

1. Zur Berufsrolle der Erzieherin

Dieter Miedza

A. Einführung

1. Religion gehört dazu

Wer sich heute für den Beruf der Erzieherin entscheidet, erhält eine »Breitbandausbildung«. Immer neue Tätigkeitsfelder mit je eigenen Ansprüchen und Anforderungen tragen zu einem attraktiven Berufsbild bei, in dem unterschiedlichen Interessen an der pädagogischen Arbeit, angefangen in der Vorschulbetreuung, -bildung und -erziehung bis hin zur Erwachsenenbildung nachgegangen werden kann. Der größte Teil der Erzieherinnen findet im Anschluss an die Berufsausbildung aber immer noch eine Anstellung in der Elementarpädagogik.¹

Hier haben sich die Ansprüche an die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in den vergangenen Jahren verändert. Eine der Ursachen dafür ist die Ausdehnung der Angebote für unterschiedliche Altersgruppen, insbesondere für unter dreijährige Kinder. Ab dem 1. August 2013 besteht ein Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung, u. a. in einer Tageseinrichtung, ab dem ersten Lebensjahr. Diese Vorschrift ergänzt die bereits seit 1996 bestehende gesetzliche Grundlage, Kindern ab dem dritten Lebensjahr und bis zum Eintritt in die Schule einen Platz in einer Tageseinrichtung zu garantieren.²

Für Tageseinrichtungen für Kinder bedeuten diese Vorgaben in erster Linie eine Erweiterung ihres Angebots. Neben der Umsetzung der räumlichen und inhaltlichen Notwendigkeiten für die Betreuung von Kindern ab dem 1. Lebensjahr bleibt die »klassische« Aufgabe der Elementarpädagogik für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren jedoch bestehen.

Vor diesem Hintergrund der wachsenden und sich ständig verändernden Aufgaben in der Elementarpädagogik erscheint die Überschrift zu diesem Kapitel möglicherweise provokant. Religion und Glaube sind in der postmodernen Gesellschaft

1 2018 waren bundesweit ca. 621.000 pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen tätig, vgl. WEITERBILDUNGSINITIATIVE FRÜHPÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE, So viele Kita-Beschäftigte wie nie zuvor, auf: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/news/detailseite/data/so-viel-kita-beschaefigte-wie-nie-zuvor/>.

2 Vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Darstellungen der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, auf: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf.

vermeintlich auf dem Rückzug, die großen Kirchen in Deutschland sind eher Zielscheibe vielfältiger Kritik als dass sie als die Gesellschaft stützende und belebende Einrichtungen verstanden werden.

Es gibt allerdings auch zentrale gesellschaftliche Entwicklungen, die Religion und Glaube insbesondere für die Elementarpädagogik in den Blick rücken. Hier ist an erster Stelle der kulturelle und religiöse Pluralismus zu nennen. Was früher ein Merkmal für Ballungsgebiete war, zeigt sich heute in vielen Einrichtungen auch außerhalb großer Städte: Kinder, Eltern und Erzieherinnen unterschiedlicher nationaler und ethnischer Gruppen und oft damit einhergehend unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten leben und arbeiten in Tageseinrichtungen für Kinder zusammen. Die religiöse Vielfalt reicht von unterschiedlichen Formen gelebter Religiosität bis zum Fehlen einer konfessionellen Anbindung und eines religiösen Interesses.

Ein weiteres Merkmal der Postmoderne ist die Individualisierung. Sie ist Folge der Tradierungskrise und bezeichnet die in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts einsetzende radikale Veränderung der »Grundkonstellation für die Weitergabe des Glaubens«³. Für Tageseinrichtungen für Kinder bedeutet das, dass bis zur Tradierungskrise davon ausgegangen werden konnte, dass seit der Grundlegung der institutionalisierten Kleinkindpädagogik im 19. Jahrhundert christliche Erziehung und Bildung wesentlicher Bestandteil der Vorschulerziehung war.⁴

Mit dem Wegfall dieser Tradition ging eine in der Gesellschaft akzeptierte Orientierungsmöglichkeit verloren. Heute wird vom Einzelnen zunehmend eine eigenständige Lebensgestaltung und Werteorientierung erwartet.

