

Johann-Christoph Emmelius

Religiöse Elementarerziehung

Ein Bericht über ausgewählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren
(Teil 1)

Vorbemerkungen

Die Leserin und der Leser werden es vielleicht noch kennen: Während eines Spaziergangs fallen uns Blumen, Gräser, Zweige auf. Wenn die Fülle es erlaubt, brechen wir hier und da etwas Schönes ab. Wir sind erstaunt darüber, was während des Weges zusammenkommt. Gegen Ende suchen wir vielleicht noch gezielt und fügen eine Blume von bestimmter Größe oder Farbe hinzu. Wir bringen schließlich einen Feldblumenstrauß mit nach Hause.

Bei der Sammlung und Auswahl der Literatur für diesen Aufsatz bin ich nach dem Prinzip des Feldblumenstraußes vorgegangen: Aus der Literatur, die seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre erschienen ist – also seit dem Zeitpunkt, zu dem die Bildungsreform im Elementarbereich anbrach und als Herausforderung wenig später die religiöse Elementarerziehung erreichte –, habe ich rigoros und subjektiv ausgewählt. Vieles Interessante ist dabei schlicht unberücksichtigt geblieben. Die vorgenommene Auswahl ist nicht unabhängig von der Raumbegrenzung für diesen Aufsatz zustande gekommen; sie ist aber vor allem bedingt durch meine Wahrnehmung, meine Einschätzung, meinen Verstehenshorizont – und dabei grundlegend durch den Weg, den ich in den vergangenen 20 Jahren gegangen bin: In der Fortbildung von Kindergartenerzieherinnen, bei der Kooperation mit Ehrenamtlichen in der Kinderarbeit und in der Ausbildung von Diakoninnen und Diakonen begegnete und begegne ich schwerpunktmäßig dem Anspruch, praxisnahe Orientierung auf einem mittleren Theorieniveau zu formulieren; praktische Arbeitshilfen spielen nebenher auch eine Rolle; die Nachfrage nach akademischer Grundlagenliteratur meldet sich jedoch nur ausnahmsweise.

Der Bericht selbst folgt naturgemäß nicht mehr dem Prinzip des Feldblumenstraußes. Der vorliegende 1. Teil gliedert sich in vier thematische Abschnitte. Ein in Vorbereitung befindlicher 2. Teil wird Literatur zu den religiösen Vorerfahrungen von Kindern, Expertenaussagen zur Begriffsbestimmung von religiöser Erziehung, exemplarische Arbeitshilfen und Beiträge zum Fragenbereich kirchlicher Trägerschaft vorstellen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, stelle ich zwei Begriffserläuterungen voran. Der Begriff »religiöse Erziehung« wird in diesem Aufsatz, wenn nicht anders vermerkt, als konzeptionell neutrale Bezeichnung eines Aufgabenfeldes verwendet – vergleichbar Begriffen wie »Religionsunterricht« oder »Konfirmandenunterricht« –, nicht jedoch als konzeptioneller Programmbegriff. »Elementareziehung« wird (mit *Buschbeck* und *Failing* 1975, 215) als »institutionelle außer-familiäre Erziehung vor Schulbeginn« verstanden; der Schwerpunkt des Interesses liegt dabei auf dem Kindergarten.

1 Bildungsreform, Elementarbereich und religiöse Erziehung am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre

In der 2. Hälfte der 60er Jahre wurde der Kindergarten in der Bundesrepublik aus einem Dornröschenschlaf geweckt. Für etwa 10 Jahre geriet er zentral in die Dynamik der Bildungsreform und der Bildungspolitik. An diesen Vorgang soll wenigstens stichwortartig erinnert werden, weil mit ihm auch Theorie und Praxis religiöser Elementarerziehung erheblich in Bewegung kamen. Die 2. Hälfte der 60er Jahre bedeutet eine markante Zäsur und bringt einen Neubeginn.

1.1 In Handbuchartikeln haben Buschbeck und Failing (ebd., 215-217) und Fraas (Fraas 1987b, 370f) auf die anlaufende Reformbewegung im Elementarbereich hingewiesen und die Schwerpunkte knapp gekennzeichnet. Wer wissen will, worum es damals ging, wird lexikalisch-kurz und zuverlässig informiert. Ergänzend verweise ich auf Schmalohrs und Flitners (Schmalohr 1974; Flitner 1974) Veröffentlichungen. Schmalohrs Buch geht auf eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks vom Dezember 1970 zurück, Flitners Aufsatz auf einen Vortrag anlässlich einer bildungspolitischen Konsultation in Gomadingen vom November 1973. Beide Veröffentlichungen sind zugleich Dokumente der Reformdebatte und vorzüglich informierende Einführungen. Die Autoren, obwohl selbst vielfältig am Reformprozeß beteiligt, wahren eine hilfreiche sachliche Distanz zu den wissenschaftlichen und politischen Streitpunkten; sie entwickeln die Argumente kontroverser Positionen, nehmen selbst abgewogen Stellung und befähigen den Leser, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Einige Elemente aus ihren Veröffentlichungen seien herausgegriffen.

1.1.1 Schmalohr und Flitner kennzeichnen die Faktoren, die das aus den USA in die Bundesrepublik herübergekommene starke Interesse an der Elementarerziehung ausgelöst haben. Es sind *erstens* gesellschaftspolitische Motive: Der weltweite Bildungsnotstand und das Bemühen der UNO um Alphabetisierung; der sog. »Sputnik-Schock« des Jahres 1957 in den USA und das damit verbundene Interesse an dem russischen Bildungssystem, insbesondere an der »fortschrittlichen russischen Kindergartenerziehung« (Schmalohr 1974, 9f); das Interesse der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung an gleichen Bildungschancen auch für die Benachteiligten und an kompensatorischer Erziehung. Hinzukommen *zweitens* neue Einsichten aus der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung (Flitner 1974, 3-8): Phasenlehre und Alterstypologie werden erheblich modifiziert zugunsten der Annahme eines größeren individuellen Spielraums und einer stärkeren Divergenz einzelner Entwicklungsdimensionen; das Paradigma »Reifung« wird zurückgestuft zugunsten der Bedeutung von Entwicklungsanregungen und umweltabhängigen Lernprozessen; die Relevanz insbesondere frühkindlicher Lernprozesse für die Ausbildung aller Dimensionen menschlicher Existenz wird herausgearbeitet (Schmalohr 1974, 46-50; 59f; 64 u.ö.); die Sozialisationsleistungen der Familie schließlich werden zwar hoch eingeschätzt, aber als allein immer weniger ausreichend qualifiziert.

1.1.2 Schmalohr skizziert den Beginn der Reformbewegung in der Bundesrepublik: Die gewachsene Sensibilität für die Notwendigkeit einer qualifizierten Elementarerziehung traf auf einen in vieler Hinsicht unbefriedigenden Zustand des Kindergartenwesens (13-15). H.-R. Lückert prangerte als erster den »Bildungsnotstand« und die »kulturelle Vernachlässigung« der Kinder vor der Schule an; sein Eintreten für intellektuelle Frühförderung durch frühes Lesenlernen löste einen Streit aus, der »als das pädagogische »Aha-Erlebnis« in der Vorschulerziehung bezeichnet werden« kann (Schmalohr 1974, 12). Erschien der Kindergarten alter Art im besten Falle als »bloße Bewahranstalt« (ebd. 80f)

– über Jahre hin wurde dieser Begriff zur Kurzformel der Abgrenzung und der Polemik –, so mußte der 1970 erschienene Strukturplan für das Bildungswesen als Dokument des Durchbruchs der Reform begrüßt werden; denn der Elementarbereich wurde hier erstmalig ausdrücklich in den Gesamtaufriß des Bildungswesens einbezogen und im Blick auf den Kindergarten hieß es: »Aus einem Raum der Behütung soll eine bewußt gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen werden.« (*Deutscher Bildungsrat* 1972, 45). Schmalohr dazu: »Zum ersten Mal in unserer Bildungspolitik wird hier die Verwirklichung des Rechts auf Bildung so eindeutig auf die Bildung der Kinder im Vorschulalter bezogen« (*Schmalohr* 1974, 16)

1.1.3 Die Beiträge von Schmalohr und Flitner erörtern grundlegende Sachfragen aus der Reformarbeit des Elementarbereichs. Zwei Kernprobleme stehen im Mittelpunkt:

(1) In welchem Organisationsrahmen werden die Fünfjährigen am besten gefördert? Sollen sie zusammen mit den Drei- und Vierjährigen im reformierten Kindergarten bleiben? Oder sollen sie gemäß dem Strukturplan (*Deutscher Bildungsrat* 1972, 102) zur Schule gezogen werden, und – wenn ja – soll das in einer Vorklasse oder in einem der konkurrierenden Eingangsstufenmodelle geschehen? Daß eine Schulpflicht für Fünfjährige schließlich nicht eingeführt wurde, der Kindergarten als Erziehungsinstitution für Drei- bis Fünfjährige im ganzen erhalten blieb und das Interesse an den Institutionen der Förderung sich auf die Frage des kontinuierlichen Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich verschob, sei hier nur angemerkt (vgl. *Zimmer* 1976, 32f; 1977, 31-34; *Bund-Länder-Kommission* 1976, 7-9; *Kaufmann* 1978, 94f; *Ev. Landesverband für Kinderpflege Hannover* 1982).

(2) Wie soll die pädagogische Arbeit im Elementarbereich gestaltet werden? Nach welchen Grundsätzen sollen Curricula entworfen werden?

Schmalohr setzt sich mit mehreren einschlägigen Fragen auseinander: Können und sollen Kinder lesen lernen? Ist Begabung erlernbar? Kann Elementarerziehung Chancengleichheit fördern? Bleiben Kinderspiel und Sozialerziehung, die von jeher zur Kindergarten-erziehung gehörten, auch im reformierten Elementarbereich von Bedeutung? Worin liegen die berechtigten Intentionen der antiautoritären Kinderläden? (*Schmalohr* 1974, 26ff; 40ff; 58ff; 89ff; 96ff) Flitner arbeitet vier didaktische Ansätze der Curriculumentwicklung heraus: den wissenschaftsorientierten, den funktionsorientierten, den situationsorientierten und den sozialisationsorientierten Ansatz. Er erörtert jeweils Stärken und Schwächen (*Flitner* 1974, 10ff). Ich werde auf diese didaktischen Ansätze als ein Hilfsmittel zur Orientierung unten in Abschnitt 4 zurückgreifen.

1.2 Die Kritik am desolaten Zustand des Kindergartenwesens und die Bemühung um eine Reform des Elementarbereichs bedeuteten für kirchliche Kindergärten eine spezifische Herausforderung. Dies hängt *erstens* mit der Trägerschaft der Kindergartenarbeit zusammen. Schmalohr notiert für die Bundesrepublik 1968: »Träger sind die Gemeinden (d.h. die Kommunen; J.C.E.), die 20% aller Einrichtungen unterhalten, die Caritas mit einem Anteil von 40% und das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche mit einem Anteil von 34% aller Kindergärten.« (*Schmalohr* 1974, 14; vgl. *Kaufmann* 1978, 94,3.)

