

# BEGEGNUNG und GESPRÄCH

OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 10

Juni 1971

## „Vorschulerziehung — die heißersehnte Unbekannte“



**BEGEGNUNG und GESPRÄCH**  
OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT  
September 1970  
Ausgabe Nr. 7

**Unschuld ein Hauch von Liebe**

Wollen Sie, daß Ihr Kind in der Schule aufgefärbt wird?

mit 15 sind die Mädchen reif

**Liebe**

Das Verfehlen der Sexualerziehung...  
Ziel der Sexualerziehung ist nicht...  
Aus den tatsächlichen...  
Moralisch relevant ist die...  
gewonnenen Einsichten.

# Vorschulerziehung: Die heißersehnte Unbekannte

Überlegungen nach einem Kongreß  
(Auszug)

Das Unbehagen an der gegenwärtigen Situation und das Gefühl, daß der Kindergarten sich zur Vorschule wandeln muß und wandeln wird, ist weit verbreitet. Das läßt sich an den Teilnehmerzahlen des Vorschulkongresses, der im September in Hannover stattfand, ablesen; man hatte mit 2000, höchstens 3000 Teilnehmern gerechnet, es kamen über 7000, fast alle Kindergärtnerinnen (viele von ihnen noch in der Ausbildung) und Lehrer an Vorschulen. Ihre Enttäuschung über den Kongreß war oft groß, aber vielleicht notwendig.

Vorschulerziehung ist nicht etwas, was theoretisch, von Pädagogen und Psychologen, bereits geklärt ist und nur noch der Verwirklichung harret; es geht hier sozusagen um eine Gleichung mit mehreren Unbekannten.

Unbekannte Nr. 1: Welche Lehrziele soll die Vorschulerziehung anstreben? Soll man die Anforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft einfach mit kleinen Variablen in die Zukunft projizieren und daraus dann ableiten, daß wir eben mehr flexible, immer komplexeren sozialen und beruflichen Situationen gewachsene Menschen brauchen, Menschen, die auch in der Lage sein sollen, ihre Freizeit etwas phantasie-reicher zu gestalten, die aber im übrigen an die Zwänge der Leistungs- und Konsumgesellschaft nicht rühren?

Unbekannte Nr. 2: Soll Vorschulerziehung vor allem „kompensatorische Erziehung“ sein? Muß ihr Schwerpunkt bei der Förderung von Kindern aus sozial schwachen Schichten liegen?

Unbekannte Nr. 3: Welche Modelle der Sozialisation gibt es – das heißt: Wie können Kinder im Vorschulalter in ihrem sozialen Verhalten so angeleitet und trainiert werden, daß sie später zu vernunftorientierten, kritischen Bürgern werden? Wo ist der Mittelweg zwischen der Anschauung „Politik“ gehöre nicht in den Kindergarten (was auf eine lediglich „angepaßte“ Erziehung hinausläuft) und einer schon früh einsetzenden politischen Indoktrination der Kinder (nach dem Schema: „Der Springer ist ein ganz, ganz böser Mann!“), was die freie Entfaltung einer kritischen und differenzierten sozialen Einstellung ebenfalls verhindert)?

Der Unbekannten wären noch mehr; sie reichen von der Frage nach dem Stellenwert der musischen Erziehung bis zur Frage der Kooperation von Eltern und Vorschule. Ein paar Antworten lassen sich aber auch schon geben; das hat der Hannoversche Kongreß gezeigt.

Erstens: Die Vorschulerziehung steht ganz am Anfang. „Was beginnen kann, ist jetzt erst einmal die Ausbildung der Ausbilder“, sagte ein Diskussionsteilnehmer sehr realistisch. Diese Ausbildung muß aber auf jeden Fall ein höheres Niveau haben und länger dauern. Fünfjährige richtig anzuleiten ist nicht einfacher als Gymnasiallehrer zu sein; Psychologie und Sozialpsychologie werden unbedingt zur Ausbildung des Vorschullehrers gehören müssen. Ist aber die Grundausbildung intensiver und breiter, dann können die Lehrer leicht weitergeschult werden, wenn in den nächsten Jahren – in vielen Versuchen, an vielen experimentierenden Modellschulen – sich langsam ein Vorschul-Curriculum herauszuschälen beginnt.

Zweitens: Wenn das im Grundgesetz garantierte gleiche Recht aller auf Bildung und Ausbildung nicht nur eine abstrakte Deklaration sein soll, dann muß der kompensatorische Vorschulerziehung und insbesondere der ergänzenden Sprachschulung für Kinder aus einem Milieu, das ihre Neugierde, ihre Sprachfähigkeit und ihre Lernmotivation anregt, spezielle Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Drittens: Vorschulerziehung kann nicht bedeuten: Mehr klug ausgedachtes, lernpsychologisch ausgeklügeltes Spielzeug für die Kinder, außerdem musische Erziehung, auch noch ein bißchen mehr Denktraining mit logischen Blöcken und obendrein noch ein früheres Lesenlernen. Das ergäbe nur eine konzeptionslose Überforderung des Kindes, bei der überdies die entscheidenden Fragen nur vertuscht würden.

Viertens: Vorschulerziehung kann auch nicht bedeuten: Verlängerung der Schulfächer ins Kindesalter mit etwas kindgerechter Darbietung ihrer Anfangsgründe. Sondern sprachliches, emotionales und soziales Training muß von den dem Kind bekannten Lebenssituationen ausgehen, von einem dem Kind bekannten, für das Kind wichtigen Umgebung, und allmählich für die Bewältigung nicht gekannter Lebenssituationen vorbereiten.

Fünftens: Mit der Umgestaltung der vorschulischen Erziehung muß eine Umgestaltung der ganzen Schule und besonders der Grundschule beginnen.

Sechstens: Es ist bezeichnend, daß erst am dritten Tag des Kongresses in Hannover nach vielen Vorträgen und Diskussionen bei der Erläuterung von Theorie und Praxis des Berliner antiautoritären Suarezstraße-Kindergartens durch Helga Rinne die Begriffe „frühkindliche Sexualität“ und „Aggressivität“ fielen. Ansonsten wurden diese simplen Tatbestände der kindlichen und der menschlichen Psyche totgeschwiegen, als gebe es sie nicht. Ein Vorschul-Curriculum, das zu entwickeln sein wird und das auch nur einigermaßen stichhaltig sein soll, muß diese Phänomene bedenken und dazu Stellung beziehen.

