

**DER KOMPETENTE SÄUGLING,
DAS AUTONOME, SOZIALFÄHIGE UND RELIGIÖS
BEGABTE KIND**

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)**

**Vorgelegt im Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften
der Universität Kassel**

Von Werner Meyreiß

Schwalmstadt, November 2017

Datum der Disputation: 17.10.2018

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
1 Versicherung	8
2 Vorwort	9
3 Der Weg der Darstellung der Argumentation	11
3.1 Methodik – Denk- und Darstellungsweg dieser Arbeit	15
4 Die Lernorte: Sozialassistenz und Sozialpädagogik	20
4.1 Spannungen zwischen Sozialpädagogik und Religionspädagogik	24
4.2 Sozialpädagogik – nur der Rationalität verhaftet?	25
4.3 Der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen –eine Hoffnung?	27
5 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BP)	29
5.1 Perspektiven einer Neuorientierung frühkindlicher Bildung	29
5.2 Ziele des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes	30
5.2.1 Notwendigkeiten eines Bildungs- und Erziehungsplanes für den Elementarbereich	31
5.2.2 Das Bildungserneuerungsmodell	32
5.2.3 Rezeptionen von wissenschaftlichen Ergebnissen im BP	33
5.2.4 Die anthropologische Konstruktion: Das neue Bild des Kindes	34
5.2.5 Bildung im Kontext	34
5.2.6 Spielen und Lernen in reziproker Interaktion	35
5.2.7 Die rechtliche Grundlage des BP	35
5.2.8 Der BP als Konstruktion	36
5.2.9 Das Bild des kompetenten Kindes	37
5.2.10 Werte und Orientierungskompetenz	37
5.2.11 Meta- kognitive Kompetenzen und Strategien	38
5.2.12 Weitere Kompetenzen	38
5.2.13 Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven	39
5.2.14 Werteorientierung und Religiosität - Themenbezogen	40
5.3 Weitere Bildungs- und Erziehungsbereiche	41
5.4 Der BP als ein Kompendium der Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten	42
5.5 Zusammenfassung der >Erneuerungen< im BP	42
6 Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	44
6.1 Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder als Innovation im Bildungsverlauf	45
6.2 Konsistenz in den Grundlagen	46
6.2.1 Grundsätze und Prinzipien	47
6.2.1.1 Das Bild des Kindes	47
6.2.1.2 Bildung als sozialer Prozess – Ko – Konstruktion	47
6.2.1.3 Bildung als lebenslanger Prozess und als frühe Bildung eines Kindes	48

Inhaltsverzeichnis

6.2.1.4	Stärkung von Kompetenzen als Leitziel von Bildung.	49
6.2.1.5	Das Lernen im Kindesalter	49
6.2.1.6	Das Demokratieprinzip	50
6.2.2	Charakteristika dieses Plans	50
6.2.3	Verbindlichkeit des Plans	51
6.2.4	Stärkung der Basiskompetenzen des Kindes	51
6.2.5	Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt	52
6.2.6	Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund	52
6.3	Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen	53
6.3.1	Ineinergreifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse	53
6.3.2	Bildungs- und Erziehungsziele	53
6.3.2.1	Lebenspraxis	54
6.3.2.2	Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder	54
6.3.2.3	Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder	55
6.3.2.4	Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder	55
6.3.2.5	Religionspädagogische und wertepädagogische Implikationen	56
6.3.2.6	Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur	57
6.4	Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation	57
6.4.1	Die Ko- Konstruktion	57
6.4.2	Bilden einer lernenden Gemeinschaft	58
6.4.3	Philosophieren mit Kindern	58
6.4.4	Weitere Aufgaben der Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen	59
6.4.5	Zusammenfassung	60
6.4.6	Tabellarischer Vergleich zwischen dem Bayerischen und Hessischen Plan	62
6.5	Forschungsfragen: Zwischenstand	63
7	Die Wissenschaft von der sozialen Arbeit	64
7.1	Der Weg zur Wissenschaft von der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik	64
7.2	Das habt ihr mir getan...	65
7.3	Die Herausbildung der Moderne und die Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik	66
7.4	Die Zäsur nach dem I. Weltkrieg	67
7.5	Die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland	68
7.6	Wissenschaft und Erkenntnis	70
7.7	Wissenschaft und Werteorientierung	70
7.8	Wissenschaft und Profession	71
7.9	Der Situationsansatz	73
7.10	Alltag und Wissen - Die Soziale Konstruktion der Realität	75
7.10.1	Wirklichkeit und Wissen	76
7.10.2	Die Wirklichkeit der Alltagswelt - Plausibilitätsstrukturen	77
7.11	Der Weg zur Ko-Konstruktion	78
7.12	Von der Moderne zur Post- Moderne	78
7.12.1	Balance zwischen Angst und Hoffnung	80

7.12.2	De-Konstruktions-Versuche	81
8	Auf dem >pädagogischen < Wege zum BEP	84
8.1	Einflussfaktoren auf dem Wege zum BEP/BP	84
8.1.1	Konstruktion von Kindheit als geschichtlicher Prozess	85
8.1.2	Kindheit in veränderten Lebens-Räumen	86
8.1.3	Der fünfte und siebte Familienbericht der Bundesregierung	87
8.1.4	Raumveränderung als Einführung einer fordistischen Stadtstruktur	88
8.1.5	Zeitstrukturveränderungen in der Familie	89
8.1.6	Zeitstrukturveränderung durch Medien	90
8.1.7	Partnerschaft und Familie	90
8.1.8	Familienorientierung und Arbeitsmarktorientierung	91
8.1.9	Modernisierte Lebenslaufinstitutionen	92
8.1.10	Familie als stabiler Faktor in der Gesellschaft	93
8.1.11	Das Bildungsmonitoring	94
8.1.12	Schlussfolgerungen	96
8.2	Die Rahmenpläne für frühe Bildung, Iglu und PISA	97
8.3	PISA statt IGLU – eine merkwürdige Entscheidung	98
8.4	Das IGLU- Design	100
8.5	Wichtige Ergebnisse der Untersuchung:	100
9	Das kompetente Kind	102
9.1	Kindheit – Der ambivalente Blick auf das Kind	102
9.1.1	Der Eigenwert des Kindes	103
9.1.2	Autonomie und/ oder Affektkontrolle?	105
9.1.3	Elterliche Erziehungsprojektionen	106
9.1.4	Kindheit – Der defizitäre Blick	107
9.1.5	Kindheit im Blick der entstehenden Moderne und des 19. Jahrhunderts	108
9.1.6	Kindheit im Blick des 20. Jahrhunderts	110
9.2	Die Neu-Konstruktion – Das kompetente Kind	112
9.2.1	Die Wende	112
9.2.2	Vorsprachliche Entwicklung und Psychoanalytische Theoreme	113
9.2.3	Der Beginn – die Freud'sche Triebtheorie	114
9.2.4	Re -Konstruktionsprobleme	116
9.2.5	Rekonstruktion versus/ et Beobachtung	117
9.3	Der Weg zur Konstruktion- der kompetente Säugling	118
9.3.1	Symbiose versus Individuation	119
9.3.2	Individuation durch Lernen in der frühesten Umwelt	120
9.3.3	Das Selbstempfinden als organisierendes Prinzip der Entwicklung	121
9.3.4	Intersubjektivität und Affektivität	124
9.4	Die Bindungstheorie und -praxis	125
9.4.1	Ergebnisse: Das sicher gebundene Kind	127
9.4.2	Die Bindungsqualität – Interaktion – Intersubjektivität	127
9.4.3	Die Bindungsqualität- experimentiell	128
9.4.3.1	Die fremde Situation	129
9.4.3.2	Bindungsphasen	130

9.4.3.3	Die mütterliche Feinfühligkeit (Sensitivity)	130
9.4.4	Bindungsfragen in der Praxis der Kindertageseinrichtungen	131
9.5	Kognitive Entwicklung (nach Piaget)	133
9.6	Die Aufgabe: Entwicklung einer professionellen Persönlichkeit	135
9.7	Entwicklungspsychologischer und (sozial)pädagogischer Ertrag	136
9.8	Weiterungen: Das kompetente und sozialfähige Kind	138
9.9	Pädagogische Folgerungen	138
9.9.1	Der Weg des kompetenten und sozialfähigen Kindes	139
9.9.2	Teddybären, Kultur und Religion	139
9.10	Dyade – Triade – Gruppe - der intermediäre Raum	140
9.11	Der Memory- Talk - die erinnernden Gespräche	141
9.11.1	Das Gedächtnis als soziale Konstruktion	141
9.11.2	Das Gedächtnis als Beginn der eigenen Biographie	143
9.12	Das Zwischen – ein intersubjektives Drittes	143
9.13	Ergebnisse des neuen Paradigmas des Kindes	144
10	Vom „sündigen“ Kind zum Kind in der „Mitte der Gemeinde“	146
10.1	Die Religionspädagogik des inkompetenten und sündigen Kindes	146
10.2	Liberaler Religionspädagogik und die Religionspädagogik der Dial. Theologie	146
10.2.1	Das unzulängliche und unbändige Kind	148
10.2.1.1	Die Gewissensbildung als Verankerung des Sittengesetzes im Gewissen	149
10.2.1.2	„Liberaler Religionspädagogik:“ Autorität und Gehorsam	150
10.2.2	Entwürfe der Dialektischen „Religionspädagogik“	152
10.2.2.1	Das Wort Gottes und die Erziehung	152
10.2.2.2	Offenbarung und Gehorsam	153
10.2.2.3	Der Ruf zur Entscheidung für das >sündige Kind<	154
10.2.2.4	Die Entscheidungsmetaphorik	155
10.2.2.5	„Religionspädagogik“ als Umkehr- Projektion	155
10.2.2.6	Verantwortung und Schuld	156
10.2.2.7	Schweizerische religionspädagogische Methodik der Dialektischen Theologie	158
10.2.3	Nachdenkliches	159
10.3	Veränderungen in der religionspädagogischen Wahrnehmung des Kindes	159
10.3.1	Veränderungen in der religionspädagogischen Wahrnehmung bei Nipkow	161
10.3.2	Die Fähigkeit Religion zu lernen - Readiness for Religion	163
10.3.2.1	Die drei Stadien der Entwicklung	163
10.3.2.2	Das Bild des Kindes – Auf dem Weg zum religiösen Subjekt	165
10.3.3	Die empirische Wendung der Religionspädagogik	165
10.3.4	Der Elementarbereich im Bildungsgesamtplan	166
10.3.5	Der Situationsansatz und die Religionspädagogik	167
10.3.5.1	Kommunikative Verschränkung: Situation und Religion	168
10.3.5.2	Die kommunikative Situation in der Gruppe	169
10.4	Die Stufentheorie der religiösen Entwicklung	170
10.5	Das Kind – in der Mitte der Gemeinde	172

11	Religiöse und ethische Erziehung im BEP und BP	174
11.1	Die Analyse von Religiosität und Werteorientierung: Ausgangsüberlegungen	174
11.1.1	Die Postmoderne als äußere Bedingung der Konstruktion des BP/ BEP	175
11.1.2	Das veränderte Bild des Kindes als innere Bedingung der Ko-Konstruktion	176
11.2	Religiosität und Werteorientierung im Vergleich von BEP und BP	178
11.3	Rechtliche Vorbedingungen zur Thematik in Hessen	180
11.3.1	Konzepte eines kirchlicher und einer kommunalen Kita in Schwalmstadt	181
11.3.2	Die Grundschule: Religionsunterricht und Ethik	182
11.3.3	Rechtliche Schlussfolgerungen	183
11.4	Unterscheidung von Religion und Ethik – Spannungen	184
11.5	Religion und Werteorientierung	186
11.6	Aussagen des BEP über die Religiosität der Kinder- Konstruktionen	189
11.6.1	Kindertheologische, performative und interreligiöse Lernwege	190
11.6.2	Konstruktionen religiöser Erfahrungswelten	191
11.6.2.1	Kommunikative Voraussetzungen des Dialoges mit Kindern	191
11.6.3	Performative Ansätze	193
11.6.3.1	Wahrnehmung und Inszenatorische Gestaltungen	194
11.6.4	Interkulturelle und interreligiöse Ansätze	195
11.6.4.1	Wahrnehmung von Alterität	196
11.6.4.2	Interkulturelle und interreligiöse Bildung im elementarpädagogischen Feld	197
11.6.4.3	Die Entwicklung eines Welt-Ethos auf religiöser Grundlage	198
11.7	Werte- bzw. moralpädagogische Orientierungen der Kinder	198
11.8	Philosophieren mit Kindern	201
11.8.1	Kinder philosophieren – Grundlegende Überlegungen	202
11.8.2	Wertorientierung für Kinder oder Beziehungsorientierung?	202
12	Ergebnisse:	204
12.1	Die direkten Einflüsse des BEP	204
12.2	PISA versus Iglu	205
12.3	Der BEP als Sozial-Pädagogischer Entwurf im wissenschaftlichen Kontext	206
12.4	Ko- Konstruktion - Konfusion?	208
12.5	Der BEP als postmoderner Entwurf der institutionellen (In)-Konsistenz	209
13	Offene Fragen – Orientierende Wegzeichen	212
13.1	Beziehung als Grundlage einer religiösen und werteorientierten Entwicklung	212
13.2	Individuelle Bindungs- und Wertesysteme und die Institutionen	213
13.3	Werteorientierung postmodern	214
13.4	Werteorientierung in der >liquid modernity<	215
13.5	Religiöse, werteorientierte und demokratieorientierte Entwicklung	216
13.6	Spiegelungen – Kompetente Kinder – Kompetente Erziehende	217

