen könne, weil es unmöglich sei, alle Menschen zu lieben (vgl. Glatzel/Probst 2026).

Hier gilt also: Nächstenliebe vor Fernstenliebe und gegen einen christlichen Universalismus.

Die Vereinnahmung des Christentums durch die Neue Rechte hängt oft damit zusammen, Nationalismus und Eigeninteressen zu rechtfertigen. Zu beobachten sind diese politischen Tendenzen vor allem in der MAGA-Bewegung (Make America Great Again) in den USA. US-Vizepräsident JD Vance, der 2019 zum Katholizismus konvertierte, sprach in einem Interview über „ein altes christliches Konzept: Zuerst liebst du die Familie, dann deinen Nächsten, dann deine Gemeinde und dann die Bürger in deinem Land. Und erst dann sollte man sich auf den Rest der Welt konzentrieren. Viele der extremen Linken haben das völlig auf den Kopf gestellt.“ (3sat.de) Als Begründung brachte er eine eigene Auslegung von Thomas von Aquins „Ordo amoris“. Das ging selbst dem Papst zu weit. In einem Schreiben an die US-amerikanische Bischofskonferenz wies Papst Franziskus den Vizepräsidenten zurecht: „*Der wahre ‚ordo amoris‘, den es zu fördern gelte, sei im Gleichnis vom barmherzigen Samariter zu entdecken. In der Passage im Lukas-Evangelium gehe es um eine Brüderlichkeit, die allen ohne Ausnahme offen steht, betonte der Papst, ohne Vance namentlich zu erwähnen.*“ (Tenhage 2025)

Moralischer Universalismus

Der Soziologe Hans Joas definiert moralischen Universalismus als „*die Annahme, dass der Mensch nicht nur den ihm Nahestehenden verpflichtet ist, sondern allen Menschen. Natürlich beziehen sich viele unserer moralischen Verpflichtungen auf uns nahestehende Menschen, etwa in unserer Familie, aber eben nicht nur auf diese. Unsere moralische Verantwortung ist auch nicht auf die Lebenden begrenzt, sondern gilt auch gegenüber zukünftigen Generationen oder auch den bereits Verstorbenen, ihrem Leid und dem Unrecht, das ihnen widerfahren ist.*“ (Schönwälder 2025)

Dazu passt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter: Es geht eben um Hilfsbereitschaft und Menschlichkeit denen gegenüber, die Hilfe brauchen. Das kann sowohl Personen im Nahfeld als auch Fernstehende betreffen, „*es gibt keine Formel, die uns zu berechnen erlaubt, wie viel für das eine und wie viel für das andere aufzuwenden ist*“ (Schönwälder 2025). Laut Joas geht es um die durch praktische Urteilskraft zu leistende Balance zwischen Nahfeldverpflichtungen und Fernverpflichtungen – dabei muss das jeweilige Ausmaß der Bedürftigkeit eine Rolle spielen (vgl. Schönwälder 2025).



Video „JD Vance, der Papst und die Nächstenliebe.“

Impulse für den Unterricht: Arbeit mit Dilemmata

Für das Thema Hilfsbereitschaft bieten sich Dilemmageschichten an. Das heißt, es wird eine Situation beschrieben, in der mindestens zwei Werte oder Prinzipien miteinander konkurrieren. Die handelnden Personen müssen dabei eine Entscheidung treffen oder eine bestimmte Handlung setzen. Dazu kommt oft ein situationsbedingter Zeitdruck, der eine baldige Entscheidung verlangt (vgl. Religion AHS 6 2017, 163).

Mögliche Unterrichtsschritte:

- Präsentation des Dilemmas – Fakten, Begriffe klären – Problemstellung (Normkonflikt erarbeiten)
- Erarbeitung von Argumenten (in Kleingruppen) – in eine Rangfolge bringen und diese begründen
- Pro-Kontra-Diskussion im Plenum
- Bewertung der Argumente der Gegenseite (in Kleingruppen)
- Abschließende Abstimmung und individuelle (schriftliche) Begründung der eigenen Position
- Reflexion: Wie hast du die Diskussion in der Klasse erlebt? Was hast du durch die Auseinandersetzung mit der Dilemmageschichte gelernt? (vgl. Religion AHS 6 2017, 163)

Zur praktischen Arbeit mit Dilemmageschichten siehe auch *reli+plus* „lösen“ S. 18.

Dilemmageschichte 1: „Der Platz im Rettungsboot“

Die Schüler*innen einer 8. Klasse nehmen an einer mehrtägigen Exkursion in die Berge teil. Bei einer Wanderung zieht überraschend ein schweres Unwetter auf. Die Gruppe muss rasch zu einer Schutzhütte gelangen, bevor die Wege unpassierbar werden.

Die Lehrpersonen stellen fest, dass nicht alle gleichzeitig mit dem einzigen Geländefahrzeug zur Hütte gebracht werden können. Die Straße wird bereits von Geröll bedroht, und die Bergretter warnen, dass wahrscheinlich nur noch eine Fahrt möglich ist, bevor die Strecke gesperrt wird. Unter den Wartenden befinden sich zwei Personen, die besondere Hilfe benötigen:

Anna, eine Mitschülerin, hat sich am Knöchel verletzt und kann kaum noch gehen. Sie hat starke Schmerzen, ist aber nicht unmittelbar in Lebensgefahr.