Die Kritik am Bildungsnotstand im Kindergarten war mithin die Kritik an einer überwiegend kirchlich verantworteten Einrichtung: Liegt es nicht auf der Hand, daß das Elend des Kindergartens mit seiner kirchlichen Trägerschaft zusammenhängt? *Zweitens* ist zu berücksichtigen, daß mit dem Reformvorschlag, die Fünfjährigen der Schule zuzuordnen, dem Kindergarten eine in der Bundesrepublik bis dahin unbekannte Konkurrenz erwuchs. *Drittens*: Das Meinungsklima unter den pädagogisch und sozialpädagogisch Engagierten

war Ende der 60er Jahre einer kirchlich getragenen Bildungseinrichtung gegenüber ausgesprochen ungünstig. Nach dem Ende der Konfessionsschule schien das Ende des Konfessionskindergartens überfällig. Auf dem 4. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg im Mai 1970 verabschiedete das Plenum des Konfliktfeldes »Vorschulerziehung« eine Resolution, in der es unter Punkt 5 hieß: »Wir fordern die Entkonfessionalisierung der Vorschulerziehung.« (Text aus eigener Sammlung; J.C.E.) Von religiöser Erziehung wurde vielfach nur noch im Stil der Karikatur gesprochen (ein Beispiel bei *Schmalohr* 1974, 80).

Der Legitimations- und Qualifizierungsdruck, dem die kirchlichen Kindergärten auf diesem Hintergrund ausgesetzt waren, läßt sich in drei Fragen bündeln: (1) Werden sie in der Lage sein, ihre pädagogische Arbeit so zu qualifizieren, daß sie in dem Reformprozeß bestehen können? (2) Werden sie in der Lage sein, die für ihr Existenzrecht konstitutive christliche Grundrichtung der Erziehung deutlich zu realisieren und überzeugend darzustellen? (3) Wird es ihnen gelingen, religionspädagogische Elemente in den Prozeß der Curriculumentwicklung einzubringen oder selbständig religionspädagogische Curricula herzustellen, die mit der übrigen Entwicklung kommunikabel sind?

Im Folgenden werden einige Veröffentlichungen angesprochen, die sachlich vor allem mit den Fragen (2) und (3) zu tun haben.

1.2.1 Ein Liste von »Ereignissen und Maßnahmen«, in denen die kirchliche Beteiligung an der Reform des Elementarbereichs seit 1970 zum Ausdruck kommt, wird von Kaufmann zusammengestellt (*Kaufmann* 1978, 101f). Die Liste berücksichtigt ausdrücklich nur die Ebene der EKD; sie müßte erheblich erweitert werden, sollte auch die Vielzahl landeskirchlicher und regionaler Initiativen aufgenommen werden.

Kaufmann spricht das diffizile Kompetenz- und Kulturgeflecht an, das hier zwischen Bund und Ländern, zwischen Kultus- und Sozialministerien sowie zwischen Staat und unter sich wieder heterogenen Freien Trägern besteht (ebd., 93f). Er kritisiert, daß die Freien Träger im allgemeinen und die Kirchen im besonderen bei Innovationsprojekten im Elementarbereich weder konzeptionell noch organisatorisch ausreichend beteiligt worden sind (ebd., 96; 98). Die Verantwortung dafür sieht er nicht nur auf staatlicher, sondern infolge mangelnder Information und geringen Interesses auch auf kirchlicher Seite. Kaufmann wirbt in beide Richtungen für eine angemessene Beteiligung der Kirchen (ebd., 99): Es komme darauf an, einer funktionalen und strukturellen Verkürzung der Bildungsreform durch das Einbringen ethischer und religiöser Orientierungsfragen zu begegnen.

1.2.2 Der Ausschuß für Vorschulerziehung der Gemeinschaft evangelischer Erzieher trat im Januar 1971 mit einer Stellungnahme »Religiöse Erziehung (RE) in Kindergarten und Vorklasse« an die Öffentlichkeit (in: *Comenius-Institut* 1974b, 112-114). Diese Stellungnahme rechnet mit der durchgehenden Einrichtung staatlicher Vorklassen innerhalb weniger Jahre, geht aber davon aus, daß Kindergärten (für Drei- und Vierjährige?) auch in Zukunft überwiegend in Freier Trägerschaft

erhalten bleiben. Man merkt der Stellungnahme an: Religiöse Erziehung kann keineswegs als etwas Selbstverständliches betrachtet werden; das Daß und das Wie religiöser Erziehung in vorschulischen Einrichtungen sind ausdrücklich zu rechtfertigen.

Die Stellungnahme führt dazu drei Überlegungen ins Feld: (1) Religion wird als »eine Dimension des Menschlichen« (ebd., 113) bezeichnet, die dort beginnt, wo man sich selbst befragt, entscheidet, erprobt, wo man Vertrauen zeigt und Verantwortung übernimmt. Religiöse Erziehung ist von daher ein nicht wegzudenkender Bestandteil des gesamten vorschulischen Erziehungsfeldes. (2) Nach Art. 7, Abs. 3 GG ist religiöse Erziehung »in allen vorschulischen Einrichtungen (gleich welcher Trägerschaft) vom Staat zu gewährleisten« (ebd., 113). Die Zuordnung des gesamten Bereichs vorschulischer institutioneller Erziehung zum Bildungswesen führt hier zu einer überraschenden Verlängerung des schulspezifischen Verfassungsarguments bis in den Kindergartenbereich hinein! (3) Religiöse Erziehung wird dreifach abgegrenzt: Sie ist nicht Einübung in kultisch-rituelle Frömmigkeits- und Konfessionstypen, nicht Indoktrination christlicher Dogmen und nicht Einübung in magische Vorstellungsmuster. Religiöse Erziehung ist vielmehr »schon in vorschulischen Einrichtungen freisetzende Erziehung. Sie bietet dem Kind Hilfe auf dem Weg zu einem ersten Welt- und Selbstverständnis... Sie knüpft an bei den Erfahrungen des Kindes und zeigt auf, daß diese Erfahrungen auch für religiöse Deutungen offen sind.« (ebd., 113) Weil religiöse Deutungen in unserem Kulturkreis hauptsächlich christlichen Ursprungs sind, kommt die christliche Überlieferung ins Spiel: »Die vorrangige Intention der RE ist dabei, im Blick auf den christlichen Glauben sachgemäße Information, ansatzweise kritische Distanz und freie Entscheidung zu ermöglichen.« (ebd., 113)

1.2.3 Die Synode der EKD verabschiedete am 12.11.1971 die EntschlieÙung »Zur Verantwortung der Kirche im Elementarbereich (in: ebd., 122-124). Drei Punkte seien aus dieser EntschlieÙung herausgegriffen.

(1) Die Synode bejaht die Reformbemühungen für den Elementarbereich. Allerdings will sie einer Vorverlegung der Einschulung nur zustimmen, wenn die schulische Eingangsstufe im Blick auf die Fünf- und Sechsjährigen angemessen gestaltet wird: Die Synode geht »davon aus, daß Formen ... einer sozialpädagogischen Arbeit geschaffen werden, die der Altersstufe dieser Kinder entspricht. Den Kindern bringt es unermesslichen Schaden, wenn sie Zwängen unterstellt werden, die vorzugsweise von den Forderungen der Leistungsgesellschaft bestimmt sind.« (ebd., 122f)

(2) Die Synode empfiehlt den verschiedenen kirchlichen Trägern, auch zukünftig im Elementarbereich engagiert zu bleiben. Zugleich erhebt sie jedoch die Forderung, die personelle und sachliche Ausrüstung zu verbessern und die Qualität der Arbeit erheblich zu steigern – »selbst wenn dadurch die Zahl der Kindergartenplätze vermindert wird.« (ebd., 123) In sieben Punkten wird entfaltet, wie die Qualitätssteigerung erreicht werden kann.

(3) Die EKD versteht sich als Partner in der demokratischen Gesellschaft und erklärt sich zur Mitverantwortung für das Erziehungs- und Bildungswesen im Elementarbereich bereit. »Sie wird dazu von der

Botschaft und der Tat Jesu Christi veranlaßt.« Deshalb, so heißt es dann – und auf diese Formulierung ist in der Arbeit der folgenden Jahre vielfach zurückgegriffen worden –, »muß die EKD sorgfältig untersuchen lassen, welche Bedeutung das Evangelium für diesen Bildungsbereich und seine Curricula hat. Insbesondere ist dabei zu fragen, wie das Evangelium von Angst, Zwang und Leistungsdruck befreit, Kreativität fördert, zur Gemeinschaft befähigt, Vergebung und Frieden gibt und Geborgenheit gewährt.« (ebd., 124)

1.2.4 Im November 1975 erschien Heft 1 der vom Comenius-Institut herausgegebenen Reihe Förderprogramm für den Kindergarten; sein Titel: »Das religionspädagogische Förderprogramm. Ziele, Aufgaben, Arbeitsformen« (*Comenius-Institut* 1975). Mit diesem Heft lief ein in mehrfacher Hinsicht bemerkenswertes religionspädagogisches Reformprojekt an.

(1) Die für das Förderprogramm verantwortlichen Institutionen und Gremien sind auf der EKD-Ebene angesiedelt (ebd., 59; *Comenius-Institut* 1976a, Vorspann; *Diakonisches Werk* 1977, 3). Das Förderprogramm setzt die Verlautbarungen voraus, in denen die EKD in den Jahren zuvor ihre Mitarbeit an der Bildungsreform im Elementarbereich angeboten und eingefordert hatte (vgl. *Comenius-Institut* 1974b, 123f; 135f), und versteht sich als ein Beitrag zu deren konkreter Einlösung.

(2) Das Förderprogramm reagiert auf den aktuellen Stand der von Bund und Ländern verantworteten Bildungsreform (vgl. dazu ausführlich *Comenius-Institut* 1975, 44ff). Nachdem in einer ersten Reformphase seit etwa 1969 in Modellversuchen unter Verantwortung der Länder, kommunaler Träger und Freier Träger von Kindergärten, wissenschaftlicher Institutionen und Fördereinrichtungen eine Vielzahl höchst heterogener Curriculumelemente und Curricula entwickelt worden war, wurde seit Mitte 1973 von Bund und Ländern eine zweite Reformphase konzipiert: das sog. Erprobungsprogramm für Drei-, Vier- und Fünfjährige, das von Mai 1975 an realisiert wurde. Für das Erprobungsprogramm wurden 11 in der ersten Reformphase entwickelte Curricula ausgewählt. Es sollte in über 200 Kindergärten erprobt werden, inwieweit diese Curricula über ihren Entstehungsort hinaus allgemein übertragbar seien oder übertragbar gemacht werden könnten und ob es möglich sei, eine qualitative Verbindung zwischen ihnen herzustellen. (Eine instruktive Übersicht über das Erprobungsprogramm geben die Beiträge des Teams Raab, Rademacker und Zimmer 1976).

