

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Religion im Kindergarten. Elementarpädagogische
Konzeptionen im Kontext der Pluralismusdebatte“

Verfasser

Martin Siegrist

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A041

Studienrichtung lt. Studienblatt: Evangelische Fachtheologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Mag. Robert Schelander

*„Education is an admirable thing, but it is well to remember
from time to time that nothing that is worth knowing can be
taught.“*

Oscar Wilde (The Critic as Artist)

Ich widme diese Arbeit:

*Allen Männern, welche Kinder in ihren
Bildungsprozessen liebevoll begleiten. Allen Frauen, die
das ebenfalls tun und dafür weniger Beifall bekommen.*

Inhalt

Vorwort.....	5
Einleitung	7
1. Gesellschaft, Pluralismus, Religion(en)	13
1.1. Einheit, Vielfalt, Liberalismus	13
1.2. Die These der Säkularisierung	16
1.3. Zivilgesellschaft.....	19
1.4. Religiöse Bildung im Kindergarten und der Pluralismus	22
2. Gesetzliche Grundlagen für Kindergärten im Vergleich	25
2.1. Wien.....	25
2.2. Niedersachsen	28
3. Analyse zweier pädagogischer Konzeptionen	35
3.1. Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten	35
3.1.1. Entstehungshintergrund und Bezugsrahmen	35
3.1.2. Zielsetzungen.....	36
3.1.3. Aufbau und Inhalt.....	37
3.1.4. Bildungsbereiche	46
3.1.5. Menschenbild und Bezüge auf pädagogische Konzepte	48
3.2. Evangelisches Bildungskonzept für den Elementarbereich	55
3.2.1. Entstehungshintergrund und Bezugsrahmen	55
3.2.2. Zielsetzungen.....	56
3.2.3. Aufbau und Inhalt.....	57
3.2.4. Lernbereiche	62
3.2.5. Menschenbild und Bezüge auf pädagogische Konzepte	67

3.3. Vergleich des Bildungsplanes für Wiener Kindergärten mit dem Evangelischen Bildungskonzept für den Elementarbereich.....	69
3.3.1. Vorbemerkungen zur Vergleichbarkeit oder Unvergleichbarkeit	69
3.3.2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede	70
3.4. Überprüfung der Hypothese	74
4. Conclusio	79
Quellen- und Literaturverzeichnis	85
Quellen.....	85
Bildungskonzepte und kirchliche Veröffentlichungen.....	85
Gesetzestexte.....	86
Internet-Quellen und E-Mail-Verkehr	87
Literatur.....	88
Kurzbiographie des Autors.....	93
Zusammenfassung (Abstract).....	95

Vorwort

Im Sommer 2001 habe ich in Linz die Ausbildung zum Kindergarten- und Hortpädagogen an der Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik abgeschlossen. Während des Zivildienstjahres in einem Heil- und Sonderpädagogischen Kindergarten wurde für mich klar, dass ich auf jeden Fall die Möglichkeit eines Studiums nutzen wollte. Nachdem meine Interessen schon damals vielfältig waren, fiel mir die Entscheidung nicht ganz leicht.

Während meines für heutige Verhältnisse ausgiebigen Studiums der evangelischen Theologie wurde ich oft gefragt: „Was macht man denn damit, wenn man nicht Pfarrer werden will?“ Es war immer angenehm antworten zu können: „Ich habe ohnehin schon eine Berufsausbildung. Ich bin Kindergärtner.“

Das pädagogische Arbeiten mit Kindern hat mein gesamtes Studium und damit auch mein theologisches Nachdenken über Gott und die Welt begleitet. Ein Aspekt beider Fachgebiete ist mir dabei im Laufe der Zeit besonders wichtig geworden: Sprachfähigkeit. In der Theologie und in der Pädagogik geht es zu einem erheblichen Teil um Kommunikation in verschiedensten Formen. Beide wissenschaftliche Disziplinen sind auf die Praxis hin orientiert. Sie müssen stets prüfen, ob ihre theoretischen Konzepte sich als dialogfähig erweisen, das heißt, ob sie geeignet sind, Impulse aus der Praxis aufzunehmen und nach der Reflexion die Praxis auch wieder zu bereichern.

So freut es mich, dass ich zum Abschluss meines Studiums in der vorliegenden Arbeit ein Thema behandeln darf, das mit Theologie und Pädagogik, mit der Überprüfung von Konzepten und mit der (religiösen) Sprachfähigkeit in einer pluralisierten Welt zu tun hat.

Ganz besonders möchte ich meinen Eltern danken, die mir mein Studium ermöglicht haben, obwohl ich schon eine Berufsausbildung hatte. Ihre Mit-Freude an meinem studentischen Leben und Lernen hat mir viel bedeutet.

Für die Betreuung der Diplomarbeit danke ich Prof. Robert Schelander, der mir enorm geholfen hat, meine Vision eines Themas zu einem greifbaren Gegenstand zu

formen und genügend pädagogisches Feingefühl bewies, mich an diesem selbstständig arbeiten zu lassen.

Für den Hinweis auf wichtige Quellen und Literatur danke ich Prof. Gottfried Adam, für religionsrechtliche Beratung Prof. Karl Schwarz.

Karin Hartmann, der Leiterin des Diakonie-Kindergartens *Neue Donau*, danke ich, dass sie mir das pädagogische Konzept ihrer Einrichtung zur Verfügung gestellt hat.

Ganz herzlicher Dank gilt meiner Muse Manuela Leonhartsberger, die es immer verstand mich zu motivieren, heute doch noch eine Seite zu schreiben.

Zuletzt danke ich allen Studienkolleginnen und Studienkollegen aller Fächer und Semester, die mich ins Studentenleben eingeführt haben und mir Begleiterinnen und Begleiter waren. Ihnen und den Kindern, mit denen ich gearbeitet habe, *verdanke* ich viele *Gedanken*, die in dieser Arbeit stecken.

Sprache und Bewusstsein stehen in einem engen Wechselspiel. Was wir sagen und was wir auslassen, prägt unser Bewusstsein. Daher werde ich in dieser Arbeit weibliche und männliche Formen nebeneinander anführen. Dies dauert zwar etwas länger (zum Schreiben und zum Lesen), ist es aber wert.

Einleitung

Der Kindergarten, sowie der gesamte elementarpädagogische Bereich, ist in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt gekommen. Sowohl in der Pädagogik als auch in Politik und Kirche wurde neu über die Förderung von Kindern bis zum Schuleintritt nachgedacht.¹ Die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres in Österreich ist dabei aber nur das offensichtliche Ergebnis einer Wandlung, die sich schon seit längerem vollzieht.

„Die grundlegende Bedeutung von Bildungsprozessen in der Kindheit vor und außerhalb der Schule wird immer mehr erkannt. Von Tageseinrichtungen für Kinder wird längst nicht mehr bloß die Betreuung und Erziehung von Kindern erwartet, sondern zunehmend auch Bildung. Denn Bildung beginnt nicht erst mit der Schule – schon Elternhaus und Kindertageseinrichtungen sind wichtige Orte der Bildung.“²

„In der Vergangenheit wurde vielfach angenommen, vor der Schule komme es vor allem auf Erziehung als ein von den Erwachsenen ausgehendes und das Kind prägendes Handeln an, während mit dem Eintritt in die Schule Bildung als die zunehmend selbständige Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten in den Vordergrund trete. Heute wird der enge Zusammenhang von Erziehung und Bildung betont: Kinder bleiben angewiesen auf Erwachsene, die ihnen durch Erziehung Orientierung bieten, aber von Anfang an bilden sich Kinder zugleich selbst.“³

Hinzu kommt, dass unsere mitteleuropäischen Gesellschaften immer älter werden und Kinder in Zukunft mehr „wert“ sein werden, als je zuvor. Anders formuliert: Wir werden uns die Förderung der Kinder von Anfang an mehr kosten lassen. Diese Entwicklung zeigt sich aktuell am politischen Willen, das verpflichtende Kindergartenjahr durch die öffentliche Hand zu finanzieren.

¹ Vgl. *Benke*, Tageseinrichtungen 83-84.

² *EKD*, 10 Thesen 5.

³ *EKD*, 10 Thesen 5.

Seit den Anfängen von Erziehungseinrichtungen für Kleinkinder stellt sich die Frage nach der Trägerschaft beziehungsweise Aufsicht. Der Gothaer Johann Jacob Grabner beschreibt kurz vor 1800 eine Spielschule in den Niederlanden:⁴

„Sobald ein Kind laufen kann, wird es in eine sogenannte Spielschule geschickt; eine Art von Institut, das, seiner Nützlichkeit wegen, allenthalben nachgeahmt zu werden verdient. Wittwen und andere bejahrte Frauenzimmer sind gemeinlich die Aufseherin in diesen Schulen. Hier werden zehn, zwanzig und mehrere Kinder von gleichem Alter und Stande mit kleinen Beschäftigungen, vorzüglich aber mit ihnen angemessenen Zeitvertreiben unterhalten; hier lernen sie spielend buchstabiren, lesen, kleine moralische und geistliche Lieder, Stricken u. d. g. Spielen bleibt indessen immer ihre Hauptbeschäftigung. Der vorzüglichste Nutzen dieser Anstalten besteht ausgemacht darinne, dass auch die Kinder der gemeinsten Leute, unter einer beständigen Aufsicht stehn, sich mit ihres Gleichen weit besser vergnügen, als ausserdem möglich wäre, und nicht in Gefahr kommen, auf allerhand Ausschweifungen zu gerathen, deren Einfluss auf Sitten und Gesundheit oft den ganzen Lauf des Lebens hindurch empfunden wird. Noch unendlich mehr Nutzen liess sich von diesen Spielschulen erwarten, wenn die Obrigkeit, allenfalls auch die Geistlichkeit, die Aufsicht darüber hätte, keine andere Subjekte zu Schulfrauen wählte, als solche, die sich durch ihren gebildeten Verstand und sanften Charakter auszeichneten, ihnen gute Kinderschriften zum Unterricht vorschrieben und darauf sähen, dass die Schulstuben geräumig genug wären, und nicht der schwarzen Höhle glichen, wie leider bis jetzt der Fall nur allzuoft ist, u. d. gl.“⁵

Im Laufe des 19. Jahrhunderts beherzigte sowohl „Obrigkeit“ als auch „Geistlichkeit“ den Ratschlag Grabners. Es entwickelten sich staatliche und kirchliche Einrichtungen zur Kinderbetreuung und es gibt sie bis heute.⁶

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war ursprünglich folgender: Bei konfessionellen Kindergärten lag für mich die bewusste Einbindung von Religion in Konzeption und Alltag auf der Hand. Bei nichtkonfessionellen Kindergärten ging ich davon aus,

⁴ Vgl. *Erning*, Kleinkindererziehung 16-17.

⁵ *Grabner*, Niederlande 177-178.

⁶ Für einen knappen Abriss der aktuellen Bildungsdebatte für den Kleinkinderbereich sowie Perspektiven für Weiterentwicklung vgl. *Benke*, Tageseinrichtungen 85-87.

dass sie entweder auf interreligiöse Bildung abzielen, oder Religion eher nicht thematisieren. Klar war: Kindergärten in Trägerschaft einer konfessionellen Institution sind in einer pluralistischen Gesellschaft eine mögliche Form von Kindergarten neben anderen. Kindergärten der Diakonie etwa versuchen bewusst ein evangelisches Profil erkennen zu lassen. Das betrifft die Grundlagen der pädagogischen Arbeit, wie zum Beispiel das Menschenbild, genauso wie den konkreten Tagesablauf, etwa ein Morgengebet. Dem eben erwähnten Modell von Kindergarten sah ich ein anderes gegenüber, bei welchem Kinder Bildung eventuell ohne konfessionelles oder religiöses Profil erfahren.

Die Vermutung, welche der Arbeit ursprünglich als Ausgangsthese diene, war folgende: Hinter den beiden Modellen stehen idealtypische Positionen in der Pluralismusdebatte. Konfessioneller Kindergarten versucht eigene Identität zu stärken. Gemischtreligiöser Kindergarten zielt auf Integration verschiedener Einstellungen von Anfang an.

Vor- und Nachteile ließen sich in beiden Modellen finden: Identitätsstärkung hilft der und dem Einzelnen, die eigene Tradition kennen zu lernen und ist vor allem für Minderheiten wichtig. Gefährlich an einer zu krassen Separation ist freilich, dass zu stark abgegrenzte Gruppen keine Sprache mehr für den Dialog mit der restlichen Gesellschaft finden. Ist beim nichtkonfessionellen, aber gemischt-religiösen Modell das Lernen an Anderen ein klarer Vorteil, so ist die Gefahr, dass Kinder aufgrund von fehlender Traditions-Verbindlichkeit keinen eigenen Standpunkt entwickeln können: Sie kennen alles, wissen aber nicht, was davon „ihres“ ist.

Damit war für mich eine grundsätzliche Frage in der Pluralismusdebatte angeschnitten: Wie wird man zu einem dialogfähigen Subjekt innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft? Durch starke eigene Identität und eigenen Standpunkt, oder durch Kennenlernen der und des Anderen von Anfang an?

Im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema musste ich feststellen, dass die Trennung in konfessionelle und nichtkonfessionelle Kindergärten nur bedingt Sinn macht. Ein Grund dafür ist, dass in beiden Modellen ein Konsens dahingehend herrscht, dass Kinder, egal welcher religiösen Herkunft, hier Platz haben. Im pädagogischen Konzept des Diakonie-Kindergartens in der Rudolf-Nurejew-Promenade (im 22. Wiener Gemeindebezirk) heißt es etwa:

„Wir sind offen für Kinder aus allen Familien und Kulturen und bieten als Evangelische Einrichtung somit auch Platz für Kinder anderer Glaubensgemeinschaften. Dies bedeutet für uns die Chance, sich zu verständigen, Horizonte zu öffnen und zu erweitern, sowie Kenntnisse über verschiedene Lebensweisen zu erwerben.“⁷

Ein weiterer Grund ist folgender: Bei konfessionellen Kindergärten gibt es natürlich großteils eine bewusste Einbindung von Religion in Konzeption und Alltag. Dennoch lassen sich zwischen verschiedenen religionspädagogischen Modellen erhebliche Unterschiede feststellen. Die römisch-katholische Theologin Silvia Habringer-Hagleitner hat evangelische und römisch-katholische Konzepte für Kindergarten- und Vorschulalter der letzten 20 Jahre analysiert und dabei in fünf Kategorien eingeteilt.

1. Konzepte explizit christlich-religiöser Bildung. Diese unterscheidet sie weiter in katechetisch-kerygmatisch-ekklesial orientierte Konzepte (Österreichischer Rahmenplan, Johann Hofmeier, Franz Kett, Regine Schindler) und Theologisieren mit Kindern - Kinder als Subjekte der Glaubenskommunikation (John Hull, Anton Bucher, Heiko Franke / Helmut Hanisch, Albert Biesinger)
2. Konzepte implizit christlich-religiöser Bildung (Norbert Mette, Kurt Schori, Friedrich Schweitzer, Silvia Habringer-Hagleitner)
3. Konzepte spirituell-religiöser Bildung (Ulrich Steenberg, Wolfgang Esser / Susanne Kothen, Felicitas Betz)
4. Integrative Konzepte (Neuer Trierer Plan, Rainer Möller)
5. Interreligiöse Konzepte (Frieder Harz, Matthias Hugoth)

All diesen Konzepten ist gemeinsam, dass Religion eine wichtige Rolle in der elementarpädagogischen Bildung spielt. Unterschiede gibt es hinsichtlich Religionsbegriff, Zielen, Inhalten etc.⁸

⁷ *Diakonie*, Konzept 1.

⁸ Vgl. *Habringer-Hagleitner*, *Zusammenleben* 45-162. Für einen aktuellen Beitrag zu Tageseinrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft mit Begründungszusammenhängen, Zielsetzungen und konzeptionellen Überlegungen zur pädagogischen Arbeit vgl. *Harz*, *Tageseinrichtungen* 230-237.

Auch bei nichtkonfessionellen Kindergärten gibt es eine große Bandbreite an Zugängen. Religionspädagogische Konzepte, oder zumindest Teile daraus, werden mancherorts aufgegriffen, besonders jene, die bewusst auf interreligiöse Bildung abzielen. Dennoch ist in manchen Kindergärten Religion schlichtweg kein Thema, jedenfalls nicht, über die kulturelle Manifestation im Jahreskreis hinaus, der in den meisten Einrichtungen immer noch eine große Rolle spielt.

Die modifizierte Hypothese für die vorliegende Arbeit lautet also:

Es gibt zwei unterschiedliche Zugänge zu religiöser Bildung im Kindergarten, hinter denen idealtypische Positionen in der Pluralismusdebatte stehen. Modelle, welche religiöse Bildung als wichtigen Bereich der elementarpädagogischen Bildung sehen, versuchen religiöse Identität zu stärken und fassen den religiösen Bereich als wichtigen Teilbereich der menschlichen Persönlichkeit. Ihnen gegenüber stehen Modelle, welche Religion nicht als Bildungsbereich, sondern als Privatsache verstehen, die in der Elementarpädagogik überflüssig ist.

Das Kernstück meiner Arbeit bildet die Analyse und der Vergleich zweier elementarpädagogischer Konzeptionen, wovon eine für evangelische Kindergärten in Niedersachsen, die andere für die Kindergärten der Stadt Wien verfasst ist. Anhand dieser beiden Konzeptionen soll die Hypothese exemplarisch überprüft werden.

Zuvor werde ich die gesetzlichen Grundlagen beleuchten, welche den Rahmen für die Arbeit im Kindergarten vorgeben.

Ganz zu Beginn behandle ich in aller gebotenen Kürze grundsätzliche Fragen zum Verhältnis von Gesellschaft, Pluralismus und Religion beziehungsweise Religionen.

Selbstverständlich wäre eine Arbeit nicht komplett, würde ich am Ende keine Conclusio meiner Erkenntnisse geben. Dies will ich gern in einem letzten Kapitel tun und dabei auch für eines der beiden oben angesprochenen Modelle Partei ergreifen.

Jedem der ersten drei Kapitel ist eine weitere kleine Einführung vorangestellt, um der Leserin / dem Leser jeweils Aufbau und Zielrichtung darzulegen.

1. Gesellschaft, Pluralismus, Religion(en)

Da die Hypothese, die ich in dieser Arbeit überprüfen werde, in Beziehung zum Begriff des Pluralismus steht, gilt es zunächst diesen sowie angrenzende Begriffe zu erörtern. Obwohl ich dazu etwas weiter ausholen muss, steht stets jener Teil der Begriffsgeschichte im Vordergrund, der den religiösen Bereich betrifft.

Vorstellungen von Einheit und Vielfalt der Gesellschaft werden dazu in einem ersten Abschnitt behandelt und mit den Ideen des Liberalismus in Beziehung gesetzt. Sodann wende ich mich der These der Säkularisierung, weiters dem Begriff der Zivilgesellschaft zu. Die Beschäftigung mit religiöser Bildung im Kindergarten im Kontext des Pluralismus bildet den Abschluss des Kapitels.

1.1. Einheit, Vielfalt, Liberalismus

Der Gedanke der Einheit trotz aller Vielfalt ist seit der Antike fest in der Geschichte, besonders der Theologie- und Philosophiegeschichte verankert. Die Idee von *einem* Reich und *einer* Kirche prägte Spätantike und Mittelalter in Europa maßgeblich. Spätestens mit der Reformation und ihren politischen Auswirkungen musste der Einheitsgedanke modifiziert werden. Dabei gibt der Augsburger Religionsfriede diesen allerdings nicht auf, *cuius regio, eius religio*⁹ heißt lediglich, dass religiöse Einheit jetzt nur mehr für kleinere Gebiete gilt, nicht mehr für das gesamte Reich. Neben der römisch-katholischen steht jetzt auch die lutherische Religionspartei. Der Landesherr wählt, die Untertanen müssen folgen oder auswandern.¹⁰

Obwohl später auch die reformierte Tradition in das modifizierte Modell miteinbezogen wurde und es im *Heiligen Römischen Reich* immer auch Andersgläubige, etwa Ju-

⁹ Zu Deutsch: *Wessen Territorium, dessen Religion*. Die lateinische Formel wurde nicht, wie häufig behauptet (vgl. etwa *Fergusson, Civil Society* 47), auf dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 beschlossen, sondern ist eine später im Anschluss an den Greifswalder Juristen Johann Joachim Stephani geprägte Zusammenfassung der Vereinbarung. Vgl. *Pfeiffer*, Art.: Augsburger Religionsfriede (TRE) 644; vgl. *Wikipedia*, Art.: Cuius regio. Die Formulierung von 1555 hieß *ubi unus dominus, ibi una sit religio*. Vgl. *Leeb*, Streit 195.

¹⁰ Vgl. *Fergusson, Civil Society* 47; vgl. *Leeb*, Streit 195.

den, gab, ist das Ideal der individuellen, freien Religionswahl ein Kind der Aufklärung.¹¹

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts leben wir in einem pluralistischen Kontext. Pluralistisch in dem Sinne, dass die Vielfalt zur Norm, wenn nicht sogar zum Dogma wurde. Zwar gibt es, etwa im großen Projekt des zusammenwachsenden Europa, auch deutliche Einheitsbestrebungen, dennoch: In einer modernen europäischen Demokratie, mit Trennung von Kirche und Staat, gibt es keine einzelne Konfession, Religion, Philosophie, Ideologie, Denkrichtung oder dergleichen, welche als Instanz in Wahrheitsfragen für alle Menschen verbindlich sein kann.¹² David Fergusson weist auf die Wurzeln dieser Übereinkunft im politischen Liberalismus hin und nennt drei Behauptungen, auf welche man sich in der modernen Gesellschaft verständigen konnte:

1. Die grundsätzliche Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger vor dem Gesetz.
2. Die Freiheit einer und eines jeden, eigene Interessen zu wählen und zu verfolgen, solange dabei die Freiheit der anderen nicht ungebührlich eingeschränkt wird.
3. Die Neutralität des Staates gegenüber speziellen Vorlieben der Bürgerinnen und Bürger, was auch die Religion mit einschließt.¹³

Mit der Einführung moderner Demokratien wurde auch das diskursive Element in der Wahrheitsfindung demokratisiert. Nicht mehr einige wenige, sondern die Mehrheit entscheidet, was Gültigkeit besitzt, wobei Minderheiten zu schützen sind.