Außerdem ist Herr Weber dabei, ein älterer Wanderer, den die Schulgruppe unterwegs getroffen hat. Er wirkt erschöpft und leidet an einer Herzkrankheit. Niemand weiß genau, wie kritisch sein Zustand ist. Er betont jedoch, dass er gut ausgerüstet ist und niemandem zur Last fallen will. Im Fahrzeug ist nur noch ein Platz frei.

Der Lehrer erklärt die Situation und fordert die Gruppe auf, gemeinsam eine Entscheidung zu treffen. Soll der Platz Anna gegeben werden, weil sie Teil der Gruppe ist und der Lehrer Verantwortung für sie hat? Oder sollte Herr Weber mitfahren, weil seine gesundheitliche Situation möglicherweise kritischer ist?

Diskussionsfragen:

- Wem gilt die größere Verantwortung: der eigenen Gruppe oder einem fremden Menschen?
- Ist die Schwere der Not wichtiger als die persönliche Verbundenheit?
- Sollte das Alter der betroffenen Personen eine Rolle spielen?
- Welche Kriterien sind bei einer solchen Entscheidung gerecht?
- Welche Perspektiven ergeben sich aus dem christlichen Gebot der Nächstenliebe?

Dilemmageschichte 2: „Das Wochenende“

Lea besucht die 6. Klasse eines Gymnasiums. In zwei Wochen steht die letzte Mathematikschularbeit an. Ihre Lehrerin hat deutlich gemacht, dass Lea sich verbessern muss, wenn sie ihre angestrebte Studienrichtung später einschlagen möchte. Seit einigen Monaten engagiert sich Lea außerdem ehrenamtlich in einer Unterkunft für geflüchtete Familien. Dort unterstützt sie Kinder bei den Hausaufgaben und organisiert gelegentlich Freizeitangebote. Die Arbeit macht ihr Freude und sie hat zu einigen Familien ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut.

An einem Donnerstag erhält die Leiterin der Unterkunft einen Anruf: Mehrere Ehrenamtliche sind kurzfristig ausgefallen. Ausgerechnet am kommenden Wochenende soll jedoch ein wichtiges Integrationsprojekt stattfinden. Die Kinder haben seit Wochen darauf hingearbeitet. Ohne genügend Betreuungspersonen müsste die Veranstaltung möglicherweise abgesagt werden.

Die Leiterin fragt Lea, ob sie einspringen könnte. Sie würde an beiden Tagen jeweils mehrere Stunden gebraucht werden. Lea weiß sofort, dass ihre Hilfe einen Unterschied machen würde. Die Kinder zählen auf die Veranstaltung und viele Eltern haben große Hoffnungen in das Projekt gesetzt. Gleichzeitig hatte sie das gesamte Wochenende fest für die Vorbereitung auf die Mathematikschularbeit eingeplant.

Am Freitagabend sitzt Lea an ihrem Schreibtisch. Vor ihr liegen die Matheunterlagen. Auf ihrem Handy blinkt eine Nachricht der Leiterin: „Wir wissen noch immer nicht, ob das Projekt stattfinden kann. Kannst du uns helfen?“ Lea muss sich entscheiden: Soll sie das Wochenende zum Lernen nutzen und ihre eigenen Bildungsziele in den Vordergrund stellen? Oder soll sie ihre Zeit den Kindern und Familien widmen, die auf ihre Unterstützung angewiesen sind, obwohl dies ihre schulischen Leistungen gefährden könnte? Was sollte Lea tun? Und warum?

Diskussionsfragen:

- Hat Lea eine moralische Verpflichtung zu helfen?
- Darf sie ihre eigenen Interessen höher gewichten als die Bedürfnisse anderer?
- Wo liegen die Grenzen sozialer Verantwortung?
- Ist freiwilliges Engagement noch freiwillig, wenn andere von einem abhängig werden?
- Welche Entscheidung wäre aus christlicher Sicht naheliegend? ○



Vergessen wir nicht, dass wir eine Person nur dann von oben nach unten betrachten dürfen, wenn wir ihr beim Aufstehen helfen; danach nie wieder.

Papst Franziskus

SOZIALKOMPETENZ STÄRKEN

Die Förderung von Sozialkompetenz stellt im schulischen Kontext eine Querschnittsaufgabe dar. Dabei kann der Religionsunterricht wichtige Impulse geben und zu fächerübergreifenden Sozialprojekten motivieren.

