

Religionsunterricht in der Grundschule 1978–1987

Ein Literaturbericht

1 Grundschulreform 1968 – Situationsaufriß

Die Dominanz der Theologie und die mehr oder weniger marginale Bedeutung der pädagogischen Bezugswissenschaften hatten von 1945–1965 eine weitgehende Ausgrenzung religionspädagogischer Binnenfragen verursacht: Der Grundschüler im Horizont von Bibel, Glaube und Kirche. Der Einschnitt der 1968 einsetzenden Primarstufenreform (Steffens 1984; 1985) ist Ausdruck und Folge der neuen umwälzenden Entwicklungen im politischen, wirtschaftlichen, demographischen und technischen Bereich jener Jahre. 20 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde der gesamte schulische Binnenraum, und mit ihm der Religionsunterricht, wie er seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts bestanden hatte, aufgebrochen.

Seitdem ist die Theoriediskussion zur Religionsdidaktik der Grundschule nicht nur mit den schulpädagogischen, sondern auch den lernpsychologischen, den gesellschaftspolitischen und den soziologischen Fragestellungen dieser Schulstufe aufs engste verzahnt. Eine weite horizontale Öffnung aller Unterrichtsfächer der Grundschule für ihre Grundlegung in den Human- und Gesellschaftswissenschaften ist zu beobachten. Die vertikale Verankerung in der je speziellen Bezugs- und Fachwissenschaft der einzelnen Fächer tritt demgegenüber zeitweise in den Hintergrund. Ihren richtungweisenden Ausdruck erhält diese Primarstufenreform im Frankfurter Grundschulkongreß im Jahre 1969. Für die Religionsdidaktik der Primarstufe formulieren Otto/Rauschenberger 1970 in den ›Mainzer Thesen zum RU in der Grundschule‹ die neuen Intentionen. Margot Saller (1980, 36–65) bietet eine informative Zusammenfassung der ›Reformtendenzen in der Grundschulpädagogik‹. Saller weist im einzelnen nach, wie sich »die Reform der Grundschule vor allem auf die neueren Erkenntnisse und Ergebnisse der Psychologie, Pädagogik und Soziologie stützt« (37).

Eine Aufbruchstimmung, die freilich zunehmend abflachte, herrschte während der folgenden 10 Jahre bis 1978 gleichermaßen in Schule und Gesellschaft. Bildungspolitisch einschneidende und kostenaufwendige

Veränderungen werden unter der Faszination neuer Leitideen der Chancengleichheit, der Emanzipation und der Demokratisierung in Angriff genommen. Die Entdeckung des Kindes als Lernwesen, ein im wesentlichen wissenschaftsorientierter, streng curricular strukturierter Grundschulunterricht, der das Fachlehrerprinzip auch in der Primarstufe stark in den Vordergrund rückte, sowie die Auflösung von Zwergschulen zugunsten medial-technisch anspruchsvoll ausgestatteter, z.T. schulstufenübergreifender Großschulsysteme führten u.a. im Grundschulbereich zu radikal neuen didaktischen Weichenstellungen.

Das Fach Heimatkunde/Gesamtunterricht, das noch auf das pädagogische und psychologische Konzept der Weimarer Grundschule zurückführt, wurde durch das Fach Sachkunde ersetzt. Das ist Ausdruck der neuen wissenschaftsgeleiteten, der technologischen Entwicklung der demokratischen Gesellschaftsordnung Rechnung tragenden Grundschuldidaktik.

Die signifikante Bedeutung des Fachs Sachkunde für das neue Selbstverständnis der Grundschule ist bislang weder hinreichend kritisch von der Grundschulpädagogik noch von der Religionsdidaktik der Grundschule herausgestellt worden (Baltzer 1984, 52). Gravierende Differenzen gegenüber der Didaktik des Fachs Sachkunde (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW 1985) bestehen etwa in dessen teilweise erschreckend eindimensionalen anthropologischen Zielvorstellungen.

2 Primarstufen-Religionsdidaktik bis 1978

Kritischer Rückblick

a) Klaus Wegenast, Mitglied der Kommission der Evangelischen Kirche in Deutschland, die das Gutachten zum Religionsunterricht in der Grundschule im Jahre 1972 verabschiedete, bietet eine präzise Übersicht der wesentlichen didaktischen Konzeptionen zum Religionsunterricht in der Primarstufe, die in jenen Jahren zwischen 1968 und 1978 ausgebildet wurden (Wegenast 1983, 34–42). Nach seinem Urteil (41) lassen sich die vielfältigen Stimmen im konzeptionellen Bereich jener Jahre zur Religionsdidaktik in der Grundschule in zwei Positionen bündeln:

– Für die eine Gruppe von Theoretikern ist Religionsunterricht an der Grundschule »*Propädeutik*« mit folgenden drei Zielen:

1. Nachdenken über den eigenen Lebenskreis;
2. Verstehen der Sprache der Tradition;
3. Sehen und Bedenken personaler und gesellschaftlicher Wirklichkeit in Korrelation zur christlichen Überlieferung.

– Für die andere Gruppe ist der Grundschulreligionsunterricht ein Beitrag zur »*Emanzipation*« mit dem Ziel, den Schüler zu religiöser Mündigkeit zu führen. Nach Vierzig (1971) und Junker (1971) soll in einem elementaren Sinn angestrebt werden:

1. die Fähigkeit, religiöse Vorstellungen in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit zu erkennen;

2. ein Grundwissen von der Zeitgeschichte und dem soziokulturellen Hintergrund der Bibel;

3. ein Grundwissen von der Kirchenkunde.

In der zuletzt genannten Gruppe überwiegt deutlich das Moment des Kognitiven in der Absicht, in kritisches Bewußtsein und kritische Distanzierung von den überkommenen Vorstellungen einzüben. Demgegenüber geht die zuerst genannte Gruppe induktiv vor. Im Erfahrungsfeld des Grundschülers sollen einerseits religiöse Dimensionen entdeckt werden, andererseits soll das Erfahrungsfeld des Schülers mit Hilfe religiöser Traditionen erschlossen und gedeutet werden, um so dem Kind religiöse Sprache zu erschließen, die es ihm ermöglicht, Nichtgegenständliches auszusagen.