14	<i>Begegnung als Element der Geschichtsphilosophie und der Sozialpädagogik im Werk Paul Tillichs</i>	221
14.1	Paul Tillich als Professor an der Universität Frankfurt (Main) 1929 - 1933	223
14.2	Eine berufliche und biographische Notiz über Tillich	224
14.3	Tillichs Darlegungen zu Sinn und Aufgabe einer Sozialpädagogik	226
14.4	Die anthropologische Grundlegung der Erziehung	227
14.5	Schichten der Begegnung - Gegen und Zusammen	227
14.6	Die Grundlage der Begegnung – die Selbst- Begegnung	228
14.7	Begegnung als Sinndefinition	229
14.8	Erziehung als Urphänomen	230
14.9	Erziehung als spezifischer Begegnungscharakter	230
14.10	Erziehung als sinnhaft einfügendes Begegnen	231
14.11	Die Elemente der erziehenden Begegnung und ihre Verselbständigung	231
14.12	Das Erziehungsverhältnis als pädagogische Vorentscheidung	232
14.13	Das Ziel der Erziehung	233
14.14	Die autonome Pädagogik und das humanistische Ideal	234
14.15	Die Persönlichkeit des Erziehenden	235
14.16	Erziehung als Wahrnehmung des Humanum	236
14.17	Geschichtsphilosophie als Begegnung	238
14.18	Begegnung als Modus menschlicher Freiheit	239
14.19	Begegnung als Entwicklung des Neuen	240
14.20	Begegnung erschafft Kultur	240
14.21	Begegnung als geschichtliches Handeln	241
14.22	Weitere offene Fragen	241
15	<i>Tabellen</i>	246
16	<i>Zusammenfassung</i>	249
17	<i>Literaturverzeichnis (Benutzte und zitierte Literatur)</i>	251
18	<i>Abkürzungen</i>	273

1 Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig, ohne unerlaubte Hilfe Dritter angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Dritte waren an der inhaltlichen Erstellung der Dissertation nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters in Anspruch genommen. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren durch mich verwendet worden.

Schwalmstadt, 6. November 2017

(Werner Meyreiß)

2 Vorwort

Meine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sozialpädagogik/ Sozialer Arbeit und der Religionspädagogik unter dem Gesichtspunkt der Frage nach der anthropologischen Konstruktion des kompetenten Kindes beginnt mit meinen beruflichen Erfahrungen in der Arbeit als Schulpfarrer bzw. Religionslehrer in den Beruflichen Schulen in Ziegenhain. Konkretisiert hat sich diese Motivation an der Frage des Verständnisses des Bildes des Kindes im Zusammenhang meiner Unterrichtstätigkeit und der mir im Kontext dieser Fragestellungen seitens der Schülerinnen und Studierenden entgegengebrachten Erwartungen an religionspädagogische Fragen im Hinblick auf deren angestrebte spätere Berufstätigkeit. Meine direkte Unterrichtstätigkeit als Religionslehrer in der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und in der Fachschule für Sozialpädagogik führte für mich zu einem Erfahrungszuwachs in der unterrichtlichen und schulischen Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern der Höheren Fachschule für Sozialassistenten, den Studierenden der Sozialpädagogik und den Kolleginnen und Kollegen der Sozialpädagogik. Meine Vorstellungen von Unterricht mit den Studierenden der Sozialpädagogik und mit Schülerinnen und Schülern in der Höheren Fachschule für Sozialassistenten im Blick auf Religion und Religionspädagogik und die Vorstellungen der unterrichtlichen Arbeit der Kolleginnen und Kollegen mit einer sozialpädagogischen Ausbildung waren oft divergierend, nicht nur im Hinblick auf den Stellenwert des Faches Religion im Rahmen der Ausbildung der Schülerinnen und Schüler der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Studierenden der Sozialpädagogik. Auch wenn auf der persönlichen Ebene mit den Kolleginnen und Kollegen eine große Nähe spürbar war, entstanden fachliche Differenzen, die nach meinem Eindruck auf eine unterschiedliche professionelle Sozialisation und unterschiedliche Theorierezeptionen zurückzuführen sein mussten. Allerdings ergab sich keine Gelegenheit, diese von mir wahrgenommenen Differenzen im schulischen Kontext in kollegialen Gesprächen zu vertiefen, da die praktische Arbeit darauf ausgerichtet war, die pädagogische Arbeit in beiden Schulformen zu bewältigen. Auf diese praktische Bewältigung der unterrichtlichen Tätigkeit, zu denen die oft weitreichende Organisation von Praktika der Schülerinnen, Schüler und Studierenden und deren Betreuung in den verschiedenen Einrichtungen gehörte, sowie die weitere Organisation des schulischen Unterrichtes bis hin zur Notengebung, waren alle Anstrengungen im Kollegium der Fachschule gerichtet. Bei meinen Recherchen in der sozialpädagogischen Theoriebildung während der Entstehung der vorliegenden Arbeit, bin ich auf das für mich neue und überraschende Phänomen gestoßen, dass in der sozialpädagogischen Theoriebildung das Thema „Religion“ unter dem Thema „Kultur“ subsumiert wird und dass sich allein aus dieser unterschiedlichen Auffassung der theoretischen Einordnung von Religion und Kultur im Zusammenhang einer Theorie der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit im Vergleich zur Religionspädagogik sehr

unterschiedliche praktische Schlussfolgerungen ergeben können. Insgesamt konnte ich mich in meiner Tätigkeit als Religionslehrer des Eindrucks nicht erwehren, dass das Thema „Religion bzw. Religionspädagogik“ in einem sozialpädagogisch strukturierten Umfeld marginalisiert wurde. Als ein für mich herausragendes Thema in der zunächst nur „gefühlten“ Marginalisierung des Faches Religion und seiner Thematik empfand ich die Veröffentlichung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes im Jahr 2007, in dem die Thematik >Religiosität und Werteorientierung< in einer Veröffentlichung des Kultus- und Sozialministeriums ausdrücklich angesprochen wurde. Die Veröffentlichung des Bildungs- und Erziehungsplanes des Landes Hessen mit der – wie es mir damals schien – integrierten Einführung des Themas >Religiosität und Werteorientierung< als einer der ineinandergreifenden Schwerpunkte des Bildungs- und Erziehungsprozesses der Kinder, wurde zu einer mich motivierenden Auseinandersetzung mit der Thematik von Religionspädagogik und Sozialpädagogik im Kontext des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes, auf den ich mich in meiner Rezeption zunächst beschränkt hatte. Die explizite Aufnahme der Thematik von Religiosität und Werteorientierung schien mir dem bis dato wahrgenommenen Trend der Marginalisierung von Religion, Religionsunterricht und Religionspädagogik als Unterrichtsfach im Kontext der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik entgegen zu laufen. Zumindest las ich so in dieser Zeit den Abschnitt über Religiosität und Werteorientierung im Zusammenhang der Zusammenstellung der ineinandergreifenden Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder im BEP. Durch die Möglichkeit des Besuchs von Fortbildungen mit Professor Dr. Fthenakis im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen des Amtes für Lehrerbildung des Landes Hessen kam ich in direkten Kontakt mit dem Hauptverantwortlichen für die Erstellung des Bildungs- und Erziehungsplanes des Landes Hessen und – wie ich im Verlauf der Fortbildungen lernte – auch des Bildungs- und Erziehungsplanes des Freistaates Bayern. Ich konnte so auf der Ebene der Fortbildung von Multiplikatoren des Bildungs- und Erziehungsplanes für das Land Hessen einen Einblick in die Wege der Erstellung der beiden Bildungs- und Erziehungspläne gewinnen. Der von Professor Dr. Fthenakis hervorgehobene Aspekt der Ko-Konstruktion in beiden Plänen faszinierte mich, da er mit meinen pädagogischen, gestaltpädagogischen und religionspädagogischen Vorstellungen kompatibel schien. Zumindest war dies meine anfängliche Auffassung, die ich im Laufe der Erstellung der vorliegenden Dissertation verändert habe. Die Betonung des Planes, dass das Kind im Mittelpunkt stehen solle und nicht die jeweilige Institution, war für mich plausibel und schien mir ebenso eine sehr zeit- und kindergemäße Umsetzung von Bildungs- und Erziehungsüberlegungen zu sein.

3 Der Weg der Darstellung der Argumentation

Der Ausgangspunkt meiner Arbeit ist die in der Praxis wahrgenommene **Marginalisierung** der Thematik von Religion und des Faches Religion im Kontext der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik sowie die Spannung zwischen Sozialpädagogik und Religionspädagogik. Die inhaltliche Folge davon ist ein – in meiner Wahrnehmung – instrumentelles Bild des Kindes, das durch eine „nur“ sozialpädagogisch- anthropologische Auffassung entstehen kann. Als eine Veränderung dieser von mir wahrgenommenen Marginalisierung des Faches Religion bzw. der Religionspädagogik und die damit verbundene instrumentelle anthropologische Auffassung des Bildes des Kindes habe ich die Veröffentlichung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes mit dem in den Bildungs- und Erziehungszielen implizierten Blick auf die „Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnden Kinder“ gesehen. In dieser Veröffentlichung des Hessischen Kultus- und des Sozialministeriums wurde bei einer ersten Lektüre und dem Besuch von Einführungsveranstaltungen die Wichtigkeit von Religiosität und Wertorientierung im Zusammenhang von Bildung und Erziehung, so wie ich diese Wichtigkeit sehe, nur scheinbar bestätigt. An der praktischen Marginalisierung des Religionsunterrichtes und des Unterrichtes in Religionspädagogik änderte diese Aufnahme des Abschnittes der „Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnden Kinder“ im Bildungs- und Erziehungsplan nichts. Der Ausgangspunkt der Analyse ist der Unterricht in Religion bzw. Religionspädagogik in der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten und in der Fachschule für Sozialpädagogik. Dort wird das, was ich unter Marginalisierung verstehe, in den eher rudimentären Lernmöglichkeiten der Schüler_innen und Studierenden und den begrenzten Lehrmöglichkeiten der Lehrpersonen darstellbar.

Im **4. Kapitel** meiner Arbeit beginne ich darum mit der Beschreibung der Themenstellung und des Lehr- und Lernraumes des Religionsunterrichtes der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik. Die umfassende Aufgabe des Lehr- und Lernraumes in beiden Schulformen ist die, dass die Schüler_innen und Studierenden beider Schulformen Kompetenzen erwerben, um selbst evangelische Religion weitergeben zu können.

Im **5. und 6. Kapitel** werden die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder Bayern und Hessen beschrieben und analysiert. Die Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern und darauf aufbauend in Hessen sind auf der Grundlage des Beschlusses der Kultusminister- und Jugendministerkonferenz vom 13./14. Mai 2004 entwickelt worden.¹ Die Bildungs- und Erziehungspläne sind vom Institut für Frühpädagogik in

¹ Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landes-ebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung.

München zunächst für Bayern und danach für Hessen erarbeitet worden. Zunächst werden die Texte der Bildungs- und Erziehungspläne Bayerns und Hessens rezipiert und zwar in der Reihenfolge der Entstehung (zunächst der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, darauffolgend der Hessische Plan) und die gemeinsamen und unterschiedlichen Ansätze und Ausführungen der Pläne werden benannt. In der Entwicklung beider Pläne lassen sich Veränderungen aufzeigen, obwohl beide Pläne von demselben Autor, Professor Dr. Fthenakis, Mitarbeitenden des Institutes für Frühpädagogik in München und einem je nach Bundesland unterschiedlich zusammengesetzten Team initiiert worden sind. Neben der mündlichen Aussage von Professor Fthenakis über die Reihenfolge der Entwicklung der Pläne in einem von mir besuchten Fortbildungsseminar lässt sich durch den Textvergleich beider Pläne schon eine Oszillation zwischen fast wörtlicher Übernahme und einer differentiellen Aufnahme „praktischer“ Zugänge belegen. Besonders ausführlich wird dies im **Kapitel 11** (Religiöse und ethische Erziehung) dieser Arbeit beschrieben und analysiert.

