

Johann-Christoph Emmelius

Religiöse Elementarerziehung

Ein Bericht über ausgewählte Literatur aus den vergangenen 25 Jahren
(Teil 2)

Herrn Professor Dr. Martin Tetz in Verehrung und Dankbarkeit

Vorbemerkung

Der in JRP 9 (1993) begonnene Bericht wird hier fortgesetzt. An die seinerzeit beschriebene Vorgehensweise halte ich mich auch jetzt: rigorose, subjektive Auswahl aus der erschienenen Literatur – thematische Präsentation, diesmal in fünf Abschnitten. Ein bereits konzipierter Abschnitt über religiöse Elementarerziehung als Thema in Unterricht und Ausbildung ist aus Platzgründen entfallen.

1 Religiöse Vorerfahrungen, Aussagen, Bilder der Kinder

Religiöse Erziehung im Kindergarten steht in Praxis und Theorie vor grundlegenden Ausgangsfragen: Kennen wir eigentlich die Kinder, mit denen zusammen wir leben und lernen wollen? Haben wir ein Gespür für die Dimensionen ihrer Lebenswelt, ihrer Bedürfnisse und Vorerfahrungen? Nehmen wir auf, was die Kinder mitbringen und was sie beschäftigt – im Blick auf Gott, auf Jesus, auf die Bibel, auf Gesetz und Evangelium?

Die angesprochenen Fragen können in einem sehr weiten, die Entwicklung und Sozialisation im Kindesalter generell umfassenden Horizont behandelt werden (vgl. dazu die unter 5.1 erwähnten Titel). Ich konzentriere mich hier auf einige Veröffentlichungen, die den religiösen Vorerfahrungen und Vorstellungen im spezifischen Sinn gewidmet sind.

1.1 In ihrem viel zitierten Aufsatz über die selbständigen Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, zeigt *Hetzer* an kommentierten Kinderäußerungen, daß schon Kinder vor der Schule die Vorgaben der Erwachsenen keineswegs bloß reproduzieren, sondern zum Gegenstand spontaner, kreativer, selbständiger Denkbemühungen machen können. Das jüngste der von *Hetzer* berücksichtigten Kinder ist die dreijährige Betty mit ihrem Versuch, die Allgegenwart Gottes zu begreifen. *Hetzer* plädiert dafür, die Spontaneität und Eigenständigkeit der Kinder gerade in Fragen der Religion und des Glaubens nicht zu unterdrücken, sondern

anzuregen: durch Interesse, verständnisvolles Zuhören und behutsames Ermutigen.

Hetzers Beispiele entstammen einem Kontext lebendiger christlicher Tradition. Ihre Ausführungen behalten jedoch ihr Recht, auch wenn der Kontext heute ein anderer ist.

1.2 Anfang der 70er Jahre befragte *Hahn* über 700 Kinder aus ersten und vierten Schuljahren »über ihr religiöses Wissen und ihre religiöse Vorstellungswelt« (*Hahn* 1974, 46; die Angabe »über 100« beruht auf einem Versehen). Dabei kam er u.a. zu folgenden Ergebnissen:

In den Städten haben die meisten Kinder von Gott, Jesus, der Kirche u.ä. erst im RU der Schule gehört; von Ausnahmen abgesehen werden aus dem Elternhaus »religiöse Vorstellungen nicht mehr mitgebracht« (ebd., 46). Auf strikte Ablehnung stoßen Katechismuswahrheiten: »Das sind für sie Leerformeln ... « (ebd., 46). Diese Beobachtungen besagen allerdings nicht, daß Stadtkinder an religiösen Fragen generell uninteressiert sind. Im Gegenteil, gerade bei von traditionellen Vorstellungen freien Kindern ist u.U. ein sehr intensives, hintergründiges Fragen festzustellen.

In kleinstädtischen und ländlichen Schulen sind traditionelle Vorstellungen, insbesondere über Gott als Schöpfer, noch stärker verwurzelt – freilich mit abnehmender Tendenz: Die Nivellierung zwischen Land und Stadt schreitet voran.

Hahn zieht aus diesen Ergebnissen eine Reihe von Konsequenzen. Der Grundtenor dabei: »Der »religiöse Leerraum ist *nicht* ein Nachteil, sondern, recht genutzt, eine Chance für einen »offenen« RU« (ebd., 46).

1.3 *Hahns* Untersuchung bezieht sich auf Schulkinder in Hessen Anfang der 70er Jahre. Inwiefern hilft sie mir, wenn ich Jahre später anderwärts mit Kindern zu tun habe? Genau in diese Lücke tritt das von *Johannsen* und *Ulrich* entwickelte Befragungsmaterial (*Johannsen* und *Ulrich* 1979). Es ist für die Hand von Lehrkräften erster Schulklassen bestimmt und will sie in die Lage versetzen, die religiösen Vorstellungen und Vorkenntnisse jeweils ihrer Klasse selbst besser kennenzulernen.

Das Befragungsmaterial besteht aus zwölf Tafeln mit jeweils fünf oder sechs Bildern zu den Bereichen Gottesvorstellungen, Kenntnisse über Jesus und religiöse Praxis / religiös begründetes Sozialverhalten. Jeder Bildtafel ist eine Frage zugeordnet, die mündlich formuliert und von den Kindern durch Aufkleben selbsthaftender Punkte beantwortet wird.

Johannsen und *Ulrich* beschreiben, wie eine Befragung durchgeführt werden kann, wie die Ergebnisse aufgenommen werden können und welche weiteren Möglichkeiten es gibt, mit dem Bildmaterial zu arbeiten (vgl. ebd., 7-9). Ich halte ihre Ideen immer noch für hilfreich, auch wenn das Material teilweise erneuert werden muß.

1.4 Das von *Mühle, Franz* und *Emmelius* redigierte Heft »Gott in der Vorstellung von Kindern« (*Mühle* u.a. 1981) dokumentiert ein Projekt mit dem Arbeitstitel: »Beobachtung von Kindern im Rahmen der religionspädagogischen Arbeit des Kindergartens« (ebd., 4). Der Projektgruppe ist wichtig, daß Beobachtung kein isoliertes, sondern ein in die erzieherische Arbeit und Verantwortung eingebundenes Tun ist: »Beobachtung ist Korrektiv, Anregung, Kontrolle, Hilfe für das erzieherische Tun und insofern ein Faktor der pädagogischen Arbeit« (ebd., 4).

Die angestellten Beobachtungen beziehen sich vor allem auf die Frage: Welche Gefühle, Gedanken und Bilder verbinden Kinder mit dem Wort »Gott«? Zur Beantwortung dieser Frage werden verschiedene Wege beschritten: Wahrnehmen und Aufgreifen spontaner Äußerungen; Anregung von Äußerungen und Gesprächen durch Umweltgeschichten und Bilder, durch den Besuch einer Kirche oder Kirchenfotos; Aufgreifen spontan oder auf Anregung hin gemalter Bilder; Aufgreifen von Äußerungen bei der Arbeit mit Orffschen Instrumenten. Die Projektgruppe beschreibt das Vorgehen, dokumentiert beispielhafte Ergebnisse und stellt Überlegungen an, wie diese Ergebnisse in die religiöse Erziehung einbezogen werden können.

1.5 Es gibt Anzeichen dafür, daß das Wahrnehmen und Auswerten von Kinderäußerungen einen zunehmend festen Platz in der religionspädagogischen Arbeit des Kindergartens findet (vgl. *Sibal* und *Mühle* 1986; *Mühle* 1986; *Preußke* 1991; *Schlotterbeck* und *Golsch* 1991). Die generellen Sozialisationsbedingungen und die grundlegenden religionspädagogischen Perspektiven, in deren Rahmen dieses Interesse gehört, arbeitet *Mette* heraus (*Mette* 1983; 1992).

2 Hinweis auf Praxis-Literatur

Die Flut praktischer Arbeitshilfen – biblische Bilderbücher; Kinderbibeln; nichtbiblische Kinderbücher; Sammlungen von Umweltgeschichten und Märchen; Sammlungen von Liedern, Spielen, Gebeten; Fotomappen und Bildersammlungen; Kalender und Poster; Gottesdienstskizzen und Ideen für Kinderpredigten; didaktische Entwürfe zu biblischen Geschichten und christlichen Festen, zum Tages- und Jahreslauf, zu sozialen Erfahrungen und Herausforderungen der Umwelt; Erfahrungsberichte und Projektideen; Einzelschlüsse und thematische Netze ... – diese Flut ist von mir nicht mehr zu überschauen und sprengt die Grenzen dieses Berichts. Eine Liste ausgewählter Titel, die ich bei der Vorbereitung zusammengestellt habe, umfaßt ohne jeden Kommentar bereits 38 DIN A 4-Seiten (vgl. das Unternehmen einer »Literaturdatenbank« zur religiösen Elementarerziehung, von dem Pth 83 [1994], 89

berichtet wird). Das zeigt: Die Aufgabe religiöser Elementarerziehung hat ein exzeptionelles Ausmaß an Kreativität und Produktivität freigesetzt. Aber auch: Dies Feld war und ist ein enorm profitabler Markt. (Nicht immer gehen beide Trends Hand in Hand.)

Der Not gehorchend, aber auch zum Ausdruck vorsichtigen Protestes gegen das Vielzuviele, beschränke ich mich darauf, zwei Namen zu nennen: *Kees de Kort*, der für das neuentdeckte, von Angst befreite, kindgemäße Arbeiten mit biblischen Geschichten steht, und *Wolfgang Longardt*, den Repräsentanten des methodischen Reichtums und der thematischen Vielfalt elementarer religiöser Erziehung.