Ungeachtet einer durchaus kritischen Rückschau hält Wegenast (42f) vieles von dem, was in dieser Aufbruchphase der Religionsdidaktik der Primarstufe seit 1968 herausgearbeitet wurde, nach wie vor für sinnvoll:

- die Notwendigkeit einer dialogischen Vermittlung zwischen dem christlichen Glauben und seinen Überlieferungen und der Erfahrung des Kindes im Rahmen der heutigen Lebenswirklichkeit;
- die Beachtung des Erfahrungsraums und der Erfahrungsfähigkeit der Schüler;
- den Charakter des Religionsunterrichts als christlichen Unterricht in einer pluralistischen Schule und Gesellschaft;
- die sorgfältige Bestimmung der verschiedenen Funktionen des Religionsunterrichts für Kinder, Schule und Kirche;
- die theologische und pädagogische Verantwortung für alle Teile des Unterrichts: Ziele, Inhalte, Methoden und Medien;
- die Reflexion des Lehrers über seinen eigenen Standpunkt im Glauben.

Auf katholischer Seite faßt Saller, die an der Entstehung des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (Saller 1977–1980) beteiligt war, die Diskussion der Neukonzeption des katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule zusammen. Im Gegensatz zur evangelischen Religionspädagogik führte die Diskussion im katholischen Bereich im Synodenbeschluß zu einem einzigen Gesamtentwurf.

Nach Sallers Urteil (1980, 102–119) dominieren unter Berücksichtigung der pädagogischen und theologischen Perspektiven in ihrer Bedeutung für die Reform des Religionsunterrichts in der Grundschule drei Schwerpunkte:

1. die Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit;
2. die Erziehung zur Mitverantwortung in der Gesellschaft;
3. eine inhaltliche Neuakzentuierung des Religionsunterrichts durch das »differenziert verstandene Korrelationsprinzip« (119).

Von besonderem theologischen Gewicht sind dabei

1. die Korrelationsdidaktik (114f);
2. die Beachtung der Mehrdimensionalität der einen Wirklichkeit (111–114);
3. der Begriff der Erfahrung (109f).

Das unmittelbare unterrichtliche Geschehen wird u.a. als »offener Unterricht« und »entdeckendes Lernen« (102–106), als »soziales Lernen« (106f) und als Meta-Unterricht (Unterricht über Unterricht) (108f) erfaßt.

b) Um die gegenwärtige Situation der Religionsdidaktik in der Grundschule angemessen zu würdigen, ist es auf der anderen Seite unerlässlich, die »Defizite« jener Epoche religionspädagogischer Theoriediskussion und Praxis (vgl. Baltzer 1979, 51–53) zur Kenntnis zu nehmen. Hubertus Halbfas' ›Kritischer Rückblick auf 10 Jahre religionspädagogischer Arbeit‹, den er als Diskussionsvorlage für eine Tagung der im Verlagsring Religionsunterricht zusammengeschlossenen religionspädagogischen Verlage im November 1980 in Loccum vorlegte (Halbfas 1981, 256–260), faßt seine Kritik an der unter dem unpräzisen Sammelbegriff ›Problemorientierter Religionsunterricht‹ ausgewiesenen Tendenz zusammen.

Neben den vielseitig beklagten bibelhermeneutischen Defiziten entdeckt Halbfas in den didaktischen Koordinatensystemen ein didaktisches Defizit angesichts der ungelösten Verschränkung der theologischen und der gesellschaftlichen Themen. Schulkultur (vgl. Kessemeier 1979) und Spiritualität sollten nach seinem Urteil in den Dienst verstärkt meditativ ausgerichteter Unterrichtsformen gestellt werden.

Ungeachtet seiner Kritik will Halbfas ebenso wenig wie Wegenast (s.o.) den außerordentlichen Zuwachs an Wirklichkeit im Religionsunterricht und seine thematische Offenheit ignorieren oder abwerten. Neu Erreichtes sei vielmehr (1982, 20) um jeden Preis in der weiteren Entwicklung der Religionspädagogik zu bewahren:

- die größere Rationalität in den Begründungen der Lehrinhalte;
- ihre schülerbezogene und situative Sensibilität;
- die Überwindung eines ausschließlich materialen Bibel- und Katechismusunterrichts;
- die Abwehr einer indoktrinierenden, schulisch nicht legitimierbaren Dogmatik;
- die Einbeziehung religionswissenschaftlicher, sozialpolitischer, psychoanalytischer und ideologiekritischer Arbeitsweisen und Inhalte.

3 Vermittlung von ›Situation‹ und ›Tradition‹ (Situationsansatz, B. Buschbeck 1981)

Die Erfahrungen mit dem überwiegend schülerorientierten Religionsunterricht in den 70er Jahren führten gegen Ende des Jahrzehnts auch in der Primarstufendidaktik des Religionsunterrichts zu auffallenden Kurskorrekturen im konzeptionellen Bereich. K.E. Nipkow hatte schon zu Beginn der Reformphase auf die gleichgewichtige Bedeutung der »zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts« hingewiesen (1968). 1974 beklagte H. Horn im ›Versuch einer Zwischenbilanz‹ das ›Elend der Alternativen im Religionsunterricht‹. Nunmehr, am Ende der 70er Jahre, stellen Autoren, die z.T. selber die vorausgehende Phase konzeptionell aktiv mitbestimmten (H.B. Kaufmann, K. Wegenast, Chr.

Reents, B. Buschbeck) den möglichen absoluten Anspruch einer einzigen Konzeption in Frage. Statt dessen rückt die Aufgabe der Vermittlung von Situation und Überlieferung in den Vordergrund.

B. Buschbeck (1981, 45) umschreibt diese neue Tendenz wie folgt: »In einer rechten Vermittlung geht es . . . um das Auffinden von Begegnungsfeldern, in denen sogenannte Konzeptionen als Aspekte wirksam werden. So gehören theologische und humanwissenschaftliche Elemente konstitutiv zu einem Unterricht in der Spannung zwischen Überlieferung und Situation. Die Alternative ›problemorientiert‹ oder ›bibelorientiert‹ kann nur ein Selbstmißverständnis beider Aspekte sein«. Deutliche Worte findet Buschbeck schließlich auch, wenn er bemerkt, daß es falsch wäre, »in der zeitlichen Abfolge verschiedener Konzeptionen eine inhaltliche Ablösung zu sehen«. Ungeachtet dessen meldet Buschbeck gegenüber dem problemorientierten Religionsunterricht in der Grundschule auch substantielle Bedenken an, wenn er bemerkt (46): »Anstelle von problemorientiertem Ansatz ist für die Grundschule besser von Situationsansatz zu sprechen.« Buschbeck begründet das damit, daß Probleme und Konflikte für den Grundschüler nie losgelöst und abstrakt auftreten, sondern nur in »erlebten bzw. erlebbaren Situationen«. Wortreich wird in Anlehnung an Failing u. a. (1976) die Art der Verbindung zwischen Text und Situation als »spannungsreich, dynamisch, dialogisch, ansprechend und anregend« beschrieben. Schließlich fügt Buschbeck hinzu: »Überlieferung und Situation müssen dabei in gleicher Weise ernst genommen werden« (49).