Siebtens: Die Spielzeugfirmen und die Kinderbuchverlage wittern schon das große Geschäft. Die ganze Niedersachsenhalle in Hannover war voll teurer Spielzeuge, Staffeleien, Turngeräte, logischer Blöcke, Legespiele und so weiter. Nur in seltenen Fällen ist das Teuerste für das Kind auch das pädagogisch Beste. In der Vorschule der John-F.-Kennedy-Schule in Berlin, einem der berühmtesten Vorschul-Modelle in Deutschland, werden fast nur Gegenstände des täglichen Gebrauchs benutzt, die zu Hause ausrangiert sind und die die Kinder mitbringen.

(Jörg Drews, Süddeutsche Zeitung Nr. 271 v. 12. 11. 1970)

## Inhalt

<b>Vorschulerziehung: die heißersehnte Unbekannte</b> Jörg Drews (Südd. Zeitung)	74
<b>Kindergarten und Vorschulerziehung</b> Helmut Angermeyer	75
<b>Kindergartenarbeit heute</b> Inge Deuerling	76
<b>Braucht das Vorschulkind religiöse Erziehung?</b> Felizitas Betz	78
Fotomontage Elmar Gruber	73

**Spielen ist eigentlich  
das reine in der Gegenwart sein,  
die absolute Negation  
der Zukunft. (Schleiermacher)**

**Wenn ihr euch nicht bekehrt  
und nicht werdet wie die Kinder,  
werdet ihr nicht in das  
Himmelreich eingehen. (Mt. 18, 3)**

## **Kindergarten und Vorschulerziehung (Elementarbereich)**

Aus: Bildungsbericht '70 – Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung:

*Kindergärten – einst eine auch im Ausland übernommene pädagogische Einrichtung des deutschen Lehrers Friedrich Fröbel – sind in der Bundesrepublik bisher nicht in das Bildungssystem einbezogen. Nachdem in den letzten Jahren die Bedeutung der vorschulischen Erziehung für die Förderung der individuellen Begabung und die Überwindung sozialbedingter Milieusperren auch in der Bundesrepublik erkannt worden ist, wird die Reform und der Ausbau der Vorschulerziehung als erste Stufe des Bildungswesens zu einer vordringlichen bildungspolitischen Aufgabe.*

*Die Bundesregierung hält den Ausbau der Elementarerziehung für besonders wichtig und vordringlich und sieht darin den entscheidenden Ansatz für den systematischen Abbau von Milieusperren. Damit wird die Elementarerziehung zum ersten und wichtigsten Schritt in der Schulreform. Die Planung der Kindergärten soll gemeinsam mit den Trägern der Öffentlichkeit erfolgen.*

Aus: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen vom 13. Februar 1970:

*Der Elementarbereich wird als ein Teil des künftigen Bildungssystems verstanden. Er soll daher so ausgebaut werden, daß möglichst vielen Drei- und Vierjährigen Gelegenheit geboten wird, regelmäßig einen Kindergarten zu besuchen. Gleichzeitig müssen die Inhalte und Erziehungsformen auf der Grundlage von neueren Einsichten in das Lernverhalten und in die Lernfähigkeit in diesem Alter verändert werden. (102)*

Neue Einsichten über frühes Lernen:

1. Wie verschieden die Vielfalt der individuellen Veranlagung auch eingeschätzt werden mag, die angeborenen Anlagen werden nur durch die direkten und indirekten Anregungen, die ein Kind in seiner Umwelt erfährt, in Fähigkeiten und Fertigkeiten umgesetzt.

2. Die Annahme, daß die sich von selbst vollziehende physische und psychische Reifung und nicht das Lernen der Hauptträger der Entwicklung wäre... ist zugunsten der Annahme eines verwickelten Ineinandergreifens von Reifen und Lernen aufgegeben worden.

3. Von besonderer Anregungskraft und Wirksamkeit für die Entwicklung scheinen die frühen Lernerfahrungen in einer produktiv stimulierenden Umwelt zu sein.

4. In welchem Umfang diese drei Annahmen auch Gültigkeit haben mögen, so steht doch fest, daß nicht das genetische Potential, sondern allein die Anregungsumwelt einer Gestaltung und Anreicherung zugänglich ist.

5. Entscheidend ist dabei die Erkenntnis, daß offenbar schon in der Kindheit jene Fähigkeiten gelernt werden können, die späteres Lernen um ein Vielfaches effektiver machen... Hierzu gehören vor allem die Entwicklung des Verstehens und des Gebrauchs der Sprache; der Mut und die Fähigkeit, Fragen zu stellen, um so viele Informationen wie möglich einzuholen; die Entwicklung von Verhaltens- und Handlungsweisen, um mit unbekanntem oder schwierigen Situationen selbständig fertig zu werden, also die Entwicklung problemlösender und nicht zurückweichenden Verhaltens.

6. Es würde gegen alle Erfahrung sein, nun nicht mehr von „Spätentwicklern“ und „Frühentwicklern“ zu sprechen... Diese Unterscheidung hat jedenfalls den Vorzug, daß nicht voreilig von „weniger begabt“ und „hochbegabt“ gesprochen wird...

8. Im Interesse der Kinder und der Gesellschaft hat man für benachteiligte Kinder eine kompensatorische Erziehung aus Gründen ausgleichender sozialer Gerechtigkeit gefordert... Es handelt sich aber primär um die Hoffnung auf eine mögliche Anhebung der Lern- und Entscheidungsfähigkeit aller Kinder, nicht zuletzt deshalb, um die späteren, immer anspruchsvolleren Lernanforderungen der Gesellschaft von den Grundlagen her zu erleichtern und die Zahl der Sitzenbleiber und Schulversager zu verringern. (S. 41 bis 43)

Lernen im Kindergarten

Neu ist, daß sich heute, aufgrund einer neuen Einschätzung der Lernfähigkeit des Kindes, der pädagogische Ansatz der Förderung schwerpunkthaft vom Reifevorgang auf das Lernen verlagert hat. So bekommen Lernaktivitäten ein größeres Gewicht, die auch den Kindern mehr Freude machen. Aus einem Raum der Behütung soll eine bewußt gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen werden... Bei all dem geht es nicht darum, schulisches Lernen vorwegzunehmen, sondern darum, die allgemeinen Voraussetzungen für schulisches Lernen zu schaffen. (S. 45)

Individualisierung und soziales Lernen

Es ist ein Grundprinzip, daß die Lernprozesse an die Entwicklungs- und Lerngeschichte jedes Kindes anknüpfen... Die beweglich und veränderlich gestaltete Gruppe ist ein vorzügliches Mittel, um Lernprozesse beim Kind in Gang zu setzen, die einerseits seine Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit fördern und es andererseits den in diesem Alter besonders wichtigen Kontext bewußt erleben zu lassen, durch den kooperatives und soziales Handeln erst ermöglicht wird... Schließlich berücksichtigt es die Interessen und Bedürfnisse der Eltern, indem der sozio-kulturelle Hintergrund der Kinder bei der Programmgestaltung mitreflektiert wird und die Eltern durch die Erzieher beraten und an der Planung beteiligt werden. S. 111 u. 115)