Das Förderprogramm reagiert darauf, daß einerseits auch kirchliche Kindergärten eingeladen werden, am Erprobungsprogramm teilzunehmen, daß andererseits aber wie schon bei den vorangehenden Modellversuchen der Länder auch beim Erprobungsprogramm »die Fragen der religiösen Erziehung und damit das Problem der christlichen Grundrichtung bisher nicht aufgenommen« worden sind (*Comenius-Institut* 1975, 58; vgl. 8f; *Diakonisches Werk* 1977, 7f). Das Förderprogramm stellt fest: »Eine Beteiligung evangelischer Kindergärten kann ... nur dann ohne Vorbehalt empfohlen werden, wenn die religionspädagogische Arbeit theoretisch und praktisch in die Entwicklung und Erprobung von Materialien und Curricula einbezogen wird.« (*Comenius-Institut* 1975, 58)

(3) Das Förderprogramm richtet sich nicht nur an die Erzieherinnen aus den Erprobungskindergärten, sondern an alle interessierten Erzieherinnen. Es wendet sich darüber hinaus an die Mitarbeiter in der Aus- und Fortbildung, an die Träger kirchlicher Kindergärten, die Eltern und

überhaupt an die mit dem Elementarbereich befaßte Öffentlichkeit. Die Zielsetzung läßt sich dreifach differenzieren (vgl. *Comenius-Institut* 1975, If; 7f; *Diakonisches Werk* 1977, 9): a) Die Curricula des Erprobungsprogramms sollen religionspädagogisch ergänzt werden. Diese Zielsetzung bezieht sich vor allem auf das innerhalb des Erprobungsprogramms dominante Curriculum »Soziales Lernen« des Deutschen Jugendinstituts (*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* 1976a; vgl. die knappe Übersicht bei *Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* 1976b). b) Die religionspädagogische Arbeit in Kindergärten kirchlicher Trägerschaft soll konzeptionell aufgearbeitet und praktisch angeregt werden. c) Die Frage nach der »Grundrichtung« einer christlichen Erziehung in kirchlicher Trägerschaft soll für die Beteiligten geklärt und öffentlich zur Diskussion gestellt werden.

(4) Die zehn zwischen 1975 und 1982 erschienen Hefte lassen das breite Spektrum des Förderprogramms erkennen. Die Arbeitshefte bilden »das Rückgrat des Förderprogramms« (*Comenius-Institut* 1975, 61). Es soll jedoch nicht ausschließlich mit gedrucktem Wort gearbeitet werden: »Die Zielsetzung des ... Förderprogramms wird am ehesten dort erreicht, wo es als Wort durch Arbeitshefte und Empfehlungen und als Tat durch Fortbildung und Beratung« wirkt (*Diakonisches Werk* 1977, 15; vgl. 10-14; *Comenius-Institut* 1975, 61f). Der Abschlußbericht (*Kaufmann* u.a. 1981, 45) zählt für die Laufzeit von 1975 bis 1980 ca. 200 regionale und überregionale Fortbildungsveranstaltungen.

(5) Das hervorstechendste Kennzeichen des Förderprogramms liegt in seiner kommunikativen Struktur: Institutionen auf der Ebene der EKD, auf landeskirchlicher, regionaler und lokaler Ebene treten in Verhandlungen miteinander; kirchliche und außerkirchliche Einrichtungen – sozialpädagogische, politische und wissenschaftliche – kooperieren; in den Arbeitsgruppen zur Entwicklung der Hefte, in den Vorbereitungsteams der Fortbildungstagungen und in der Expertengruppe arbeiten Menschen unterschiedlicher Ausbildung und Berufstätigkeit zusammen (*Diakonisches Werk* 1977, 25-30; vgl. die Titelseiten der einzelnen Hefte); Vertreter aus allen Regionen der EKD und damit aus disparaten religiösen Traditionen finden zu gemeinsamer Verantwortung und Aktion zusammen. Es ist nicht übertrieben, das Förderprogramm in dieser Hinsicht als ein singuläres kirchliches Reformprojekt zu bezeichnen.

2 Einsprüche gegen religiöse Erziehung

2.1 Ist religiöse Erziehung überhaupt sinnvoll und wünschenswert? Ist sie eine Bereicherung, ein Gewinn an Leben, oder muß sie als in ihrem Kern schädlich und inhuman beurteilt und darum überwunden werden? In diesem Abschnitt ist an Stimmen grundsätzlicher Kritik zu erinnern. Neill hat im Rahmen seines Konzepts von antiautoritärer Erziehung

Religion und religiöse Erziehung energisch abgelehnt (Neill 1969, 226-247). Damm (Damm 1969) und Kahl (Kahl 1970) haben im Namen von Emanzipation und Aufklärung entschieden für eine unchristliche Erziehung bzw. für eine Erziehung ohne Religion plädiert. Halbfas hat die traditionelle christliche Erziehungspraxis einer vernichtenden, im Vorwurf der Areligiosität gipfelnde Kritik unterzogen (Halbfas 1972). Neben diesen argumentativen Texten stehen die autobiographischen Reflexionen Mosers (Moser 1976). In den 80er Jahren kamen die von Scherf (Scherf 1984) gesammelten Selbstzeugnisse und der autobiographische Bericht Richters (Richter 1985) hinzu. Diese Texte zeigen uns die »christliche Erziehung im Spiegel ihrer Opfer« (Kahl 1984, 158); sie dokumentieren die bedrückende Realität des Leidens an Religion und durch Religion. Nach meinem Eindruck haben bis in die Gegenwart hinein viele Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Erfahrungen und Überlegungen in den aufgeführten Publikationen wiedergefunden. In Beratungssituationen und auf Fortbildungsveranstaltungen wurde – vor allem in den 70er Jahren – immer wieder auf einzelne dieser Texte zurückgegriffen (vgl. z.B. Comenius-Institut 1978b, 152ff). Im Kontext der Bildungsreform wirkte diese Kritik als zusätzlicher herausfordernder Impuls: Ohne sie wäre das neue Nachdenken über Aufgaben, Inhalte und Formen religiöser Erziehung nicht in vergleichbarem Maße in Gang gekommen.

2.2 Im Folgenden fasse ich beispielhaft die Argumente Damms zusammen.

Damms Plädoyer für eine unchristliche Erziehung orientiert sich an folgendem Maßstab: »das Erziehungsziel einer demokratischen Gesellschaft muß der kritische, aufgeklärte, offene, humane und autonome Mensch sein.« Die leitende Frage lautet mithin: »Verhilft christliche Erziehung zu kritischer Rationalität, aufgeklärter Haltung, Offenheit für alles Neue, für Humanität, Autonomie und Differenziertheit im Denken und Handeln – Eigenschaften, die zur humanen Bewältigung der Probleme von heute und morgen Voraussetzung sind?« (Damm 1969, 273) Damms Antwort – ein entschiedenes Nein! – wird in vier Hinsichten entfaltet. (1) In der Kindertaufe wird dem Kind eine Entscheidung über seine zukünftige weltanschauliche Überzeugung von den Eltern repressiv aufgezwungen. (2) Schon in der praegenitalen Phase beginnt die repressive Sexualmoral der christlichen Erziehung zu greifen: Sexualität wird unterdrückt, dann verdrängt; die eigenen Triebwünsche werden nicht als natürlich, sondern als sündig empfunden; es entstehen Schuld- und Angstkomplexe. (3) Christliche Erziehung gewöhnt Kinder an »magische Beschwörungsrituale« (ebd., 273). Christliche Erziehung erzeugt Denkhemmungen, verhindert Frage- und Suchverhalten, untergräbt den Wunsch nach Klarheit und Rationalität und führt zu unscharfer Realitätswahrnehmung. Damm beruft sich dafür auf das Beten und die Vermittlung von Legenden und Dogmen als unanfechtbare Glaubenswahrheiten. (4) Christliche Erziehung baut nicht situationsbezogenes Verhalten auf der Basis von Einsicht und Verantwortung auf, sondern generellen Gehorsam auf der Basis irrationaler Gefühlsbindung an Autorität. Christliche Erziehung bildet autoritätsverfallene, ich-schwache Charaktere. Damms Fazit: »christliche Erziehung erweist sich in allen Phasen der Kindheitsentwicklung als negativ und als allen demokratischen Erziehungs-

zielen entgegengesetzt. ... Eine funktional-demokratische Gesellschaft bedarf ... als pädagogische Grundlage einer zutiefst unchristlichen Erziehung.« (ebd., 274)

2.3 Es sei angemerkt, daß Kahl seine Kritik zu einem wenigstens skizzierten Alternativkonzept marxistisch-atheistischer Erziehung weiterentwickelt hat (Kahl 1981; 1984, 167ff). Bei Neill und Moser finden sich Andeutungen, daß es noch eine andere Form von Religion geben könnte als die, unter der sie gelitten haben. Neill: »Viele Menschen haben Summerhill einen religiösen Ort genannt, weil es den Kindern Liebe gibt. Das mag stimmen. ...« (Neill 1969, 226) Moser: »Viele, soweit sie glücklichere Eltern und Ahnen hatten, haben ein freundlicheres Bild von dir, in das weniger Zerstörung und mehr Versöhnlichkeit mit dem Leben eingegangen ist.« (Moser 1976, 22; vgl. 16; 100)

Kinderfreundliche, lebensbejahende religiöse Erziehung – wie kann die aussehen?

3 Neutestamentliche Grundlagen

Wenn religiöse Erziehung als christliche Erziehung verstanden, praktiziert und diskutiert werden soll, stellt sich die Frage nach den biblischen, insbesondere den neutestamentlichen Grundlagen.

Diese Frage kann sehr weit gefaßt werden: Wie legt das Neue Testament die Verheißung und den Anspruch Gottes aus, die in der christlichen Erziehung zur Geltung gebracht werden sollen? Die Frage kann aber auch enger formuliert werden: Was sagt das Neue Testament über Kinder?

Ich spreche einige Titel an, die der Frage in dem zweiten, engeren Sinn nachgehen; dabei wird, weil es sich um grundlegende und fortwirkende Beiträge handelt, teilweise in die erste Hälfte der 60er Jahre zurückgegriffen. Ergänzend weise ich auf einige Publikationen hin, in denen es um die Konsequenzen der neutestamentlichen Aussagen geht.

3.1 Braun hat auf knappstem Raum alle wichtigen Motive des Kinder-evangeliums Mk 10,13-16 klar herausgearbeitet und einprägsam formuliert. Seine Formulierungen werden weiter benutzt, auch wo sein Name nicht mehr genannt wird (Braun 1963; vgl. Becker 1985, 103; Mette 1987, 229,5).