Es ergeben sich aber begründete Zweifel, ob die geforderte Gleichgewichtigkeit konzeptionell realisiert wird. Für die praktische Grundschularbeit charakterisiert Buschbeck sein Konzept, das er als konsequente Fortführung vorschulischer Bemühungen verstanden wissen will, durch Benennung von drei didaktischen Schritten (47f):

1. Auffinden von Kindersituationen, in denen sich die Fragen nach dem richtigen Verhalten, nach der Lösung eines Konflikts, nach ihrer Bewältigung (aktiv oder passiv), nach einer neuen und phantasievollen Gestaltung stellen;
2. Aufschlüsseln religiöser Überlieferungsreste aus der Erlebniswelt des Kindes;
3. Informieren über fachspezifische Zusammenhänge (Kurse).

Zu dieser Konzeption ist dreierlei zu bemerken:

1. Der Situationsansatz bleibt bestimmender Ausgangspunkt auch dieser Konzeption von Grundschulreligionsunterricht.
2. Der kritisch-rationale Umgang mit der Tradition bzw. »religiösen Überlieferungsresten« läßt den sog. Traditionsansatz zur Ideologiekritik bzw. zu Informationskursen verkümmern.
3. Es stellt sich die Frage, ob diese kognitiv ausgerichtete Didaktik primarstufengemäß genannt werden kann.

4 Theologische Elementarisierung (Überlieferungsansatz, H. Stock / I. Baldermann 1979)

Im Gegensatz zu Buschbeck stießen H. Stock und I. Baldermann in ihrer

Analyse zur ›Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden‹ in einem Forschungsprojekt des Comenius-Instituts (vgl. unter dem Titel die Hausveröffentlichung 1975.1977) zur unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Tradition der Bibel vor. Nach Stock weist die christliche Tradition über alle Objektivationen der Bibel, der Glaubenszeugnisse des Christentums in seiner Geschichte, ferner seiner Institutionen und der kulturellen und politischen Auswirkungen hinaus auf das Grundgeschehen, das »kulminierend in der Formel ›Geist Jesu Christi‹ ausgedrückt werden kann« (Stock 1979, 14–28 = Baldermann u.a. 1979, 75–86, hier 76).

Entschlossen wird hier die überlieferte Inhaltlichkeit des Christlichen im Zeichen der Frage nach Wahrheit und Geltung ›für uns‹ aufgenommen. Überlieferung wird über die vorhandene und zuhandene Objektivation christlichen Geistes hinaus als geschichtlicher Prozeß beschrieben, der beim Tradierenden beginnt. Obgleich das Tradendum objektiv dasselbe bleibt, wird es ständig in ein neues Licht gegenwärtiger Bedeutung gerückt. Entsprechend bleibt in dieser geschichtlichen Bewegung auch der Tradierende selbst nicht unverändert.

Nach Stock ist die Bibel also nicht nur objektivierbares, in historischer Distanz identifizierbares Bildungsgut. Sie »lebt« zugleich »als konstitutives, kreatives Medium je aktuellen Glaubens, als Zeugnis und als Quelle des Geistes, indem sie . . . zu fortwährend neuer Sprechweise anstiftet und . . . menschliches Leben und Sterben verändert und neu qualifiziert« (77). So spricht aus der biblischen Überlieferung, wie Stock sie versteht, der Geist des schöpferischen Ursprungs, dessen erneuernde, der Zeit und ihrer Bedürftigkeit je vorausliegende, transzendierende Kraft sich als »jederzeit aktuell« (78) erweist.

Diese grundlegenden und wegweisenden Ausführungen von Stock machen ebenso wie die von Buschbeck deutlich, daß in der neueren didaktischen Diskussion der Religionspädagogik der Primarstufe letztendlich um das Problem des Verhältnisses von Anthropologie und Theologie gerungen wird. Baldermann ist dieser Themafrage einer angemessenen Verhältnisbestimmung nachgegangen (1978). Er kommt zu folgendem Ergebnis: »Die elementaren Kategorien der Theologie sind zugleich solche der Anthropologie« (1979, 21). Baldermann weist damit für Theologie und Religionspädagogik sowohl den offenbarungstheologischen als auch den anthropologischen Ansatz zurück. Diese Alternative ist nach seinem Urteil theologisch und didaktisch unzutreffend. Vielmehr findet sich in der Bibel nach seinem Urteil eine Sprache der Ermutigung, der verlässlichen Verheißung, des tragfähigen Trostes »in unvergleichlicher Intensität« (15). Nach Baldermann ist die Integration theologischer und anthropologischer Thematik in ihren grundlegenden elementaren Kategorien in der Bibel selbst vorgegeben. Aufgabe des Religionspädagogen ist es lediglich, den didaktischen Weg aufzuspüren und zurückzuverfolgen, den die biblischen Texte selbst weisen.

5 Hermeneutisch-didaktischer Zirkel (K.E. Nipkow 1982)

Ebenso wie Stock und Baldermann hat sich auch *K.E. Nipkow* intensiv an der Elementarisierungsdebatte beteiligt. Nipkow hat die Elementarisierung biblischer Inhalte als »Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik« beschrieben (1979, 35–73; 1982, 185–232). Neben theologischen, fachwissenschaftlichen, exegetischen und anthropologischen Überlegungen bedeutet die entwicklungspsychologische Frage Nipkows nach einer angemessenen pädagogischen Sequenz eine bemerkenswerte Problemerkweiterung gegenüber Baldermann, Stock und Buschbeck.

Im Studienbrief I/4 des DIFF (1978) differenziert Nipkow das Problem der Elementarisierung in eine entwicklungspsychologisch-genetische und eine sachlogisch-strukturelle Seite. Er fragt, ob und wie sich beide Aufbauformen miteinander in Beziehung setzen lassen. In Abwehr ausschließlicher Geltung des reifungstheoretischen bzw. milieutheoretischen Ansatzes, die durch Anlagefaktoren bzw. Umwelteinflüsse das Kind determinieren, legt Nipkow Piagets interaktionistischen Ansatz zugrunde (Piaget 1972 [1923]). In Assimilation und Akkomodation entwickeln sich Kinder in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Zwischen der möglichen Entwicklung und den Lernherausforderungen vollzieht sich eine wechselseitige Angleichung.