Als Folge des Pluralismus und Individualismus verschwinden Religion, Glaube und Kirche, wie bereits gesagt, immer mehr aus dem gesellschaftlichen Leben. Damit gibt es einerseits weniger Vorbehalte gegen Religion und religiöse Erziehung als in den 1970 Jahren. Seinerzeit warf man der Religion sogar Normierung und Manipulation vor, die bis hin zu einer gestörten Gottesbeziehung führen konnte. Andererseits führt diese Entwicklung zu einer zunehmenden Bedeutungslosigkeit von Religion für die eigene Lebensgestaltung.⁵ Das betrifft natürlich auch die gegenwärtigen Erzieherinnengenerationen, deren Kindheit von einer »religiösen Enthaltbarkeit« (Norbert Mette) geprägt war und die in einer »spirituellen Leere«⁶ (hier nimmt Norbert Mette Bezug auf Karl ernst Nipkow) stattfand.

Der Traditionsabbruch und damit das Fehlen eines kirchlichen Milieus, das Bibelwissen, Glaubensgrundlagen und Kirchenverständnis von Generation zu Generation

3 GABRIEL, KARL, Art. »Tradierungskrise«, in: LexRP 2 (2001), Sp. 2137.

4 Vgl. LUTTERBACH, HUBERTUS, Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation von Kindern zwischen Antike und Gegenwart, Stuttgart 2010, Kapitel 6.

5 Vgl. MIEDZA, DIETER, Kompetent in religiöser Elementarpädagogik. Religionspädagogische Qualifizierung durch kompetenzorientierte Zusatzkurse, Münster 2014, 29.

6 METTE, NORBERT, Religion und Glaube in frühkindlichen Sozialisations- und Bildungsprozessen, in: Mette, Norbert, Praktisch-theologische Erkundungen 2 (TuP 32), Münster 2007, 139 und 141.

tradierte, lässt darüber hinaus auch religiös Interessierte in Unsicherheiten und Unkenntnis zurück.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Überschrift zu diesem Kapitel vielleicht doch nicht provokant. Denn es gibt verbindliche Gründe, sich bereits zu Beginn der Ausbildung mit der Frage nach dem »Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen«⁷ zu befassen. Dazu gehören die religiösen Dispositionen in unterschiedlichen Konfessionen und Religionen, die unsere Kinder mit in die Einrichtung bringen (vgl. hierzu auch Kapitel 3), aber auch die für den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen notwendige Reflexion der eigenen Religiosität im Kontext der je eigenen Lebensbiografie. Daneben ist auch ein Blick in die Geschichte der institutionalisierten Kleinkindpädagogik notwendig. Denn christliche und religiöse Erziehung waren nicht nur selbstverständlicher Bestandteil in den pädagogischen Einrichtungen für junge Kinder im 19. Jahrhundert, auch die Initiativen zur vorschulischen Betreuung und Erziehung entsprangen christlicher Motivation.

2. Wie alles begann

Fürstin Pauline zu Lippe-Detmold gründete im Jahre 1802 in Deutschland die erste »Aufbewahrungsanstalt« für kleine Kinder.⁸ Inspiriert dazu wurde sie von einem Bericht über Joséphine Bonaparte, die sich in Paris um die Kinder erwerbstätiger Mütter kümmerte. Auch in anderen europäischen Ländern gab es zu dieser Zeit ähnliche Einrichtungen: In den Niederlanden die »Spielschulen«, in denen Kindern im Vorschulalter neben spielerischem Zeitvertreib auch Handarbeiten, Lesen und das Erlernen geistlicher Lieder ermöglicht wurde. Im schottischen New Lanark richtete der britische Unternehmer Richard Owen zu Beginn des 19. Jahrhunderts u. a. eine Kleinkinderschule für die Kinder seiner Arbeiterinnen und Arbeiter ein. Owens Idee führte in weiteren Teilen Englands zur Gründung von Vorschuleinrichtungen.⁹