2.1 Kees de Kort

In einem Kindergarten, in dem das Erzählen biblischer Geschichten zur religionspädagogischen Arbeit gehört, findet man in aller Regel auch einige Bändchen der Reihe »Was uns die Bibel erzählt« (*Deutsche Bibelgesellschaft* 1968ff). Vielleicht darf man noch zugespitzter formulieren: Daß in vielen Kindergärten – und weit darüber hinaus – wieder biblische Geschichten erzählt werden, geht vermutlich zu einem beträchtlichen Teil auf das Hilfsangebot dieser Reihe zurück. Die Reihe – das sind ursprünglich 24, später 26 Bändchen, in drei verschiedenen Formaten verlegt, mit jeweils einer Geschichte bzw. einem Geschichtenkomplex: dargestellt in 12 meist doppelseitigen Bildern des niederländischen Künstlers Kees de Kort und mit knappem Text unterlegt – hat bei Kindern und bei Menschen, die mit Kindern arbeiten, einen außergewöhnlichen Erfolg gehabt und hat ihn noch jetzt. Ich vermute, dieser Erfolg hängt mit folgenden Merkmalen zusammen:

(1) Der Text ist elementar, auf Wichtiges konzentriert, verständlich. Die Bilder zeigen deutliche Konturen, deutlich voneinander abgehobene Farbflächen, keine ablenkenden Einzelheiten. Jede Doppelseite bietet nicht mehr als ein Bild.

(2) Durch die Farbgebung, durch Mimik und Gestik, durch die gewählten Formen und die sparsam beigefügten Details wird ein hoher Grad an Ausdrucksstärke erreicht.

(3) Die Personen werden nicht individuell, nicht naturalistisch, sondern eher puppenhaft-gleichförmig dargestellt. Gesichtszüge und Körperhaltungen drücken grundlegende Gefühle und Befindlichkeiten aus: Freude, Überraschung, Anstrengung, Angst. Die Personen sind auf diese Weise so offen dargestellt, daß Kinder beim Betrachten einen Phantasiespielraum haben, die Figuren beleben und sich selbst in sie hineinbegeben können.

(4) Die Bändchen haben einen idealen Umfang. Sie sind nicht so kurz, daß Interesse und Erwartung gar nicht erst aufkommen, nicht so lang, daß sie ermüden. Die Beschränkung auf jeweils *eine* Geschichte bzw. *einen* Geschichtenkomplex beugt dem konsumierenden Durchblättern vor und erleichtert die Einbeziehung in einen didaktischen Kontext.

Haben ein Medium oder ein Autor erst einmal Erfolg, so stellen sich nach den Gesetzen des religionspädagogischen Marktes bald Kinder, Kindeskindern und Ableger ein (vgl. *Deutsche Bibelgesellschaft* 1985 – 1987; 1990a; 1990b; *Hartenstein* 1979; *Weth* 1992; *de Kort* 1993). Im vorliegenden Fall ist allerdings ein Einspruch sachlich nicht gerechtfertigt, obwohl die Konzeption des Riesenbibelbuches (*Deutsche Bibelgesellschaft* 1990b) einige Fragen aufwirft. Besondere Anerkennung verdienen (a) die Diaserien (*Deutsche Bibelgesellschaft* 1968ff), weil sie die Arbeit in großen Gruppen möglich machen und den Handlungsradius erweitern; (b) die von Hartenstein ausgewählten 20 Poster, zusammen mit dem inhaltsreichen Begleitheft (*Hartenstein* 1979): Leser und Leserin sind überrascht, welche neuen Arbeitsmöglichkeiten durch die Vergrößerung, durch die Chance der Konzentration auf ein Motiv und durch die Idee einer thematischen Neukombination verschiedener Bilder hier erschlossen werden. (Zum Thema Kinderbibeln verweise ich auf die Kataloge von *Schindler* und *Jehle* 1979 und *Rosenau* 1991 sowie auf die Diskussion bei *Cordes* 1991.)

2.2 Wolfgang Longardt

Die religiöse Elementarerziehung der vergangenen 25 Jahre verdankt Longardt qualitativ und quantitativ eine kaum noch überschaubare Fülle praktischer Anregungen. *Straeck* hat in der Dankesschrift Longardts wichtigste Publikationen zusammengestellt (*Straeck* 1992, 376 – 369). Diese Liste ließe sich durch Longardts Beiträge zu Sammelwerken und Zeitschriften noch erheblich erweitern. Nur ein Hinweis: Longardt ist seit 1972 Schriftleiter der Zeitschrift »was und wie?«; in dieser Zeit ist kein Jahrgang ohne mehrere Beiträge aus seiner Feder erschienen.

Anstatt einzelne Publikationen Longardts vorzustellen, benenne ich einige seine Arbeitshilfen durchgehend charakterisierende Merkmale:

- (1) Longardts Publikationen sind durchweg ausgesprochen praxisnah und praxisfreundlich. Man merkt ihnen an, daß sie aus der Praxis heraus entwickelt wurden oder in der Praxis erprobt sind.
- (2) Longardt gelingt es ohne erkennbare Anstrengung, mit Erzieherinnen und Erziehern zu kommunizieren. Er denkt und plant aus authentischer Kenntnis des Kindergartens heraus und präsentiert seine Ideen so, daß sie sich bruchlos vermitteln lassen mit dem, was im Kindergarten alltäglich geschieht.
- (3) Longardts Arbeitshilfen sind in aller Regel nach dem Bausteinprinzip konstruiert (vgl. *Longardt* 1976, 205). Demgemäß bevorzugt er ein spielerisches, assoziatives Lernen, das mehr ein Sich-annähern und Umkreisen ist als eine systematische Folge von Schritten.
- (4) Longardt verfügt über die beneidenswerte Gabe, für Kinder geeignete Lieder oder Liedzeilen zu komponieren und zu texten.
- (5) Ein Leitbegriff der Longardtschen Arbeitshilfen ist: Ganzheitlichkeit (vgl. z.B. *Longardt* 1974a, 28; 1976, 204). Sie wird in einem doppelten Sinn verstanden: Religiöse Elementarerziehung ist kein isolierter Spezialbereich, sondern sie ist in den Gesamtprozeß der Erziehung integriert; sie spricht ein Kind in allen seinen Existenzdimensionen an. Im Zusammenhang der Ganzheitlichkeit in dem zweiten Sinn spielt bei Longardt die Vielfalt kindgemäßer Lernvollzüge eine konstitutive Rolle.

(6) Longardt arbeitet selbstverständlich mit biblischen Geschichten, Symbolen und Motiven. Dabei vermeidet er jede Stofffülle und entzieht sich dem Zwang, dem Sachgehalt eines biblischen Abschnitts voll gerecht zu werden (vgl. Longardt 1976, 206).

(7) Religiöses Lernen ist für Longardt keine einlinige Bewegung von den Erwachsenen zu den Kindern, sondern ein wechselseitiger, dialogischer Vorgang. In »Ermutigung zum Glauben« wird an eindrucksvollem Material gezeigt, wie intensiv Erwachsene durch »die religiöse Lernkreativität der Kinder« (Longardt 1988, 129) angeregt und bereichert werden können.

Bewußt in Frageform möchte ich die Richtung einer möglichen Kritik andeuten: Ist hinreichend gewährleistet, daß die didaktische und methodische Vielfalt nicht zur Beliebigkeit wird? Wie kann im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes der unaufgebbare Beitrag des kognitiven und verbalen Lernens präzise bestimmt und dann auch guten Gewissens festgehalten werden? Wie verhält sich die Absicht, Erzieherinnen zur kreativen Eigenständigkeit anzuregen, zur Dichte der Publikationen (mit der jeweils unvermeidbaren Konnotation »unverzichtbar«)?

3 Expertenbefragung: Was ist religiöse Elementarerziehung?

Die Literatur zu Theorie und Begriff religiöser Elementarerziehung ist teilweise für ein wissenschaftliches Fachpublikum geschrieben, teilweise allgemeinverständlich gehalten. Bisweilen sind die Übergänge fließend. Ich betrachte Autorinnen und Autoren der Literatur aus beiden Rubriken als Experten. Für den vorliegenden Abschnitt habe ich fünf Experten ausgewählt, um ihnen jeweils die gleiche Frage vorzulegen: Was ist religiöse Elementarerziehung? Wie wird sie umgrenzt, definiert, beschrieben?

3.1 Reinmar Tschirch

Das Taschenbuch »Gott für Kinder« (Tschirch 1974), ein Buch in erster Linie für Eltern, ist in der 1. Auflage 1974, in der bislang letzten, 9. Auflage 1988 erschienen. Dieser anhaltende Erfolg kann durch formale und inhaltliche Merkmale begründet werden: Die sachlichen, klaren Ausführungen werden wiederholt zu schlüssigen Leitsätzen gebündelt; die einzelnen Kapitel können jeweils für sich verstanden werden; die Darstellung ist lebensnah. Vor allem aber: Tschirch zeigt, daß kritisches Denken und Gewissensfreiheit einer theologisch verantworteten christlichen Erziehung nicht entgegenstehen, sondern zu dienen vermögen. Ich fasse Tschirchs Position wie folgt zusammen:

(1) Tschirch grenzt sich ab von einem einseitig traditionsgesteuerten, festlegenden Verständnis von religiöser Erziehung – als Vermittlung kirchlich-konfessioneller Glaubensvorstellungen, als Einübung einer entsprechenden Frömmigkeitspraxis, als Durchsetzung einer religiös

gestützten rigiden Moral; er wehrt sich dagegen, religiöse Erziehung als einen Sonderbereich anzusehen, den man praktizieren, aber auch ausklammern kann (*Tschirch* 1981, 218f).

