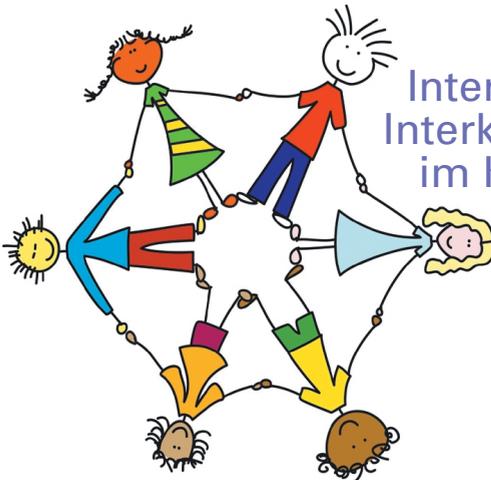


Andreas Stehle

Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen

Empirische Zugänge und Perspektiven
für die Praxis



Interreligiöse und
Interkulturelle Bildung
im Kindesalter

Band **6**

WAXMANN

Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter

herausgegeben von

Albert Biesinger
Anke Edelbrock
Helga Kohler-Spiegel
Friedrich Schweitzer

Band 6

Andreas Stehle

Religionspädagogische Kompetenzen
und persönliche Einstellungen
von Erzieherinnen

Empirische Zugänge und
Perspektiven für die Praxis



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 6

ISSN 2191-2114

Print-ISBN 978-3-8309-3266-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8266-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Titelbild: © VRD – Fotolia.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit stellt die geringfügig überarbeitete Fassung meiner Dissertation dar, die ich im Oktober 2014 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen einreichte und mit der ich im April 2015 promoviert wurde.

Mein erster Dank an dieser Stelle gilt Professor Dr. Albert Biesinger. Seine ausdauernde und kompetente Betreuung meines Forschungsvorhabens und nicht zuletzt die vielen aufbauenden Begegnungen und persönlichen Ermutigungen machten diese Arbeit erst möglich. Auch danke ich Prof. Dr. Ottmar Fuchs für seine freundliche Bereitschaft mein Projekt zu begleiten.

Danken möchte ich auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des empirischen Forschungskolloquiums unter der fachkundigen Begleitung von Prof. Dr. Dr. Jochen Sautermeister. Danke für das ehrliche Interesse an meiner Arbeit, die ebenso kompetenten wie konstruktiven Diskussionen während des gesamten Forschungsprozesses sowie die kollegiale Beratung in diesem für mich so wertvollen Kreis. Auch danke ich dem Doktorandenkolloquium für die bereichernden Gespräche und kritischen Rückfragen während der vergangenen Jahre.

Des Weiteren danke ich der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Stiftung Landesbank Baden-Württemberg für die finanzielle Unterstützung bei der Publikation dieser Arbeit.

Von Herzen danke ich all den Menschen, die mir in dieser intensiven Zeit freundschaftlich zur Seite standen.

Dankbar bin ich meinen Eltern Hannelore und Anton Stehle für ihre stets wohlwollende, liebevolle und zutrauende Begleitung meines Lebenswegs.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie. Danke Martina, Hannah, Gabriel und Sophia für eure treue Unterstützung, eure Geduld und Bereitschaft mit mir diesen Weg zu gehen. Nur mit euch war es möglich, diese Arbeit zu schreiben. Euch ist sie gewidmet.

Tübingen, im Mai 2015

Andreas Stehle

Inhalt

1.	Einleitung.....	11
1.1	Problemfeldanzeige und Zielsetzung dieser Arbeit.....	11
1.2	Motivation.....	13
1.3	Aufbau der Arbeit.....	14
2.	Klärung grundlegender Schlüsselbegriffe.....	16
2.1	Religion, Religiosität und Interreligiosität.....	16
2.2	Religiöse Erziehung oder religiöse Bildung?.....	20
2.3	Zum Bildungs- und Kompetenzverständnis dieser Arbeit.....	21
2.3.1	Bildung – eine allgemeine Annäherung.....	21
2.3.2	Kompetenz – Annäherung an ein Konstrukt.....	25
3.	Religion und religiöse Bildung in Kindertagesstätten – auch in kommunalen Einrichtungen?.....	30
3.1	Zur Bedeutung der Religion in der frühkindlichen Bildung.....	30
3.2	Zur wachsenden Bedeutung interreligiöser Bildung.....	34
3.3	Rechtliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen religiöser und interreligiöser Bildung in Kindertagesstätten.....	37
4.	Potentiale religiöser und interreligiöser Bildung – ausgewählte Perspektiven.....	41
4.1	Religionspsychologische Befunde.....	41
4.2	Religion und Religiosität als Resilienzfaktor.....	45
4.3	Gefährdende Potentiale einer falsch verstandenen ,religiösen Erziehung‘.....	47
5.	Mögliche alternative Konzepte für religiöse und interreligiöse Bildung?.....	51
5.1	Werterziehung als adäquater Ersatz für religiöse Bildung?.....	51
5.2	Interkulturelle Bildung ohne Religion?.....	53
6.	Religiöse und religionspädagogische Kompetenzen.....	56
6.1	Religiöse Kompetenz nach Ulrich Hemel.....	57
6.1.1	Fünf Dimensionen von Religiosität.....	57
6.1.2	Religiöse Kompetenz – fünf Dimensionen.....	58
6.2	Kompetenzen religiöser Bildung des Comenius-Institutes.....	61
6.3	Die Definition religiöser Kompetenz des KIBOR.....	62

6.4	Das Berliner Modell religiöser Kompetenz	64
6.5	Exemplarische Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern nach Friedrich Schweitzer	66
6.6	Religionspädagogische Handlungskompetenz nach Rainer Möller.....	67
6.7	Nochmals Ulrich Hemel: Religionspädagogische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern	69
6.8	Religiöse Kompetenzen im „Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten“ von Matthias Hugoth.....	71
6.9	Weitere religionspädagogische Kompetenzen in der religionspädagogischen Literatur	72
6.9.1	Religiöse Sensibilität als Voraussetzung einer religionspädagogischen Begleitung von Kindern.....	72
6.9.2	Reflexionskompetenz: Die Kompetenz zur (biographischen) Selbstreflexion.....	74
6.9.3	Authentizität und Vorbildfunktion	77
6.9.4	Interreligiöse Kompetenz und Fremdheitskompetenz	78
6.9.5	Ritualkompetenz.....	83
6.9.6	Die Kompetenz des Theologisierens mit Kindern	86
6.9.7	Kompetenz zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern	88
6.10	Religionspädagogische Kompetenz in Publikationen konfessioneller Dachorganisationen	89
6.10.1	Der Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK)	89
6.10.2	Die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA)	96
6.10.3	Die religionspädagogische Rahmenkonzeption für die Kindergärten in der Diözese Rottenburg-Stuttgart: „Religion erLeben“..	100
7.	Empirische Befunde: Einstellungen zu Religion, Religiosität und Interreligiosität von Erzieherinnen und Erziehern	104
8.	Annäherung an den Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung ..	108
8.1	Zusammenfassung und Definition der Kompetenzbereiche	108
8.2	Forschungsleitende Fokussierungen und Fragestellungen	109
9.	Forschungsmethodologie und Forschungsdesign	111
9.1	Methodologische Grundlagen dieser Untersuchung.....	112
9.1.1	Überlegungen zur Interviewmethode	113
9.1.2	Das leitfadengestützte Interview.....	114
9.2	Das Erhebungsverfahren der Untersuchung.....	115
9.2.1	Die Entstehung des Interviewleitfadens.....	115
9.2.2	Der Interviewleitfaden	117