3.1.1 Innerhalb von Mk 10,13-16 unterscheidet Braun zwei inhaltlich und entstehungsgeschichtlich verschiedene Teile. V 13, 14 und 16 berichten, daß Jesus – gegen den Widerstand der Jünger – Kinder, die man ihm zuträgt, umarmt und segnet. Zur Begründung sagt Jesus: Auch Kinder werden teilhaben an dem Heil, welches Gott in Gestalt seiner Königsherrschaft heraufführt. Nach Braun sind weder das Verhalten noch die Begründung Jesu auf dem Boden der jüdischen Religion etwas Ungewöhnliches. Anders verhält es sich mit V 15. Das »Kind« dieses Verses hat nichts mehr zu tun mit den Jesus zugetragenen Kindern der umgebenden Szene, »sondern ist ganz Beispiel« (Braun 1963, 259), Vorbild für das Verhalten derer, die die Gottesherrschaft gewinnen wollen. Braun hält die Aussage V 15 für höchst ungewöhnlich auf dem Boden der jüdischen Religion und erblickt hier deswegen ein Wort des historischen Jesus, das nachträglich in die von der palästinensischen Gemeinde gebildete Szene V 13, 14 und 16 eingefügt wurde.

Es sind also zwei Kernaussagen, die der Text transportiert: (1) Kinder haben Anteil an Gottes Heil – durch die Geste des Umarmens und

durch das Segnen bringt Jesus dies erfahrbar zur Geltung. (2) Nur wer wie ein Kind die Gottesherrschaft annimmt, gelangt in sie hinein.

3.1.2 Beiden Kernaussagen geht Braun noch näher nach.

Zu (1): Indem Jesus für die Kinder Partei ergreift und erklärt, daß sie am Heil der Gottesherrschaft vollen Anteil haben, vollzieht er »eine sehr wesentliche Entscheidung darüber, wie allein man über das Heil und über Gott denken und reden darf. Nämlich nicht so, daß ›Heil‹ und ›Gott‹ mit Kindern nichts mehr zu tun hat. Ich meine jetzt nicht die Form des Redens; die Form braucht je nach dem Ort, an dem die Rede geschieht, Kindern nicht faßbar zu sein. Aber das, was letztlich dabei herauskommt als Sinn, wenn man ›Heil‹ und ›Gott‹ sagt, muß im Endeffekt kindernah sein.« (ebd., 259) Braun spitzt das noch einmal zu – und formuliert damit de facto ein Basiskriterium für das gesamte Bemühen um christliche Elementarerziehung: »Heil und Gott sind nur dort, wo auch Kinder sein können. ... Das Dabeisein des Kindes weist aus, ob wir wirklich vom Heil und von Gott reden, wenn wir diese Vokabeln gebrauchen.« (ebd., 260)

Zu (2): In welchem Sinn ist das Annehmen des Heils durch Kinder ein Modell für Erwachsene? Nach Braun geht es nicht darum, daß Erwachsene in ihrem Denken oder in ihrem Fühlen künstlich auf der Entwicklungsstufe von Kindern stehenbleiben oder zu ihr zurückkehren. Beides würde nur zu »Selbsttäuschung und Krampf« führen. Für die Interpretation von »wie ein Kind« verweist Braun auf die Gleichnisse vom Verlorenen Sohn, vom Pharisäer und Zöllner, von den Arbeitern im Weinberg und konstatiert: »Jesus wendet sich gegen das Rechnen und das Ansprucherheben des Menschen ... Dadurch, daß das Kind nicht rechnet, sondern gern annimmt, dadurch – und dadurch allein – ist das Kind beim Heil und bei Gott.« (ebd., 261)

3.2 Ausführliche Arbeiten von anderen ergänzen, differenzieren und modifizieren z.T. auch, was im Anschluß an Braun dargestellt wurde (Klein 1970; Stegemann 1980; Weber 1980).

Klein gibt mit seiner Bibelarbeit über Mk 10,13-16 ein Lehrbeispiel für die Anwendung grundlegender Fragestellungen historisch-kritischer Textauslegung und für deren Vermögen, gegenwartsrelevante Motive in Texten zu identifizieren.

Weber erweitert den Horizont in mehrfacher Hinsicht: Er legt neben dem Kinderevangelium andere neutestamentliche Texte aus (Mt 11,16-19 par; Mt 18,1-5 par); er geht anhand instruktiver Materialien der Frage nach, welche Stellung Kinder bei Griechen, Römern und Juden hatten, und arbeitet auf diesem Hintergrund die Besonderheit der neutestamentlichen Botschaft heraus; er fügt schließlich aus den Erfahrungen der ökumenischen Bildungsarbeit Entwürfe für Bibelarbeiten bei.

Stegemann arbeitet detailliert die elende sozio-ökonomische Lage der Kinder – vor allem im palästinensischen Raum – heraus (Stegemann 1980, 117-125); der Brückenschlag vom Bibeltext zur Gegenwart praktischer Arbeit mit Kindern und für Kinder wird von hieraus leichter und zugleich dringlicher.

Beispielhaft für den Ertrag exegetischer Arbeiten eine Einzelheit bei Klein: Nach Mk 10,14 gehört Kindern als solchen die Gottesherrschaft. Erwachsene werden nicht aus-

drücklich ausgeschlossen, doch in erster Linie sind die Kinder zugelassen. Von daher »bricht der von uns dem Erwachsensein zuerteilte Vorrang zusammen. Kindsein ist ... keine Vorstufe im Leben und Erwachsensein keine Hauptstufe mehr.« (Klein 1970, 77)

3.3 Auf drei Veröffentlichungen soll hingewiesen werden, die aus den neutestamentlichen Aussagen über die Kinder jeweils auf ihre Weise Konsequenzen ziehen.

3.3.1 Flender gewinnt aus den einschlägigen Texten die These: »Das Kind gehört in die Mitte der Botschaft Jesu. Jesus nimmt sich der Kinder liebend an und läßt sie lebendige Gleichnisse des Lebens in der Gottesherrschaft sein.« (Flender 1979, 49) Wie ist zu verstehen, daß ein Kind Vorbild des Glaubens und Modell für die Wirklichkeit der Gottesherrschaft ist? Flender will Kinderleben nicht verklären, meint aber, in bestimmten Situationen am Dasein von Kindern Strukturmerkmale des Glaubens nachbuchstabieren zu können. Er nennt z.B. die Bereitschaft, sich etwas ohne Gegengabe schenken zu lassen und sich dadurch von dem Geber abhängig zu machen; die Freiheit zu unverfälschter Beobachtung und direkter Kundgabe des Wahrgenommenen; die Fähigkeit, das Machtssystem der Erwachsenen außer Kraft zu setzen. Vor allem: »Das Kleine gewinnt Rang und Würde. Das ist der Vergleichspunkt: So ist es in der Herrschaft Gottes.« (ebd., 51)

3.3.2 Becker beobachtet, daß die Beschäftigung mit den neutestamentlichen Kinderaussagen Konsequenzen in zwei Richtungen angestoßen hat: »Vielerorts haben sie zu sehr konkreten Forderungen nach einer kinderfreundlicheren und kindergerechteren Gemeindegemeinschaft geführt und nach einem vertieften Verständnis der Aufgabe, die die christliche Gemeinde für die Bewahrung des Lebensraumes aller Kinder auf dieser Erde hat.« (Becker 1985, 107) Becker nennt eine Reihe von Merkmalen kinderfreundlicher Gemeinde und formuliert als ihr Prinzip: »Gottes Welt wird zuerst in der Welt wahrgenommen, die Kinder am besten kennen. ... Zusammen mit den Kindern wird es leichter, geistlich zu wachsen und damit die täglichen Entscheidungen, die wir zu fällen haben, begründeter zu fällen.« (ebd., 106) Becker erinnert an den weltweiten Kindernotstand und plädiert dafür, Jesu Wort Mk 9,37 so umfassend wie möglich auszulegen: Die Kirche hat den Auftrag, Anwalt zu sein für eine kindgerechte Lebenswelt – bei uns und in ökumenischem Horizont.

3.3.3 Die Verfasser des Unterrichtsmodells Glaube – Religion – Erziehung legen unter der Überschrift »Evangelium für Kinder« theologisch Rechenschaft ab über ihre Konzeption von christlicher Erziehung (Petzold 1981, 14-18). Sie gehen dabei von drei ausgewählten Motiven des Kinderevangeliums aus und führen die gewonnenen Einsichten zu Leitlinien einer christlichen Erziehung weiter. Ein Beispiel: Die Verfasser übernehmen Brauns These, daß Heil und Gott nur dort sind, wo auch Kinder sein können, daß Heil und Gott der Sache nach kindernah zur Geltung gebracht werden müssen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß Jesus zu den Erwachsenen redet (Mk 10,14), den Kindern dagegen sich in Gesten zuwendet (Mk 10,16). Was Jesus dort den Jüngern verbal expliziert, bringt er hier für die Kinder spürbar zur Geltung. Fazit: »Die ›Kindernähe‹ des Reiches Gottes ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß das Reich Gottes Kindern gegenüber in vergleichsweise schlichten Verhaltensformen unverkürzt zur Geltung gebracht werden kann. Gerade bei solchen äußerlich schlichten Verhaltensweisen

ist die ausdrückliche theologische Reflexion freilich für den Erwachsenen eine Hilfe – damit ihre Berechtigung nicht angefochten wird, ihre Deutung nicht verschwommen bleibt und ihre Grenzen definiert werden können.« (ebd., 18)

4 Fünf didaktische Ansätze

In der Diskussion um angemessene Lerninhalte, sinnvolle Anregung und Förderung im Elementarbereich haben sich Anfang der 70er Jahre verschiedene didaktische Ansätze herauskristallisiert: der funktionsorientierte, der wissenschafts- oder disziplinentorientierte, der situationsorientierte und der sozialisationsorientierte Ansatz (Flitner 1974, 10ff; Belser u.a. 1974, 58ff; Retter 1978, 137ff). Nach meinem Eindruck ist es sinnvoll, noch einen weiteren Ansatz hinzuzufügen. Belser u.a. schreiben: »Die Interaktionsformen ... müssen ... genau durchdacht und bewußt gestaltet werden, denn sie bestimmen oft mehr als dargebotene Wissensinhalte und verbale Belehrungen der Erzieher, was die Kinder wirklich lernen: sie sind ein wesentlicher Teil des Lernangebots.« (Belser u.a. 1974, 68) Diese Feststellung rechtfertigt es, zusätzlich von einem interaktionsorientierten Ansatz zu sprechen. Die genannten fünf Ansätze sind freilich weder in der Theorie noch auf der Ebene der Arbeitshilfen, erst recht nicht in der praktischen Arbeit selbst trennscharf voneinander abzugrenzen. Sie markieren Schwerpunkte didaktischer Planung. Im vorliegenden Zusammenhang sind sie ein nützliches Hilfsmittel, um über einen Teil aus der Vielzahl gerade auch religionspädagogischer Entwürfe eine orientierende Übersicht zu gewinnen.