(2) Tschirch unterscheidet eine religiöse Erziehung im allgemeinen Sinn und eine spezifisch christliche Erziehung: »Religiöse Erziehung ist Erziehung, die es dem Kind ermöglicht und ihm hilft, den Anspruch des Unbedingten im Leben zu hören und sich ihm zu öffnen« (ebd., 219). Christliche Erziehung liegt demgegenüber erst da vor, wo das Unbedingte durch Bezugnahme auf christliche Symbole, auf christliches Glaubens- und Lebensverständnis inhaltlich bestimmt ist. Tschirch konstatiert: Ich kann christlich oder nicht-christlich erziehen, aber ich kann »schlechthin nicht nicht-religiös erziehen« (ebd., 219; vgl. *Tschirch* 1974, 10; 19f).

(3) Im Blick auf die christliche Erziehung arbeitet Tschirch einige formale und inhaltliche Strukturelemente heraus: (a) Kinder tragen den christlichen Glauben nicht als Anlage in sich. Sie müssen von anderen Menschen in den Glauben eingeführt werden (*Tschirch* 1974, 24ff). (b) Christliche Erziehung vollzieht sich vielfältig im Umgang von Eltern und Kindern, ohne daß ausdrücklich davon gesprochen wird, also gleichsam implizit (ebd., 26f; *Tschirch* 1981, 222f). Dennoch: Auch die sprachliche, explizite Ebene ist unverzichtbar. (c) Von dem Leitbild eines naiven, vorkritischen Kinderglaubens, der durch Lebenserfahrung und Zweifel zersetzt wird, ist Abstand zu nehmen. Für biblisches Verständnis gehören Zweifel und Glaube zusammen. (d) Christliche Erziehung ist in ihrem Kern der Versuch, ein Kind der ihm zugesagten Liebe Gottes, welche die Liebe seiner Eltern umschließt und übergreift, in Tat und Wort zu vergewissern: »Daß ein Kind sein Vertrauen im Leben da festbindet, wo es wirklich hält, statt falschen Sicherheiten nachzulaufen, daß es bei der Hoffnung bleibt, die nicht enttäuscht ..., daß es zur Liebe findet, die das Leben des anderen ... in verantwortliche Obhut nimmt« (*Tschirch* 1974, 31f; vgl. überhaupt ebd., 21ff).

3.2 Bernhard Buschbeck und Wolf-Eckart Failing

Dem Autorenteam *Buschbeck* und *Failing* ist mit seinem Arbeitsbuch (*Buschbeck* und *Failing* 1976) ein höchst eindrucksvoller Wurf gelungen: Auf dem Hintergrund ihrer Lehrtätigkeit haben die Verfasser das gesamte differenzierte Feld der religiösen Elementarerziehung nicht einfach dargestellt, sondern didaktisch strukturiert und methodisch für Lernprozesse in Aus- und Fortbildung erschlossen. Hochschuldidaktisch ist das ein wegweisender Versuch! Beide Autoren haben außerdem in mehreren Übersichtsartikeln zur religiösen Erziehung Stellung genommen. Hier einige Stichworte zu ihrem Konzept:

(1) Traditionell ist religiöse Elementarerziehung im evangelischen Bereich »vor allem geprägt durch frühe Begegnung mit biblischen Geschichten« (*Buschbeck* und *Failing* 1976, 93). Oder: Religiöse Sozialisa-

tion wird »mit einer bestimmten Form kirchlicher Sozialisation gleichgesetzt« (Buschbeck 1978, 408).

(2) Gegenüber dem traditionellen Verständnis arbeiten Buschbeck und Failing mit einem weitgespannten, funktionalen Religionsbegriff als Rahmen: »Religiöse Erziehung ist als ein Lernbereich aufzufassen, in dem es in einem weiteren Sinne um Normen, Einstellungen, Verhaltensweisen, Institutionen und Ausdrucksformen von Religiosität geht« (Buschbeck und Failing 1975, 223; vgl. Failing 1972, 42f; Buschbeck 1978, 409). Religiöse Erziehung ist kein separater, isolierter Bereich von Erziehung, sondern eine Dimension des gesamten sozialpädagogischen Geschehens. Das Lernen in dieser Dimension vollzieht sich nicht anders als frühes Lernen überhaupt: »vor allem (aber keineswegs ausschließlich!) durch Imitation und Identifikation« (Failing 1972, 46). Religiöser Erziehung geht es weniger um abschließende Antworten als um das Initiieren von Suchprozessen (Failing 1972, 42; Buschbeck und Failing 1976, 119).

(3) In den weitgespannten Rahmen einer so verstandenen religiösen Erziehung werden behutsam christliche Impulse eingetragen.

(a) In seinem früheren Aufsatz faßt Failing die religionspädagogischen Überlegungen in zwölf Punkten zusammen. Zentral ist folgender Gedanke: Die religiöse Erziehung ist auf menschliche Grunderfahrungen der Wirklichkeit bezogen. Solche Grunderfahrungen werden über einzelne Situationen und deren kognitive und affektive, auf die Frage nach Sinn bezogene Verarbeitung gewonnen. »Innerhalb dieses Prozesses werden die Erfahrungen des Kindes ergänzt, vertieft oder in Frage gestellt durch überlieferte Erfahrungen anderer Menschen, wie sie im Alten und Neuen Testament niedergeschrieben wurden« (Failing 1972, 47f).

(b) In ihrem Arbeitsbuch skizzieren Buschbeck und Failing drei Wege (Buschbeck und Failing 1976, 118-135): Es geht um den Aufbau eines bestimmten Erziehungsklimas, um das Aufgreifen, Befragen und ggf. Erweitern von religiös relevanten Lebenssituationen und um die Vermittlung christlicher Überlieferung.

(c) 11 Jahre später ist die Sprache spürbar verändert. Failing formuliert – bezogen auf die gemeinpädagogische Arbeit mit Familien – vier Grundlinien: Förderung einer breiten Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Kommunikationsfähigkeit, bei der es vor allem »um eine Öffnung des Alltags für Transzendenz« geht (Failing 1987, 222); Vertrautmachen mit Symbolen und Einübung symbolischer Kommunikation; Anregung der Erwachsenen zu Authentizität im Blick auf die eigene Lebenslinie und die darauf antwortende eigene Religiosität; schließlich Förderung eines grenzüberschreitenden Gewissens: Den »menschheitlichen und schöpfungsmäßigen Horizont der biblischen Botschaft gilt es für Kinder zu erschließen.« (Failing 1987, 231)

Abschließend ein legitimes, aber kaum schon eingelöstes Desiderat: »Unumgänglich erscheint eine intensive Vorbereitung des kleinen Kindes ... auf den Tatbestand des gesellschaftlichen Pluralismus« (Failing 1972, 48).

3.3 Felicitas Betz

»Bewußtseinserweiterung in den göttlichen Bereich« (Betz 1976, 26), »Von der Fähigkeit, die Welt zu hinterfragen« (ebd., 49), »Das Aufscheinen Gottes vorbereiten« (ebd., 70) – mit diesen Überschriften deutet Betz ihr Konzept einer christlichen Erziehung an. Es hebt sich deutlich ab von der Vielzahl derjenigen Entwürfe, die die religiöse Erziehung primär von ihrer Nachbarschaft zur sozialen Erziehung her verstehen. Einige Stichworte dazu:

(1) Unter Bezugnahme u.a. auf das Pauluswort aus der Areopagrede (Apg 17, 27f) formuliert Betz: Christliche Erziehung hat »der menschlichen Bewußtseinserweiterung in den göttlichen Bereich hinein – der uns umgibt wie die Luft, die wir atmen – zu dienen« (ebd., 27). Es geht darum, die »ganze Wirklichkeit« zu begreifen, nicht bei der vordergründigen Wahrnehmung stehenzubleiben. In der christlichen Erziehung werden Kinder Schritt für Schritt dahin geführt, zu ahnen und dann gewiß zu werden, »daß hinter das Sichtbare geschaut, hinter das Hörbare gehört, jenseits des Fühlbaren gefühlt und des Schmeckbaren geschmeckt werden kann und daß alles Erfassbare auf dieser Welt zu hinterfragen ist auf eine noch unbeschreibliche Möglichkeit hin, die dauernd im Herannahen, aber noch nicht vollends offenbar ist. Jesus nennt sie: »Gottes Reich«« (ebd., 28). Von einem anderen Paradigma her (vgl. ebd., 71) akzentuiert Betz geringfügig anders: »Unsere Kinder sollten einmal zu der Fähigkeit gelangen, sich in den alltäglichen Begebenheiten von Gott ansprechen zu lassen« (ebd., 73). Christliche Erziehung ist Sensibilisierung für Gott, Gottes Bereich oder Gottes Wirklichkeit.