Helmut Angermeyer

Inge Deuerling  
(unterrichtende Jugendleiterin)

## Kindergartenarbeit heute

Zeitgemäße Kindergartenarbeit teilt sich in folgende Bereiche:

### I. Die freie Spielzeit

### II. Das angeleitete Spiel

### III. Die gezielte Förderung oder Unterweisung aller Altersstufen

### IV. Die gezielte Förderung oder Unterweisung der schulpflichtigen Kinder

#### I. Die freie Spielzeit

Hier ist von der Kindergartenpädagogik zu fordern, daß die Kinder in freier Entscheidung wählen, was sie spielen wollen, wo sie spielen wollen (am Boden, am Tisch, in der Puppenecke, am Bauteppich), wie lange sie innerhalb der freien Spielzeit mit dem gewählten Spielzeug spielen wollen (sie bestimmen selbst den Wechsel), ob sie alleine, ob mit Kameraden, ob sie mit der Erzieherin als Partnerin spielen wollen.

Nur bei einem reichhaltigen, intakten Angebot sind freie Spielmöglichkeiten durchführbar. Der sog. Freispielschrank sollte nicht, wie es leider noch vielfach üblich ist, ausgedientes, einseitiges Spielmaterial, sogar „Abfall“ enthalten, er sollte durch Spiel- und Materialschränke ersetzt werden, zu denen die Kinder freien Zugang haben. Diese Spielschränke sollten ein reichhaltiges Angebot an Spielzeug, Material zum Gestalten (Werken) und didaktischen Spiel- und Arbeitsmitteln anbieten.

Nicht der Materialverbrauch ist primär, sondern die Spiel- und Lernmöglichkeiten!

Die Dauer der freien Spielzeit sollte nicht unter eineinhalb Stunden liegen.

Die Rolle der Erzieherin während dieser Zeit sollte die der Beobachterin sein bzw. die des Spiel- und Gesprächspartners. Die Erzieherin sollte nicht, wie es auch üblich ist, in dieser Zeit ihre verwaltungstechnischen Aufgaben erfüllen.

Regeln für die freie Spielzeit werden mit den Kindern besprochen, z. B. daß es günstig ist, erst ein Spielzeug wegzustellen, bevor ein neues geholt wird, daß anderen Kindern nichts zerstört wird usw. Nach gemeinsamer Besprechung über diese Regeln halten sich die Kinder eher daran, als wenn ihnen bei passender Gelegenheit die Erzieherin ein Verbot oder Gebot „zuschreit“.

Das Wichtigste an dieser freien Spielzeit sind die Möglichkeiten der freien Entscheidung.

Beispiel für die allgemeine Beendigung dieser freien Spielzeit: Die Uhr, ein wichtiges Instrument im Gruppenzimmer, hat zwei Signalpunkte, die auch von den Jüngsten verstanden werden. Vorschlagsweise einen roten, deutlich sichtbaren Punkt über der Ziffer 12, einen grünen Punkt über der

Ziffer 6. Die Kinder sollten den großen und kleinen Zeiger unterscheiden können. Rechtzeitig sollte dann die Erzieherin von Tisch zu Tisch, von Spielplatz zu Spielplatz gehen und den Kindern mit Hinweis auf die Uhr das Ende der Spielzeit ansagen. Sprachlich könnte sie das folgendermaßen durchführen: „Spielt jetzt bitte zu Ende, in 10 Minuten zeigt die Uhr ½ 10 Uhr und wir werden alles wegräumen.“

Das Wichtigste ist hierbei, daß die Erzieherin von Spielplatz zu Spielplatz geht und ihre Aufforderung ruhig, ohne Hast und Drängen vorbringt.

In der Praxis war es vielfach üblich, und leider finden wir diese Methoden teils auch heute noch, daß die Erzieherin entweder plötzlich zu schreien begann: „Alle Kinder räumen auf, aber schnell und ordentlich“, daß sie laut und andauernd in die Hände klatschte, von ihrem Standplatz aus strenge Blicke umherschickte oder daß sie mit einer schrillen Glocke läutete, als Signal, daß alle Kinder spontan still waren und „herhörten“. Beim Aufräumen half sie nicht, sondern rannte wild durch den Raum, bedacht darauf, daß schnell und ordentlich aufgeräumt wurde. Es gab und gibt Kindergärten, in denen die Kinder die getane Arbeit durch Stillsitzen und Legen eines Fingers auf den Mund anzeigten. Sie warteten wie jeden Tag auf den Ablauf der folgenden gemeinsamen Verrichtungen. Vielfach folgte und folgt jetzt der gemeinsame Gang der Gesamtgruppe zur Toilette, ausgebaut mit dem Lied „Nun hängt euch an, wir fahren mit der Eisenbahn“, wobei es unwichtig war und ist, ob die Kinder „mußten“, alle zogen mit. Dann folgte und folgt (in einigen Kindergärten wirklich noch zu finden) das gemeinsame Händewaschen, Abtrocknen, und man „zog“ oder „zieht“ wieder in das Gruppenzimmer. Dort wurden oder werden die Brottäschchen ausgeteilt. In einigen Kindergärten aßen die Kinder über der geöffneten Tasche, damit die Brösel den Boden nicht beschmutzten. Heute fordern wir Tischdecken und Porzellanteller, und die Kindergärten, die so frühstücken lassen, haben nur gute Erfahrungen gemacht. Es ist nicht nur ein erfreulicher Anblick, wenn alle Kinder dasitzen und mehr oder weniger mühsam ihr Brot verzehren, wobei vielfach auch heute noch äußerste Ruhe herrschen muß.

Auch hier gibt es Vorschläge für Neuerungen, und manche Erzieherin hat dazu eine recht positive Einstellung. Zunächst sollte der gemeinsame Gang zur Toilette wegfallen, die Kinder sollten so selbständig erzogen werden, daß sie einzeln, je nach Bedarf, d. h. wann und wie oft es notwendig ist, zur Toilette gehen können und anschließend selbstverständlich die Hände waschen. Auch diese Angelegenheit bedarf einer Besprechung mit den Kindern und wenn nötig der Unterweisung.

