

„ErzieherInnen als pädagogische Fachkräfte und Zeuginnen im Glauben“

Vortrag am 15. Dezember 2009 in Fulda

I. Konturen einer Anthropologie der Kindheit

Die Frage nach den beruflichen Qualifikationen von Fachkräften im Bildungsbereich wirft die Frage nach dem Menschenbild auf, das den Erziehungs- und Bildungsprozessen zugrunde liegt.¹ Denn Handlungskompetenz bildet sich nicht allein aus dem Erwerb konkreter Fertigkeiten im Laufe der Ausbildung, sondern in erster Linie aus den grundsätzlichen Optionen, die die Fachkräfte mitbringen oder sich mit den Jahren zu eigen machen. Die Grundoptionen wiederum sind Ausdruck des Bildes vom anderen Menschen, in Fall der Kindertageseinrichtungen (im Folgenden „KiTa“) des Bildes vom Kind, das hinter und unter der erzieherischen Arbeit liegt. Dieses Bild vom Kind ist beträchtlichen geschichtlichen und gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen.

Zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts wurden Kinder als „Zöglinge“, „zu erziehende Wesen“ verstanden, als unfertige, unselbstständige Menschenkinder, die erst im Laufe des Erziehungsprozess die Ausstattung bekommen, die sie zu vollwertigen Mitgliedern unserer Leistungsgesellschaft machen. Doch auch heute wird Kindheit noch oft genug als Durchgangsstadium betrachtet, das die nachwachsende Generation erst einmal durchlaufen muss, bevor sie von den Erwachsenen als ebenbürtig anerkannt werden. Auch wenn heutzutage niemand ernsthaft am Menschsein der Kinder zweifelt, ist es nicht von der Hand zu weisen, dass man faktisch in der Gesellschaft mit den Kindern erst dann ‚rechnet‘, wenn sie selbstständige Konsumenten und leistungsfähige Mitglieder des ökonomischen Systems geworden sind.

¹ Der Begriff „Erziehung“ wird im Folgenden stärker im Blick auf die Intentionen und Handlungen der Erziehenden bezogen, wohingegen der Begriff „Bildung“ die Selbsttätigkeit des Subjekts in Relation mit der Umwelt in den Mittelpunkt stellt: vgl. Krüger et al. 2009; Boschki 2008, 73ff;

Auch in theologischer Hinsicht wird den Kindern das Menschsein zwar uneingeschränkt zugesprochen, doch stellt sich die Frage, ob sie als Glaubenssubjekte wirklich ernst genommen werden. Steht nicht implizit und subtil die Sichtweise im Vordergrund, dass Kinder erst einen erfolgreichen religiösen Erziehungsprozess zu durchlaufen haben und erst ihren ‚naiven‘ Kinderglauben ablegen müssten, bevor sie Mitspracherecht in Glaubensdingen bekommen?

Gegen derlei verkürzte Anthropologien stehen Entwürfe einer dialogischen Anthropologie des Kindes, die die Kinder von Anfang an auf gleiche Augenhöhe mit den Erwachsenen stellen. Einen radikalen Ansatz der Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen, von dem in religionspädagogischer Hinsicht enorm viel zu lernen ist, stellt der reformpädagogische Weg des polnischen Kinderarztes und Pädagogen *Janusz Korczak* (1878-1942) dar. Kaum jemand vor ihm, aber auch erstaunlicher Weise kaum jemand seit Korczaks Tod, hat in gleicher Radikalität eine Anthropologie des Kindes gedacht und gelebt, die von dem strikten Grundsatz ausgeht: „Kinder *werden* nicht erst zu Menschen, sie sind schon welche.“² Die Bedeutung dieser Anthropologie kann kaum unterschätzt werden. Denn sie konstituiert eine pädagogische Anthropologie der Beziehung zum Kind, die das Kind in seiner absoluten, unveräußerlichen Würde versteht. Jeder Augenblick des Zusammenseins mit Kindern wird zum Anlass größter Wertschätzung: „Wenn ich mit einem Kind spiele oder mich mit ihm unterhalte – verflechten sich zwei gleichermaßen reife Augenblicke seines und meines Lebens.“³ Hier gewinnt der Augen-Blick eine enorme Bedeutung. Die gesamte Pädagogik Korczaks ist aus dem Verständnis dieses Augenblicks heraus erklärbar.⁴

Aus der Aufwertung des Augen-Blicks begründet Korczak eine strikte *Pädagogik der Achtung vor dem Kind*. Die Erziehenden stehen nicht *über* den Kindern, haben keine Vorrangstellung. Im Gegenteil, sie müssen zu ihnen aufblicken, sich zu ihren Gefühlen „aufschwingen, emporrecken, auf die Zehenspitzen stellen, heranreichen“.⁵ Nichts rechtfertigt eine Überlegenheit der Erwachsenen. Kinder und Jugendliche selbst können Vorbilder für die Erziehenden werden, denn Kinder sind bereits denkende, fühlende, freie und kreative Wesen, die zu Phantasie und Produktivität

² Korczak (1996), Bd. 1, S. 475.

³ Korczak (1999), Bd. 4, S. 402-405.

⁴ Ungermann 2006; Brendler/Ungermann 2004.