(2) Auf welchem Weg können wir mit Kindern auf dieses Ziel zugehen? Betz gibt mehrere Hinweise: (a) Wichtig ist die eigene Ausrichtung des Erziehers auf die Wirklichkeit Gottes hin. Die Atmosphäre des Zusammenlebens muß offen sein für Unvorhersehbares und damit eben auch für Bekundungen Gottes (ebd., 29; 73). (b) Eine Hilfe bieten Geschichten. Betz spricht von biblischen Geschichten, aber vor allem von Märchen. Hier, bei den Märchen, schlägt deutlich ihr Herz (ebd., 38ff; 56ff). (c) Erzieher müssen Kindern die Möglichkeit »zu innerer Sammlung« einräumen (ebd., 75). In Hektik, aber auch in erzwungener Ruhe kann es zu einer Wahrnehmung Gottes nicht kommen. (d) Aus der inneren Sammlung heraus können die Kinder lernen, ihre fünf Sinne so zu gebrauchen, daß sie in tiefere Schichten dringen. »Unsere fünf Sinne wurzeln nämlich im Geist. Und je näher wir im Verlauf der sinnlichen Wahrnehmung der Geistwurzel kommen, um so umfassender wird das, was wir ... wahrnehmen können.« (Ebd., 78) Wichtig ist: Nicht zu schnell erklären oder analysieren, sondern einen Eindruck wirken lassen, zum Staunen führen, Empfindungen aussprechen lassen und auf diese Weise die Kraft der Phantasie beleben und das »Innerungsvermögen« (ebd., 32) stärken. (Ausgearbeitete Praxisbausteine zu dem Konzept von Betz finden sich bei Betz, Becker und Kettler 1973).

3.4 Hans-Jürgen Fraas

An programmatischen Stellen kennzeichnet Fraas die Intention seiner Überlegungen und den Charakter religiöser Erziehung im Kindergarten mit den Stichworten »integrativ« (Fraas 1973, 5; 1983, 7) bzw. »integriert« (Fraas 1987b, 374). Was damit gemeint ist, läßt sich von verschiedenen Seiten her entschlüsseln. Es geht Fraas um die Konvergenz der verschiedenen für die religiöse Erziehung relevanten Fragestellungen und Resultate der Humanwissenschaften mit der theologischen Reflexion; um die Einbindung verschiedener didaktischer und methodischer Ansätze der Religionspädagogik in einen Gesamtrahmen; um die Herstellung eines sachlich stimmigen Beziehungsgeflechts zwischen Identitätsentwicklung, Sozialisationsprozeß und dem Konstrukt der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens; schließlich um die Auslegung der religiösen Erziehung im Kindergarten als Implikat der Wahrnehmung des diakonischen Auftrags und als Dimension der sozialpädagogischen Arbeit.

Fraas' Integrationskonzept hat auf der einen Seite ohne Frage starke Überzeugungskraft; von ihm geht eine eindeutige apologetische Wirkung aus, was keineswegs schlicht ein Nachteil ist; es gibt den Blick frei auf überraschende Zusammenhänge und fundiert schlüssig Handlungskonsequenzen. Auf der anderen Seite ist jedoch auch die Warnung von Josuttis nicht zu überhören: »Störungen kann es an einem solchen Modell prästablisierter Harmonie kaum noch geben. Es ist zu vermuten, daß in der Entfaltung einer solchen Position alles, was Divergenzen aufdecken, Spannungen annoncieren und Konflikte provozieren könnte, eingegeben werden muß« (Josuttis 1984, 224).

Trotz notwendiger kritischer Rückfragen ist unbestreitbar, daß Fraas wie kein zweiter in den vergangenen 25 Jahren die wissenschaftliche Reflexion über religiöse Elementarerziehung angestoßen und vorangebracht hat. Ich beschränke mich darauf, seine Position anhand von zwei ausgewählten Textabschnitten zu rekonstruieren. Abschließend verweise ich auf einige zusammenfassende Formulierungen.

3.4.1 Unterwegs zum Glauben (Fraas 1975)

(1) Religiöse Lernprozesse zielen nicht auf quantitative Erweiterungen unseres Wissens, auf eine »Art Sonderwissen supranaturaler Herkunft«, sondern auf einen neuen Sinnhorizont, auf eine neue Sichtweise der einen Wirklichkeit. Fraas spricht von einer »dimensionalen Erweiterung«: »Der Gläubige sieht nicht andere Dinge, sondern er sieht dieselben Dinge anders. Er sieht sie im Licht der Selbstoffenbarung Gottes« (ebd., 133).

(2) Der Glaube ist nach christlicher Überzeugung ein dem Menschen unverfügbares Geschenk Gottes. Der Glaube läßt sich nicht als Resultat von Erziehung verstehen. Er veranlaßt aber bestimmte Verhaltensweisen, stellt sich in Haltungen dar – und dem Aufbau solcher Haltungen kann Erziehung dienen.

(3) Die dem Glauben entsprechenden Haltungen, die das Ziel christlicher Erziehung sind, liegen im Schnittpunkt theologischer und humanwissenschaftlicher Betrachtung: Wenn die Haltungen dem Glauben entsprechen sollen, müssen sie im Horizont theologischer Explikation des Glaubens liegen; sollen sie reale Ausprägungen im Sozialisationsprozeß sein, müssen sie zugleich für die einschlägigen Humanwissenschaften faßbar und interpretierbar sein.

(4) Welches sind Haltungen, in denen sich christlicher Glaube artikuliert? Fraas bietet die Formel an: »Leben im Horizont der kommenden Gottherrschaft« (ebd., 135; 138). Darin sind zwei Elemente enthalten: das Leben im Gegenüber zu einem unbedingten Du, dem Du Gottes, und das Exodusmotiv als Überschreiten der jeweiligen Grenzen auf ein Neues hin im Zeichen der Verheißung Gottes. Ich exemplifiziere Fraas' Vorgehen stichwortartig im Blick auf den erstgenannten Aspekt: Die Mutter ist das erste Umgreifende, auf das ein Kind bezogen ist. Im Laufe der Entwicklung lernt das Kind, sich verschiedenen Menschen zuzuwenden; es bleibt dabei prinzipiell auf der Suche nach dem Umgreifenden, wie es die Mutter anfänglich repräsentierte.

Nach biblischem Verständnis ist Gott Partner des Menschen in einem unbedingten Sinn, damit Ermöglichungsgrund und Erfüllung menschlicher Partnerschaft. Fraas ordnet den Schnittpunkt humanwissenschaftlicher und theologischer Betrachtung so: »Die Mutterbeziehung läßt sich sinndeutend von der Gottesbeziehung her interpretieren, und die Gottesbeziehung läßt sich in ihren psychischen Elementen von der Mutterbeziehung her verstehen« (ebd., 129). Für die religiöse Erziehung entwickelt Fraas von diesem Schnittpunkt aus zwei Konsequenzen. Er skizziert ein in mehrere Schritte gegliedertes Konzept für den Aufbau einer Gottesbeziehung (ebd., 140), und er macht auf die Gefahr aufmerksam, daß ein Kind die von der Mutter enttäuschten Erwartungen ungebrochen auf Gott überträgt, Gott mithin »zu einer Art Ersatz-Mutter« wird (ebd., 141).

3.4.2 Glaube und Identität (Fraas 1983)

Ich beziehe mich auf einen kleinen Abschnitt aus dem der Identität gewidmeten Kapitel 2.1. Auch hier sucht Fraas nach der Möglichkeit, das humanwissenschaftliche Identitätsverständnis mit dem Gottesglauben zu verknüpfen. Ein Ansatz dazu bietet sich, »sobald und sofern die empirisch aufweisbare Entstehung von Identität auf ihren Ermöglichungsgrund hin befragt wird« (ebd., 52). Der Ermöglichungsgrund von Identität liegt in dem vorausgesetzten Sinnhorizont, welcher »im Gottesgedanken konkretisiert« wird (ebd., 53). Die Konvergenz, die Fraas argumentativ herstellt, läßt sich kaum enger denken: Identität, ein zentrales Problem des neuzeitlichen Selbstbewußtseins, impliziert, sofern es um ihre Begründung geht, die theologische Fragestellung. Und umgekehrt: Die religiöse Erziehung betreibt ihr ureigenstes Geschäft, wenn sie sich als Hilfe zur Identitätsfindung darstellt. »Sofern Erziehung Identität intendiert ist damit zugleich religiöse Erziehung als diejenige Dimension aller Erziehung ausgewiesen, die die Bedingungsstruktur von Identität zum Gegenstand hat« (ebd., 56). Oder anders: »Religiöse Erziehung schließt ich-fördernde soziale Erziehung ein, aber so, daß sie das Woraufhin und Worumwillen mitvermittelt« (ebd., 62f).

Auf diesem hier nur angedeuteten Hintergrund stellt sich Fraas der konstruktiven Aufgabe zu entfallen, wie sich identitätsbildende christliche Erziehung sachgemäß entfalten kann. Er

entwickelt ein in sich gegliedertes Konzept, das vier Dimensionen umfaßt: die Herstellung von sozialen Rahmenbedingungen; die sozialpädagogischen Vollzüge; die spezifisch religionspädagogischen Aufgaben («In dem spezifischen System von Symbolen und Handlungen, in denen die christliche Glaubenserfahrung sich niedergeschlagen hat, werden die sozialen Beziehungen transparent und weisen auf den sie tragenden Grund hin.» ebd., 62); das Einüben in distanzierte und distanzierende Reflexion.

3.4.3 Abschließend verweise ich auf einige zusammenfassende Formulierungen: zur religiösen Sozialisation (*Fraas* 1987a, 109f; 155), zur christlichen Erziehung (*Fraas* 1987b, 374) und zur Aufgabe und Chance des kirchlichen Kindergartens: »Der kirchliche Kindergarten vermag dem Kind eine gute religiöse Grundorientierung zu geben, indem er Erziehung in Lebensgemeinschaft aus dem Rechtfertigungsglauben zu praktizieren und zugleich den Bedingungs-zusammenhang dieses Lebens- und Umgangsstils symbolisch zu repräsentieren sucht.« (*Fraas*, 1990, 196)

3.5 Karl Ernst Nipkow

Auf die Frage »Was ist christliche Erziehung?« antwortet Nipkow, indem er einerseits Erziehung auf den Glauben als die Mitte der christlichen Existenz bezieht, andererseits die christliche Bildungsverantwortung in einem weitgespannten Horizont mit bedenkt. Er definiert: »Christliche Erziehung ist auf der Grundlage des Glaubens als Erziehung *aus* dem Glauben Erziehung *zum* Glauben und Leben.« Als solche betrifft sie »das ganze ineinander verflochtene Verhältnis von Glaube *und* Leben in Kirche und Gesellschaft.« (*Nipkow* 1992, 263) Diese Grundbestimmung soll durch einige von Nipkow vorgenommene Unterscheidungen entfaltet werden.