Der Staat muss seine Bürgerinnen und Bürger aber zum Beispiel auch vor ungehörigen Ansprüchen einzelner Religionsgemeinschaften bewahren. Das genaue Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaften ist dabei oft ungenügend definiert und zum Teil von gewachsenen Strukturen durchsetzt. In heute gültigem Recht finden sich

¹¹ Auch für die Nationalstaaten, welche sich im 18. und 19. Jahrhundert bildeten, stellte Vielfalt ein gewisses Problem dar. Trotzdem war die Einheit damals faktisch schon in so vielen Bereichen nicht mehr gegeben, dass es stärker um kulturelle Hegemonie denn um Einheitswesen ging. Vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 41.

¹² Vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 41; vgl. *Habringer-Hagleitner*, *Zusammenleben* 36-37; vgl. *EKD*, 10 Thesen 6.

¹³ Vgl. *Fergusson*, *Civil Society* 48; vgl. *Habringer-Hagleitner*, *Zusammenleben* 35.

alte Rechte von Religionsgemeinschaften, welche diese weiterhin gegenüber dem Staat geltend machen.¹⁴

Während dies im Konzept der *civil society* beziehungsweise der *Zivilgesellschaft* durchaus Platz hat, sehen Kritiker hier die Anliegen der Aufklärung immer noch nicht verwirklicht. Immer wieder werden Stimmen laut, die Religion solle endlich zur Gänze in den Privatbereich zurückgedrängt werden. Dahinter ist noch klar die Kritik an der politischen und ideologischen Macht der Kirche(n) zur Zeit der Aufklärung zu erkennen. Damit verbunden ist aber auch ein bestimmtes Konstrukt von Geschichte und Politik und es scheint mir mehr als fraglich, ob wir unsere gegenwärtige Gesellschaft mittels dieser liberalen Paradigmen ausreichend beschreiben können. Eine religionssoziologische Beobachtung von Mariano Delgado zeigt, wie stark sich die gesellschaftliche Norm und der Stellenwert religiöser Identität im Anschluss an die Aufklärung gewandelt hat:

„Während im Mittelalter die religiösen Minderheiten, etwa die Juden, von der dominierenden Religion dazu gezwungen wurden, sich im Straßenbild durch eine besondere Kopfbedeckung zu kennzeichnen, damit die Bevölkerungsmehrheit ‚auf der Hut‘ sein konnte, reagieren wir heute - wo selbst die katholischen Priester und Ordensschwester vielfach darauf bedacht sind, im Straßenbild nicht als solche erkennbar zu sein - eher allergisch, wenn die religiösen Minderheiten sich anders anziehen und so gegen das Säkularisierungsgebot verstoßen, wonach Religion ‚Privatsache‘ ist.“¹⁵

Auch wenn ich nicht so weit gehen würde, von einem *Säkularisierungsgebot* zu sprechen, so scheint ein Zerrbild der Ideale der Aufklärung, mit ihrer damals weitgehend berechtigten Kirchen- und Religionskritik, den alltäglichen Diskurs teilweise zu dominieren.

Wer etwas genauer hinschaut, kann freilich nicht übersehen, dass der Liberalismus der Aufklärung auch nur eine von vielen möglichen Blickweisen bietet. Die drei oben genannten Grundannahmen beanspruchen zu Recht auch heute noch Geltung. Durch den Liberalismus ist die Freiheit innerhalb der Gesellschaft stark gestiegen und diese

¹⁴ Erwähnt sei als Beispiel in Österreich etwa das Konkordat der römisch-katholischen Kirche. Vgl. *Liebmann*, Dominanz 440-445, 452-456.

¹⁵ *Delgado*, Zukunft der Religion 62.

Denkrichtung bleibt besonders dadurch relevant, dass sie eine Koexistenz von rivalisierenden Perspektiven, Bekenntnissen und Lebensstilen ermöglicht.¹⁶ Problematisch ist hingegen die übermäßige Konzentration auf das vernunftbegabte Individuum und dessen Fähigkeiten, bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Kontexts. Wenn als Folge der politiko-ethischen Theorie des Liberalismus¹⁷ nur der Mensch gesehen wird, der sich gegenüber dem Staat beziehungsweise auch gegenüber der Religion verhalten muss, so handelt es sich um eine Engführung, die komplexe gesellschaftliche Prozesse übersieht. Darauf werde ich im Zusammenhang mit dem Begriff der *Zivilgesellschaft* etwas später zu sprechen kommen.

1.2. Die These der Säkularisierung

Von Einheit und Vielfalt, Religion und Gesellschaft lässt sich nicht reden, ohne auf die These der Säkularisierung zu sprechen zu kommen. Sie ist sicher eine der am stärksten kontroversiell diskutierten religionssoziologischen Thesen der letzten Jahrzehnte. Ohne zu tief in die Debatte einführen zu wollen, möchte ich aufzeigen, unter welchen Bedingungen es durchaus sinnvoll ist von Säkularisierung der Gesellschaft zu sprechen.

Zum Ersten gilt es festzuhalten, dass Säkularisierung nicht den Rückgang von Religion, religiösen Phänomenen oder religiösen Bedürfnissen meint. Sie bezeichnet aber einen Abbruch gewisser religiöser Formen.¹⁸

Weiters findet Säkularisierung im Kontext der Hegemonie einer Religion sowie der kulturellen Verfestigung ihrer religiösen Formen statt. Es sind die im vorigen Abschnitt schon angesprochenen Forderungen des politischen Liberalismus und ihre Übernahme in die Gesellschaft, welche zur Säkularisierung führen: Individualismus, Egalitarismus und Vielfalt erodieren die kulturell verfestigte Hegemonie einer Religion. Es ist nicht

¹⁶ Vgl. *Fergusson*, *Civil Society* 68-69.

¹⁷ Vgl. *Fergusson*, *Civil Society* 68.

¹⁸ Vgl. *Heine*, *Zukunft der Religion* 67 (These 1) und 74 (These 7); vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 41-42; vgl. *Kienzler*, *Religion Ja, Kirche Nein* 95-96; 115.

mehr selbstverständlich, dass die religiösen Formen einer Religion im Alltag der Menschen Platz einnehmen.¹⁹

Dabei muss nüchtern konstatiert werden, dass die Anliegen der Prinzipien der Aufklärung teilweise verfehlt wurden. Der Rückgang der Religion ging nicht damit einher, dass Menschen heute reifer oder aufgeklärter sind. Comte, Rousseau und auch Freud haben sich in diesem Punkt geirrt.²⁰

Sodann ist festzuhalten, dass die These der Säkularisierung eine eurozentristische ist, wenngleich sie auch für ehemalige Kolonien Europas, wie etwa die Vereinigten Staaten von Amerika, eine Rolle spielt. Wir sollten uns daher in wissenschaftlicher Demut davor hüten anzunehmen, dass sie auf jeden Fall und in allen religiösen und kulturellen Kontexten zutrifft.²¹

Vor diesem Hintergrund lässt sich folgern, dass Säkularisierung zu einem guten Teil Entkirchlichung meint, da es die christlichen Kirchen sind, welche in Europa die religiöse Hegemonie innehatten. Gleichzeitig erschöpft sich Säkularisierung nicht in Entkirchlichung, da auch religiöse Formen im Alltag der Menschen weniger werden, die keine unmittelbare Anbindung an die Kirchen haben, obgleich sie in der christlichen Tradition tief verwurzelt sind und in Zusammenhang mit der kirchlich-institutionellen Säkularisierung stehen.²²

Ich schließe mich Steve Bruce an, der davon ausgeht, dass die Säkularisierung in Westeuropa irreversibel ist, solange die oben schon mehrmals angesprochenen Grundannahmen des Liberalismus weiter Geltung behalten. Darüber hinaus finde ich das Parallel-Beispiel, welches er in diesem Zusammenhang anführt, äußerst bedenkenswert:

Bruce vergleicht den Rückgang der uns bekannten Formen von Religion mit dem langsamen Verschwinden einer Minderheiten-Sprache. Nur dort, wo es ausreichend Sprachkundige gibt, wo die Sprache im privaten und im institutionellen Kontext zum

¹⁹ Vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 41, 43, 46.

²⁰ Vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 47; vgl. *Berger*, *Global Civil Society* 20.

²¹ Vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 47.

²² Vgl. *Bruce*, *Secularization Paradigm* 46.

Einsatz kommt, kann sie auf Dauer überleben. Wo ein Gälischsprachiger eine rein Englischsprachige heiratet oder umgekehrt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass alle Kinder das Gälische in einem englisch dominierten Umfeld übernehmen. Und wenn die Sprache verschwunden ist, wird sie nicht zurückkommen; zumindest nicht als alltägliche Kommunikationsform, sondern nur als Objekt wissenschaftlicher Forschung.²³

Wenn wir sowohl Sprache als auch Religion zu einem guten Teil als Systeme verstehen, die Symbole mit Sinn besetzen um diesen zu kommunizieren, so scheint mir die Parallele der beiden Phänomene evident.

Ein bisher noch nicht zur Sprache gekommener Aspekt sei noch ergänzt: Religionsgemeinschaften in einer pluralisierten, säkularisierten Gesellschaft stehen in einem gewissen Konkurrenzverhältnis, das man auch als *Markt* beschreiben kann.²⁴ Diese Gegebenheit gilt in besonderem Maße auch für Bildungseinrichtungen konfessioneller Trägerorganisationen. Mit der Zahl und der Qualität von Anbietern innerhalb eines sozialen Sektors steigt zum einen der Wettbewerb um *Klienten*, zum anderen jener um Fördermittel des Staates.²⁵

²³ Vgl. *Bruce*, Secularization Paradigm 47.

²⁴ Vgl. *Berger*, Global Civil Society 14-15; vgl. *Beer*, Kinderfragen 53-54; vgl. *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 37.

²⁵ Für eine kritische Auseinandersetzung mit der *Pluralität der Weltanschauungen* und dem *Sieg des totalen Marktes* vgl. *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 36-40.

1.3. Zivilgesellschaft

Der Begriff der Zivilgesellschaft ist mit der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft in der Soziologie allgemein, besonders aber auch der religions-soziologischen Debatte immer wichtiger geworden. Die Schwierigkeit dabei ist, dass sich im Laufe der Zeit seine Bedeutung stark gewandelt hat und er auch heute nicht eindeutig ist.

Im Anschluss an Sokrates und Platon prägte Aristoteles den Begriff der κοινὴ πολιτική (städtische Gesellschaft/bürgerliche Gesellschaft) als Bezeichnung für die Gemeinschaft der Bürger einer πόλις (Stadt/Stadtstaat) im Unterschied zur Privatsphäre des Hauses (οἶκος). Tugendhaft handelt die Bürgergemeinschaft zum Wohl der Stadt.²⁶

Cicero übernimmt das Modell als *societas civilis* in den lateinischen Sprachgebrauch. Wie seine griechischen Vorbilder unterscheidet auch er nicht zwischen Staat und bürgerlicher Gemeinschaft, sondern es geht ihm um gute Bürgerschaft, die sich im Beitrag zu einer stabilen Gesellschaft zeigt. Der Aspekt der Freiwilligkeit spielt dabei schon eine Rolle.²⁷

Mit dem beginnenden Absolutismus im Anschluss an den 30-jährigen Krieg reflektierte Thomas Hobbes die Struktur von Gesellschaften auf neue Weise. Seiner Meinung nach war ein starker Staat unerlässlich, um der Anarchie zu wehren und den bürgerlichen Zusammenhalt zu gewährleisten.²⁸

John Locke wiederum sah den Staat nur aus der Zivilgesellschaft heraus legitimiert und eingesetzt. Für ihn war eine starke Bürgergesellschaft die Grundlage eines guten Staates.²⁹

Georg Wilhelm Friedrich Hegel führte eine völlig neue Bedeutung des Begriffes ein, indem er die bürgerliche Gesellschaft hauptsächlich als Sphäre des kapitalistischen

²⁶ Vgl. Frey, Art. Gesellschaft VII. (TRE) 13; vgl. Art.: Zivilgesellschaft und Art.: Civil society.

²⁷ Vgl. Frey, Art. Gesellschaft VII. (TRE) 14; vgl. Schieder, Art.: Zivilgesellschaft (RGG⁴); vgl. Wikipedia, Art.: Civil society.

²⁸ Vgl. Wikipedia, Art.: Civil society.

²⁹ Vgl. Wikipedia, Art.: Civil society.

Markts definierte. Der Staat hat seiner Ansicht nach die Aufgabe die Moral in diesem Bereich aufrechtzuerhalten.³⁰

Der französische Jurist und Politiker Alexis de Tocqueville untersuchte 1835 in seiner Studie *De la démocratie en Amérique* den Zusammenhang zwischen Zivilgesellschaft und Demokratie in den USA. In Auseinandersetzung mit Hegel entwickelte er die Unterscheidung von politischer und ziviler Gesellschaft.³¹

Im Anschluss an Karl Marx, der dem Staat vorwarf, nur die Interessen des Bürgertums zu wahren, strich Antonio Gramsci Anfang des 20. Jahrhunderts heraus, dass gerade die Zivilgesellschaft die Hegemonie des Kapitalismus stützt, indem sie eine Vermittlungs- und Problemlösungsinstanz zwischen Individuum und Staat darstellt.³²

Mit dem Ende der totalitären Regime in Osteuropa erhielt die Debatte neue Impulse. In den ehemaligen sozialistischen Ländern war ein Vakuum entstanden, da die Regierungen versucht hatten, alle Lebensbereiche der Menschen auszufüllen. Die Zivilgesellschaft wurde hier stark als eigene Sphäre wahrgenommen, die einen Raum für alternative Gesellschaftsordnungen mit mehr Mitbestimmung bot.³³

In der gegenwärtigen Diskussion werden von verschiedener Seite jeweils unterschiedliche Aspekte aus der Begriffsgeschichte betont. Meistens wird Zivilgesellschaft als eigener Bereich neben staatlicher, privater und wirtschaftlicher Sphäre gesehen und zum Teil auch als *dritter Sektor* bezeichnet.³⁴

Das *Centre for Civil Society* der *London School of Economics* definiert folgendermaßen:

„Civil society refers to the arena of uncoerced collective action around shared interests, purposes and values. In theory, its institutional forms are distinct

³⁰ Vgl. Frey, Art. Gesellschaft VII. (TRE) 14; vgl. *Wikipedia*, Art.: Civil society.

³¹ Vgl. *Wikipedia*, Art.: Zivilgesellschaft; vgl. Art.: Civil society.

³² Vgl. Frey, Art. Gesellschaft VII. (TRE) 14; vgl. *Wikipedia*, Art.: Zivilgesellschaft; vgl. Art.: Civil society.

³³ Vgl. *Schieder*, Art.: Zivilgesellschaft (RGG⁴); vgl. *Wikipedia*, Art.: Civil society.

³⁴ Vgl. *Wikipedia*, Art.: Zivilgesellschaft; vgl. Art.: Civil society.

from those of the state, family and market, though in practice, the boundaries between state, civil society, family and market are often complex, blurred and negotiated. Civil society commonly embraces a diversity of spaces, actors and institutional forms, varying in their degree of formality, autonomy and power. Civil societies are often populated by organizations such as registered charities, development non-governmental organizations, community groups, women's organizations, faith-based organizations, professional associations, trade unions, self-help groups, social movements, business associations, coalitions and advocacy groups.³⁵

Betont werden also die Wechselwirkung zwischen den gesellschaftlichen Sphären und die unterschiedlichen Formen und Organisationen, aus denen Zivilgesellschaft besteht. Auch Kirchen und kirchliche Einrichtungen werden im Allgemeinen diesem dritten Sektor zugeordnet.³⁶ Einige Theologinnen und Theologen argumentieren stark „für das Engagement der Kirchen in der zivilgesellschaftlichen Gegenöffentlichkeit“³⁷.

Obwohl Zivilgesellschaft meist im Zusammenhang mit dem freiwilligen, demokratischen Engagement von Bürgerinnen und Bürgern thematisiert wurde und wird, gibt es auch kritische Stimmen, welche bemängeln, dass einige Nicht-Regierungs-Organisationen (non-governmental organizations/NGOs) erheblichen Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse haben, ohne dafür ausreichend demokratisch legitimiert zu sein.³⁸ Viele Menschen begrüßen jedoch die Tatsache, dass öffentliche Diskussionen auf diesem Weg direkt Impulse erhalten, ohne dass sie zuvor durch den parteipolitischen Filter gewählter Repräsentantinnen und Repräsentanten gehen.

Steven M. Tipton hat darauf hingewiesen, dass die Zivilgesellschaft ein wichtiges moralisches Korrektiv zur offiziellen Politik des Staates darstellt. Als Beispiel nennt er die breite zivile Opposition des Vietnam-Kriegs in den USA.³⁹ Aus jüngst vergangener Zeit ließe sich auch die Nahost-Politik der Regierung George W. Bushs anführen. Eine unglaubliche Menge verschiedener Stimmen aus der Zivilgesellschaft lehnte den Irak-

³⁵ *Wikipedia*, Art.: Civil society.

³⁶ Vgl. *Berger*, Global Civil Society 14.

³⁷ *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 36.

³⁸ Vgl. *Wikipedia*, Art.: Civil society; vgl. auch Bergers äußerst kritischen Anmerkungen: *Berger*, Global Civil Society 14.

³⁹ *Tipton*, Globalizing Civil Religion 65.

Krieg dezidiert ab, darunter alle großen, in den USA vertretenen Kirchen. An diesem Beispiel lässt sich besonders gut auch die Globalisierung von Zivilgesellschaft erkennen, denken wir nur an Anti-Kriegs- und Anti-Bush-Demonstrationen in fast allen großen europäischen Städten und darüber hinaus. Hier tritt Zivilgesellschaft als ein transnationales Phänomen auf. Es sind nicht mehr Bürger eines Landes, die sich gegenüber ihrer Staatsgewalt organisieren, sondern zivile Stimmen, die sich weltweit vernetzen, um Interessen gegenüber den Regierungen und Konzernen der Welt zu vertreten.

Da für mein Thema Prozesse wie die zivilgesellschaftliche Nutzung des Internets sekundär sind, werde ich hier nicht weiter auf diese Entwicklungen eingehen. Ich hoffe jedoch, Leserinnen und Lesern einen Einblick in den Problemhorizont geboten und verständlich gemacht zu haben, warum Überlegungen zur Zivilgesellschaft auch für den konfessionellen Kindergartenbereich bedenkenswert und relevant sind.

1.4. Religiöse Bildung im Kindergarten und der Pluralismus

Wie im gesamten Bildungsbereich, stellt sich auch im Kindergarten die Frage, ob und, wenn ja, wie religiöse Bildung in einer pluralistischen Situation stattfinden sollte. Habringer-Hagleitner hat sich dieser Frage aus christlicher Perspektive gewidmet und formuliert:

„Inwiefern kann die christliche Botschaft zu einem gelingenden Zusammenleben im von Pluralität geprägten Kindergarten beitragen, ohne dabei die Beteiligten gegen ihren Willen mit einer religiösen Botschaft und Kultur zu konfrontieren? Auf welchen Religionsbegriff und auf welches Offenbarungsverständnis muss ein religionspädagogisches Konzept zurückgreifen, das zwar einerseits das Christentum mit seiner befreienden, heilsamen Botschaft in das gesellschaftliche Leben einbringen will, das aber andererseits die Religionsfreiheit aller am Kommunikationsgeschehen Beteiligten achten will?“⁴⁰

Sie weist hin auf eine „Tendenz, die Religionsfreiheit des Individuums einerseits hochzuhalten und zu schützen, andererseits religiöses Bekenntnis und in der Folge auch

⁴⁰ Habringer-Hagleitner, Zusammenleben 16, der erste Satz ist im Original **fett** hervorgehoben.

religiöse Bildung aus dem öffentlichen Raum verdrängen zu wollen“⁴¹. Dieser Entwicklung versuchen Friedrich Schweitzer und andere entgegenzutreten, indem sie das Recht der Kinder auf Religiosität und Religion einfordern.⁴²

Das Problem im Bildungsbereich stellt dabei nur den zugespitzten Spezialfall einer allgemeinen Meinungsverschiedenheit dar:

„Der Grundkonflikt liegt in der Frage, welche Funktion und Bedeutung Religion und im Speziellen das Christentum für eine plural gewordene, moderne/postmoderne Gesellschaft haben bzw. nicht mehr haben kann und welche Orte es demnach für religiöse Erziehung geben kann oder nicht mehr geben kann.“⁴³

Mit Karl Gabriel und Karl Heinz Schmitt weist Habringer-Hagleitner darauf hin, dass die Privatisierung von Religion zugleich mit einer Entpolitisierung einhergeht und Glaube von einer umfassenden Selbst- und Welt-Deutung zu *einer* Lebenswelt *neben anderen* wird.⁴⁴ Genau das ist aber aus theologischer Perspektive fatal.

Meiner Einsicht nach sind daher für den religiösen Bereich, im Entwurf und der Verantwortung pädagogischer Konzepte, immer fundamentale Begründungen zu leisten und zu fordern. Zu leisten dahingehend, dass sich religionspädagogische Konzeptionen ihres Religionsbegriffs und ihrer dogmatischen Grundentscheidungen bewusst sein müssen. Zu fordern, da auch dezidiert nicht-religiöse Konzeptionen eine Verpflichtung haben, ihre weltanschaulichen Elemente offen zu legen und fundamental zu begründen.

⁴¹ Habringer-Hagleitner, Zusammenleben 34.

⁴² Vgl. Schweitzer, Recht; vgl. EKD, 10 Thesen 5-6; vgl. Joedt, Recht der Kinder 425-431; vgl. Habringer-Hagleitner, Zusammenleben 35.

⁴³ Habringer-Hagleitner, Zusammenleben 23.

⁴⁴ Vgl. Habringer-Hagleitner, Zusammenleben 36.

2. Gesetzliche Grundlagen für Kindergärten im Vergleich

Was im Kindergarten mindestens und unbedingt zu geschehen hat, ist vom Gesetzgeber festgelegt. Da sich die beiden pädagogischen Konzeptionen, die ich im folgenden Kapitel behandeln und vergleichen werde, sinnvollerweise an diesen Rahmenbedingungen orientieren und sich immer wieder darauf beziehen, werde ich die gesetzlichen Grundlagen in *Wien* und *Niedersachsen* kurz darstellen. Deutsches und österreichisches Recht unterscheiden sich dabei erheblich. Die Berücksichtigung von Religion in den Gesetzestexten bildet einen Schwerpunkt meiner Betrachtung.