Sozialkompetenz in der Schule

Soziale und personale Kompetenzen gehören laut Bundesministerium für Bildung zu den „Überfachlichen Kompetenzen“. Deren Förderung ist ein wichtiges Element schulischer Bildung und sollte in alle Bereiche des schulischen Lebens einfließen. Dabei lassen sich drei Ansatzpunkte unterscheiden:

- „1. Förderung sozialer/personaler Kompetenzen im Unterricht/in der Klasse,
2. außerunterrichtliche Angebote in der Schule und
3. die Förderung sozialer/personaler Kompetenzen im Schulleben und in der Verankerung in der Schulkultur.“ (bmb.gv.at)

In einer auf der ministeriellen Homepage veröffentlichten Kompetenzlandkarte werden die angestrebten Kompetenzen näher beschrieben. Unter anderem heißt es darin zum Thema: „*Haltungen entwickeln: Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft zeigen; wertschätzendes Gruppenverhalten zeigen.*“

In der Praxis zeigt sich, dass der Religionsunterricht sehr viel Raum bietet, diese Haltungen zu fördern. Sei es im Unterricht, durch außerschulische Projekte oder Fixpunkte in der Schulkultur.

- Im Unterricht: Lehrplanthemen wie Nächstenliebe, Caritas, christliche Ethik, Gewaltfreiheit, Bergpredigt, Goldene Regel ...; Raum für Persönlichkeitsentwicklung, Gespräche, Diskussionen ...
- Außerschulische Angebote: gemeinsame Hilfsprojekte, Spendenaktionen, Besuch von Caritas-Einrichtungen ...
- In der Schulkultur: Rituale, Krisenbewältigung, Organisation von (inter-)religiösen Feiern, Schulraumgestaltung (z. B. Adventzeit, Fastenzeit) ...

Die Stärkung von Sozialkompetenz ist aber nicht nur Teil des katholischen Religionsunterrichts. Bei der Erstellung des AHS-Oberstufenlehrplans 2006 haben sich ALLE Kirchen und Religionsgesellschaften auf 14 gemeinsame Kompetenzen für die mündliche Reifeprüfung geeinigt. Eine dieser Kompetenzen lautet:

„Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, in (inter)kulturellen und ethischen Herausforderungen unserer Welt Handlungsoptionen zu entwickeln und zu begründen, sowie Möglichkeiten von eigenem verantwortlichem Handeln zu beschreiben.“ (Lehrplan AHS Oberstufe)

Dieses religionsübergreifende Kompetenzziel kann der Ausgangspunkt für gemeinsame inter-

konfessionelle/interreligiöse Hilfsprojekte sein, in denen verantwortliches Handeln konkret eingeübt wird. Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft können als interreligiöse Anliegen wahrgenommen und als Beitrag zur Friedenserziehung gestärkt werden.

Zwei Beispiele aus der Praxis zeigen, wie soziale Kompetenz in der Schule konkret gefördert werden kann:

Taking Care



Grafik: Rajic

Ausgehend von den Lehrplaninhalten für die 6. Klasse in Religion und Ethik wurde am BRG Körösi in Graz das konfessions- und fächerübergreifende Sozialprojekt „Taking Care“ entwickelt. Es geht über drei Tage und soll Schüler*innen praxisnahe Erfahrungen im Bereich Sozialarbeit ermöglichen. Dadurch werden auch Impulse für zukünftige Entscheidungen zur Berufsorientierung eines möglichen sozialen Jahres oder für den Zivildienst gegeben. Für Kleingruppen oder Einzelbesuche, die nur reduziert angeboten werden, müssen interessierte Schüler*innen ein individuelles Motivationsschreiben verfassen.

Am Beginn steht ein Einführungstag, der für die Besuche sensibilisieren soll. Als Einstimmung dienen z. B. ein Planspiel und Elemente aus einem Impro-Theater.

Am zweiten Tag – dem Praxistag – besuchen die Schüler*innen gruppenweise verschiedene soziale Einrichtungen, wie z. B.:

- Caritas-Zentrum und Caritas-Laden (Carla)
- Tageswerkstätte des Mosaik
- Schlupfhaus Graz
- Streetwork
- Beschäftigungsprojekt tag.werk

Der dritte Tag dient einer Gruppe zur Sammlung von Produkten im Lebensmittelhandel, andere erstellen eine digitale Zusammenfassung des Projekts (Website mit Canva). Abschließend gibt es eine Reflexion und die Dokumentationen werden präsentiert.

Compassion-Projekt

Am Sacre-Coeur-Gymnasium in Graz wird seit Jahren ein Projekt in den 7. Klassen durchgeführt: Compassion. Dabei handelt es sich um ein einwöchiges Sozialpraktikum, bei dem den Schüler*innen ein Einblick in verschiedene soziale Einrichtungen ermöglicht wird. In dieser Woche haben sie keinen Unterricht, sondern helfen ca. fünf Stunden am Tag in einer von ihnen gewählten Einrichtung mit. Vorbereitend finden Workshops zu folgenden Themenschwerpunkten statt: Kind-sein/Alt-sein/Fremd-sein/Beeinträchtigt-sein. Dort werden die Einrichtungen vorgestellt, z. B.:

- Kindergärten
- Volksschulen
- Odilieninstitut (www.odilien.at)
- Alters- und Pflegeheime
- Flüchtlingshäuser
- Marienstüberl (www.marienstueberl.at)