9.2.3	Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	120
9.2.4	Gesprächsvorbereitungen	122
9.2.5	Durchführung der Interviews	123
9.2.6	Die gegenstandsbezogene Theoriebildung als Impuls zur Prozessoffenheit	124
9.3	Auswertung und Analyse des gewonnenen Datenmaterials	125
9.3.1	Die Wahl der Darstellungsmittel.	126
9.3.2	Transkription	126
9.3.3	Systematische Sequenzierung des Datenmaterials.	127
9.3.4	Das Verdichtungsprotokoll	128
9.3.5	Autorisierung	130
9.3.6	Anonymisierung	131
9.3.7	Das Ergebnispanorama und übergeordnete Aussagen	131
9.3.8	Bemerkungen zu den methodischen Gütekriterien	133
10.	Religionspädagogische Fähigkeiten und Kompetenzen – Auswertung der persönlichen Gespräche	134
10.1	Verdichtungsprotokolle	134
10.1.1	Verdichtungsprotokoll D. D.	134
10.1.2	Verdichtungsprotokoll E. O.	141
10.1.3	Verdichtungsprotokoll G. C.	148
10.1.4	Verdichtungsprotokoll A. N.	154
10.1.5	Verdichtungsprotokoll F. W.	159
10.1.6	Verdichtungsprotokoll P. E.	165
10.1.7	Verdichtungsprotokoll B. L.	171
10.1.8	Verdichtungsprotokoll N. K.	177
10.1.9	Verdichtungsprotokoll T. U.	184
10.2	Ergebnispanoramen	191
10.2.1	Bedeutung der Religion im Kindergarten	192
10.2.2	Biographische Erfahrungen mit religiöser Erziehung und deren Bedeutung für die Gegenwart	197
10.2.3	Das vom christlichen Menschenbild geprägte ‚Bild vom Kind‘	200
10.2.4	Das Gottesbild der Erzieherinnen	201
10.2.5	Veränderungen im Gottesbild der Erzieherinnen durch die Arbeit mit den Kindern	203
10.2.6	Für die Prägung des Gottesbildes wichtige Personen und Situationen	205
10.2.7	Religiöse Kompetenz	206
10.2.8	Religionspädagogische Kompetenz	209
10.2.9	Hierarchische Anordnung der Kompetenzen.	211
10.2.10	Selbstzuschreibung der Kompetenzen	211
10.2.11	Kompetenzen, die eine religionspädagogisch arbeitende Erzieherin braucht.	214
10.2.12	Wodurch wurden die genannten Kompetenzen erworben?	216

10.2.13	Erwartungen der Träger, Eltern, Gesellschaft und Wissenschaft an Erzieherinnen.	219
10.2.14	Rahmenbedingungen für religionspädagogisch arbeitende Erzieherinnen.	222
10.2.15	Unterstützungen, die sich die Erzieherinnen für ihre Arbeit wünschen	223
10.3	Themenbezogene Ergebnisaussagen	225
11.	Thesen	232
12.	Perspektiven.	234
12.1	Perspektiven zur Bedeutung des Glaubens der Erzieherin bzw. des Erziehers für religiöse Erziehung, Bildung und Begleitung der Kinder	234
12.2	Perspektiven zum Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten für die religiöse Begleitung der Kinder	238
12.3	Perspektiven zur Bedeutung der Aus-, Fort- und Weiterbildung bei der Suche eines eigenen religiösen Standortes	239
12.4	Perspektiven zur Bedeutung der interreligiösen und interkulturellen Bildung	242
12.5	Perspektive zur Bedeutung der religionspädagogischen Unterstützung der Eltern	243
12.6	Perspektiven zu den Rahmenbedingungen für eine gelingende religionspädagogische Begleitung der Kinder.	246
12.7	Perspektiven zur Reflexion und Veränderbarkeit der Gottesbilder der Erzieherinnen und Erzieher	248
12.8	Zum Diskurs ‚christliches Bild vom Kind‘	250
13.	Erträge	254
14.	Bibliographie	260

1. Einleitung

1.1 Problemfeldanzeige und Zielsetzung dieser Arbeit

Es ist zu einem nicht unerheblichen Teil den OECD-Leistungsvergleichsstudien und den hieran anschließenden bildungspolitischen und bildungstheoretischen Diskursen der letzten Jahre zu verdanken, dass auch für den bis dahin zumeist wissenschaftlich vernachlässigten pädagogischen Elementarbereich, Bildung als drängendes Thema (wieder-)entdeckt wurde. Durch das Interesse der Öffentlichkeit forciert, wurden mittlerweile in allen Bundesländern mehr oder minder wissenschaftlich begleitete Bildungs- und Orientierungspläne für den pädagogischen Elementarbereich implementiert und zum Teil verbindlich festgeschrieben. Parallel wuchs innerhalb der Erziehungswissenschaft die Anzahl der Publikationen über frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsfelder bzw. frühkindliche Kompetenzbereiche. Gleichzeitig wurden notwendige Qualifikationen und Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern beschrieben, deren Ausbildung novelliert und die Diskussion für und wider eine akademisierte Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten in Studiengänge zur frühkindlichen Bildung überführt.¹

Innerhalb der Dynamik dieser Prozesse ist religionspädagogisch die Rolle religiöser Bildung und Erziehung – in einem weiteren Schritt selbstverständlich auch die der interreligiösen Bildung – von besonderem Interesse. Umso erfreulicher ist, dass Religion als Dimension von Bildung und Erziehung in vielen Bildungs- und Orientierungsplänen bereits gewürdigt wird. Doch diese positive Tatsache birgt auch religionspädagogische Herausforderungen. So entbindet allein die Erwähnung von Religion als Bildungsfeld oder Querschnittsthema, wie beispielsweise im baden-württembergischen Orientierungsplan formuliert, noch nicht von der Aufgabe, die originäre Bedeutung der Religion als Dimension von Bildung zu verdeutlichen und zu plausibilisieren. Schließlich liegt es nach wie vor im Ermessen des Trägers bzw. des jeweiligen Kindergartens² selbst, welche Bereiche und Dimensionen von Bildung tatsächlich Eingang in die Konzeption und den pädagogischen Alltag finden

-
- 1 In dieser Arbeit werden neben den Erzieherinnen bewusst auch die Erzieher genannt. Dies entspringt dem Wunsch, dass sich mehr männliche pädagogische Fachkräfte beruflich für den frühkindlichen Bildungsbereich begeistern. Mit den Erzieherinnen und Erziehern sind zugleich alle pädagogischen Fachkräfte in den unterschiedlichen Formen institutioneller Kindertagesbetreuung angesprochen.
 - 2 In dieser Arbeit werden die Begriffe ‚Kindergarten‘ und ‚Kindertagesstätte‘ synonym verwendet. Der traditionelle, vor allem im Südwesten Deutschlands immer noch sehr häufig verwendete Begriff ‚Kindergarten‘ bezieht sich formal nur auf die Altersgruppe von drei bis sechs Jahren. Gemeint sind jedoch alle ‚Tageseinrichtungen für Kinder‘, also auch andere Einrichtungsbezeichnungen, Angebotsformen und Altersgruppen wie beispielsweise Kinderkrippen, Schulkindbetreuung, Kinderhäuser, Familienzentren u. ä. Dieser inkludierende, synonyme Gebrauch der Begriffe entspricht der Verwendung des Begriffs ‚Kindergarten‘ der interviewten Erzieherinnen.

und welche nicht. Da der empirische Teil der vorliegenden Arbeit auch Erzieherinnen und Erzieher kommunaler Einrichtungen in den Blick nimmt, liegt ein erstes Ziel dieser Arbeit darin, die Gründe darzulegen, weshalb religiöse und interreligiöse Bildung ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit auch in nichtkonfessionellen Kindergärten ist. Teil dieser Grundlegung wird es sein, wenigstens kurz auf vermeintlich alternative Bildungs- und Erziehungsbereiche einzugehen, wie beispielsweise die Werterziehung anstelle der religiösen Bildung oder die interkulturelle Bildung anstelle der interreligiösen Bildung.

Eine weitere Herausforderung, die sich aus der Nennung religiöser und interreligiöser Bildungsfelder ergibt, liegt in den hierfür erforderlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher. In der Literatur, dies wird aufzuzeigen sein, findet sich eine große Auswahl von zum Teil gut begründeten Empfehlungen, Vorschlägen und Forderungen religiöser und religionspädagogischer Kompetenzen und Fähigkeiten.

Zielsetzung der Arbeit ist es, berufserfahrene Erzieherinnen und Erzieher mithilfe halbstandardisierter Interviews hinsichtlich einiger im Laufe dieser Arbeit entwickelter Fragestellungen zu interviewen. Ein besonderes Interesse kommt hierbei den persönlichen Einstellungen der Erzieherinnen und Erzieher zu sowie deren subjektiven Einschätzung hinsichtlich religiöser bzw. religionspädagogischer Kompetenzen und Fähigkeiten. Mit Blick auf die in der wissenschaftlichen Literatur formulierten Kompetenzen und Fähigkeiten wird zu untersuchen sein, welches aus der Sicht der Erzieherinnen und Erzieher die in der Praxis relevanten Kompetenzbereiche sind. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen werden, ob sich die pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich dieser Kompetenzanforderungen hinreichend ausgebildet oder durch die Anforderungen, die an sie gestellt werden, eventuell gar überfordert sehen. In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage nach dem Wunsch nach mehr institutionalisierter Unterstützung. Weitere Fragen werden sein, welche Rolle die Erzieherinnen und Erzieher dem Thema Religion beimessen, aber auch welche positiven oder negativen Erfahrungen sie in ihrer eigenen Biographie mit religiöser Erziehung und Bildung gemacht haben und wie diese möglicherweise ihre pädagogische Arbeit mit den Kindern prägen.