Obwohl Nipkow selber die von Piaget hergeleitete Phasentheorie, die er in Verbindung mit lernpsychologischen Erwägungen vorträgt, nur mit Vorsicht gehandhabt wissen will (1982, 220), sind seine die Lebens-, Lern- und Werterhaltungsgeschichte des Primarstufenkindes berücksichtigenden differenzierten Analysen anregend und weiterführend zugleich. Hinter Nipkows Ausführungen etwa zum Weinberggleichnis, zur Zachäusgeschichte oder zur Episode von der Versuchung Jesu wird die Primarstufendidaktik des Religionsunterrichts nicht mehr zurückgehen dürfen.

Nipkows von der Entwicklungspsychologie gewonnene, das Individuum betreffende Beobachtungen werden durch seine Ausführungen zum Zirkel der Erfahrung erweitert. Die Dimension der gesellschaftlichen mitmenschlichen Kommunikation und das Verhältnis des einzelnen zur Welt und zu Gott artikulieren sich in den Alltags-, Grund- und Gotteserfahrungen.

Zweierlei ist im Blick auf diese Konzeption Nipkows bemerkenswert:

1. Der Einstieg in den hermeneutischen Erfahrungs- und Verstehenszirkel bei den Alltagserfahrungen (1982, 94f) ist lediglich der eine. Daneben konstatiert Nipkow ausdrücklich die Notwendigkeit eines zweiten didaktischen Einstiegs. »Daß auch heute neue Erfahrung mit Gott gemacht werden kann, hängt davon ab, daß in den gegenwärtigen Erfahrungszirkel der zweite Einstieg von der christlichen Tradition her erfolgt, genauer: von der in der Tradition der biblischen Texte und aller späteren Glaubens-texte sich aussprechenden Glaubenserfahrung« (96). Nipkow trifft sich hier voll mit dem zentralen Anliegen Stocks.
2. Neben der Abhängigkeit der Gotteserfahrung von menschlichen Erfahrungen, die Nipkow trotz bemerkenswerter einschränkender Bemerkungen G. Ebelings zugesteht, muß auf der anderen Seite auch die *Unab-*

hängigkeit der Gotteserfahrung von menschlicher Erfahrung betont werden. In den Alltags-, Grund-, ja den Grenzsituationen des menschlichen Lebens wird nicht wie von selbst die Grundsituation vor Gott enthüllt. »Das Neue geht an den Lebenserfahrungen auf, nicht in ihnen« (95). So kann Nipkow resümieren: »Der Kreis der Erfahrung wird erst ganz, wenn Gott sich selbst einführt« (96).

6 Erfahrungsbezogener Religionsunterricht (Chr. Reents 1985)

Chr. Reents hat in dem von Wegenast herausgegebenen fünfbandigen Werk ›Religionsunterricht in der Grundschule‹ gemeinsam mit sechs Lehrerinnen Religionsunterricht als »Leben aus Impulsen des Evangeliums« im entsprechenden Band für die Eingangsklasse der Primarstufe beschrieben (1985). Zu diesem bemerkenswerten Sammelwerk haben neben Reents J.-Fr. Konrad, E. Sievers und B. Buschbeck gemeinsam mit S. Wibbing zum Religionsunterricht im 2., 3. und 4. Schuljahr Beiträge geliefert. Angesichts durchaus vielfältiger Schwerpunkte im konzeptionellen Bereich sei exemplarisch der Einführungsband für die Eingangsklasse der Primarstufe von Reents herausgegriffen, weil hier bemerkenswerte didaktisch-methodische Akzentuierungen vorgenommen werden, die über das 1. Schuljahr hinaus Gültigkeit im Religionsunterricht beanspruchen dürfen.

Nach Chr. Reents kommt die Egozentrik als psychologische Voraussetzung der Lebensauffassung des Grundschülers konzeptionell in einem erfahrungsbezogenen Religionsunterricht (vgl. Wiedemann 1979; Hopf u.a. 1979) zum Tragen. In Reents' Sicht ist »der erfahrungsbezogene Religionsunterricht dem Symbol einer Ellipse vergleichbar: Lebenserfahrungen von Kindern als Herausforderung zum Erschließen biblisch-christlicher Impulse ernst nehmen und umgekehrt: die Hoffnung des Evangeliums als Herausforderung an neues Leben im Alltag geltend machen« (12).

Besonderes Merkmal dieser Konzeption eines erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts, wie Reents und ihre Mitautorinnen ihn verstehen, ist die entschlossene Verlagerung der didaktischen Entscheidungsebene in das dialogisch strukturierte, je neu aus den Impulsen des Evangeliums verantwortete Unterrichtsgeschehen. »Ein lebensbezogener, problemoffener religionspädagogischer Ansatz läßt sich nicht ausschließlich am Schreibtisch planen und realisieren, sondern ist auf Gesprächspartner, auf Kinder und Lehrer, angewiesen« (12). Bewegende Lebendigkeit wechselseitigen Austauschs versetzt hier in die Lehrerrolle (14–18), dort in das vielfältige Beziehungsfeld zwischen Schule und Elternhaus (18f), dort in das Klassenzimmer (20–24).

Auffällig und konsequent ist die Zurückhaltung, alters- und situationsangemessene religiöse Themen auf der Basis entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu definieren (13). Mit diesen Bemerkungen werden deutliche Grenzen gezogen gegenüber der oben beschriebenen Konzeption Nipkows.

Anstatt die Kinder durch das Evangelium zu belehren, soll vielmehr dessen befreiende und humanisierende Kraft »erfahrbar« werden. Ziel des Religionsunterrichts ist es, »Kongruenz anzustreben zwischen der inhaltlichen Arbeit und einem Lebensstil des friedlichen Miteinanders im Religionsunterricht« (14).

Dieser vom Gedanken des Erzieherischen geprägte Religionsunterricht möchte zu einem »liebvollen Leben« führen als Alternative zu Erfolgszwang, Konkurrenzverhalten, Gewalt und Aggression. Es ist ein Religionsunterricht, in dem der Lehrer nicht so sehr Vergebung beibringt, sondern Vergebung lebt, auch in stillen Blicken und Gesten, indem er weniger Liebe lehrt, sondern Liebe lebt. Der Religionslehrer lernt dabei von Kindern und mit ihnen.

Diese Konzeption, wie Reents sie vorlegt, ist anregend und ermutigend. Sie reizt, selber Religionsunterricht zu geben, weil erst in der ›Werkstatt Klassenzimmer‹ das Eigentliche passiert. Was äußerlich als Unsystematik erscheinen möchte, ist in Wahrheit Ausdruck unbestechlicher Sachorientierung. Dieser Religionsunterricht will als Leben des Lehrers mit den Schülern aus den Impulsen des Evangeliums verstanden werden. Er steht und fällt mit dem Selbstverständnis des Religionslehrers. Von der Rollenfunktionsbeschreibung des Religionslehrers in dieser Konzeption dürften deshalb auch die kritischen Anfragen an Reents und ihre Mitautorinnen ihren Ausgangspunkt nehmen.