⁵ So der Auftakt zu seinem Essay „Wenn ich wieder klein bin“, in: Korczak (2000), Bd. 3, S. 135.

fähig sind. Programmatisch und voller Leidenschaft formuliert er sein Plädoyer „Das Recht des Kindes auf Achtung“:

„Das Kind ist nicht dumm; es gibt unter den Kindern nicht mehr Dummköpfe als unter den Erwachsenen. ...
Lasst uns Achtung haben vor seiner Unwissenheit. ...
Lasst uns Achtung haben vor der Erkenntnisarbeit. ...
Lasst uns Achtung haben vor den Misserfolgen und Tränen. ...
Lasst uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem heutigen Tag. ...
Nicht niedertrampeln, nicht geringschätzen, nicht der Knechtschaft des Morgen überlassen, nicht stoppen, nicht hetzen, nicht antreiben.
Lasst uns Achtung haben vor jedem einzelnen Augenblick, denn er verlöscht und wird sich nie mehr wiederholen, man muss ihn immer ernst nehmen. ...
Wenn ich mit einem Kind spiele oder mich mit ihm unterhalte – verflochten sich zwei gleichermaßen reife Augenblicke seines und meines Lebens.“⁶

In solchen dichten Sätzen konstituiert Korczak die pädagogische Beziehung durch die grundsätzliche Haltung des Respekts und der Achtung seitens des Erziehers den jungen Menschen gegenüber, die, wie seine Erfahrungen zeigen, mit dem gleichen Respekt und der gleichen Achtung antworten werden. Spüren Kinder, dass sie angenommen sind, nehmen auch sie die Erziehenden an.

Kommt ein solch hoher Anspruch an das erzieherische Verhältnis einer Überforderung gleich? Korczak weiß nur zu gut: Kein Erzieher (oder Lehrer) kann allen Kindern, mit denen er zu tun hat, gerecht werden, zumal nicht in größeren Gruppen. Aber die grundsätzliche Einstellung Kindern und Jugendlichen gegenüber, die grundsätzliche Achtung der Würde der Jüngeren entscheidet über die Qualität der pädagogischen Beziehung zu ihnen. Die radikale Neubegründung der pädagogischen Beziehung durch die prinzipielle Gleichberechtigung zwischen Erwachsenen und Kindern stellt die Heranwachsenden in den Mittelpunkt der Erziehung (nicht die Norm- und Kontrollwelt der Erwachsenen); die Beziehung ist begründet in gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Achtung.

Der Erziehungswissenschaftler Friedhelm Beiner, einer der wichtigsten pädagogischen Korczak-Interpreten, sieht bei Korczak sechs Dimensionen der pädagogischen Beziehung:

- „1. Mit den Kindern fühlen.
2. Die Kinder begleiten statt sie zu bevormunden.
3. Die Realität nicht beschönigen – aus Fehlern lernen.
4. Die Menschenrechte der Kinder achten.
5. Beobachten und reflektieren.
6. Phantasie- und humorvoll eine demokratische Lebenswelt schaffen.“⁷

⁶ Korczak, Bd. 4, 1999, S. 402-405.

⁷ Beiner 1994, S. 75ff.

Auf der Seite der Kinder zu stehen, sie zu begleiten und sie in solidarisch-einfühlerndem Handeln in ihrer Selbständigkeit stärken – das heißt für Korczak „... in einer *dialogischen Beziehung* mit den Kindern leben“.⁸

Eine solche dialogische Anthropologie der Kindheit kann für religionspädagogisches Denken und Handeln impulsgebend wirken, dann nämlich, wenn die pädagogische Anthropologie mit einer theologischen Anthropologie der Kindheit ergänzt wird. Einen ähnlich konsequenten Ansatz wie Janusz Korczak, jedoch in ganz anderem Kontext und vor ganz anderem Hintergrund, entwickelt *Karl Rahner* (1904-1984) in seinen „Gedanken zu einer Theologie der Kindheit“ aus dem Jahr 1966. Rahner geht von der absoluten Unmittelbarkeit aller Menschen zu Gott aus, so auch der Kinder: „Die Kindheit selbst hat eine Unmittelbarkeit zu Gott, sie grenzt an Gottes Absolutheit nicht nur mit der Grenze des Alters, der Reife, des Späteren, sondern durch sich selbst.“⁹ Alle Altersphasen des Menschen sind unmittelbar zu Gott, so auch die Kindheit. Damit stellt er jeden Menschen, auch und gerade die Kinder, in den Horizont der Gottesbeziehung, den Grundgedanken seiner theologischen Anthropologie. Ein solches Verständnis kontrastiert er mit der landläufigen Meinung, die die Kindheit allein im Horizont der Vorläufigkeit versteht. Kindheit, so denken viele, ist nichts als Durchgangsstadium, ist allein Hinführung, Vorbereitung. Einem solchen Denken erteilt Rahner eine klare Absage: „Jedes Kind ist unmittelbar zu Gott ... Der Mensch ist ein Subjekt, er besitzt sich, er ist sich immer als ganzer aufgegeben ...“¹⁰

Rahner geht von der „unüberholbaren Würde der Kindheit“ aus, die er strikt theologisch begründet: Das theologische Subjektdenken, das dem Menschen in jeder Lebensphase absolute Würde verleiht, wird für Rahner Anlass, auch die Kindheit in dieses Licht zu stellen. Das Kind muss nicht erst Mensch werden, es ist Mensch im vollen Sinne von Anfang an. Für die Kindheit gilt genauso wie für die weiteren Lebensabschnitte, dass sie nicht nur die Ausgangsbasis für eine spätere Vollendung darstellt, sondern dass sie eine „unvertauschbare Eigenart“ besitzt, die ihr unausdenkbare Würde, Unvergänglichkeit und Ewigkeit verleiht. Kindheit ist, so Rahner, keineswegs nur Entwicklungsstadium und damit Vorphase des eigentlichen Lebens, das sich erst im Erwachsenenalter abspiele.

Immer wieder verankert Rahner seine systematischen Gedanken in biblischen Aussagen, wobei dem biblischen Gedanken der Gotteskindschaft eines jeden Menschen besondere Bedeutung zukommt. Wenn wir alle in einem Kindschaftsverhältnis zu Gott stehen, dann hat auch Kindheit ihre eigene religiöse Bedeutung. So verweist er insbesondere auf die neutestamentliche Zentralstelle des

⁸ Ebd. S. 78 (Hervorh. RB).

⁹ Rahner 1966, S. 316.