Ein Ziel der Arbeit ist es folglich, die Erfahrungen und Einstellungen von Erzieherinnen und Erziehern in religiösen und interreligiösen Fragen ihres pädagogischen Alltags im Kindergarten, mit den aus der Literatur gewonnenen, theologisch und pädagogisch begründeten Kompetenzbereichen in einer qualitativen empirischen Untersuchung ins Gespräch zu bringen. Die Legitimität dieses Vorgehens besteht darin, die künftige Praxis von beteiligten Personen und Institutionen nicht über die Erzieherinnen und Erzieher hinweg (etwa lediglich aus Theorien und Konzepten) in den Blick zu nehmen, sondern die Erzieherinnen und Erzieher im Prozess der Praxisgestaltung und Praxisveränderung sowohl im Bereich der wissenschaftlichen Forschung (durch die empirische Wahrnehmung) wie auch im Bereich der Praxis selbst, ernst zu nehmen und normativ mit einzubeziehen.

Aus den Ergebnissen dieser Gespräche werden schließlich acht Thesen abgeleitet, die gleichsam als Basis für die Formulierung diskussionsanstoßender Perspektiven dienen. Es wird versucht werden, durch diese Perspektiven einige für den weiteren religionspädagogischen Diskurs, eventuell auch für die religionspädagogische Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher, gewinnbringende Impulse beizutragen.

Der sich auf ‚Erzieherinnen‘ beschränkende Titel dieser Arbeit ist der Realität geschuldet, dass bei den Vorbereitungen für die im Rahmen dieser Arbeit geführten qualitativen Interviews – auch nach intensiver Suche – leider kein männlicher Erzieher für ein Interviewgespräch zu gewinnen war.

1.2 Motivation

Die Motivation, eine empirische Untersuchung zu den Kompetenzen, Fähigkeiten und persönlichen Einstellungen von Erzieherinnen und Erziehern zu planen und durchzuführen, gründet letztlich in der Mitarbeit beim Tübinger Forschungsprojekt zur „Interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten“, bei dem, nach dem Pilotprojekt in den Jahren 2006 und 2007, ab 2008 bis 2012 in unterschiedlichen Teilprojekten Kinder, Eltern und Erzieherinnen bzw. Erzieher zur interreligiösen und interkulturellen Bildung in Tagesstätten für Kinder befragt wurden. In diesem Projekt konnte ich über drei Jahre, anfangs als studentische Hilfskraft, später als wissenschaftlicher Mitarbeiter, tätig sein. Im Laufe vieler Gespräche und zahlreicher Interviews mit Erzieherinnen bzw. Erziehern und anderen Experten der interkulturellen und interreligiösen Bildung wuchs mein Interesse für die Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen von berufserfahrenen Erzieherinnen und Erziehern. Hinzu kam die Erstellung meiner theologischen Diplomarbeit, in der ausgewählte Publikationen des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e. V. analysiert wurden.³ Durch die im Rahmen dieser Arbeit anfangshafte Beschäftigung mit der Bedeutung des Bildungs- und Kompetenzbegriffes, der Bedeutung von Religion für Kinder im Kindergarten sowie die kritische Auseinandersetzung mit Ulrich Hemels religiösen Kompetenzen, die in meiner Diplomarbeit dargestellt wurden, reifte das Interesse heran, die in der religionspädagogischen Literatur vorzufindenden Anforderungen mit der Praxis erfahrener Erzieherinnen und Erzieher ins Gespräch zu bringen.

3 Einige Gedanken und Ausführungen, die ich in meiner Diplomarbeit „Religiöse Erziehung in Kindertageseinrichtungen“ anfangshafte dargelegt habe, konnten durch die vorliegende Arbeit aufgegriffen und vertieft werden. Folglich finden sich einige bereits in der Diplomarbeit zitierte Quellen und Zitate auch in der vorliegenden Arbeit wieder.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst grundlegende Schlüsselbegriffe wie ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ bzw. ‚Interreligiosität‘ sowie die Bedeutung der religionspädagogischen Begleitung von Kindern in ihren religiösen und interreligiösen Fragen geklärt. Nach dieser Klärung wird in einer ersten Annäherung an den Bildungsbegriff ein allgemeines – nicht originär frühkindliches – Bildungsverständnis skizziert. Dies geschieht mit Blick auf die im weiteren Verlauf der Arbeit aufgezeigten religionspädagogischen Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern. Bildung und Kompetenzen haben zwar große Schnittmengen, sind jedoch keine synonym zu verstehenden Begriffe. Obgleich die elementarpädagogische Arbeit der Erzieherinnen und Erzieher im Bereich religiöser und interreligiöser Bildung religionspädagogischer Kompetenzen bedarf, lässt sie sich nicht auf ‚Kompetenzen‘ reduzieren. Hierauf wird noch genauer einzugehen sein.

Wichtig ist noch folgender Hinweis: Die im Rahmen dieser Arbeit formulierten Perspektiven zielen bewusst nicht auf ein Modell implizit christlich-religiöser Bildung, sondern haben die religionspädagogische Begleitung aller Kinder aller Kulturen und Religionen im Blick. Ziel ist es also explizit nicht, lediglich die originär religionspädagogische Begleitung der christlichen Kinder in katholischen oder generell konfessionsgebundenen Kindergärten in den Blick zu nehmen, sondern eine an den Bedürfnissen aller Kinder ausgerichtete Religionspädagogik zu unterstützen, die sowohl christliche als auch beispielsweise muslimische Kinder in konfessionellen wie kommunalen Kindertagesstätten in den Mittelpunkt stellt. Aus diesem Grund geht diese Arbeit nicht davon aus, dass religiöse und interreligiöse Bildung in den Einrichtungen einfach vorausgesetzt werden kann, sondern versucht eine bildungstheoretisch fundierte, religionspädagogisch flankierte und durch religionspsychologische Befunde gestützte Begründung für die Bedeutung religiöser Bildung in allen Einrichtungen des pädagogischen Elementarbereichs aufzuzeigen. Darüber hinaus werden aber auch mögliche Konsequenzen einer falsch verstandenen religiösen Erziehung angesprochen, die bei der Darstellung der religionspädagogischen Kompetenzen erneut aufzugreifen sein werden.

Im zweiten Teil schließlich werden religionspädagogische und religiöse Kompetenzen in den Blick genommen, wie sie sich in der deutschsprachigen pädagogischen- und religionspädagogischen Literatur finden lassen. Diese Kompetenzen, so die Annahme, benötigen Erzieherinnen und Erzieher für die religiöse Bildung in Kindergärten bzw. für eine fachlich-kompetente Begleitung der Kinder in ihren religiösen und interreligiösen Fragen.

Der dritte Teil der Arbeit stellt Methodologie, Auswertung und Ergebnisse einer qualitativen Studie dar, bei der mithilfe halbstandardisierter Interviews, neun Erzieherinnen zum Themenfeld religiöser und religionspädagogischer Kompetenzen sowie zu ihren persönlichen Einstellungen hinsichtlich einiger religionspädagogisch bedeutsamer Themen befragt wurden. Ziel der Studie war es, aus der praxisnahen

Perspektive der pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten, religionspädagogisch relevante Erfahrungen und Einstellungen, beispielsweise zu religionspädagogischen Kompetenzen, zu erfahren. Ausgehend von den im zweiten Teil der Arbeit dargestellten religionspädagogischen Kompetenzen und den Befunden der empirischen Untersuchung werden im vorletzten Kapitel der Arbeit mögliche Konsequenzen und Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher, deren Unterstützung sowie hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern abgeleitet werden. Im Schlusskapitel werden in knapper Darstellung die wichtigen Erträge der Arbeit zusammengefasst.

In einigen Passagen werden zum besseren Verständnis direkte Zitate der interviewten Erzieherinnen wiedergegeben. Diese sind durch Kursivsetzung kenntlich gemacht. Bei den übrigen direkten Zitaten in dieser Arbeit wurden Kursivsetzung und Rechtschreibung des zitierten Autors beibehalten.