7 Religionsunterricht als interdisziplinärer Lernprozeß (W. Sturm 1984)

Die ganz unterschiedlichen Wege, die die Religionspädagogik in der Primarstufendidaktik vor 1969 und besonders in den Jahren danach eingeschlagen hat, haben bei vielen Religionslehrern und in der religionspädagogischen Forschung zu Verwirrung geführt. W. Sturm (1984) beschreibt die Aufgabe der Zukunft dahingehend, »die Vielzahl der Konzeptionen auf eine ›integrative Religionsdidaktik‹ hin weiterzuführen« (61). Es dürfte in Zukunft unmöglich sein, zu einer geschlossenen Konzeption z.B. im Sinne eines einlinigen, theologischen Deduktionsmodells (vgl. Lindner 1987) zurückzukehren. Religionsunterricht ist vielmehr als »offener, interdisziplinärer Lernprozeß zu konzipieren«, Religionspädagogik entsprechend als »plurales Verbundmodell« (62), in dem multiple Zugänge und Perspektiven gewahrt und die verschiedenen didaktischen Determinanten berücksichtigt werden.

Die Bedeutung der Methodenvariation in der »Wahl vielfältiger kommunikativer Arbeitsformen« (Reents 1985, 20) ist in der Religionsdidaktik der Grundschule inzwischen communis opinio.

So heißt es im ›Lehrplan Evangelische Religionslehre NRW für die Grundschule‹ (1985, 23): »Um Inhalte auf vielfältige Weise zu entfalten, zu klären, zu konkretisieren und lebendig werden zu lassen, werden neben verbalen Formen des Unterrichts z.B. auch Malen und Gestalten, Spielen, Singen und der Umgang mit Klangelementen, Tanz und Pantomime eingesetzt« (vgl. Uhl 1985; Raimund 1985; Maruhn 1986). Diese Methodenvielfalt ist kein konturenloser Pluralismus, sondern Ausdruck des Willens zur ganzheitlichen Erziehung vom Kinde her. Vornehmlich neben anderen Fachdidaktiken ist die Religionsdidak-

tik der Grundschule in diesen interdisziplinären Erziehungsprozeß eingebunden. Die Intensität dieser Integration der Religionsdidaktik verleiht ihr, verglichen mit früherem Konzeptionendogmatismus, wo *ein* Ansatz häufig für sich allein Geltung beanspruchte, eine bemerkenswerte neue Identität.

Die vielfältigen neuen Arbeitsformen des Religionsunterrichts in der Grundschule sind von Wegenast (1983, 93–124) und Reents (1985, 20–24), versehen mit weiterführenden Literaturhinweisen, beschrieben worden. Dannhäuser (1981) hebt die Bedeutung des Musischen, des freien Gestaltens und des Spiels für das Wohlbefinden des Kindes, für seine Ausdrucksfähigkeit und seine Lebensfähigkeit hervor. Das Kind bewältigt dabei Probleme und Spannungen, unter denen es steht. Es entwickelt schöpferische Kräfte, lernt integrative Verhaltensweisen und übt sich in Selbständigkeit und in Selbsttätigkeit (98).

Angesichts einer oft spannungsreichen, zunehmend von Verkehrslärm, Leistungsstreß und Gefühlsarmut bestimmten Umwelt gewinnen diese, die Ansätze der Reformpädagogik der 20er Jahre aufgreifenden Ideen zunehmend auch für die Religionspädagogik an Bedeutung. Heilung der teilweise in ihrer Entwicklung bis ins Pathologische gestörten Persönlichkeit des Kindes geschieht nicht durch Willensanstrengung oder Belehrung von außen, sondern z.B. beim Malen »durch das Waltenlassen des Unbewußten« (Fischer 1985, 18). Die Grundschule und mit ihr der Religionsunterricht werden, was ihre Zielvorstellungen betrifft, zunehmend zu einem Ort exemplarischer, Leben ermöglichender Erfahrung. Demgegenüber tritt die curricular organisierte, lernzielorientierte, das Kognitive in den Vordergrund rückende, überwiegend als Lern- und Lehrstätte akzentuierte Grundschule der 70er Jahre in den Hintergrund.

8 Symboldidaktik (H. Halbfas 1986)

Die von P. Biehl und H. Halbfas seit 1980 ausgelöste Theoriediskussion zur Symboldidaktik hat inzwischen nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch im Bereich der religionspädagogischen Praxis in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ihren Niederschlag gefunden. Grundlegende Positionsbeschreibungen der beiden Autoren finden sich in JRP 1 (1984), 1985, 29–64.86–94. Eine vielseitige und umfassende Aufarbeitung der religionspädagogischen Problematik bietet das Themaheft »Symboldidaktik« der Zeitschrift ›Religion heute‹ (1986, 138–202).

In einer besonders eindrucksvollen inneren konzeptionellen Geschlossenheit hat *H. Halbfas* ein Theoriemodell der Symboldidaktik vorgelegt: ›Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße‹ (1982). In den Jahren 1983–1986 hat Halbfas dazu ein vollständiges Unterrichtswerk für das 1.–4. Schuljahr erarbeitet. Zu jedem Schülerbuch findet sich ein ausführliches Lehrerhandbuch, dazu zwei Dia-Serien zu den Religionsbüchern 1–2 und 3–4.

Neben den von Relindis Agethen für die Schülerbücher gemalten Bildern, die durch ungewöhnliche Motivzusammenstellungen und das Ausloten der Farbenskala von blaß-kalt bis leuchtend-warm faszinieren und in denen durchgehend Gesichter und Motive sich bewußt wiederholen (die ›Wieder-holung‹ ist nach Halbfas eine zentrale didaktische Kategorie), wählte Halbfas u.a. Bildwerke des Mittelalters aus, die von einem »unsagbaren« geistlichen und seelischen Reichtum und einer Tiefe zeugen, die durchschnittlichem Bewußtsein im 20. Jh. verlorengegangen sind. Alle Bilder (vgl. Einleitung, Dias) haben Dimensionen, die über die Erfahrungen der Kindheit hinausreichen. Die Bilder sollen sich über die Jugendzeit bis ins Erwachsenenalter nicht in bestimmten didaktischen Zuordnungen erschöpfen. Wirklichkeit in ihrem Hintersinn wird durch das Innwerden des Urbildes zum stillen Gesprächspartner der eigenen Tiefenseele. Aus diesem Grunde erreichen Bilder den Menschen mit einer Nachhaltigkeit, die anderen Vermittlungsformen überlegen ist (Stoecklin 1985) und besonders Kinder in den besten Möglichkeiten ihrer Intuition und ihres Gemüts trifft.