¹⁰ Ebd. S. 313.

„Kinderevangeliums“ oder auch „Kindersegnung“ genannt (Mk 10,13-16 par) sowie der Perikope, in der Jesus die Kinder in die Mitte stellen lässt (Mk 9,33-37 par).

Als Konsequenz lässt sich sagen, dass Rahner mit seiner Theologie der Kindheit ein theologisches Subjektdenken entwickelt, das jedem Menschen in jeder Lebensphase, so auch den Kindern, absolute Würde verleiht. Das Kind ist Mensch und (potentielles) Glaubenssubjekt von Anfang an. Es ist in jeder Altersstufe fähig, die Gottesbeziehung für sich zu realisieren.

Auf der Grundlage beider Ansätze werden Konturen einer religionspädagogischen Anthropologie der Kindheit sichtbar, die für erzieherisches Handeln in den diversen Bildungsfeldern, so auch in der Kindertagesstätte, als Orientierungsrahmen dienen können. Religionspädagogisches Arbeiten in der KiTa stellt das Kind in den Mittelpunkt des erzieherischen Handelns. Von ihm her und auf es hin wird die Arbeit konzipiert, niemals über es hinweg oder von oben auf das Kind herab. Die Situation des Kindes, seine familiäre Herkunft, seine entwicklungsbedingte und soziokulturelle Situation, seine Fragen und seine Verstehensvoraussetzungen stehen am Ausgangspunkt der Überlegungen. Religionspädagogisches Arbeiten muss als religionspädagogische Begleitung verstanden werden, nicht als Bevormundung oder als Führung bzw. Lenkung in eine fest vorgegebene Richtung.

Eine Religionspädagogik der Achtung vor dem Kind, die sich aus pädagogischen und theologischen Quellen speist, wird religiöse Erziehung in der KiTa nicht allein als Vermittlungsaufgabe verstehen können. Die Frage der Aneignung und die Frage der Beziehung stehen der Vermittlungsaufgabe gleichberechtigt zur Seite. Religiöse Erziehung ist zu allererst eine Beziehungsaufgabe. Sie geschieht in und durch Beziehungen. Die theologische Sichtweise der Unmittelbarkeit des Kindes zu Gott drückt sich in Beziehungsstrukturen aus, die dem Kind unbedingte Annahme signalisieren: „Religiöse Erziehung qua christliche Erziehung ist nicht in erster Linie ein Vertrautmachen mit Inhalten oder bereits interpretierten Erfahrungen, sondern grundlegend die Vermittlung einer Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins.“¹¹

Diese Beziehungsaufgabe, die den Mittelpunkt religionspädagogischer Arbeit in der KiTa bildet, macht ein neues Selbstbewusstsein und Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte, der ErzieherInnen in der KiTa, vonnöten, was eine Herausforderung an Aus-, Fort-, Weiterbildung sowie an die religionspädagogische Begleitung von ErzieherInnen darstellt.

¹¹ Mette (1983), S. 275.

II. Berufliche Identität der ErzieherInnen im Kontext des gesellschaftlichen und religiösen Wandels: die Diskussion um „Bildung“

Seit einigen Jahren ist die Diskussion um Bildung hierzulande, aber auch in ganz Europa, neu aufgeflackert. Die Ursache ist nicht, wie vielfach verkürzt gesagt wird, das durchschnittliche Abschneiden der deutschen SchülerInnen in der sog. PISA-Studie (erstmalig 2000). Die Tatsache, dass verstärkt über die Frage nach der Bildung junger Menschen nachgedacht und debattiert wird, hat tiefe gesellschaftliche Ursachen. Die Gesellschaften Europas – gewiss auch weltweit – unterliegen derzeit einem dramatischen, nie dagewesenen Wandel, der insbesondere durch seine Schnelligkeit zu charakterisieren ist. Der Wandel erfolgt sowohl auf der Makro-, der Meso-, als auch auf der Mikroebene. Die Makroebene repräsentiert den Bereich der politischen und geschichtlich-gesellschaftlichen Organisationssysteme, die Mesoebene den Bereich der Institutionen (Arbeitsplatz, Bildungsinstitutionen, Verwaltungen). Die Mikroebene stellt den Bereich der individuellen, familiären und persönlichen Kontakte, der zwischenmenschlichen Beziehungen dar. Die Prozesse, die hinter den großen soziologischen Stichworten wie Pluralisierung und Individualisierung stehen, zeigen ihre Realität auf all diesen Ebenen, insbesondere auch die Medialisierung.

Mit den Medien wird am deutlichsten, wie stark das individuelle Leben, insbesondere auch das Aufwachsen der Kinder, von den gesellschaftlich-technischen Veränderungsprozessen erfasst wird. Die Medien, gerade auch die Massenkommunikationsmittel, ragen tief in die Kindheit und in die früher so wohl behütete Kinderstube hinein. Sofern es sich Familien finanziell leisten können (jedoch oft genug auch dann, wenn sie es sich eigentlich nicht leisten könnten), sind technische Medien schon in der Kindheit allgegenwärtig. Sie bestimmen den Alltag, die Rhythmen des Zusammenlebens, beherrschen die Freizeit, aber immer mehr auch die schulische und berufliche Welt. Ein Leben ohne ‚Handy‘ in der Tasche und ohne ständige Online-Möglichkeit ist für viele Zeitgenossen, insbesondere der jüngeren Generation, kaum mehr vorstellbar. In dieser Situation prophezeit Bill Gates, der Erfinder von „Microsoft“, die Mediengesellschaft stehe erst am Anfang. Jedoch kaum einer kann sich ausmalen, wohin die Reise gehen soll.

Diese enormen Veränderungsprozesse, die hier nur umrisshaft angedeutet werden können, sind die tiefere Ursache für die neue und heftig geführte Diskussion um Bildung.¹² Was heißt „Bildung“ angesichts der allgegenwärtigen Möglichkeit der Information über alles, was man wissen will? Kann Bildung noch nach dem alten

¹² Tippelt/Schmidt 2010.