2. Klärung grundlegender Schlüsselbegriffe

Die in diesem Kapitel zu klärenden Schlüsselbegriffe lassen das starke Verwiesensein der Religionspädagogik auf interdisziplinäre Kooperationen deutlich werden.¹ Schließlich ist die Religionspädagogik, wie Rudolf Englert insistiert, bereits durch das „[...] Kompositum ‚Religions-Pädagogik‘ selbst eine klare Option für die Verzahnung von theologischen und pädagogischen Perspektiven.“² In diesem Sinne ist sie, schreibt Norbert Mette, eine „[...] Brückendisziplin zwischen Theologie und Pädagogik [...]“.³ Auch Reinhold Boschki verweist auf dieses inhärent interdisziplinäre Strukturmoment der Religionspädagogik: „Die Religionspädagogik steht“, dem Autor zufolge, „[...] mit den theologischen Fächern und gleichzeitig mit den sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Verbund.“⁴ „Als Theologie“, so Matthias Gronover, „[...] ist es Absicht der Religionspädagogik, die eschatologisch gestimmte Wirklichkeit zur Geltung zu bringen.“⁵ Als Pädagogik, so könnte man ergänzen, ist es Absicht der Religionspädagogik, den Menschen bei der Erschließung dieser Wirklichkeit zu begleiten und zu unterstützen.

2.1 Religion, Religiosität und Interreligiosität

Es steht außer Frage, dass in einer pluralen und zunehmend heteronomen Gesellschaft, wie sie in Deutschland seit Jahrzehnten immer mehr wahrnehmbarer wird, die unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Einflüsse eine gewichtige Rolle für das Zusammenleben der Menschen spielen. Des Weiteren dürfte weitestgehend unbestritten sein, dass Kultur und Religion in einem reziproken Verhältnis stehen: Religion beeinflusst Kultur und Kultur Religion. Aus diesem Grund kommt den Religionen innerhalb unserer Gesellschaft eine tragende Bedeutung und fundamentale Funktion für das friedliche und gelingende Zusammenleben zu. Was aber ist ‚Religion‘?

In der Literatur werden unter dem Religionsbegriff komplexe Phänomene ganz unterschiedlicher geschichtlicher und kultureller Ausprägung subsumiert. „Die Begriffs- und Wesensbestimmung der Religion“, so leitet Liselotte Richter ihren Artikel in der dritten Auflage des Lexikons „Die Religion in Geschichte und Gegenwart“

1 Zur Interdisziplinarität als Konstitutivum einer nachkonziliaren Religionspädagogik Praktischer Theologie vgl. den gleichlautenden Aufsatz von Klaus Kießling. Der Religionspädagoge Klaus Kießling zeichnet in diesem Beitrag zentrale Stationen der Entwicklung der Religionspädagogik seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil nach, die deren interdisziplinären Charakter unterstreichen. Vgl. hierzu Kießling 2007.

2 Englert 2006, 1063. Abkürzungen ausgeschrieben.

3 Mette 1995, 117.

4 Boschki 2007, 31.

5 Gronover 2007a, 63.

ein, „[...] ist ein fast unlösbares Problem [...]“⁶ – dies gilt selbstverständlich auch für den Rahmen dieser Arbeit. Lediglich einige Aspekte des Religionsbegriffes, die für das Religionsverständnis dieser Arbeit grundlegend sind, können aufgezeigt werden.

Eine erste Annäherung sei mit Paul Tillich versucht. Für den protestantischen Theologen ist *„Religion [...] im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht.“* Und das, was uns unbedingt angeht, manifestiert sich in allen schöpferischen Funktionen des menschlichen Geistes.⁷

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Religion klingt in einer philosophisch-systematischen Definition an, wie sie Heinrich M. Schmidinger in seinem Artikel „Religion“ in der dritten Auflage des Lexikon für Theologie und Kirche formuliert. „Aus *systematischer Sicht*“, schreibt der Autor, „[...] wird man philosophischerseits Religion grundsätzlich als ein eigenständiges, nicht reduzierbares Paradigma umfassender Wirklichkeitsbetrachtung und -bewältigung ansehen dürfen, das wohl mit anderen Paradigmen (z. B. dem ästhetischen oder dem wissenschaftlichen) interferiert, prinzipiell aber eine autonome Erfahrungswelt mit eigener Sprache und entsprechenden Sprachhandlungen konstruiert, die spezifische Formen der theoretischen Interpretation (Logik), der praktischen Bewältigung (normative Vernunft) sowie der emotionalen Bewertung (kritische Evaluation) generiert. Besonderes Merkmal dieses Paradigmas ist, daß es die dem Menschen zugängliche Wirklichkeit als von einer anderen Wirklichkeit getragen und abhängig erfährt, die sich als bleibendes Geheimnis und Heiliges, d. h. als das Unfaßbare und Unverfügbare schlechthin, kundtut.“⁸

Mit Blick auf die geschichtlich manifestierten Glaubensgemeinschaften etwas konturierter ausgedrückt, könnte Religion definiert werden als „[...] das komplexe Gebilde aus Traditionen und Praktiken, mit dem Menschen aller Kulturen in Beziehung treten zu dem, was ihnen als göttlich oder heilig gilt und mit ihrem Welt- und Selbstverständnis sowie der Bewältigung des Daseins zu tun hat.“⁹ Da in Kindergärten die religiöse und kulturelle Diversität zunehmend zur Realität der Erzieherinnen, Erzieher, Kinder und Eltern gehören,¹⁰ stellt sich die Herausforderung, dieser kompetent zu begegnen.

Ein weiterer Blickwinkel, aus dem Religion im Laufe dieser Arbeit betrachtet wird, ohne Religion darauf reduzieren zu wollen, ist ihre Funktionalität für das Leben des Einzelnen. Wenn Religion oder, um es präziser zu formulieren, Religiosität unter der Perspektive ihrer Funktionalität als Dimension von Erziehung und Bil-

6 Richter 1961, 969. Abkürzungen ausgeschrieben.

7 Tillich 1962, 26. Kursivsetzung nach Tillich.

8 Schmidinger 2006, 1038 f. Kursivsetzung nach Schmidinger. Abkürzungen ausgeschrieben.

9 Müller 2003, 350.

10 Vgl. hierzu Herwartz-Emden und Mehringer 2011, 234 f. sowie Betz 2011, 250 ff. und Hugoth 2012, 41–44.

dung in den Blick genommen wird, so werden „[...] religiöse Implikationen [...]“¹¹ angesprochen, die auch Bereiche und Situationen einschließen, in denen nicht ausdrücklich von ‚Religion‘ die Rede ist. Solche religiösen Implikate lassen sich beispielsweise in kindlichen Fragestellungen erkennen, die nach Friedrich Schweitzer „[...] grundlegende[...], sog. letzten Annahmen über die Bestimmung des Menschen und der Welt, wie dies manchmal mit den Begriffen Menschen- und Weltbild gefasst wird, [betreffen; d. V.]“¹² Solche kommen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, unabhängig von deren religiösen oder weltanschaulichen Prägung, häufig auf.

Um nicht ebenfalls der m. E. durchaus berechtigten Kritik Hans-Ferdinand Angels an der Vermengung der Begriffe ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ in der deutschsprachigen religionspädagogischen Fachliteratur zu unterliegen, ist es notwendig, an dieser Stelle kurz den Begriff der ‚Religiosität‘ zu klären.¹³

Während mit dem Begriff der ‚Religion‘ eine „[...] systematische Größe [...]“¹⁴ bezeichnet wird, kommt mit dem Begriff der ‚Religiosität‘ „[...] die individuelle, subjektive Seite des Religiösen [...]“¹⁵ zum Ausdruck und ist somit im Gegensatz zur Religion eine „[...] anthropologische Größe“¹⁶. Der Entwicklungspsychologe August Flammer fasst die facettenreiche Verschränkung von Religiosität und Religion folgendermaßen: „Unter *Religiosität* verstehe ich das Gesamt der Lebenspraktiken und der entsprechenden Einstellungen, sofern sie explizit auf einer Beziehung zu übernatürlichen Mächten beruhen. Ich nenne diese Beziehung, die sich in Einstellungen, Überzeugungen und Praktiken äußert, *Religion*.“¹⁷ Religiosität bezeichnet folglich, um es mit Michael N. Ebertz auszudrücken, die „[...] subjektiv gelebte Praxis von Religion [...], gleichgültig, ob und inwiefern diese mit den normativ festgelegten Überzeugungen und Riten übereinstimm[t] [...]“.¹⁸ Ähnlich umschreibt dies auch Henning Luther in seinem Werk „Religion und Alltag“¹⁹.