Die Pläne bedeuten auf der Ebene der Erstellung und Implementierung in Bayern und Hessen ein „Konkurrenzunternehmen“ für den in Berlin in der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) noch immer favorisierten Situationsansatz. Die >Konkurrenz< zwischen dem von Prof. Fthenakis vorgestellten Ansatz der Ko- Konstruktion als postmodernem Ansatz und die damit verbundene Ablehnung des Situationsansatzes ist in vielen Bereichen des Bildungs- und Erziehungsplanes für Hessen als auch im Bildungs- und Erziehungsplan für Bayern nachzulesen. Die Kritik, die gegenüber dem Hessischen und Bayerischen Plan seitens des Bildungsansatzes als Grundlage eines offenen Bildungsplanes in Nordrhein- Westfalen, vertreten durch Schäfer (Schäfer 2003) und durch die Arbeit von INFANS (Laewen/Andres 2002) geäußert wird, wird nicht detailliert aufgenommen, da sie einen Vergleich implizieren würde, der den Umfang dieser Arbeit sehr erweitern würde. Auf die Kritik von Schäfer an einer individualisierten, instruktiven Engführung des bayerischen und hessischen Ansatzes wird nur hingewiesen². Im **6. Kapitel** wird der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) dargestellt und analysiert. Er wird verstanden als eine mögliche Antwort auf das Problem außerfamiliärer Betreuung von Kindern aufgrund der gesellschaftlich- wirtschaftlichen Lebensveränderungen. In beiden Plänen für Bildung und Erziehung hat sich das Bild des kompetenten Kindes als Konstruktion

zierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. In: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004 Seite 2 Letzter Zugriff 29.06.2017

² Vgl. Schäfer, Gerd E. Bildungsprozesse im frühen Kindesalter (o.J.)

<http://www.offenburg.de/html/media/dl.html?v=16456>. Letzter Zugriff am 30.06.2017

und anthropologische Konstante durchgesetzt. Das damit intendierte Bild des Kindes bzw. die Auswirkungen für die Realität jedes Kindes werden von mir als sehr positiv angesehen und werden bzw. würden bei einer adäquaten Umsetzung nicht nur im Kindertagesbereich zu einer größeren Wertschätzung von Kindern und dem Leben mit Kindern führen können.

Um für mich eine Übersicht über den Horizont der Sozialpädagogik bzw. der Wissenschaft von der sozialen Arbeit zu gewinnen, habe ich die Entwicklung der Wissenschaft der sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik im **7. Kapitel** nachgezeichnet und diese Entwicklung zusammengefasst. Der Ausgangspunkt liegt bei dem Zusammenhang von sozialer Arbeit und Religion in einem retrospektiv als >Ganzheit< zu bezeichnenden Verhältnis. Aus dieser ursprünglichen >Ganzheit< von sozialer Arbeit und Religiosität entwickelten sich separate praktische und wissenschaftliche Fachgebiete. Die Spanne der Entwicklung reicht von der mittelalterlichen Version >sozialer Arbeit< als Almosen an der Kirchentür bis hin zu dem Zusammenhang von Wissenschaft und Profession, sowie den Entwicklungen hin zu postmodernen Auffassungen des wissenschaftlichen Verständnisses sozialer Arbeit. Die Sozialpädagogik ist die Rahmenwissenschaft der Bildungs- und Erziehungspläne (BP/BEP). In diesem Rahmen und auf diesem wissenschaftlichen Hintergrund vollzieht sich die Diskussion über die Bildungs- und Erziehungspläne und die Grundlagen ihrer Konstruktion. Zugleich ist die Diskussion der Pläne im wissenschaftlichen Rahmen der Sozialpädagogik unter der Thematik der Entwicklung von Modellen einzuordnen, um für die Profession der Erzieherin bzw. Sozialpädagogin entsprechende Rahmenbedingungen und –anforderungen zu beschreiben. Diese Rahmenbedingungen beschreiben den wissenschaftlich-theoretischen Horizont, in den diese Pläne eingefügt wurden und zugleich den Horizont der Ausbildung von Erzieherinnen und Sozialpädagogen für den Bereich der Arbeit in Kindertagesstätten und ähnlichen Bildungs- und Erziehungsorten. Die möglichen Fort- und Weiterbildungen für Erzieherinnen und Lehrpersonen im Kontext der Bildungs- und Erziehungspläne werden in einem späteren Kapitel behandelt.

Im Kontext der Sozialpädagogik werden mehrere Fachdisziplinen berührt: Sozialpädagogik, Entwicklungspsychologie, Humanistische Psychologie, Familiensoziologie, Politik, Philosophie und Theologie mit der theologischen Disziplin Religionspädagogik. Die Einflussfaktoren im Vorfeld der Formulierung der Bildungs- und Erziehungspläne werden im Blick auf die Wahrnehmung der Veränderung der Lebenssituation der Kinder und die damit zusammenhängende Konstruktion von Kindheit im **8. Kapitel** aufgenommen. Die Auswirkungen des Monitoring im Bereich von PISA und IGLU werden dort beschrieben, ebenso wie die damit für mich zusammenhängende Irritation und das Unverständnis über die Bewertung der beiden Untersuchungen.

Im **9. Kapitel** wird die Vorstellung bzw. die sozialpädagogisch- psychologische Konstruktion des >kompetenten Kindes< in einer historischen, psychoanalytischen und entwicklungspsychologisch- empirischen Darstellung dargelegt und auf den Entfaltungsraum der Entwicklung von Kultur und Religion im Bereich des >Zwischen< verwiesen. Dieses >Zwischen< bezieht sich auf den intermediären Raum in der Entwicklung eines Kindes. Fast parallel zur Entwicklung der Vorstellung des >kompetenten Kindes<, die aus der Orientierung am defizitären bzw. pathogen entwickelten Bild des Kind heraus sich vollzieht, entwickelt sich die religionspädagogische Vorstellung des Kindes, das eingebunden ist in den durch die Geburt ihm gegebenen >Stand<, weitergeführt im Bild des Kindes als >sündigem Kind< hin zum >Kind in der Mitte der Gemeinde<. Diese Entwicklung wird im **10. Kapitel** ausgeführt. Die Vorstellung des „sündigen“ Kindes hat sich im Wesentlichen zu Beginn des 20. Jahrhunderts entfaltet und klingt noch nach bis in die theoretischen Darstellungen der Religionspädagogik der ausgehenden 60iger Jahre. Im **11. Kapitel** wird in einem zweiten Durchgang der Analyse der beiden Bildungspläne die Darstellung der religiösen und ethischen Erziehung mit den bisher gewonnenen Arbeitsergebnissen überprüft und mit der Frage nach der >Philosophie mit Kindern< und deren Stellenwert verknüpft. Im **12. Kapitel** werden die bisher gewonnenen Ergebnisse zusammengeführt und unter der Fragestellung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes als eines postmodernen Plan überprüft. Vorausschauend sei angedeutet, dass das Projekt der Bildungs- und Erziehungspläne für Hessen und für Bayern letztlich nicht mit dem Rahmen der Postmoderne zu verknüpfen ist, sondern eher mit dem Rahmen der Moderne. Dies wird am Ende der Analyse begründet.

Als Erweiterung einer möglichen und nötigen Fortbildung für Erzieherinnen und Lehrpersonen im Sinne einer pädagogisch sensiblen Bildung und Erziehung werde ich auf Gestaltpädagogische Überlegungen zu einer Fort- und Weiterbildung für Erziehende und für die religionspädagogische Bildung und Erziehung auf kindertheologische, bibliodramatische und bibliologische Orientierungen im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Lehrpersonen im **13. Kapitel** eingehen. Die Ausführungen zur Post- Moderne bzw. Reflexiven Moderne bilden im **14. Kapitel** die Brücke zur Einbeziehung von Paul Tillich mit den Darlegungen in seinen beiden Vorlesungen in der Frankfurter Zeit (1929 bis 1933) im Wintersemester 1929/30. Seine Vorlesungen werden als philosophisch, sozialpädagogisch und historische Position eines Philosophen und Theologen der Moderne gelesen. Mit dieser Bezeichnung von Tillich als einem Philosophen und Theologen der Moderne ist indes eher eine Frage als eine eindeutige Positionsbeschreibung hinsichtlich der Einordnung seiner theologischen Positionen in den Kontext der Moderne oder der Postmoderne angedeutet. Das **14. Kapitel** stellt den Ertrag der vorliegenden Untersuchung dar und endet im Teilkapitel 14.5 mit weiteren neuen und offenen Fragen als Ergebnis der Untersuchung.

3.1 Methodik – Denk- und Darstellungsweg dieser Arbeit

Das **hermeneutische Verfahren** der Darstellung und Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne, verbunden mit Textrezeption, Herausarbeitung der aufgenommenen Begrifflichkeit in Analogie und Differenz, hat seinen Ausgangspunkt bei den grundlegenden Texten dieser Arbeit, dem Bayerischen und Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan. Dies bedeutet, dass die wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus dem Bayerischen Plan in die Hessische Version sowie Tilgungen auf diesem Wege herausgestellt werden. Insgesamt fraglich wurde in dem Vergleich, wie und in welcher Weise grundsätzlich **sozialpädagogische Theoriebildung** in praktischer Absicht und mit einem staatlichen Auftraggeber im Hintergrund zu verstehen sei und wie sie für mich auf dem Hintergrund meiner beruflichen Ausbildung und professionellen Erfahrung als Religionspädagoge, Theologe, Supervisor und Organisationsberater einzuschätzen ist. Welche Bezugswissenschaft bzw. welche der Ergebnisse dieser Bezugswissenschaften werden als sozialpädagogisch relevant eingeschätzt und in die Argumentation innerhalb des Planes eingebunden und welche werden zur Seite gelegt? Lassen sich aus den Plänen **relevante und transparente Kriterien** quasi retrospektiv für diese Entscheidungen belegen? Welcher **Stellenwert wird der religiösen und ethischen Erziehung** überhaupt zugemessen?

Darum ist ein wichtiger Schritt im 7. Kapitel der Aufgabe gewidmet, eine **Rekonstruktion sozialpädagogischer Theoriebildung** vorzunehmen, um zu beschreiben und zu verstehen, unter welchen theoretischen und professionellen Voraussetzungen sozialpädagogische theoretische Entwürfe in praktischer Intention formuliert werden bzw. werden können. Die sozialpädagogische Theoriebildung und die religionspädagogische Theoriebildung stehen nicht nur auf der Ebene der Lehrpläne und des praktischen Unterrichts in den beiden angeführten Fachklassen durch die verschiedenen wissenschaftlichen Fachbezüge in einer Spannung zueinander, sondern auch in ihren theoretischen Voraussetzungen als Dialogwissenschaften im Austausch und der Übernahme von möglichen fachfremden Ergebnissen unterschiedlicher Bezugswissenschaften. Die Zentren beider Wissenschaften (Sozialpädagogik und Religionspädagogik) als Hintergrund der Bildungs- und Erziehungspläne und nachfolgend der Lehrpläne bzw. des jeweiligen Unterrichtes sind durch eine im Sinne eines konvergenztheoretischen Modells³ abbildbaren Entsprechung aufeinander beziehbar. Das **WIE** dieser Entsprechung ist strittig. Allerdings sind die Bezugswissenschaften, die an der

³ Hierbei beziehe ich mich auf Nipkows Begründung der Religionspädagogik (in: Grundfragen der Religionspädagogik, Band I Seite 176 f) und die dort vertretene Auffassung hinsichtlich des Bezugsrahmens der Religionspädagogik

Peripherie von Sozialpädagogik und Religionspädagogik angesiedelt sind, nicht von einem gleichwertigen Einfluss auf die jeweiligen Zentren. In der Religionspädagogik ist dies die Theologie mit unterschiedlichen Fachdisziplinen sowie die Pädagogik; in der Sozialpädagogik sind dies Soziologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogik, Medizin und andere Bezugswissenschaften. Diese Aufzählung möglicher Einflüsse benennt nur eine kleine Auswahl der möglichen Einwirkungsfaktoren auf das jeweilige wissenschaftliche Zentrum und kann eine staatliche Einflussnahme im Zuge eines Auftrags zur Erstellung eines Bildungs- und Erziehungsplanes durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)⁴ in München nur undeutlich kennzeichnen.