Muster definiert und verstanden werden? Was heißt „Bildung in einer pluralen Welt“?¹³

Dieser gesellschaftliche und bildungstheoretische Rahmen ist wichtig, fragt man nach dem *Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Denn ihr Beruf steht für einen nicht unerheblichen Lebensabschnitt in der Bildungsbiografie des Menschen. Kann Familie als erste Bildungsinstanz gelten, ist die KiTa in ihren vielfältigen Formen die lebensgeschichtlich zweite Instanz, die ebenfalls prägend auf die Subjektwerdung des Einzelnen und der jeweiligen Gruppen einwirkt. Sie ist biografisch gesehen keineswegs weniger bedeutungsvoll als die Instanzen Schule, Ausbildung, Hochschule, auch wenn sie in der individuellen Erinnerung im weiteren Leben hinter die anderen Bildungseinrichtungen zurücktritt. Ihre sozialisatorische Kraft ist jedoch nicht zu unterschätzen.

Wen wundert es, dass die berufliche Identität in einer Zeit allgemeiner Bildungsdiskussion, Frage nach der Qualität von Bildung, der Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung auch der ErzieherInnen zur Disposition steht. Hinzu kommt, dass neue Studiengänge zur „Elementarpädagogik“ bzw. „frühkindlichen Pädagogik“ oder „Pädagogik der frühen Kindheit“ wie Pilze aus dem Boden sprießen. Stellen die dadurch Ausgebildeten eine Konkurrenz für das Berufsbild der ErzieherIn, ausgebildet in den klassischen Fachschulen mit integriertem oder angeschlosssem Praxisjahr („Anerkennungsjahr“), dar? Oder eine Ergänzung? Eine Bereicherung? Gar eine Bedrohung?

Fest steht, dass ErzieherInnen Fachkräfte sind und sein müssen. Gerade der besagte gesellschaftliche Wandel macht erforderlich, dass ErzieherInnen spezifische Kompetenzen benötigen, um Kinder gezielt zu fördern, Entwicklungsverläufe beobachten, verstehen und begleiten zu können. Erzieherinnen sind Expertinnen für Bildung im kognitiven, sprachlichen, emotionalen, körperlichen, sozialen und kommunikativen Bereich. Sie fördern und fordern, sie begleiten und stimulieren, sie beobachten und dokumentieren, sie reflektieren, ziehen Schlüsse und beraten. Es liegt auf der Hand, dass sie für diese Aufgaben gut, ja bestens ausgebildet werden müssen, dass sie im Berufsleben institutionell unterstützt werden und die Chance bekommen müssen, ihr Fachwissen und ihre beruflichen Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildung regelmäßig auszubauen.

Dabei ist *eine Gefahr* zu beachten: Die Rede von Kompetenzen kann leicht zur *Überforderung* für die Betroffenen werden. Alle Welt redet von Kompetenzen,

¹³ Vgl. Nipkow 1998.

insbesondere in der neueren Bildungsdiskussion,¹⁴ doch kann dadurch leicht der Bogen der beruflichen Identität jedweder Berufsgruppe, so auch die des pädagogischen Fachpersonals in der KiTa, überspannt werden. Eine kleine Auswahl der Kompetenzbereiche, die das Berufsbild von ErzieherInnen ausmachen und die von ihnen eingefordert werden, ist:

- *Bildung und Entwicklung der Kinder fördern, begleiten*
- *pädagogisches Handeln reflektieren*
- *Teamfähigkeit*
- *Kooperationen mit Eltern, Träger, Grundschule*
- *Kooperation mit familienstützenden Diensten*
- *allgemeine Fachkompetenz*
- *personale Kompetenz*
- *Methodenkompetenz, Beobachtungs- und Dokumentationskompetenz*
- *Kommunikationskompetenz, soziale Kompetenz*
- *Konfliktkompetenz*
- *„Wickelkompetenz“; Hygiene, Pflege (im Zuge des Aus- und Aufbaus der Kinderkrippen)*
- *Förderkompetenz*
- *Sprachkompetenz*

Diese und weitere Kompetenzen erwarten Eltern und Träger von pädagogischem Fachpersonal in den KiTas. Doch die Rede von Kompetenzen führt nur dann weiter, wenn sie ressourcenorientiert verstanden wird. Viele der Fachkräfte bringen diese Kompetenzen zumindest als Anlage bereits in die Ausbildung mit. Sie können in der Ausbildung gezielt ‚geschult‘, gefördert und wortwörtlich ‚ausgebildet‘ werden; Kompetenzen können auch im beruflichen Dasein nochmals weiterentwickelt werden. Die menschlichen und fachlichen Kompetenzen der Erziehenden sind die beste Ressource für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen. Dies schließt konkrete Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung keineswegs aus, sondern geradezu ein.

Für KiTas in *kirchlicher Trägerschaft* kommt ein weiteres Bündel an Kompetenzen hinzu, die in christlich geprägten Einrichtungen gefragt sind, nämlich das der religiösen Kompetenz. „Jetzt auch noch fromm?“¹⁵ stöhnt bzw. fragt manch einer, der

¹⁴ Müller-Ruckwitt 2008.