In Deutschland selbst gab es schon im 18. Jahrhundert vereinzelt Bemühungen um die außerfamiliäre Betreuung von Kindern. Als eine der ersten Initiativen wurde das »Waisenhaus« der überkonfessionellen christlichen Herrnhuter Brüdergemeine gegründet, das in den 20er Jahren des 18. Jahrhunderts in Berthelsdorf in der Oberlausitz eröffnet wurde. Das Waisenhaus war, im Gegensatz zum heutigen Verständnis einer Einrichtung für unversorgte Kinder und Jugendliche mit pädagogischer Betreuung, eine Bildungseinrichtung für Kinder und Jugendliche zwischen dem

7 NIPKOW, KARL ERNST, Artikel Religionspädagogik, in LexRP 2 (2001) Sp. 1720. Diese gegenüber »religiöser Erziehung und Bildung« offenere Bezeichnung berücksichtigt, dass die Erzieherinnen in diesem pädagogischen Prozess sowohl in die Einwirkung als auch in die Aneignung mit einbezogen sind.

8 Vgl. FRANKE-MEYER, DIANA, Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland, auf: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/277608/geschichte> und BERGER, MANFRED, Geschichte des Kindergartens. Von den ersten Einrichtungen des 18. Jahrhunderts bis zur Kindertagesstätte im 21. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2016, 16.

9 Vgl. FRANKE-MEYER, DIANA, Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland.

dritten und zwanzigsten Lebensjahr, die zum Teil in prekären Familienverhältnissen lebten, aber auch – insbesondere die Älteren – eine angemessene Bildung anstrebten. Der Tagesablauf war schulisch geprägt und sah für die Jüngsten zunächst das Sitzen-Lernen vor, bevor nach dem Buchstabieren das Lesen und Schreiben auf dem Stundenplan standen.¹⁰

In den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts gab es im Ursulinenkloster in Straubing schon eine Vorbereitungsschule für vorschulpflichtige Mädchen, um diese vor Verwahrlosung bzw. schlechter Erziehung durch ungeeignete »Kindermägde« zu bewahren. Neben religiöser Erziehung durch biblische Geschichten, Gebet und Gesang standen auch Handarbeitstechniken auf dem Lehrplan.¹¹

Mit der Entstehung der institutionellen Kinderbetreuung im 19. Jahrhundert werden heute drei Namen verbunden: Friedrich Fröbel, Theodor Fliedner und Johann Georg Wirth. Fröbel gründete 1840 den ersten Kindergarten und legte damit eine noch heute gültige Bezeichnung »der nebenfamiliären öffentlichen Kleinkinderbetreuung«¹² fest. Fliedner, ein evangelischer Pfarrer, eröffnete 1835 und 1836 in Düsseldorf und Kaiserswerth, heute einem Stadtteil von Düsseldorf, »eine Kleinkinderschule für Kinder aller Konfessionen« sowie »eine »Pflanzschule für Kleinkinderlehrerinnen«¹³.

Wirth favorisierte mit seinen 1834 gegründeten Kleinkinderbewahranstalten, anders als an einigen Kleinkinderschulen, neben Handarbeiten, das Spiel.¹⁴ Er schreibt selbst:

Aus ihren Spielsachen, die den Kleinen überlassen werden, bilden sie eine Welt, in der sie als die wichtigsten Bewohner erscheinen. Dort, in der selbst gemachten Welt, machen sie sich im stillen Auftrage ihrer eigenen, kindlichen Schöpfung, zum Herrn aller Dinge, die ihnen gehören, und Niemand wird sie des denkübenden, beschäftigenden Verweilens bei ihren Spielsachen wegen beneiden, sondern sich freuen, und besonders wünschen, daß [sic!] sie den einfachen kindlichen Sinn recht lange behalten möchten! Ihre ganze Thätigkeit [sic!] ist eine Uebertragung [sic!] dessen, was sie im wirklichen Leben gesehen, gehört, erfahren haben, in ihre eigene Welt. Hier soll nun alles vorgesehen, wovon sie sich einen Begriff verschafft haben. Auch die Bewahranstalten mögen nicht störend auf das kindliche Verlangen, spielen zu wollen, einwirken, sondern den Sinn für das Spielen noch mehr zu beleben, sogar die sämtlichen Übungen mehr spielender als ernster Natur erscheinen lassen.

(Wirth 1838, 263f.).¹⁵

Gedacht waren die Einrichtungen für die Kinder der arbeitenden Bevölkerung, die sich zum Teil auch als Tagelöhner verdingten. Daneben ging es Wirth aber auch

10 Vgl. BERGER, MANFRED, Geschichte des Kindergartens, 17f.

11 Vgl. ebd., 69.

12 Ebd., 23.

13 Ebd., 58.

14 Vgl. ERNING, GÜNTER, Johann Georg Wirth und die Augsburger Bewahranstalten. Ein Beitrag zur Gründungsgeschichte vorschulischer Einrichtungen der Stadt Augsburg, auf: https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/files/49508/GruendungsgeschichteOCR_A3a.pdf.

15 Zit. nach BERGER, MANFRED, Geschichte des Kindergartens, 20–21.

darum, die Kinder aus der Arbeitswelt der Eltern, die ihren Lebensunterhalt als Heimarbeiter verdienten, herauszubringen. Ziel war es, »die Kinder mit Hilfe ständiger Aufsicht vor moralisch-sittlichen Fehlentwicklungen zu bewahren«¹⁶.

Theodor Fliedner, evangelischer Pfarrer, wollte benachteiligten und armen Kindern (Schul-)Bildung ermöglichen. Vorbild dafür waren englische Schulen, die er auf einer Kollektenreise in den 20er und 30er Jahren des 19. Jahrhunderts in England kennengelernt hatte. An ihnen orientiert eröffnete Fliedner 1835 in Düsseldorf die erste Kleinkinderschule in Deutschland.¹⁷

Wir haben niemals verkannt, daß [sic!] die Kinder in ihrem zarten Alter am besten in dem häuslichen Kreise, von den Aeltern [sic!], erzogen werden, wenn diese, namentlich die Mutter, die hinreichende Zeit, die rechte Liebe und Weisheit zu ihrer Erziehung besitzen. Aber in hiesiger Stadt gibt es, wie an andern größeren Orten, eine Menge Aeltern, welche durch ihren Broderwerb [sic!], durch Fabrik- und andere Arbeit den größten Theil [sic!] des Tages ausser [sic!] dem Hause zubringen müssen, oder durch strenge Berufsarbeit im Hause von der Pflege und Beaufsichtigung ihrer Kinder abgezogen werden, sodaß [sic!] diese die meiste Zeit sich selbst überlassen bleiben.

(Fliedner, Theodor (1836): Erster Jahresbericht über die evangelische Kleinkinderschule zu Düsseldorf. Hrsg. von dem dasigen Vereine für evangel. Kleinkinderschulen. Zum Besten der evangel. Kleinkinderschule zu Kaiserswerth. Düsseldorf: Jof. Wolf, 3.)¹⁸

Mit der Umsetzung seiner Ideen zur Kleinkinderschule reagierte Theodor Fliedner auf die Notwendigkeit, familienergänzende Einrichtungen »zur Pflege, Erziehung und Bildungsförderung von Kindern im Vorschulalter« zu schaffen und »bestimmte die Institutionalisierung der Kleinkindererziehung als eine selbstverständliche kirchliche Aufgabe.«¹⁹