Ein wechselseitiger, institutionalisierter Austausch im Blick auf die im schulischen Kontext bestehende Aufgabe der Unterrichtung von Schülerinnen und Studierenden in einem professionell orientierten Feld müsste vor Ort bestehen. Die als different beschriebenen Zentren der jeweiligen Fachwissenschaften und die unterschiedlichen Bezugswissenschaften an der Peripherie erschweren eine gemeinsame Diskussion und eine mögliche, ergebnisorientierte Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogen und Religionspädagogen. Insofern ist die vorliegende Arbeit ein Versuch, eine gemeinsame Basis einer möglichen Verständigung zu beschreiben und herauszuarbeiten und damit einen Beitrag zu einem Dialog zwischen Religionspädagogik und Sozialpädagogik im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe der Wahrnehmung und Gestaltung einer sozialpädagogisch, religiös und wertorientierten Ausbildung zukünftig Erziehender zu leisten. So soll als Ergebnis eine zusammenhängende Erkenntnisbildung im Blick auf die Frage des Stellenwertes der Thematik von Religion und Wertorientierung im Bereich der der Arbeit zugrundeliegenden Bildungs- und Erziehungspläne geleistet werden. Mit dieser Verständigungsorientierung hinsichtlich sozialpädagogischer Theoriebildung und der Übernahme einer solchen Theoriebildung in die professionelle Arbeit wird auch begründet, dass der Umfang der Erfassung sozialpädagogischer Theoriebildung und der Blick auf die Bezugswissenschaften einen wichtigen Stellenwert in dieser Arbeit einnimmt. Die religionspädagogische Theoriebildung wird insoweit in Anspruch genommen, als sie für das Verständnis und den Fortgang der Argumentation im Bereich der Bildungs- und Erziehungspläne als notwendig erachtet wird. Nach über 40jähriger Arbeit als Religionspädagoge und Theologie ist die Religionspädagogik zu einer fast selbstverständlichen Grundlage nicht nur meiner Arbeit, sondern auch meines Lebens geworden. Dadurch wäre es möglich, dass der Leserin oder dem Leser mögliche Stolpersteine des Verständnisses in dieser Arbeit auffallen, die ich als solche nicht mehr identifizieren könnte. Prinzipiell bleibe ich in meiner Arbeit einem **hermeneutisch angelegten, rekonstruktiven**

⁴ Das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) nahm 1973 in München seine Arbeit auf und wurde mit der Erstellung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes (Erschienen 2007) beauftragt. Die Arbeit dieses Institutes wird unter <http://www.ifp.bayern.de/> fortlaufend dargestellt.

Erkenntnismodell im pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und religionspädagogischen Kontext verbunden. In der Darstellung eines weiten geschichtlichen Überblicks versuche ich exemplarisch das vorhandene und weit zerstreute wissenschaftliche Wissen und das Berufs- und Alltagswissen in der Sozialpädagogik (und im 9. Kapitel in der Religionspädagogik) auf dem Hintergrund meiner professionellen Erfahrung zu sichten, zu ordnen und auszuwerten. Die Darstellung der Entwicklung der Wissenschaft von der sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik bezieht sich auch auf die metatheoretische Überlegung der Frage nach der sozialen Konstruktion von Realität, die, anders formuliert, auch die Frage stellt: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?⁵ Auf dem engeren pädagogischen Wege wird der Frage nach unmittelbaren Einflüssen auf die Formulierung der Bildungs- und Erziehungspläne nachgespürt, indem im **8. Kapitel** die erkennbaren Einflussfaktoren beschrieben werden. Kindheit wird zu einer betreuten Kindheit, allerdings mit unterschiedlichen Chancen im weiteren Bildungsverlauf für das einzelne Kind, je nach der sozialen Stellung des Elternhauses. Zu dem in den Bildungs- und Erziehungsplänen veränderten Paradigma gegenüber früheren Überlegungen, das mit dem Begriff des >kompetenten Kindes< bezeichnet wird, wird eine ausführliche Darstellung und Analyse der Herkunft des Begriffes und seiner Erweiterung im **9. Kapitel** vorgelegt. Die Erweiterung des Begriffes des kompetenten Kindes um den Zusatz des >sozialfähigen Kindes< wird nötig, um durch die Aufnahme des >intermediären Raumes< eine Anbindung für das Phänomen von Gruppe, Kultur und Religion auf psychologischer Grundlage sozialpädagogisch und religionspädagogisch zu begründen. Im **10. Kapitel** wird eine analoge Entwicklung im Bereich der Religionspädagogik zur Entwicklung des Bildes des Kindes aufgenommen, die in der Religionspädagogik als Entwicklung vom >sündigen Kind< hin zum >Kind in der Mitte der Gemeinde<, d.h. zum religiös begabten Kind hin beschreibbar ist. So vorbereitet wird dann im **11. Kapitel** die aus den Bildungs- und Erziehungspläne im sozialpädagogischen Bereich erhobenen und in einen erweiterten Kontext gestellten Kriterien des kompetenten und sozialfähigen Kindes im Kontext der Postmoderne auf die Thematik von Religiosität und Werteorientierung angewendet wird. Die Frage bleibt, ob den Bildungs- und Erziehungsplänen bzw. ihren Auftraggebern, Entwicklern und potentiellen Adressaten wirklich an einer religiösen und ethischen Erziehung in Kindertagesstätte und Schule in Hessen gelegen ist, jenseits einer >rhetorisch< affirmativen Haltung gegenüber >Werten< ohne genaue Bestimmung der Inhalte von Werten, oder ob nicht doch die MINT- Fächer als wesentlich einflussreicher und >zukunftswichtiger< angesehen werden. Diese Frage drängt sich auf angesichts des Begleitmaterials für die MINT- Fächer und die Weiterführung der Fortbildungen seitens des Hessischen Landesregierung für Erziehende in Kindertagesstätten und

⁵ Vgl. zu dieser philosophischen Richtung des Konstruktivismus u.a. Watzlawick (1994) Wie wirklich ist die Wirklichkeit?

Schulen. Die Marginalisierung der Thematik von >Religion< in einem sozialpädagogischen Kontext bleibt auch nach der Darstellung und Analyse von Religiosität und Werteorientierung in den Bildungs- und Erziehungsplänen als These bestehen. Als Ergebnis der Analysen der beiden Bildungs- und Erziehungspläne lässt sich formulieren: Die theoretische Darstellung in der Neuformulierung des Verständnisses des Kindes als kompetentem Kind ist als ein Fortschritt zu bezeichnen. Das Bild des kompetenten, autonomen, sozialfähigen und religiös begabten Kindes bedarf dennoch einer Korrektur und eines möglichen Neuansatzes in einem weitergespannten Sinne: der Horizont des >Humanum< (Tillich) muss zusätzlich benannt werden.

Gleichzeitig ist auf die mangelnde finanzielle Fundamentierung der Pläne in der Praxis hinzuweisen, die im Bereich der Arbeit mit den Plänen für Erziehende keinerlei Arbeitszeitkontingente und damit eine Träger und Erziehende verpflichtende >bezahlte Arbeitszeit< für die innere Ausgestaltung der Arbeit mit den Plänen im Interesse des Kindes bzw. der Kinder zur Verfügung stellt. Dies gilt in gleicher Weise für die Arbeit mit den Plänen in der Grundschule. Mit dem in beiden Plänen vorgestellten Konzept der Postmoderne wird reduktionistisch im Blick auf die >Wissensgesellschaft< argumentiert. Die Aufgabe von Bildung und Erziehung, unter der Thematik der Wissensgesellschaft verstanden, greift zu kurz. Die von Tillich 1929 vorgelegte Argumentation in seinen Vorlesungen an der Universität Frankfurt zur Sozialpädagogik und der Philosophie der Begegnung begründet eine andere Haltung und Blickrichtung: Aus dem Bezug auf die Vergangenheit erwächst die Aufgabe Zukunft zu erschließen in der Ernstnahme des KAIROS, der gegenwärtigen Wahrnehmung der Verantwortung als Handelnder. Im **15. Kapitel** sind der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan; der Bayerische und Hessische Plan im Vergleich und eine tabellarische Gegenüberstellung von Hessischem Plan und Tillichs sozialpädagogischen Vorstellungen aufgenommen.

Als methodische Reduktion zum Verständnis dieser Arbeit habe ich das Symbol des Dreiecks gewählt, in dem alle dargelegten Ansätze symbolisch bzw. konvergenztheoretisch aufeinander beziehbar sind. Der das Dreieck umfassende Kreis steht für die umgebende Welt, die Gruppe, die politische und/ oder kirchliche Gemeinde und auch für den Horizont der Menschheit. Zu einem direkten Vergleich der unterschiedlichen (methodisch reduzierten) Konzepte laden die Skizzen im Kapitel 15 ein.

Die vorliegende Arbeit schließt sich in ihrer Gesamtheit der Haltung des Sozialwissenschaftlers Engelke an, wenn er fordert, dass „...die zentrifugale(n) Tendenzen allen wissenschaftlichen Wissens durch wiederholte zentripetale Anstrengungen systematisch zusammenzufassen“⁶ sind. Insofern soll die

⁶ Engelke, (2003) Die Wissenschaft der sozialen Arbeit Seite 477

Der Weg der Darstellung der Argumentation

vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Diskussion des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Religionspädagogik im Hinblick auf den Arbeitsbereich von Erziehung und Bildung der Kinder unserer Zeit leisten.

4 Die Lernorte: Sozialassistenten und Sozialpädagogik

Der Ausgangspunkt der unterrichtlichen Erfahrung und des Nachdenkens über die Bildungs- und Erziehungspläne mit dem besonderen Blick auf die anthropologische Konstruktion des Bildes des Kindes ist der Unterricht im Fach Religion und Sozialpädagogik mit den Lernorten der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik. Der Unterricht im Fach Religion an der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik wird durch die Lehrpläne für beide Schulformen bestimmt und sollte in einer doppelten Perspektive behandelt werden: Was bedeutet das Thema für die Studierenden bzw. Schülerinnen und Schüler? Und was bedeutet das Thema für die unterschiedlichen Zielgruppen, für die die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden? Als eine übergeordnete Forderung an beide Schul- bzw. Ausbildungsformen wird erwartet, dass im Religionsunterricht bzw. in der Religionspädagogik die Schülerinnen und Schüler und die Studierenden Kompetenzen erwerben, um evangelische Religion selbst weiter geben zu können.⁷ Mit dieser doppelten Perspektive, formuliert im Lehrplan, ist die Aufgabe und zugleich die Problematik des Unterrichtes in beiden Schulformen gegeben. Die zeitliche Organisation beider Schulformen und die damit zusammenhängende Organisation der jeweils nötigen Praktika⁸ ist die Aufgabe der örtlichen Schulleitung und in deren Verantwortung gegeben. Neben der Aufgabe der Erweiterung der Kompetenz und der Performanz der Praktikanten bzw. Schülerinnen und Studierenden ist auf der praktischen Ebene des Unterrichts zugleich eine Diskontinuität im Lernen in der jeweiligen Klasse bzw. Lerngruppe festzustellen, da Praktikumsorte sehr unterschiedliche Anforderungen und Beiträge an Kompetenz und Performanz der Schülerinnen und Studierenden bereitstellen können.

Die Schulformen der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik sind Teil der Ausbildung für die Laufbahn einer Erzieherin. Die Höhere Fachschule für Sozialassistenten ist in der Regel an einer staatlichen Beruflichen Schule angesiedelt, während Fachschulen für Sozialpädagogik sowohl in staatlicher als auch in freier Trägerschaft (wie z.B. an der Hephata- Akademie für Soziale Berufe in Schwalmstadt in der Trägerschaft der Diakonie) zu finden sind.

⁷ Vgl. hierzu: Lehrplan für die Schule für Sozialpädagogik Lerngebiet: Evangelische Religion, Religionspädagogik Seite 4/1. <http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrpläne/fsp.pdf> Zugriff am 01.07.2017

⁸ Praktika werden mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen versehen, je nachdem ob sie in einer vorbereitenden beruflichen Phase angesiedelt sind wie bei der Höheren Fachschule für Sozialassistenten oder der endgültigen beruflichen Anerkennung dienen wie im dritten Jahr der Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik. Grundsätzlich dient ein Praktikum der Herstellung oder Erweiterung beruflicher Kompetenz und Performanz und der Entwicklung der Fähigkeit zur Reflexion. Im reflexiven Feld sollen Theorie und praktische Erfahrung zur Entwicklung der professionellen Kompetenz miteinander verknüpft werden. Vgl. hierzu auch: Ellermann Das sozialpädagogische Praktikum (2002) Seite 12 ff.

Die Höhere Berufsfachschule für Sozialassistenten führt nach einer zweijährigen schulischen Ausbildung mit praktischen Anteilen zur Anerkennung als Sozialassistentin. Nach einem Besuch der Fachschule für Sozialpädagogik mit zwei Jahren schulischer Ausbildung und Praxisanteilen und einem dritten Anerkennungsjahr in einer Kindertagesstätte oder einer gleichwertigen Arbeitsstätte oder auch in einem parallelen Zusatzverfahren (Fachoberschule) besteht die Möglichkeit zum Erwerb der fachgebundenen Hochschulreife als Voraussetzung der möglichen Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule oder Gesamthochschule. Das Fach Religion ist in die Lehrpläne bzw. Stundenverteilungspläne der Schulen eingefügt, jedoch mit sehr unterschiedlichen Anteilen in den jeweiligen Ausbildungsjahren versehen. Im ersten Jahr der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten ist laut Stundentafel ein Anteil von einer Stunde vorgesehen, im zweiten, mit hohen Praxisanteilen versehenen Jahr, ebenso eine Stunde pro Woche. Zumeist werden diese beiden Stunden im ersten Jahr erteilt, so dass im Ergebnis für die Schülerinnen der Eindruck eines weniger wichtigen Faches entstehen kann⁹, da im zweiten Jahr der Ausbildung zur Sozialassistentin der religiöse Bezug in den Praxisfeldern in der Reflexion im schulischen Unterricht nicht explizit benannt wird, obwohl die Schülerinnen und Schüler sowohl im Bereich der Kindertagesstätten als auch in pflegerischen Bereichen eingesetzt sind und mit religiösen Fragen der Kinder oder ihrer Klienten und Patienten in Alters- oder Pflegeheimen konfrontiert sind. Eine Auseinandersetzung mit den biografisch-religiösen Erfahrungen eines Klienten der Sozialassistentinnen im Praktikum und der reflexiven Spiegelung dieser Erfahrung für die Schülerin der Sozialassistenten lässt sich nicht umgehen und sollte einem unterrichtlichen Gespräch zugänglich werden. Zu den biografischen Erlebnissen eines potentiellen Klienten einer Schülerin der Sozialassistenten oder einer Studierenden der Sozialpädagogik gehören die Erfahrungen der Klienten mit dem Thema >Religion< und der damit implizierten Lebensdeutung, besonders wenn es sich um einen Klienten in einem Alten- oder Seniorenheim handelt. Durch den - letztlich als Streichung zu bezeichnenden - Ausfall des Themas Religion im zweiten Jahr gibt es keine Möglichkeit eines reflexiven Gespräches mit einer Lehrperson mit religionspädagogischer Kompetenz.