Zum Abschluss findet ein Reflexionstag unter dem Motto und mit der Methode „World Café“ statt, an dem das Erlebte gemeinsam reflektiert, beleuchtet und noch einmal in Erinnerung gerufen wird: „*was Compassion bedeutet und welchen Stellenwert Miteinander, Mitgefühl und Empathie haben.*“ (sacrecoeur-graz.at)

Was Schüler*innen darüber berichten:

- *In Altersheimen wurden wir herzlich empfangen und erlebten, wie wertvoll kleine Gesten wie Gespräche oder gemeinsames Spielen sein können. Der Umgang mit Demenz und körperlichen Einschränkungen lehrte uns Geduld, Mitgefühl und Dankbarkeit.*
- *Auch in der Volksschule, im Kindergarten und im Jugendzentrum durften wir viele schöne Momente erleben – beim Spielen, Basteln, Lernen und in ehrlichen Gesprächen. Im Lerncafé konnten wir Kinder unterstützen und im Marienstüberl begegneten wir Menschen in schwierigen Lebenssituationen.*
- *Diese Woche hat uns gezeigt: Mitgefühl ist mehr als ein Wort – es ist eine Haltung, die verbindet und bereits mit kleinen Gesten Großes bewirken kann.*
- *Die Erfahrung mit Demenzzkranken hat meine Sicht auf das Leben verändert! (Lars, 7A)*
- *Wir heilen, indem wir füreinander da sind! (Maxi, 7A)*
- *Die Bewohner haben uns sehr viel zurückgegeben! (Bea, 7A)*
- *Man hat das Leben mehr zu schätzen begonnen! (Anja, 7A)*
- *Das Lächeln der Kinder war jede Anstrengung wert! (Laurens, 7A)* ○



Im Altersheim.

Foto: Gabriele Hassler



Kompetenzen, die durch die Arbeit mit den vorgestellten Anregungen gefördert werden:

Die Schüler*innen können ...

- den Begriff „Nächstenliebe“ aus der Bibel herleiten und erklären.
- zum moralischen Universalismus Stellung beziehen und ihre Meinung begründen.
- anhand von Dilemmageschichten über Hilfsbereitschaft diskutieren, Handlungsoptionen beurteilen und mit der christlichen Nächstenliebe in Beziehung setzen.
- eigene Ideen für soziales Engagement bzw. Sozialprojekte entwickeln.



Quellen und Literaturtipps:

- Glatzel, Mathis/Probst, Hans-Ulrich: Toleranz als Praxis: Wie christlicher Universalismus gegen neurechte Nächstenliebe-Deutungen verteidigt werden kann (2026), in: www.feinschwarz.net/toleranz-als-praxis/
- Schönwälder, Till: Gespräch mit Hans Joas: Die schamlose Offenheit beunruhigt mich (03.08.2025), in: www.furche.at/religion/hans-joas-die-schamlose-offenheit-beunruhigt-mich-16388179
- Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den vier- und fünfjährigen Oberstufen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz am 15. März 2006, in: <https://t1p.de/9icsg>
- Roose, Hanna: Nächstenliebe (2026), in: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100288>
- Sacre Coeur – Compassion-Week: www.sacrecoeur-graz.at/ahs/index.php/aktuelles/459-compassion-week-mitgefuehl-das-bleibt
- Tenhage, Bernd: Papst-Brief zu Massenabschiebungen: Weckruf für weiße US-Katholiken (2025), in: <https://katholisch.de/artikel/59539-papst-brief-zu-massenabschiebungen-weckruf-fuer-weisse-us-katholiken>
- Überfachliche Kompetenzen: www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/sozial.html
- Weirer, Wolfgang u. a.: Religion AHS 6, Graz: Styria 2017.
- Video „JD Vance, der Papst und die Nächstenliebe“ (25. 02. 2025): www.3sat.de/kultur/kulturzeit/jd-vance-der-papst-und-die-naestenliebe-100.html

HELFEN IN SCHWIERIGEN ZEITEN

Krisen und herausfordernde Lebensphasen gehören zum menschlichen Dasein dazu. Auch im schulischen Umfeld treten sie immer wieder in unterschiedlichsten Formen auf. Um Betroffene einfühlsam begleiten und gezielt unterstützen zu können, bedarf es passender Hilfsangebote, die im Bedarfsfall schnell und unkompliziert zugänglich und nutzbar sind.

Simone Rieser-
Kurzmann



Foto: ChatGPT Plus

Aus dem
Methodenlabor

Die Wurzeln des Wortes liegen im Altgriechischen. Das Nomen „krisis“ (ursprünglich „Entscheidung“ oder „Beurteilung“) wird heute meist mit „Zuspitzung“ oder „Wendepunkt“ übersetzt. Vom Verb „krínein“, welches „trennen“ oder „unterscheiden“ bedeutet, leitet sich auch das Wort „Kritik“ ab. Über das Lateinische (crisis) fand der Begriff im 16. Jahrhundert Eingang in die deutsche Sprache (vgl. Krise o. J., o. S.). Anfangs wurde diese Bezeichnung vor allem in der Medizin verwendet, etwa für die entscheidende Phase einer schweren Erkrankung. Im Laufe der Zeit weitete sich seine Bedeutung aus. Heute wird eine Krise gemeinhin als schwieriger und belastender Zustand definiert, der meist plötzlich und unerwartet einsetzt und einen Menschen aus dem Gleichgewicht bringt. Krisen entstehen, wenn Probleme oder Unsicherheiten so schwerwiegend und bedrückend werden, dass gewohnte Bewältigungsstrategien nicht mehr helfen (vgl. Scheidler 2024, 270).