(1) Nipkow unterscheidet einen engeren und einen weiteren Verantwortungskreis christlicher Erziehung. Während es im engeren Kreis darum geht, angesichts verschiedener Herausforderungen und im Kontext einer spirituellen Leere (vgl. ebd., 287ff; 291ff; 304f) zum Glauben zu verhelfen, ist christliche Erziehung im weiteren Kreis auf das Leben in der Gesellschaft im ganzen bezogen und aufgefordert, solidarisch mit anderen an einem »Beitrag zu einer humanen Kultur« (ebd., 278) zu arbeiten. Speziell auf den Kindergarten bezogen bedeutet diese Unterscheidung: Christliche Erziehung ist nicht allein eine Angelegenheit speziell der Religionspädagogik; zu ihr gehört auch die Wahrnehmung der sozialpädagogischen und allgemeinpädagogischen Aufgaben (vgl. ebd., 305ff; 313ff).

(2) Im Blick auf den engeren Verantwortungskreis christlicher Erziehung bzw. die speziell religionspädagogische Aufgabe lassen sich drei Dimensionen unterscheiden:

(a) Christlicher Glaube vermittelt sich zunächst im Lebenszusammenhang. In »Erwachsenwerden ohne Gott?« entwickelt Nipkow diese Dimension besonders elementar: Gott ist ein

»Gemeinschaftsereignis« (Nipkow 1987, 22), eine »Gefühlserfahrung« (ebd., 25) und eine »sprachliche Entdeckung« (ebd., 28).

(b) Gott ist auch eine »gedankliche Herausforderung« (ebd., 323). Nipkow konstatiert, daß diejenigen Fragen, die im Jugendalter über das Festhalten an Gott oder den Verlust des Gottesglaubens entscheiden, im Kern schon Kinder im Grund- und Vorschulalter beschäftigen. Glaubensvermittlung, die sich diesen Fragen stellt, bedarf theologisch argumentationsfähiger Erwachsener und geschieht in der Dimension gemeinsamen Nachdenkens: »Durch fragende Kinder bleiben wir suchende Erwachsene.« (Nipkow 1992, 328; vgl. 291-298)

(c) Eine dritte Dimension ist mit der Sensibilisierung des Gewissens gegeben (vgl. Nipkow 1987, 29-32; 1992, 287-291). Die Frage ist, ob Gott hier stärker Schuldgefühle weckend und belastend oder eher befreiend und tröstend zur Geltung kommt, ob – theologisch gesprochen – das Gesetz dominiert oder das Evangelium angemessen vom Gesetz unterschieden wird. »Nach wie vor gehören folgende Fragen in den Mittelpunkt: Was ist Gottes Gebot und was der Menschen Sünde heute (Gesetz)? Was aber ist zugleich unsere Hoffnung schon heute, und zwar nicht nur für uns persönlich, sondern für die Welt im ganzen (Evangelium)?« (Nipkow 1992, 291)

(3) Nipkow unterscheidet die relevanten Vorerfahrungen des Kindes, ggf. den privaten Gott, wie er sich in seiner Phantasie längst ausgeprägt hat, von der quasi offiziellen Gestalt der christlichen Botschaft, wie sie vom Kindergarten an weitergegeben wird. Wie verbinden sich unsere religionspädagogischen Angebote mit der individuellen Vorgeschichte des Kindes? »Für eine am Lebenslauf orientierte, die individuelle religiöse Lebenslinie ernstnehmende Religionspädagogik ist dies eine der ... Kardinalfragen« (Nipkow 1987, 40).

(4) Kann man Glauben lehren oder lernen? Nipkows Antwort: »Ja und Nein« (Nipkow 1992, 264). Daß ein Kind innerlich überzeugt wird und zu Gott eine vertrauensvolle, persönliche Beziehung gewinnt, steht nicht in der Macht des Erziehers. Darin stimmen pädagogische Erfahrung und theologische Reflexion überein. Wohl aber liegt es bei uns als Erziehern, »unserem eigenen Glauben Ausdruck zu geben, um dadurch die Kinder ... auf den Glauben aufmerksam zu machen« (ebd., 264; vgl. 269f).

4 Kirchliche Trägerschaft von Kindergärten

Der hohe Anteil kirchlich getragener Kindergärten verlor zu Anfang der 70er Jahre auch innerhalb der Kirche seine Selbstverständlichkeit. Das erklärte Interesse des Staates an einer Einbeziehung des Elementarbereichs in das öffentliche Bildungswesen nach dem Vorbild der Schule, die rückläufigen finanziellen Mittel der Kirche, die mit der Führung einer Kindertagesstätte vielfach verbundene hohe Arbeitsbelastung von Kirchenvorstand und Pfarramt, teilweise wohl auch die Enttäuschung über einen zu wenig sichtbaren Beitrag des Kindergartens zur christlichen Erziehung und zum Gemeindeaufbau – dies waren Ursachen, die die Diskussion darüber auslösten, ob überhaupt und gegebenenfalls in welchem Umfang die evangelische Kirche weiterhin die Trägerschaft

von Kindergärten übernehmen solle. Diese Diskussion setzt sich – teils heftiger, teils schwächer – bis in die Gegenwart fort. Auf einige Beiträge daraus soll hingewiesen werden.

4.1 Soll die evangelische Kirche Kindergärten unterhalten? Aus der Vielzahl der Auffassungen zu dieser Frage haben *Salzmann* und *Kaufmann* (*Salzmann* 1974; geringfügig modifiziert *Salzmann* und *Kaufmann* 1978; *Kaufmann* 1978, 107-109) vier Grundpositionen herausgearbeitet: *Position 1*: Der Kindergarten ist keine genuin kirchliche Aufgabe und sollte langfristig anderen Trägern, insbesondere dem Staat, übergeben werden. *Position 2*: Die Zahl der Kindergärten muß reduziert werden auf wenige qualifizierte Modelleinrichtungen. *Position 3*: »Die Kirche erfüllt mit der Unterhaltung von Kindergärten einen notwendigen gesellschafts-politischen und gesellschaftsdiakonischen Auftrag.« (*Salzmann* 1974, 52) *Position 4*: Der Kindergarten ist eine missionarische Gelegenheit der Kirchengemeinde. Er dient der kindgemäßen Verkündigung des Evangeliums, der christlichen Erziehung, dem Gemeindeaufbau.

4.2 Welche Entscheidung kann und soll angesichts dieser Grundposition getroffen werden?

Im zweiten Teil seines Aufsatzes von 1974 vertritt *Salzmann* die Entscheidung der rheinischen Kirchenleitung. Sie verbindet Position 3 und 4. Das gesellschaftsdiakonische Engagement der Kirche wird grundsätzlich bejaht. Es wird jedoch darauf hingewiesen, daß dieses Ja mit der inhaltlichen Ausrichtung des Engagements der Kirche steht und fällt: Christliche Erziehung ist unaufgebbarer Bestandteil evangelischer Kindergartenarbeit! Die Beteiligung der Kirche an den Aufgaben des Elementarbereichs ist also nur insoweit legitim, wie sie inhaltlich auf der Basis des christlichen Glaubens bzw. des biblischen Menschenbildes erfolgt. Dies wiederum ist abhängig von den Erzieherinnen, die dazu der Hilfe ihrer Gemeinde bedürfen.

Die von *Salzmann* vertretene Entscheidung der rheinischen Kirche setzt mithin vier Akzente: »1. die gesellschaftsdiakonische Aufgabe, 2. die inhaltliche Füllung im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung auf der Grundlage des christlichen Glaubens, 3. die Abhängigkeit dieser Ziele von den vorhandenen Mitarbeiterinnen, 4. die notwendige Qualifizierung der Mitarbeiterinnen durch verstärkte Fortbildung« (ebd., 61).

Im zweiten Teil ihres Beitrags von 1978 schlagen *Salzmann* und *Kaufmann* einen etwas anderen Weg ein. Sie reflektieren die vier Positionen in ihren Stärken und Schwächen. Ihre Argumentation läßt erkennen, daß sie die Positionen 3 und 4 für die am besten begründeten halten. Gleichwohl kommen sie zu dem Resultat: Keine Position kann absolut gesetzt und von zentraler Stelle aus für alle Einrichtungen einer Landeskirche verbindlich gemacht werden. Entscheidungen sind vielmehr nur so zu treffen, daß die berechtigten Argumente jeder Position jeweils vor Ort

auf die gegebene Situation bezogen und an ihr auf Tragfähigkeit und Relevanz hin überprüft werden.

Strukturell ganz ähnlich wird in einem Konzeptionspapier für Hannoversche Kindergärten argumentiert (*Ev. Landesverband für Kinderpflege Hannover* 1979). Die konzeptions- und situationsbedingte Vielfalt der Kindergartenarbeit wird eingeräumt. Zugleich werden jedoch mit der sozialen Ansiedlung und der christlichen Orientierung der Lernprozesse im Kindergarten zwei Grenzen markiert, jenseits derer entweder nicht mehr von einer sozialpädagogischen oder nicht mehr von einer kirchlichen Einrichtung geredet werden kann (vgl. ebd., 10).