Der Stellenwert des Faches Religion mit überwiegend einer Wochenstunde in der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und mit zwei Wochenstunden im ersten Jahr der Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik mit der Möglichkeit der Abmeldung für die Studierenden macht es nahezu unmöglich, eine hinreichende,

⁹ Bezug: Auf der Grundlage der Bestimmungen des Hessisches Schulgesetzes (- HSchG - in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Juni 2008 (GVBl. I S. 761)) gelten die Lehrpläne für die Ausbildung von Staatlich geprüften Sozialassistentinnen und Sozialassistenten nach der Verordnung über die Ausbildung und die Prüfung an den zweijährigen höheren Berufsfachschulen für Sozialassistenten vom 19. Oktober 2006 (ABl. 12/2006, S. 1001) in der jeweils geltenden Fassung. http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrplaene/hbfs/sozialassistenten/lp_hbfs_sozialassistenten.pdf Zugriff am 23.01.2015

wissensmäßige Angleichung an andere Fächer bzw. Fachbereiche mit fünf bis zehn Wochenstunden zu erreichen.¹⁰ Diese Wochenstundenvoraussetzungen führen eher zu einem Religionsunterricht „light“, um eventuell „schwierige“ Schülerinnen oder Studierende nicht zu verschrecken und ihnen Gesprächsmöglichkeiten und eine mögliche Erweiterung ihres Wissens und Könnens im Fach Religion und darüber hinaus zu ermöglichen. Im ersten Jahr des Angebotes des Religionsunterrichtes in beiden Fachklassen können sich Schülerinnen bzw. Studierende vom RU abmelden(!). Im zweiten Studienjahr der Fachschule für Sozialpädagogik wurde bzw. wird das Fach >Religionspädagogik< genannt, ohne die Möglichkeit der Abmeldung für die Studierenden. In dieser Zeit kann bei einer eventuell vorhergehenden Abmeldung einer Studierenden das vorhandene, eher als Vorurteils- oder Alltags-Wissen zu bezeichnende Wissen und Können, oft nicht zureichend aufgearbeitet werden, zumal nur zwei Wochenstunden, unterbrochen durch Praktika, dafür zu Verfügung stehen. Die notwendigen Praktika unterbrechen einen kontinuierlichen Unterrichtsverlauf. Die persönliche Auseinandersetzung mit religiösen bzw. ethischen Themen ist für die Studierenden vielfach sehr intensiv, geschieht aber oft auf einer nicht immer hinreichenden Basis religiöser bzw. theologischer Kenntnisse und deren argumentativer Verknüpfung mit gesellschaftlich-politischen und pädagogischen Fragen. Der Versuch einer Differenzierung zwischen vorhandenem „Alltagswissen“ in Sachen Religion und der Erarbeitung einer als „Fachwissen“ zu bezeichnenden Kompetenz und Performanz ist durchaus schwierig.

Studierende nehmen in ihrem Lern- und Leistungsverhalten das Fach Religion und das Fach Religionspädagogik eher wenig ernst und wenig wichtig. Zugleich sind sie aber sehr engagiert, wenn lebensnahe relevante Themen im Unterricht in verschiedenen Lehr- und Lernarrangements zur Sprache kommen. Diese Ambivalenz ist wahrzunehmen und auszuhalten, aber zugleich auch Motivation für mich, das von mir bis dato nur vermutete Spannungsverhältnis von sozialpädagogisch-theoretischen Annahmen (Generell: Subsumierung von Religion unter Kultur) und den religionspädagogischen Möglichkeiten und Grenzen als theoretischem Hintergrund der Lehrpläne, Stundentafeln und dem individuellen und kollektiven Feld, bezogen auf Lehrer_innen, Schülerinnen und Studierende der beiden Schulzweige zu bedenken.

Die Religionspädagogik spielt in der dritten Ausbildungsphase in der Fachschule keine Rolle mehr, auch wenn viele Anerkennungspraktikantinnen in konfessionellen Kindertagesstätten arbeiten bzw. ihr Anerkennungs-jahr absolvieren und sich mit

¹⁰ Zum Vergleich: Für Religion werden 80 Wochenstunden im 1. Ausbildungsabschnitt berechnet; für Religionspädagogik im 2. Ausbildungsabschnitt ebenso 80 Wochenstunden. Für Sozialpädagogische Grundlagen beispielsweise 240 Stunden im 1. Ausbildungsabschnitt; im 2. Ausbildungsabschnitt 160 Stunden. Schon dieser Vergleich der Rahmenstundentafel zeigt eine gewisse Randstellung der Thematik von Religion. Im dritten Ausbildungsabschnitt werden 160 Stunden Begleitunterricht und Praxisbetreuung berechnet. Das Thema Religion muss explizit nicht mehr bearbeitet werden.

religionspädagogischen Fragestellungen weiterhin auseinander setzen muss(t)en. In dieser Phase der Ausbildung ist die fehlende, weiterführende religionspädagogische Ausbildung ein großes Manko, auch im Hinblick auf die Weiterarbeit der Erzieherinnen in einer kommunalen oder konfessionell getragenen Kindertagesstätte. Die im Lerngebiet Evangelische Religion, Religionspädagogik vorgestellten Aufgabenfelder sind mit dem Anerkennungsjahr nicht beendet, sondern könn(t)en in dieser Zeit ihre praktische Relevanz gewinnen. Religiöse Sozialisation, Gottesvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen, „Kindertheologie“, Grundlagen des Glaubens und interreligiöse Fragen erhalten ihre praktische Bedeutung erst durch die im Praktikum und dem weiteren Dienst mögliche und ständige Erfahrung der Arbeit mit Kindern.

Die von mir als wichtig angesehene theoretisch und praktisch zu bedenkende Verstärkung der Betreuung von Kindern unter sechs und in der Ausweitung auch für Kinder unter drei Jahren durch die gesetzliche Regelung des Bundestages und die von mir als wichtig angesehenen „aufgeklärte“ religiöse Sozialisation von Kindern im Zusammenhang eines erweiterten >Religionsbegriffes¹¹ hat mich dazu geführt, zunächst theoretische Konzepte der Sozialpädagogik auch im Blick auf das Thema Religion zu rezipieren wie umgekehrt auch meine eigenen religionspädagogischen Überlegungen während meiner Unterrichtstätigkeit mit den sozialpädagogischen Überlegungen meiner Kolleginnen und Kollegen der Fachschule für Sozialpädagogik und insbesondere der Studierenden zu konfrontieren und abzugleichen. Die Frage nach einer theoretischen Auseinandersetzung zwischen Theologie und Sozialpädagogik und Sozialpädagogik und Theologie (respektive Religionspädagogik) ist für mich dabei immer wichtiger geworden, da ich den Eindruck gewonnen habe, dass in der Religionspädagogik die Wahrnehmung sozialpädagogischer Anliegen, Strategien und Methoden präsent ist¹², während im Kontext sozialpädagogischer Lehrwerke das Phänomen „Religion“ und die damit zusammenhängenden Fragestellungen der Religionspädagogik „weniger bis nicht“ thematisiert und bedacht werden, d.h. de facto marginalisiert oder ignoriert werden.

Bibliodramatische und gestalttherapeutische Einflüsse im Kontext der Überlegungen zu einem performativen RU und einer performativen Religionspädagogik haben mich in meiner Unterrichtspraxis bestimmt und bilden den Hintergrund meiner Diskussion und Analyse und der damit aus meiner Sicht wahrgenommenen Spannung von Sozialpädagogik und Religionspädagogik. Der Unterricht in der Fachschule für Sozialpädagogik ist in der Tendenz eher durch eine praxisorientierte Haltung der Lehrpersonen bestimmt und durch ein ebensolches

¹¹ Vgl. Kapitel 11.4 Unterscheidung von Religion und Ethik

¹² Vgl. hierzu Möller (2000) Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen; als ausgesprochenes Arbeitsbuch auf der Basis des >Situationsansatzes< für den Unterricht: Möller (Hrsg.) (2004) Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen

praxisorientiertes Rezeptionsverhalten der Studierenden. Praxis im Sinne von >practein – tun< wird in ihren Anteilen in der Ausbildung hoch, aber die theoretische Reflexion des Tuns wurde in meinem Verständnis oft zu wenig geschätzt. Eine Praxis ohne Theorie wird blind, eine Theorie ohne Praxis hat nur eine geringe Reichweite auch in praktischer Hinsicht. In dieser Unterrichts- und Arbeitssituation bekam ich die Chance an einer Fortbildung zur Thematik von Bildung und Erziehung mit Professor W. Fthenakis teilzunehmen. Ich fand in dem von ihm vorgelegten Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan bei der ersten Lektüre einen weiterführenden Ansatz, das Verhältnis von Sozialpädagogik und Religionspädagogik im Blick auf Bildung und Erziehung der Kinder von Geburt an bis zum 10. Lebensjahr in den fachlichen Blick zu nehmen und eine wechselseitig reflektierte Diskussion und Auseinandersetzung zwischen Sozialpädagogik und Religionspädagogik gewissermaßen disziplinübergreifend zu führen und damit auch retro- reflexiv meine eigene unterrichtliche Praxis zu bedenken.

4.1 Spannungen zwischen Sozialpädagogik und Religionspädagogik

Der von mir beobachtete Hiatus bzw. die Spannung zwischen Sozialpädagogik und Religionspädagogik bzw. Religion mit ihren Auswirkungen auf Lehrplan und Stundentafel und ihre Implikation im Schülerinnenverhalten bzw. Studierverhalten spiegelt sich in der Entwicklung des Bereiches wieder, der heute als „Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit“ bezeichnet¹³ wird und das theoretische Fundament der Ausbildung der sozialpädagogischen Lehrerinnen und Lehrer und der Rahmenlehrpläne und Stundentafeln auch der Fachschulen und der ihnen vorgeschalteten Höheren Fachschule für Sozialassistenten bildet. Mit der Einführung der Berufsbezeichnung „Sozialpädagoge“ 1967 wurde sowohl die Berufsbezeichnung >Kindergärtnerin< als auch die Berufsbezeichnung >Jugendleiterin< in der Bezeichnung >Sozialpädagoge< zusammengeführt. Die theoretische Aufarbeitung der Sozialpädagogik als Wissenschaft hält – soweit ich es im Verlauf meiner Recherche verstanden habe - noch an. Innerfachliche Diskussions- und Verständigungsprobleme bedingen kein der Diskussion förderliches Klima und erschweren die Verständigung über Fachgrenzen hinweg. Da Religion und Kirche in unserer gegenwärtigen kulturellen Lage eher als Randthema wahrgenommen werden, ist der Einfluss von religionspädagogischen Vorstellungen auf die innersozialpädagogische Diskussion wenig relevant. Mit den hier zunächst kurz skizzierten theoretischen Dilemmata der Profession der Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit wird verständlich, warum das Thema Religion bzw. Religionspädagogik in der Disziplin Sozialpädagogik und damit auch auf der Ebene des Kollegiums einer Fachschule für Sozialpädagogik kaum diskutiert werden konnte

¹³ Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Überblick:
Schilling (2005) Soziale Arbeit

bzw. unter dem Thema Kultur subsumiert werden musste.¹⁴ So wird z.B. in dem Buch „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ von Thiersch¹⁵ unter der Überschrift „Moralische Kasuistik in der Sozialen Arbeit“ die Frage der Werteorientierung angerissen, aber nicht „religiös“ thematisiert und fundamementiert. Die Schwierigkeiten der Sozialen Arbeit und ihrer wissenschaftlichen Fundierung werden auch von Michael Erler dargelegt. Er zeigt auf, dass in der theoretischen Auseinandersetzung der Sozialwissenschaften die Forderungen nach „...der wissenschaftlichen Durchdringung der Gegenstandsbereiche genauso beantwortet werden müssen wie die nach einer Ethik sozialpädagogischen Forschens und Handelns.“¹⁶ In beiden Darstellungen wird bei einem unterschiedlichen und dennoch ähnlichen Gebrauch der Begriffe von Ethik und Moral die Frage bezüglich eines religiösen Fundamentes von Ethik bzw. Moral nicht gestellt. Das Thema „Religion“ wird ausgespart und damit sehe ich für mich eine Aufgabe der Nachforschung gestellt.¹⁷ Die wechselseitige Kenntnisnahme der jeweils anderen Positionen und deren Diskussion ist für eine Erarbeitung von Kompetenzen auf Seiten der Studierenden notwendig und wichtig, um praktisch handelnd tätig sein zu können, d.h. letztlich sich selber professionell in den unterschiedlichen beruflichen Situationen verhalten zu können. Allerdings sind an einer wechselseitigen Verständigungsintention seitens der Sozialpädagogik und ihrer Theorie Zweifel angebracht.