2.1. Wien

In Österreich ist seit 1962 die Gesetzgebung in Bezug auf Kindergärten Sache der Bundesländer. Jedes der neun Länder hat also ein eigenes Kindergartengesetz, welches Ziele, Organisation, Finanzierung, Bedingungen zur Errichtung sowie bauliche und sonstige Ausstattung regelt.⁴⁵ Dabei obliegt es auch dem Land, inwieweit Religion in den Gesetzestexten Berücksichtigung findet. Im Oberösterreichischen Kinderbetreuungsgesetz ist etwa festgelegt, der Kindergarten habe seine Aufgaben so zu erfüllen, dass dabei „auf die Entwicklung grundlegender ethischer und religiöser Werte Bedacht genommen wird“⁴⁶.

Der Kindergarten hat also im Bildungsbereich durch die kompetenzrechtliche Situation eine gewisse religionsrechtliche Sonderstellung.

„Auch wenn das Kultusrecht/Religionsrecht stets auf einer Bundeszuständigkeit beruht, sieht es im Kindergartenwesen anders aus. Alle Rechtsnormen finden sich in den Bundesländern, die auf einer verfassungsrechtlichen Grundlage basieren (BVG idF BGBl. 1962/215).“⁴⁷

⁴⁵ Vgl. *Botka*, Geschlechterverhältnisse 75.

⁴⁶ Oö. KBG § 4 (3).

⁴⁷ *Schwarz*, Rahmenbedingungen.

Im 1. Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention, welche in Österreich seit 1964 mit Verfassungsrang ausgestattet ist, schreibt der 2. Artikel über das Recht auf Bildung vor:

„Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“⁴⁸

In den Normen des besonderen Staatskirchenrechts (Protestantengesetz, Konkordat etc.) finden sich keine Hinweise auf die Vorschulerziehung und das Kindergartenwesen.

Für die Bundeshauptstadt, die zugleich Bundesland ist, sind den Kindergärten betreffende Angelegenheiten im Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG) von 2003 festgelegt, auf welches sich der Bildungsplan für Kindergärten in Wien⁴⁹ bezieht.

„Der Bildungsplan für den Kindergarten dient der Konkretisierung der im Wiener Kindertagesheimgesetz angeführten Aufgaben des Kindergartens. Das Kindertagesheimgesetz definiert den Kindergarten als Einrichtung, die der regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte während eines Teiles des Tages dient.“⁵⁰

§ 1 des Wiener Kindertagesheimgesetzes formuliert die Aufgaben der Kindertagesheime⁵¹:

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in

⁴⁸ 1. Zusatzprotokoll zur MRK Artikel 2.

⁴⁹ Näheres dazu im nächsten Kapitel.

⁵⁰ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 8; vgl. WKTHG § 3.

⁵¹ Laut WKTHG § 3 (1) 1b zählen dazu unter anderem Kindergärten (neben Kleinkinderkrippen, Horten und Familiengruppen für Kinder bis zum Beginn der Schulpflicht oder für 3 bis 10-jährige Kinder).

einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen. In Kindertagesheimen sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“⁵²

Religion ist beziehungsweise Religionen sind im Wiener Kindertagesheimgesetz nicht erwähnt. Der Gesetzgeber hält es nicht für nötig, in Bezug auf Religion im Kindergarten irgendwelche Vorschriften zu machen.

In § 3 heißt es: „Träger des Kindertagesheimes ist diejenige natürliche oder juristische Person, in deren Namen das Kindertagesheim betrieben wird.“⁵³ Es wird dabei nicht unterschieden, ob es sich um eine Trägerorganisation mit religiösem Hintergrund handelt oder nicht. Das Verhältnis von Kindergärten in privater Trägerschaft zu jenen der Stadt Wien wird nicht genauer behandelt.⁵⁴

⁵² WKTHG § 1.

⁵³ WKTHG § 3 (4).

⁵⁴ Vgl. WKTHG.

2.2. Niedersachsen

Der dritte Abschnitt des Deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) von 1990⁵⁵ regelt die „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege“⁵⁶. In § 22 werden die Grundsätze der Förderung festgehalten:

„(1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem Haushalt oder im Haushalt des Personensorgeberechtigten geleistet. Das Nähere über die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege regelt das Landesrecht. Es kann auch regeln, dass Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen geleistet wird.

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.“⁵⁷

Hier findet sich schon ein erster Verweis auf das Landesrecht, welches weiter unten noch zur Sprache kommt.

⁵⁵ Genaue Informationen über Novellierungen finden sich in den Vorbemerkungen des Gesetzestextes. Vgl. KJHG; vgl. *Wikipedia*, Art.: Aches Buch Sozialgesetzbuch.

⁵⁶ KJHG, Überschrift zum Dritten Abschnitt (§§ 22-26).

⁵⁷ KJHG § 22.

In Deutschland kommt im Bereich der Kindergärten das Subsidiaritätsprinzip zur Anwendung. Der Staat bietet also nur dort Kinderbetreuung an, wo sie nicht von anderer Seite abgedeckt wird. Daher unterscheidet der Gesetzgeber zwischen der *freien Jugendhilfe* und der *öffentlichen Jugendhilfe*.⁵⁸ § 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes formuliert: „Die Jugendhilfe ist gekennzeichnet durch die Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und die Vielfalt von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen.“⁵⁹

§ 75 regelt die Anerkennung von Personen oder Institutionen als Träger der freien Jugendhilfe, wobei Kirchen und Religionsgemeinschaften besondere Erwähnung finden:

„(1) Als Träger der freien Jugendhilfe können juristische Personen und Personenvereinigungen anerkannt werden, wenn sie

1. auf dem Gebiet der Jugendhilfe im Sinne des § 1 tätig sind,
2. gemeinnützige Ziele verfolgen,
3. aufgrund der fachlichen und personellen Voraussetzungen erwarten lassen, dass sie einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Erfüllung der Aufgaben der Jugendhilfe zu leisten imstande sind, und
4. die Gewähr für eine den Zielen des Grundgesetzes förderliche Arbeit bieten.

(2) Einen Anspruch auf Anerkennung als Träger der freien Jugendhilfe hat unter den Voraussetzungen des Absatzes 1, wer auf dem Gebiet der Jugendhilfe mindestens drei Jahre tätig gewesen ist.

(3) Die Kirchen und Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts sowie die auf Bundesebene zusammengeschlossenen Verbände der freien Wohlfahrtspflege sind anerkannte Träger der freien Jugendhilfe.“⁶⁰

⁵⁸ Vgl. *Kunkel*, Jugendhilfe.

⁵⁹ KJHG § 3 (1).

⁶⁰ KJHG §75.

Auch abgesehen von Kirchen und Religionsgemeinschaften als Trägerorganisationen wird auf die Religion Rücksicht genommen. In § 9, welcher die Grundrichtung der Erziehung sowie der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen regelt, heißt es:

„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind

1. die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung sowie die Rechte der Personensorgeberechtigten und des Kindes oder des Jugendlichen bei der Bestimmung der religiösen Erziehung zu beachten, [...]⁶¹

Anders als in Österreich gibt das Bundesrecht Rahmenbedingungen in erstaunlich vielen Bereichen, etwa über das Erstellen von pädagogischen Konzeptionen, vor. § 22a verordnet:

„(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen.

(2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.

⁶¹ KJHG § 9.

(3) Das Angebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Werden Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen, so hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen.

(4) Kinder mit und ohne Behinderung sollen, sofern der Hilfebedarf dies zulässt, in Gruppen gemeinsam gefördert werden. Zu diesem Zweck sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit den Trägern der Sozialhilfe bei der Planung, konzeptionellen Ausgestaltung und Finanzierung des Angebots zusammenarbeiten.

(5) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen die Realisierung des Förderungsauftrages nach Maßgabe der Absätze 1 bis 4 in den Einrichtungen anderer Träger durch geeignete Maßnahmen sicherstellen.“⁶²

Die öffentliche Jugendhilfe trägt also Verantwortung, dass auch in Einrichtungen innerhalb der freien Jugendhilfe diese Punkte Beachtung finden.⁶³

Neben diesen Rahmenverordnungen ist in § 24 sogar ein Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege im Kindergartenalter festgelegt:

„Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass für diese Altersgruppe ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen oder ergänzend Förderung in Kindertagespflege zur Verfügung steht.“⁶⁴

Der Bund macht also ziemlich viele Vorgaben. § 26 überträgt dem Landesrecht alles „Nähere über Inhalt und Umfang“⁶⁵ bezüglich der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege.⁶⁶

⁶² KJHG § 22a.

⁶³ Vgl. *Benke*, Tageseinrichtungen 83.

⁶⁴ KJHG § 24 (1).

⁶⁵ KJHG § 26.

⁶⁶ Vgl. KJHG § 26.

Diese Verpflichtung zu genauen rechtlichen Bestimmungen nimmt das Land Niedersachsen durch das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) von 2002 wahr. § 2 legt den Auftrag der Tageseinrichtungen fest:

„(1) ¹ Tageseinrichtungen dienen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. ² Sie haben einen eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag. ³ Tageseinrichtungen sollen insbesondere

die Kinder in ihrer Persönlichkeit stärken,
sie in sozial verantwortliches Handeln einführen,
ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die eine eigenständige Lebensbewältigung im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten des einzelnen Kindes fördern,
die Erlebnisfähigkeit, Kreativität und Fantasie fördern,
den natürlichen Wissensdrang und die Freude am Lernen pflegen,
die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen erzieherisch fördern und den Umgang von behinderten und nicht behinderten Kindern sowie von Kindern unterschiedlicher Herkunft und Prägung untereinander fördern.

⁴ Das Recht der Träger der freien Jugendhilfe, ihre Tageseinrichtungen entsprechend ihrer erzieherischen Grundrichtung in eigener Verantwortung zu gestalten, bleibt unberührt.

(2) ¹ Die Tageseinrichtungen arbeiten mit den Familien der betreuten Kinder zusammen, um die Erziehung und Förderung der Kinder in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen. ² Dabei ist auf die besondere soziale, religiöse und kulturelle Prägung der Familien der betreuten Kinder Rücksicht zu nehmen.

(3) Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sind die Tageseinrichtungen so zu gestalten, dass sie als anregender Lebensraum dem Bedürfnis der Kinder nach Begegnung mit anderen Kindern, Eigentätigkeit im Spiel, Bewegung, Ruhe, Geborgenheit, neuen Erfahrungen und Erweiterung der eigenen Möglichkeiten gerecht werden können.“⁶⁷

Absatz 2 betont ausdrücklich die Rücksichtnahme auf den religiösen Hintergrund von Kindern. Im vierten Abschnitt, der die Finanzierung von Tageseinrichtungen regelt, heißt es in § 15 über Voraussetzungen für die Gewährung von Landesleistungen: „Ta-

⁶⁷ KiTaG § 2.

geseinrichtungen, für die das Land Leistungen erbringt, müssen Kindern unabhängig von ihrer Religion, Weltanschauung, Nationalität oder Sprache zugänglich sein.“⁶⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in Deutschland der Gesetzgeber auf Bundesebene einige Rahmenbedingungen vorgibt und dass sowohl auf dieser als auch auf Landesebene das Thema Religion Berücksichtigung findet. In Österreich hingegen überlässt der Gesetzgeber das Kindergartenrecht vollständig den Ländern, obwohl Religionsrecht sonst die Ebene des Bundes betrifft. Im Wiener Kindertagesheimgesetz wird Religion nicht erwähnt.

⁶⁸ KiTaG § 15 (3).

3. Analyse zweier pädagogischer Konzeptionen

In diesem Kapitel widme ich mich der Darstellung und dem Vergleich zweier ausgewählter elementarpädagogischer Konzeptionen.

Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten und das *evangelische Bildungskonzept für den Elementarbereich des Diakonischen Werks der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover* werden dabei folgendermaßen bearbeitet: Zunächst folge ich, nach einer Betrachtung des Entstehungshintergrundes und des Bezugsrahmens, dem Aufbau der jeweiligen Konzeption um den Inhalt in geraffter Form vorzustellen. Zwei Bereiche, welche für die Überprüfung der Ausgangshypothese von hervorragender Bedeutung sind, werden dabei in jeweils eigenen Abschnitten behandelt. Zum einen sind dies die Bildungs- beziehungsweise Lernbereiche, welche die Konzeptionen beschreiben. Zum anderen, da pädagogische Konzepte immer weltanschauliche Elemente in sich tragen, das Menschenbild und Bezüge auf andere pädagogische Konzepte. Hierbei gehe ich über eine reine Darstellung hinaus, um für das Thema wesentliche Aspekte hervorzuheben.

Sodann vergleiche ich beide Konzeptionen und untersuche sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede, soweit diese für die anschließende Überprüfung der Hypothese hilfreich und relevant sind.

3.1. Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten

3.1.1. Entstehungshintergrund und Bezugsrahmen

Im Juni 2005 gab die Wiener Bildungsstadträtin Grete Laska den Startschuss für die Erstellung des ersten Bildungsplanes für Kindergärten in Wien (in der Folge nur noch *Bildungsplan* genannt).⁶⁹

Ausgangspunkt für den Bildungsplan stellt das Wiener Kindertagesheimgesetz dar. Vorbilder finden sich in Bildungsplänen skandinavischer Länder.⁷⁰

⁶⁹ Vgl. *Wiener Kindergärten*, Seite Bildungsplan.

⁷⁰ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4-5.

Auftakt war die Veranstaltung *Bildung im Kindergarten - Darüber spricht Wien* am 21. Juni 2005, bei der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedene Aspekte des Themenkreises frühkindliche Bildung näherbrachten. Frau Mag^a. Sylvia Minich, die pädagogische Leiterin der Wiener Kindergärten, erarbeitete sodann mit einer Gruppe von Vertreterinnen und Vertretern der Fachbereiche Psychologie, Integration, geschlechtssensible Pädagogik sowie Kindergarten- und Schulpädagogik einen ersten Entwurf des Bildungsplanes, welcher nach Diskussion in der Fachöffentlichkeit und Einarbeitung von Rückmeldungen publiziert wurde.⁷¹ Seit Dezember 2006 kommt er in allen Kindergärten der Stadt Wien zur Anwendung.⁷²

3.1.2. Zielsetzungen

Der Bildungsplan soll das pädagogische Geschehen im Kindergarten samt seinen Rahmenbedingungen und der Bildungsverantwortung transparenter und damit auch auf europäischer Ebene vergleichbar machen sowie der Umsetzung eines klar definierten Bildungsbegriffs in die Praxis dienen.⁷³ Er „soll auch für andere Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen Gültigkeit haben können“⁷⁴ und die Entwicklung individueller Konzepte in einzelnen Kindergärten ermöglichen. Der Bildungsplan will zur Begleitung junger Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und zum Qualitätsmanagement der pädagogischen Arbeit im Kindergarten beitragen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kindergärtnerinnen und Kindergärtner auch bisher professionelle Arbeit geleistet haben, aber diese durch ein gewachsenes Informationsbedürfnis besser dargestellt werden muss.⁷⁵

Ziel von Bildungsstadträtin Laska ist es weiters, „österreichweit einen Bildungsplan für den Kindergarten durchzusetzen.“⁷⁶

⁷¹ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 5, 65.

⁷² Vgl. *Wiener Kindergärten*, Seite Bildungsplan.

⁷³ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4-5, 9.

⁷⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4.

⁷⁵ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 9.

⁷⁶ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4.

Im 5. Kapitel wird *Das Ziel des Bildungsplanes* weiter ausgeführt. Autorinnen und Autor vertreten einen Kurs weg von der Zielorientierung, hin zur Kompetenzförderung. Die Schwäche der lange Jahre gängigen Zielorientierung wird folgendermaßen beschrieben: „Die pädagogische Absicht bestimmte die Vorgangsweise oft bis in kleinste Teilleistungsbereiche. Dies mündete in einer defizitorientierten Sichtweise von Kindheit und widersprach insgesamt dem Prinzip der BildungspartnerInnenschaft.“⁷⁷

„Eine Erkenntnis der modernen Pädagogik zeigt auf, dass das Kind im Endeffekt bestimmt, welche Lernimpulse es wahrnimmt und welche nicht.

Ziele erreichen hieße, dass Erziehung und Bildung zu einem Endpunkt gelangen könnten. Das wäre eine sehr verkürzte Sichtweise von Pädagogik.

Kompetenzen umfassen Zuständigkeiten gegenüber sich selbst, anderen und anderem. Kompetenzentwicklung ist nie abgeschlossen - sie ist ein dynamischer Prozess, der immer tieferes und besseres Wissen, Können und Handeln bewirkt. Die Entfaltung von Kompetenzen schließt auch die sukzessive Übernahme von Verantwortung sich selbst, anderen und anderem gegenüber mit ein.“⁷⁸

Was der Bildungsplan unter Kompetenzförderung beim Kindergartenkind versteht, wird im Laufe der Inhaltsanalyse noch ausführlicher beschrieben.

3.1.3. Aufbau und Inhalt

Nachdem im 1. Kapitel unter dem Titel *Vom Gesetz zum Bildungsplan*, trotz kurzer Bezugnahme auf das Wiener Kindertagesheimgesetz, eher die Ziele dieses Plans formuliert sind, widmet sich das 2. Kapitel dem Begriff Bildung.⁷⁹

Bildung wird zum einen von Wissen abgegrenzt, welches als Voraussetzung verstanden wird, jedoch ohne ein ordnendes Prinzip leblos bleibt. Der „Anspruch auf permanente Weiterentwicklung, individuelle Prozesshaftigkeit und Modernität“⁸⁰ wird der

⁷⁷ Magistratsabteilung 10, Bildungsplan 24.

⁷⁸ Magistratsabteilung 10, Bildungsplan 24.

⁷⁹ Vgl. Magistratsabteilung 10, Bildungsplan 8-9, 12.

⁸⁰ Magistratsabteilung 10, Bildungsplan 12.

bloßen Vermittlung von Allgemeinwissen gegenübergestellt. Weiters wird Bildung auch von Ausbildung im Sinne einer Berufsqualifikation unterschieden.⁸¹

Nach diesen Abgrenzungen wird Bildung in mehrerer Hinsicht positiv beschrieben. Zunächst ist ihr Stellenwert, genau wie der Zugang zu ihr, von der jeweiligen Kultur abhängig. Der Bildungsplan tritt für Bildungsmöglichkeit für alle Menschen ein. Sodann wird auf die Rolle von Emotionen als Triebfedern zu Denkleistungen hingewiesen und Bildung als etwas beschrieben, das Veränderungen und Entwicklungen mit sich bringt. Weiters zeigt der Plan der Wiener Kindergärten auf, dass Bildung immer ein soziales Geschehen ist und von der Auseinandersetzung mit der Umwelt, wie dem Wechselspiel zwischen Vollzug und Reflexion des eigenen Lebens, geprägt ist.⁸²

Schließlich folgt eine Definition:

„Bildung meint die emanzipatorische Leistung eines Menschen, der fähig ist, Wissen in Zusammenhängen zum Ganzen zu erfassen und dies in sein Sein und Werden integriert. Bildung ist somit Wissen, selbstständiges Erkennen, Denken, Verstehen und Handeln. Bildung ist der Prozess der Ausformung der Gesamtpersönlichkeit eines Menschen.“⁸³

Im 3. Kapitel stellen Autorinnen und Autor dar, welches Bild vom Kind ihren Ausführungen zugrunde liegt. Zunächst wird festgehalten, dass jedes Kind ein eigenständiges Wesen ist. „In Wechselwirkung zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den Möglichkeiten und Antworten des Umfeldes erfolgt ein Wachstum, das immer einzigartige Entwicklungen hervorruft.“⁸⁴

Als Zweites wird das Kind in seinen sozialen Bezügen betrachtet. „In der aktiven Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt entwickelt das Kind Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz.“⁸⁵

⁸¹ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 12.

⁸² Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 12-13.

⁸³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 13.

⁸⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 16.

⁸⁵ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 16.

Sodann werden Kinder als ganzheitliche Wesen beschrieben, die nicht rein kognitiv lernen; „immer sind sie mit allen Sinnen am Lernprozess beteiligt.“⁸⁶

Weiters betont der Bildungsplan, dass Kinder von Natur aus bereit sind zu lernen. „Sie sind interessiert, neugierig, lebendig, können staunen, sich konzentrieren, sind fähig zu spielen, zu arbeiten, zu forschen, zu entdecken, zu gestalten.“⁸⁷

Schließlich werden Kinder in ihrer Einzigartigkeit gegenüber Erwachsenen herausgestellt.

Aus dem gezeichneten Bild des Kindes wird als Aufgabe für die pädagogische Praxis gefolgert „Erlebnissräume zu schaffen, die jedem Kind die Bedingungen, Herausforderungen und Begleitung bieten, die seinem Wachstum und seiner Kompetenzentwicklung bestmögliche Voraussetzungen gewährleisten.“⁸⁸ Abschließend hält der Bildungsplan fest: „Nicht das Normkind, sondern das in seiner Bildungsbiographie einzigartig geförderte Kind ist das Ziel.“⁸⁹

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge wird im 4. Kapitel als professionelle Bildungs- und Erziehungspartnerin/professioneller Bildungs- und Erziehungspartner des Kindes beschrieben.

„Wesentliche Voraussetzung für jedes Bildungs- und Erziehungsgeschehen ist ihre/seine Bereitschaft das Kind so anzunehmen, wie es ist.“⁹⁰ Ihre/seine Aufgaben sind Beobachtung, Dokumentation, Reflexion und Begleitung von Bildungsprozessen sowie Planung und Durchführung von Impulsen oder Zulassen von Entwicklungen. Durch die Vorgabe der Zeit-, Raum- und Regelstruktur haben die Kinder einen sicheren Rahmen für ihre Bildung. „Die Kinder werden in ihrer Neugierde und Fragehaltung durch die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen geschätzt und bestärkt.“⁹¹ „Die fachliche Kompetenz befähigt die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen

⁸⁶ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 16.

⁸⁷ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17.

⁸⁸ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17.

⁸⁹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17; vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 16-17.

⁹⁰ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 20.