Während Wirth und Fliedner in erster Linie gegen die Verwahrlosung der Kinder aus Arbeiterfamilien angingen, sich also um das Kindeswohl der arbeitenden Bevölkerung bemühten, verfolgte Friedrich Fröbel von Anfang an eine weiterführende pädagogische Idee. Er wollte durch die Modelleinrichtung des Kindergartens als familienergänzende Einrichtung Familien entlasten. Ziel war es, dadurch das Verhältnis zwischen Kindern und ihren Eltern auf der Beziehungsebene zu unterstützen. Dabei ging es ihm – über die Bewahrung der Kinder hinaus – darum, diesen zu einem altersgerechten Kinderleben zu verhelfen. 1848, also acht Jahre nach Gründung der ersten Einrichtung, erläutert Fröbel seiner späteren Ehefrau Luise Levin, wie ihm der Name »Kindergarten« eingegeben wurde:

Eine solche Offenbarung nenne ich z.B. den mir im Frühling 1840 auf einer Wanderung von Blankenburg nach Keilhau gekommenen Namen Kindergarten; Garten-Paradies, also Kindergarten, das den Kindern wieder zurückgegebene und gegebene Paradies. Wenn ich sagen soll, wie ich zu demselben gekommen, so weiss [sic!] ich nichts zu sagen, genug, der

16 LUTTERBACH, Kinder und Christentum, 83.

17 Vgl. FRANKE-MEYER, DIANA, Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland.

18 Zit. nach ebd.

19 LUTTERBACH, Kinder und Christentum, 84.

Name war wie in einem Nu aus der Seele dar [sic!], so dass mich der Name selbst erst befremdete, dann erfreute, wie er denn auch bald die Teilnahme aller einfachen unbefangenen Menschen erhielt.

(Erning, Günter/Gebel, Michael, 2001, 28)²⁰

Sowohl in seiner dargelegten Eingebung zur Namensfindung als auch in seinem Verständnis, dass alle Erziehung religiöse Erziehung sei²¹, wird Fröbels pädagogisches Verständnis auf der Grundlage von Religion und Glaube deutlich.

Darum denn ist es für eine Familie wichtig, dass in allen Gliedern der Familie gleiche Ueberzeugung [sic!] von dem göttlichen Wesen des Menschen sich kund thue [sic!]; dann wird wahre Achtung der Kinder eintreten, es wird das Gewichtige des Anspruchs Jesu: ‚Wer ein Kind ärgert, dem wäre es besser, dass ein Mühlstein an seinem Halse hänge, und er ins Meer gestürzt würde, wo es am tiefsten ist‘ erkannt werden.²²

Dennoch darf nicht übersehen werden, dass Fröbel im Laufe der Zeit eine gewisse Distanz zu kirchlichen Lehrinhalten entwickelte²³ und dass auf der anderen Seite der Fröbelsche Kindergarten sowohl von den Trägern der Bewahranstalten und Kleinkinderschulen als auch von kirchlicher Seite kritisch beurteilt wurde. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts anerkannte z. B. die katholische Kirche Fröbels Kindergarten und sah dessen Pädagogik nicht mehr als Konkurrenz zu den eigenen Initiativen an.²⁴

Der Blick auf die Gründungsgeschichte der institutionalisierten Elementarpädagogik in Deutschland macht deutlich, dass die Gründungen der ersten Einrichtungen in der überwiegenden Mehrheit auf die Initiative christlich motivierter Männer und Frauen zurückzuführen sind. Erst später kamen weitere öffentliche Träger hinzu. In dieser Tradition stehend sind auch heute noch die meisten Tageseinrichtungen für Kinder in der Trägerschaft der beiden großen Kirchen in Deutschland.