Problematischer ist die Forderung nach dem sog. freien Frühstück. Es sieht praktisch so aus: In einer Ecke des Gruppenzimmers steht ein mit einer Tischdecke und Tellern versehener Tisch, daneben auf einer Anrichte oder ähnlichem Möbel weitere Teller (insgesamt sollten es so viele Teller sein, wie Kinder frühstücken werden). Während der langen Zeit der freien Spielmöglichkeiten können die Kinder einzeln oder in Kleinstgruppen an diesem Tisch ihr Brot essen, anschließend die Hände waschen und weiterspielen.

Begründungen für dieses freie Frühstück. Die Kinder stehen zu Hause sehr unterschiedlich auf, teilweise vor 6 Uhr, die letzten etwa um 8 Uhr. So frühstücken sie sehr unterschiedlich und sind überfordert, wenn sie im Kindergarten alle zur selben Zeit essen sollen. Ein Teil ist noch satt, ein anderer leidet schon länger unter Hunger, ist unlustig, ihm ist übel, er sitzt herum, und wenn endlich Essenszeit ist, kann er kaum essen und plagt sich. Das freie Frühstück hilft vor allem den Kindern, die Essensschwierigkeiten machen und jetzt in freier Entscheidung ihre Zeit wählen können, ohne daß jemand

drängt. Positiv ist auch der Gewinn der Spielzeit, es kann bis zu einer Stunde für jedes Kind gewonnen werden. Es geht viel Zeit verloren, wenn die „Masse“ aufräumt, dann gemeinsam auf die Toilette geht usw., bis alle Täschchen ausgeteilt sind, Brote geschnitten, Früchte geschält sind und bis endlich der Letzte mit seinem Brot fertig ist, denn alle anderen warten solange. Die Aufgabe der Erzieherin ist dabei, still zu beobachten, ob im Laufe der Zeit alle Kinder gegessen haben, eine Kontrolle hat sie z. B. am sauberen Tellerstoß. Sie wählt einen günstigen Zeitpunkt aus, etwa beim Spielwechsel, um Kinder an das Frühstück zu erinnern, damit dieses nicht zu spät liegt.

## II. Das angeleitete Spiel

Es steht zwischen freiem Spiel und Unterweisung. Es kann bei längerer Freispielzeit nebenbei mit einzelnen Kindern oder Kleinstgruppen durchgeführt werden, z. B. als Hilfe für Kinder, die mit der freien Spielzeit nichts anfangen können, gehemmt sind, neu im Kindergarten sind.

Das angeleitete Spiel gibt den Kindern Vermittlung, Unterstützung, Hinweise, Spielregeln werden erklärt, Anleitung zum Spiel wird gegeben. Die Anleitung geht einmal von der Erzieherin aus oder das Kind erwartet sie und bittet darum. Die Kinder können sich auch untereinander anleiten.

Beispiele für angeleitetes Spiel: Tischgesellschaftsspiele (Würfelspiele, Kartenspiele usw.) werden eingeführt, Hilfestellung bei Werkarbeiten, Kinderturnen, Kaufladenspiel, der ganze musische Bereich, Hausarbeit usw. Wichtig hierbei ist die Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder.

## III. Förderung, Unterweisung aller Altersstufen bis hin zur gezielten Vorschulpädagogik der schulpflichtigen Kinder

Da die Übergänge in den Altersstufen fließend sind und die Erzieherin nicht plötzlich beim schulpflichtigen Kind mit gezielter Förderung einsetzen sollte, wird hier nicht zwischen 3- bis 4jährigen und 5- bis 6jährigen getrennt. Wichtig ist, daß der Schwerpunkt beim älteren Kindergartenkind liegt, daß aber schon das Dreijährige bereit ist, zu lernen, aufzunehmen und zu üben.

Bei der gesamten Förderung unterscheiden wir folgende Aufgabengebiete:

1. Die soziale Erziehung
2. Förderung der kognitiven Fähigkeiten und Funktionen
3. Die musische Bildung
4. Die lebenspraktische Bildung
5. Förderung der Kreativität

Da diese Gebiete sehr umfangreich sind, soll eines besonders herausgehoben werden, und zwar die Förderung der kognitiven Funktionen.

Die Kindergärten haben dazu zwei Materialarten: 1. das didaktische Spiel- und Arbeitsmaterial, das als solches auf dem Markt ist, 2. das sog. Fördermaterial, das ist Material, das seit den Anfängen der Kindergärten vorhanden ist und didaktisch verwendet werden kann: Muggelsteine, Legetäfelchen, Stäbchen, Papier und Schreibzeug, Malutensilien, Knetmasse, Perlen, Tischgesellschaftsspiele. Dazu verschiedene Texte in Liedern, Reimen, Gedichten, Geschichten usw. Möglichkeiten zur Farbenlehre mit dem Fördermaterial Stäbchen (es handelt sich hier um Stäbchen in verschiedenen Farben und Längen):

Kaufladenspiel: Wir legen Reihen von je 5 Stäbchen in einer Farbe und sagen dazu: Weiß wie die Eier, rot wie die Tomaten, blau wie die Pflaumen, grün wie der Salat, gelb wie die Zitronen.

Dieses Farbenlehrspiel kann, wenn die Kinder sicher in der Benennung sind, auch die Mengenlehre enthalten. Die Kin-

der kaufen ein (am Tisch sitzend, in Schälchen die Stäbe füllend) und sagen: „Ich möchte zwei gelbe, ein rotes und drei grüne“ oder: „Ich möchte zwei Zitronen, eine Tomate und drei Salate“ oder, noch genauer: „Ich möchte zwei Stäbchen, gelb wie die Zitrone, ein Stäbchen, rot wie die Tomate, drei Stäbchen, grün wie der Salat.“

Reihenlegen: Die Kinder haben viele Stäbchen in ihrer Schale, zunächst nur mit 2 bis 3 Farben. Sie sollen Farbreihen legen in Art einer Schlange oder in Art eines Zaunes: „Legt eine Reihe rot – grün – rot – grün“. Die Schwierigkeitsgrade können gesteigert werden: „rot – rot – grün, rot – rot – grün“ oder „rot – blau – gelb – rot – blau – gelb“, „rot – rot – grün – gelb, rot – rot – grün – gelb“. Hier können auch die Kinder Vorschläge machen. Nach Beendigung der Aufgabe „vorlesen“ lassen, damit die Kinder, die Fehler machten, diese korrigieren können.

Möglichkeiten zur Mengenlehre mit Muggelsteinen (bunte, runde Steine). Auf einzelne Kartons sind 1 bis 4 rote Bälle aufgeklebt. Dabei ist zu beachten, daß nicht nur das Würfelbild 1 bis 4 gebracht wird, sondern verschiedene Variationen. Das Kind, das in die Schule kommt, sollte bis 4 Dinge ganzheitlich erfassen können. Mit Hilfe der Kartons sind Übungsmöglichkeiten gegeben. Der Karton wird z. B. kurz gezeigt, umgedreht, und das Kind soll aus der Erinnerung die Menge sagen. Eine andere Möglichkeit ist, daß die Punktekartons in bunter Reihenfolge in die Mitte des Tisches gelegt werden und die Kinder, die Papier und Wachsmalkreiden haben, zeichnen Ballons oder Striche in derselben Menge ab, umgrenzen die Menge und gehen an die nächste Aufgabe.