Es ist fesselnd zu beobachten, wie Halbfas vom bildhaften Symbol her eine breit ausgeführte Didaktik der Primarstufe entwickelt, die umfassendste überhaupt, die der neueren Religionspädagogik bislang als einsamer Höhepunkt vorliegt. So werden im Schülerbuch und im Lehrerhandbuch für das 4. Schuljahr (1986) z.B. alle grundlegenden Themen einer theologischen Sprachlehre vom Ansatz der Symboldidaktik her aufgearbeitet: u.a. Gott, Schöpfung, Jesus, Fest, Gebet, Kirche, Biblische Zeitgeschichte und Sprachformen der Legende und des Paradoxen. Vorweg (!) aber werden für den Schüler unmittelbar existentiell bedeutsame Themen behandelt: ›Kinder‹ und ›Leben und Lernen in der Schule‹ (Lehrerhandbuch 4, 1986, 25–41.43–84). Halbfas demonstriert damit eindrücklich, wie Schule als Lebensraum des Kindes vom Religionspädagogen ernst genommen werden muß.

Im Zusammenhang der Theoriediskussion sind vor allem von evangelischer Seite im Appell an biblische und reformatorische »Grundeinsichten« gegen den Ansatz der Symboldidaktik von Halbfas Einwände erhoben worden. Nicht nur der genuin religiöse Sinn eines »dritten Auges« erregte Anstoß. J. Scharfenberg vermochte darüber hinaus (JRP 1 [1984], 1985, 213) »den Rückgriff auf eine natürliche Theologie, die eine Ontologie des Heiligen mit Jungschen Kategorien zu stützen versucht, nur schwer nachzuvollziehen«. Er vermutet im Hintergrund ein harmonisierendes Menschenbild, das den Konflikt als anthropologische Grundkategorie ausschaltet.

Wer indessen in den 4. Band der Grundschul-Religionsdidaktik von Halbfas schaut, wird zugestehen, daß solche typisch protestantischen Einwände ebenso theoretisch plausibel wie praktisch ungerechtfertigt sind. Vielmehr werden gesellschaftliche, ökologische, schulisch-institutionelle und persönlich-existentielle Konflikte aus der Perspektive sowohl einer gefallenen Welt als auch des auferstandenen Christus theologisch (und theologiegeschichtlich (!)) wohlüberlegt und didaktisch umsichtig für Lehrer und Schüler in einer 4. Religionsklasse aufgearbeitet. Mag in der didaktischen Grundlegung (Halbfas 1982) und den früheren Bänden der Grundschulreligionsdidaktik vielleicht noch der Eindruck entstanden sein, Halbfas würdige nicht ausreichend den Charakter der Mehrdeutigkeit von Symbolen im Spannungsfeld von Innen- und Außenwelt, von Tradition und Situation – der Vorwurf der »Partizipation an einer im Grunde geschichtslosen und überweltlichen Tradition«, an der sich eine vom Symbol gesättigte Innenwelt aufrichtet (Scharfenberg 1985, 213), läßt sich für die religionsdidaktische Durchführung der Primarstufenreligionsdidaktik von Halbfas, wie sie im 4. Band zu ihrem Ziel kommt, nicht aufrechterhalten. Ähnliche Einwände sind gegenüber der von Zilleßen (1984) veröffentlichten ›Auseinandersetzung mit H. Halbfas' symboldidaktischem Ansatz‹ vorzubringen.

Eine bemerkenswerte, weil ökumenische Gesprächsebene deutet sich indessen an folgender Stelle an: Bei allen Erfahrungen mit Symbolen, die sich tendenziell geschlossen halten, muß nach Zilleßen deren Unabgeschlossenheit gesichert werden. Biehl und Zilleßen sprechen in diesem Zusammenhang von der christologischen Begrenzung und vom Zerbrechenden des Symbols. Es hat nicht den Anschein, als ob Halbfas' symboldidaktische Konzeption von ihrem Ansatz her diesem in der Tat zentralen Anliegen der Christologie abweisend gegenübersteht. Die evangelischen Kritiker müssen auf der Hut sein, daß die notwendige didaktische Offenheit der Symboldidaktik nicht durch die biblisch und reformatorisch begründete Christologie eine Engführung erfährt, die sie wirkungslos machen würde. Deshalb scheint das gegenseitige Gespräch an dieser Stelle zum Nutzen der Religionspädagogik für beide Seiten besonders notwendig und fruchtbar.

9 ›Pädagogik der Grundschule‹ im Spiegel der Religionspädagogik (J. Muth 1986)

Die Gegenüberstellung der gegenwärtig wesentlichen Tendenzen der Pädagogik der Grundschule auf der einen Seite (Haarmann 1980.1983; Muth 1986; Einsiedler 1983) und der Religionsdidaktik der Primarstufe auf der anderen Seite (Müller-Bardorff 1982; Kwiran 1984; Lindner 1987) ergibt ein überraschend breites Band gemeinsamer Zielbeschreibung. Bei vorsichtiger Bilanzierung darf resümiert werden: Von einer Sonderstellung des Fachs Religion oder gar einer Isolation gegenüber der Institution Grundschule kann in der gegenwärtigen Situation keine Rede sein. Die Integration der pädagogischen und didaktischen Intentionen hier und dort ist ungeachtet je verschiedener Schwerpunkte in tiefgreifenden gemeinsamen Anliegen verankert. Die gemeinsamen Interessen sind in zahllosen Verlautbarungen der Lehrerverbände, der Gewerkschaften, der Elternschaften und der wissenschaftlichen Grundschulkongresse dokumentiert. Unter den Stichwörtern Grundschule/Primarstufe bietet der Dokumentationsverbund Religionspädagogik (DVR), in dem sich das Comenius-Institut in Münster und die ›Katholische Religionspädagogische Dokumentationsstelle‹ in München (KRD) zusammengeschlossen haben, zuverlässig einen umfassenden, auch die sog. graue Literatur einbeziehenden Überblick in Wissenschaft, Schulverwaltung und Praxis. Aus zahlreichen Veröffentlichungen seien exemplarisch einige Zielpunkte herausgegriffen, die J. Muth in seinem Hauptreferat auf dem Grundschultag der GEW/NRW 1986, einem Kongreß, der vom Arbeitskreis Grundschule e.V. mitveranstaltet wurde, formulierte (Abschnitte 2-4): – Unter dem Motto »Mehr Zeit für Kinder« sind zyklische Strukturen des Unterrichts mit immanenten Wiederholungen gegenüber einem linear strukturierten Unterricht stärker zu berücksichtigen.