3. Grundlegende theologisch-didaktische und personale Kompetenzen

Religiöse Erziehung gehört heute zu einem ganzheitlichen Verständnis von Erziehung und Bildung in der Elementarpädagogik. Gibt man ihr keinen Raum, fehlt dem Kind etwas. Daher gehören religiöse und ethische Erziehung mittlerweile in allen Bildungsplänen der Elementarpädagogik zu den Bildungsbereichen und Erziehungsfeldern und damit zu den Inhalten von Aus- und Fortbildungen für den Erzieherinnenberuf. Das ist auch in nichtkonfessionellen Einrichtungen so.

Und natürlich bringen die Kinder ihre Religion und ihre Fragen mit in die Einrichtung. Denn die zunehmende Bedeutungslosigkeit von Glaube und Religion, die

20 Zit. nach BERGER, Geschichte des Kindergartens, 22.

21 Vgl. LUTTERBACH, Kinder und Christentum, 82.

22 FRÖBEL, FRIEDRICH, Aufsätze aus dem Jahr 1826, ed. Lange, 1, 2, 342, zitiert bei LUTTERBACH, Kinder und Christentum, 82.

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. ebd., Fußnote 385.

fehlende religiöse Prägekraft in der Gesellschaft und die religiöse Sprachlosigkeit der Elterngenerationen gehen *nicht* einher mit einem religiösen Desinteresse bei den Kindern selbst. Sie lassen sich von ihrer Neugier, die der Motor aller frühkindlichen Bildungsprozesse ist, leiten und interessieren sich schon früh für die nicht fassbaren Dinge im Leben. So entwickeln sie z. B. die auch für religiöse Erziehung und Bildung notwendigen anthropologischen Voraussetzungen: die Fähigkeit zum Innehalten, zum Verweilen, zum Staunen. Zu einer ganzheitlichen Erziehung gehört es, diese fragende und suchende Haltung zuzulassen. Diese in einem weiten Sinne verstandene religiöse Dimension findet beispielsweise ihren Ausdruck in Fragen nach Gott, die Kinder an uns richten. Es sind fünf große Fragen, die Friedrich Schweitzer benennt, »die entweder die Kinder an uns richten oder mit denen wir uns selbst bei der Erziehung konfrontiert sehen. Und es sind ›große Fragen‹, weil sie zumindest potentiell nach einer religiösen Antwort verlangen:

- Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst.
- Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen.
- Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott.
- Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns.
- Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.«²⁵

Aber auch versteckten religiösen Fragen gilt es mit einer religiösen Sensibilität zu begegnen. Grundlegende Voraussetzung dafür ist die Schaffung einer Atmosphäre, die jedem Kind die »Erfahrung gegenseitiger vorbehaltloser Bejahung und Anerkennung«²⁶ vermittelt.

Um offene und versteckte Fragen religionssensibel beantworten zu können, sind Kompetenzen in der eigenen, der *christlichen Religion* Voraussetzung. Sie ermöglichen dem Kind u. a. eine Beheimatung in dieser als Herkunftsreligion. Unter dieser Voraussetzung kann die aufgeschlossene und verständnisvolle *Begegnung mit anderen Religionen* gelingen.²⁷

Auch die Frage der *didaktischen* und *methodischen Herangehensweise* beim Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen lässt sich in Kompetenzen ausdrücken.

Zu einem Kompetenzmodell gehören außer den theologisch-didaktischen Grundkompetenzen *personale Kompetenzen*, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum *Umgang mit (immer wieder neuen) Entwicklungen, der praktischen Umsetzung im*

25 SCHWEITZER, FRIEDRICH, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, 28ff.

26 METTE, NORBERT, Religion und Glaube in frühkindlichen Sozialisations- und Bildungsprozessen, 147.

27 Vgl. ENGLERT, RUDOLF, Leben in dieser Gesellschaft. Auswirkungen säkularisierter Lebensstile auf das Empfinden, Denken und Glauben junger Menschen, in KTK (Hg.), Den Glauben neu buchstabieren. Ansätze einer zeitgemäßen Kinderpastoral und einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik in Kindertagesstätten und Kirchengemeinden, Freiburg 2004, 64. Als Heimatreligion gilt in diesem Arbeitsbuch die christliche Religion.