Krisen kommen in den unterschiedlichsten Bereichen vor: in der Familie, der Schule, bei der Arbeit, in Freundschaften, Beziehungen und der Gesellschaft. Sie können sowohl durch äußere, unvorhergesehene Ereignisse, innerpsychische Konflikte einzelner als auch durch soziale oder gesellschaftliche Prozesse ausgelöst werden. In den Medien ist dieser Begriff besonders präsent. Dort wird von (geo)politischen Krisen, Klimakrisen, Wirtschaftskrisen, sozialen Krisen sowie der Medienkrise berichtet (vgl. Drewes/Seifried 2012, 9–10).

Gemeinsam ist allen Krisen, dass sie den bzw. die Menschen (über)fördern. Sie sind vielschichtig und komplex, beeinträchtigen vertraute Ordnungen und etablierte Routinen nachhaltig, machen Veränderungen unausweichlich und verlangen nach Handlungen und Maßnahmen, nach einer Entscheidung, einem Umdenken, einer Lösung. Sie können dadurch zu einem Wendepunkt werden, an dem gewohnte Strukturen

aufbrechen und sowohl Unsicherheiten entstehen als auch neue Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten sichtbar werden können. Grundsätzlich bedeutet eine Krise immer einen Bruch mit dem Bekannten und damit auch eine Zeit des Wandels (vgl. Krise o. J., o. S.).

Auch im schulischen Kontext entstehen immer wieder Krisen, die je nach Situation und Ausmaß sowohl von den Betroffenen selbst als auch von den Menschen im nahen oder weiteren Umfeld sehr unterschiedlich wahrgenommen, erlebt und behandelt werden.

Helfen bei Krisen im schulischen Kontext

In der Schule treten Krisensituationen in vielfältiger Ausprägung und Intensität auf. Diese können sowohl einzelne Personen als auch Gruppen oder die gesamte Schulgemeinschaft betreffen und von persönlichen und sozialen Belastungen über organisatorische Probleme bis hin zu akuten Notfällen oder gesellschaftlich sowie kulturell bedingten Spannungen reichen. Schulische Krisen wirken sich auf das soziale Miteinander und das Lernen aus. Viele von ihnen lassen sich im schulischen Rahmen auffangen und bewältigen. In manchen Fällen ist jedoch professionelle Hilfe erforderlich, um den Betroffenen Orientierung, Halt und die nötige Unterstützung zu geben (vgl. Zollneritsch/Moser 2022, 4–27).



Foto: ChatGPT Plus

Helfen in Krisen – Möglichkeiten im RU

Gerade in belastenden Lebensphasen kann der Religionsunterricht Kindern und Jugendlichen einen Raum für grundlegende menschliche und existenzielle Fragen (z. B. Hoffnung und Trost, Leid und Trauer, Gerechtigkeit und Solidarität, Neubeginn, Gemeinschaft, Umgang mit Veränderung, Ausgrenzung und Mobbing) eröffnen. Die Auseinandersetzung damit stärkt nicht nur die gegenseitige Unterstützung, Hilfe und das gemeinsame Finden tragfähiger Wege für herausfordernde Lebensrealitäten, sondern schafft auch neue Perspektiven.

Vorbereitung und Umsetzung

1. Didaktische Vorüberlegungen

Biblische Erzählungen eröffnen vielfältige Deutungs- und Gesprächszugänge, die das Erleben von Beistand und Unterstützung aufgreifen, reflektieren und vertiefen können.

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37), der Auftrag zur Nächstenliebe (Mt 22,39), die Heilungserzählungen Jesu (z. B. Mk 10,46–52) und die Diakonie (Apg 6,1–7) zeigen ebenso wie verschiedene Psalmen anschaulich, wie Hilfe im Alltag konkret gelebt wird (vgl. Roose 2026, o. S.).

Ein weiterer zentraler Aspekt des Themas „Helfen in Krisen“ liegt im sozial-emotionalen Bereich. Empathie und moralisches Urteilsvermögen, die sich aus entwicklungspsychologischer Perspektive parallel ausbilden, lassen sich im Religionsunterricht im Rahmen sozialen Lernens gut integrieren, etwa bei der Beschäftigung mit gemeinsamen Wertvorstellungen oder der Übernahme von Verantwortung (vgl. Sutton 2024, o. S.). Auf diese Weise wird das Gefühl der Selbstwirksamkeit nicht nur gestärkt und gefestigt, sondern Kinder und Jugendliche erleben ganz unmittelbar: „Mein Handeln hilft und wirkt.“

2. Unterrichtsphasen

Der Einstieg erfolgt durch eine bewusste Annäherung an schwierige Situationen mithilfe von Bildern, Geschichten oder Rollenspielen. In der Erarbeitungsphase setzen sich die Lernenden in Form von Einzel- oder Gruppenarbeiten bzw. im Rahmen eines Projektes mit konkreten Hilfsmöglichkeiten auseinander. In der abschließenden Reflexionsphase tauschen sie sich über ihre Erfahrungen aus und sie verbinden das Gelernte mit ihrem Alltag.