¹⁵ Hier und zum Folgenden: Hugoth/Benedix 2008, S. 149ff, 95ff.

die Last an Kompetenzforderungen schon ohne religiöse Überhöhung kaum für weiterführend hält. Allgemein spricht man von Kompetenzbereichen wie:

- *religiöse Kompetenz*
- *spirituelle Kompetenz*
- *Auskunfts-fähigkeit in Fragen des Glaubens*
- *biblische Kompetenz*
- *Kompetenz in christlichem Basiswissen*
- *interreligiöse und interkulturelle Kompetenz*

Das Bischofswort „Welt entdecken, Glauben leben“ spricht gar von:

- *Erzieherinnen als „Zeuginnen im Glauben“¹⁶*

Bei derlei Formulierungen entstehen leicht Ängste aufseiten der ErzieherInnen, wie ich es bei zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen zu Gehör bekommen habe. ErzieherInnen sagen zu Recht: „Wir arbeiten zwar in einer kirchlichen KiTa und haben den Voraussetzungen und Regeln grundsätzlich zugestimmt. Doch sind wir keine TheologInnen und ExpertInnen in Glaubensfragen.“ Verständlich, denn die Lebens- und Glaubenswege der ErzieherInnen sind ebenso plural (und bisweilen säkular) wie die Lebenswege anderer Mitglieder unserer Gesellschaft. Wie kann also die Zuschreibung „Zeuginnen im Glauben“ verstanden werden?

Der gesellschaftliche Wandel spiegelt sich in einem ebenso dramatischen religiösen Wandel. Nicht nur Gesellschaft, Lebenswelt und Alltag unterliegen einem raschen Veränderungsprozess, auch Religion, Glaube und Kirche.¹⁷ Ob die Gesellschaft säkular oder „post-säkular“ (Jürgen Habermas) zu interpretieren sei, ob Religion und Glaube „verdunsten“ oder ob Religion „wiederkehrt“, ist heftig umstritten. Fest steht jedoch, dass sich Religion und Glaube verändern, zumindest in der Lebenswelt der Menschen. Auch die katholisch getauften Kinder kommen nicht mehr mit einer kirchlichen Sozialisation in die KiTas. Wie kann man vor diesen Vorzeichen noch von Gott erzählen?¹⁸ Wie können ErzieherInnen angesichts pluraler und religiös extrem heterogener Kindergruppen als „Zeuginnen im Glauben“ verstanden werden?

Auch hier hilft nur ein ressourcenorientierter Kompetenzbegriff weiter. ErzieherInnen sind den Kindern oder den jungen Eltern religiös oft nicht weiter ‚voraus‘, haben kaum mehr Glaubenspraxis oder feste religiöse Bindung. Was sie aber mitbringen und wovon sie Zeugnis ablegen können, ist eine enorme Neugier und Offenheit für religiöse Fragen und Sachverhalte des Glaubens. So wie Kinder „mit Gott kein Problem“ haben,¹⁹ da sie auf natürliche Weise fähig sind, die Frage nach Gott zu

¹⁶ Die deutschen Bischöfe 2008, 42ff.

¹⁷ U. a. Gabriel/Höhn 2008.

¹⁸ Tiefensee 2009.

¹⁹ Habringer-Hagleitner 2009, S. 61f.

stellen und mit ihr – kindgemäß, versteht sich – umzugehen, so sehr können auch ErzieherInnen die Neugier auf die Gottesfrage pflegen und in der KiTa leben, die Offenheit für Gottes Wirklichkeit und für ein Leben aus der Kraft des Glaubens. Auf diese Weise können sie „Zeuginnen des Glaubens“ für Menschen unserer Zeit sein: Sie sind nicht Ikonen im Glauben, sondern, wie andere Menschen in der Gesellschaft ebenso,²⁰ Suchende. Genau diese suchende Neugier charakterisiert auch die Kinder selbst. So können sich Erzieherinnen und Kinder (mit ihren Eltern) gegenseitig zu Wegbegleitern werden.

Dennoch, das pädagogische Fachpersonal, die Kinder und die Eltern haben ebenso wie die Träger der Einrichtung ein Recht darauf, dass die religiöse Suche nicht einfach nur offen, im Nebulösen und Unbestimmten bleibt. Das Profil der kirchlichen KiTa zeigt sich auch am beruflichen Selbstverständnis der ErzieherInnen. In dieser Aufgabe dürfen sie von dem Träger (der Kirchengemeinde vor Ort ebenso wenig wie von der Diözese oder dem Orden) nicht alleingelassen werden.

III. Beziehungsorientierte Sicht des Aufgabenfelds von ErzieherInnen in katholischen KiTas

Kompetenzen können nicht einfach verordnet werden, schon gar nicht religiöse Kompetenzen. Kompetenzen müssen gelebt und ‚ausgebildet‘ werden. Doch in Sachen religiöse Kompetenz ist eine grundlegende theologische Vorsicht zu wahren. Wer ist letztlich religiös kompetent? Sind nicht auch Kinder enorm religiös kompetent, wenn sie die entsprechenden Anregungen und Gelegenheiten bekommen, ihrer Religiosität Ausdruck zu verleihen (siehe oben: theologische Anthropologie der Kindheit)? Oder sind nur die religiös Praktizierenden religiös kompetent? Kann aber nicht auch der, der kaum solche Erfahrungen vorzuweisen hat, in religiöser Hinsicht äußerst sensibel (offen und dynamisch) sein und darin womöglich religiös kompetent, vielleicht kompetenter als der (statisch) Praktizierende?²¹

Die religiösen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften in KiTas können auf vielfältige Weise stimuliert, unterstützt und begleitet werden.²² Bereits an die religionspädagogische Ausbildung der ErzieherInnen sind Qualitätsmaßstäbe zu stellen.²³ Elementaria der christlichen Religion sowie eine gewisse Grundkenntnis

²⁰ Vgl. die Ergebnisse des Religionsmonitors 2008 (wenn auch der Religionsbegriff der Studie mit Vorsicht zu betrachten ist, zeigt die Tendenz der Ergebnisse doch eine gewissen Offenheit für religiöse Fragen, auch in der scheinbar säkularen Gesellschaft: 70 % der Menschen in Deutschland bezeichnen sich als „religiös“).

²¹ Die Unterscheidung zwischen statisch religiös Praktizierenden und dynamisch religiös Offenen geht auf die französische Religionssoziologin Danièle Hervieu-Léger (2004) zurück.