4.3 *Lachmann* knüpft sachlich an die Arbeiten *Salzmans* und *Kaufmanns* an und versucht, die Frage nach dem spezifischen Profil des evangelischen Kindergartens ein Stück weiter voranzutreiben. Dabei kommt er zu folgender Formulierung: Das entscheidend Unterscheidende evangelischer Kindergartenarbeit zu nichtkirchlicher Kinderarbeit »ist im umgreifenden Zielhorizont gemeinsamen Leben- und Glaubenslernens jene kommunikative Praxis, für die das Evangelische in Menschenbild und Norm- und Wertorientierung das tragende Grundverständnis im Lehr-, Lern- und Erziehungsgeschehen ... abgibt« (*Lachmann* 1987, 250). In die gleiche Richtung zielt eine Formulierung, die *Lachmann* von Mk 10, 13-16 her und im Anklang an *Mette* (vgl. *Mette* 1983, 175f; 295) gewinnt: Kindergartenarbeit muß darauf angelegt sein, »den Kindern die fundamentale Kurzformel des Evangeliums ›Gott liebt dich‹ als konkrete Erfahrung unbedingten Bejaht-, Erwünscht- und Angenommenseins vieldimensional zu vermitteln. Das wäre im Kindergarten praktizierte Kommunikation des Evangeliums, und darin genau hätte man das Proprium evangelischer Kindergartenarbeit zu sehen« (ebd., 236).

4.4 Die 19. Landessynode der Hannoverschen Landeskirche hat zwei für die Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft hochbedeutsame Feststellungen getroffen:

- (1) »Kirchliche Kindergärten sind grundsätzlich offen für alle Kinder, auch für Kinder aus Elternhäusern anderer Konfessionen, anderer Religionen oder ohne kirchliche Bindung.«
- (2) »Der Kindergarten ist Teil der Gemeinde, die ihn trägt. Er hat Anteil an der Verantwortung für Verkündigung und Diakonie der Gemeinde« (*Ev.-luth. Landeskirche Hannovers* 1979, 99).

Dem sachlichen Verhältnis dieser beiden Aussagen geht *Nipkow* (*Nipkow* 1980, 2-6) nach. Er entwickelt dabei zwei orientierende Grundsätze:

- (1) Es ist nicht nur faktisch so, sondern es ist auch legitim, daß kirchliche Kindergärten offen sind für alle Kinder eines bestimmten Einzugsbereichs. Kirche hat hier die Gestalt der dienenden, diakonischen Kirche (vgl. ebd., 5).
- (2) Es ist der Kirche verwehrt, ihr Mitwirken an der öffentlichen Erziehung im Elementarbereich vereinnahmend, bedrängend oder aggressiv-missionarisch auszunutzen. Geboten ist vielmehr eine »offene Repräsentanz des christlichen Glaubens« (ebd., 5), die einerseits ein eindeutiges christliches Profil der Einrichtung anstrebt, ohne andererseits das Gewissen der Kinder zu verletzen, die Eltern zu bedrängen und die Erzieherinnen sachlich zu überfordern. Dies ist allemal eine Gratwanderung. Sie kann jedoch gelingen auf dem Wege »des freien Angebots, des Gesprächs zwischen den Betroffenen und des Spielraums für eine je individuelle Gestalt der Arbeit« (ebd., 6; vgl. *Lachmann* 1987, 240-243 und das in seinen Analysen und Anregungen gleichermaßen vorzügliche Heft *Comenius-Institut* 1979).

5 Neue Reformimpulse aus den 80er und frühen 90er Jahren

Nach einer Phase der Konsolidierung hat im Verlauf der 80er und in den frühen 90er Jahren eine neue Reformdebatte eingesetzt. Das Editorial von TPSP 1/1990 steht unter der Überschrift: »Die Kindergartenreform der 90er hat begonnen« (*Haug-Zapp u.a.* 1990, 1). In anderen Äußerungen ist von »der zweiten Zäsur öffentlicher Kindererziehung« nach derjenigen der 60er/70er Jahre (*Seehausen und Wehrmann* 1990, 3) oder von einem »neuen Modernisierungsschub« (*Bargheer* 1991, 195) die Rede. Worum geht es?

5.1 Seit den 70er Jahren sind einige Merkmale der Lebenssituation von Familien, speziell von Kindern, neu ins Bewußtsein oder in Erscheinung getreten, die sich zunehmend als kritische Herausforderung der öffentlichen Kindererziehung formieren. Ich verweise beispielhaft auf Veröffentlichungen, die die Sensibilität für diesen Fragekomplex geweckt und sich ihm thematisch gestellt haben (*von Hentig* 1975; *Thomas* 1979; *Neumann* 1981; *Hengst u.a.* 1981; *Preuss-Lausitz u.a.* 1983; *Postman* 1983; *Rolff und Zimmermann* 1985; *Hengst* 1985; *Mette* 1992) und nenne einige Stichworte, die in die Kindertagungsdebatte eingegangen sind. Es geht (1.) um die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Kindergruppen (Kinder mit Behinderungen; ausländische Kinder); (2.) um die Situation von Familien mit Kindern (Rückgang der Kinderzahlen; Ausdünnung verwandtschaftlicher und nachbarschaftlicher Netze; Position in der Gesamtgesellschaft; Pluralisierung familiärer Stile und Strukturen); (3.) um die engeren und weiteren Umweltbedingungen kleiner Kinder (alltägliche Raum- und Zeitorganisation; zunehmende Ausgrenzung aus relevanten Erfahrungsbezirken bei wachsender Integration in die Konsum- und Medienwelt, Betroffensein von globalen Bedrohungen); (4.) um die ausgeprägte Unübersichtlichkeit im Feld der Orientierungen. Ein Symptom, zugleich eine spezifische Herausforderung bilden das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (1.1.1991) und die auf diesem Hintergrund neu gefaßten oder in Arbeit befindlichen Gesetze der Bundesländer.

Die genannten Herausforderungen werden von einer kritischen Revision der Kindergartenpraxis, wie sie sich aufgrund der Reform der 60er/70er Jahre herausgebildet hat, und einiger ihrer Grundannahmen flankiert. Kritisiert werden z.B. die Überschätzung der ersten Lebensjahre und der Bindung kleiner Kinder an eine Bezugsperson; die Vernachlässigung der kognitiven Aspekte der kindlichen Entwicklung; die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Förderkonzepte auf 4-bis 5jährige Kinder aus traditionellen Zwei-Eltern-Familien. Vor allem: »Man war bemüht, eine qualitative Förderung des Kindes im Kindergarten zu leisten. Auf diese Weise hat man eine Institution aufgebaut und die Zusammenhänge zwischen dieser Institution und anderen Systemebenen ... weitgehend vernachlässigt.« (*Fthenakis* 1991, 5)

5.2 Bei den Reformbemühungen lassen sich u.a. folgende Schwerpunkte ausmachen: (1.) Öffnung des Kindergartens nach innen wie nach außen (*Bundesvereinigung Ev. Kindertagesstätten* 1982; *Regel und Wieland* 1993); (2.) gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen (*Rose* 1990, 32f; 1991, 206; *Kebbe* 1992); (3.) Öffnung der Einrichtungen für Kinder verschiedener Nationalität und Religion (*Caritasverband* 1985; *Mühle* 1991, 221); (4.) längere, flexiblere Öffnungszeiten bzw. Ganztagsbetreuung (*Becker* 1990, 22f; *Vogt* 1990, 27f; *Kebbe* 1991b; *Pape* 1991); (5.) Entwicklung und Ausbau außerfamiliärer Betreuungsinstitutionen für Kinder von der Geburt an bis in die Schulzeit hinein (*Landesverband Bremen* 1990, 24-26; *Deutscher Caritasverband* 1990; *Fthenakis* 1991, 8-12; *Petersen* 1991, 12-16); dabei kann sowohl an eine bunte Vielzahl institutioneller und nicht-institutioneller Formen von Erziehung und Betreuung gedacht werden (*Diekmeyer* 1991, 21) als auch an die Überwindung überkommener Abgrenzungen unter dem gemeinsamen Dach eines ›Hauses für Kinder‹ (*Schüler* 1990; *Jampert u.a.* 1990; *Kebbe* 1991); (6.) Kooperation der Kindertageseinrichtung und der Eltern und überhaupt Einpassung der Einrichtung in die konkreten Gegebenheiten und Aktivitäten des Gemeinwesens (*Krug* 1990; *DJI-Projektgruppe Orte für Kinder* 1991; 1992a; 1992b).

5.3 Was kann die neue Reformdebatte für evangelische Kindergärten bedeuten? Wie können sich evangelische Kindergärten und die Religionspädagogik des Elementarbereichs in den neuen Reformprozeß einbringen? Eine angemessen differenzierte oder gar abschließende Antwort ist noch nicht möglich. Soviel jedoch ist eindeutig festzustellen: Die neue Reformdebatte verbindet sich nicht – wie die Debatte der 60er/70er Jahre – mit einer grundsätzlichen Infragestellung kirchlicher Mitarbeit im Elementarbereich. Vielmehr wird sie von kirchlichen Trägern und Mitarbeiterinnen lebhaft mitgetragen. Die Verweise unter 5.2 belegen das bereits und sollen durch den folgenden Hinweis ergänzt werden. Der *Ev. Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg* hat in einem Arbeitspapier und in einem Positionspapier (*Ev. Landesverband Württemberg* 1991a; 1991b) eine grundsätzliche Positionsbestimmung evangelischer Kindergartenarbeit vorgenommen. Außerordentlich schlüssig wird hier aus der Sicht eines evangelischen Trägerverbandes der Ertrag der ersten Reformphase zusammengefaßt und der bisher erreichte Stand der zweiten Reformphase repräsentiert. Die beiden Papiere sind eine gediegene Basis für alle weitere Arbeit am Thema. Vier Hinweise zur Charakteristik:

- (1) Die Situation von Familien und Kindern heute wird detailliert gekennzeichnet (*ders.* 1991a, 8-14; 1991b, 5-12).
- (2) Sorgfältig und differenziert entfalten die Autoren, worin der Auftrag der Kirche den Kindern und ihren Familien gegenüber besteht (*ders.* 1991a, 22-25).