Ein weiterer wichtiger Begriff ist der der ‚Interreligiosität‘ bzw. der im weiteren Verlauf der Arbeit häufig wiederkehrende Terminus der ‚interreligiösen Bildung und Erziehung‘. Diese Begriffe meinen nicht die Schaffung einer Einheitsreligion, sondern eine auf Toleranz und gegenseitiges Verständnis gebaute Offenheit und das wohlwollende Respektieren anderer Religionen. Der indische Philosoph Ram Adhar Mall charakterisiert Interreligiosität m. E. treffend, indem er schreibt: „Interreligiosität [...] ist jedoch nicht selbst eine Religion, der man angehören könnte. Sie ist der

11 Schweitzer 2003a, 108.

12 Schweitzer 2003a, 108.

13 Zur Kritik hinsichtlich der unscharfen Verwendung der Begriffe ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ in der jüngeren Religionspädagogik vgl. Angel 1999, 16–20.

14 Angel 1998, 79.

15 Betz 2004, 413.

16 Angel 1998, 79.

17 Flammer 1994, 21. Kursivsetzung nach Flammer.

18 Ebertz 2007, 117. Abkürzungen ausgeschrieben.

19 Vgl. hier vor allem Luther 1992, 23 f.

Name einer Haltung, Einstellung, die man kultivieren sollte. So ist Interreligiosität der Name eines Ethos, das alle Religionen verbindet. [...] Interreligiosität als eine alle positiven Religionen transzendierende, diese zugleich wie ein Schatten begleitende Haltung verhindert Fundamentalismen und erzeugt Bescheidenheit, Demut, Toleranz, Respekt und Offenheit.“²⁰

Eine so verstandene Interreligiosität ist weit genug gefasst, innerhalb der ‚Theologie der Religionen‘ sowohl den Vertretern der pluralen Position, wie auch denen der Position des Inklusivismus Raum zu bieten. Deutlich wird dies auch, indem Ram Adhar Mall, der m. E. selbst als Vertreter eines Religionspluralismus anzusehen ist, im Sinne einer Positivdefinition Interreligiosität folgendermaßen charakterisiert: „Interreligiosität [macht] das eine göttlich Wahre der religio perennis in vielen positiven Religionen hörbar [und] ermöglicht daher [...] einen befreienden Diskurs unter den Religionen, indem sie die hausgemachte und unbegründete Angst mancher Religionen zurückweist, [nämlich] die Angst, daß Interreligiosität Begriffe wie Religion, Gott, Erlösung, Offenbarung, Schuld, Sühne und dergleichen dekonstruiere.“²¹ Ohne „[...] notwendigerweise mit einer Wertgleichsetzung verbunden [zu sein]“, schreibt der Autor weiter, lehre uns Interreligiosität, „[...] zwischen dem religiösen Gegenstand der Interpretation und den Interpretationen des religiösen Gegenstandes zu unterscheiden.“²²

Die Väter des Zweiten Vatikanischen Konzils, die den bis dahin vorherrschenden Exklusivismus des Lehramtes der katholischen Kirche zum Inklusivismus hin öffneten²³, äußerten sich in ihrer Erklärung über die Haltung der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen „Nostra Aetate“ (NA 1,3) wertschätzend: „Die katholische Kirche verwirft nichts von dem, was in diesen Religionen [gemeint sind die nicht monotheistischen Religionen; d. V.] wahr und heilig ist. Mit aufrichtiger Hochachtung betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Gebote und Lehren, die, auch wenn sie von dem, was sie selber festhält und vorlegt, in vielem abweicht, nicht selten dennoch einen Strahl jener Wahrheit wiedergeben, die alle Menschen erleuchtet.“²⁴ Nicht weniger hochachtungsvoll werden die Muslime angesprochen, „[...] die den einzigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde [...]“.²⁵ Mit Blick auf das Judentum wird vor dem Hintergrund der Kirchen- und der biblischen Heilsgeschichte explizit zum versöhnenden Dialog aufgefordert.²⁶

Eine in diesem Sinne verstandene interreligiöse Bildung verwischt nicht die Unterschiede, die unter den verschiedenen Glaubensauffassungen und Religionen

20 Mall 2003, 13.

21 Mall 2003, 19. Abkürzungen ausgeschrieben.

22 Mall 2003, 20.

23 Zur den katholischen Perspektiven zum interreligiösen Lernen vgl. auch: Leimgruber 2005, 126–133.

24 Hünemann und Hilberath 2009, 357.

25 Hünemann und Hilberath 2009, 358.

26 Vgl. Hünemann und Hilberath 2009, 359 ff.

bestehen, sondern achtet diese und sieht in ihnen eine wertvolle Bereicherung im gegenseitigen, wertschätzenden Dialog.²⁷ Es ist daher Friedrich Schweitzer Recht zu geben, der aus evangelischer Perspektive konstatiert: „Interreligiöses Lernen würde sinnlos und langweilig, wenn es nur mögliche Gemeinsamkeiten in den Blick nehmen sollte.“²⁸

Obgleich sich niemand von seinen eigenen religiösen Überzeugungen frei machen kann – und dies im Übrigen auch nicht sollte – schließen die Bemühungen um Interreligiosität und interreligiöse Bildung selbstverständlich ein, frei zu sein von missionarischen Bestrebungen und proselytischen Tendenzen.

Nachdem nun geklärt wurde, was in dieser Arbeit unter ‚Religion‘, ‚Religiosität‘ und ‚Interreligiosität‘ verstanden wird, folgt nun die Darlegung des, dieser Arbeit zugrundeliegenden, Bildungsverständnisses.

2.2 Religiöse Erziehung oder religiöse Bildung?

In der deutschsprachigen religionspädagogischen Literatur sind die Begriffe ‚religiöse und interreligiöse Bildung‘ bei Weitem weniger geläufig als die Begriffe ‚religiöse oder interreligiöse Erziehung‘.

Die Verwendung des Terminus ‚religiöse bzw. interreligiöse Bildung‘ der vorliegenden Arbeit lehnt sich eng an die vorausschauende Verwendung des Bildungsbegriffes durch das Tübinger Forscherteam zur „Interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten“ an. Vorausschauend sei dieser Terminus, so Friedrich Schweitzer, weil es durchaus „[...] plausibel [sei,] anzunehmen, dass die im Elementarbereich (noch) weithin übliche Erziehungsterminologie auch solche Aufgaben einschließt, die vor allem in Zukunft eigens als ‚Bildung‘ auszuweisen sein werden.“²⁹ Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer zeigen sich überzeugt, „[...] dass interreligiöse Bildung als Bildungsaufgabe aufgefasst und ausgestaltet werden kann und muss [...]“.³⁰ Auch Karl Ernst Nipkow zieht die Verwendung des Begriffes der interreligiösen Bildung dem des interreligiösen Lernens vor. Er begründet dies mit der Beobachtung, dass interreligiöses Lernen „[...] nicht nur Kompetenzen [be-

27 Mit Blick auf die in vielen Kindergärten vorherrschende und in der Zukunft weiter zunehmende Religionsvielfalt und kulturelle Diversität formuliert der Bundesverband Katholischer Kindertageseinrichtungen (KTK) Leitlinien für Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung, die unter anderem eben diese Chance des Dialoges zum Ausdruck bringen: „Interreligiöse Erziehung meint: Sich mit anderen Religionen vertraut machen und [...] im vergleichenden Miteinander die eigenen religiösen Ansichten und Lebensformen vertiefen. Das Finden von Gemeinsamkeiten bei gleichzeitigem Gewährwerden der Eigenheiten und spezifischen Merkmale der Religion, in der man zu Hause ist, kann neue Formen von Beziehung und Gemeinschaft hervorbringen und die Menschen, die sich auf diesen Prozess einlassen, bereichern.“ Hugoth und Baust 2001, 37.

28 Schweitzer 2005a, 121.

29 Schweitzer 2010, 105.

30 Schweitzer 2010, 105.

treffe], die Instandsetzen, in aktuellen Alltagssituationen mit Menschen eines ethisch und religiös fremden Migrationshintergrundes zurecht zu kommen, gleichsam nur bei Bedarf, sondern [...] auf eine *situationsübergreifende Bildungskompetenz* [ziele]. Deswegen bevorzuge ich“, so bemerkt der renommierte Religionspädagoge, „[...] den Begriff der ‚Interreligiösen Bildung‘ vor dem des ‚Interreligiösen Lernens‘.“³¹

In dieser Arbeit werden beide Termini, ‚religiöse Erziehung‘ und ‚religiöse Bildung‘, Verwendung finden. Dies liegt in der breiten, oft zur ‚religiösen Bildung‘ synonym gebrauchten Verwendung des Begriffs ‚religiöse Erziehung‘ in der religionspädagogischen Literatur und der elementarpädagogischen Praxis³² sowie der Verwendung beider Begriffe der Gesprächspartnerinnen bei den Interviews zum empirischen Teil dieser Arbeit.