4.1 Funktionsorientierter Ansatz

4.1.1 Im Kind sind die verschiedensten funktionalen Fähigkeiten angelegt. Sie müssen freilich geweckt und entwickelt werden. Erziehung ist Aktivierung und Übung von grundlegend wichtigen Funktionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. »Vertreter dieses Ansatzes weisen darauf hin, daß die Entwicklung des Kindes ... wesentlich durch die Steigerung und Differenzierung psychischer Grundfunktionen und basaler Fähigkeiten erfolgt.« (ebd., 59) Die in Bayern herausgegebenen Richtlinien für den Elementarbereich zeigen, auf welche Bereiche sich funktionsorientierte Förderung beziehen kann und wie sie sich organisiert (Bayerisches Staatsministerium 1975, 45ff; 53ff; 127ff; 159ff). Flitner anerkennt, daß bestimmte Funktionsübungen im Elementarbereich ihren guten Sinn haben. Aber er bezweifelt, ob isoliert geübte formale Fähigkeiten in vielfältige Lebenssituationen wirklich übertragbar sind (Flitner 1974, 14f; ähnlich Belser u.a. 1974, 59). Zusammenfassend urteilt Flitner: »Solche funktional erworbenen Fertigkeiten können ... eine Schwellenbedeutung, eventuell sogar eine Schlüsselbedeutung haben. Sie eröffnen neue Räume – aber sie füllen diese Räume nicht aus.« (Flitner 1974, 15).

4.1.2 Der Abschnitt »Religiöse Erziehung im Vorfeld des Glaubens« in den Bayerischen Richtlinien (Bayerisches Staatsministerium 1975, 25–43) ist ein Musterbeispiel für ein Konzept religiöser Erziehung auf der Basis des funktionsorientierten Ansatzes.

Die Richtlinien exponieren vier Lernbereiche: »Licht«, »Wärme«, »Leben« und »Sprache«, »weil sich in ihnen der Überschnitt von sinnhafter Wahrnehmung zur nicht sinnenfälligen Wirklichkeit besonders stark verdeutlichen läßt« und weil in der Religion Symbole, Bilder und Zeichen aus diesen Feldern bevorzugt Verwendung finden (ebd., 27). Die Lernziele für den Bereich »Licht« zeigen beispielhaft, worauf es ankommt: Das Kind lernt verschiedene Lichtquellen kennen und Lichtintensitäten unterscheiden. Das Kind lernt die Bedeutung des Lichts für das Leben, für das eigene und für fremdes Erleben und Verhalten kennen. Das Kind lernt, Fragen im Zusammenhang mit dem Licht zu stellen und zu beantworten. Und schließlich: »Das Kind soll Licht als Symbol ›nicht sinnenfälliger Wirklichkeit‹ kennenlernen.« (ebd., 30) Das letzte Ziel ist bei der Lichterfahrung auf jeder Stufe mit zu berücksichtigen, weil andernfalls »wesentliche religiöse Fähigkeiten des Kindes im Vorschulalter nicht entfaltet werden.« (ebd., 31)

Die Theorie zu diesem Lernkonzept bezieht sich (1.) ausdrücklich auf den weltanschaulichen Pluralismus der Gegenwart. Sie geht »von den gemeinsamen Zügen von Religiosität aus, die in jeder Religion zu finden sind«, und intendiert eine religiöse Erziehung, die auch in konfessionell oder weltanschaulich gemischten Gruppen möglich ist. Aus der Sicht christlicher Religionspädagogik geht es dabei um »propädeutische religiöse Erziehung« (ebd., 26). Die Theorie bezieht sich (2.) auf ein allgemeines, weitgefaßtes Verständnis von Religion. Die religiöse Dimension ist die Tiefendimension bzw. die Dimension der Sinnfragen des Lebens. Das Betroffensein von dieser Dimension ist allen Menschen gemeinsam und wird als »die anthropologische Voraussetzung für Religiosität« bezeichnet (ebd., 25). Zur Religiosität selbst gehören darüber hinaus zwei Komponenten: das bewußte, auf freier Entscheidung beruhende Sich-einlassen auf die Dimension der Sinnfragen und der Versuch, aus einem bestimmten kulturellen Kontext heraus zu antworten. Kennzeichnend für das vorliegende Konzept religiöser Erziehung ist, daß sie sich ausdrücklich nur im Bereich der anthropologischen Voraussetzungen von Religiosität bewegt: »Religiöse Erziehung fördert die kindliche Wahrnehmungsfähigkeit für die religiöse Dimension und unterstützt das Kind in seinem aktiven Einüben in die Welt und in die Tiefendimension der Welt. Dadurch schafft es Dispositionen für eine spätere, bewußte Frage- und Antworthaltung ... Somit leitet religiöse Erziehung im Vorschulalter einen Sensibilisierungsprozeß für die religiöse Dimension der Wirklichkeit ein.« (ebd., 25; vgl. 26)

Die Theorie erklärt (3.) Wendungen wie »mit den Sinnen nicht direkt erfahrbare Wirklichkeit«: »Es wird damit eine Wirklichkeit angesprochen, die mit der Sinneswahrnehmung zusammenhängt und nur über diese erkannt, jedoch selbst nicht mit den Sinnen wahrgenommen werden kann.« Zu dieser Wirklichkeit gehören die Bereiche menschlicher Aktivitäten und Gefühlsregungen sowie vor allem »der Bereich des Religiösen, der Transzendenz und des Göttlichen.« (ebd., 27)

(Kritische Anfragen zu diesem Konzept formulieren *Buschbeck* und *Failing* 1976, 114; *Emmelius* 1984, 200f.)

4.2 Wissenschafts- oder disziplinatorientierter Ansatz

4.2.1 »Den Vertretern des wissenschaftsorientierten Ansatzes steht mit dem in den wissenschaftlichen Disziplinen systematisch geordneten Wissen, den Begriffen und den zugehörigen Forschungsmethoden ein kategoriales System zur Verfügung, das ihnen hilft, Qualifikationen und Anregungsangebote zu bestimmen« (Belser u.a. 1974, 60). Dies ist zunächst ein Arbeitsvorteil für die Curriculumkonstrukteure. Das Argument für wissenschaftsorientiertes Lernen kleiner Kinder lautet: In unserer hochzivilisierten Welt kommt kein Mensch ohne ein Minimum an wissenschaftlicher Orientierung aus; auch Kindergartenkinder treffen schon auf eine vielfältig »wissenschaftlich-technisch-symbolisch vorstrukturierte Welt« (Flitner 1974, 12). Darum soll »eine wissenschaftsorientierte Interpretations- und Handlungsfähigkeit für alle so früh wie möglich eröffnet werden« (Belser u.a. 1974, 60).

Folgende Einwände werden erhoben: Schon Schulfächer, erst recht wissenschaftliche Disziplinen stellen eine künstliche Reduktion der Welterfahrung dar; sie lösen ihren Gegenstand aus den Zusammenhängen menschlichen Erlebens heraus und zerteilen sinnvolle Erfahrungseinheiten der Kinder; sie sind vielfach nicht bezogen auf situative Lernbedürfnisse und -erfordernisse und vermögen deshalb auch kaum zu motivieren.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung bewegt sich immer dann mindestens in der Nachbarschaft des fach- oder wissenschaftsorientierten Ansatzes, wenn sie traditions- oder stofforientiert arbeitet. Ihre beiden organisierenden Fragen lauten dann: Welche Stücke aus der christlichen Tradition kommen schon für Kinder in Betracht? Und: Wie sind diese Stücke zu erschließen, wenn die zentralen Aussagen des christlichen Glaubens nicht entstellt, sondern sachgemäß zur Geltung gebracht und wenn Kinder emotional und kognitiv erreicht werden sollen? Der württembergische Plan »Biblische Texte und Themen für die religionspädagogische Arbeit im Kindergarten« (Ev. Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg 1976) folgt diesem stofforientierten Ansatz.

Der Plan geht auf den Auftrag zurück, »eine Reihe biblischer Geschichten zusammenzustellen, die von der Erzieherin in theologisch und pädagogisch verantwortbarer Form den Kindern im Kindergarten vermittelt werden können.« (ebd., 3) In zwei parallelen Sequenzen finden sich hier einmal 17, einmal 11 Einzeltex te oder Textkomplexe, die jeweils unter sechs in beiden Sequenzen gleichlautenden Überschriften thematisch geordnet sind. Jede Textfolge umschreibt etwa das religionspädagogische Programm eines Jahres. Jedem Text bzw. Textkomplex sind neben theologischen, didaktischen oder erfahrungsbezogenen Stichworten Hinweise auf Literatur, Medien und Methoden beigegeben. Es wird festgestellt, daß das methodische Vorgehen situationsabhängig breit variieren kann, daß aber die didaktische Basisentscheidung davon nicht berührt werden darf: die biblische Geschichte soll in jedem Fall »die innere Mitte des religionspädagogischen Geschehens im Kindergarten« bleiben (ebd.).

Die beiden Bücher von Singer folgen prinzipiell dem gleichen Konzept. In »Gott im Alltag des Kindergartens« (Singer 1976) werden Entwürfe zu biblischen Texten dargeboten; die situativen Erwartungen, die der Buchtitel weckt, werden nicht erfüllt. In »Beten im Kindergarten« (Singer 1981) geht es um vier ausführlich geplante Lernschritte, die in ihrem Kern eine theologische Sachstruktur abbilden: Gebet als Dank, Bitte, Fürbitte und Lobpreis. Bemerkenswert ist allerdings, daß die beiden Einleitungen von Niederbremer (Singer 1976, 1-10) und Stoffel (Singer 1981, 7-21) das jeweilige Thema ungleich flexibler angehen. Auch die Neubearbeitung des württembergischen Plans von 1991 zeigt

schon durch den Titel die Veränderung an: »Biblische Texte und Kindersituationen«. Hier hat in der Tat ein konzeptionelles Weiterdenken oder besser: ein konzeptioneller Umschwung stattgefunden; vgl. unten 4.3.2.2.

4.3 Situationsorientierter Ansatz

4.3.1 »Verlaufen in der Stadt«, »Wochenende«, »Neue Kinder in der Gruppe«, »Kinder im Krankenhaus« – das sind die Titel einiger didaktischer Einheiten aus dem Curriculum »Soziales Lernen« (*Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* 1976a).