4.2 Sozialpädagogik – nur der Rationalität verhaftet?

In dem von Lutz/ Kiesel im Jahr 2016 herausgegebenen Buch <Sozialarbeit und Religion> wird gefragt, ob man sich im Kontext von Sozialarbeit mit dem Thema Religion beschäftigen solle. Denn es wäre möglich, dass „...man sich...(damit) dem Vorwurf aussetzt, den Boden der Wissenschaft zu verlassen und sich mit

¹⁴ Vgl. hierzu u.a.: Altenthan, Düerkop et.al. Pädagogik/ Psychologie (2004) In diesem Arbeitsbuch für Kinderpflegerinnen bzw. Sozialassistenten ist das Stichwort >Religion< nicht zu finden. Allerdings wird unter der Rubrik 11 >Kinder aus anderen Kulturen< auch über „Im Glauben begründete Konflikte“ geschrieben. Ebenso lässt sich in dem Arbeitsbuch von Jaszus et. al. (2008) Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen das Stichwort >Religion< nicht auffinden, hingegen die Stichworte > Ritual und Werte<. Unter der Kapitelüberschrift >Sozialpädagogische Arbeit strukturieren und organisieren< wird unter dem Thema Kultur die >Bedeutung und Gestaltung von Festen und Feiern< behandelt. Mit einem denkwürdigen Satz wird die Problematik der unzureichenden Kenntnisse beschrieben: „Erzieher stimmen die Kinder auf Feste ein, erläutern die Bedeutung, beteiligen sie an der Vorbereitung und Durchführung. Oft entsteht in der Vorbereitungsphase Unsicherheit, wieweit Kinder mit anderem religiösen Hintergrund einbezogen werden können. Uns wird auch bewusst, wie wenig oder wie viel wir über andere Religionen wissen.“ (Seite 550) Hinzuzufügen bleibt die Frage: Gibt es auch eine Bewusstheit über die eigene religiöse Herkunft und deren Bedeutung? Könnte diese Unsicherheit Anlass für religionspädagogische Fortbildungen werden?

¹⁵ Thiersch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit (2009)

¹⁶ Erler Soziale Arbeit (1993) Seite 128

¹⁷ Auch in den Fragestellungen Interkultureller Arbeit wird die Thematik Religion analog zur Sozialpädagogischen Theoriebildung ausgeklammert. Vgl. u.a. Bolten (2007) Interkulturelle Kompetenz Seite 112 f.

Erzählungen auseinandersetzt, die angeblich dem Anspruch der Moderne widersprechen, sich des eigenen Verstandes und der rationalen Vernunft zu bedienen um die Welt zu verstehen und zu gestalten.“¹⁸ Die Frage nach Religion wird in den Thesen von Lutz in scheinbar kritischer Auffassung gestellt, dabei wird aber nur darauf verwiesen, dass fundamentalistische Bewegungen im Islam oder im Bereich des Christlich-Evangelikalen mit in theoretische und methodische Überlegungen der Sozialen Arbeit aufzunehmen sind. Mit dem „Schrecken des Fundamentalismus“¹⁹ in einer sich säkular entwerfenden Welt 2016 zu argumentieren, scheint nicht wirklich den Erfordernissen gegenwärtiger wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Diskussion zu entsprechen. Es gibt keine Einwände gegen einen „reflexiven und kritischen Blick auf die Versprechungen und den Trost der Religionen“²⁰, aber es ist problematisch, wenn die Sicht auf Religion einseitig und einlinig vorgenommen wird und dabei die vielfältige Verflochtenheit zwischen Kultur und Religion nicht in die „wissenschaftliche, sozialpädagogische Reflexion“ einbezogen, zwischen christlicher und islamischer Theologie nicht unterschieden wird und mit einem a-historischen Religionsbegriff beide Argumentationsebenen ineinander geschoben werden. Beispielsweise wird in der Werbung die christlich-religiöse Dimension ausdrücklich aufgenommen und thematisiert.²¹ Die Problematik einer marginalisierenden oder gar >dethematisierenden< Sicht auf „Religion“ in der sozialpädagogischen Diskussion könnte zu einer Vernachlässigung der dadurch entstehenden Probleme hinsichtlich der Professionalisierung und des professionellen Handelns in der eigenen Praxis der Studierenden führen. Wird Religion nur unter der Überschrift „Kultur“ wahrgenommen, dann können religiös begründete oder motivierte Handlungen nur als „kulturell bedingte“ wahrgenommen und interpretiert werden und werden dadurch nur verkürzt der Reflexivität und in der professionellen Arbeit zugänglich oder vernachlässigt. Die aus dem Arbeitsbuch „Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen“ und bei Lutz aufgenommenen Anfragen sind m.E. exemplarisch für den Umgang mit dem Thema Religion in der theoretischen Diskussion und in der Ausbildung für Sozialpädagogen innerhalb des Faches Sozialpädagogik. Allerdings zeichnet sich ein Umdenken in der sozialpädagogischen Theoriebildung ab: Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit wird zumindest thematisiert.²² Die Dethematisierung der Thematik von >Religion< wird nicht weitergeführt.

¹⁸ Lutz/ Kiesel Sinn als Ressource in: Lutz/ Kiesel (2016) Sozialarbeit und Religion Seite 10

¹⁹ Lutz/ Kiesel Sozialarbeit und Religion Seite 21

²⁰ Vgl. Lutz/ Kiesel Sozialarbeit und Religion Seite 12

²¹ Als ein Beitrag zu einem weiten Arbeitsfeld: Toscani (1997) Die Werbung ist ein lächelndes Aas; Meyreiß, Die Schönheit in der Werbung in: Hentschel u.a. (2000) Knocking' on Heaven's Door Seite 58-63

²² Vgl. zu diesem langsamen Prozess des Umdenkens der Sammelband von Nauerth u.a. (2017) Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit Stuttgart

4.3 Der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen –eine Hoffnung?

Mit dem ab dem Jahre 2007 vom Hessischen Kultus- und dem Hessischen Sozialministerium herausgegebenen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren (BEP) werden ausdrücklich „Religiosität und Werteorientierung“ behandelt²³. Dies bedeutete nach meiner (damaligen) Auffassung im Jahre 2007 möglicherweise die Chance eines Paradigmenwechsels in der sozialpädagogischen Wahrnehmung von Religion und „religiösen“ Phänomenen und auch eine Veränderung der Aufnahme des Themas Religion gegenüber dem bis dato herrschenden Selbstbildungsansatz, so wie ich ihn in der praktischen Gestaltung in der Zusammenarbeit mit meinen Kollegen_innen wahrnahm. Die dabei entstehende Frage war für mich, wie auf dem Hintergrund des „relationalen bzw. sozialen Konstruktivismus“, mit dem der Bildungs- und Erziehungsplan konzeptionell agiert, eine methodische Einbindung religionspädagogischer Fragestellungen aufgegriffen und dargestellt werden kann. Bedenkt man den Hintergrund der sozialpädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Fachdiskussion, sind Lehrplaninhalte und Stundentafeln der Ausbildung von Erzieherinnen an einer Fachschule und der vorgelagerten Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten inner- sozialpädagogische Kompromissformeln, die seitens eines Religionspädagogen nicht mit freundlicher und wissenschaftlicher Nachsicht, wohl aber mit konstruktiver Kritik begleitet werden können und müssen, zumal es um das gemeinsame Feld der Bildung und Erziehung von Kindern geht. Viele Kindertagesstätten werden in kirchlicher Trägerschaft geführt und damit sollte die Thematik von Religion und die Religionspädagogik einen hohen Stellenwert in den Einrichtungen der Elementarerbziehung erhalten. Darum wird in einem weiteren Arbeitsschritt nach dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BP) der Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Hessen analysiert und im Zusammenhang mit dem vorher konzipierten bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan verglichen und erst danach die auf beide Pläne wirkenden Einflussfaktoren und die Implikationen der Pläne weiter untersucht. Mit der Ausweitung des Anspruches des Bildungs- und Erziehungsplanes auf das Alter der Kinder von 0 bis 10 Jahren ist aus sozialpädagogischer Perspektive eine weite Aufgabe gegeben, die über die bisherigen Ansätze des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan hinausgehen, der auf das Lebensalter von 0-6 Jahren begrenzt bleibt. Diese Ausweitung der Altersspanne verstehe ich auch als Chance einer kritisch- konstruktiven Interpretation des Verhältnisses von Religionspädagogik und Sozialpädagogik und eine sinnvolle Ausweitung der religionspädagogischen Diskussion, die in einen breiteren fachlichen Diskussionszusammenhang jenseits der traditionellen Zuordnung der Kindertagesstätten zum Sozialministerium und der Schulen zum Kultusministerium hineingestellt werden kann. Trotz dieser verhalten optimistisch zu beurteilenden Aufnahme der größeren Altersspanne des BEP im Vergleich zum

²³ Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan (BEP), Seite 79

Die Lernorte: Sozialassistenten und Sozialpädagogik

BP ist die Umsetzung bzw. Realisierung am jeweiligen Lernort eine offene Frage, die mit dieser Arbeit als Aufgabe angerissen, aber im Sinne einer empirischen Evaluation nicht weiter verfolgt werden kann.

5 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BP)

Zwischen dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan und dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan besteht eine enge Verbindung. Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan wurde ebenso wie der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan unter der Leitung von Prof. Dr.Dr.Dr. Fthenakis und einem je nach Bundesland unterschiedlich zusammengesetztem Team entwickelt. Aufgrund der zeitlichen Vorordnung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes vor dem Hessischen Plan wird zunächst der Bayerische Plan in seinen wichtigen Linien dargestellt.

5.1 Perspektiven einer Neuorientierung frühkindlicher Bildung

Ein Team des Bayerischen Staatsinstitutes für Frühpädagogik in München und dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen hat unter der Leitung von Professor Fthenakis den BP formuliert und im Jahr 2004 herausgegeben²⁴. Der Plan ist auf der Grundlage der im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München seit 1998 erarbeiteten Konzepte zusammengestellt, die im Projekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang zur Grundschule“²⁵ erarbeitet wurden. Die in dieser Zusammenstellung erarbeiteten Konzepte gehen aus von der Definition unserer Gesellschaft als >Wissengesellschaft<, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „...Wissen zur wesentlichen Ressource wie zur Legitimation des Handelns im sozialen Raum wird.“²⁶ Mit dieser Positionsbestimmung für einen Rahmenplan für Bildung und Erziehung wird auf die Förderung übergreifender Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder rekuriert. Als wichtige Dimensionen dieses Bildungs- und Erziehungsplanes werden kulturelle Diversität, soziale Komplexität und ein rasanter gesellschaftlicher Wandel auf allen Ebenen der Gesellschaft benannt. Weiterhin wurden drei Schwerpunkte erarbeitet, die Lernmethodische Kompetenzen, Resilienz und Transitionen beinhalten. Insgesamt gesehen dienen die einzuführenden Bildungs- und Erziehungspläne im Blick auf Kind und Kindheit dazu, „...die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und die Beschäftigungsfähigkeit“²⁷ des späteren Erwachsenen im Kontext des lebenslangen Lernens zu fördern. Auf der Ebene der Kindertagesstätten und vergleichbarer

²⁴ Die zweite Auflage des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung wurde 2006 veröffentlicht. Die Zusammensetzung der Fachkommission wird im BP auf Seite 472 dokumentiert.

²⁵ Die Zusammenstellung und Veröffentlichung der Vorbereitungen erfolgte unter dem Titel: Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. (Bildungsforschung Bd. 19). Autor: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Berlin 2007. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_16.pdf Letzter Zugriff am 03.07.2017

²⁶ BMBF Perspektiven, Seite 1

²⁷ BMBF Perspektiven, Seite 22

Einrichtungen wird zugleich an eine Steuerung im System der frühkindlichen Bildung und Erziehung als Rahmenvorgabe gedacht.

5.2 Ziele des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BP) hat das Ziel, den „Wert frühkindlicher Bildung und hochwertiger pädagogischer Arbeit“ hervorzuheben und in das Bewusstsein der in den Kinderkrippen und Kindergärten arbeitenden Erzieherinnen und Erzieher zu bringen. Neben dem „Spiel als pädagogischem Grundprinzip“, das vom Situationsansatz abgeleitet ist, initiieren und moderieren die Fachkräfte „Lernprozesse“. Diese Veränderung in der Intention des BP hat sich noch nicht im allgemeinen Berufsverständnis der Erzieherinnen niedergeschlagen²⁸, so Frau Staatsministerin Stewens, und muss deshalb besonders akzentuiert werden.