2.3 Zum Bildungs- und Kompetenzverständnis dieser Arbeit

2.3.1 Bildung – eine allgemeine Annäherung

Eine einheitliche Bildungstheorie oder eine allgemeingültige systematisch-inhaltliche Füllung des Bildungsbegriffes findet sich in der pädagogischen Literatur bekanntermaßen nicht. Wie bereits im vorausgehenden Abschnitt zum Religionsverständnis kann es auch in diesem Kapitel nicht darum gehen, eine solche einheitliche Begriffsdefinition herzustellen. Lediglich einige Aspekte des Bildungsgedankens sollen aufgezeigt werden. Diese laufen dann beispielsweise, ohne dies jeweils explizit zu betonen, als Hintergrundfolie bei der Entwicklung der abschließenden Perspektiven, aber auch bei den Darstellungen unterschiedlicher religionspädagogischer Kompetenzbereiche von Erzieherinnen und Erziehern mit.

Dem Menschen als sich bildendes Subjekt³³ ist die Welt, welche er sich im Laufe des individuellen Bildungsprozesses anzueignen hat, zunächst ebenso vorgegeben wie die Zeit, in welche er geboren wird. Obgleich die Bedingungen der Möglichkeit der Aneignung von Welt und Wirklichkeit – wie beispielsweise der soziale, politische, wirtschaftliche oder ökologische, aber auch generell der kulturelle und religiöse Kontext des Heranwachsens – der Entscheidung des Einzelnen in den ersten Jahren des Lebens weitestgehend entzogen bleibt, prägen und bilden sie ihn doch nachhaltig und daher sehr entscheidend mit.

Bereits dieses erste Herantasten lässt deutlich werden, dass diesem komplexen Begriff ‚Bildung‘ ein nicht unerhebliches Moment an Passivität innewohnt: Der Mensch wird durch seine ‚Umwelt‘ gebildet. Ein Blick in die Etymologie bestätigt

31 Nipkow 2010, 233. Kursivsetzung nach Nipkow.

32 Vgl. hierzu auch Dommel 2007, 123–125.

33 Zum Begriff ‚Subjekt‘ als Grundthema der Philosophie und dessen Rezeption in der Praktischen Theologie vgl. unter anderem: Boschki 2005, 61–63. Zum Subjektbegriff in der Theologie im Allgemeinen vgl. die Zusammenfassung im Lexikon für Theologie und Kirche: Müller 2006. Für die Praktische Theologie vgl. Mette 2006.

diesen zunächst passiven Charakter des Bildungsbegriffes.³⁴ So legt der dominikanische Mystiker, Philosoph und Theologe Meister Eckhart seiner ‚Imago-Dei-Lehre‘ in Anlehnung an Bonaventura die Annahme zugrunde, dass die Seele des Menschen durch die göttlichen Tugenden zu ihrem göttlichen Urbild zurückgeführt werden solle, nach dessen Abbild sie im Anfang der Zeit gebildet wurde.³⁵ Dem Menschen kommt in diesem Prozess zunächst also eine lediglich empfangende und somit rein passive Rolle zu.³⁶

Selbstverständlich ist Peter Biehl Recht zu geben, der in diesem Zusammenhang darauf hinweist, dass „eine allgemeine Bildungstheorie [...] nicht mehr in der Gott-ebenbildlichkeit begründet werden [kann]“³⁷, also „[...] unter den Bedingungen der Neuzeit [...] auch ohne theologische Begründung plausibel sein [muss].“³⁸ Ebenso Recht zu geben ist dem evangelischen Religionspädagogen, wenn er insistiert, dass es durchaus angebracht sei, in Erinnerung zu halten, dass der Bildungsbegriff diese explizit religiöse Dimension beinhalte.³⁹

In der Konzeption Johann Amos Comenius tritt zum passiven Moment des Bildungsgedankens ein aktiver. Peter Biehl skizziert die pädagogische Konzeption von Johann Amos Comenius in seinem zitierten und mit Karl Ernst Nipkow herausgegebenen Band „Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive“ sehr pointiert, indem er auf den Gedanken Johann Amos Comenius’ hinweist, wonach der Gottebenbildlichkeit des Menschen nicht allein der Charakter einer von Gott gewährten Gnade zugesprochen werde, sondern dass sie Aufgabencharakter erhalte: Aufgrund seiner Gottebenbildlichkeit hat der Mensch die Aufgabe, „[...] Gott der Welt gegenüber [zu spiegeln,] als Abbild der Welt [...] ist er der Rückwurf des

34 Obgleich platonische und neuplatonische Lehren den späteren Bildungsgedanken bei Meister Eckhart mitprägen, entstand der deutsche Begriff ‚Bildung‘ erst im 13. Jahrhundert und ist theologischen Ursprungs. Vgl. hierzu auch: Dohmen 1964, 35 ff.

35 Vgl. Scheffczyk 2006, 875.

36 Eine despektierliche Beurteilung der christlichen Vorgeschichte des Bildungsbegriff als ‚magisch-irrational‘, wie sie Stephan Sting in seinem Artikel „Bildung“ im Handbuch Kinder- und Jugendhilfe vornimmt (vgl. Sting 2002, 380) weist m. E. aus zwei Gründen in die Irre. Wie bereits im Rahmen meiner theologischen Diplomarbeit bei der Darstellung des Kapitels „Ist religiöse Erziehung Bildung?“ kritisiert, wird Stephan Sting weder dem theologischen Gehalt der ‚Imago-Dei-Lehre‘, noch dem historischen Kontext Meister Eckharts als mittelalterlich-christlichem Mystiker gerecht. Unbeschadet der Tatsache, dass im Kontext historisch-theologischer Reflexionen an unseren heutigen Maßstäben angelehnte wertende Urteile m. E. ohnehin nur mit großer Vorsicht angebracht sind, wäre mein Vorschlag, statt von „magisch-irrational“ von „mystisch-vorrational“ zu sprechen. Vgl. zu den hier aufgegriffenen Gedanken: Stehle 2009, 34–38.

37 Biehl und Nipkow 2003, 27.

38 Biehl und Nipkow 2003, 12.

39 Vgl. Biehl und Nipkow 2003, 27.

Weltganzen [...]“⁴⁰ – zu beidem wird der Mensch, hiervon zeige sich Johann Amos Comenius in seiner *didactica magna* überzeugt, durch Bildung wieder befähigt.⁴¹

Auch Wolfhart Pannenberg kennt dieses aktive Moment des Bildungsgedankens, weitet es jedoch an m. E. bedeutender Stelle aus. Wie in den meisten Bildungstheorien unserer Zeit, hierauf weist Gerd E. Schäfer hin, „Bildung [...]“ durchweg mit einer Vorstellung von der Selbsttätigkeit des Individuums verbunden [ist]“⁴², so ist auch für den evangelischen Theologen Wolfhart Pannenberg die „[...] Beteiligung des Menschen am Prozeß seiner eigenen Bildung [...]“⁴³ grundlegend. Des Weiteren nennt er in diesem Zusammenhang das Vermittelt-Sein des „[...] Wissen[s] des Menschen von sich selbst [...] durch sein *Wissen* von der Welt [...], durch den Prozeß der Aneignung der Welt für den Menschen.“⁴⁴

Diese aktive Rolle des Menschen in seinem Entwicklungs- und Lernprozess umschreibt Ludwig Liegle in seiner vielbeachteten Monographie „Bildung und Erziehung in früher Kindheit“ in Anlehnung an den aristotelischen Begriff der „Poiesis“ als fortdauernde Autopoiesis.⁴⁵ Bildung nach diesem Verständnis kann als offener, lebensphasenspezifischer Prozess beschrieben werden, in dem sich potentiell jeder Mensch zu jeder Zeit befindet.