3. Methodischer Zugang

Mithilfe von Symbolkarten (z. B. „Hand reichen“, „Zuhören“ oder „Teilen“) werden verschiedene Formen des Helfens veranschaulicht. Bilderbücher, Lieder und Gebete können darüber hinaus Themen wie Nächstenliebe, Zusammenhalt, Tod, Trauer und Trost vertiefen.

Digitale Medien (etwa kurze Videos oder Interviews über Hilfsprojekte/Hilfsorganisationen) verdeutlichen, was Helfen im Alltag bedeuten kann.

4. Reflexion und Transfer

Um das Thema „Hilfsbereitschaft längerfristig zu verankern, braucht es eine Verbindung von Reflexion und Praxis. Schüler*innen dokumentieren im „Hilfe-Tagebuch“ etwa ihre eigenen Erfahrungen und reflektieren in Gruppengesprächen über Bedeutung, Grenzen und Selbstschutz („Was bedeutet Helfen für mich?“, „Wo stoße ich an Grenzen?“ oder „Wie schütze ich meine Grenzen?“). Elternabende und Kooperationen mit lokalen Initiativen verknüpfen zudem das Gelernte mit der Lebensrealität.



Was hilft in der Krise?

Foto: ChatGPT Plus

5. Differenzierung und Inklusion

Piktogramme und einfache Sätze helfen bei Sprachbarrieren. Motorische Angebote (z. B. gemeinsames Backen) ermöglichen praktische Hilfsaktionen. Ein interreligiöser Vergleich zeigt, wie Hilfsbereitschaft in verschiedenen Religionen gelebt wird.

6. Abschlussgedanke

Der Religionsunterricht schafft einen sicheren Raum für Fragen, in dem Zuhören, Ernstnehmen und Wertschätzen zentral sind. Theorie („Wie kann ich helfen?“) und Praxis („Wie habe ich Hilfe erlebt?“) verbinden sich zu einem ganzheitlichen Zugang durch Rituale, Hilfsangebote und Reflexion. 



**Dein Herz führt dich
besser durch die Krise als
deine Augen.**

Marcel Baumert



Literatur- und Internettipps:

- Drewes, Stefan/Seifried, Klaus (Hrsg.): Krisen im Schulalltag: Prävention, Management und Nachsorge. Stuttgart: Kohlhammer 2012.
- Lienhart, Elisabeth: Rituale – Begleiter in der Trauer. „Der Trauer Tiefe geben“ [unveröffentlichtes Skriptum der Lehrveranstaltung im Rahmen der Modulreihe Krisenseelsorge im Kontext Schule (WS 2025/26)]. Private Pädagogische Hochschule Augustinum.
- Krise (o. J.), in: www.psychologen.at/lexikon/krise
- Roose, Hanna: Nächstenliebe (2026), in: <https://t1p.de/vafez>
- Scheidler, Monika: Krisen als Herausforderung religiöser Bildung in Schule und Gemeinde (2024), in: https://t1p.de/Krisen_RU
- Sutton, Jeremy: Was ist moralische Entwicklung? Kohlbergs 6 Stufen erforschen. (2024), in: <https://t1p.de/kwm0n>
- Uhle, Rita: Kennzeichen besonderer Krisenereignisse, in: Drewes, Stefan/Seifried, Klaus (Hrsg.): Krisen im Schulalltag: Prävention, Management und Nachsorge. Stuttgart: Kohlhammer (S. 27–37).
- Zollneritsch, Josef/Moser, Ulrike: Krisencheckliste. Was tun im Notfall? (2022), in: <https://t1p.de/Krisencheckliste>

IDEEN FÜR DIE PRAXIS

Hilfe, wenn du sie brauchst

Wichtige Nummern und Anlaufstellen

FAMILIE & KINDER

- Affido
- Babyklappe/Babynest
- Bauchgefühl
- Caritas
- Chance B
- Diakonie
- Elternverein
- Heilpädagogisches Zentrum des Landes Steiermark
- Hilfswerk (psychosozialer Dienst)
- Institut für Familienförderung (Beratung & Therapie)
- IKJF (Institut für Kind, Jugend und Familie)
- Kinderbüro
- Kinder-Hospiz
- Rette das Kind
- Schwangerenberatung
- Verein Sternenkinder

SCHUTZ & GEWALT

- Extremismuseelsorge
- Frauenhaus
- Gewaltschutzzentrum
- Gewaltambulanz
- Männernotruf
- Notunterkunft
- Rosa Lila Panther
- Schlupfhaus