²² Hugoth/Benedix 2008.

²³ Möller 2000; Möller/Tschirich 2008.

der zweitwichtigsten Religion, die im Kindergarten auftaucht, des Islam, sollten in der Ausbildung vermittelt werden. Doch eine reine Vermittlungsdidaktik in der religionspädagogischen Ausbildung wäre zu schwach, um künftige ErzieherInnen für die religiöse Dimension von Bildung zu sensibilisieren. Hinzu müssen erfahrungsorientierte Elemente treten. ErzieherInnen sollten in der Ausbildung Gelegenheit bekommen, ihre eigenen Zugänge (oder auch Blockaden) zum Glauben in Erfahrungen reflektieren zu können und handelnd zu erproben. Grundsätzlich sollten sie Impulse bekommen und ermutigt werden, eine eigene Spiritualität auszubilden.

Dies kann m. E. am besten in einer beziehungsorientierten Arbeitsweise erfolgen, die in der Ausbildung beginnt, sich in der religionspädagogischen Arbeit mit den Kindern fortsetzt und die in der Fort- und Weiterbildung vertieft wird. Denn die pädagogischen Maßnahmen sind ebenso wie religiöse bzw. religionspädagogische Praktiken stets in den differenzierten Beziehungsfeldern zu verstehen, die die Lebenswelt des Einzelnen und der Gruppen prägen. Aufgrund theologischer und sozialwissenschaftlich-pädagogischer Vorannahmen bzw. Grundoptionen kann gesagt werden, dass sich Religion, Glauben und religiöse Bildung auf folgenden Beziehungsebenen manifestierten:²⁴

Beziehung zu sich selbst: Jeder Mensch hat eine grundlegende Beziehung zu sich selbst. Individualpsychologische Stichworte wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstständigkeit, Selbstachtung etc. verweisen auf die wesentliche Bedeutung der Selbstbeziehung für das menschliche Selbst-Verständnis. Das Selbstvertrauen als grundlegendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, die Wertigkeit und Würde der eigenen Person wird schon in früher Kindheit entwickelt. Die Selbstbeziehung ist für die Gottesbeziehung in höchstem Maße virulent. Denn wenn der Mensch an Gott beginnt, seine Würde vor Gott wenigstens zu ahnen, beginnt er – im Idealfall – sich selbst zu verändern. Prototypisch dafür steht die neutestamentliche Perikope von dem kleinwüchsigen Zolleintreiber und Ausbeuter Zachäus (Lk 19,1-10). Der aufgrund seiner ungerechten Taten von allen Verachtete und Verhasste wird plötzlich zu einem neuen Menschen, als Jesus ihn anspricht. Ohne Moralpredigt seitens Jesu wird Zachäus in der Begegnungssituation so tief angerührt, dass er selbst erkennt, wie unmoralisch, gewinnsüchtig und egozentrisch sein Leben war und wie sehr er sich verändern muss. Sein Selbstverhältnis wird neu (und damit auch sein Verhältnis zu anderen), weil er sich darüber bewusst wird, dass Gott mit ihm in Beziehung steht. Hier ist die Struktur eines *Lernprozesses* in der Gottesbeziehung vorgezeichnet: Wenn religiöse Lehr- und Lernprozesse Menschen – ErzieherInnen ebenso wie Kindern – helfen sollen, ihre eigene Gottesbeziehung zu erneuern und zu vertiefen,

²⁴ Boschki 2008; 2003.

muss ihre Beziehung zu sich selbst berührt werden. Es kann nicht nur um die Darstellung objektiver Sachverhalte oder reine Informationsweitergabe gehen, so wichtig Informationen über den eigenen Glauben und über andere Religionen in der pluralen Welt sind. Die Lehr-Lern-Prozesse müssen so angelegt sein, dass sich Menschen ganzheitlich auf sie einlassen können und ihre eigene Person mit ins Spiel kommt.

Beziehung zu anderen Menschen: Dass die KiTa ein soziales Lernfeld darstellt, wird keiner bestreiten wollen und können. Für Kinder ist es oftmals das erste Erprobungsfeld, mit Gleichaltrigen zusammenzuleben. Im täglichen Umgang miteinander ist die Art und Weise der Beziehung zu anderen gefragt. Genau hier wird religiöse Erziehung nicht zu etwas, das hinzukommen muss, das quasi von außen aufgesetzt werden muss, sondern das im Alltag des Zusammenlebens gelebt, erprobt, neu sortiert, verändert werden muss. Für christliche religiöse Erziehung gilt: Gottesbeziehung und Beziehung zum Nächsten, Gottesliebe und Nächstenliebe, bilden eine unzertrennliche Einheit. Das eine bestimmt über das andere und vice versa.

Wer religiös lernt, wird etwas Neues in seinem Verhältnis zu anderen Menschen lernen müssen (und dürfen!), da der Gottesglaube, wie gesagt, niemals unabhängig, sondern nur eng verknüpft mit dem Verhältnis der Menschen untereinander gedacht und gelebt werden kann. Religionspädagogische Bemühungen werden sich immer auch auf das zwischenmenschliche Zusammenleben zu konzentrieren haben. Auch hier – wie bei der Beziehung zu sich selbst – sind ErzieherInnen in ihren Kompetenzen zu sehen und zu fördern.

Beziehung zur Welt, in der wir leben: Ob wir es wollen oder nicht, ob es uns bewusst ist oder nicht, immer sind wir als Menschen eingebettet in eine größere Beziehung zur uns umgebenden Welt, zu der die Natur ebenso gehört wie die von Menschen geschaffene, kulturelle, technische und soziale Umwelt. Die Beziehung zur uns umgebenden Welt, zur Natur und zu den menschengemachten Dingen (Kinderhaus, Straße, Stadtteil usw.) können im Kindergarten vertieft werden. Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsschulungen können das Verhältnis zu den Dingen bewusster machen (Naturtage, Stadtteilerkundungen, Malen und Zeichnen der Beobachtungen, Gespräch darüber, Dankbarkeit für die Schönheit der Natur: Blumen, Blätter, Gräser, Bäume ...). Zu all diesen Dingen können eigene Gebete formuliert werden. Auch eine Erkundung der Kirchengebäude in der Nähe der Einrichtung bietet Anlass für vielfältige Beziehungsfragen und -gespräche.