⁹¹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 20.

die Balance zwischen nötiger Unterstützung und möglicher Eigenständigkeit der Kinder zu finden.“⁹² „Pädagoginnen und Pädagogen bieten dort Hilfe an, wo das Kind diese unmittelbar braucht. Die Pädagogin/der Pädagoge stärkt die Stärken und schwächt die Schwächen von Mädchen und Buben!“⁹³

Auch für das Einbeziehen der Eltern als Bildungspartnerinnen/Bildungspartner ist ihre/seine Aufgabe.⁹⁴

Das Ausbildungsprofil von Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen und Sonder-Kindergartenpädagoginnen/Sonder-Kindergartenpädagogen wird kurz beschrieben und die Aufgaben von Kindergartenassistentinnen/Kindergartenassistenten als Unterstützung im Kindergartenalltag sowie als Bildungspartnerinnen/Bildungspartner dargestellt.⁹⁵

Nachdem im 5. Kapitel, wie schon erwähnt, ein Kurswechsel von der Zielorientierung hin zur Kompetenzförderung propagiert wurde, werden die Vorzüge des vorgeschlagenen Modells erläutert:

- Kompetenzförderung stärkt die Resilienz, also die Fähigkeit mit Brüchen und widrigen Umständen im Leben umgehen zu können.
- Kompetenzförderung orientiert sich an den vorhandenen Ressourcen und nimmt dabei Kinder mit ihren Fähigkeiten wahr.
- Kompetenzförderung bekennt sich zur Wichtigkeit von Leistung. Freiwillige Leistungsbereitschaft des Kindes ist Voraussetzung für Lernprozesse. Sie kann durch Motivation, etwa mittels Worten oder Materialien, gesteigert werden.

Der Bildungsplan weist auf die Komplexität von Lernleistungen der Kinder hin. „Keine Systematik kann alles erfassen, was Kindsein und seine Entwicklungspotentiale umfasst.“⁹⁶ Die folgende Gliederung der kindlichen Persönlichkeit in drei überfassende

⁹² *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 20.

⁹³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24.

⁹⁴ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 20.

⁹⁵ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 21.

⁹⁶ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24.

Kompetenzbereiche soll daher lediglich der besseren Bewusstmachung und Betrachtungsmöglichkeit der Lernprozesse des Kindes dienen.⁹⁷

Dem Bereich der sensomotorisch - psychomotorischen Kompetenz wird alles zugeordnet, was mit Körper, Sinnen und Bewegung zu tun hat.

Davon unterschieden wird der Bereich der emotionalen, sozialen und ethischen Kompetenz. Kinder lernen Gefühle wahrzunehmen, zu kommunizieren, mit Situationen zu assoziieren und zu reflektieren. Soziale Kompetenz schließt Empathie, Rücksicht, Kooperation, Kritikfähigkeit sowie gegenseitiges Helfen und Helfenlassen mit ein. „Ethische Kompetenz meint die Fähigkeit zur Achtung vor dem eigenen Sein, vor der Welt, vor dem Guten. Es umfasst die Reflexion des eigenen Wollens und Handelns, das Abwägen von Entscheidungen und das Erkennen von Werten als Motive dieser Entscheidungen“⁹⁸ sowie das Nachdenken über Konsequenzen von Handlungen. Dieser Bereich wird auch als Umweltkompetenz im Sinne von Handlungskompetenz gesehen.

Der am ausführlichsten beschriebene Bereich ist jener der kognitiven Kompetenz. Diese wird ebenfalls als Umweltkompetenz bezeichnet und noch feiner in einzelne Kompetenzen aufgegliedert:

- „Denken im Sinne von Informationsaufnahme und Informationsspeicherung dient der Aneignung von Weltwissen.“⁹⁹
- Orientierungs- und Strukturierungskompetenz meint die Fähigkeit Wissen einzuordnen und Kategorien zu bilden. Sie ist Grundlage für die Entwicklung des Symbolverständnisses, welches elementar für das Lesen, Schreiben und Rechnen ist.
- Kreative Kompetenz betrifft das Entwickeln von Neuem, oft im Zusammenhang mit Herausforderungen und Anreizen aus der Umwelt.
- Von eben genannter schöpferischer Kompetenz wird die Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz unterschieden, welche Körperausdruck, künstlerischen und sprachlichen Ausdruck einschließt. Die sprachlich-kommunikative Kompetenz wird dabei besonders hervorgehoben.

⁹⁷ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24.

⁹⁸ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 25.

⁹⁹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 26.

Der Bildungsplan betont, dass die Kompetenzbereiche stark aufeinander bezogen sind und einzelne Kompetenzen nur in Abhängigkeit voneinander entstehen können. Kinder sollen ganzheitlich gefördert werden, das heißt alle Bereiche müssen erfasst und angesprochen werden. Kinder in der Erweiterung ihrer Lernkompetenz, als der Schlüsselkompetenz zum Kompetenzerwerb, zu fördern ist oberstes Ziel des Kompetenzenmodells.¹⁰⁰

Im 6. Kapitel werden fünf Prinzipien der Bildungsarbeit festgehalten. Vorausgehend findet eine Begriffsklärung statt:

„Ein Prinzip in der Bildungsarbeit ist ein verbindlicher Grundsatz, von dem sich die konkrete pädagogische Handlung ableiten lässt. Die pädagogische Praxis muss sich auf diese zentralen Aussagen zurückführen lassen. Die Prinzipien des Bildungsplanes sind daher Leitlinien der pädagogischen Kultur.“¹⁰¹

- Das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung:

„Individualisierung bedeutet das Erfassen und Annehmen der Einzigartigkeit einer Person. Differenzierung bezeichnet im Bereich der Pädagogik das Abstimmen der eigenen Handlungen auf die persönlichen Eigenarten, Bedürfnisse, Interessen und Begabungen dieser Person. Bildungsprozesse sind daher so einzigartig wie das Kind selbst.“¹⁰²

- Das Prinzip der Ganzheitlichkeit:

„Ganzheitliches Lernen bedeutet Lernen mit allen Sinnen. Multisensorische Erfahrungen schaffen so die Grundlage für Lernprozesse und ermöglichen das Zusammenwirken beider Gehirnhälften.“¹⁰³

- Das Prinzip der Vielfalt:

„Vielfalt ist ein Charakteristikum unserer Gesellschaft. Kulturelle, soziale, geschlechtliche und individuelle Unterschiede sind Bestandteil des Lebens und können eine Horizonterweiterung bewirken, wenn

¹⁰⁰ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24-26.

¹⁰¹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 30. „Prinzip“ ist im Original **fett** hervorgehoben.

¹⁰² *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 30. „Individualisierung“ und „Differenzierung“ sind im Original **fett** hervorgehoben.

¹⁰³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 31.

diese Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung empfunden wird.“¹⁰⁴

- Das Prinzip der BildungspartnerInnenschaft:

„BildungspartnerInnenschaft meint das aktive Zusammenwirken der Personen, die unmittelbar am Bildungsprozess des Kindes beteiligt sind - also auch das Kind.

Die für die Erziehungs- und Bildungsprozesse in erster Linie verantwortlichen Bezugspersonen werden durch die Bildungsinstitution Kindergarten ernst genommen, anerkannt, geschätzt und unterstützt.

Die Partizipation aller Beteiligten - also auch des Kindes - soll sicherstellen, dass sowohl die persönlichen wie auch die gesellschaftlichen Bildungsansprüche umgesetzt werden können.“¹⁰⁵

Es wird darauf hingewiesen, dass die BildungspartnerInnenschaft immer im Rahmen eines sozialen Umfeldes stattfindet und dem Kindergarten, als erster Institution in der Bildungsbiographie eines Kindes, besondere Bedeutung zukommt.¹⁰⁶

- Das Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit:

„In seiner fachlichen Kompetenz steht es dem PädagogInnenteam frei, pädagogische Schwerpunkte, Bildungsinhalte und Bildungsziele zu beschließen, adäquate Methoden für jeweilige Lernprozesse zu erwägen sowie in der Praxis entsprechende Zeit-, Raum- und Regelstrukturen zu setzen. Die Freiheit in der Methodenwahl wird begrenzt durch das Prinzip der Kindgemäßheit - es gibt zwar viele Methoden, eine Kompetenz zu fördern, sie haben aber dem Entwicklungsstand des Kindes zu entsprechen und ihm Partizipation zu ermöglichen.“¹⁰⁷

Auch die Gebundenheit an rechtliche Rahmenbedingungen sowie Vorgaben des Trägers/der Trägerin des Kindergartens wird festgehalten.¹⁰⁸

¹⁰⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 31.

¹⁰⁵ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 32.

¹⁰⁶ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 32.

¹⁰⁷ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 33.

¹⁰⁸ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 33.

Den Prinzipien sind jeweils sogenannte Standards zugeordnet, welche als „konkrete, für alle beteiligten Bildungspartnerinnen und Bildungspartner nachvollziehbare und evaluierbare Vorgaben“¹⁰⁹ gedacht sind und das vorangestellte Prinzip jeweils weiter ausdifferenzieren.¹¹⁰

Das 7. Kapitel widmet sich unter dem Titel *Lernen und Lernformen* den Methoden der Kindergartenpädagogik. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Lernpotenzial im Kindergartenalter besonders hoch ist. Der Bildungsplan erörtert folgende sechs Lernformen:

- Das *Spiel* „ist jene Form der Weltaneignung, die Mädchen und Buben ein größtmögliches Maß an Selbstbestimmung und Gestaltungsspielraum gibt. Spielen erfolgt freiwillig und ohne Leistungsdruck.“¹¹¹

Als besondere Stärken des Spiels hinsichtlich des Lernens werden hervorgehoben: Wiederholung, Erfahrungen in der Gruppe, Erproben von Rollen und kreativen Lösungen, Erleben von Regeln sowie Verarbeitung und Ausdruck von Erlebtem.

„Für eine positive Spielentwicklung ist die Auswahl der Spielmaterialien, deren Aufbewahrung, die Gestaltung der Spielbereiche und ein offener Zeitrahmen von entscheidender Bedeutung.“¹¹²

- Vom Spiel unterschieden wird die *Arbeit* als Lernform, bei der ein Ziel erreicht werden soll. Die Kinder üben sich in Tätigkeiten ein, die auch Erwachsene verrichten und erhalten so Einblicke in Arbeitsvorgänge.
- Auch das *Entdecken und Erforschen* ist eine weitere Lernform, durch die Kinder ihre Umwelt entdecken. Das Wachhalten der kindlichen Neugierde und die Begleitung bei der Reflexion von Entdecktem sind Aufgaben für den Kindergarten.

¹⁰⁹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 30.

¹¹⁰ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 30-33.

¹¹¹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 36.

¹¹² *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 36.

- Genügend Zeit und eine Umgebung, die dem Experimentieren förderlich ist, lässt Kinder durch *Handeln und Reflektieren* lernen. „Fehler geben Anlass, neue Wege zu finden oder nach besseren Lösungen zu suchen.“¹¹³
- *Gestalten* als „Form des Lernens ermöglicht es Mädchen und Buben, all das zum Ausdruck zu bringen, was sie beeindruckt.“¹¹⁴ Die Ausdrucksformen gehen dabei vom Zeichnen über Sprache bis zu Tanz etc.
- Kinder lernen durch *Beobachten und Nachahmen* von anderen Kindern und Erwachsenen. Dabei sollten die Vorbilder in irgendeiner Weise attraktiv, also nachahmenswert sein.¹¹⁵

Abschließend weist der Bildungsplan auf die Wichtigkeit von Methodenvielfalt hin und listet exemplarisch Bildungsangebote auf, die typisch für den Kindergarten sind.¹¹⁶

Auf die im 8. Kapitel dargestellten Bildungsbereiche werde ich im nächsten Abschnitt ausführlich zu sprechen kommen.

Das 9. Kapitel widmet sich dem Thema der Qualitätssicherung. Da dies zwar ein wichtiger Punkt für einen Bildungsplan ist, für mein Thema aber keine große Relevanz hat, werde ich darauf nicht näher eingehen. Nur so viel sei gesagt, dass Autorinnen und Autor für große Freiheit bei der Wahl der Evaluierungsmethode plädieren.¹¹⁷

Im 10. und letzten Kapitel beschäftigt sich der Bildungsplan mit Transitionen, also den Übergängen des Bildungsgeschehens an den Nahtstellen Familie - Kindergarten und Kindergarten - Schule. Ersterer wird besondere Bedeutung beigemessen, da ein positives Erleben dieser Transition dem Kind das Vertrauen schenkt, dass auch künftige Übergänge gut zu bewältigen sein werden.

¹¹³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 37.

¹¹⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 37.

¹¹⁵ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 36-37.

¹¹⁶ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 39.

¹¹⁷ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 56-59.

Für das Gelingen der Transition hin zur Schule muss die eigenständige Bildungseinrichtung Kindergarten einen Teil ihres Bildungsauftrags besonders ernst nehmen: Die Vorbereitung auf die Institution Schule. Welche Kompetenzen des Kindes für die Schulfähigkeit von besonderer Bedeutung sind, wird zusammengefasst und darauf hingewiesen, dass für gelungene Transitionen der Austausch zwischen Kindergärtnerin/Kindergärtner und Eltern beziehungsweise Lehrerin/Lehrer förderlich sind.¹¹⁸

Im Nachwort formulieren Autorinnen und Autor:

„Kinder, die in ihrer Einzigartigkeit angenommen werden und die eine zustimmende und freudige Haltung zum Lernen und zur Leistung entwickeln, sind auch offen für Themen, die für die Gesellschaft bedeutungsvoll sind, denn sie erleben sich als wertvollen Teil dieser Gesellschaft und wollen auch ihren Beitrag für die Gesellschaft leisten.“¹¹⁹

3.1.4. Bildungsbereiche

Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche ist das 8. Kapitel des Bildungsplanes überschrieben. Zehn davon werden im Anschluss unterschieden, wobei darauf hingewiesen wird, dass sie in der Praxis oft nicht voneinander zu trennen sind. Der Kindergarten versucht in allen diesen Bereichen positive Erlebnisse zu ermöglichen und zu fördern.¹²⁰

- Physisches und Psychisches Wohlbefinden ist eine wichtige Voraussetzung für die gesunde Entwicklung des Kindes. Die körperliche Entwicklung steht in engem Zusammenhang mit der geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung. Mit seinem Körper eignet sich das Kind die Welt an und drückt Gefühle aus.
- Soziale Beziehungen innerhalb einer konstanten Gruppe, die größer ist als die eigene Familie, erleben die meisten Kinder erst im Kindergarten. Sie werden mit anderen Lebens- und Verhaltensformen, Werthaltungen etc. konfrontiert und machen vielfältige Erfahrungen im Umgang mit anderen.

¹¹⁸ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 62-63.

¹¹⁹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 64.

¹²⁰ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 42-43.

- Ethik und Werthaltungen: „Die dem Handeln zugrunde liegenden Einstellungen, Haltungen und damit verbundenen Werte, wie z.B. Verantwortung, Toleranz, Gerechtigkeit oder Freiheit, sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung.“¹²¹ Ethische Einsichten erhält das Kind im zwischenmenschlichen Bereich, vor allem durch Reaktionen auf eigenes Verhalten, aber auch durch Thematisierung von Verhaltensweisen einzelner Personen seitens der Kindergartenpädagogin/ des Kindergartenpädagogen.
- Zum Bereich der Sexualität gehört alles von körperlichem Lustempfinden über altersgemäße Beantwortung von kindlichen Fragen über biologische Abläufe hin zur Begleitung der Kinder in Bezug auf die Entwicklung von sozialem Geschlecht und Geschlechterrollen.¹²²
- Kommunikation und Medien: Soziale Beziehungen sind von verbaler und non-verbaler Kommunikation getragen. Sprache im weiteren Sinn ist ausschlaggebend für das Verständnis einer Kultur. „Sprache vermittelt Werte und Normen und ist Abbild unserer (sozialen) Realität.“¹²³ Kinder müssen lernen, Medien als „Mittel zur Kommunikation, Information und Unterhaltung“¹²⁴ adäquat einzusetzen.
- Im Bereich Ausdruck und Gestalten geht es um Äußerungen von inneren Vorgängen, vor allem - aber nicht nur - jenseits von Sprache.
- Die Natur stellt ein vielfältiges Lern- und Experimentierfeld für Kinder dar. Sie wird im Bildungsplan als Gegenstück zur Kultur verstanden, als das, was nicht vom Menschen geschaffen wurde.¹²⁵
- Kunst und Kultur: Kultur als das vom Menschen Geschaffene und Kunst als ein Teilbereich davon erschließt sich nicht von selbst, sondern bedarf der Vermitt-

¹²¹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 45.

¹²² Vgl. dazu auch die letztes Jahr veröffentlichte Untersuchung zu „Produktion und Reproduktion hegemonialer Geschlechterverhältnisse im österreichischen Kindergarten“ (*Botka*, Geschlechterverhältnisse 94).

¹²³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 47.

¹²⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 47.

¹²⁵ Diesen Natur-Begriff halte ich für problematisch, da er die Wechselwirkungen von Kultur und Natur nicht berücksichtigt.

lung. Kinder sollen das „Spannungsfeld zwischen Tradition und Neuem“¹²⁶ in diesem kreativen und ästhetischen Bereich erleben.

- Technik: „Der Begriff Technik bezeichnet die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und die dazu nötigen Methoden, Verfahrensweisen, Geräte und Arbeitsmittel.“¹²⁷ Kinder sind interessiert an technischen Zusammenhängen und brauchen Begleitung beim Erforschen dieser.
- Besondere Lebenssituationen - gesellschaftliche Herausforderungen: Kindern müssen Bildungsprozesse im Bereich von sozialem Zusammenleben ermöglicht werden, um wichtige Themen einer Gesellschaft sowie Gesellschaftskritik zu verstehen.

Anschließend werden bestimmte Themen beziehungsweise Lernfelder den Bildungsbereichen zugeordnet. Dabei wird davon ausgegangen, dass innerhalb eines Bildungsbereiches Themen immer auf drei Ebenen betrachtet werden können. Zuerst kommt der Ich-Bezug des Kindes in den Blick, dann die engeren sozialen Bezüge (Familie sowie Freundinnen und Freunde), zuletzt weitere soziale Bezüge (über die engeren Bezüge hinausgehendes). Bei den Themen handelt es sich um eine beispielhafte Auswahl.¹²⁸

3.1.5. Menschenbild und Bezüge auf pädagogische Konzepte

Der Bildungsplan verzichtet auf die explizite Bezugnahme auf bekannte pädagogische Vorbilder wie Friedrich Fröbel oder Maria Montessori. Überhaupt scheint er nicht daran interessiert, Wurzeln derjenigen pädagogischen Überzeugungen darzulegen, die er propagiert. Vielmehr wird die Einzigartigkeit und Neuheit des Bildungsplanes betont.¹²⁹

An nur zwei Stellen konnte ich historische Selbsteinordnungen feststellen: Die Erste findet sich im Vorwort von Bildungs- und Jugendstadträtin Grete Laska:

¹²⁶ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 49.

¹²⁷ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 49.

¹²⁸ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 42-53.

¹²⁹ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4-5, 24.

„Die skandinavischen Länder praktizieren den Bildungsplan für Kleinkinder schon seit Jahren erfolgreich. Diese bereits erprobten Modelle dienen uns als Vorbild.“¹³⁰

Etwas unklar bleibt, ob es um Vorbilder in der pädagogisch-theoretischen Konzeption oder um Vorbilder in der politischen Umsetzung eines verbindlichen Bildungsplanes für alle Kindergärten geht.

Der zweite historische Bezug findet sich zu Beginn des Kapitels über Kompetenzförderung. Hier wird betont, dass das Formulieren von Zielen ein überwundenes pädagogisches Modell darstellt.¹³¹ Dabei wird aber auf die pädagogische Tradition von Zielformulierungen nicht weiter eingegangen.

Wie selbstverständlich spricht der Bildungsplan auch von *Prinzipien* und *Standards*, ohne darauf einzugehen, woher diese Ideen in der Pädagogik stammen.

Es zeigt sich also, dass der Bildungsplan nicht daran interessiert ist, seine eigene historisch-pädagogische Genese zu thematisieren. Vielmehr sollen Leserinnen und Leser ihn wohl einfach als zeitgemäßes Konzept für die Kindergartenpädagogik akzeptieren. Dabei bleibt völlig offen, ob Autorinnen und Autor all das, was ich hier vermisse, ausführlich reflektiert haben, oder nicht. Natürlich kann es vielfältige Gründe dafür geben, die historisch-genetische Fragestellung im fertigen Text wegzulassen, etwa um eine gewisse Gruppe von Leserinnen und Lesern nicht zu überfordern beziehungsweise zu langweilen. Da ich aber davon ausgehe, dass trotz interessierter Eltern die Zielgruppe hauptsächlich aus Pädagoginnen und Pädagogen besteht, welche mit dem Plan arbeiten sollen, finde ich es schade, dass die eben erwähnten Themen zu kurz kommen. Wenigstens eine Offenlegung der Gründe für eine solche Aussparung wäre wünschenswert.

Welchem Menschenbild sich der Bildungsplan verpflichtet fühlt, wird ebenfalls nicht ausdrücklich dargelegt. Allerdings finden sich einige Spuren, die meisten freilich bei der Beschreibung des Bildes, das Autorinnen und Autor vom Kind haben. Ein Großteil der

¹³⁰ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4.

¹³¹ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24.

Aussagen dort lässt sich wohl nicht nur auf das Kind, sondern auf den Menschen insgesamt beziehen.

Anhand von gewissen Begriffen, die im Bildungsplan immer wieder vorkommen, werde ich versuchen die Anthropologie zu rekonstruieren, die den Hintergrund für dieses pädagogische Konzept bildet.

Im Wiener Kindertagesheimgesetz findet sich die klassische Trias von Körper, Geist und Seele. Obwohl diese mehrmals aufgegriffen wird, fehlt eine nähere Bestimmung dieser Begriffe.¹³²

Einer der zentralen Ausdrücke des Bildungsplanes im Zusammenhang mit dem Bild vom Menschen ist *Autonomie*. So heißt es etwa bei der Definition des Begriffs Bildung, diese diene „der Autonomie Einzelner“¹³³. An anderer Stelle lesen wir: „Ziel von Erziehung und Bildung ist der autonome Mensch, der seinen Platz in der Gesellschaft einnimmt.“¹³⁴ Bei der Beschreibung der Lernformen wird festgehalten, dass Arbeiten „das Streben des Kindes nach Autonomie unterstützen“¹³⁵. Auch im Zusammenhang der Körpererziehung wird vermerkt, „körperliche und soziale Sicherheit und das im Kindergarten vermittelte Wissen über gesundheitsbewusstes Leben fördern ihre Autonomie.“¹³⁶ Leider bleibt dabei der Autonomie-Begriff stets sehr vage. Was genau den autonomen Menschen ausmacht, ist nirgends näher beschrieben. Dies gilt auch für die Beschreibung der Aufgaben des Bildungsplanes: „Der junge Mensch bekommt die Impulse, Anregungen und Begegnungen, die es ihm ermöglichen, Menschlichkeit zu entfalten, Emanzipation im Denken zu entwickeln und Autonomie zu leben, in seinem Sein und in seinem Werden.“¹³⁷

Neben dem Autonomiebegriff sind in diesem letzten Satz auch die Begriffe *Menschlichkeit* und *Emanzipation* völlig ungeklärt. Ich gehe davon aus, dass mit Menschlich-

¹³² Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 8, 17, 20, 44.