(3) Zur Beschreibung des Inhaltes evangelischer Kindergartenarbeit wird auf die Begriffe »lebensnah«, »situationsorientiert« und »kindgemäß« zurückgegriffen. In diesen didaktischen Rahmen werden die Impulse christlicher Erziehung eingezeichnet (ebd., 30-35). Mit Recht wird ausgesprochen, daß in diesem Abschnitt der Ertrag der vorangehenden Reformphase dargestellt wird: »die inhaltliche Arbeit in den Einrichtungen..., wie sie sich vor allem seit den 70er Jahren entwickelt hat« (ebd., 6).

(4) Unter der Überschrift »Grundsätze der Organisation und Struktur des Kindergartens« wird zwischen dem Jetzt-Zustand und der »Entwicklung, die sich aufgrund der jetzigen Situation der Familien und Kinder anbahnt« (ebd., 27), unterschieden. Im ersten Falle geht es um die Merkmale des Standard-Kindergartens, im zweiten Falle um die Ansatzstellen einer möglichen Reform. Es wird das breite, auch sonst diskutierte Spektrum sinnvoller Veränderungen aufgeführt, wobei sich der Leser der schlüssigen Begründung kaum entziehen kann. Ist also absehbar, daß die Zeit des Kindergartens alter Art zu Ende geht? Das Positionspapier vermutet, daß der herkömmliche Regelkindergarten in vielen Fällen weiterhin berechtigt bleiben wird, daß er sich aber in vielen anderen Fällen »zu einem ›Haus für Kinder‹« weiterentwickeln muß (ders. 1991b, 18). Das Arbeitspapier resümiert: »Aus der mehr oder weniger geschlossenen Einrichtung, die vornehmlich der Förderung einer bestimmten umgrenzten Gruppe von Kindern dient, könnte sich eine Einrichtung entwickeln, die eine große Offenheit mit dem Angebot von gezielter Förderung und dem festen Rahmen einer Geborgenheit vermittelnden Ordnung verbindet« (ders., 1991a, 28f).

5.4 Auf die Strukturreformen und die neuen sozialpolitischen Zielsetzungen haben sich kirchliche Träger und Einrichtungen engagiert eingelassen, obgleich in der Praxis von Veränderungen großen Stils noch nicht die Rede sein kann. Was jedoch religiöse Elementarerziehung – oder vielleicht besser: elementare religiöse Erziehung – unter den geänderten Bedingungen besagen, wie sie sich konkret gestalten kann, ist noch undeutlich. Hier liegt eine notwendige, anspruchsvolle Reflexions- und Experimentieraufgabe für die nächste Zeit.

Literatur

- F. W. Bargheer, Kindergarten mit Profil und die Gemeinde, die ihn möglich macht, TPSP 99 (1991) 195-198.
- Chr. Becker, Keine Reform des Kindergartens auf dem Rücken der Erzieherinnen, TPSP 98 (1990) 22-23.
- F. Betz (Hg.), Erfahrung vorbereiten. Wege christlicher Erziehung heute. Handreichung für Eltern und Erzieher im Vor- und Grundschulbereich, München 1976.
- F. Betz, A. Becker und W. Kettler (Hg.), Religiöse Elemente in der Vorschulerziehung (Zum Religionsunterricht morgen 5), München und Wuppertal 1973.
- H. Bewersdorff, Leben – Lernen – Glauben. Gemeindepädagogische Fragen zum Kindergarten, TPSP 99 (1991) 199-201.
- R. Briel (Hg.), Bedarfsgerechte Tageseinrichtungen für Kinder. Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen der Flexibilisierung von Kindergärten, Horten und Krippen (DCV-Materialien 11), Freiburg i. Br. 1988.

- Bundesvereinigung Evangelischer Kindertagesstätten e.V.*, Öffnung des Kindergartens – Offener Kindergarten. Eine Stellungnahme, Nürnberg 1982.
- B. Buschbeck*, Religiöse Erziehung im Vorschulalter, in: R. Dollase (Hg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* 2, Düsseldorf 1978, 407-416.
- B. Buschbeck* 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.
- Caritasverband für die Diözese Limburg* – Referat Kindertagesstätten (Hg.), Ich heiße Fatma, und du? Das Zusammenleben ausländischer und deutscher Kinder im Kindergarten – Erfahrungen und Materialien (DCV-Materialien 7), Freiburg i. Br. 1985.
- H. Colberg-Schrader*, Die Kindergartenreform – eine Forschungstradition des DJI, DJI-Bulletin 22 (1992) 10.
- Comenius-Institut* (Hg.), Unser Kindergarten in der Gemeinde (Förderprogramm für den Kindergarten 6), Münster 1979.
- R. Cordes* (Hg.), Die Bibel als Kinderbuch (Dokumentationen. Veröffentlichungen der katholischen Akademie Schwerte 21), Schwerte 1991.
- Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Was uns die Bibel erzählt. Zeichnungen von Kees de Kort. 26 Bilderbücher. Große Serie im Format 20 x 20 cm; kleine Serie im Format 13 x 13 cm; einzelne Bücher im Pixi-Format 10 x 10 cm; Farbdiaserie zu jedem der 26 Bilderbücher, Stuttgart 1968ff.
- Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Bibelbilderbuch. Zeichnungen von Kees de Kort. Gestaltung H. Hug, 5 Bände, Stuttgart 1985-1987.
- Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Meine Bilderbibel. Geschichten aus der Bibel in Bildern von Kees de Kort. Gestaltung H. Hug, Stuttgart 1990 (=1990a).
- Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart* in Lizenz der Niederländischen Bibelgesellschaft Haarlem (Hg.), Mein Riesenbibelbuch. Biblische Geschichten zum Anfassen. Zeichnungen von Kees de Kort, Stuttgart 1990 (=1990b).
- Deutscher Caritasverband e.V.* (Hg.), Die altersgemischte Gruppe für Kinder von 3 bis 15 Jahren. Bestandaufnahme und Perspektiven zu einer Angebotsform in Nordrhein-Westfalen (DCV-Materialien 14), Freiburg i. Br. 1990.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. – Projektgruppe Orte für Kinder* (Hg.), Workshop: Alternative Formen der Kinderbetreuung – Weiterentwicklung von Kinderbetreuungsmodellen in Selbsthilfe und Institutionen (DJI Arbeitspapier 6-034), München 1991.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. – Projektgruppe Orte für Kinder* (Hg.), Erste zentrale Arbeitstagung der Teilnehmerinnen aus Modellstandorten. Vorhaben, Methoden, Planung, Umsetzung (DJI Projekt Orte für Kinder 2/92), München 1992 (=1992a).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. – Projektgruppe Orte für Kinder* (Hg.), Zweite zentrale Arbeitstagung der Teilnehmer/innen aus Modellstandorten. Öffnung, Vernetzung, Kooperation, Angebote für alle Kinder im Wohnumfeld (DJI Projekt Orte für Kinder 3/92), München 1992 (=1992b).
- U. Diekmeyer*, Neue Angebotsformen ohne Altersbegrenzung. Theorie und Praxis der altersübergreifenden Kindergruppen, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 17-21.
- Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg e.V.*, Situation, Auftrag, Möglichkeiten. Grundsätzliche Überlegungen zur Evangelischen Kindergartenarbeit. Ein Arbeitspapier, Stuttgart 1991 (=1991a).
- Evangelischer Landesverband für Kindertagesstätten in Württemberg e.V.*, Entwicklung der evangelischen Kindergartenarbeit. Positionspapier, Stuttgart 1991 (=1991b).
- Evangelischer Landesverband für Kinderpflege e.V. Hannover*, Der Evangelische Kindergarten. Darstellung seiner gegenwärtigen Situation und seiner Aufgaben. Entwurf, Hannover 1978; 2. Aufl. 1979.
- Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers*, Grundsätze für die Arbeit in evan-

gelischen 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.

W.-E. Failing, Religiöse Sozialisation des Kleinkindes, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt a.M. 1972, 42-49.

W.-E. Failing, Religiöse Erziehung in der Familie, in: HRP 3, 1975, 201-214.

W.-E. Failing, Religiöse Erziehung in der Familie, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 199-232.

H.-J. Fraas, Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973.

H.-J. Fraas, Unterwegs zum Glauben. Religiöse Erfahrung des Kindes im Horizont der anbrechenden Gottesherrschaft, Welt des Kindes 53 (1975) 132-145.

H.-J. Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.

H.-J. Fraas, Entwicklung und religiöse Sozialisation, in: HbRE 2, 1987, 106-118 (=1987a).

H.-J. Fraas, Elementarerziehung, in: HbRE 2, 1987, 368-378 (=1987b).

H.-J. Fraas, Die Religiosität des Menschen. Religionspsychologie (UTB 1578), Göttingen 1990.

W.E. Fthenakis, Familie heute – Angebote von gestern? Zum gegenwärtigen Dilemma außerfamiliärer Erziehung und Betreuung von Kleinkindern, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 4-11.