Ähnliche Übungen mit 1 bis 3 Steinen können schon mit den Kleinsten, aber mehr spielerisch, durchgeführt werden.

Hingewiesen werden soll noch auf eine Art Vorübung der Zeile, und zwar sollte das Blatt in 3 cm Abstand vom Rand einen Rahmen bekommen, das sind um das Blatt 4 Zeilen. Auf diesen können Zeichen wie Kreise, Dreiecke, Bögen usw. gemalt werden, das Blatt ist nach 4 Zeilen sozusagen voll, der Schule wurde nichts vorweggenommen. In der Mitte des Rahmens kann das Kind noch malen, was es möchte, und nun ist das ganze Blatt gefüllt.

Didaktische Arbeit im Kindergarten, genannt gezielte Förderung, konnte hier nur in Spuren aufgezeigt werden. Je jünger das Kind ist, um so kürzer werden solche Arbeitszeiten sein. Wichtig ist, daß der Schule nichts vorweggenommen wird und doch kleine Brücken geschlagen werden, in denen Arbeitshaltungen geübt werden.

Abgesehen von der freien Spielzeit, dem angeleiteten Spiel und der gezielten Förderung hat der Kindergarten noch viele große Erziehungs- und Bildungsaufgaben durchzuführen, so auch das Feste feiern, die Elternarbeit und die vielen verwaltungstechnischen Aufgaben. Abschließend soll noch auf einen besonderen Tag im Jahr eingegangen werden, und auch hier soll der Versuch gemacht werden, durch Neuerung und Neubestimmung den Tag zeitgemäßer zu gestalten. Es geht um den Pelzmärtltag. Der Pelzmärtl ist eine Schreckensgestalt für die Kinder, und Erzieherinnen gebrauchen ihn vielfach als Erziehungsunterstützung und mißbrauchen ihn somit. Vorschlag für den Pelzmärtlbesuch: Ein den Kindern bekannter Mann besucht die Kinder in der Spielzeit am Nachmittag. Er spielt mit ihnen und fragt sie, ob er ihnen von Pelzmärtl erzählen dürfe. Wenn er die Zuhörer auf seiner Seite hat, erzählt er die Legende vom Martin und sagt anschließend: „Zur Erinnerung an den Martin verkleiden sich jedes Jahr viele Leute und besuchen die Kinder und schenken ihnen etwas. Paßt auf, ich habe eine große Tasche mitgebracht, die werde ich jetzt auspacken und mich als Pelzmärtl verkleiden, ich habe auch zwei kleine Mäntel und Mützen dabei, falls sich

von euch welche verkleiden wollen.“ Hierbei fällt total die Angst weg, es ist eine Unterweisung zum Pelzmärkttag. Erzieherinnen, die diese Lösung für unmöglich halten, mögen sich doch Gedanken machen und vielleicht zunächst folgendes ausprobieren: Die Erzieherin erzählt, daß der Pelzmärkt zu Besuch kommen wird, daß er im Ausweichraum sitzen und warten wird, wer ihn wohl besucht. Auch hier fällt der Zwang weg, die Kinder besuchen ihn freiwillig, und wenn sie nur zur Tür hineinspitzen. Sie sollten allerdings die Gewißheit haben, daß er allen etwas mitgebracht hat, auch denen, die noch Angst hatten.

Ähnlich wie beim Pelzmärkt sollten sich die Erzieherinnen über die verschiedenen Tätigkeiten mit Kindern neue Gedanken machen und sie sollten auch wagen, einmal etwas ganz anders zu machen.

Literaturvorschläge:

Gisela Hundertmark: Soziale Erziehung im Kindergarten (Klett).  
Alexander Sagi: Der Freiburger Modellkindergarten (Lambertus, Freiburg).

Hoenisch, Niggemeyer, Zimmer: Vorschulkinder (Klett).

Schenk-Danzinger: Entwicklungspsychologie (Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien und München).

Hans Zulliger: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel (diese und andere Taschenbücher von Zulliger in der Taschenbuchreihe Fischer Bücher des Wissens).

Felizitas Betz

## Braucht das Vorschulkind religiöse Erziehung?

Von „religiöser Erziehung“ zu sprechen fällt heute schwer. Das Wort weckt Assoziationen, die man nicht gerne heraufbeschwören möchte, wie z. B. Autoritäre Gehorsamerziehung – Indoktrination – Herstellung von Untertanen – religiös-verbrämte Verbotserziehung – Versuch, kirchliche Machtpositionen über Menschen zu befestigen – harmlosfromme Kirchgänger – oder wie immer eine solche Vorstellungskette aussehen mag, die das Wort „religiöse Erziehung“ bei Zeitgenossen in Schwingung bringt.

Aber der in Verruf geratene Begriff ermächtigt uns nicht, einen Totstellreflex zu praktizieren. Wir müssen neu darüber nachdenken, wie das, was religiöse Erziehung dem Menschen früher anbot – nämlich Standkraft in den Wechselfällen seines Lebens – heute aussehen könnte. Auch der Gegenwartsmensch muß Stellung beziehen. Unter anderen Umweltsbedingungen, mit veränderter Wahrnehmung muß er als „Kind seiner Zeit“ seinen Standort neu ausloten. Das Zusammenleben schafft einem Kind für diese Aufgabe die Richtung und die Maßstäbe ein, das Zusammenleben in Familie und Schule, auf welche die Gesellschaft als Gesamt

ihre Rückwirkungen hat. So geschieht Erziehung, die immer in irgendeiner Weise auch „religiöse Erziehung“ ist.