¹³³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 12.

¹³⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17.

¹³⁵ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 36.

¹³⁶ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 44.

¹³⁷ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 13.

keit hier nur die positiven Aspekte des Menschseins gemeint sind. Trotzdem halte ich die Verwendung eines solchen Begriffs ohne nähere Klärung für nichtssagend und daher sinnlos.

Auch der Begriff Emanzipation spielt im Bildungsplan eine wichtige Rolle. So wird etwa Bildung als „emanzipatorische Leistung eines Menschen“¹³⁸ verstanden und gefordert, Bildung sei „emanzipatorisch allen zugänglich zu machen“¹³⁹. Letztgenannte Erwähnung findet ihre Erklärung im Kontext. Es geht um gesellschaftspolitische Emanzipation. Das Recht der Bildung darf nicht „nur bestimmten Schichten [...] oder nur einem bestimmten Geschlecht oder nur dem Klerus vorbehalten sein“¹⁴⁰. Wenn von Bildung als emanzipatorischer Leistung des Menschen gesprochen wird, bleibt jedoch unklar, um welche Art der Emanzipation es sich handelt beziehungsweise wovon sich der einzelne Mensch zu emanzipieren hat.¹⁴¹ Möglicherweise setzt der Bildungsplan die Prägung des Begriffes durch die *Kritische Erziehungswissenschaft* voraus. Dennoch wäre ein Hinweis, was Leserinnen und Leser hier genau unter Emanzipation verstehen sollen, dringend nötig.

Den letzten Begriff, den ich an dieser Stelle näher betrachten möchte, ist *Ganzheitlichkeit*. Im ersten Paragraphen des Wiener Kindertagesheimgesetz heißt es: „Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen [...] Art und Weise.“¹⁴² Auf die Wichtigkeit von ganzheitlicher Bildung wird an mehreren Stellen des Plans deutlich hingewiesen und Ganzheitlichkeit sogar als pädagogisches Prinzip formuliert.¹⁴³ In der Beschreibung des Bildes vom Kind findet sich die Überschrift „Kinder sind ganzheitliche Wesen“¹⁴⁴, gefolgt von dem Absatz:

¹³⁸ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 13. Vgl. auch das ausführlichere Zitat unter 3.1.3.

¹³⁹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 12.

¹⁴⁰ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 12.

¹⁴¹ Vgl. dazu etwa Karl Marx und Friedrich Engels, die anhand der Frage nach der Beziehung des Staates zu jüdischen und christlichen Bürgerinnen und Bürgern darauf hinweisen, wie verhängnisvoll die Verwechslung von politischer und menschlicher Emanzipation ist. *Marx / Engels*, Heilige Familie, http://www.mlwerke.de/me/me02/me02_082.htm.

¹⁴² WKTHG §1.

¹⁴³ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 31. Vgl. die Darstellung der Prinzipien des Bildungsplanes unter 3.1.3.

¹⁴⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 16.

„Jeder Persönlichkeitsbereich beeinflusst den anderen. So verhindern Einschränkungen in der Bewegungsfreiheit die emotionale und kognitive Entwicklung. Zu wenig Herausforderung im kognitiven Bereich beschränkt die seelische und körperliche Wirkkraft. Ganzheitliche Erfahrungsmöglichkeiten fördern die Bildungschancen junger Kinder optimal, nur ganzheitliche Erfahrungen werden verinnerlicht.“¹⁴⁵

Angesichts dieser und anderer Stellen mehr,¹⁴⁶ mutet es merkwürdig an, warum der religiöse Bereich im gesamten Bildungsplan völlig ausgeklammert wird. Die einzige Erwähnung von Religionen findet sich in einer Tabelle, die den Bildungsbereichen nachgestellt ist, und diese anhand beispielhafter Themen illustriert.¹⁴⁷

Im Bereich Ethik und Werthaltungen sind auf der Ebene des Ich-Bezugs des Kindes Ordnung, Selbstständigkeit und Helfen angeführt. Auf der Ebene engerer sozialer Bezüge finden wir Regeln, Verantwortung, Freude bereiten und Grenzen. Als weitere soziale Bezüge werden Verbote und Gesetze, Religionen, Hilfsaktionen und Traditionen genannt.¹⁴⁸

Aus dieser Einordnung und der vollkommenen Vermeidung des Themas Religion im übrigen Text des Bildungsplanes versuche ich die Position von Autorinnen und Autor in einigen Punkten zu rekonstruieren:

1. Kinder sind nicht religiös und haben weder religiöse Fragen noch Bedürfnisse.
2. Kinder sind in ihren engeren sozialen Bezügen nicht mit Religion oder religiösen Symbolen konfrontiert. Religion kommt also im Privatbereich nicht vor.
3. Kinder haben mit Religionen nur auf der Ebene weiterer sozialer Bezüge zu tun. Im öffentlichen Leben lernen sie (institutionalisierte) Formen von Religion kennen.
4. Religiöse Bildung spielt im Kindergarten keine Rolle und muss daher im Bildungsplan nicht behandelt werden.

¹⁴⁵ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 16.

¹⁴⁶ Vgl. auch *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24 und 26.

¹⁴⁷ Vgl. dazu auch 3.1.4.

¹⁴⁸ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 53.

Der erste Punkt widerspricht meiner persönlichen Erfahrung. In meiner Ausbildung zum Kindergartenpädagogen habe ich von Kindern viele Fragen bekommen, die entweder explizit den Bereich Religion betrafen oder ihn zumindest streiften. Einige Beispiele, an die ich mich erinnern kann, möchte ich aus dem Gedächtnis zitieren: „Woher wissen wir, dass Gott ein Mann ist?“, „Kommen Hunde auch in den Himmel, wenn sie gestorben sind?“ und in einem Gespräch über das Universum: „Wer hat so viel Zeit, dass er etwas machen kann, das unendlich groß ist?“

Der erste Punkt widerspricht aber nicht nur meiner eigenen Erfahrung, sondern auch der Erfahrung vieler anderer Pädagoginnen und Pädagogen.¹⁴⁹ Als klassisches Beispiel sei hier nur auf Jean Piagets entwicklungspsychologische Untersuchungen anhand von Kinderfragen hingewiesen.¹⁵⁰ Kinder haben keine ideologischen Vorurteile gegen Religion. Religiöse Fragen sind für sie grundsätzlich so selbstverständlich wie Fragen in allen anderen Bereichen. Darüber hinaus haben Kinder ein Bedürfnis nach Orientierung, welches nicht bei der Sphäre des Religiösen aufhört, ganz im Gegenteil.

„Schon früh stellen sie auch große Fragen, an denen ihre religiösen Orientierungsbedürfnisse deutlich abzulesen sind – Fragen nach Gott und nach dem Ursprung der Welt, nach Wahrheit und Erkenntnis, aber auch nach dem Leid, nach Sterben und Tod. Erklärungen ohne Bezug auf Sinnfragen stellen Kinder nicht zufrieden. Sie fragen nicht nur nach dem Wie, sondern auch nach dem Warum und nach dem Wozu. Ohne religiöse Begleitung kann das kindliche Bedürfnis nach Vergewisserung und Orientierung nicht angemessen aufgenommen werden.“¹⁵¹

„Aus Erfahrung, die die Kinder in der Beschäftigung mit ‚ihrer Welt‘ machen, entstehen Fragen, wobei die Fragen die erfahrene Wirklichkeit im Prozeß des Suchens in ihrer Bedeutung erst erschließen und so als die je eigene Erfahrung aneigenbar machen. Dies geschieht im Kontext von Prozessen der Persönlichkeitsbildung, die grundsätzlich durch die Auseinandersetzung einer Person mit deren Umwelt(-erfahrungen) ermöglicht und immer schon existent sind. Umwelterfahrungen ihrerseits sind auf die Bildungsfähigkeit dessen angewie-

¹⁴⁹ Vgl. *Schweitzer*, Ansatz der Religiösen Erziehung 11-12; vgl. *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 35.

¹⁵⁰ Zu Piagets Methode vgl. *Hubka*, Wahrnehmung 124-127.

¹⁵¹ *EKD*, 10 Thesen 5-6.

sen, der sie macht, um überhaupt als Erfahrungen gelten zu können und nicht als unbestimmte Erscheinungsweisen eines wirkungslosen und bezugslosen Etwas. Als Nebenbemerkung sei nochmals festgehalten, was dieser Verweis auf den Hintergrund kindlicher Weltaneignung und den Kontext allgemeiner Bildungsprozesse für religiöse Erziehung konkret bedeutet. Sie ist damit nicht Sonderbereiche der Erziehung, sondern gehört wesentlich zu dieser hinzu.“¹⁵²

Der zweite Punkt ist weltfremd. Die meisten Kinder sind in ihren engeren sozialen Bezügen mit Religion und religiösen Symbolen konfrontiert. Über dem Esstisch hängt ein Kreuz, die Familie geht in einen Weihnachtsgottesdienst, der beste Freund ist Moslem, die Tante ist Nonne, der Onkel hat seit seinem Indien-Aufenthalt Hindu-Gottheiten in seiner Wohnung stehen. Die Kontaktpunkte von Kindern mit Religion im familiären Bereich sind vielfältig; sie zu leugnen ist ignorant.

Auch im Bereich der weiteren sozialen Bezüge machen Kinder Erfahrungen mit Religion. Kirchen, Kapellen und Heiligenstatuen, mancherorts auch Synagogen, Moscheen oder Tempel prägen das Bild von Dörfern und Städten. Kinder erleben religiöses Brauchtum und, in einer pluralisierten Gesellschaft, immer stärker die Ausprägungen ganz verschiedener Religionen und religiöser Traditionen. In einem Bildungsplan, der den Pluralismus in unserer Gesellschaft ausdrücklich betont,¹⁵³ sollte man erwarten dürfen, dass Religion wenigstens unter diesem Aspekt als Teil der kindlichen Umwelt berücksichtigt wird.

In einigen Punkten versuche ich die Anthropologie des Bildungsplanes noch einmal möglichst knapp darzustellen:

- Menschen sind in soziale Bezüge eingebunden, innerhalb derer sie möglichst autonom agieren.
- Ihre natürliche Entwicklung wird durch das soziale Umfeld, aber auch durch andere Umweltfaktoren gehemmt oder begünstigt. Bildung lässt Menschen mehr von ihrem Entwicklungspotenzial ausschöpfen.

¹⁵² Beer, Kinderfragen 14-15.

¹⁵³ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 31.

- Der Mensch ist ein ganzheitliches Wesen; Körper, Geist und Seele stehen miteinander in enger Beziehung.¹⁵⁴
- Ein Mensch will „sich und seine Welt begreifen und in ihr seinen Platz finden und bestimmen“¹⁵⁵.
- Menschen sind nicht religiös.
- Menschen sind einzigartig und immer mehr als ihre wissenschaftliche Beschreibung.¹⁵⁶

3.2. Evangelisches Bildungskonzept für den Elementarbereich

3.2.1. Entstehungshintergrund und Bezugsrahmen

2006 erschien mit *Staunen über Gott und die Welt* das evangelische Bildungskonzept für den Elementarbereich des Diakonischen Werks der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover (in der Folge nur noch *Bildungskonzept* genannt). Es versteht sich als Fortschreibung der im September 1996 entstandenen Rahmenkonzeption *Tageseinrichtungen für Kinder im Bereich der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers* und versucht den aktuellen Stand der Elementarpädagogik sowie der Bildungsdiskussion zu berücksichtigen.¹⁵⁷

Das Bildungskonzept bezieht sich stark auf den *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* (in der Folge nur noch *Orientierungsplan* genannt), welcher ab Juli 2003 durch Zusammenarbeit der Kirchen, der in der Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossenen Träger, der Landesarbeitsgemeinschaft der Elterninitiativen und der Landeselternvertretung der niedersächsischen Kindertagesstätten mit dem niedersächsischen Kultusministerium entstand. Auch die kommunalen Spitzenverbände

¹⁵⁴ Beachte die Erwähnung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften des Menschen im Gesetz. Vgl. WKTHG § 1 (zitiert unter 2.1.).

¹⁵⁵ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17.

¹⁵⁶ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17.

¹⁵⁷ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 6.

haben dem Orientierungsplan zugestimmt. Im Januar 2005 wurde er von den Beteiligten als Vereinbarung unterzeichnet und stellt somit eine gemeinsame Grundlage für die Arbeit in den niedersächsischen Tageseinrichtungen dar.¹⁵⁸ Der Orientierungsplan „zählt im Vergleich zu anderen [deutschen] Bundesländern zu den wenigen Bildungs- oder Rahmenplänen, in denen ethische und religiöse Fragen explizit als Lernbereich aufgenommen worden sind“¹⁵⁹.

3.2.2. Zielsetzungen

Staunen über Gott und die Welt versteht sich als „ein elementarpädagogisches Bildungskonzept und eine pädagogische Rahmenkonzeption zugleich“¹⁶⁰.

„Dieses an christlichen Werten orientierte Konzept bildet einen Rahmen, in dem viele einrichtungsspezifische Konzeptionen ihren Platz finden. In einer Landeskirche mit ländlichen und städtischen Strukturen sowie ihren jeweils kirchlichen Prägungen ist die Vielfalt gewollt.“¹⁶¹

Trotz aller Verschiedenheit soll den Einrichtungen „ein erkennbares evangelisches Profil“¹⁶² und „das Angebot religiöser Beheimatung und Begegnung“¹⁶³ gemeinsam sein. Das Bildungskonzept will dafür eine Grundlage bieten, indem es pädagogische Arbeit im konfessionellen Kindergarten samt ihren Rahmenbedingungen darstellt und reflektiert.

Als Information soll das Bildungskonzept auch den Eltern, Kirchengemeinden etc. dienen. „Partnerinnen und Partner in den Städten, Landkreisen und Kommunen, auf Landesebene und in den anderen (Fach-)Verbänden sollen nachlesen können, wie sich

¹⁵⁸ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 6-7 und *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 6.

¹⁵⁹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 6.

¹⁶⁰ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7.

¹⁶¹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7.

¹⁶² *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7; vgl. *Harz*, Profil 412-424; vgl. *Rupp*, Bildung 83-95.

¹⁶³ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7.

kirchlich-diakonische Arbeit in evangelischen Kindergärten in unserer Landeskirche versteht.“¹⁶⁴

Das Bildungskonzept will weiters den Kirchengemeinden mit Kindergärten den Wert dieser Einrichtungen in Bezug auf Gemeindeleben und Mission aufzeigen.¹⁶⁵

3.2.3. Aufbau und Inhalt

Das Bildungskonzept geht zunächst von der Situation des Kindes aus. Im ersten Kapitel, *Kind sein heute*, wird erörtert, wie und unter welchen Umständen Kinder momentan leben. Dabei wird vor allem darauf eingegangen, dass sich Formen von familiärem Zusammenleben in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt haben. „Die Lebensbedingungen der Kinder und Familien [...] lassen sich nicht mehr einheitlich beschreiben.“¹⁶⁶ Obwohl die Mehrheit der Kinder immer noch in Familien mit beiden Eltern lebt, nimmt auch die Zahl der allein erziehenden Mütter und Väter zu. In vielen Berufen wird heute mehr räumliche Flexibilität erwartet, was sich ebenso auf die Kinder auswirkt wie veränderte Rollenbilder von Mann und Frau.

Große Differenzen für die Lebenssituation ergeben sich für Kinder durch das unmittelbare Umfeld. Die Region, Stadt und Land, aber auch verschiedene Wohnbezirke innerhalb einer Stadt können ein ganz unterschiedliches Umfeld für verschiedene Kinder (auch einer Einrichtung) bedeuten.

Der Migrationshintergrund mancher Kinder muss ebenso berücksichtigt werden wie die allgemeine Entwicklung hin zu einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, die Lage von Kindern mit Behinderung ebenso wie die Elektronisierung unserer Umwelt.

Die Autorinnen und Autoren sind überzeugt, dass nur durch sorgfältige und immer neue Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, die notwendigen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte rechtzeitig erkannt werden können.¹⁶⁷

¹⁶⁴ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7.

¹⁶⁵ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 8.

¹⁶⁶ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 10.

¹⁶⁷ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 9-15.

Im zweiten Kapitel widmet sich das Bildungskonzept, mit Bezug auf die rechtlichen Grundlagen, den Begriffen *Erziehung, Bildung und Betreuung*. Alle drei werden als Aspekte eines Auftrags gesehen.

Der verwendete Bildungsbegriff stammt aus einer Publikation der Evangelischen Kirche Deutschlands aus dem Jahre 2004:

„Bildung bedeutet nach christlichem Verständnis ein umfassendes Geschehen der Persönlichkeitsbildung. Der christliche Glaube weiß um die Bestimmung jedes einzelnen Menschen zum Ebenbild Gottes. Daran haben sich alle Bemühungen um Bildung auszurichten. Persönlichkeitsbildung ist ein soziales Geschehen. Sie vollzieht sich stets zugleich als Anregung durch andere und als selbstständige Tätigkeit der Einzelnen. Bildung heißt immer sich selbst zu bilden und gebildet zu werden. Bildung in diesem umfassenden Wortsinn vollzieht sich deshalb in Freiheit und Verantwortung und will zu Freiheit und Verantwortung befähigen. Im lebenslangen Prozess der Persönlichkeitsbildung ist die Phase der Elementarbildung von grundlegender Bedeutung“¹⁶⁸

Erziehung bedeutet im Anschluss an diesen Bildungsbegriff, dass Pädagoginnen und Pädagogen einem Kind oder einer Kindergruppe zur richtigen Zeit die richtigen Angebote für Bildungsprozesse zur Verfügung stellen. Die Themen ergeben sich dabei aus der Beobachtung der Kinder. „Bildung ist das Ziel und Betreuung die Basis von Erziehung.“¹⁶⁹ Grundlegend für gelingende Bildung ist weiters die Beziehung zwischen Erzieherin bzw. Erzieher und Kindern.¹⁷⁰

Das 3. Kapitel geht der Frage *Warum religiöse Bildung?* nach und gibt in der Überschrift gleich eine Antwort: „Kinder brauchen innere Bilder von Glaube, Hoffnung, Liebe“¹⁷¹. Im Folgenden werden verschiedene Aspekte ausführlicher erläutert.

Die Entwicklungspsychologie hat gezeigt, wie „das Grundvertrauen, das dem Kind in der ersten Lebensphase durch die elterliche Liebe vermittelt wird“ eine „Vorausset-

¹⁶⁸ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 17.

¹⁶⁹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 17.

¹⁷⁰ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 16-19.

¹⁷¹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 20.

zung dafür“ darstellt, „dass wir uns als autonome Wesen entwickeln können“¹⁷². Seine theologische Entsprechung findet dieses Verhältnis im Glauben des Menschen und der liebevollen Zuwendung Gottes zu seiner Schöpfung.

„In der Phase der Loslösung aus der erst noch symbiotischen Elternbeziehung schaffen sich Kinder Übergangsobjekte oder Phantasiebegleiter, denen sie sich anvertrauen und die ihnen helfen mit ihrer Wut und Enttäuschung umzugehen. Gott ist für Kinder in dieser Phase zunächst wie ein solcher Phantasiebegleiter.“¹⁷³

Welches Gottesbild in dieser Zeit für die Kinder prägend ist, hängt von sozialen und religiösen Einflüssen des Umfelds ab. Biblische Geschichten geben etwa Gottesbilder an die Hand, aus denen Kinder die für sie passenden auswählen.

„Je nachdem, wie das Kind dann Erwachsene erlebt, ob sie selber sich mit Gott auseinandersetzen und eine Gottesbeziehung pflegen und mit dem Kind in einen Dialog darüber eintreten, wird sich dieser Phantasiebegleiter verändern und in der weiteren Entwicklung zu einem tragenden symbolischen Deutungsmuster entwickeln.“¹⁷⁴

Das innere Bild von Gott, das sich entwickelt und verändert, das für Trost und Hoffnung steht wird in Verbindung mit mentaler Resilienz gebracht.

„In der Gottesbeziehung finde ich ein Bindungselement vor, das sich auch in Krisensituationen als lebensbegründend und erhaltend bewährt. Hierfür bietet die Bibel vielfältig Erfahrungsberichte und Geschichten an, die die Ausbildung von Resilienz zum Inhalt haben und in dem Vertrauen auf die Begleitung Gottes wurzeln: Ob Arche oder Abraham, Jakob, Josef oder Jona, die Gleichnisse vom Verlorenen Schaf oder vom Verlorenen Sohn, die Geburtserzählungen Jesu, sein Tod am Kreuz und die Auferstehungsbotschaft an Ostern - bei allen handelt es sich um ‚Resilienzgeschichten‘, die zum Kernbestand des christlichen Glaubens gehören.“¹⁷⁵

¹⁷² *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 20.

¹⁷³ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 20.

¹⁷⁴ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 20.

¹⁷⁵ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 21.

Über den Bereich der Resilienz hinaus, betont das Bildungskonzept den Beitrag von religiösen Geschichten und Bilderbüchern, Stille, Meditation und Gebet zu sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie einer Kultur von Transzendenz-Erlebnissen.¹⁷⁶

Kinder stellen von sich aus religiöse Fragen. Zum einen, da unsere Lebenswirklichkeit, vom Brauchtum bis zur Werbung, voll von religiösen Inhalten und Symbolen ist. Zum anderen, weil sich mit der Entwicklung des Zeitverständnisses Fragen nach Zeit und Ewigkeit ergeben. Kinder brauchen, wie in anderen Bereichen, kompetente Erwachsene, welche sie bei der Erschließung von Sinn und Zusammenhängen der religiösen Dimension unterstützen und als theologische Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ernst nehmen. Kinder fragen radikal und konkret. Radikal, weil sie die Welt verstehen wollen, konkret, weil die Fähigkeiten des abstrakten Denkens nicht so wie bei Erwachsenen ausgeprägt sind. Mit diesem Fragen und ihrer Fähigkeit Vertrautes ganz neu zu formulieren, fordern Kinder Erwachsene immer wieder heraus, die eigenen religiösen Überzeugungen zu überdenken.¹⁷⁷

„Wenn Kinder also einerseits nach Gott und der Welt fragen, andererseits zur Lebensbewältigung innere Bilder von Glaube, Liebe und Hoffnung brauchen, dann haben die Erwachsenen den Kindern gegenüber eine ‚Bringeschuld‘, sie mit Geschichten, Gesten und Ritualen aus der religiösen Tradition in ihren Antwortbewegungen zu unterstützen und anzuregen.