HILFE & BERATUNG

- Arbeiterkammer
- Gewerkschaft
- IMV (Institut für Motivation und Veränderung)
- Luisa ist hier
- Ö3-Kummernummer
- Schuldner*innenberatung
- Seelsorge
- Telefonseelsorge

JUGEND & SCHULE

- Direktor*in / Fachinspektor*in / Schulamt
- GO-ON
- Heidenspass (Jugendbeschäftigung)
- INPUT (Integratives Netzwerk für Pädagogik und Toleranz)
- Jugendcoaching
- Jugend am Werk
- Mafalda
- Schulärzt*innen
- Schulpsychologie
- Schulsozialarbeit
- BfP (Lehrerberatungszentrum)

GESUNDHEIT & KRISE

- Bauchgefühl
- Gewaltambulanz
- Krankenambulanz
- Krisendienst
- KIT (Krisenintervention)
- Krankenhausseelsorge
- Pflegeheimseelsorge
- Pro Mente
- SMZ (Sozial-medizinisches Zentrum)
- Sozialdienst im Klinikum
- Suchtberatung

WEITERE ANLAUFSTELLEN

- Rainbows
- Tartaruga
- Vivid
- WEIL (Weiter im Leben)
- VinziWerke

SOZIALES & UNTERSTÜTZUNG

- Chance B
- Caritas
- Diakonie
- Hilfswerk (psychosozialer Dienst)
- Verein Sternenkinder
- VinziWerke
- Heilpädagogisches Zentrum des Landes Steiermark
- IKJF (Institut für Kind, Jugend und Familie)
- Sozialdienst im Klinikum

Du bist nicht allein.
Es gibt Hilfe – du musst sie nicht alleine schaffen!

Hilfe in Krisen: Erfahren, verstehen, handeln

Im Folgenden werden methodische Ansätze umrissen, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Krisensituationen in unterschiedlichen Altersstufen unterstützen sollen.

1. Sinnkrisen & existenzielle Fragen benötigen Raum und Zeit, um gemeinsam nach Antworten zu suchen und Halt zu finden (vgl. https://t1p.de/RU_Biographie; <https://t1p.de/Hoffnungsast>).

- „Warum gibt es Leid?\": Mithilfe von Psalmen (z. B. Ps 23) oder biblischen Erzählungen (z. B. Hiob) Fragen zu unterschiedlichen Krisenerfahrungen (z. B. Zweifel) erarbeiten.
- „Lebensweg\": Eine Landkarte mit wichtigen Stationen des eigenen Lebens (z. B. Familie, Hobbys, Ziele, Krisen ...) gestalten.
- „Was gibt meinem Leben Sinn?\": Philosophische Gespräche und offene Diskussionen zu Lebensfragen und Krisenerfahrungen führen.
- „Kraftkarten\": Eine Karte gestalten und darauf festhalten, was in schwierigen Zeiten Kraft gibt (z. B. Musik, Freund*innen, Natur ...).
- „Baum der Hoffnung\": Ein Baumblatt aus Papier mit einer Stärke/einem Wunsch für die Klasse beschriften und als sichtbares Zeichen für Gemeinschaft an einem Ast in der Klasse befestigten.



Hoffnungsbaum.

Foto: ChatGPT Plus

2. Mobbing und Ausgrenzung stellen soziale Herausforderungen dar, die gemeinsames Handeln sowie klare Signale notwendig machen. Neben den hier angeführten präventiven Maßnahmen erfordern laufende Mobbingfälle eine Intervention von „oben“ (vgl. https://t1p.de/Mobbing_RU; https://t1p.de/Mobbing_Ausgrenzung_Material).

- „Stopp, es reicht!\": Durch kurze realistische Szenen (Rollenspiel) klare Grenzen setzen lernen.
- „Hilfe-Ecke“ im Klassenzimmer: Einen festen Ort mit Materialien und Tipps einrichten.
- „Du gehörst dazu\": Mithilfe von Tierkarten unterschiedliche Krisensituationen und Konfliktformen bearbeiten. Die Tiere verkörpern verschiedene Rollen in einer Mobbingssituation.

- „Helfende Hände\": Hände auf ein Blatt Papier zeichnen und mit Sätzen beschriften, wie anderen geholfen werden kann (z. B. „Ich tröste, wenn sich jemand allein fühlt“).
- „Wörter wie Schilde\": Gemeinsame Schutzsätze formulieren, um die Kommunikations- und Sprachfähigkeit zu trainieren.
- „Hilfe-Netzwerk\": Im Schulalltag darauf achten, wo Hilfe gebraucht wird (z. B. in der Klasse). Ideen notieren, in der Klasse/Gruppe besprechen und gemeinsam umsetzen.



Gemeinsam stark gegen Ausgrenzung.

Foto: ChatGPT Plus

3. Trauer und Verlust sind elementare Erfahrungen, die Menschen sehr unterschiedlich empfinden und bewältigen. Diese Vielfalt wird besonders bei Todesfällen in einer Klasse/Schule häufig sehr eindrücklich sichtbar. Hier bedarf es einer sehr klaren Verständigung darüber, wie mit Verlusten umgegangen wird (vgl. Lienhart 2025, o. S.; https://t1p.de/Krisen_Tod_Trauer).