Fthenakis betont in seinem Vorwort die grundlegenden Veränderungen im neuen Bildungs- und Erziehungsplan, d.h. einen Paradigmenwechsel, der in der Veränderung des Theorems des individuellen Bildungsvorgangs, so wie er im Situationsansatz vorgestellt war, hin zu einem Theorem eines sozialen bzw. sozialkonstruktivistischen Bildungsprozesses besteht. Diese veränderte Bildungsauffassung wird von Fthenakis so akzentuiert: „Er (der BP) versteht vielmehr unter Bildung einen zwar individuell veränderten, aber sozial hergestellten Erkenntnisgewinn. Bildung ist somit das Ergebnis sozialer Prozesse, die kontextuell eingebettet, nach Sinnkonstruktion streben.“²⁹ Entscheidend für diesen Plan ist darum die Wendung vom Situations- bzw. Selbstbildungsansatz weg hin zur Konzeption der Ko- Konstruktion und dem Verständnis von Bildung und Erziehung als sozialem Prozess. „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan befürwortet die Herstellung einer möglichst hohen Konsistenz bei den Bildungsgrundsätzen (Ziele, Inhalte und Prozesse) im Bildungsverlauf. Die Lösung des Konsistenzproblems wird helfen, die Übergänge im Bildungssystem neu zu konzeptualisieren, die individuellen Kosten zu reduzieren und das Bildungssystem insgesamt effizienter zu gestalten.“³⁰ Neben den sozial-pädagogischen Überlegungen des BP hinsichtlich der Individualisierung bei der Begleitung kindlicher Bildungsprozesse ist das inhaltliche Problem der Konsistenz hinsichtlich der Übergänge der Kinder wie beispielsweise aus der Kindertagesstätte zur Grundschule auch wichtig für eine mögliche Kostenreduktion im Bildungs- und Erziehungswesen.³¹

²⁸ Vgl. BP, Das Vorwort von Frau Staatsministerin Stewens, Seite 9

²⁹ BP, Seite 11 Hervorhebung von mir, W.M.

³⁰ BP, Seite 11

³¹ Die hier von Prof. Fthenakis vorgetragene Auffassung mit u.a. dem Argument der Kostenreduktion bleibt ohne eine präzisierende Kalkulation auf einer deklamatorischen Ebene stehen. Eine reale Umsetzung der Konsistenzproblematik und der Transition wird durch eine institutionalisierte

Im Unterschied zum Erprobungsentwurf in Bayern im Kindergartenjahr 2003/ 2004 ist der als Buch vorliegende BP erweitert, die Gestaltung von Bildungsprozessen ist nun ausdrücklich Thema des BP. Damit wird der Ansicht Rechnung getragen, dass die Organisation von Bildungsprozessen über den Elementarbereich hinaus auch im Blick auf die Grundschule zu gestalten ist und unter dem Ziel einer „hohen Konsistenz bei den Bildungsgrundsätzen, Zielen, Inhalten und Prozessen im Bildungsverlauf ihre inhaltliche und formale Aufgabe findet. Allerdings ist die Reichweite des Planes auf die Jahre 0 bis 6 der Lebensjahre eines Kindes beschränkt und bezieht den Bereich der Grundschule nicht mehr mit ein“³², weist aber auf den fortzusetzenden Weg der Bildungsplanung hin. Entscheidend ist nach Auffassung von Fthenakis, dass „...Bildung die zentrale Ressource des Landes (ist).“³³ Die Zukunft jedes (Bundes)-Landes hängt von der Bildung der Kinder ab. Diesem Ziel der Bildung und Erziehung der zukünftig fähigen Menschen für die Entwicklung unseres Landes dient der Plan. Die Reichweite des BP ist auf die Zeit von der Geburt an bis zum 6. Lebensjahr eines Kindes begrenzt. Die Aufgaben des Planes enden mit dem Schuleintritt eines Kindes, d.h. an einer institutionell bestimmten Grenze. Im Blick auf die anthropologisch- pädagogische Grundlage ist der BP als ein Prototyp der sozialkonstruktiven Bildungs- und Erziehungsauffassung zu verstehen.

5.2.1 Notwendigkeiten eines Bildungs- und Erziehungsplanes für den Elementarbereich

Seit der Einführung des Bildungsmonitorings durch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit der Teilnahme an der TIMSS-Studie 1995 steht auch die Frage der frühen Bildung im Zentrum der nationalen und internationalen Bildungsdiskussion. Auf der politischen Ebene findet der Stellenwert früher Bildung eine große Beachtung, zugleich wird auf der fachlichen Ebene über die Konzeption von Bildungsprozessen debattiert.³⁴ Im Kontext der Notwendigkeiten der neuen Bildungs- und Erziehungspläne steht die Einsicht in den rapiden gesellschaftlichen Wandel, der dazu führt, dass Kinder in einer vielfach komplexen Welt aufwachsen. Diese Komplexität ist im Vergleich mit einer Kindheit in den 50iger oder 60iger Jahren zu sehen. Die damaligen Bedingungen des Aufwachsens wurden durch die Situation der Kriegserfahrungen der Eltern und der Nachkriegsbedingungen für die Kinder bestimmt. Im politisch- ideologischen Sinne waren diese Bedingungen scheinbar

Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrpersonen nicht preiswerter. Diese sinnvolle Arbeit ist ohne eine Aufgaben- und Ausgabenerweiterung weder in Bayern noch in Hessen zu leisten.

³² Vgl. BP, Seite 11 Vorwort von Prof. W. Fthenakis

³³ BP, Seite 12

³⁴ Diese Einflüsse werden in dieser Arbeit in eigenen Kapiteln thematisiert. Zu der nicht nur in Bayern geführten Diskussion vgl. Fthenakis/ Oberhuemer (2002) Ausbildungsqualität als Zusammenfassung der Ergebnisse einer Fachtagung im Jahr 2000

einfacher (Ost- West-Konflikt als Orientierungsmerkmal), andererseits aber durch die atomare Bedrohung (z.B. die Kubakrise 1962) durchaus angsteinflößend für Kinder. Diese Ängste wurden in der Regel weder von Kindern noch von Erwachsenen thematisiert. Die realen atomaren Bedrohungsszenarien diesseits und jenseits der innerdeutschen Grenze wurden mit einer verschleiernenden öffentlichen Sprache in das – sozialpsychologisch gesehen – gesellschaftliche „Unbewusste“ abgedrängt.³⁵ In der DDR war die arbeitende Mutter das gesellschaftliche Leitbild, verbunden mit der sozialistischen Kinderbetreuung. In der Bundesrepublik galt das Modell der Kleinfamilie mit arbeitendem Vater und der den Haushalt versorgenden Mutter als gesellschaftliches Ideal. Die Erziehungserfahrungen der damaligen Elterngeneration in ihrer eigenen Kindheit in der Weimarer Republik und dem deutschen Faschismus von 1933 bis 1945 und das gesellschaftlich restaurative Klima der 50iger und 60iger Jahre in der Bundesrepublik beeinflussten die Erziehung ebenso wie die restriktiven theoretischen Vorstellungen der pädagogischen Fachleute.³⁶ Einflüsse internationaler Curricula, veränderte Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt, demographische Veränderungen, veränderte Erziehungskontexte und Diskontinuitäten in der Erziehung üben einen unterscheidbaren Einfluss im Vergleich zu den 50iger und 60iger Jahren auf die Entwicklung der Kinder aus. Die Konstruktion von Kindheit und damit die Kindheit jedes Kindes ist geschichtlich bedingt.³⁷

5.2.2 Das Bildungserneuerungsmodell

Der BP diskutiert ausdrücklich auch die Fragen von Bildung und Bildungsprozessen. Als leitende These des Planes wird davon ausgegangen, dass das „statische Bildungsvorratsmodell (aufgeschrieben in einem Bildungskanon)“ von einem „dynamischen Bildungserneuerungsmodell“ abgelöst werden muss. Die lebenslange Lernfähigkeit wird immer wichtiger und bei der Gestaltung einer beruflichen und privaten Lebensführung immer einflussreicher werden. Diese grundlegende Frage der dynamischen Bildung bzw. der lebenslangen Bildung wird auch im Hinblick auf die Frage der Einordnung der religionspädagogischen Fragen weiterverfolgt werden. Die Frage der Bildung im Elementarbereich ist eine Aufgabe, „...die Eltern, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft gemeinsam fordert und verpflichtet.“³⁸ Der Aufbau der Bildungsanstrengungen aus dem Elementarbereich heraus wird als notwendig angesehen. Der BP nimmt die Prämisse „Wissensgesellschaft“ auf und sieht sie als

³⁵ So wurde bis 1989/1990 in der regionalen Presse der Schwalm-Eder-Region (HNA) die Existenz eines Atomwaffenlagers in Schwalmstadt- Rörshain nicht erwähnt. Dieses Schweigen galt bis zum Abtransport der unter amerikanischer Bewachung stehenden Atomwaffen und der Auflösung der amerikanischen Community in Schwalmstadt- Treysa.

³⁶ Vgl. hierzu auch das Kapitel „Kindheit in veränderten Lebensräumen“ Kapitel 8.1.2

³⁷ Eine vertiefte Diskussion bringt das 9. Kapitel „Das kompetente Kind“

³⁸ BP, Seite 20

hinreichend plausibel an. Aufzunehmen ist auch der Hinweis, dass die „Wirtschafts- und Arbeitswelt“ veränderte Anforderungen an den Einzelnen stellt, die darin bestehen, dass eine hohe Orientierungsfähigkeit in komplexen Kontexten erwartet werden wird. Hinzu kommen Anforderungen an eine hoch entwickelte bzw. zu entwickelnde Eigensteuerung im Umgang mit den Anforderungen der gegenwärtigen und in der Zukunft zu erwartenden Anforderungen der Arbeitswelt. Das Projekt des Philosophierens mit Kindern wird aus den letztgenannten Gründen auch von Seiten der Wirtschaftsverbände mit unterstützt.

5.2.3 Rezeptionen von wissenschaftlichen Ergebnissen im BP

Mit dem Hinweis auf die Aufnahme „neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ in die Bildungs- und Erziehungsdiskussion wird **summarisch** auf Entwicklungspsychologie, Neurowissenschaften, Kindheits- und Bildungsforschung verwiesen. Dieser Verweis bedarf weiterer grundlegender Überlegungen, insbesondere der Diskussion der Frage nach der Art und Weise wie Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Anstrengungen und deren Aufnahme in den BP geschieht. Weitere wissenschaftliche Disziplinen wie die Familiensoziologie und die Religionspädagogik sind hier nicht benannt, werden aber mit Ergebnissen der Disziplinen im BP aufgenommen. (Vgl. BP Teil 2) Die mit dem BP verfolgte Absicht besteht darin, dass die Anschlussfähigkeit kindlicher Bildung und Erziehung von unten aufgebaut wird, d.h. dass die Anschlussfähigkeit kindlicher Bildung und Erziehung von der Kindertagesstätte und vergleichbarer Einrichtungen her über die Schullaufbahn bis hin zu einem universitären Studium oder einer Berufslaufbahn in einem in sich konsistenten Zusammenhang gesehen werden sollte. „International zeigen sich jene Bildungssysteme und –konzepte als zukunftsweisend und volkswirtschaftlich ertragreich, die von unten her aufgebaut und...aufeinander abgestimmt sind. Sie verlangen, den im Zuge des Übergangs zur Wissensgesellschaft unausweichlichen Bildungsreformprozess am Elementarbereich anzusetzen und diesen zu einem starken Fundament weiterzuentwickeln.“³⁹ Problematisch scheint dennoch an diesem Denkweg zu sein, dass das gesellschaftlich- wirtschaftliche Modell einer sich ständig wandelnden und beschleunigenden Gesellschaft und ihrer Erwartungen an Bildung und Erziehung nur das notwendigerweise in die Zukunft projizierte Bild der Gegenwartswahrnehmung ist.⁴⁰ In gleicher Weise ist zu fragen, ob dieses Modell wirklich einen „Aufbruch in die Zukunft“ für Kinder darstellt, oder nicht auch und in erster Linie eine „Selbst-Vergewisserung“ der heute pädagogisch und gesellschaftlich Verantwortlichen in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft darstellt. Der Hinweis auf die >Zukunft der Kinder< könnte auch die argumentativ verkleidete

³⁹ BP, Seite 20; Vgl. auch Heckman, James (2013) Catch `em Young; ebenso in: Die Zeit (2013)

⁴⁰ Vgl. hierzu den Abschnitt zu den sozialpädagogischen und geschichtsphilosophischen Überlegungen von Paul Tillich in Kapitel 14 zur Thematik >Zukunft<.

Interessenlage von Gesellschaft und Wirtschaft hinsichtlich der Bildung und Erziehung der Kinder beschreiben.