Dies Curriculum basiert auf dem situationsorientierten Ansatz. Für ihn ist der »Dreischritt von Situationsanalyse, Qualifikationsbestimmung und dem Umsetzen in Curriculum-elemente« konstitutiv (Hemmer und Zimmer 1975, 168). Situationsorientiert heißt: der zentrale Bezugspunkt des Lernens ist die Lebenswirklichkeit der Kinder. Das Interesse richtet sich auf reale Lebenssituationen, die Kinder erlebt haben, in denen Kinder sich gegenwärtig befinden oder in denen sie in naher Zukunft möglicherweise zu handeln haben. Bei der Auswahl der Bezugssituationen wird freilich darauf geachtet, daß sie im Rahmen der Arbeit des Kindergartens auch »wirklich erreicht und beeinflußt werden können« (Flitner 1974, 16).

Die allgemeine Zielsetzung des situationsorientierten Ansatzes läßt sich so formulieren: »Ausgehend von ihren bisherigen, je besonderen lebensgeschichtlichen Entwicklungen sollen Kinder die Chance erhalten, solche Erfahrungen zu machen, solche Handlungsmöglichkeiten zu erwerben und Reflexionen anzustellen, die dazu beitragen, daß sie ihre Lebensfragen ... zunehmend selbst angehen und autonom und kompetent bewältigen können, daß sie Schwierigkeiten überwinden lernen und eine Bereicherung ihres Lebens erfahren.« (Gerstacker und Zimmer 1978, 189) Mit den Stichworten »Autonomie« und »Kompetenz« wird der situationsorientierte Ansatz in eine gesellschaftspolitische Strategie der Emanzipation von Fremdbestimmung eingebunden.

Der situationsorientierte Ansatz ist nicht abgeschlossen gegen andere Ansätze, sondern offen für ihre Beiträge: Elemente fachbezogenen und funktionsorientierten Lernens können, wo es situativ sinnvoll erscheint, aufgenommen werden, und die sozialisationsorientierte Perspektive findet durchgängige Berücksichtigung.

Kritische Anfragen beziehen sich auf eine mögliche sachliche Überschätzung oder Überforderung des Ansatzes: Ist die Bearbeitung von Ängsten, etwa vor dem Krankenhaus, »nicht eher eine therapeutische Aufgabe ...? Kann man etwa Dunkelheitsangst durch ein Spiel über die oder in der Dunkelheit bearbeiten? Läßt sich die erworbene Angstüberwindung dorthin übertragen, wohin sich die wirklichen Ängste des Kindes dann zurückgezogen haben?« (Flitner 1974, 19)

4.3.2 Der situationsorientierte Ansatz hat die religiöse Elementarerbziehung vielfältig beeinflußt, ist dabei allerdings auch selbst charakteristisch modifiziert worden.

4.3.2.1 In seinen »Fragen zur Curriculum-Konzeption der »Arbeitsgruppe Vorschulerziehung«« stellt Kaufmann fest: »In seiner Grundintention wird der Situationsansatz bejaht.« (Kaufmann 1974, 75) Die gleiche Einschätzung liegt auch dem vom Comenius-Institut herausgegebenen Förderprogramm zugrunde, das ja maßgeblich von Kaufmann mitgeprägt wurde. (vgl. *Comenius-Institut* 1976b). Zugleich wird frei-

lich – von Kaufmann wie vom Förderprogramm – Kritik am Ansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung geübt. Ich nenne drei miteinander zusammenhängende Punkte.

- (1) Am Beispiel der Einheit »Verlaufen in der Stadt« wird kritisiert, daß die einschlägigen Situationen zu vordergründig bzw. bloß eindimensional verstanden und bearbeitet werden. Die Herausforderung eines adäquaten äußeren Verhaltens, so wichtig es ist, wird nicht als zureichend anerkannt. »Verlaufen« wird vielmehr als elementares anthropologisches Phänomen gesehen, daß »die Mehrdimensionalität menschlicher Erfahrungen« erkennen läßt (ebd., 26; vgl. Fraas' Rede von »menschlichen Grundsituationen« in *Fraas* 1987b, 375). Äußeres Verhalten, psychisches Erlebnis und menschliche Grunderfahrungen sind hier miteinander verzahnt. Diesem Ineinandergreifen muß durch die Art der pädagogischen Bearbeitung entsprochen werden; der Ebene »symbolischer Formen und Erfahrungen« kommt dabei hohe Bedeutung zu (*Comenius-Institut* 1976b, 28).
- (2) Das Programmwort »Bewältigung von Lebenssituationen« hat in den Ausarbeitungen der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung einen einseitig aktivistischen Sinn. Der Mensch erscheint »als ein handelndes Subjekt ... das die Inhalte und Situationen des Lebens durch aktives Zugreifen und sachgerechtes Verhalten zu meistern in der Lage ist.« (*Kaufmann* 1974, 83) Alle Erfahrungen, in denen sich der Mensch als Empfangender versteht, scheinen ausgeblendet zu werden.
- (3) Die Frage nach der Bedeutung der Überlieferung ist ungeklärt und wird prinzipiell unterschätzt. »Es ist bezeichnend, daß ... die Frage nach der Überlieferung wie überhaupt die Bedeutung von Inhalten für die Interpretation von Situationen und für die Orientierung des Handelns ... nicht aufgenommen wird.« (ebd., 85)

Das Fazit dieser Kritik: Der christliche Glaube und das ihm entsprechende Verständnis des menschlichen Lebens führen zu wichtigen Korrekturen und Ergänzungen des Situationsansatzes der Arbeitsgruppe: Es ist wichtig, nach der Überlieferung und nach inhaltlichen Intentionen zu fragen, weil aus der Analyse von Lebenssituationen allein noch keine Orientierung erwächst; der Mensch ist Geschöpf, deshalb nicht vorrangig oder gar ausschließlich Handelnder, sondern stets auch Beschenkter, Erleidender, Getragener; der Mensch handelt nicht nur, sondern er ist auch auf Deutung und damit zuletzt: auf Glauben angewiesen.

4.3.2.2 Zwei andere detailliert ausgearbeitete und konzeptionell fundierte Entwürfe, die sich ebenfalls dem Situationsansatz verpflichtet wissen, seien wenigstens genannt: Der Trierer Plan erweitert den situationsorientierten Ansatz (1) durch die explizite und extensive Berücksichtigung der Tradition, (2) durch die Arbeit nicht nur mit vorgegebenen, sondern auch mit arrangierten, geschaffenen Situationen, (3) durch Einarbeitung der funktionsorientierten Zielsetzung, »im Kind Kräfte zu wecken, mit denen es die Transzendenz der Welt und des menschlichen Lebens erspüren lernt.« (*Quadflieg u.a.* 1976b, Themenfeld 4) Der württembergische Plan »Biblische Texte und Kindersituationen« weiß sich in der Mehrzahl seiner Autoren dem Situationsansatz verpflichtet (*Ev. Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg* 1991, 15). Er will »vor allem dazu anregen, biblische Geschichten und Bilder und Kindersituationen miteinander in Beziehung zu bringen.« (ebd., 11) Dieses Vorhaben wird nicht nur schlüssig begründet, sondern auch überzeugend realisiert (vgl. besonders ebd., 21ff; 31ff).

4.4 Sozialisationsorientierter Ansatz

4.4.1 Strenggenommen geht es hier nicht um einen Weg zur Bestimmung klar umrissener Lerninhalte und Anregungsmaßnahmen. Der sog. sozialisationsorientierte Ansatz wird vielmehr »von vornherein lediglich als ein Beitrag zur Curriculumtheorie verstanden, der ... darin besteht, daß der jeweilige Entwicklungsstand der Lernenden umfassend, nicht zuletzt auch nach der lebensgeschichtlichen Seite hin, aufgeklärt wird.« (Belser u.a. 1974, 59f) Flitner spricht von einer grundlegenden Fragestellung, »die alle curricularen Erörterungen strukturieren und in einen größeren Zusammenhang einordnen möchte« (Flitner 1974, 19) Der sozialisationsorientierte Ansatz kann als Verbindung von drei – in sich jeweils sehr weitflächigen – Fragestellungen beschrieben werden: (1) Welche Lebensbedingungen, welche Förderung und Anregung brauchen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung? Was hemmt sie, was grenzt sie ein? (2) Auf welche Lebensbedingungen, welche Anregungen einerseits, welche Behinderungen andererseits stoßen Kinder in der heutigen Gesellschaft tatsächlich? Wie verhält es sich speziell mit den Kindern meines Stadtteils, meiner Gruppe, mit diesem oder jenem einzelnen Kind? (3) Aus den beiden vorgenannten Fragen ergibt sich die handlungsleitende Frage: Wie kann gewährleistet werden, daß Kinder bekommen, was sie an Förderung, Unterstützung, überhaupt an Lebensbedingungen brauchen? Nach Flitner besteht die zentrale Aufgabe sozialisationsorientierter Arbeit darin, die »grundlegenden Prozesse des Ich-Aufbaus und der Sozialerlebnisse zu stützen« (ebd., 20).

4.4.2 Sozialisationsorientierte Arbeit in der religiösen Elementarerziehung? Hier ist zunächst auf Theorieentwürfe hinzuweisen, die die Entstehung und Ausprägung von Religiosität programmatisch in den Zusammenhang des Lebenslaufs und des Sozialisationsprozesses stellen. Ich nenne stellvertretend die Arbeiten von Fraas (Fraas 1973; 1978; 1983; 1987a; 1990), der für die Theorie der religiösen Erziehung und Sozialisation im Kindesalter Pionierarbeit geleistet hat; das monumentale Werk von Mette (Mette 1983; vgl. dazu Buschbeck 1985); den Beitrag von Nipkow über die Gottesbeziehung in der Kindheit (Nipkow 1987, 21-41).

Der Blick sei jedoch noch in eine andere Richtung gelenkt. Den weitgefaßten Fragestellungen des sozialisationsorientierten Ansatzes und dem weitgefächerten Aufgabenspektrum, wie Flitner es skizziert, muß ein vergleichsweise weitgespanntes religionspädagogisches Handlungsmodell entsprechen. Meine These: Ein solches Handlungsmodell liegt dort vor, wo die Kirchengemeinde als Sozialisationsgefüge für Kinder begriffen und an der Zielvorstellung einer kinderfreundlichen Kirchengemeinde gearbeitet wird.

Ich kenne kein ausgearbeitetes Modell, wohl aber einige Versuche, das Stichwort »kinderfreundliche Kirchengemeinde« konkret zu füllen (Schröer 1979, Stolzmann 1982, Jantzen 1982, Lange 1982 und Becker 1985, bes. 107ff). Mette gibt eine hochdifferenzierte Grundlegung (Mette 1987). Nipkow diskutiert Gemeindeaufbau-Konzepte unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung von Kindern und stellt die Forderung auf: »Die Kinder und die Einrichtungen für die Kinder müssen zum öffentlich wirksamen Bestandteil des Bewußtseins all derer werden, die sich zur Gemeinde zählen, zumal der Verantwortungsträger.« (Nipkow 1990, 38) An zwei kommentierten Praxisbeispielen zeigt er, wie sich Gemeindeaufbau mit Kindern praktisch vollziehen kann (ebd., 39-45). Schließlich: Das

Ehepaar Ridder berichtet über eine Befragung 8- bis 13jähriger Kinder ihrer Landgemeinde bei Emden. Es geht darum, wie Kinder ihre Gemeinde sehen: Welche Veranstaltungen und Angebote wissen die Kinder besonders zu schätzen? Was würden sie vermissen, wenn die Gemeinde ihre Pforten schliesse? Nehmen die Kinder einen Unterschied wahr zwischen kirchlichen und anderen Gruppen? (H. und H.H. Ridder 1979) Die aufschlußreichen Gesprächsergebnisse führen zu der Frage: Wie könnte ein analoges Unternehmen aussehen – mit Kindern im Vorschulalter und ihren Eltern?