- „Erinnerungsecke\": Einen Platz für Kerzen, Blumen oder Briefe an die verstorbene Person vorbereiten und diesen nach der Beerdigung wieder auflösen.
- „Kerzenritual\": Eine Kerze anzünden und eine Eigenschaft nennen, die an den*die Verstorbene*n erinnert. ○



Einen Platz für die Trauer schaffen.

Foto: ChatGPT Plus

Laudage-Kleeberg, Regina: Das Buch für alle, die mit Kindern über Gott sprechen wollen – aber nicht wissen, wie

Sonntagvormittag, Frühstückstisch, drei Kinder zwischen zwei und acht – und irgendwo dazwischen die Frage: „Wo war das Baby, bevor es in Mamas Bauch war?“ Mit genau solchen Alltagsszenen eröffnet Regina Laudage-Kleeberg ihr neues Buch und schon nach wenigen Seiten wird klar: Hier schreibt keine distanzierte Theoretikerin, sondern eine Mutter, die selbst zwischen Kirchenfrust, Erschöpfung und dem eigenen Sinnbedürfnis pendelt – und die genau deshalb glaubwürdig ist.

Die Autorin, selbst Religionswissenschaftlerin, schreibt aus der „Rushhour des Lebens“ heraus – jener Lebensphase zwischen Windeln wechseln, Krieg in den Nachrichten und der Frage, ob man sein Kind taufen lassen soll. Sie richtet sich explizit an alle, die mit Kindern zu tun haben, egal ob gläubig, distanziert oder suchend.

Statt Fachbuch-Ton bietet Laudage-Kleeberg eine Mischung aus Erzählung, Erklärung und Reflexion in direkter Du-Anrede. Der Ton ist persönlich, oft humorvoll, manchmal bewusst salopp – ein Stil, der polarisieren kann, aber die Distanz vieler (junger) Eltern zu klassischer religiöser Sprache ernst nimmt und genau darin ihre Stärke hat. In den vierzehn eigenständigen Kapiteln von Gottesbildern über Rituale, Taufe, Spiritualität bis zu Segnen und Politik entwickelt die Autorin eine undogmatische, erfahrungsnahe Sprache für das Transzendente. „Ich will, dass Kinder das Unerklärliche erklärt bekommen, ich will ihnen vernünftige, gefühlvolle Worte für all das sagen, was manche als Gott, andere als Transzendenz, wieder andere als Universum bezeichnen.“ (S. 9)

Bemerkenswert ist, wie die Autorin gesellschaftlich aufgeladene Debatten einordnet – etwa den Streit um „Sankt Martin“ versus „Lichterfest“ in der Kita. Statt sich in Kulturkampf-Rhetorik zu verlieren, plädiert sie für eine positive Religionsfreiheit: nicht Freiheit von, sondern Freiheit zur Religion – für alle gleichermaßen. Diese Differenzierungsfähigkeit zieht sich durchs ganze Buch und macht es auch für den religionspädagogischen Berufsalltag anschlussfähig, weit über die eigentliche Zielgruppe hinaus.

Das Kapitel zur Taufe zeigt exemplarisch, wie die Autorin komplexe kirchliche Realitäten unaufgeregt und lebensnah aufbereitet, etwa anhand der Geschichte eines katholischen Priesters, der einer homosexuellen, kirchenfernen Mutter unkompliziert die Taufe ihres Kindes ermöglicht. Sie ist überzeugt: Wer sein Kind taufen lassen möchte, findet einen passenden Ort dafür. Zentral steht dafür folgender Satz: „Wir prägen unsere Kinder durch alles, was wir tun. Ich glaube, wir prägen sie auch dadurch, was wir unterlassen.“ (S. 78) Dieser Gedanke entlastet Eltern von der Illusion neutraler Erziehung und lädt zugleich zu bewusster religiöser Gestaltung des Alltags ein.

Das Buch ist ein warmherziger, alltagsnaher Ratgeber, der Eltern, Pat*innen und Pädagog*innen Mut macht, religiöse Sprachfähigkeit im Familien- und/oder Schulleben neu zu entdecken.

„Kinder sind der beste Anker, um sich an Gott zu erinnern, um das eigene Sinnsystem wieder ins Leben zu rufen, um darüber zu sprechen, was mich unbedingt angeht.“ (S. 11)

Stefanie Strohmaier



München: Kösel 2026. 208 Seiten, ISBN: 978-3-466-37360-4.



SOMMERTIPP: GEGEN GELSEN
HILFT LAVENDEL IN DER
UNMITTELBAREN UMGEBUNG

Vorschau

klingen reli+plus 11/26 | 01/27

- Forschungsbeitrag: Der Klang der Stille. Die Pause in der Musik.
- Elementar: Klangräume entdecken – auf den Spuren von Resonanz und Begegnung
- Primar: Das Jahr im Nachklang
- Sek 1: Wie klingt Gott?
- Sek 2: Süßer die Glocken nie klingen

suchen reli+plus 02-04 | 2027

unterscheiden reli+plus 05-06 | 2027