Wenn ich nun versuchen sollte – als Gegenwartsmensch, der sich als ein Christ versteht – einige Prinzipien einer solchen religiösen Erziehung vorzustellen, dann würde ich das z. B. auf folgende Kurzformel bringen:

**Das Leben bejahen**

**Dem Leben vertrauen**

**Die Transzendenz der Welt und allen Geschehens erspüren und ins Leben einbringen**

### 1. Das Leben bejahen

Der Akzent in dieser Formel liegt auf dem Vorgang „leben“. Und in der Tat scheint mir die „Frohe Botschaft“ für uns heute ganz elementar in einer Zusage zum Leben zu bestehen. Die Errungenschaften der Technik und Zivilisation haben uns von vielen Bedrängnissen vergangener Zeiten befreit, darauf sind wir stolz – und mit Recht. Aber sie haben neue Bedrohungen heraufgeführt, die das Leben wiederum bedrängend gestalten. Angst steckt uns in den Knochen – vielleicht unzugebenermaßen: Unser Planet ist klein und wird so voll. Beengt leben wir in unseren großen Städten, übereinandergeschachtelt. Gedrängel auf Fußgängerüberwegen, verstopfte Autostraßen. Und die Bevölkerungsexplosionen in Asien und Lateinamerika. Lärm um uns. Luft, die nach Benzin stinkt. Flüsse und Seen mit verdorbenem Wasser. Menschenheere hungern. Atomare Zerstörungsarsenale lagern irgendwo. Die Genetiker entdecken Möglichkeiten der Manipulation von Menschen, wie sie die Machthaber gebrauchen können ... usw., usw. ... „Ich bin da“, „Fürchtet euch nicht“, spricht Er, Gott, wie eh und je zu uns. Nicht in Büchern, nicht in Dogmen, aus dem Leben selbst können wir diese Stimme vernehmen, die uns ermuntert, es mit dem Leben aufzunehmen. Das erste also, das wir im Auftrag des „Ich bin da“ an unseren Kindern tun können, ist, diese Ermunterung weiterzugeben. Das heißt, Freude am Leben zu empfinden lehren, Leben lustvoll gestalten und auf diese Weise gegen die Bedrängnis anleben.

Im Rahmen der Vorschulerziehung würde dieses Konzept etwa folgendes beinhalten: Die ganze Breite der Möglichkeiten menschlichen Lebens erschließen. Die Sinne ausbilden. Die Wahrnehmung schärfen. Die Empfindung differenzieren. Mit meditativen Kräften begaben. Der Trend im gegenwärtigen Bildungsgeschehen weist einseitig in die Richtung der rational-intellektuellen Ausbildung des Menschen. Die Tendenz geht dahin, auf diesem Weg – in teamwork – Höchstleistungen menschlicher Intellektualität zu bewerkstelligen, die der Menschheit ungeahnte Möglichkeiten eröffnen. Die Weltraumflüge auf den Mond sind so ein Beispiel. Tausende von Menschen setzen ihre Lebensenergien für das Gelingen einer so gigantischen Leistung ein. Aber die Funktion, die ihnen in diesem Räderwerk zufällt, fordert sie alle nur einseitig an. Ihre meditativen, ihre Gemüts- und Sinnenkräfte sind bei der begrenzten Funktion, die dem einzelnen bei einem solchen Vorgang zufällt, nicht gefragt, oft sogar hinderlich.

Eine „religiöse Erziehung“ heute müßte sich als Korrektiv zu diesem vorherrschenden Trend verstehen. In der frühen Kindheit sollten die Spuren ausgebildet werden, auf denen der Mensch neben der begrenzten Funktion, die ihm im Arbeitsprozeß zugewiesen wird, sein ganzes Menschentum entfalten kann, damit ihm die elementare Erfahrung „leben“ nicht entgeht. Nach so starker funktionaler Beanspruchung wird er der Sammlung im Personkern bedürfen, damit er nicht – sich selbst entfremdet – auseinanderfällt, sondern in sich zur Ruhe kommt.

So leben zu lehren, würde ich als „religiöse Erziehung“ ver-

stehen, die im Schöpfungsauftrag begründet ist. Was einstmals unter völlig anderen Bedingungen „Wachset und mehret euch und füllet die Erde“ hieß, könnte, in die heutige Situation übersetzt, etwa so lauten: „Erobert euch einen geistigen Lebensbereich, in dem ihr den Großteil der in euch ruhenden Kräfte entfalten und zu erfülltem Menschsein aufsteigen könnt.“

Die ganz konkreten praktischen Vorschläge für die Herstellung pädagogischer Situationen, in denen so zu leben gelehrt wird, kann ich nicht geben, weil ich keine Vorschulklasse führe. Ich kann nur darauf hinweisen, daß das Vorschulkind durch Zusammensein und Zusammenleben erzogen wird, daß es seine Impulse zwischen den Worten und dem aufgetragenen oder angeregten Tun aufnimmt und fortwährend aus dem Verhalten der Erzieher lernt. Das, was im Erziehungsprozeß geschehen soll, muß also vor allem bei den Erziehern geschehen sein und dauernd geschehen. Es genügt also nicht, daß sie z. B. über Methoden zur Schulung der Sinne, also des Horchens, Schauens, Fühlens, Schmeckens, Riechens verfügen, daß sie den Kindern zeigen können, wie man mit den Händen etwas machen kann, daß sie wissen, wie man zum Malen, Gestalten und zum Spielen anregen kann, daß sie die Wahrnehmung für die Dinge, für die Menschen schärfen und bilden. Diesem selbstverständlichen Können muß ein lebendiger Prozeß vorausliegen, in dem die Erzieher selbst um menschenwürdige Dimensionen ringen, sich selbst in ihrer Mitte zusammenfalten können und so Kräfte gewinnen, das Leben zu bejahen. In diesem Prozeß wird die Leibhaftigkeit von Bedeutung sein. Eine meditative Leiberfahrung, eine reflektierte Erfahrung ihrer eigenen Oralität, Analität und Genitalität wird die Erzieher befähigen, impulsgebend auf die ihnen Anvertrauten zu wirken.

## 2. Dem Leben vertrauen

Die zweite Leitlinie umfaßt die Konfrontation des Vorschulkindes mit der Härte der Realität. Sie beginnt dort, wo ein Kind nicht mehr nach egoistischen Lustprinzipien handeln kann, weil es auf die gegebenen Wirklichkeiten anderer Menschen und Dinge stößt, und endet dort, wo es sich Mächten ausgeliefert sieht, denen es ohnmächtig gegenübersteht. Das Vorschulkind muß auf eine ihm zuträgliche Weise befähigt werden, mit den Härten menschlichen Lebens, mit dem Leben auf Tod hin fertig zu werden. Die Erfahrung der Geborgenheit in Familie und Sekundärgruppen muß es davor bewahren, daß seine daraus entstehenden Ängste heillos werden. Aber die Widrigkeiten der Wirklichkeit dürfen wir ihm nicht verheimlichen. Im Gegenteil: die Spannung, die durch sie hervorgerufen wird, müssen wir ihm positiv als Lebensantrieb zunutze machen. Einen Versuch dazu habe ich in dem Bilderbuch „Wir in unserer Welt“ unternommen, das im Herbst 1971 im Benziger Verlag, Zürich, erscheinen wird. Praktische Notizen dazu finden sich auch im Arbeitsheft „das thema“, herausgegeben von der „Arbeitsgemeinschaft Frauenseelsorge Bayern“, Schriftleitung Theresia Hauser, 8 München 45, Schleißheimer Straße 466. Ich möchte mich hier mit diesem kurzen Hinweis begnügen und ihn dahingehend erweitern, daß „dem Leben vertrauen“ letztlich „dem Schöpfergott vertrauen“ heißt.