4.5 Interaktionsorientierter Ansatz

4.5.1 Der interaktionsorientierte Ansatz geht davon aus, daß die direkten Bezugspersonen und Bezugsgruppen die wichtigsten prägenden Umweltbedingungen des Kindes sind.

Das Interesse ist auf die zwischenmenschlichen Beziehungen von Erziehern bzw. Lehrern und Kindern und auf die psychosozialen Folgen bestimmter Stile der Interaktion und Kommunikation gerichtet. Lerninhalte gelten demgegenüber als zweitrangig. Die wesentlichen Fragen, die zu stellen sind, lauten in der Formulierung von Tausch und Tausch: »Wie sollen wir uns in der alltäglichen Unterrichts- und Erziehungspraxis verhalten, damit bei Kindern und Jugendlichen diejenigen Erfahrungen und Vorgänge stattfinden, die wir und z.T. sie selbst anstreben? Durch welches alltägliche Verhalten von uns Lehrern – Erziehern wird das prosoziale Verhalten der Schüler, ihre gefühlsmäßige Reife und ihr intellektuelles-schöpferisches Verhalten gefördert? Durch welches Verhalten von uns befähigen wir sie, später als Erwachsene einen sinnvollen Gebrauch der gewährten Freiheiten zu machen und das Ausmaß an sozialem Verhalten, Engagement und Selbstdisziplin zu verwirklichen, das bei vielen Bürgern vorhanden sein muß, wenn demokratische Gesellschaftsordnung nicht in Chaos und Diktatur enden« soll? (Tausch und Tausch 1975, 121; zur näheren Kennzeichnung des interaktionsorientierten Ansatzes vgl. Klafki 1971; Tausch und Tausch 1979; Tausch und Tausch 1975).

4.5.2 Aus dem niedersächsischen Bereich liegen mir drei Dokumente zur religiösen Elementarerziehung vor, die in starker inhaltlicher Übereinstimmung untereinander versuchen, die Einsichten des interaktionsorientierten Ansatzes in das Konzept religiöser Erziehung einzubringen, zugleich aber eine bedeutsame Ergänzung vornehmen (*Der Niedersächsische Kultusminister* 1976; *Ev. Landesverband für Kinderpflege Hannover* 1978; *Ev.-luth. Landeskirche Hannovers* 1979).

In den Empfehlungen des Kultusministers werden vier Aspekte einer Erziehung in christlicher Verantwortung beschrieben:

Erster Aspekt: Kinder bekommen Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln, die christlich motiviert, verantwortet und begründet sind. Christliche Erziehung in diesem Sinne ist »keine abgrenzbare Spezialaufgabe, sondern ein grundlegendes Element des gesamten Erziehungsfeldes« (*Der Niedersächsische Kultusminister* 1976, B 29). Sie läßt sich in allen Bereichen des Erziehverhaltens verwirklichen und spricht alle Lern- und Entwicklungsebenen der Kinder an.

Die intensive Rezeption des interaktionsorientierten Ansatzes wird in folgender Passage greifbar: Christlicher Erziehung geht es darum, »das befreiende Evangelium in Erziehverhalten bzw. Erziehungsorganisation zu übersetzen und so in die Erfahrungswirklichkeit von Kindern einzubringen. Das schließt ein, daß sich einerseits das Erziehverhalten am

kritischen Maßstab des Evangeliums ausrichtet, daß andererseits an das Evangelium die Frage gestellt wird, inwieweit es für den Umgang von Erziehern mit Kindern bedeutsam ist«. (ebd., B 30; vgl. ebd. die beispielhafte Auflistung von Erfahrungen, die ein am Evangelium orientiertes Erzieherverhalten Kindern eröffnet.)

Zweiter Aspekt: Durch eine Erziehung in christlicher Verantwortung werden Kinder zu einem von der Liebe geleiteten Verhalten angeregt. Auch zu diesem Aspekt herrscht die interaktionsorientierte Perspektive vor: »Die erste Voraussetzung, um diese Norm zu übernehmen, liegt darin, daß das Kind sich selbst geliebt und angenommen weiß. Es sollte darum Erwachsene in dem Bemühen erleben, ihre Mitmenschen in ihrer Andersartigkeit anzunehmen und ihnen ... in Liebe zu begegnen. Durch das Zusammenleben mit diesen Erwachsenen lernt das Kind, sein eigenes Verhalten an der Liebe auszurichten.« (ebd., B 30) Mit dem *dritten Aspekt* wird der interaktionsorientierte Ansatz ergänzt: Bezogen auf den ersten und zweiten Aspekt soll Kindern in ersten Ansätzen bekannt und verständlich gemacht werden, »daß die vom Evangelium bestimmten Erfahrungen und die von der Liebe geleiteten Verhaltensweisen christlich motiviert und begründet sind«. (ebd., B 30) Warum ist diese Ergänzung sachlich geboten? Die Empfehlungen machen mehrere Gründe geltend: In der Person der Erzieher und ihrem Verhalten begegnen das befreiende Evangelium und die Nächstenliebe naturgemäß nur gebrochen und vielfach überlagert. Kinder sollen aber die Intentionen des christlichen Glaubens auch in Klarheit kennenlernen. Biblische Geschichten bleiben daher unverzichtbar; sie bringen das am Verhalten der Bezugspersonen Erlebbare zu symbolischer Konzentration. Außerdem: Verstehen baut Orientierungswissen auf. Es ermöglicht – kurz-, vor allem mittelfristig – kritische Distanz zu den erwachsenen Bezugspersonen, verhilft zur Mündigkeit in religiösen Fragen und fördert ein eigenständiges Sich-zurechtfinden angesichts normativ divergierender Erfahrungen.

Auch der *vierte Aspekt* geht über den interaktionsorientierten Ansatz hinaus: Erziehung in christlicher Verantwortung impliziert auch im Kindergarten ein Stück religiöser Sachkunde. Ihr Gegenstand sind die vielen Anzeichen und Auswirkungen der christlichen Religion, z.T. auch anderer Religionen, in der Umwelt der Kinder. Sofern etwas aus dem Kreis dieser Phänomene für die Kinder von Bedeutung ist oder die Kinder entsprechende Fragen stellen, ist es geboten, eine angemessene Erklärung zu geben. »Dabei ist darauf zu achten, daß jede Diskriminierung vermieden ... und den Kindern die Offenheit gegenüber anderen Formen von Religiosität bzw. Christlichkeit nicht verbaut wird.« (ebd., B 31)

Nachbemerkung

Ein Feldblumenstrauß läßt das Gelände errahnen, dem er entstammt. Die in diesem Bericht aufgegriffenen Titel entstammen der Phase der Bil-

dungsreform, die vor etwa 25 Jahren mit Wucht auf den Kindergarten und die religiöse Elementarerziehung traf, Verunsicherung auslöste, aber vor allem Aufbruch und Neubeginn provozierte und eine intensive, didaktisch durchaus bunte Arbeit ins Leben rief. Ein behutsames Fazit: Die religiöse Elementarerziehung hat sich von außen kommenden Herausforderungen konstruktiv gestellt. Sie hat dadurch einen festen Platz gewonnen: sowohl im Gesamtfeld der Elementarerziehung als auch in der Fachdisziplin Religionspädagogik.

Literatur

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung und die Erzieherinnen aus Modellkindergärten der Länder Rheinland-Pfalz und Hessen, Didaktische Einheiten 1 – 28. Erprobungsfassung, Stuttgart und München 1976 (=1976 a).

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung im DJI, Zum Curriculum »Soziales Lernen«, betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1, 47-50 (=1976 b).

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstituts und die Erzieherinnen aus Modellkindergärten in Rheinland-Pfalz und Hessen, Curriculum Soziales Lernen. Didaktische Einheiten für den Kindergarten. Teile 1 – 10, München 1980.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Frühpädagogische Förderung in altersgemischten Gruppen. Richtlinien für den Elementarbereich, Donauwörth 1973; 1975.

U. Becker, Das Kind in der Mitte. Systematische und sozialetische Überlegungen, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche, Münster 1985, 99-122.

H. Belser u.a., Zum Curriculum der Eingangsstufe, in: Deutscher Bildungsrat (Hg.), Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 1: Ansätze zur Entwicklung (Gutachten und Studien der Bildungskommission 47), Stuttgart 1974, 39-85.

H. Braun, Markus 10, 13-16, GPM 17 (1962/63) 258-262.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, Bd. 1 – 2, Stuttgart 1973.

–, Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, Stuttgart 1976.

B. Buschbeck, Besprechung von N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 245-249.

– und W.E. Failing, Kirchliche Verantwortung im Elementarbereich (Kindergarten und Vorschule), in: HRP 3, 1975, 215-231.

B. Buschbeck und W.E. Failing, Religiöse Elementarerziehung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, Gütersloh 1976.

Comenius-Institut (Hg.), Bildungsplanung und Erziehungsauftrag im Elementarbereich. Der Beitrag der evangelischen Kirche, Münster 1974 (= 1974 a).

–, Bildungspolitische Dokumentation zum Elementarbereich. Zum Stand der Arbeit in evangelischen Landeskirchen, Münster 1974 (= 1974 b).

–, Förderprogramm für den Kindergarten. H. 1 – 10, Münster 1975 – 1982.