Erziehung hingegen wird von Ludwig Liegle in starker Anlehnung an Winfried Böhm, und so wird der Begriff ‚Erziehung‘ auch in dieser Arbeit verstanden, „[...]“ als das Ensemble jener Maßnahmen und Prozesse beschrieben, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden. Erziehung betrifft den Menschen dabei in seiner individualen [...], sozialen [...], kulturellen [...] und metaphysischen Dimension.“⁴⁶ „Bildung und Erziehung“, schreibt der Tübinger Erziehungswissenschaftler an anderer Stelle, seien „[...]“ als komplementäre Begriffe zu verstehen.“⁴⁷

Doch Wolfhart Pannenberg verweist darüber hinaus, und hierin ist m. E. die bereits weiter oben angedeutete Ausweitung des Bildungsgedankens zu sehen, auf die „[...]“ künftige[...] Bestimmung des Menschen, [die] die Möglichkeit eines Bildungsprozesses zu wahrer Menschlichkeit [eröffnet].“⁴⁸ Hier steht der Theologe zunächst durchaus in der Tradition Wilhelm von Humboldts: Für den Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt dient Bildung dem Menschen zur Veredlung seiner Persönlichkeit und zur Sinnstiftung seiner Existenz.⁴⁹ „Mit Humboldt gesprochen“,

40 Biehl und Nipkow 2003, 26.

41 Vgl. hierzu auch: Schaller 2004, 47–57.

42 Schäfer 2009, 34.

43 Pannenberg 1980a, 219. Kursivsetzung nach Pannenberg.

44 Pannenberg 1980a, 220. Kursivsetzung nach Pannenberg.

45 Vgl. Liegle 2006, 38.

46 Liegle 2008, 93.

47 Liegle 2008, 99.

48 Pannenberg 1980a, 219.

49 Vgl. Flitner und Giel 2002, 238.

so skizziert Karin S. Amos das Bildungsverständnis des preußischen Gelehrten, „[...] geht es bei Bildung um die geistige Selbsttätigkeit, durch welche der Mensch sich in ein Verhältnis setzt: zu sich, zu anderen und zur Welt und dabei gleichzeitig zu einer inneren Repräsentation dieses Verhältnisses gelangt – mithin zum Subjekt wird.“⁵⁰ In seiner bereits zitierten Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“ schreibt Wilhelm von Humboldt über diese geistige Selbsttätigkeit und Veredelung der Persönlichkeit: „Ohne den beruhigenden Gedanken einer gewissen Folge in der Veredlung und Bildung, wäre das Daseyn des Menschen vergänglicher als das Daseyn der Pflanze, die, wenn sie hinwelkt, wenigstens gewiss ist, den Keim eines ihr gleichen Geschöpfes zu hinterlassen.“⁵¹ Die etwas pathetische und vor dem Hintergrund der Diskussion um den Persona-Begriff nicht unproblematische Wendung von der ‚Veredlung der eigenen Persönlichkeit‘ spielt letztlich auf ein weiteres, fundamentales Moment von Bildung an: Bildung als Selbsterkenntnis.⁵² Indem der Mensch sich als Subjekt seiner selbst erfasst, erlebt und begreift, gelangt er zu einer tieferen Erkenntnis, die ihn dazu befähigt, zu weiteren ‚Erkenntnissen‘ voranzuschreiten. Doch dieser Bildungsprozess birgt nach Dieter Lenzen ein Paradoxon: „Der Bildungsprozess ist nicht ziellos, aber auch nicht teleologisch.“⁵³ Bildung ist für Dieter Lenzen gleichsam Selbstvollzug und Selbstverwirklichung: „[...] das Individuum [überwindet] [...] seinen Status hic et nunc jeweils [...] ohne einen neuen Status im Sinne einer Statik zu erreichen.“⁵⁴ In diesem paradoxalen Verständnis ist Bildung folglich in erster Linie Selbstbildung.

Doch Wolfhart Pannenbergs Bildungsverständnis von der Bestimmung des Menschen zu wahrer Menschlichkeit transzendiert den Humboldtschen Gedanken, indem er über den Horizont des Subjekts hinaus auf den Mitmenschen, die Gesellschaft, die Zukunft und letztlich auf eine Bestimmung des Menschen verweist. Der Mensch erwirbt sich nach diesem Verständnis Bildung nicht nur um seiner selbst willen oder allein um der Bildung willen, etwa im Sinne einer ‚Kunst um der Kunst willen‘ (*l'art pour l'art*). Mit dem Erwerb von Bildung verbindet sich zugleich die Pflicht, das erworbene Wissen, die Fähigkeiten, die Fertigkeiten und die Potentiale so einzusetzen, dass lebensförderliche Bedingungen für alle Menschen erreicht werden. Es ist die Verantwortung für sich und die Mitmenschen, die der ‚Gebildete‘ zugleich mit seiner Bildung erworben hat. Salopp formuliert könnte man auch sagen: Bildung verpflichtet!

Wenn jedoch Bildung den Menschen auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten soll, so kann sie nicht allein auf Faktenwissen und Einsichten in na-

50 Amos 2010, 64.

51 Flitner und Giel 2002, 236.

52 Zum Ursprung und der Entwicklung des Begriffs ‚Person‘ vgl. Haeffner 2010, 351–354. Zur Relevanz des Begriffs der Person in ethischen Fragen vgl. die Ausführungen Michael Quantes zum Begriff der Person im Kontext der Lebenswissenschaften: Quante 2010, 89–105.

53 Lenzen 1997, 954.

54 Lenzen 1997, 954.

turwissenschaftliche Kausalzusammenhänge beschränkt bleiben. „Bildung ist nicht nur“, um nochmals Peter Biehl zu Wort kommen zu lassen, „[...] auf Wissen und Können, sondern ebenso auf eine *Erneuerung der Einbildungskraft* angewiesen, wie sie durch ästhetische und religiöse Erfahrung ermöglicht wird [...].“⁵⁵

Ob der Religion und Religiosität im individuellen Bildungsgeschehen jugendlicher und erwachsener Menschen eine Rolle beigemessen wird, bleibt weitestgehend dem Einzelnen selbst überlassen – denn schließlich wächst die Eigenverantwortung auch mit dem Alter. Im Interesse der Kinder in den Kindergärten ermutigt die These Peter Biehls jedoch, eingehender nach der Bedeutung der Religion für den Bildungsprozess zu fragen. Der Blick wird sich, nachdem im Folgenden der Kompetenzbegriff erhellt wird, auf die Kinder und deren Bedürfnisse und Rechte richten. Sie zu erkennen und ihnen gerecht zu werden ist schließlich die zentralste und wichtigste Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher.

2.3.2 Kompetenz – Annäherung an ein Konstrukt

In diesem Kapitel soll geklärt werden, was in dieser Arbeit unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ verstanden wird. Wie bereits bei dem für diese Arbeit wichtigen Schlüsselbegriff ‚Bildung‘ findet sich in der Literatur auch beim Begriff ‚Kompetenz‘ keine eindeutige und allgemeingültige Definition. Ein erster wichtiger Aspekt bei der Annäherung an diesen Begriff ist das Verständnis von Kompetenz als Konstrukt, wie dies von Franz Schott und Shahram Azizi Ghanbari m. E. überzeugend dargestellt wird. Die Autoren weisen zu Recht darauf hin, dass es in der Bildungsforschung üblich sei, die nicht unmittelbar beobachtbaren Kompetenzen als Konstrukte zu betrachten.⁵⁶ Konstrukte werden von ihnen, in Anlehnung an Peter Schroeder-Heister, ähnlich wie die Konstrukte ‚Intelligenz‘ oder ‚Persönlichkeit‘ in der Psychologie und den Sozialwissenschaften, als „theoretische Begriffe [...] oder Begriffsgefüge“ definiert, die sich einer unmittelbaren Beobachtung entziehen und „höchstens indirekt empirisch gedeutet werden [können].“⁵⁷

Wenn also in der dieser Arbeit zugrundeliegenden deutschsprachigen religionspädagogischen Literatur von religiösen und religionspädagogischen Kompetenzen die Rede ist, so können, analog dem Konstrukt der ‚Intelligenz‘ in der Psychologie, unterschiedliche Kompetenzdefinitionen bzw. Kompetenzverständnisse oder Konstrukte den theoretischen Hintergrund der verschiedenen Autoren prägen. Dies ist insofern problematisch, als meist zwar unterschiedliche Kompetenzbereiche formuliert werden, jedoch ohne zugleich eine definitorische Bestimmung dessen zu liefern, was unter Kompetenz verstanden wird.