Kinder in diesem Prozess zu begleiten, fordert uns theologisch heraus, aber sie stellen in ihren Fragen und Suchbewegungen auch didaktische Anforderungen.“¹⁷⁸

Im 4. Kapitel wird die Frage *Was ist der Mensch?* behandelt. Auf das Menschenbild des Bildungskonzepts werde ich unten noch ausführlicher zu sprechen kommen.

Unter dem Titel *Lernen mit Herz, Hand und Hirn* widmet sich das 5. Kapitel der sogenannten Ganzheitlichkeit des Menschen.

¹⁷⁶ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 20-21.

¹⁷⁷ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 22-23.

¹⁷⁸ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 23.

Dabei wird in einer theologischen Bestimmung dieses Schlagwortes auf Luthers 1. Artikel zum Glaubensbekenntnis zurückgegriffen. Dieser betont die eigene Geschöpflichkeit inmitten der Schöpfung als eine körperliche, begabt mit Vernunft und Sinnen, die von Gottes fortdauernder Erhaltung (*creatio continua*) abhängig ist.

Die pädagogische Bestimmung des Begriffs findet im Anschluss an Johann Heinrich Pestalozzi statt. Beim Lernen müssen neben dem Intellekt auch Körper und Sinne mit einbezogen werden. Verschiedene Situationen erfordern dabei Schwerpunkte im pädagogischen Angebot. Durch Beobachtung und Reflexion wird erkannt, auf welchen Kanälen bestimmte Kinder besonders zugänglich sind. Eine angenehme Atmosphäre spricht den Gefühlsbereich des Menschen an und fördert die Wahrscheinlichkeit von positiv stattfindenden Bildungsprozessen. Ganzheitliche Bildung meint mehr als Aneignung von Fakten und kognitiven Fähigkeiten. Es geht um umfassende Bildung einer Persönlichkeit, besonders hinsichtlich Kommunikations-, Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit.¹⁷⁹

Das 6. Kapitel trägt den Titel *Religiöses Lernen mitten im Alltag*. Nach dem Ansatz einer integrierten Religionspädagogik, die alle Bildungsbereiche umfasst, werden die im Orientierungsplan formulierten Lernbereiche in diesem Kapitel um religiöse Aspekte ergänzt. Das soll Einrichtungen anregen, über die verbindlichen Grundlagen des Orientierungsplans hinaus, ein evangelisches Profil zu entwickeln.¹⁸⁰ Im nächsten Abschnitt werde ich darauf ausführlicher zu sprechen kommen.

Auch die Bezugnahme auf Pädagogische Ansätze und Konzepte im 7. Kapitel werde ich gesondert erörtern.

Das 8. Kapitel widmet sich unter dem Titel *Der Kindergarten - Klotz oder Schatz für die Kirchengemeinde* dem Verhältnis von kirchlichen Kindergärten und Kirche als deren Trägerin. Da diese Erörterung für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht relevant ist, werde ich nicht näher darauf eingehen. Nur so viel sei gesagt: Das Bildungskonzept

¹⁷⁹ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 29.

¹⁸⁰ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 30-31, 44.

hebt deutlich hervor, welcher Schatz der Kindergarten für die Kirchengemeinde ist und zeigt Ansätze auf, wie Reibungsflächen minimiert werden können.¹⁸¹

Ein Blick in die Paragraphen ist das 9. und letzte Kapitel, welches sich mit rechtlichen Rahmenbedingungen beschäftigt.¹⁸² Da ich diese schon im 2. Kapitel meiner Arbeit dargestellt habe, endet hier zunächst die Beschreibung von Aufbau und Inhalt des Bildungskonzepts.

3.2.4. Lernbereiche

Wie oben schon erwähnt widmet sich das 6. Kapitel den Lernbereichen des Orientierungsplans und erweitert diese um religiöse Aspekte. So wird aus dem allgemeinen und für alle Kindergärten in Niedersachsen verbindlichen Orientierungsplan ein Bildungskonzept mit evangelischem Profil.

- Der Leitsatz für den Bereich *Emotionale Entwicklung und soziales Lernen* lautet: „Jeder Mensch ist von Gott gewollt, geliebt und trägt etwas von Gottes Geist in sich. Daraus leiten sich Selbstwert und Selbstliebe, sowie soziale Verantwortung und Nächstenliebe ab.“¹⁸³ Im Orientierungsplan ist festgehalten, dass sich die Entwicklung im sozialen und emotionalen Bereich sowohl auf personaler als auch auf interpersonaler Ebene abspielt, welche in Wechselwirkung miteinander stehen. Die psycho-sexuelle Entwicklung steht dabei in enger Verbindung mit emotional-sozialer Entwicklung. Empathie für und Respekt vor anderen gehören ebenfalls in diesen Bereich.¹⁸⁴ Die Beschäftigung mit biblischen Texten, die von Nächstenliebe handeln und das Erleben dieser Nächstenliebe gehören zum evangelischen Kindergarten dazu.¹⁸⁵
- Im Bereich der *Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen* hält der Orientierungsplan fest, dass differenzierte Wahrnehmung die Vorausset-

¹⁸¹ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 54-55.

¹⁸² Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 60-61.

¹⁸³ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 32.

¹⁸⁴ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 14-15.

¹⁸⁵ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 32-33.

zung für kognitive Entwicklung ist. Kinder sollen die Möglichkeit haben Hypothesen zu bilden und zu überprüfen und auch ungewöhnliche Denkwege zu beschreiten. Wenn Kinder erleben, welche positive Neuerungen kognitive Entwicklung mit sich bringt, ist das eine gute Voraussetzung für lebenslange Freude am Lernen.¹⁸⁶

Das Bildungskonzept hebt die biblischen Texte hervor, die sich von vielen anderen Texten, welche die Kinder kennen lernen, dadurch unterscheiden, dass sie auch für Erwachsene bedeutsam sind. So kann über diese Texte ein gleichberechtigter Austausch stattfinden. Dem Bildungskonzept ist im kognitiven Bereich wichtig, nicht beim Diesseitigen, Konkreten halt zu machen, sondern auch mit Kindern über das nachzudenken, was hinter dem sichtbaren und offensichtlichen liegt.¹⁸⁷

- Der Orientierungsplan betont im Bereich *Körper - Bewegung - Gesundheit*, dass Kinder über ihren Körper die Welt lustvoll entdecken und die motorische eng mit der sonstigen Entwicklung zusammenhängt. Kinder brauchen deshalb viel und vielfältiges Bewegungsangebot, auch um Körperbewusstsein zu entwickeln. Gesunde und ausgewogene Ernährung fallen ebenso in diesen Bereich wie Hygienefragen. Mädchen und Buben sollen gleichermaßen ermutigt werden, auch auf jenen Gebieten Körpererfahrungen zu machen, die traditionellerweise eher dem anderen Geschlecht zugeordnet werden.¹⁸⁸ Das evangelische Bildungskonzept hält fest, dass auch die Körperlichkeit des Menschen Teil der Ebenbildlichkeit Gottes ist.¹⁸⁹
- Im Bereich *Sprechen und Sprache* räumt der Orientierungsplan der verbalen Sprache einen besonderen Rang unter allen Kommunikationsmitteln ein und konstatiert, es sei kein anderes „so hervorragend geeignet, sich zu verständigen und die materielle, soziale und geistige Welt zu erschließen“¹⁹⁰. Die sprachliche

¹⁸⁶ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 16-17.

¹⁸⁷ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 34-35.

¹⁸⁸ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 18-19.

¹⁸⁹ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 36.

¹⁹⁰ *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 20.

Entwicklung wird als andauernder Prozess erfasst. Besondere Rücksicht muss auf Fremdsprachen und Dialekte genommen werden. Das Konzept der *Literacy* ermöglicht Kindern die vielfältige Begegnung mit geschriebener Sprache und wirkt sich positiv auf Abstraktionsfähigkeit und Vorstellungsvermögen sowie Symbolverständnis aus.¹⁹¹

„Im evangelischen Kindergarten als Teil der Kirchengemeinde ist die Vermittlung des ‚Wortes Gottes‘ ebenso im Blick wie die integrierte Sprachförderung. Die Verwurzelung in Biblischer und kirchlicher Erzähltradition spielt für beide Aspekte eine Rolle.“¹⁹²

Biblische Geschichten bieten breite Möglichkeiten mit Sprache kreativ in Beziehung zu treten. Die christlich-religiöse Sprache bedarf besonderer Vokabeln. Das Gebet ermöglicht Erfahrungen mit ungewohnten Sprechstilen. „Menschen mit ihrer eigenen Sprache und Kultur wahrzunehmen und zu achten“¹⁹³ ist erklärtes Ziel des Bildungskonzepts.¹⁹⁴

- *Lebenspraktische Kompetenzen* werden schon von jüngsten Kindern angestrebt. Sie interessieren sich für Vorgänge und Abläufe des Alltags, wollen mitmachen und Aufgaben übernehmen. Erwachsene müssen sich Zeit nehmen und ihre eigene Ungeduld überwinden, damit Kinder sich Neues in ihrem Tempo aneignen können. Im Kindergarten soll auch Zeit sein, schon Bekanntes zu üben, um Selbstständigkeit und Sicherheit zu erfahren.¹⁹⁵ Das Bildungskonzept verweist auf den Bereich von Kirche und Kirchengemeinde als weiteres Lernfeld für lebenspraktische Kompetenz.¹⁹⁶
- *Mathematisches Grundverständnis* kann sich im Kindergarten durch verschiedenste Erfahrungen mit Formen und deren Lage im Raum, Mengen etc. herausbilden. Ein Gefühl für die abstrakte Zeitdimension zu bekommen wird durch

¹⁹¹ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 20-21.

¹⁹² *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 38.

¹⁹³ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 39.

¹⁹⁴ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 38-39.

¹⁹⁵ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 22-23.

¹⁹⁶ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 36-37.

bewusstes Erleben von Wochentagen, Monaten etc. im Alltag begünstigt.¹⁹⁷ Das mathematische Grundverständnis fördert auch die Kirchenraumpädagogik. Die Zeitdimension gerät durch die Bezüge auf Bibel und Kirchengeschichte sowie das bewusste Wahrnehmen des Jahreskreises in den Blick. Auch die Frage nach Zeitlichkeit und Ewigkeit ist in evangelischen Kindergärten wichtig.¹⁹⁸

- *Ästhetische Bildung* ist ein weiterer Bereich, in dem alle Sinne angesprochen werden.

„Ästhetik umfasst alles sinnliche Wahrnehmen und Empfinden. Von Beginn an nimmt ein Kind durch Fühlen, Riechen, Schmecken, Hören und Sehen Kontakt mit seiner Umwelt auf, und zwar mit der Gesamtheit seiner Sinne. [...] Ästhetische Erfahrungen sind authentisch, sie können nicht aus zweiter Hand bezogen werden.“¹⁹⁹

Das Bildungskonzept verweist auf Bibeltheater, Bibliodrama, Kirchenpädagogik und christliche Kunst als weitere ästhetische Erfahrungsbereiche für Kinder.²⁰⁰

„Menschliche Kreativität spiegelt etwas von Gottes schöpferischer Kraft und kann genutzt werden, die Erde ‚zu bebauen und zu bewahren‘ und die Welt mit zu gestalten.“²⁰¹

- Das Erkunden und Erforschen von *Natur und Lebenswelt* interessiert Kinder von Anfang an. So machen sie wichtige Erfahrungen auch in Bereichen, die nicht von didaktischer Aufbereitung und Reflexion geprägt sind.²⁰² Das Bildungskonzept hebt Kirche und Kirchengemeinde, Friedhof etc. als weitere Felder hervor, in denen geforscht und entdeckt werden kann. Kinder lernen die Natur als etwas mit naturwissenschaftlichen Kategorien Beschreibbares, aber auch als eine „Welt der Geheimnisse und des Unverfügbaren“²⁰³ kennen.²⁰⁴ „Mitten

¹⁹⁷ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 24-25.

¹⁹⁸ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 40-41.

¹⁹⁹ *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 26.

²⁰⁰ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 42-43.

²⁰¹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 42.

²⁰² Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 28-29.

²⁰³ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 41.

²⁰⁴ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 40-41.

im Alltag erleben die Kinder, dass sie alles fragen dürfen, dass alles mit allem zusammengehört, dass es faszinierend ist, dem nachzugehen, was in die Tiefe führt und das Messbare übersteigt.“²⁰⁵

- Zum Bereich *Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz* ist im Orientierungsplan zu lesen:

„Kinder stellen existentielle Fragen. Sie sind auf ihre Weise Philosophen und Theologen, sie sind von sich aus aktiv und bestrebt, ihrer Welt einen Sinn zu geben, Antworten zu finden auf besondere Ereignisse, die sie beschäftigen.“²⁰⁶

Das Gefühl grundsätzlich wertgeschätzt und angenommen zu sein, trägt auch in Phasen der Trauer. Geschichten können über schwierige Zeiten hinweghelfen. Der Kindergarten ist ein Ort, an dem Geborgenheit erlebt werden kann. Kinder werden ermutigt, selbst nach Antworten auf existentielle Fragen des Lebens zu suchen. Alltagserfahrungen der Kinder mit Religion werden besprochen und Bräuche erklärt. Kinder brauchen Orientierung in Fragen des Zusammenlebens von Menschen, Möglichkeit zur Ruhe und Besinnung sowie Rituale.²⁰⁷

„Kindertagesstätten ohne konfessionelle Bindung greifen die existentiellen Fragen der Kinder auf, indem sie gesellschaftlich anerkannte Werte und Normen zugrunde legen.“²⁰⁸

Das Bildungskonzept verweist auf das vom Religionspädagogen Friedrich Schweitzer formulierte Recht des Kindes auf Religion²⁰⁹ und schreibt:

„Im evangelischen Kindergarten wird die theologisch-philosophische Dimension menschlichen Lebens als selbstverständlicher, integraler Bestandteil des Alltags wahr- und ernst genommen. Dabei können ethische und religiöse Fragen in allen Lernbereichen eine Rolle spielen. Deshalb sprechen wir auch von ‚integrierter Religionspädagogik‘.

²⁰⁵ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 41.

²⁰⁶ *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 30.

²⁰⁷ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 30-31.

²⁰⁸ *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 31.

²⁰⁹ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 44; vgl. *Schweitzer*, Recht; vgl. *EKD*, 10 Thesen 5-6; vgl. *Joedt*, Recht der Kinder 425-431; vgl. *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 35.

Kinder treffen im evangelischen Kindergarten auf Erwachsene, die ihrem Fragen gewachsen sind und sie kompetent begleiten.“²¹⁰

„Dabei gehört es zum evangelischen Profil unserer Kindergärten, dass Kinder erfahren: Als Christen leben wir aus dem Glauben, dass die Beziehungen zwischen Gott und Menschen Sinn und Halt geben.“²¹¹

Evangelischer Kindergarten bietet Kindern die Möglichkeit mit christlicher und kirchlicher Tradition vertraut zu werden. Diese Möglichkeit ist in den Familien im Abnehmen. Auch Gewissensbildung, interreligiöse Erziehung und Bewusstsein für den diakonischen Auftrag von Christinnen und Christen hält das Bildungskonzept als wichtige Themen in diesem Lernbereich fest.²¹²

3.2.5. Menschenbild und Bezüge auf pädagogische Konzepte

„Als Grundlage für die Erarbeitung und Fortschreibung einer einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeption stehen den Fachkräften viele bewährte Ansätze zur Verfügung, die die Pädagogik im Laufe ihrer Geschichte entwickelte.“²¹³

Das Bildungskonzept stellt knapp Friedrich Wilhelm August Fröbel²¹⁴, Maria Montessori, Margarete Schörl, Janus Korczak und Loris Malaguzzi mit ihren zentralen pädagogischen Anliegen vor. Auch auf Celestin Freinet und Paolo Freire wird hingewiesen, welche die Elementarpädagogik indirekt beeinflussten. Besonders hervorgehoben werden dabei die Anliegen der Pädagoginnen und Pädagogen, Kinder von Anfang an als vollwertige Menschen zu sehen, deren Würde geachtet gehört und deren Rechte ernst genommen werden.²¹⁵

²¹⁰ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 44.

²¹¹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 45.

²¹² Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 44-47.

²¹³ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 48.

²¹⁴ Für eine geschichtliche Erörterung zu konfessioneller Kleinkinderpflege und Fröbelschem Kindergarten vgl. *Reyer*, Kleinkindererziehung 43. Für einen knappen geschichtlichen Überblick vgl. *Benke*, Tageseinrichtungen 80-82.

²¹⁵ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 48-51.

Auch modernere pädagogische Konzepte werden vorgestellt, darunter der *Situationsansatz*, das *psychomotorische Konzept*, der *offene Kindergarten* sowie dessen Weiterentwicklung, das *Haus für alle Kinder*. Außerdem wird auf zeitgemäße Konzepte für die *gemeinsame Erziehung von Kinder mit und ohne Behinderung* sowie die *gemeinsame Erziehung und Förderung ausländischer und deutscher Kinder* verwiesen.²¹⁶

Das Bildungskonzept bekennt sich an mehreren Stellen explizit zu einem biblisch-christlichen Menschenbild.²¹⁷ Dieses wird dabei als ein von geschichtlichen Faktoren abhängiges dargestellt. Es wird nicht als abgeschlossene Beschreibung gesehen, sondern „erfüllt vielmehr als Maßstab, Orientierung und Korrektiv eine kritische Funktion, weil es Bilder vom Menschen hinterfragt, die ihn instrumentalisieren und missachten.“²¹⁸ Sieben Aspekte werden hervorgehoben:

- Aus der Ebenbildlichkeit Gottes folgt Verantwortung in Beziehungen zu Menschen und im Umgang mit der Schöpfung allgemein.
- Mit dem Geschaffensein geht ein Gewolltsein einher, unabhängig von Herkunft oder Geschlecht, Behinderungen oder besonderen Gaben.
- Wert und Würde jedes Menschen sind nicht von eigenen Leistungen abhängig. Erfahrungen von Scheitern und Schuld ermöglichen auch das Erleben von Vergebung.
- Mit der Identität als Person, die in Beziehung mit anderen Menschen und Gott steht, ist eine Befähigung und Ermutigung zur Selbst- und Nächstenliebe verknüpft.
- Der Mensch findet „in den Menschenworten der Bibel ‚Gottes Wort‘“²¹⁹ als Richtschnur für Glauben, Denken und Handeln.
- Menschen sind aufeinander und auf die richtige Umgebung angewiesen, um ihre Stärken entdecken und entwickeln zu können.

²¹⁶ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 52-53. Für eine geschichtliche Darstellung der Entwicklung von Fröbel bis zum Situationsansatz, siehe *Dommel*, Kindergartenpädagogik. Zu Situations- und Subjektorientierung vgl. *Harz*, Tageseinrichtungen 231-236.

²¹⁷ Vgl. u.a. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 17, 24, 31.

²¹⁸ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 24.

²¹⁹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 25.

- Die christliche Gemeinde formt den Glauben, gibt Raum für Erfahrung mit Gottes Geist und Liebe.

Dieses Menschenbild hat Implikationen für die Sicht auf das Kind und die pädagogische Arbeit. Jedem Kind soll vermittelt werden, dass es ein Geschenk Gottes ist und Gott sich ihm zuwendet.²²⁰ Es werden fünf Forderungen abgeleitet:

„Ein Kind braucht ...

... Menschen, die es wertschätzen, stärken und kritisch begleiten.

... Menschen, die die Liebe Gottes spürbar werden lassen und in Glaubensfragen sprachfähig sind.

... Werte, die sich an einer den Menschen übersteigenden (transzendenten) Instanz orientieren und Erwachsene, die sich selber an diesen Werten orientieren und sie vermitteln.

... eine Umgebung, in der Raum für religiöses Fragen und Suchen ist.

... das Angebot, christliche und kirchliche Tradition kennen zu lernen und sich damit auseinander zu setzen.“²²¹

3.3. Vergleich des Bildungsplanes für Wiener Kindergärten mit dem Evangelischen Bildungskonzept für den Elementarbereich

3.3.1. Vorbemerkungen zur Vergleichbarkeit oder Unvergleichbarkeit

Bisher habe ich versucht Bildungsplan und Bildungskonzept in ihrer jeweiligen Eigenart darzustellen, selbst zur Sprache kommen zu lassen und gewisse Aspekte und Schwerpunkte aufzuzeigen. Im Folgenden werde ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

Dabei ist zu bemerken, dass die beiden pädagogischen Konzeptionen nur bedingt vergleichbar sind. Der Bildungsplan hat keine unmittelbaren Vorläufer und nimmt direkten Bezug auf das Wiener Kindertagesheimgesetz. Das Bildungskonzept hingegen hat

²²⁰ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 26.

²²¹ *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 27.

zum einen die Vorläufer-Schrift *Tageseinrichtungen für Kinder im Bereich der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers*. Zum anderen baut es nicht unmittelbar auf das Gesetz, sondern auf den Orientierungsplan auf, der für alle Kindergärten in Niedersachsen Geltung hat. Der Orientierungsplan wird dabei durchgehend als Grundlage angesehen und für die Kindergärten der Diakonie weiter expliziert beziehungsweise erweitert.

Zum bisher Gesagten kommt hinzu, dass die beiden elementarpädagogischen Konzeptionen in unterschiedliche politische und juristische Situationen hinein sprechen. Der Bildungsplan ist von der zuständigen Magistratsabteilung Wiens, der Bundeshauptstadt Österreichs, die gleichzeitig eigenes Bundesland ist, für die eigenen, städtischen Kindergärten erarbeitet. Das Bildungskonzept adaptiert den Orientierungsplan, welcher vom deutschen Bundesland Niedersachsen mit verschiedenen Organisationen erarbeitet wurde, für die eigenen, kirchlichen Kindergärten.

Dennoch macht es Sinn beide Konzeptionen zu vergleichen. Zum einen ist der Bildungsplan ein ideales Beispiel für eine nicht-religiöse Konzeption, das Bildungskonzept hingegen für eine dezidiert religiöse. Zum anderen stimmen beide in ihren Anliegen in weiten Teilen überein, wie ich im Folgenden zeigen werde.