- Die Grundschule hat ihren Sinn in sich selbst. Sie darf nicht für die Sekundarstufe »geopfert« werden (Ott 1981; Wirth 1985; Bartnitzky 1986), indem Ziele verfolgt werden, die außerhalb dieser Schulstufe der Sechs- bis Zehnjährigen liegen.
- Ziffernzensuren und Sozialerziehung in der Grundschule schaffen gegenseitige Reibungsverluste. Mitmenschlichkeit als Endpunkt des Erziehungsprozesses und der pädagogisch begründete Wille zunehmender Integration ausländischer, behinderter, lern- und verhaltensauffälliger und sozial schwacher Kinder in der Grundschule sind unverträglich mit der Förderung von Konkurrenz, Neid und Mißgunst durch Ziffernzensuren. Statt dessen soll zu gegenseitigem Helfen, zur Rücksichtnahme, zu Achtung und Respekt vor dem Mitschüler erzogen werden. Der Erziehungsgedanke (Czerwenka 1982; Schmitz 1986; anders: Zöpfl 1982; Hendricks 1984) erhält zunehmend Gewicht. Es erübrigt sich zu bemerken, daß diese didaktisch-methodischen Zielvorgaben den Nerv auch der Religionsdidaktik der Primarstufe berühren.

Literatur

- I. Baldermann*, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht, in: *B. Albers* und *R. Kiefer* (Hg.), Problem- oder Bibelorientierter Religionsunterricht? Teil I, Aachen 1978 = *I. Baldermann*, *K.E. Nipkow* und *H. Stock* (Hg.), Bibel und Elementarisierung (Religionspädagogik heute, Bd. 1), Aachen 1979, 9–21 (= *Stock/Baldermann* 1979).
- D. Baltzer*, Didaktik des Alten Testaments im Anfangsunterricht der Primarstufe. Kritische Analysen zur Geschichte der evangelischen Religionspädagogik (Hochschulsammlung Theologie. Religionspädagogik, Bd. 1), Freiburg 1979 (= *Baltzer* 1979).
- , Zu einer Didaktik des Alten Testaments für die Grundschule. Prophetische Erzählungen und Texte für Kinder, *EvErz* 36 (1984) 38–53 (= *Baltzer* 1984).
- H. Bartnitzky*, Kindgerechte Grundschule – und was danach?, *Grundschule* 18 (1986) H. 4, 12f (= *Bartnitzky* 1986).
- P. Biehl*, Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: *JRP* 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 29–64.
- und *G. Baudler*, Erfahrung – Symbol – Glaube, Frankfurt/M. 1980.
- B. Buschbeck*, Religion von sechs bis zehn. Ein Arbeitsbuch zum Religionsunterricht für Ausbildung und Praxis, Gütersloh 1981 (= *Buschbeck* 1981).
- und *S. Wibbing*, Religionsunterricht im 4. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985.
- K. Czerwenka*, Der Erziehungsauftrag der Grundschule, *Päd. Welt* 36 (1982) 387–389 (= *Czerwenka* 1982).
- A. Dannhäuser*, Die Grundschule in der Herausforderung der achtziger Jahre, Rhein-pfälzische Schulblätter 32 (1981) 97–100 (= *Dannhäuser* 1981).
- W. Einsiedler*, Entwicklungstendenzen in der Grundschuldidaktik, *Päd. Welt* 37 (1983) 322–329 (= *Einsiedler* 1983).
- W.E. Failing u.a.*, Situationsansatz und Religionspädagogik (Veröffentlichungen des Comenius-Instituts), Münster 1976 (= *Failing* 1976).
- D. Fischer*, Meditation und Malen. Therapeutische Möglichkeiten im RU Primarstufe, *Rh* 1/1985, 18–21 (= *Fischer* 1985).
- D. Haarmann* (Hg.), Die Grundschule der achtziger Jahre. Bilanz und Perspektiven (AK

- Grundschule e.V.) (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 43/44), Frankfurt/M. 1980 (= *Haarmann 1980*).
- , Reform im Zwielficht, b:e 16 (1983) 54–58 (= *Haarmann 1983*).
- H. Halbfas*, Kritischer Rückblick auf 10 Jahre religionspädagogischer Arbeit, *KatBl* 106 (1981) 256–260 (= *Halbfas 1981*).
- , Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (Schriften zur Religionspädagogik, Bd. 1), Düsseldorf 1982 (= *Halbfas 1982*).
- , Was heißt »Symboldidaktik«?, in: *JRP* 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 86–94.
- , Unterrichtswerk für das 1. bis 4. Schuljahr, Düsseldorf 1983–1986 (Religionsbuch für das 1. bis 4. Schuljahr – Schülerbuch; Religionsunterricht in der Grundschule – Lehrerhandbuch 1 bis 4; Dias zu den Religionsbüchern 1/2 und 3/4) (= *Halbfas 1986*).
- J. Hendricks*, Was ist erziehender Unterricht? Die neuen Grundschulrichtlinien in christlicher Sicht, *ibw.j* 22 (1984) 22–27 (= *Hendricks 1984*).
- D. Hopf, L. Krappmann und H. Scheerer*, Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 1. bis 5. Teil, b:e 12 (1979) H. 3 bis H. 7/8 (= *Hopf u.a. 1979*).
- H. Horn*, Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht. Versuch einer Zwischenbilanz, Dortmund 1974 (= *Horn 1974*).
- F. Johannsen*, Gleichnisse Jesu im Unterricht. Anregungen und Modelle für die Grundschule, Gütersloh 1986.
- , Was der Regenbogen erzählt. Wasser – ein biblisches Symbol. Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Gütersloh 1987.
- H. Junker*, Religiöse Bildung in der Eingangs- und Primarstufe, Informationen zum Religionsunterricht 3 (1971), H. 3, 6ff (= *Junker 1971*).
- A. Kessemeyer*, Die Klasse – ein Erfahrungsraum. Zur Realisierung von Erfahrungsräumen innerhalb des Grundschulbereichs, *izru* 11 (1979) 2–5 (= *Kessemeyer 1979*).
- J.-Fr. Konrad*, Religionsunterricht im 2. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985.
- M. Kwiran*, Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule in der BRD, in: *Religion am Lernort Schule* (Comenius-Institut Dokumentation 5), Münster 1984, 44–110 (= *ChrL* 39 [1986] 158–171 [gekürzte Fassung]) (= *Kwiran 1984*).
- Lehrplan Evangelische Religionslehre NRW für die Grundschule*, Köln 1985.
- G. Lindner*, Schwerpunkte in der Didaktik des Religionsunterrichts für die Grundschule, Blätter für Lehrerfortbildung 5 (1987) 162–167 (= *Lindner 1987*).
- H. Maruhn*, Freude und Spaß mit musikalischen Spielen, Grundschule 18 (1986) 22–24 (= *Maruhn 1986*).
- J. Müller-Bardorff*, Theologische und pädagogische Erwägungen zum neuen Lehrplan der Grundschule, GEE-Rundbrief für Lehrer, Religionspädagogen und Erzieher (GEE i. Bayern e.V.) Herbst 1982, 6–17 (= *Müller-Bardorff 1982*).
- J. Muth*, Zur Pädagogik der Grundschule. Vier Eckpunkte. Hauptreferat des Grundschultages '86, Neue Deutsche Schule 38 (1986) 15–17 (= *Muth 1986*).
- K.E. Nipkow*, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts, *EvErz* 20 (1968) 169–189 (= *Nipkow 1968*).
- , Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht (DIFF Studienbrief I/4), Tübingen 1978 (= *Nipkow 1978*).
- , Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: *Baldermann/Nipkow/Stock* (Hg.), *Bibel und Elementarisierung*, 35–73 (= *Nipkow 1979*).
- , Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982 (= *Nipkow 1982*).
- R. Ott*, Grundschuldidaktik für Lehrer weiterführender Schulen. Impulse zu gemeinsamem didaktischen Handeln, *rhs* 24 (1981) 127–139 (= *Ott 1981*).
- G. Otto und H. Rauschenberger*, Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule, *EK* 3/1970 (vgl. in: *W.G. Esser*, *Zum Religionsunterricht morgen*, III, München