## 3. Die Transzendenz der Welt und alles Geschehens erspüren

Der heutige Mensch leidet darunter, daß er für sich und sein Leben keinen Sinn entdecken kann. Die alten Gott-Antworten, die von oben und von außerhalb der Welt kamen – Gott liebt dich, Du bist ein Gedanke Gottes – erreichen ihn nicht mehr so, daß er sein Leben darauf bauen kann. Denn allenfalls hält er noch für wahr, daß Gott da ist oder ihn liebt. Da ihm aber jede Erfahrung dieser „Wahrheit“ mangelt, Gott ihm also fern bleibt, ja wie ein Luftgebilde verweht, ist dieses „Wissen“ nicht so Bestandteil seiner selbst, daß er daraus

leben kann. Seine Einsichten auf nur rationaler Basis werden ihm bei Erschütterungen oder durch den nagenden Zweifel der ungesättigten, unbefriedeten Tiefenseele über den Haufen geworfen und außer Kraft gesetzt. Wie aber sollen wir zur vertieften Bejahung des Lebens gelangen? Wo können wir Zugang zum Sinn finden?

Unsere Bildungsprogramme sorgen dafür, daß unsere Kinder detailliert die naturwissenschaftlichen Zusammenhänge kennenlernen, daß sie die Kräfte der Welt sich zunutze machen können. Sie werden eingewiesen in eine komplizierte Beherrschung der Welt. Aber nirgendwo – und auch die Kirchen nehmen diese Aufgabe kaum wahr, weil auch sie auf Wissensvermittlung rationaler Art fixiert sind – wird ihnen ein Zugang zur geistigen Bedeutung der Dinge und Geschöpfe erschlossen.

Das Vorschulkind sollte so geführt werden, daß es etwas von der Transzendenz der Welt und der Dinge erspürt, daß es Jenseitiges ahnt. Das Gespür für die Unterseite des Sichtbaren kann in ihm geweckt werden. Das wird heute so notwendig, und ich sehe es als die religiöse Aufgabe schlechthin an, weil der Erwachsene zur Bewältigung seines Lebens darauf angewiesen sein wird, daß ihm die geistige Gestalt des Sichtbaren aufleuchtet, daß ihm die verborgene Seite der Erscheinungsformen erfahrbar wird. Der Weg dorthin ist mühsam und nicht ohne meditative Bemühung zu erreichen. Dennoch scheint mir möglich und notwendig, zum Erreichen dieses Ziels auf drei Akzente das Augenmerk zu richten.

### A. Die Leiberfahrung des Kindes kultivieren

Solange die Menschen nach einigermaßen naturverbunden leben konnten, hatten sie über ihre Naturerfahrung verhältnismäßig leicht einen Einstieg in das, was z. B. hinter der Erscheinungsform einer Kuh, eines Baumes, eines Berges oder des Meeres sich offenbart. Je mehr uns aber diese Möglichkeit entzogen ist, weil wir zwischen Mauern, zwischen lärmenden und stinkenden Autos, zwischen Asphalt und Beton anstatt zwischen Wiesen und Feld, Wäldern und Gärten leben, um so mehr sind wir auf das letzte Stück Natur, das uns bleibt, unseren Leib nämlich, angewiesen. Er ist für uns ein Weg, auf dem wir uns selbst als Zeichen dieser transzendenten Wirklichkeit zu erleben vermögen. Andererseits können wir ihn auch wie eine Art Fahrzeug in die Versenkung benutzen, denn über Atmung und leibhaftige Entspannung erreichen wir die meditativen Ebenen der hintergründigen Wirklichkeit der Welt, auf der uns eine Erfahrung von Sinn (vielleicht darf man sie noch nicht so schnell „eine Erfahrung von Gott“ nennen) zuteil wird.

Als Aufgaben in der Vorschulerziehung würden sich daraus ergeben: Alle Erfahrungen leiblicher Art bei den Kindern fördern. Um nur ein paar beliebige Beispiele zu nennen: Mit ihnen atmen – und anschließend im Liegen die durch die Tiefatmung entstehende leichte Benommenheit auskosten – fallenlassen assoziieren (Goldmarie in den Brunnen) – Ruhig mal einen Tag im Essen etwas mager und knapphalten, um dann ein orales Fest zu feiern. – Annale Schmierorgien (mit Dreck und Farben) gestatten, ja provozieren und bei passender Gelegenheit den Darmausgang meditativ erspüren lehren. – Dafür sorgen, daß die Genitalien erlebt werden und nicht unter Tabus fallen. – Trambolinspringen ermöglichen und darin wie im Schaukeln oder beim Schlittenfahren oder sonstigem Bergabfahren das Herunterfallen genießen lassen („Mutter, das ist so ein schönes Gefühl im Bauch“). Sicher fallen den Kindergärtnerinnen noch mehr praktische Möglichkeiten ein, in denen dieses „Sichloslassen“ lustvoll geübt werden kann. Es hat einen Anklang an ekstatische Elemente (und welches Verlangen nach Ekstase, nach Außersichgeraten, erleben wir heute bei unseren Jugendlichen . . .). Außerdem ist ohne Loslassenkönnen keine meditative Erfahrung, das heißt: keine Erfahrung von Gott möglich.