3.3.2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Sowohl der Bildungsplan als auch das Bildungskonzept haben vorrangig die Kindergärten der eigenen Institution im Blick.²²² Der Bildungsplan will darüber hinaus „auch für andere Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen Gültigkeit haben können“²²³. Laut Auskunft der Magistratsabteilung 10 „haben sich auch die Privaten Träger Wiens ausgesprochen, ihn als Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit zu verwenden“²²⁴, wobei es natürlich keine Kontrolle gibt, inwieweit das auch tatsächlich geschieht.

²²² Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4-5; vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7.

²²³ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 4.

²²⁴ *Grassl*, Angabe.

Die Stadt Wien hat im Moment etwa 20.865 Kindergartenplätze, das Diakonische Werk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche betreut in seinen Kindergärten rund 45.000 Kinder. Der Bildungsplan hat also eine deutlich kleinere und zudem auch geographisch homogenere Gruppe im Blick; die Kindergärten der Stadt Wien befinden sich selbstverständlich in der Stadt. Das Bildungskonzept zielt auf evangelische Kindergärten sowohl im städtischen als auch im ländlichen Bereich ab.²²⁵

Beide elementarpädagogischen Konzeptionen wollen auf Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern sowie das weitere Umfeld wirken.²²⁶ Das Bildungskonzept hat darüber hinaus noch ausdrücklich die evangelische Kirchengemeinde in Orten mit evangelischen Kindergärten als Zielgruppe im Blick.²²⁷

Sowohl das Wiener Kindertagesheimgesetz als auch das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz und das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder des Landes Niedersachsen legen *Erziehung, Bildung* und *Betreuung* als Aufgaben von Kindergärten fest.²²⁸ Daher behandeln die österreichische und die deutsche pädagogische Konzeption diese drei Begriffe. Beide betonen, dass *Bildung* im Vordergrund steht und ein wechselseitiger Prozess ist, der zwischen dem Kind und seiner Umwelt, besonders seinen Bezugspersonen, abläuft.²²⁹

Das Bildungskonzept nennt deshalb Pädagoginnen und Pädagogen *Ko-Konstrukteurinnen/Ko-Konstrukteure*, welche ihre methodisch-didaktischen Kompetenzen zur Verfügung stellen. Es versteht Bildung, Erziehung und Betreuung als drei Aspekte eines

²²⁵ Vgl. *Wiener Kindergärten*, Städtische Kindergärten; vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 7-8.

²²⁶ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 9; vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 8.

²²⁷ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 4, 8, 54-59.

²²⁸ Vgl. WKTHG § 3 (1); vgl. KJHG § 22 (3); vgl. KiTaG § 2 (1).

²²⁹ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 8, 12-13; vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 16-17; vgl. auch *Hofmeier*, Religiöse Erziehung, der noch durchwegs vom Erziehungsbegriff ausgeht.

Auftrags und übernimmt aus dem Orientierungsplan *Weltaneignung, Selbstbildung, Ko-Konstruktion* und *ganzheitliche Bildung* als vier Säulen des Bildungsbegriffs.²³⁰

Der Bildungsplan geht fast ausschließlich auf den Begriff Bildung ein, den er besonders vom *Wissen* abgrenzt. Insgesamt vermeidet er die Verwendung der Begriffe *Erziehung* und *Betreuung*.²³¹ Besonders betont wird der gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Aspekt von Bildung.²³²

Das Bildungskonzept greift auf die Bildungsziele des Orientierungsplans zurück und trägt damit indirekt Züge des zielorientierten Arbeitens.²³³ Genau dieses wertet der Bildungsplan als überholt und schlägt als Alternative das sogenannte Kompetenzmodell vor.²³⁴ Damit bietet es, aus pädagogischer Sicht, einen progressiven und sehr interessanten Ansatz.

Im Vergleich der Ausgangspunkte ist auffällig, dass der Bildungsplan vom Bildungsbegriff ausgeht und versucht, Bildungsprozesse und Aufgaben für die Pädagogik abzuleiten.²³⁵ Das Bildungskonzept geht von der Situation der Kinder, von ihrer Lebenswirklichkeit aus, welche ausführlich analysiert wird, um von diesem Blickpunkt aus alle weiteren Themen zu entwickeln.²³⁶

Religiöse Bildung und Erziehung kommt im Bildungsplan nicht vor. Im evangelischen Bildungskonzept spielt sie freilich eine große Rolle, aber auch im institutionsübergreifenden Bezugspapier, dem Orientierungsplan, werden ethische und religiö-

²³⁰ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 16-17.

²³¹ *Erziehung* und *Betreuung* kommen nur in stehenden Begriffen vor, welche diese Worte enthalten, beziehungsweise in der fest gefügten Formulierung *Erziehung- und Bildung*.

²³² Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 12-13.

²³³ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 32-47; vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 10-11.

²³⁴ Siehe dazu auch die betreffenden Abschnitte unter 2.1.2. und 2.1.3.; vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24-26.

²³⁵ Vgl. *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 5.

²³⁶ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 10-15.

se Fragen als Grunderfahrungen menschlicher Existenz behandelt.²³⁷ Damit spiegeln die jeweiligen Konzeptionen auch die gesetzlichen Grundlagen wider, die in Deutschland auf Religion eingehen, während diese in Wien nicht behandelt wird.²³⁸

Durch das Ausklammern von Religion im Bildungsplan sind Bereiche, welche religiöse Themen berühren, zum Teil ungenügend reflektiert. Die Sinnfrage bricht an vielen Stellen dennoch durch, bleibt jedoch immer unklar und vage:

„Kinder sind mehr als alle Wissenschaft über sie lehrt, mehr als Pädagoginnen und Pädagogen erfassen, mehr als Eltern aus ihrer eigenen Kindheitsgeschichte wissen. Kinder sind einzigartige Wesen, die wir auf einem Stück des Weges begleiten und denen wir die Hoffnung auf eine sinnvolle Zukunft schenken. Aber sie selbst und die begleitenden Umstände entscheiden, was in welcher Wichtigkeit ihr Leben bestimmt.“²³⁹

Worin sich die Hoffnung auf eine sinnvolle Zukunft begründet und was Inhalt der Vermittlung von Hoffnung ist, bleibt offen. Im Bildungskonzept sind als Grund und Inhalt der Hoffnung Gottes liebevolle Zuwendung zum Menschen angeführt. Diese wird für die Kinder konkret durch Pädagoginnen und Pädagogen, sowie in der christlichen Gemeinde erfahrbar.²⁴⁰

An anderer Stelle heißt es im Bildungsplan: „Ethische Kompetenz meint die Fähigkeit zur Achtung vor dem eigenen Sein, vor der Welt, vor dem Guten.“²⁴¹ Auch hier wird mit keinem Wort erklärt, was dieses *Gute* ist. Im Bildungskonzept wird im Kontext der Gewissensbildung auf biblische Geschichten verwiesen und konkret angesprochen, welche ethischen Themen Kinder in diesem Alter beschäftigen.²⁴²

²³⁷ Vgl. *Niedersächsisches Kultusministerium*, Orientierungsplan 30-31.

²³⁸ Siehe dazu auch Kapitel 2.

²³⁹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 17.

²⁴⁰ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 21, 26, 45-46.

²⁴¹ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 25.

²⁴² Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 46.

Die fehlende Klärung des für den Bildungsplan zentralen Autonomie-Begriffs wurde unter Punkt 3.1.5. bereits angesprochen. Dass Autonomie nach evangelischem Verständnis immer nur im Wechselspiel von Freiheit und Abhängigkeit zu thematisieren ist, wird im Bildungskonzept anhand der Situation des Kleinkinds verdeutlicht.²⁴³

In der Vorstellung des Kompetenzförderung-Modells schreibt der Bildungsplan:

„Die Kompetenzbereiche sind engstens miteinander verknüpft und bedingen einander. Deshalb ist die isolierte Förderung eines Bereiches weder erforderlich noch möglich – andere Bereiche werden immer synchron angeregt.“²⁴⁴

Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sich die Vernachlässigung eines Bereiches auch hemmend auf andere Bereiche auswirkt. Dieser Einsicht versucht das Bildungskonzept gerecht zu werden und vertritt den Ansatz einer integrierten Religionspädagogik. Ziel ist nicht isolierte Bildung im religiösen Bereich, sondern Berücksichtigung von religiösen Aspekten in allen Bildungsbereichen.²⁴⁵

Das Bildungskonzept ist nach dem Schema von Silvia Habringer-Hagleitner den Konzepten explizit christlich-religiöser Bildung zuzurechnen und greift Aspekte verschiedener religionspädagogischer Modelle auf.²⁴⁶ Der Bildungsplan ist zu charakterisieren als ein Konzept explizit nicht-religiöser Bildung.

3.4. Überprüfung der Hypothese

Zur Erinnerung sei noch einmal die Ausgangshypothese erwähnt: Es gibt zwei unterschiedliche Zugänge zu religiöser Bildung im Kindergarten, hinter denen idealtypische Positionen in der Pluralismusdebatte stehen. Modelle, welche religiöse Bildung als

²⁴³ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 20.

²⁴⁴ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 24.

²⁴⁵ Vgl. *Diakonisches Werk der Evang.-luth. Landeskirche Hannover*, Bildungskonzept 30-31, 44.

²⁴⁶ Vgl. die Einleitung der vorliegenden Arbeit. Vgl. *Habringer-Hagleitner*, *Zusammenleben* 45-162.

wichtigen Bereich der elementarpädagogischen Bildung sehen, versuchen religiöse Identität zu stärken und fassen den religiösen Bereich als wichtigen Teilbereich der menschlichen Persönlichkeit. Ihnen gegenüber stehen Modelle, welche Religion nicht als Bildungsbereich, sondern als Privatsache verstehen, die in der Elementarpädagogik überflüssig ist.

Nach Analyse und Vergleich der beiden Konzeptionen hat sich die These nur bedingt bestätigt. Zum einen zeigte sich, dass Bildung in evangelischen Kindergärten tatsächlich auf Stärkung der eigenen Identität abzielt und religiöse Bildung als unerlässlich für die Bildung des ganzen Menschen sieht. Im Kontext der Pluralismusdebatte klingt das beispielsweise so:

„Im evangelischen Verständnis orientiert sich religiöse Bildung an den Zielen von ‚Identität und Verständigung‘ (EKD-Denkschrift 1994). Sie soll ebenso zur Identitätsbildung beitragen wie zu der Fähigkeit, sich mit Menschen anderer kultureller und religiöser Herkunft zu verständigen. Identitätsbildung und Verständigungsfähigkeit bedingen sich wechselseitig. Die zunehmend pluralen Verhältnisse in unserer multi-kulturellen und multireligiösen Gesellschaft lassen religiöse Bildung nicht nur schwieriger werden, sondern machen sie zugleich immer notwendiger. Kinder sind von früh auf mit Pluralität konfrontiert und brauchen Orientierungshilfen. Pluralitätsfähigkeit setzt eine eigene Position voraus. Das Zusammenleben in Frieden und Toleranz beruht auf Einsichten und Haltungen, die sich nicht automatisch einstellen. Pluralitätsfähigkeit bezeichnet eine eigene Bildungsaufgabe, die ebenso Religion wie Werte einschließen muss. Ohne dabei ihr evangelisches Profil aufzugeben, haben sich kirchliche Einrichtungen auch für Kinder geöffnet, die nicht der Kirche angehören, und legen konsequent Wert auf interkulturelles und interreligiöses Lernen. In Zukunft wird es verstärkt darauf ankommen, ein solches Lernen auch in Einrichtungen mit nicht-kirchlicher Trägerschaft zu ermöglichen [...].“²⁴⁷

Zum anderen ließ der Bildungsplan nicht explizit darauf schließen, es werde eine Meinung dahingehen vertreten, dass Kinder die besten Bildungsprozesse auf interreligiösem Gebiet machen, wenn sie von Anfang an in nicht-religiös geprägtem Umfeld Kin-

²⁴⁷ EKD, 10 Thesen 7. Für aktuelle Beiträge über interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten vgl. *Schweitzer / Biesinger / Edelbrock*, Mein Gott.

dern anderer Konfession und Religion begegnen. Auch die Position, Religion gehöre in den Privatbereich, ließ sich nicht eindeutig auffinden. Die Aussparung des Themas Religion im Bildungsplan erweckt lediglich den Eindruck: Religion ist im Kindergarten kein Thema.

Bei wohlwollendster Auslegung könnte man noch vermuten, folgender Satz schließt auch die interreligiöse Begegnung mit ein:

„Im Kindergarten haben Buben und Mädchen die Chance, über die eigenen Traditionen und Bräuche hinaus auch andere Kulturen kennen zu lernen und so auch Interkulturelles zu erfassen.“²⁴⁸

Da sich aber Religion weder in Traditionen und Bräuchen, noch in Kultur erschöpft und in der gesamten Konzeption keine Beachtung findet, wird man etwas kritischer zu einem der folgenden Schlüsse kommen dürfen:

1. Es handelt sich im Bildungsplan um eine extrem konservative Position, welche Religion so sehr tabuisiert, dass nicht einmal darüber gesprochen wird.
2. Es fehlt an Mut, sich klar von Religion zu distanzieren und diese Distanzierung zu argumentieren.
3. Es fehlt an Bewusstsein für die Bedeutung von Religion hinsichtlich der menschlichen Bildung.

Alle drei Schlüsse stehen wiederum in Relation zur Pluralismusdebatte. Der erste Schluss hängt zusammen mit der europäischen Geistesgeschichte. Im Anschluss an die Aufklärung gibt es immer noch einen grundlegenden Verdacht gegen die Religion, sie könnte Bildung eher verhindern, als fördern. Wer also gebildet ist, spricht auch nicht über Religion. Die Ächtung der Religion als unwissenschaftlich hat sich mittlerweile von der akademischen auch auf die Ebene des Alltagsdiskurses gesenkt. Wer offen zugeht einer Kirche anzugehören, muss sich erst verantworten weder dumm, noch ein Fundamentalist zu sein.

Der zweite Schluss wäre nicht weiter verwunderlich. Immerhin bekennt sich noch, trotz dem oben Gesagten, die Mehrheit der Menschen in Österreich zumindest formal zu einer Kirche. Darüber hinaus gibt es viele Menschen, die sich abgesehen von kirchlicher

²⁴⁸ *Magistratsabteilung 10, Bildungsplan 49.*

Tradition als religiös sehen. Würden sich die Städtischen Kindergärten also, selbst in einer so sozialistisch geprägten Stadt wie Wien, offen von jeglicher Religion distanzieren, hätte das mindestens einen großen Aufschrei derjenigen zur Folge, die sich den Kirchen verbunden fühlen. Es könnte also im Bildungsplan durchaus die in der Einleitung angesprochene Position, Religion gehöre ganz in den Privatbereich, mitschwingen. Ausdrücklich erwähnt wird sie allerdings nicht.

Der dritte Schluss zeigt ebenfalls eine Parallele zu einer Position in der Pluralismusdebatte. Die meisten Leute denken unzureichend über Religion, ihre Ausprägungen und ihre Konsequenzen nach. Die Ursachen dafür zu erörtern bedürfte einer ausführlichen soziologischen wie theologischen Ausführung, die ich an dieser Stelle nicht leisten kann. Mit den mehrfach erfolgten Hinweisen auf die europäische Geistesgeschichte hoffe ich Leserinnen und Lesern zumindest eine Fährte gelegt zu haben, welche ich denkerisch weiterverfolgen werde. An dieser Stelle gilt es lediglich festzuhalten, dass Pädagogik, die ihre eigenen weltanschaulichen Elemente ungenügend reflektiert, Religiöses über die Hintertür immer mit hereinbringt. Ein solcher Umgang mit Religion ist für unsere Gesellschaft durchaus typisch, gerade im pädagogischen Bereich aber mehr als bedenklich.

4. Conclusio

Bestätigte sich die Ausgangshypothese auch nur zum Teil, so konnte ich hoffentlich zeigen, dass es sehr wohl einen Zusammenhang zwischen elementarpädagogischen Konzeptionen und Positionen in der Pluralismusdebatte dahingehend gibt, ob und wie Religion in den Diskurs eingebunden ist und als Bereich der Bildung beziehungsweise des Menschseins und der Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen wird.

Ich schließe mich einer These der Evangelischen Kirche Deutschlands an, die da lautet: „Bildungspläne müssen den Zusammenhang von Religion, Werten und religiöser Bildung berücksichtigen.“²⁴⁹ Viele Bundesländer in Deutschland teilen mittlerweile die Ansicht, dass es sich hier um wichtige Bildungsbereiche handelt und haben sie in ihre Bildungskonzepte aufgenommen.²⁵⁰

„Auch nicht-kirchliche Einrichtungen sind neu herausgefordert, ihren religionspädagogischen Auftrag wahrzunehmen, ohne dass dadurch der Unterschied zu Einrichtungen in religiöser Trägerschaft aufgehoben wäre. Alle Kinder sollen ihr Grundrecht auf freie Religionsausübung in Anspruch nehmen können. Zugleich darf kein Kind einem religiösen Zwang ausgesetzt werden.“²⁵¹

In der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen in Österreich wird in der aktualisierten Fassung der Lehrpläne die Wichtigkeit des Bereiches bereits festgehalten. Zu den Persönlichkeitsmerkmalen, welche die Absolventinnen und Absolventen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik entwickelt haben sollen, zählt unter anderem „Sensibilität und Offenheit für philosophisch-existentielle und religiöse Fragestellungen speziell auch des Kindes“²⁵². Leider ist dabei ungenügend festgehalten, in welchen Fächern und wie genau Schülerinnen und Schüler diese Merkmale erwerben sollen.

²⁴⁹ EKD, 10 Thesen 7.

²⁵⁰ Vgl. *Brosda / Heller*, Kinder brauchen Religion 9.

²⁵¹ EKD, 10 Thesen 7.

²⁵² Lehrplan BAKIP II. Artikel.

In der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen ist daher in Zukunft vermehrt auf die Bildung von Bewusstsein für Religion und religiöse Themen, sowie ihren Zusammenhang mit der gesamten Entwicklung von Kindern zu achten. Pädagoginnen und Pädagogen sind also gefordert, sich selbst kritisch mit religiösen und theologischen Themen auseinanderzusetzen. Dies geht nicht, ohne dabei auch auf eventuelle biographische Verletzungen durch eigene religiöse Erziehung einzugehen.²⁵³

Der Wiener Bildungsplan ist ein Paradebeispiel dafür, was passiert, wenn diese Zusammenhänge ungenügend reflektiert werden. Begriffe werden unklar verwendet, Pädagoginnen und Pädagogen wird keine Unterstützung an die Hand gegeben.

Es bleibt spannend, wie der für 2009 angekündigte, bundesweit einheitliche Bildungsplan für das Kindergartenwesen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die erörterten Themen aufnimmt und ob sich die Gesetzgebung der Länder verändert, um diesem einheitlichen Konzept auch rechtliche Grundlagen zu geben.²⁵⁴

Habe ich mich bisher dafür ausgesprochen, den Umgang mit Religion oder weltanschaulichen Elementen in pädagogischen Konzeptionen offenzulegen und zu begründen, möchte ich als Abschluss meine eigene Vision eines religionspädagogischen Modells kurz umreißen. Nach Habringer-Hagleitners schematischer Einteilung ist es den Konzepten explizit christlich-religiöser Bildung zuzurechnen. Dies hat mit meinem Religionsverständnis zu tun. Ich lehne, aus hermeneutischen und religionswissenschaftlichen Gründen, einen phänomenologischen Religionsbegriff strikt ab. Es gibt kein *Wesen der Religion*, das allen positiven Religionen innewohnt. Es handelt sich beim Begriff Religion um einen kategorialen Begriff. Was und warum etwas im Einzelnen als Religion gezählt wird, will jeweils im Einzelfall begründet sein, wobei das nur in Wechselspiel mit der Definition des Religionsbegriffs passieren kann. Religiosität ist nie neutral, sondern immer geschichtlich und ganz konkret gefasst.

²⁵³ Vgl. *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 41-44. Für Bestandsaufnahme, Geschichte und Perspektiven dieser Ausbildung in Deutschland vgl. *Möller*, Ausbildung. Für aktuelle Beiträge zu Religion im Kindergarten, die gezielt Begleitung und Unterstützung für Pädagoginnen und Pädagogen sein wollen, vgl. *Hugoth / Benedix*, Religion.

²⁵⁴ Vgl. *BMUKK*, Website.

Auf dogmatischer Ebene entspricht diese Überzeugung, dass eine möglichst neutrale Religionspädagogik von Anfang an in die Irre geht, der christlichen Lehre von der Inkarnation, der ganz konkreten Selbstoffenbarung Gottes im Menschen Jesus von Nazareth. Das Hereinbrechen der Gottesherrschaft in unsere Lebenswirklichkeit verlangt nach einer Entscheidung des einzelnen Menschen. Die grundlegende Ausrichtung des Lebens auf Gott hin ist untrennbar mit dem Doppelgebot der Liebe verbunden. Das bedeutet auch und gerade eine bedingungslose Annahme der und des Anderen, so wie sie und er ist: mit Leib und Seele, samt Biographie und Religion. Auf dieser Ebene ist ein religionspädagogisches Modell dialogfähig mit anderen Konfessionen, Religionen, und Weltanschauungen, einschließlich Atheismus oder Agnostizismus. Auf die Notwendigkeit dieser Dialogfähigkeit werde ich unten noch zurück kommen.

Die grundlegende Entscheidung, von der ich oben gesprochen habe, beeinflusst nicht nur das eigene Leben, sondern auch die Umwelt und in besonderem Maße das Leben der Nachkommen. Erziehung schließt immer Entscheidungen der Erwachsenen mit ein, welche richtungsweisend für die Kinder sind. Ich halte es daher nicht für angebracht, hier den religiösen Bereich der Erziehung auszunehmen. Um gelingende Bildungsprozesse zu begleiten, brauchen Erwachsene den Mut Entscheidungen zu treffen. Auch solche, mit denen ihr Kind einmal nicht einverstanden sein könnte. Gleichzeitig ist es im religiösen Bereich, wie in anderen Bereichen auch, enorm wichtig, Kinder in ihrem Reifen zu selbstständig entscheidungsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen. In christlichem Kontext ist dabei die Dialektik von menschlicher Freiheit und menschlicher Abhängigkeit immer zu berücksichtigen.