Kindergartenalltag, die *grundlegende Beziehungsfähigkeit* untereinander sowie die *notwendige Selbstreflexion* der religionspädagogischen Arbeit betreffen.

Insbesondere die Selbstreflexion geht über die Arbeit in der Tageseinrichtung hinaus und betrifft die lebenslange Entwicklung einer eigenen Religiosität und Verhältnisbestimmung zur eigenen Glaubensentwicklung (vgl. Kap. 2) im Kontext der beruflichen Tätigkeit. Natürlich sollen Unsicherheiten im Umgang mit diesen Anforderungen bei den angehenden Erzieherinnen nicht außer Acht gelassen werden. Hier bietet der schulische Religionsunterricht zunächst einen geschützten Raum zur Umsetzung erster Versuche in Theorie und Praxis.

Kompetenzmodell

Mit Blick auf religionspädagogische Konzepte und die dort noch einmal konkretisierten Kompetenzerwartungen an die Erzieherin (vgl. Kap. 4) ist es sinnvoll, zunächst grundlegende Kompetenzen zu benennen, die für den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen verlangt werden. Das soll mit Hilfe eines Kompetenzmodells geschehen, das die erwarteten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse benennt und strukturiert.

Das Kompetenzmodell versteht sich ausdrücklich **nicht** als ein in der Ausbildung abzuarbeitendes religionspädagogisches Kompendium, durch das die Erzieherin in die Lage versetzt werden soll, professionell mit Religion in pädagogischen Prozessen umzugehen. Vielmehr geht es darum, Aspekte der elementaren Religionspädagogik ins Bewusstsein zu heben. Und auch hier beansprucht das Modell nicht, die Kompetenzbereiche vollständig abzubilden. Dazu sind die religionspädagogischen Lebenswirklichkeiten – von der Lage der Einrichtung in einer Stadt, in einem Ballungsgebiet oder in ländlicher Umgebung über die materielle und personelle Ausstattung, die Anbindung (bei kirchlichen Trägern) an die (Pfarr-)Gemeinde, bei öffentlichen an die politische oder Ortsgemeinde bis hin zur Größe und Zusammensetzung der Gruppe – zu unterschiedlich.

Die Aufgliederung in Kompetenzbereiche dient einem strukturierten und differenzierten Zugang zu möglichen religionspädagogischen Handlungsfeldern und einer – trotz miteinander verwobenen – sukzessiven Auseinandersetzung mit den daraus erwachsenden Anforderungen.

Aus den genannten Aspekten zur religiösen Erziehung und Bildung lassen sich folgende Anforderungen für den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen benennen: Die Erzieherin sollte »in der Lage sein,

- durch die Gestaltung von Raum, Zeit und Beziehungen Kindern in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und eine unbedingte gegenseitige Bejahung und Anerkennung erfahrbar werden zu lassen;
- Kindern die Entfaltung einer eigenen Religiosität zu ermöglichen und die dabei auftauchenden Fragen nach Gott, nach Jesus, nach Gut und Böse, nach gerecht und ungerecht, nach Sterben und Tod aus dem christlichen Glauben und den kirchlichen Lehrüberlieferungen zu beantworten;

- Kindern eine angemessene Begegnung mit biblischen und religiösen Geschichten, mit Brauchtum und Riten zu eröffnen und ihnen eine Beheimatung in ihrem Herkunftsglauben zu ermöglichen;
- Kindern in der und für die Begegnung mit anderen Konfessionen und Religionen das christliche Verständnis einer niemanden ausgrenzenden Gemeinschaft zu verdeutlichen und die konfessions- und religionsbedingten Differenzen alterssprechend zu integrieren.«²⁸