B. Das symbolhafte Erleben der Kinder anregen  
Kinder im Vorschulalter haben noch einen deutlichen Zugang zu symbolhafter Erfahrung. Er darf ihnen nicht durch vorzeitige intellektuelle Schulung verbaut werden. Diese Anlage bedarf vielmehr der Erschließung und der Pflege durch die Erzieher. „Symbolisches Denken und Schauen ist die Wahrnehmung des Sinnes im Sinnlichen. Der durch den Sinnverlust erkrankte homo faber kann durch die symbolische Denk- und Schauweise wieder zur Sinnerfahrung geleitet werden, und das bedeutet, daß er den von jedem Nutzeffekt unabhängigen Wert des Menschseins, des Nächsten und aller ihn umgebenden Gebilde wiederentdeckt, so daß er inne wird: der Mensch ist mehr als nur Mensch und die Geschöpfe mehr als die Gestalt, in welcher sie sich darstellen. Durch die Einübung der dem Menschen ursprünglich eigentümlichen symbolischen Erfahrung der Sinnenwelt ergibt sich Offenheit für die Transzendenz.“ Alfons Rosenberg

Zur Erfüllung dieser Aufgabe können sie immer noch bei den alttestamentlichen Psalmen in die Schule gehen. Dort werden die dem Kinde auch heute noch unmittelbar zugänglichen Symbole immer wieder verwandt:

#### Der Weg

*Lehre mich, Herr, deinen Weg. (Ps 85, 11; 26, 11)*

*Ebne mir deinen Weg. (Ps 5, 9)*

*Deine Wege zeige mir an. (Ps 24, 4)*

*Du hast meinen Schritten breite Straßen geschaffen (Ps 17, 4)*

#### Der Berg

*Sein heiliger Berg, die herrliche Höhe ist die Freude der ganzen Welt. Der Sionsberg, der nach Norden schaut, er ist des großen Königs Stadt. (Ps 47, 3)*

*Wer darf ersteigen den Berg des Herrn? (Ps 23, 3)*

*Wer Heimat haben auf deinem Berg? (Ps 14, 1)*

#### Die Sonne

*Ein Licht geht im Dunkel den Redlichen auf: der gnädige, milde, gerechte Gott. (Ps 111, 4)*

*Denn Sonne und Schild ist Gott der Herr. (Ps 83, 12)*

*Sein Leben währt wie die Sonne. (Ps 71, 5)*

#### Der Tisch

*Den Tisch bereitest du mir ins Angesicht denen, die mich bedrängen.*

#### Die Tür

*Hebt denn, ihr Tore, eure Häupter, hebt euch, ihr alten Pforten: daß seinen Einzug halte der König der Herrlichkeit. (Ps 23, 7)*

#### Das Haus

*Ich liebe, o Herr, das Haus darinnen du wohnst. (Ps 25, 8)*

*Eins nur erbitt ich vom Herrn, nach einem geht mein Verlangen: wohnen zu dürfen im Hause des Herrn all meines Lebens Tage. (Ps 26, 4)*

*Wohnen darf ich im Hause des Herrn. (Ps 22, 7)*

*Selig, die in deinem Hause wohnen. (Ps 83, 5)*

Natürlich können wir diese Texte so nicht übernehmen. Aber anregen lassen können wir uns von ihnen. Sofern die Erzieher noch traditionell mit den Kindern zu beten gewohnt sind, sollten sie diese Symbole in ihre möglichst kurzen, dem Verständnis des Kindes angepaßten Gebetssätze aufnehmen – am besten, nachdem sie jeweils ein solches Symbol in der kindlichen Erfahrung vorbereitet haben durch irgendwelche Erlebnisse (Bergwanderung – durch ein altes Tor gehen – Geborgenheitserfahrung im Haus, z. B. nach einem

Gang in Regen und Wind usw. Siehe auch Betz, Schau her, lieber Gott).

Aber auch dort, wo die direkte Gebetstradition nicht mehr aufrechterhalten werden kann (weil z. B. die Gottesvorstellung des Erziehers sich so gewandelt hat, daß er nicht mehr zu einer so einfachen Anrede einer göttlichen Person in der Lage ist), ist es ein unverlierbares Element religiöser Erziehung, dieses Symbolerleben der Kinder lebendig werden zu lassen. Es muß nicht in anredende Gebetsform gebracht werden. Es kann sich – scheinbar ganz weltimmanent – auf ein Erleben der Dinge selbst richten, wenn nur die tieferen Schichten der kindlichen Seele dabei in Schwingung geraten. Kinder werden glücklich dadurch und belohnen den Erzieher, indem sie sich ihm spontan erschließen und Zuneigung entgegenbringen.

#### C. In die das Welterleben transzendierende Märchenwelt einführen

In unseren Märchen besitzen wir einen Schatz, der in die hintergründige Dimension des Lebens, der Menschen und der Dinge einführt. Das Märchen durchstößt die Vordergründigkeit des Geschehens. Es macht auf unsichtbare bannende und rettende Mächte aufmerksam, eröffnet einen Sinnzusammenhang zwischen Menschen- und Tierwelt, zwischen Menschen- und Pflanzenwelt und bringt dem Kind Verständnis für eine kosmische Verbundenheit nahe. Es macht ihm die Hintergründigkeit alles Geschehens zugänglich, und zwar auf eine Weise, die das Kind leicht adaptieren kann: nämlich in Form von Geschichten.

Legenden und Wundergeschichten aus der Bibel haben im Vorschulalter den gleichen Effekt. Sie können – wie die Märchen und auf gleicher Ebene – den Kindern erzählt werden, aber ohne den üblichen dogmatischen Zeigefinger (der womöglich auch noch droht). Es ist davor zu warnen, aus ihnen den Kindern „ewige Wahrheiten“ über Gott und den Gottessohn herauszudestillieren. Damit würde wieder auf die rationale Ebene übergewechselt, die in diesem Fall die Transzendenz wieder zudeckt.

Wenn in diesem Konzept davon abgesehen wird, dem Vorschulkind in herkömmlicher Weise direkte religiöse Infiltration zukommen zu lassen, so hat das seinen Grund darin, daß ich der Überzeugung bin, daß vorzeitige einseitig-rationale Vermittlung – auch wenn sie die absolute Mode ist – die Erfahrungswege des Menschen behindert, wenn nicht verschließt. Außerdem wissen wir im Moment überhaupt nicht, was für ein Gottesbild wir übergeben könnten. Gott wird da sein als der er da sein wird für unsere Kinder. Das ist nicht meine These, sondern biblische Botschaft. Die größere Aufgabe an den Kindern ist, sie für die Wahrnehmung seines Erscheinens vorzubereiten, wie und wo immer ihm gefallen wird sich kundzutun.

Daraus ergibt sich aber auch, daß nicht jeder Beliebige fähig ist, diese Art religiöse Erziehung den Kindern angedeihen zu lassen. Denn der Erzieher muß *durchleben*, was durch ihn weitergegeben werden soll. Er muß nicht nur das Leben bejahen und ihm vertrauen, sondern um Zugang und *Erfahrung* zu einer Wirklichkeit bemüht sein, die wir mit dem Wort Gott ausdrücken. Alles, was an Jesu Forderungen zu leisten ist, muß *in seinem Leben* geschehen. Wenn er damit dauernd „beschäftigt“ ist, wird er von dem krankhaften Drang befreit sein, kleinen Kindern möglichst viel Wissen über Gott beizubringen. Gelassenheit wird ihn prägen. Zugleich aber wird er mehr „Göttliches“ auf die Kinder ausstrahlen, als er ihnen je indoktrinieren könnte.