Beziehung zur Zeit: Menschliches Leben ist zeitdurchwirkt. Die abgemessene Zeit bestimmt unser Leben ebenso wie die begrenzte Zeit, die wir im Leben zur

Verfügung haben. Stets stehen wir zurzeit in einem bestimmten Verhältnis. Das betrifft die Tageszeit in Erwerbsleben und Freizeit, aber auch die, meist unbewusste aber an manchen Stellen der Biografie ins Bewusstsein tretende, begrenzte Lebenszeit. Die Konfrontation mit dem Tod anderer Menschen bewirkt oft ein Nachdenken über die eigene Endlichkeit. Der Schock, den der Tod anderer auslöst, ist auch ein Erschrecken vor dem Bewusstsein des eigenen Todes. Doch auch die unentwegt gegenwärtige Erinnerung an die frühere Lebenszeit (Kindheit, Jugend ...) und die Aussicht auf die weiteren Tage des Lebens machen die ‚Zeitbedingtheit‘ unserer Existenz offenbar. Überspitzt kann man sagen, dass die Zeit unser Leben regiert.

Religion und Glaube wollen unser Zeitverhältnis bewusst machen und vertiefen, wollen für unsere Beziehung zurzeit sensibilisieren. Das Kirchenjahr strukturiert die Jahreszeit, der Sonntag die Wochenzeit, Gebetszeiten die Tageszeit. Mit Kindern kann die Aufmerksamkeit für solche Zeitrhythmen in Ritualen eingeübt werden, z. B. im festen Wechsel zwischen Freispiel und Gruppenaktivitäten, wobei die Übergänge durch rituelle Formen markiert werden. Auch die Bedeutung des Augenblicks kann eingeübt werden. Zudem beginnt im Kindergartenalter spielerisch das, was im Grundschulalter bewusst wird: ein Verhältnis zur eigenen Lebenszeit, auch zur begrenzten Lebenszeit, dem Tod. Kinder fragen nach dem Tod und brauchen darin ehrliche GesprächspartnerInnen. Ein Vertrauen auf Gott, der „die Zeit in seinen Händen hält“, kann durch Geschichten und Gebete grundgelegt werden

Beziehung zu Gott: Nicht neben den eben beschriebenen Beziehungsdimensionen, sondern in und durch sie kann sich die Gottesbeziehung manifestieren und realisieren. Jede Beziehungsdimension verweist auf die Gottesbeziehung: Wenn Gott dir vertraut, kannst du dir auch selbst vertrauen. Wenn Gott mit uns auskommt, können wir auch untereinander auskommen. Die Gottesbeziehung kommt in den menschlichen Beziehungen zum Leuchten – für ErzieherInnen, Kinder und für Eltern. Beispielsweise kann in der Arbeit mit biblischen Geschichten erspürt werden, wie stark die Beziehungen der biblischen Figuren – untereinander und mit Gott – im Vordergrund stehen. Biblische Geschichten sind Beziehungsgeschichten. Sie können Kinder und Erwachsene einladen, ihre eigenen Beziehungen zu reflektieren oder zu bearbeiten.

Religiöse Erziehung und Bildung in der KiTa besteht im Kern darin, für die vielfältigen Beziehungen menschlichen Lebens zu sensibilisieren. Das bedeutet, dass ErzieherInnen zunächst sich selbst sensibilisieren, damit sie dadurch Kinder für die religiöse Dimension des Lebens sensibilisieren können. Die theoretischen und praktischen Entwürfe für das Zusammenleben in der KiTa in religionspädagogischer Hinsicht und für religiöse und ethische Bildung in kirchlichen KiTas sind letztlich

allesamt auf diese Beziehungsarbeit hin angelegt.²⁵ Durch Sensibilisierung für die Beziehungen, die die Gottesbeziehung einschließt, können ErzieherInnen zusammen mit Leitung und Träger eine „religionssensible“²⁶ Atmosphäre in der KiTa schaffen, die ein deutliches Profil nach innen und außen zeigt.

Dabei ist ein Aspekt in der heutigen, pluralen Gesellschaft von eminenter Bedeutung: Sensibilität für Religion heißt auch Sensibilität für die Religionen der anderen. Religiöses und ethisches Arbeiten in der KiTa muss immer die interkulturellen und interreligiösen Aspekte von Bildung berücksichtigen.²⁷ Dabei muss die Einrichtung keineswegs auf ein eigenes Profil verzichten, im Gegenteil. Kirchliche KiTas, die respektvoll und positiv mit anderen Religionen umgehen, werden erst recht *gläub-*würdig. Ein Beispiel erzählte eine Erzieherin bei einer Fortbildung: Sie feiern in ihrer kirchlichen KiTa die Namenstage der Kinder, recherchieren zuvor die Bedeutung der Namen und erzählen Geschichten dazu. Die Kinder stehen im Mittelpunkt, der Name wird gewürdigt. Dies gelte selbstverständlich auch für muslimische Kinder. Die ErzieherInnen jener Einrichtung bitten die Eltern muslimischer Kinder, über die Namen Auskunft zu geben, was dann von den Eltern selbst oder von den MitarbeiterInnen der Kindergruppe weitergegeben wird.