Entscheidungsfähigkeit kann nicht ohne Sprachfähigkeit im weitesten Sinn erreicht werden. Im Wiener Bildungsplan ist zum Bereich *Ausdruck und Gestalten* festgehalten:

„Mädchen und Buben drücken [...] aus, was sie beeindruckt – ihre Erlebnisse, Wahrnehmungen und ihre damit verbundenen Gefühle und Gedanken.

Damit Buben und Mädchen ihr Ausdrucksvermögen entfalten und verwirklichen und Verständnis für eigenes und fremdes Ausdrucksverhalten entwickeln können, ist es wichtig, dass sie in ihren jeweiligen Äußerungen angenommen, unterstützt und gefordert werden.“²⁵⁵

²⁵⁵ *Magistratsabteilung 10*, Bildungsplan 48.

Hier gilt es anzuschließen, Kinder auch in ihrer Wahrnehmung von Religiösem ernst zu nehmen und sie auf diesem Gebiet mit Ausdrucksmöglichkeit vertraut zu machen.

*In der religiösen Bildung muss es darum gehen, die religiöse Sprachfähigkeit künftiger Generationen zu fördern.*²⁵⁶

So wie Kinder im Kindergartenalter Wortschatz und Grammatik ihrer Sprache erlernen, so müssen sie auch Wortschatz und Grammatik ihrer Religion erlernen. So wie Sprache sich ständig verändert, verändern sich auch religiöse Formen auf ganz natürlichem Wege. Wenn es nicht um Konservierung von Formen um der Formen willen, sondern um die Botschaft des Evangeliums geht, dürfen wir uns nicht vor neuem Vokabular fürchten. Das Erlernen und die Mitgestaltung von angemessenem Vokabular ist die einzige Möglichkeit, mit einer in fortschreitendem Maße säkularisierten und globalisierten Welt im Gespräch zu sein.

Im Bereich der Bildung heißt das auch, immer neu nach passenden Formen der Vermittlung zu suchen. So wie ein Sprachkurs der Antike nicht heutigen Konzepten von Sprachschulen gleicht, müssen auch in der religiösen Bildung neue Modelle stets bedacht, erprobt und kritisch reflektiert werden. Dies betrifft vor allem den methodisch-didaktischen Bereich der Pädagogik.

Das eben umrissene Modell ist, wie gesagt, ein Modell aus christlicher Perspektive protestantischer Prägung. Ich greife daher die unter 1.4. bereits zitierte Frage Habringer-Hagleitners auf, „inwiefern [...] die christliche Botschaft zu einem gelingenden Zusammenleben im von Pluralität geprägten Kindergarten beitragen [kann], ohne dabei die Beteiligten gegen ihren Willen mit einer religiösen Botschaft und Kultur zu konfrontieren“²⁵⁷. Wie oben angesprochen, ist das Annehmen der anderen, trotz und mit aller Meinungsverschiedenheit, ein Beitrag, der für die Diskussion insgesamt förderlich sein wird. Ein Dialog kann aber nur gelingen, wenn alle Beteiligten bereit sind, ihre Ansichten auch zu verantworten, folglich diese zuvor fundiert zu prüfen. Toleranz darf kein Deckmantel für unsaubere Argumentation oder schlampige Methodik sein.

²⁵⁶ Vgl. zur Forderung nach Sprachfähigkeit das Modell von Regine Schindler bei *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 68-72, 151-152.

²⁵⁷ *Habringer-Hagleitner*, Zusammenleben 16, im Original **fett** hervorgehoben.

Wo etwa muslimische, katholische und evangelische Kinder in einer Gruppe mit Kindern sind, deren Eltern sie von Religion generell „unbehelligt“ wissen wollen, müssen eben diese Parteien auf fundierter Basis ins Gespräch kommen und um einen gemeinsamen Weg ringen. Dies ist im Einzelfall natürlich illusorisch und würde eine Überforderung von Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern beziehungsweise Einrichtungen darstellen. Daher muss der Diskurs stellvertretend auf wissenschaftlicher Ebene geführt werden, was einen der vielen Gründe dafür darstellt, dass die Reflexion der Kindergartenpädagogik auch auf universitärer Ebene notwendig ist.

Es kann sein, dass der Dialog in manchen Bereichen in Sackgassen führt. Als Parallele aus dem christlich-ökumenischen Dialog seien hier die Fragen von Abendmahls- und Amtsverständnis genannt. Solche für den Moment unlösbaren Probleme eines Diskurses mögen schmerzlich sein, sind aber allemal ehrlicher als ein ignoranter „Kuschelkurs“. Vielleicht kommt es irgendwann doch zu Übereinstimmungen zumindest so weit, dass sich gemeinsame religionspädagogische Wege in *versöhnter Verschiedenheit* gehen lassen.²⁵⁸

Das vorgeschlagene Dialog-Modell sollte jedenfalls verhindern, dass eine Position immer in Versuchung gerät für andere mitzudenken. Diese Arroganz tarnt sich in christlichen Kreisen gerne als Demut. Anstatt Sorge zu haben, Kinder ohne Bekenntnis mit unserem christlichen Glauben einzuengen, sollten wir in einen Dialog mit jenen treten, welche Religion in den Privatbereich drängen wollen oder zumindest das Christentum als der Bildung nicht zuträglich erachten. Mit unseren Mitmenschen, egal welcher Religion oder Weltanschauung im Dialog zu sein, ist auch das Beispiel unseres Herrn und Lehrers Jesus Christus.²⁵⁹ Sein Anleiten und Begleiten von Bildungsprozessen muss einem explizit christlich-religiösen Bildungsmodell immer vor Augen stehen: mit Menschen feiern und trauern, sie ernst nehmen in ihren Nöten und Sorgen, mit ihnen über Gott und die Welt ins Gespräch kommen ist christlicher Sendungsauftrag (Mission). Mit Kindern feiern und trauern, sie ernst nehmen in ihren Nöten und Sorgen, mit ihnen über Gott und die Welt ins Gespräch kommen ist pädagogische Arbeit.

²⁵⁸ Vgl. die Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE), welche dieses Modell in der innerprotestantischen Ökumene vorlebt.

²⁵⁹ Das auch auf Jesus angewendete, hebräische *Rabbi* (רַבִּי) bedeutet ja *mein Lehrer*.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Die Kurztitel, die in den Fußnoten benutzt wurden, sind im Verzeichnis durch Unterstreichung hervorgehoben; die Autorinnen/Autoren durch kursive Schrift.

Quellen

Bildungskonzepte und kirchliche Veröffentlichungen

Diakonie - Evangelisches Hilfswerk in Österreich, Pädagogisches Konzept. Rudolf Nurejew Promenade; 1220 Wien. Von der Leiterin des Kindergartens, Karin Hartmann, als dreiseitige PDF-Datei erhalten am 20.06.2009.

Diakonisches Werk der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover e.V. (Hg.), Staunen über Gott und die Welt. Evangelisches Bildungskonzept für den Elementarbereich, Hannover 2006.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2007. Im Internet verfügbar unter:
<http://www.ekd.de/download/Elementarbildung.pdf>

Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (Hg.), Bildungsplan für Wiener Kindergärten, Wien 2006. Im Internet verfügbar unter:
<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html>, 25.08.2009, 12:04 Uhr.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, Hannover 2005. Im Internet verfügbar unter:
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf, 25.08.2009, 12:05 Uhr.

Gesetzestexte

1. Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention (MRK) 1958,
<http://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000309>, 02.09.2009, 09:02 Uhr.

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung vom 7. Februar 2002,
<http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&aiz=true>, 30.08.2009, 17:09 Uhr.

(Deutsches) Kinder und Jugendhilfegesetz (KJHG) 1990, Aches Buch Sozialgesetzbuch - Kinder und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3134), das zuletzt durch Artikel 12 des Gesetzes vom 6. Juli 2009 (BGBl. I S. 1696) geändert worden ist.
http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#BJNR111630990BJNG000505308, 30.08.2009, 15:25 Uhr.

Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) 1992,
<http://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008819>, 02.09.2009, 10:10 Uhr.

Oö. Kinderbetreuungsgesetz (Oö. KBG) 2007,
<http://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000460>, 02.09.2009, 08:35 Uhr.

Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG) 2003,
http://ris.bka.gv.at/Dokumente/LrW/LRWI_S260_000/LRWI_S260_000.pdf,
25.08.2009, 12:10 Uhr.

Internet-Quellen und E-Mail-Verkehr

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Website,

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20071218.xml>,

http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/bildung_schafft_zukunft.xml,

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20080809.xml>, 02.09.2009, 10:49
Uhr.

*Grassl, Iris (Assistentin der Betriebsleitung, Dezernat II der MA 10), Frage zu einer
Angabe auf der Website: E-Mail am 06.08.2009.*

*Wiener Kindergärten, Seite für den Bildungsplan für Wiener Kindergärten auf der Web-
site der Stadt Wien,*

<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html>, 03.08.2009,
20:53 Uhr.

Wiener Kindergärten, Seite: Städtische Kindergärten - Informationen auf einen Blick,

<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/fakten.html>, 26.08.2009, 21:44
Uhr.

Wikipedia, Artikel: Achtes Buch Sozialgesetzbuch,

http://de.wikipedia.org/wiki/Achtes_Buch_Sozialgesetzbuch, 30.08.2009, 15:27
Uhr.

Wikipedia, Artikel: Civil society, http://en.wikipedia.org/wiki/Civil_society, 21.07.2009,

16:30 Uhr.

Wikipedia, Artikel: Cuius regio, eius religio,

http://en.wikipedia.org/wiki/Cuius_regio,_eius_religio, 03.08.2009, 15:28 Uhr.

Wikipedia, Artikel: Zivilgesellschaft, <http://de.wikipedia.org/wiki/Zivilgesellschaft>,

21.07.2009, 16:21 Uhr.

*Schwarz, Karl, Gesetzliche Rahmenbedingungen für konfessionellen Kindergarten: E-
Mail am 01.09.2009.*

Literatur

Becker-Textor, Ingeborg, Kindergarten 2010. Traum - Vision - Realität, Freiburg - Basel - Wien 1994.

Beer, Peter, Kinderfragen als Wegmarken religiöser Erziehung. Ein Entwurf für religionspädagogisches Arbeiten im Elementarbereich, München 2003.

Benke, Doris, Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege, in: *Spenn*, Matthias / *Benke*, Doris / *Harz*, Frieder / *Schweitzer*, Friedrich (Hg.), Handbuch Arbeit mit Kindern - Evangelische Perspektiven, Gütersloh 2007, 80-89.

Berger, Peter, Religion and Global Civil Society, in: *Juergensmeyer*, Mark (Hg.), Religion in Global Civil Society, Oxford 2005, 11-22.

Botka, Kristina, Staat und Geschlechterverhältnisse. Eine theoriegeleitete Untersuchung des österreichischen Kindergartens, Wien 2008.

Brosda, Gabriele / *Heller*, Bruno, Kinder brauchen Religion!, in: *Hugoth*, Matthias / *Benedix*, Monika (Hg.), Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen, München 2008, 9-10.

Bruce, Steve, What the Secularization Paradigm really says, in: *Franzmann*, Manuel / *Gärtner*, Christel / *Köck*, Nicole (Hg.), Religiosität in der säkularisierten Welt, Wiesbaden 2006, 39-48.

Delgado, Mariano, Über die Zukunft der Religion, in: *Acham*, Karl (Hg.), Zur geistigen Signatur des künftigen Europa, Wien 2004, 59-66.

Dommel, Christa, Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel zum Situationsansatz, in: *Dommel*, Christa (Hg.), WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag, Frankfurt am Main 2003, 206-222.

Erning, Günter, Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich, in: *Erning*, Günter / *Neumann*, Karl / *Reyer*, Jürgen (Hg.),

Geschichte des Kindergartens, Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Freiburg im Breisgau 1987, 13-41.

Fergusson, David, *Church, State and Civil Society*, Cambridge 2004.

Fleck, Carola, *Ganzheitliche religiöse Erziehung. Eine kritische Auseinandersetzung mit der „Religionspädagogischen Praxis“*, Münster 2004.

Frey, Christopher, Art. *Gesellschaft VII. Neuzeit: Soziologisch/Ethisch/Fundamentaltheologisch*, *TRE* 13 (1984), 13-39.

Grabner, Johann Jacob, *Ueber die vereinigten Niederlande*, Gotha 1792. Im Internet verfügbar unter:

http://books.google.at/books?id=IHQ6AAAACAAJ&pg=RA1-PA318&lpg=RA1-PA318&dq=j+grabner+über+die+vereinigten+niederlande&source=bl&ots=8_oKY9lr4F&sig=ZqncF6TLYhFtV2R9xLMAhPYm6W0&hl=de&ei=IM-bSranFcqEsAaIx7yiBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4#v=onepage&q=&f=false, 31.08.2009, 15:32 Uhr.

Groß, Engelbert, *Religiöse Erziehung in Zukunft. Religionspädagogik im Europäischen Haus*, Münster 2003.

Habringer-Hagleitner, Silvia, *Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis*, Stuttgart 2006.

Harz, Frieder, *Evangelisches Profil*, in: *Spenn*, Matthias / *Benke*, Doris / *Harz*, Frieder / *Schweitzer*, Friedrich (Hg.), *Handbuch Arbeit mit Kindern - Evangelische Perspektiven*, Gütersloh 2007, 412-424.

Harz, Frieder, *Tageseinrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft*, in: *Spenn*, Matthias / *Benke*, Doris / *Harz*, Frieder / *Schweitzer*, Friedrich (Hg.), *Handbuch Arbeit mit Kindern - Evangelische Perspektiven*, Gütersloh 2007, 230-237.

- Hebenstreit*, Sigurd, Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Grundlagen und Perspektiven in Konzeption und Planung, Freiburg - Basel - Wien 1994.
- Heine*, Susanne, Zukunft der Religion - Sieben Thesen, in: *Acham*, Karl (Hg.), Zur geistigen Signatur des künftigen Europa, Wien 2004, 67-74.
- Hofmeier*, Johann, Religiöse Erziehung im Elementarbereich. Ein Leitfaden, München 1987.
- Hubka*, Christine, Religiöse Wahrnehmung von Drei- bis Sechsjährigen. Untersuchung zu Evangelischen Kindergärten in Wien, Wien 2005.
- Hugoth*, Matthias / *Benedix*, Monika (Hg.), Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen, München 2008.
- Joedt*, Rüdiger, Das Recht der Kinder auf Bildung und Religion, in: *Spenn*, Matthias / *Benke*, Doris / *Harz*, Frieder / *Schweitzer*, Friedrich (Hg.), Handbuch Arbeit mit Kindern - Evangelische Perspektiven, Gütersloh 2007, 425-431.
- Jüntsche*, Ilse, Religiöse Erziehung im Kindergarten. Anregungen und Vorschläge für Erzieherinnen. Mit Illustrationen von Elke Junker und Stefan Horst, Lahr 2001.
- Jüntsche*, Ilse / *Böse*, Werner, Im Kindergarten Glauben erleben. Anregungen und Hilfen für Erzieherinnen, Lahr 1992.
- Kienzler*, Klaus, Religion Ja, Kirche Nein. Fundamentaltheologische Überlegungen, in: *Arntz*, Klaus / *Hafner*, Johann Evangelist / *Hausmanninger*, Thomas (Hg.): Mitterdrin statt nur dabei. Christentum in pluraler Gesellschaft, Regensburg 2003, 95-116.
- Kunkel*, Peter-Christian, § 3 Freie und öffentliche Jugendhilfe, in: *Becker-Textor*, Ingeborg / *Textor*, Martin R. (Hg.), SGB VIII - Online-Handbuch (<http://www.SGBVIII.de/>), <http://www.sgbviii.de/S40.html>.
- Leeb*, Rudolf, Der Streit um den wahren Glauben. Reformation und Gegenreformation in Österreich, in: *Wolfram*, Herwig (Hg.), Österreichische Geschichte. Geschichte

des Christentums in Österreich. Von der Spätantike bis zur Gegenwart, Wien 2003, 145-279.

Liebmann, Maximilian, Von der Dominanz der katholischen Kirche zu freien Kirchen im freien Staat. Vom Wiener Kongress 1815 bis zur Gegenwart, in: *Wolfram*, Herwig (Hg.), Österreichische Geschichte. Geschichte des Christentums in Österreich. Von der Spätantike bis zur Gegenwart, Wien 2003, 361-456.

Marx, Karl / *Engels*, Friedrich, Die Heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik, Karl Marx - Friedrich Engels - Werke, Berlin (DDR) 1972. Startseite: http://www.mlwerke.de/me/me02/me02_003.htm, 24.08.2009, 17:12 Uhr.

Mix, Margarete / *Rödding*, Gerhard, Symbole im Kindergarten verstehen und gestalten. Ein Praxisbuch für die religiöse Früherziehung der 3-7jährigen [sic!], Gütersloh 1997.

Mix, Margarete / *Straeck*, Burkhard, Die Feste im Jahreskreis verstehen und gestalten. Ein Praxisbuch für die religiöse Erziehung der 3- bis 8-Jährigen, Gütersloh 2001.

Möller, Rainer, Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme - Geschichte - Perspektiven, Stuttgart - Berlin - Köln 2000.

Pfeiffer, Gerhard, Art. Augsburger Religionsfriede, TRE 4 (1979), 639-645.

Reyer, Jürgen, Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus, in: *Erning*, Günter / *Neumann*, Karl / *Reyer*, Jürgen (Hg.), Geschichte des Kindergartens, Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Freiburg im Breisgau 1987, 41-81.

Rupp, Hartmut, Bildung in der frühen Kindheit und das Profil des evangelischen Kindergartens, in: *Schwendemann*, Wilhelm / *Marquard*, Reiner (Hg.), 450 Jahre Reformation in Baden. Bildung und Sozialgestaltung des Protestantismus, Ringvor-

lesungen an der Evangelischen Fachhochschule in Freiburg. Festgabe für Prof. Dr. Christoph Schneider-Harpprech, Berlin 2007, 83-95.

Schieder, Rolf, Art. Zivilgesellschaft, RGG⁴ 8 (2005), 1887-1888.

Schnitzspahn, Gerhard, Der evangelische Kindergarten. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Neubestimmung des evangelischen Profils, Stuttgart - Berlin - Köln 1999.

Schweitzer, Friedrich, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh ²2001.

Schweitzer, Friedrich, Einleitung: Ein neuer Ansatz der religiösen Erziehung, in: *Scheilke*, Christoph Th. / *Schweitzer*, Friedrich (Hg.), Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band I: Mit Geheimnissen leben, Gütersloh 1999, 7-18.

Schweitzer, Friedrich / *Biesinger*, Albert / *Edelbrock*, Anke (Hg.), Mein Gott - Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim - Basel 2008.

Singer, Inge, Gott im Alltag des Kindergartens. Anregungen und Arbeitshilfen für die Praxis der religiösen Erziehung im Elementarbereich, Stuttgart ²1977.

Tripton, Steven M., Globalizing Civil Religion and Public Theology in: *Juergensmeyer*, Mark (Hg.), Religion in Global Civil Society, Oxford 2005, 49-67.

Ward, Graham, Cultural Transformation and Religious Practice, Cambridge 2005.

Weiler, Joseph H. H., Ein christliches Europa. Erkundungsgänge, Salzburg - München 2004.

Kurzbiographie des Autors

Martin Siegrist

- 1981 in Wien geboren und in Wien (Floridsdorf) aufgewachsen
- 1994 mit Mutter, Vater und Bruder nach Linz übersiedelt
- 1996-2001 Ausbildung zum Kindergärten- und Hortpädagogen an der BAKIP Honauerstraße, Linz
- 2001-2002 Zivildienst im Heil- und Sonderpädagogischen Kindergarten des Zentrum Spattstraße (Diakonie) in Linz
- seit 2002 Studium der evangelischen Fachtheologie an der Universität Wien
- 2003-2008 tätig in der Fakultätsvertretung Evangelische Theologie (2004-2006 im Vorsitz-Team)
- 2006-2009 Studienassistent am Institut für Religionspädagogik sowie im StudienServiceCenter der Evangelisch-Theologischen Fakultät

Praxis in der Kinderbetreuung neben und nach der Berufsausbildung und dem Zivildienst:

- Betreuer auf zahlreichen Ferienlagern (Evangelisch-methodistische Kirche, Rheumalager des Österreichischen Jugendrotkreuzes (ÖJRK), Kinder- und Jugenderholungsaktion des Landes Oberösterreich)
- Spielebus-Einsätze der Kinderfreunde Linz
- zweimal je ein Monat Ferienarbeit in einer Wohngruppe des Diakoniewerks Gallneukirchen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, Steingasse 3, 1170 Wien
- langjähriges Engagement im Kinder- und Jugendwerk der Evangelisch-methodistischen Kirche

Zusammenfassung (Abstract)

Diese Diplomarbeit versucht elementarpädagogische Modelle mit idealtypischen Positionen in der Pluralismusdebatte in Verbindung zu bringen.

Kernstück der Arbeit bildet die Analyse und der Vergleich zweier elementarpädagogischer Konzeptionen, des Bildungsplanes für Kindergärten der Stadt Wien und des Bildungskonzepts des Diakonischen Werks der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover.

Die Themen Gesellschaft, Pluralismus und Religion(en) werden ebenso behandelt wie die gesetzlichen Grundlagen, welche den Rahmen für die Arbeit im Kindergarten vorgeben.

Leitfragen der Arbeit sind: Wie wird in der Pluralismusdebatte mit dem Thema Religion umgegangen? Gehört Religion in den Privatbereich oder ist sie wichtiger Bildungsbereich? Wie schlagen sich einzelne Positionen in der Gesetzgebung, aber vor allem in elementarpädagogischen Konzeptionen nieder?

Der Autor optiert schließlich dafür, Religion als wichtigen Bildungsbereich zu betrachten. Kindern sollen im religiösen Bereich Bildungsprozesse ermöglicht werden, um die Sprachfähigkeit von Menschen in der Pluralismusdebatte zu fördern.

This diploma thesis attempts to relate models of elementary education with typical positions in the debate about pluralism.

Core of the thesis is analysis and comparison of two concepts of elementary education; one for municipal kindergartens in Vienna, Austria; one for the Lutheran kindergartens in Lower Saxony, Germany.

Topics of the thesis include society, pluralism and religion(s) as well as legal foundations that serve as a framework of elementary education.

Central questions are: How is religion regarded as a topic in the debate about pluralism? Does religion belong to the private sphere only or is it an important area of education? How do these positions afflict law and concepts of elementary education?

The author finally opts for the importance of religious education of children to empower humans to raise their own voice in the ongoing debate.