Mit der vor nunmehr 14 Jahren infolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien angestoßenen Bildungsdiskussion rückten auch Kompetenz- und

55 Biehl und Nipkow 2003, 24 f. Kursivsetzung nach Biehl.

56 Vgl. Schott und Ghanbari 2012, 41 ff.

57 Schroeder-Heister 2010, 310. Vgl. Schott und Ghanbari 2012, 41.

Bildungsstandards in den bildungspolitischen Fokus. So verabschiedete beispielsweise die Kultusministerkonferenz in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“⁵⁸ Kernkompetenzen, die Studierenden an Universitäten vermittelt werden sollen bzw. die sie im Vorbereitungsdienst auf den Lehrerberuf erwerben müssen. Und auch die aktuelle Fassung des „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten und weitere Kindertageseinrichtungen“⁵⁹ entbehrt diesen Begriff nicht. Noch prominenter, gleichsam als Leitbegriff, erscheint der Kompetenzbegriff indes im bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Tageseinrichtungen.⁶⁰

Zur definitorischen Klärung dessen, was dieser, in der Brockhaus Enzyklopädie allgemein mit „Sachverstand; Zuständigkeit“⁶¹, im Duden zusätzlich mit „Fähigkeiten“⁶² umschriebene Begriff aus sozialwissenschaftlicher Perspektive meint, soll zunächst Franz E. Weinert zitiert werden: Kompetenzen sind für ihn „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [...]“.⁶³ Diese Definition ist, wie Martin Rothgangel postuliert, „nicht fächerübergreifend, [sondern] domänenspezifisch[...]“⁶⁴ angelegt. ‚Domänenspezifisch‘ meint nach Martin Rothgangel in diesem Zusammenhang, dass sich die Fähigkeiten auf „[...] bestimmte Probleme‘, d. h. auf spezifische Anforderungssituationen einer Domäne wie Mathematik, Politik, Kunst oder Religion [beziehen].“⁶⁵

58 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004. Onlinepublikation, (zuletzt geprüft am 11.09.2014).

59 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014.

60 Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung und Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2007. Gerd E. Schäfer fasst seine Einwände gegen die Verwendung des Kompetenzbegriffs folgendermaßen zusammen: „[...] Der Bildungsbegriff [bleibt] in der Fassung der erwähnten Autoren unscharf. Er erfasst einerseits die soziale Komponente von Bildung. Andererseits wird jedoch der Eigenanteil des Kindes an seiner Bildung nicht thematisiert. Sodann wird dem Bildungsbegriff programmatisch ein Bild vom Kind zugrunde gelegt, das seine Individualität, seine Stärken, seine Fähigkeiten zur Selbstbeteiligung an seinem Bildungsprozess hervorhebt. Auf der anderen Seite wird dieses programmatische Bildungsverständnis vom Kompetenzkonzept und den Lernvorstellungen nicht umgesetzt. In der Umsetzung der Bildungsdiskussion durch den Bildungs- und Erziehungsplan selbst wird dieses ‚reiche‘ Bild vom Kind dann völlig von einem institutionalisierten Instruktionsverständnis verdrängt. [...] In der frühen Kindheit hat es Bildung vor allem mit dem Erwerb von Basiskompetenzen zu tun – was immer das ist.“ Schäfer 2005, 5. Onlinepublikation, (zuletzt geprüft am 12.09.2014).

61 Brockhaus-Enzyklopädie 1990, 233.

62 Duden 2004, 559.

63 Weinert 2002, 27 f.

64 Rothgangel 2009, 103.

65 Rothgangel 2009, 103.

Ein kompetentes Subjekt ist demnach ein Mensch, der beispielsweise in der Domäne Religion bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, die ihm ein lösungsorientiertes Handeln bei unvorhersehbaren Herausforderungen ermöglichen. Dieser Sichtweise auf den Kompetenzbegriff soll in dieser Arbeit gefolgt werden, jedoch um die nachfolgenden Gedanken und Aspekte erweitert.

In ihrem m.E. sehr gelungenen Beitrag schreiben Eckhard Klieme und Johannes Hartig über den Konnex des Kompetenz- und des Bildungsbegriffes Folgendes: „Wenn erziehungswissenschaftlich von Kompetenzen gesprochen wird, geht es immer auch um das Verhältnis von akademisch-wissenschaftsbezogenen, situativ-handlungsbezogenen und auf Persönlichkeitsentfaltung bezogenen Bildungsbegriffen.“⁶⁶ Dieses Zitat deutet einen starken inhaltlich-systematischen Bezug zwischen dem Bildungs- und dem Kompetenzbegriff an. Kompetenzen werden situationsorientiert erworben und befähigen zur mündigen Bewältigung neuer Situationen und Herausforderungen. In diesem Sinne sind Kompetenzen – im Unterschied zur bereits benannten ‚Paradoxie der Bildung‘ – „nicht ziellos, aber auch nicht teleologisch“⁶⁷, sondern tatsächlich teleologisch.

Unter Einbezug der ‚pädagogisch-praktischen‘, ‚erziehungswissenschaftlichen‘ und ‚pädagogisch-psychologischen‘ Diskussionen kommen Eckard Klieme und Johannes Hartig zu dem naheliegenden Schluss, dass das bereits 1971 von Heinrich Roth im zweiten Band seiner „Pädagogischen Anthropologie“ begründete Kompetenzkonzept mit den drei Kompetenzbereichen der Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz bis heute äußerst einflussreich geworden sei.⁶⁸ Die von den Autoren genannten „zentrale[n] Bestandteile des Begriffsverständnisses, die immer wieder zu Tage treten [...]“⁶⁹, konturieren eine m.E. gelungene, weil präzise Bestimmung dessen, was unter ‚Kompetenz‘ verstanden werden kann: „Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“⁷⁰

In Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation kommen die Autoren des „Wörterbuches für Erwachsenenpädagogik“ zu einer inhaltlich sehr ähnlichen Definition. „Kompetenz“, so formulieren die Autoren, „[...] bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff ‚Qualifikation‘ Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert. Er

66 Klieme und Hartig 2007, 12.

67 Lenzen 1997, 954.

68 Vgl. Klieme und Hartig 2007, 21.

69 Klieme und Hartig 2007, 21.

70 Klieme und Hartig 2007, 21.

ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz („Know how to know“), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.⁷¹ Ein solches „[...] erziehungswissenschaftliche[s] Kompetenzkonzept ist“, so die Autoren Eckhard Klieme und Johannes Hartig, „[...] mit dem psychologischen Konzept der Handlungskompetenz, wie es Aebli und vor allem Weinert ausgearbeitet haben, kompatibel. Eine Spezifik der erziehungswissenschaftlichen Ansätze besteht in der Breite der einbezogenen Kompetenzbereiche – ohne Reduktion auf kognitive Leistungen – und in dem normativen ‚Bedeutungsüberhang‘, der mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Handelns verbunden ist.“⁷²

Ein solches, den domänenspezifischen Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert weitendes Kompetenzverständnis steht dem weiter oben entfalteten Bildungsbegriff nicht entgegen. Im Gegenteil: Mit Eckard Klieme und Johannes Hartig kann gar konstatiert werden, dass „entgegen der häufig geäußerten bildungstheoretischen Kritik [...] Kompetenzerwartungen also durchaus kompatibel mit Bildungszielen [sind] und [...] zu deren Realisierung beitragen [können], auch wenn beide nicht identisch sind.“⁷³

Kompetenzen, dies macht bereits diese erste Annäherung deutlich, sind komplexe in Bildungs- und Lernprozessen erworbene Potentiale des Menschen, die zur Bewältigung domänen- und bereichsspezifischer Herausforderungen genutzt werden können. In den Worten Klaus Norths formuliert „[...] konkretisieren sich [Kompetenzen] im Moment der Wissensanwendung und werden am erzielten Ergebnis der Handlungen messbar.“⁷⁴ Die erzielten Ergebnisse der Handlung sind mit Blick auf religiöse und religionspädagogische Kompetenzen jedoch nur sehr eingeschränkt, in vielen Bereichen, beispielsweise wenn es um Religiosität oder Glauben geht, überhaupt nicht messbar. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der persönliche Glaube von Erzieherinnen und Erziehern nicht als Kompetenz verstanden.

Ein wichtiger Aspekt indes ist die Unterscheidung der Kompetenz von der Performanz. Franz Schott und Sharam Azizi Ghanbari schreiben hierzu: „Erstere bezeichnet die nicht unmittelbar beobachtbare Fähigkeit einer Person, eine bestimmte

71 Arnold 2010, 172 f. Abkürzungen ausgeschrieben.

72 Klieme und Hartig 2007, 21. In der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards übernehmen Eckhart Klieme und Johannes Hartig den Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert: „In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27 f.)“, so die Autoren, „verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009, 72.

73 Klieme und Hartig 2007, 22.

74 North 2007, 179.