H. 1: Das religionspädagogische Förderprogramm. Ziele, Aufgaben, Arbeitsformen, 1975;

H. 2: Unsere Welt – Schöpfung Gottes. Anregungen für die Praxis und Fortbildung von Erziehern, 1976 (= 1976 a);

H. 3: Situationsansatz und Religionspädagogik, 1976 (=1976 b);

H. 4: Medien für den Kindergarten. Anregungen für die Praxis und Fortbildung von Erziehern, 1978;

- H. 5: Fortbildung an der Basis, 1978;
 H. 6: Unser Kindergarten in der Gemeinde, 1979;
 H. 7: Wenn Kinder Angst haben, 1979;
 H. 8: Erzählen, 1980;
 H. 9: Ostern, 1980;
 H. 10: Eltern als Partner, 1982.
- D. Damm, Plädoyer für eine unchristliche Erziehung, Vorgänge. Eine kulturelle Korrespondenz 8 (1969) 273f.
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970; 41972.
- Diakonisches Werk der Ev. Kirche in Deutschland (Hg.), Das religionspädagogische Förderungsprogramm. Ziele, Arbeitsformen, Erfahrungen. Ein Zwischenbericht nach zweieinhalb Jahren praktischer Arbeit, Stuttgart 1977.
- J.C. Emmelius, Christliche Erziehung im Kindergarten. Drei Fragen und drei Antworten zur grundsätzlichen Orientierung. Teil 1 – 3, W+W 13 (1984) 76; 81-84; 196-201; 14 (1985) 122-125.
- Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg in Verbindung mit »Kloster Denkendorf« (Hg.), Biblische Themen für die religionspädagogische Arbeit im Kindergarten, Stuttgart 1976.
- Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg e.V. (Hg.), Biblische Texte und Kindersituationen. Vorschläge für die religionspädagogische Arbeit in Kindergarten, Kindertagesheim, Hort, Stuttgart 1991.
- Evangelischer Landesverband für Kinderpflege e.V. Hannover, Der Evangelische Kindergarten. Darstellung seiner gegenwärtigen Situation und seiner Aufgaben. Entwurf, Hannover 1978.
- und Religionspädagogisches Institut Loccum (Hg.), Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule, Loccum 1982.
- Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers, Grundsätze für die Arbeit in evangelischen Kindergärten/Kindertagesstätten und Kinderspielkreisen. Beschlossen von der 19. Landessynode am 23. Mai 1979, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 93 (1979) 98-101.
- H. Flender, »Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder ...«, Das missionarische Wort 32 (1979) 47-54.
- A. Flitner, Aspekte der Curriculumsdiskussion für die Vorschulerziehung, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildungsplanung und Erziehungsauftrag im Elementarbereich. Der Beitrag der evangelischen Kirche, Münster 1974, 3-25.
- H.J. Fraas, Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973.
- , Glauben und Lernen. Ein theologisch-didaktischer Leitfaden für die Elementarerziehung, Göttingen 1978.
- , Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.
- , Entwicklung und religiöse Sozialisation, in: HbRE 2, 1987, 106-118 (= 1987 a).
- , Elementarerziehung, in: HbRE 2, 1987, 368-378 (= 1987 b).
- , Die Religiosität des Menschen. Religionspsychologie (UTB 1578), Göttingen 1990.
- R. Gerstacker und J. Zimmer, Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung, in: R. Dollase (Hg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 189-205.
- H. Halbfas, Revision der religiösen Erziehung, rh. izru 4 (1972) H. 1, 4-9.
- K.P. Hemmer und J. Zimmer, Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion, in: K. Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch, Bd. 2, München 1975, 188-201.
- H.-H. Jantzen, Thesen für einen kinderfreundlichen Gemeindeaufbau, MAGOK (Materialien zur Arbeit der »Gruppe Offene Kirche«, Hannover) 10 (1982) 22f.
- J. Kahl, Erziehung ohne Religion, in: G. Sczesny (Hg.), Club Voltaire. Jahrbuch für kritische Aufklärung 4 (1970) 250-269.
- , Atheistische Erziehung, in: J. Glötzner (Hg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München 1981, 27-35.

–, Nachwort. Christliche oder nachchristlich-atheistische Erziehung? Eine Bilanz und eine Perspektive, in: D. Scherf (Hg.), *Der liebe Gott sieht alles. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*, Frankfurt a.M. 1984, 158-170.

H.-B. Kaufmann, Fragen zur Curriculum-Konzeption der »Arbeitsgruppe Vorschul-erziehung«, in: Comenius-Institut (Hg.), *Bildungsplanung und Erziehungsauftrag im Elementarbereich*. Der Beitrag der evangelischen Kirche, Münster 1974, 75-94.

–, Der Beitrag der evangelischen Kirche zur Entwicklung im Elementarbereich, in: H. Kratzert u.a. (Red.), *Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverantwortung der evangelischen Kirche*, Gütersloh 1978, 93-110.

– u.a., *Das Religionspädagogische Förderprogramm (RPF) 1975 – 1980. Abschlußbericht*, TPSP 89 (1981) 45-49.

W. Klafki, Das pädagogische Verhältnis, in: ders. u.a., *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1971, 55-91.

G. Klein, Jesus und die Kinder. Bibelarbeit über Markus 10, 13-16. Vortrag vor der Rheinischen Landessynode in Bad Godesberg am 15.1.1964, in: ders., *Ärgernisse. Konfrontationen mit dem Neuen Testament*, München 1970, 58-81.

O. Lange, Die Arbeit mit Kindern als Aufgabe des Pastors? MAGOK (Materialien zur Arbeit der »Gruppe Offene Kirche«, Hannover) 10 (1982) 36-39.

N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindes, Düsseldorf 1983.

–, Kinder, in: Chr. Bäumler und N. Mette (Hg.), *Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven*, München und Düsseldorf 1987, 228-238.

T. Moser, Gottesvergiftung, Frankfurt a.M. 1976.

A.S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Aus dem Amerikanischen übertragen von H. Schroeder und P. Horstrup, Reinbek 1969. *Der Niedersächsische Kultusminister* (Hg.), *Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten – Entwurf* –, Hannover 1976.

K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.

–, Gemeindeaufbau – Bitte mit Kindern! in: E. Dieterich u.a. (Hg.), *Seht die Blumen auf dem Felde. Berichte – Beispiele – Anregungen vom und für das Arbeitsfeld Kinderkirche*, Stuttgart 1990, 30-46.

K. Petzold (Gesamtleitung), *Glaube – Religion – Erziehung. Ein Unterrichtsmodell über die religiöse Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren. Analyse und Planung. Sekundarstufe I (rp-modelle 18)*, Frankfurt a.M. und München 1981.

J. Quadflieg u.a., Trierer Plan für die religiöse Erziehung der 3-6-jährigen. Grundlegung, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Trier, Trier 1976 (= 1976a).

–, Übersichtsblatt zum Trierer Plan für die religiöse Erziehung der 3-6-jährigen, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Trier, Trier 1976 (= 1976b).

E. Raab und H. Rademacker, *Curricula im Erprobungsprogramm, betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1*, 38-41.

E. Raab, H. Rademacker und J. Zimmer, *Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich, betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1*, 34-37.

H. Retter, Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich, in: R. Dollase (Hg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*, Bd. 2, Düsseldorf 1978, 135-150.

J. Richter, *Himmel, Hölle, Fegefeuer. Versuch einer Befreiung*, Reinbek 1985.

H. und H.H. Ridder, Wie Kinder ihre Gemeinde sehen. Versuch einer Selbsterfahrung, *Das missionarische Wort* 32 (1979) 63-66.

D. Scherf (Hg.), *Der liebe Gott sieht alles. Erfahrungen mit religiöser Erziehung*. Frankfurt a.M. 1984.

E. Schmalohr, *Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschul-erziehung. Durchgesehene und ergänzte Ausgabe*, München 1974.

H. Schröer, Möglichkeiten eines kinderfreundlichen Gemeindeaufbaus, in: E. Dieterich und G. Schenk (Hg.), *Arbeitsfeld Kinderkirche*, Stuttgart 1979, 20-34.

I. Singer, Gott im Alltag des Kindergartens. Anregungen und Arbeitshilfen für die Praxis der religiösen Erziehung im Elementarbereich. Mit einer Einführung von H. Niederbremer, Stuttgart 1976.

–, Beten im Kindergarten. Anregungen und Arbeitshilfen für die Praxis der religiösen Erziehung im Elementarbereich. Mit einer Einleitung von G. Stoffel, Stuttgart 1981.

W. Stegemann, Lasset die Kinder zu mir kommen. Sozialgeschichtliche Aspekte des Kinderevangeliums, in: W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), Traditionen der Befreiung. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, Bd. 1, München 1980, 114-144.

R. Stolzmann, Ist die Kirche kinderfeindlich? MAGOK (Materialien zur Arbeit der »Gruppe Offene Kirche«, Hannover) 10 (1982) 13-19.

R. und A.M. Tausch, Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1963; 9¹⁹⁷⁹.

–, Wesentliche Verhaltensdimensionen von Lehrern, Dozenten, Erziehern in Erziehung und Unterricht, Die Deutsche Schule 67 (1975) 121-129.

H.R. Weber, Jesus und die Kinder, Hamburg 1980.

J. Zimmer, Wohin mit den Fünfjährigen? betrifft: erziehung 9 (1976) H. 1, 32-33.

–, Zur Integration von Elementar- und Primarbereich, betrifft: erziehung 10 (1977) H. 12, 31-34.

2.1 Institutionen-organisatorische Probleme

Johann-Christoph Emmelius ist Dozent für Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

2.2 Aufgaben von Erziehung, Geschichte und Problematik des Begriffs »Gemeindepädagogik«

2.2.1 Darstellung des »Gemeinde«-Verständnisses der Gemeindepädagogik

2.2.2 Die »Pädagogik« der Gemeindepädagogik

2.2.3 Perspektiven der Gemeindepädagogik

3 Die Religion des Kindes bzw. Jugendlichen

3.1 Zur Geschichte der Beziehung »Kind und Religion«

3.2 Empirische Untersuchungen zum Verhältnis »Kind bzw. Jugendlicher und Religion«

4 Nachbemerkung

0 Vorbemerkung

»Religionspädagogik 19. – Ein Literaturbericht« – so nennt sich dieses relativ junge Unternehmense, das im Rahmen des »Jahrbuchs der Religionspädagogik« von den Herausgebern in Absicht vor bzw. in der Fortentwicklung eines bislang praktischen Vorgehens der Bestandsaufnahme der Veröffentlichungen eines Jahres mitteilt wurde. War es in den ersten beiden Bänden des »Jahrbuchs« von F. Krieger übernommen worden, nun quantifiziert die auf dem Feld der Religionspädagogik am Zeilenende eines Jahres veröffentlichte Literatur zu dokumentieren (vgl. die jeweilige »Religionspädagogische Bibliographie 19.« für den deutschen Sprachraum« in den Bänden 1 bis 7) – in Konkurrenz und fast Doppelung zu dem zwar nicht vollkommen identischen, aber doch ähnlich strukturierten Projekt »RiB – Religionspädagogische Jahreshibliographie« des Concordia-Instituts in Münster –, so soll aus der neuen Form der »Literaturberichte« gleichsam in einem Wechsel des methodologischen Instrumentariums ein qualitativ orientierter Zugriff auf die religionspädagogischen Veröffentlichungen eines Jahres übernommen werden. F. Krieger und H.-G. Freudenstein haben dies erstmals in Band 8 des »Jahrbuchs« für die Jahre 1990 und 1991 praktiziert.

Kritik und Anfragen an die Möglichkeiten und Grenzen auch Risiken eines solchen Unterfangens sind in E. jedoch durchaus angebracht, wurden doch – aus einer weiteren