Entscheidend bei solchen und vielen anderen Aktivitäten zur religiösen und ethischen Erziehung in der KiTa ist, dass die ErzieherInnen in ihrem Tun nicht alleingelassen werden, dass sie vielfältige Unterstützung erfahren: durch die Leitung, durch den Träger (der beispielsweise Klausurtag als Fortbildung zum Thema „religiöse Erziehung“ ermöglicht), durch die Kirchengemeinde (durch enge, wertschätzende Kontakte seitens des Pastoralteams) und durch die überregionalen Institutionen (Fortbildungen; finanzielle Unterstützung; inhaltliche Impulse). ErzieherInnen müssen und dürfen begleitet, unterstützt und ermutigt werden. Wenn dies „auf gleicher Augenhöhe“ (Janus Korczak) erfolgt, können sie sich weiterhin als kompetente pädagogische Fachkräfte und als „Zeuginnen im Glauben“ erweisen.²⁸

²⁵ Vgl. Habringer-Hagleitner 2006; Hugoth/Güntner/Schmitt-Tonner 2010.

²⁶ Bederna/König 2009.

²⁷ Schweitzer/Biesinger/Edelbrock 2008.

²⁸ Die deutschen Bischöfe 2008.

Zusammenfassung: Qualitätskriterien für religiöse Bildung und Erziehung in der katholischen Kindertageseinrichtung

Die obigen Ausführungen möchte ich versuchsweise in einigen Qualitätskriterien bündeln, die m. E. für kirchliche KiTas als Leitperspektiven gelten können. Sie sind als Diskussionsbeitrag zu verstehen, nicht als „Vorgabe“. Sie sind aus der vielfältigen Literatur, die in diesem Beitrag erwähnt ist, destilliert²⁹ und aus der Erfahrung zahlreicher Fortbildungen mit ErzieherInnen landauf, landab in Deutschland und Österreich erwachsen:

Religiöse und ethische Bildung und Erziehung in kirchlichen Kindertageseinrichtungen ...

- ... orientiert sich an der Situation und Lebenswelt des Kindes (entwicklungsbedingte Situation, biografische Situation, soziokulturelle Situation);*
- ... orientiert sich an allgemeinen Standards der Elementarpädagogik (Bildungsdiskussion);*
- ... ist verknüpft mit den weiteren Bildungsaufgaben (sprachliche, kognitive, emotionale, soziale, ethische, ästhetische Bildung);*
- ... bietet Impulse für eine ganzheitliche Bildung und Entwicklung (Kopf, Herz, Hand, Geist und Seele);*
- ... betont die Bedeutung der Person der Erzieherin/des Erziehers;*
- ... geht aus vom christlichen Menschenbild; ist christlich und konfessionell geprägt;*
- ... bringt Kinder in Beziehung zum Evangelium;*
- ... berücksichtigt alle Dimensionen der Beziehung;*
- ... unterstützt die Entfaltung einer christlichen Spiritualität;*
- ... ist Ausdruck der christlichen Nächstenliebe, d. h. ist im persönlichen Umgang, im Handeln, im Zusammenleben erfahrbar in der KiTa;*
- ... weist über die Kindertagesstätte hinaus (kontextuelles Lernen);*
- ... respektiert religiöse und weltanschauliche Unterschiedlichkeit (interreligiöses und interkulturelles Lernen).*

²⁹ Vgl. insbes. Hugoth/Güntner/Schmitt-Tonner 2010, S. 11ff.

Verwendete Literatur:

- Bederna, Katrin/König, Hildegard (Hg.) (2009): Wohnt Gott in der KiTa? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin, Düsseldorf
- Beiner, Friedhelm (1994): Wer kann Erzieher sein? Das Bild des Erziehers bei Korczak und anderen Reformpädagogen, in: Kunz, Lothar (Hg.): Einführung in die Korczak-Pädagogik. Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen, Weinheim, Basel, S. 71 - 102
- Boschki, Reinhold (2003): Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003
- Boschki, Reinhold (2008): Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt
- Brendler, Konrad/Ungermann, Silvia (Hg.) (2004): Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption, Gütersloh
- Die deutschen Bischöfe (2008): Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen, Bonn
- Gabriel, Karl/Höhn, Hans-Joachim (Hg.) (2008): Religion heute – öffentlich und politisch, Paderborn et al.
- Habringer-Hagleitner, Silvia (2009): Religion in KiTas zur Sprache bringen, in: Bederna, Katrin/König, Hildegard (Hg.): Wohnt Gott in der KiTa? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin, Düsseldorf
- Habringer-Hagleitner, Silvia (2006): Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart
- Hervieu-Léger, Danièle (2004), Pilger und Konvertiten. Religion in Bewegung, Würzburg
- Hugoth, Matthias/Benedix, Monika (Hg.) (2008): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen, München
- Hugoth, Matthias/Güntner, Diana/Schmitt-Tonner, Cornelia (2010): Religiöse und ethische Bildung und Erziehung im katholischen Kindergarten, Troisdorf
- Korczak, Janusz (1996ff): Sämtliche Werke (16 Bände), Gütersloh
- Krüger, Heinz-Hermann et al. (2009): Einführung in die Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Opladen, 9. Aufl.
- Mette, Norbert (1983): Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf
- Möller, Rainer (2000): Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme, Geschichte, Perspektiven, Stuttgart
- Möller, Rainer/Tschirich, Reinmar (Hg.) (2008): Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen, Stuttgart, 4. Aufl.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz“. Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg
- Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt (2 Bände), Gütersloh
- Rahner, Karl (1966): Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: ders.: Schriften zur Theologie, Bd. 7, Einsiedeln, S. 313 - 329
- Religionsmonitor 2008 (Hg. Bertelsmann Stiftung) (2007), Gütersloh
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hg.) (2008): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim
- Tiefensee, Eberhard (2009): Die Gottesfrage in einem religiös indifferenten Umfeld, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 25, S. 38 - 46
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Rudolf (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 2. überarb. und erw. Auflage
- Ungermann, Silvia (2006): Die Pädagogik Janusz Korczaks. Theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung, Gütersloh