A. Gerzer-Sass, Neue Formen der Kinderbetreuung. Zur Verknüpfung von Institutionen und Selbsthilfe, DJI-Bulletin 22 (1992) 8-13.

F. Hahn, Gott ist ein Fremdwort, Radius 19 (1974) 46-48.

M. Hartenstein (Hg.), Was uns die Bibel erzählt. Zwanzig farbige Poster im Format 50 x 70 cm von Kees de Kort, mit einem Begleitheft von M. Hartenstein, Stuttgart und München 1979.

E. Haug-Zapp u.a., Die Kindergartenreform der 90er Jahre hat begonnen, TPSP 98 (1990) 1f.

H. Hengst u.a., Kindheit als Fiktion (edition suhrkamp Neue Folge 81), Frankfurt a.M. 1981.

H. Hengst (Hg.), Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer (edition suhrkamp Neue Folge 209), Frankfurt a.M. 1985.

H. von Hentig, Vorwort, in: Ph. Ariès, Geschichte der Kindheit, München und Wien 1975, 7-44.

H. Hetzer, Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen, EvErz 23 (1971) 137-148.

E. Hollmann, Der Kindergarten darf keine Insel sein. Sieben Thesen über das Zusammenwirken unterschiedlich ausgebildeter Mitarbeiterinnen, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 23.

K. Jampert u.a., Das Kinderhaus – die pädagogische Perspektive? TPSP 98 (1990) 5-6.

F. Johannsen und G. Ulrich, Wo – glaubst du – ist Gott? Befragung von Schulanfängern zu ihren religiösen Voreinstellungen und Vorkenntnissen (Verbund der Katechetischen Ämter und Religionspädagogischen Institute Norddeutschlands [Hg.], Materialien zur religionspädagogischen Theorie und Praxis 8), Loccum 1979.

M. Josuttis, »Glauben heißt lernen«. Besprechung von H.-J. Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983, in: JRP 1, Neukirchen-Vluyn 1984, 223-232.

H. B. Kaufmann, 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.

A. Kebbe, Das Haus für Kinder – der Kindergarten der Zukunft? Konzeption und erprobte Modelle, Anregungen und Begründungen (TPSP extra 4), Bielefeld 1991 (=1991a).

A. Kebbe, (Red.), Wohin mit den Kindern? Ganztagsbetreuung von Kindern im Schulalter. Dokumentation der Fachtagung der Bremischen Evangelischen Kirche, Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten vom 25. bis 27. September 1991 (TPSP extra 8), Bielefeld 1991 (=1991b).

A. Kebbe (Red.), Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ein

Zwischenbericht nach 10 Jahren integrativer Praxis im Bereich der Bremischen Evangelischen Kirche. Dokumentation des Fachtags der Bremischen Evangelischen Kirche, Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten am 9. August 1992 (TPSP extra 11), Bielefeld 1992.

K. de Kort, Bildkarten zur Neukirchener Kinder-Bibel (=Weth 1989). Bildkartenserie Altes Testament mit 8 Karten. Bildkartenserie Neues Testament mit 8 Karten, Neukirchen-Vluyn 1993.

M. Krug, Sozialpolitik für Kinder, TPSP 98 (1990) 7-9.

M. Krug, Mehr Familie im Gemeindekindergarten. Ein Plädoyer für die Anerkennung von Familienrealität, TPSP 99 (1991) 204-205.

R. Lachmann, Evangelische Erziehung im Kindergarten, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Geimendepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 233-278.

Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten Bremen, Null- bis Sechsjährige in altersgemischten Gruppen, TPSP 98 (1990) 24-26.

W. Longardt, Neue Kindergottesdienstformen. Rissener Modelle in Planung und Praxis, Gütersloh und Freiburg i. Br. 1974 (=1974a).

W. Longardt, Spielbuch Religion. Für den Umgang mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. 80 Ideen, Praxisvorschläge und Werkstattskizzen, Zürich, Köln und Lahr 1974 (=1974b).

W. Longardt, Evangelisches Basisprogramm religiöser Früherziehung, W+W 5 (1976) 203-206.

W. Longardt, Ermutigung zum Glauben. Von und mit Kindern lernen (Praxisbuch Kindergarten), Freiburg i. Br. 1988.

W. Longardt, Leben im Jahreskreis. Bd. 1: Frühling und Sommer im Kindergarten; Bd. 2: Herbst und Winter im Kindergarten (Praxisbuch Kindergarten), Freiburg i. Br. 1991 (=1991a; 1991b).

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

N. Mette, Macht Sozialisation Sinn? Kindheit in der Risikogesellschaft, EvErz 44 (1992) 199-210.

H. Mühle, E. Franz und J. C. Emmelius (Red.), Gott in der Vorstellung von Kindern. Beobachtungen und Anregungen aus der Kindergartenarbeit (Verbund der Katechetischen Ämter und Religionspädagogischen Institute Norddeutschlands [Hg.], Materialien zur religionspädagogischen Theorie und Praxis 9), Loccum 1981.

H. Mühle, Mit Kindern nach Gott fragen, TPSP 94 (1986) 79-90.

H. Mühle, Problemanzeigen an die Adresse der Kirchenleitung, in: H. Mühle, Religionspädagogische Materialien für den Kindergarten (TPSP extra 5), Bielefeld 1991, 16-18 (=1991a).

H. Mühle, »Eine Kirche ohne Kinder ist unvollständig ... «. Probleme der kirchlichen Kindertagesstättenarbeit am Beispiel der Ev. Kirche in Hessen und Nassau, TPSP 99 (1991) 210-212 (=1991b).

K. Neumann (Hg.), Kindsein. Zur Lebenssituation von Kindern in modernen Gesellschaften (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1475), Göttingen 1981.

K. E. Nipkow, Kind – Kindergarten – Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven, ZP 26 (1980) 1-12.

K. E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (Kaiser-Traktate Neue Folge 6), München 1987.

K. E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1992.

Pädagoginnen u.a., Familienfreundliche Arbeitswelt – familienfreundliche Kindertagesstätte, TPSP 98 (1990) 12-14.

I. Pape, Veränderte Betreuungsformen und Frauensolidarität, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 32-36.

G. Petersen, Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, in: E. Haug-Zapp und I. Pape (Red.), Familien von heute – Kindergärten von gestern? (TPSP extra 7), Bielefeld 1991, 12-16.

- N. Postman*, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M. 1983; ungekürzte Ausgabe 1987.
- K. Preußke*, Wie sehen Kinder Gott – was erlebt Abraham mit Gott, *W+W* 20 (1991) 78-88.
- U. Preuss-Lausitz* u.a., Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim und Basel 1983; 2. Aufl. 1989.
- G. Regel* und *A. J. Wieland* (Hg.), Offener Kindergarten konkret. Veränderte Pädagogik in Kindergarten und Hort, Hamburg 1993.
- H.-G. Rolff* und *P. Zimmermann*, Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim und Basel 1985.
- H. Rose*, Die Öffnung eines integrativen Horts zum Stadtteil, *TPSP* 98 (1990) 32-33.
- H. Rose*, In der Regel gemeinsam ... Die Idee der Integration wird institutionalisiert, *TPSP* 99 (1991) 206-207.
- H. Rosenau*, Empfehlenswerte Kinderbibeln und Sachbücher zur Bibel – Vorentwurf –, hg. von H. G. Fritsche (Arbeitsgemeinschaft Nord-West der Deutschen Bibelgesellschaft e. V., Lutherstift Falkenburg), Ganderkesee 1991.
- W. Salzmänn*, Der Kindergarten als Aufgabe der Kirche, *TPSP* 82 (1974) 51-62.
- W. Salzmänn* unter Mitarbeit von *H. B. Kaufmann*, Auftrag und Angebot des evangelischen Kindergartens, *TPSP* 86 (1978) 103-115.
- R. Schindler* und *F. Jehle*, Neue Kinderbibeln. Beschreibung – Kritik – Empfehlungen (Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zürich), Zürich 1979.
- H. Schlotterbeck* und *D. Golsch*, Kindergartenkinder malen ihre Gottesvorstellungen. Ein Projekt aus dem evangelischen Kindergarten Blaubeuren-Asch, *W+W* 20 (1991) 88-91; 93-100.
- R. Schüler*, Vom Kindergarten zum »Haus der Familie«, *TPSP* 98 (1990) 36-37.
- H. Seehausen* und *I. Wehrmann*, Die zweite Kindergartenreform hat begonnen, *TPSP* 98 (1990) 3-4.
- B. Sibal* und *H. Mühle*, Mit Kindern aus anderen Religionen nach Gott fragen, *TPSP* 94 (1986) 66-68.
- B. Straeck* (Hg.), Gib uns Augen, daß wir staunend seh'n. Religionspädagogische Fragestellungen und Praxismodelle. Ein Dank an Wolfgang Longardt, Hamburg 1992.
- I. Thomas*, Bedingungen des Kinderspiels in der Stadt, Stuttgart 1979.
- R. Tschirch*, Gott für Kinder. Religiöse Erziehung – Vorschläge und Beispiele (Gütersloher Taschenbücher 83), Gütersloh 1974; 9. Aufl., 1988.
- R. Tschirch*, Religiöse Erziehung in der Familie. Religiöse Erziehung des kleinen Kindes, in: P. C. Bloth u.a. (Hg.), Handbuch der Praktischen Theologie 2, Gütersloh 1981, 218-229.
- H. Vogt*, Sozialpädagogische Betreuung im Schulalter, *TPSP* 98 (1990) 27-28.
- I. Weth*, Die Neukirchener Kinderbibel. Mit Bildern von Kees de Kort, Neukirchen-Vluyn 1988; 6. Aufl., 1992.

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