Obwohl in der Praxis später ein gelungenes »Zusammenspiel« aller mit den Anforderungen verbundenen Kompetenzen die Grundlage für einen gelingenden Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen ist, werden die Anforderungen zunächst acht Kompetenzbereichen, vier im Bereich der theologisch-didaktischen und vier im Bereich der personalen Kompetenzen, zugeordnet. Das ermöglicht einen differenzierten Zugang zu den von der Erzieherin erwarteten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Der erste Kompetenzbereich ist das *religiöse Grundwissen* und bezieht sich auf die *christliche Religion*. Es soll so angelegt sein, dass es für den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen eine Auswahlmöglichkeit – z. B. biblischer Geschichten oder christlicher Legenden – beinhaltet, um unterschiedlichen Anforderungssituationen gerecht werden zu können.

Der religiöse Pluralismus, das gemeinsame Aufwachsen mit Kindern und deren Eltern aus unterschiedlichen ethnischen und religiösen Traditionen, verlangt im zweiten Kompetenzbereich ein *religionskundliches Orientierungswissen*. Hier geht es um Kenntnisse über das Menschenbild und die Ethik anderer Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen. Es bildet die Grundlage für ein achtsames, wertschätzendes und friedvolles Zusammenleben Aller in der Tageseinrichtung für Kinder.

Im dritten Kompetenzbereich geht es um ein auf den Elementarbereich abgestimmtes *didaktisches Vermittlungswissen*. Gemeint sind damit die für den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen angemessenen didaktischen Prinzipien, wie z. B. die erzählende und dialogische Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen.

Der vierte Kompetenzbereich betrifft das *methodische Gestaltungswissen*, z. B. eine auf die Lebenswirklichkeit abgestimmte Umsetzung religiöser Feiern, Festzeiten oder ein altersentsprechendes Umgehen mit religiösen Fragen und Themen.²⁹

Im Bereich der personalen Kompetenzen findet sich zuerst die *Selbstreflexionskompetenz*. Bei ihr geht es sowohl um den Umgang mit der eigenen Religiosität als auch um die Fähigkeit, den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen und pädagogisches Handeln überhaupt zu reflektieren.

Die kulturelle und religiöse Vielfalt im Alltag der Tageseinrichtung versteht sich fortschreitend und stetig wandelnd. Allein der Zuzug von Familien mit Kindern

28 MIEDZA, Kompetent in religiöser Elementarpädagogik, 136.

29 Vgl. ebd., 141.

im Alter von drei bis sechs Jahren oder die jährlichen Neuaufnahmen verlangen Lernstrategien, um mit neuen Situationen umgehen zu können. Dazu ist eine *Innovationskompetenz* notwendig.

Jedes Kind so anzunehmen, wie es ist, ihm die Entfaltung einer eigenen Persönlichkeit und die Entwicklung einer eigenen Religiosität zu ermöglichen, bedarf einer *Beziehungskompetenz*, die dem Kind vermittelt, sich bedingungslos und uneingeschränkt angenommen zu fühlen. Sie bildet die grundlegende Voraussetzung für einen angemessenen Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen.

Schließlich ist die *Handlungskompetenz* zu nennen. In ihr drückt sich die Fähigkeit aus, die genannten Kompetenzen bezogen auf gegenwärtige und zukünftige Situationen und Erfordernisse, hier auch stellvertretend für das Kind, zu bedenken bzw. umzusetzen.³⁰



Die theologisch-didaktischen und personalen Kompetenzen weisen eine gewisse Verknüpfbarkeit untereinander auf.³¹ So ist ein religiöses Grundwissen notwendig, um verantwortungsvoll über die eigene Religiosität und den Umgang mit Religion in pädagogischen Prozessen reflektieren und ggf. Ergebnisse kommunizieren zu können.

30 Zur folgenden Abb. vgl. ebd., 142–143. Copyright beim Autor.

31 Vgl. für die folgenden Darstellungen ebd., 144–146.