1972, 217–224) (= *Otto/Rauschenberger* 1972).

J. Piaget, Sprechen und Denken des Kindes (1923), Düsseldorf 1972 (= *Piaget* 1972).

I. Raimund, Klang – Rhythmus – Bewegung in der Grundschule. Spielideen zu rhythmischen und tänzerischen Bewegungsformen, *Rhythmik in der Erziehung* 2 (1985) 49–52 (= *Raimund* 1985).

Chr. Reents, Religionsunterricht im 1. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985 (= *Reents* 1985).

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Köln 1985.

M. Saller, Grundlegung und Unterrichtsplanung, München 1977–1980 (= *Saller* 1977–1980).

–, Religionsdidaktik im Primarbereich. Theologische und pädagogische Perspektiven der Grundschulreform (Diss. Wien 1979), München 1980 (= *Saller* 1980).

J. Scharfenberg, Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation. Gedanken zu: Hubertus Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, in: *JRP* 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 211–213 (= *Scharfenberg* 1985).

E. Schmitz, Wertewandel im Erziehungsauftrag der Grundschule, *KathB* 87 (1986) 286–294 (= *Schmitz* 1986).

E. Sievers, Jesus entdecken. Die Bibel in der Welt des Grundschülers, Bde. 1–2, Düsseldorf 1983.

–, Religionsunterricht im 3. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985.

W. Steffens, Der Bildungsauftrag der Grundschule, *Katholische Elternschaft Deutschlands (KED)* 2/1984, 5–22 (= *Steffens* 1984).

–, Grundschule der 80er Jahre – gesicherter Ort von Bildung und Erziehung?, *Forum E* 38 (1985) 10–15 (= *Steffens* 1985).

H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden (Comenius-Institut), Bd. 1, Münster 1975; Bd. 2, Münster 1977.

–, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: *H. Stock* (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel, Elementarisierung im Prozeß der Praxis (Comenius-Institut), Münster 1979, 14–28 (= *Baldermann u.a.*, Bibel und Elementarisierung [Religionspädagogik heute, Bd. 1], Aachen 1979, 75–86) (= *Stock* 1979 = *Baldermann u.a.* 1979).

A. Stoecklin, Können Blinde sehend werden? Hinweis zur Arbeit mit dem Religionsbuch für das 1. Schuljahr von Hubertus Halbfas, *RL* 14 (1985) H. 2, 4–6 (= *Stoecklin* 1985).

W. Sturm, Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ²1986, 30–65 (= *Sturm* 1984).

Symboldidaktik, Religion heute (Themaheft) 3 (1986) 138–202.

Chr. Uhl, Emotionales Lernen im Gespräch, *Grundschule* 17 (1985) H. 7/8, 24–27 (= *Uhl* 1985).

S. Vierzig, Lehrplanentwurf nach dem Curriculum-Modell, *Die Grundschule* 3 (1971) 3ff (= *Vierzig* 1971).

K. Wegenast, Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien = Einleitungsband zu: *K. Wegenast* (Hg.), Religionsunterricht in der Grundschule, 5 Bde., Religionsunterricht im 1. bis 4. Schuljahr (*Chr. Reents, J.-Fr. Konrad, E. Sievers, B. Buschbeck, S. Wibbing*), Stuttgart u.a. 1983 (= *Wegenast* 1983).

M. Wiedemann, Erfahrung und Glauben, *KatBl* 104 (1979) 399–404 (= *Wiedemann* 1979).

H. Wirth, Die kindgerechte Schule durch neue Richtlinien und Lehrpläne?, *Schule heute* 25 (1985) H. 6, 6–8 (= *Wirth* 1985).

Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung und Unterrichtsplanung, München 1977–1980.

D. Zilleßen, Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik, *EvErz* 36 (1984) 626–642.

H. Zöpfl, Erziehung in der Grundschule, Elternruf – Werkblatt für die katholische Elternschaft Bayerns, August 1982, 58–64 (= *Zöpfl* 1982).

Abgeschlossen: Juli 1987

Dr. *Dieter Baltzer* ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität-Gesamthochschule Essen.

Abstract

The opening up of the theory of religious education to embrace questions from the humanities and the social sciences (I), which began in 1968, has led since 1978 to a critical review and reassessment of this reform phase within the primary school (II). Characteristic changes of emphasis in problemoriented religious education (III, VI), new approaches in the debate on »Elementarisierung« (IV, V), and the conceptualization of teaching methods for primary schools as an interdisciplinary learning process (VII) have all been important, but it is above all »Symboldidaktik« which has introduced new aspects into the theoretical discussion. This discussion has not only affected primary school teaching as a whole but also actively helped to form it.