5.2.4 Die anthropologische Konstruktion: Das neue Bild des Kindes

Der BP geht aus von dem Bild des kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes. Die Selbsttätigkeit und die Selbstbestimmung sind in einem weiten Umfang von Geburt an für jeden Menschen festgelegt und beginnen schon vor der Geburt. Damit ist eine große Bandbreite der Entwicklung der individuellen Autonomie eines Menschen impliziert wie auch die entwicklungsangemessene Möglichkeit der Mitgestaltung der gesellschaftlichen Umgebung und die Möglichkeit der Übernahme von Verantwortung. In Kapitel 2.1 des BP wird das in dem BP vorgestellte Verständnis von Bildung formuliert. Für die Konzeption des BP ist das Verständnis von Bildung als sozialem, ko-konstruktiven Prozess bestimmend. Bildung ist in diesem Sinne auch „Sinnkonstruktion“. In der Darstellung des Kindes als „kompetentem Säugling“ wird beschrieben, wie das neugeborene Kind in einen Austausch mit der es umgebenden Welt tritt und damit die je eigene Sinnkonstruktion beginnt. Diese individuelle Sinnkonstruktion dient dem Aufbau eines im Plan nicht erwähnten Kontingenzbewusstseins.

5.2.5 Bildung im Kontext

Zu den Leitzielen einer so verstandenen, ko-konstruktiv erworbenen Bildung gehört die „Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung“, die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen sowie die Fähigkeit, mit Veränderungen und Belastungen konstruktiv umzugehen. Entscheidend ist, dass auf der Grundlage wissenschaftlicher Bemühungen⁴¹ aus einer eher pathogen-analytischen Orientierung im Blick auf defizitäre Erfahrungen eine prospektiv- resiliente Bewegung bzw. pädagogische Konstruktion wird, die die vorhandenen Kompetenzen stärkt und die Kinder ermutigt. Das Verhältnis von Bildung und Entwicklung, Bildung und Erziehung (2.5) ist unter der Leitlinie der Stärkung der Kinder zu fassen. Die Bildungsanstrengungen sind darauf auszurichten, dass Kinder in ihrer Entwicklung größere Lebenschancen erhalten als es ihrer sozialen Herkunft entsprechen könnte. Dazu gehören lernfördernde Bedingungen wie die, ein sicheres und Geborgenheit schaffendes Umfeld mit einer fördernden Lernatmosphäre bereitzustellen, sodass Kinder eine positive Wahrnehmung kindlicher Emotionen durch Erwachsene erfahren und die gezielte, fördernde Einbindung in die jeweilige institutionelle Lernatmosphäre erleben. Mit diesen Rahmenbedingungen kann (dies

⁴¹ Vgl. hierzu Kapitel 9, Das kompetente Kind in dieser Arbeit

ist die Erwartung der Autor_innen des BP) authentisches, d.h. lebensechtes und wissenschaftsähnliches Lernen geschehen.⁴²

5.2.6 Spielen und Lernen in reziproker Interaktion

Das Verhältnis von Spielen und Lernen (ad 2.7) ist von einer wechselseitigen Durchdringung gekennzeichnet. Projektarbeit und Freispielphasen, Freispielphasen und Projektarbeit wechseln sich im Primarbereich ab und führen immer wieder auch zu Lernprozessen. Der im BP aufgenommene ko-konstruktive schwedische Ansatz⁴³ hebt das Lernen auf eine metakognitive Ebene⁴⁴ und will die Lernenden zum Nachdenken über das jeweilige Geschehen führen. „Lernprozesse werden ...als aktive und kooperative Formen der Wissenskonstruktion und des Kompetenzerwerbs verstanden.... Entscheidend ist hierbei die Qualität dieses Interaktionsgeschehens, für dessen Steuerung und Moderation die Erwachsenen verantwortlich sind.“⁴⁵ Auf der praktischen Ebene der Einrichtung heißt dies auch: Die Einführung und Gestaltung einer angemessenen Kernzeit für alle Kinder, damit auch ausreichende, geplante Lernsituationen angeboten werden können. Neben dem Prinzip der Entwicklungsangemessenheit (ad 2.9 im BP) gehört auch das Demokratieprinzip (ad 2.10 im BP) zu den grundlegenden Entwicklungslinien des BP. Darin ist eingeschlossen, dass das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern und das Verhältnis der Bildungsorte untereinander jeweils ausgerichtet sein muss auf einen wechselseitigen Dialog und eine respektvolle Partnerschaft, sodass alle Lernprozesse wechselseitig getragen werden können. „Nur durch geteiltes Engagement kann es Erwachsenen gelingen, mit Kindern die Ziele und Werte der Gesellschaft zu reflektieren.“⁴⁶ In der Wechselseitigkeit der „positiven“ Beeinflussung liegt die gute Möglichkeit für die Bildung und Erziehung der Kinder im Elternhaus und den jeweiligen nachgelagerten Institutionen.

5.2.7 Die rechtliche Grundlage des BP⁴⁷

Die rechtliche Grundlage der Gültigkeit des BP ist das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz, zu dem Kinderkrippe, Kindergärten, Kinderhäuser und integrative Kindertageseinrichtungen zählen. Nicht eingeschlossen sind in diesem

⁴² Vgl. BP, Seite 30

⁴³ Vgl. Dahlberg, Gunilla (2004) Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur in: Fthenakis, Frühpädagogik international

⁴⁴ Vgl. BP, Seite 32

⁴⁵ BP, Seite 32

⁴⁶ BP, Seite 35

⁴⁷ BP, Seite 36; zur direkten gesetzlichen Grundlage vgl. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayKiBiG>? Letzter Zugriff 04.05.2017 Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG). Vom 8. Juli 2005 (GVBl. S. 236) BayRS 2231-1-A

Gesetz sonderpädagogische Tageseinrichtungen, in denen Kinder mit Behinderungen oder Entwicklungsrisiken aufgenommen werden. Neben den rechtlichen Voraussetzungen für die Träger und das Personal der Kindertageseinrichtungen in Bayern ist das Ziel des BP „...über die gesamte Altersspanne hinweg und an allen vorschulischen Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf zu sichern. Gestaltung und Organisation der Bildungsprozesse des Kindes haben sich allein am Kind zu orientieren und nicht an den einzelnen Bildungsinstitutionen. Es ist immer dasselbe Kind, das seine Bildungsprozesse ...aktiv mitgestaltet.“⁴⁸ Die Hinwendung zum einzelnen Kind ist im BP ausdrücklich vorgesehen und soll im Sinne eines „Output“ in den Einrichtungen selbst evaluiert werden. Der Plan ist in seinem Aufforderungscharakter in einer Brückenfunktion zu sehen, in dem die pädagogischen Fachkräfte „...Brücken zwischen den Absichten der Gesellschaft und der Welt der Kinder bauen.“⁴⁹ Die Reihenfolge in der Benennung der Aufgabenstellung ist zu beachten und vermutlich in dieser Weise nicht zufällig formuliert. Die Aufgabe des BP liegt zusammengefasst darin, „...Orientierungshilfe, Bezugsrahmen und Verständigungsgrundlage für die Konzeptionsentwicklung und zugleich Richtschnur für die Selbstevaluation“⁵⁰ zu sein. Eine Spannung zwischen gesellschaftlich benannten Aufgaben im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Kinder und den individuellen Erfordernissen des einzelnen Kindes wird im Plan benannt. Insgesamt hat der Plan eine Steuerungsfunktion für alle Einrichtungen der Bildungs- und Erziehung der Kinder außerhalb der Familie.

5.2.8 Der BP als Konstruktion

Der BP selbst ist das Ergebnis der Beteiligung einer Fachkommission und vieler Institutionen der Kindertageseinrichtungen. Dadurch sind die in ihm niedergelegten Vorschläge und Empfehlungen sowohl praxisbezogen als auch zugleich theoretisch fundiert. Aktuelle Forschungsbefunde, Modelle von „best practice“ und deren Weiterentwicklung als „next practice“ im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Erfahrungen fremder Einrichtungen als auch internationale Entwicklungen stehen im Hintergrund dieses Planes, der unter der Federführung des Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP)⁵¹ entwickelt und niedergeschrieben wurde. In diesem Kontext

⁴⁸ BP, Seite 38

⁴⁹ BP, Seite 38

⁵⁰ BP, Seite 39

⁵¹ Zu grundlegenden Informationen über das Staatsinstitut für Frühpädagogik vgl. : <http://www.ifp.bayern.de>

der Entstehung bleibt der Plan auch ein offenes Projekt, das an neue Entwicklungen angeglichen werden kann und muss.

5.2.9 Das Bild des kompetenten Kindes

Der BP beginnt mit der Darstellung des Bildes bzw. der Konstruktion des „kompetenten Kindes“ als anthropologischer Grundlage des Planes (Kapitel 5 des BP) und geht aus von der Beschreibung von Basiskompetenzen, die als Fertigkeiten und Charakteristika des Kindes beschrieben werden. Abgeleitet werden diese Basiskompetenzen aus Theorieansätzen der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie⁵². Ein Kind sollte ohne Vorbedingungen von den Erzieherinnen und Lehrpersonen angenommen werden so wie es ist, bzw. wie es von den Erzieherinnen wahrgenommen und erlebt wird. Das in einem Kind entstandene Selbstvertrauen korrespondiert auf der Seite der betreuenden Erzieherinnen mit der Annahme des Kindes. Diese Annahme ohne Vorbedingungen hätte auch religionspädagogische Implikationen, die in diesem Kontext der personalen Kompetenzen im BP nicht beschrieben werden. Wertschätzung zu erfahren und Bestätigung im Spiegel der Erwachsenen zu finden ist eine wichtige Voraussetzung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes im kognitiven, sozialen, emotionalen und physischen Bereich des jeweiligen kindlichen Selbstkonzeptes. Diese Wertschätzung und Bestätigung könnte ebenso religionspädagogisch verankert werden. Weiterhin werden im 5. Kapitel des BP motivationale Kompetenzen beschrieben, die unter den Stichworten Autonomie, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und der Ausbildung von eigenen Interessen gefasst werden. Kognitive, physische und soziale Kompetenzen sind zu fördern und zu entwickeln.

5.2.10 Werte und Orientierungskompetenz

Die Erzieherinnen haben die Aufgabe, „...christliche und andere verfassungskonforme Werte“⁵³ in ihrem Verhalten vorzuleben⁵⁴ und damit eine mögliche Übernahme dieser Werte durch die Kinder zu bewirken. Begründet wird diese Übernahme der Werte in einer Bezugsgruppe mit dem Wunsch des Kindes nach sozialer Zugehörigkeit. Ethische Streitfragen sollen erkannt und im Gespräch einer Lösung zugeführt werden, unterstützt durch adäquate Geschichten und Gespräche. Eine Verantwortungsübernahme (Vgl.5.7 BP) und die Ausbildung der Fähigkeit zu einer Einfügung in das Leben in einer demokratisch strukturierten Gesellschaft führen Kinder in die Entscheidungsfindung konsensualer Lösungen ein. Dazu gehört auch das Erlernen der Akzeptanz von Kompromisslösungen als Teil

⁵² Aufgenommen und weiter analysiert werden diese Überlegungen im 9. Kapitel dieser Arbeit unter der Überschrift „Das kompetente Kind“.

⁵³ BP, Seite 63

⁵⁴ BP, Seite 63 unter der Nummerierung (5.6) Entwicklung von Werten etc.

einer demokratischen Konflikt- und Lösungskultur. Dennoch können konflikthafte Momente für Erzieherinnen in problematischen Situationen der Kinder vorkommen und damit auch zu Wissenskonflikten für die Erwachsenen werden. Festzuhalten ist die Präferenzierung der Wertebildung vor der Aufnahme des Themas „Religiosität“.

5.2.11 Meta- kognitive Kompetenzen und Strategien

In einer Weiterung werden Lernmethodische Kompetenzen beschrieben, die den bisher als Basiskompetenzen bezeichneten Lernstrategien im weitesten Sinne folgen. Der Wissens- und Kompetenzerwerb ist das Fundament eines möglichen lebenslangen selbstgesteuerten Lernens. „Wissen kompetent nutzen zu können hängt nicht nur von den erworbenen Wissensinhalten ab, sondern vor allem von der Art und Weise, wie man Wissen erworben hat.“⁵⁵ Der meta-kognitive Ansatz soll den Kindern helfen, interessante Inhalte effektiver und mit mehr Bewusstheit zu lernen und zu verstehen. Die Methoden zur Planung und Gestaltung inhaltlicher Auseinandersetzung mit Wissensgebieten arbeiten mit einem erweiterten Projektansatz. In der praktischen Durchführung geht es in dem erweiterten Projektansatz darum, neues Wissen selbstgesteuert zu erwerben, dieses Wissen anzuwenden und zu übertragen und zugleich – dies ist der entscheidende theoretische und in die Praxis umzusetzende Unterschied in der Konstruktion des BP gegenüber vorhergehenden pädagogischen Ansätzen – sich das eigene Denken in dem Reflexionsgespräch mit den Erzieherinnen bewusst zu machen. „Wenn Kinder ein tiefer gehendes Verständnis für die jeweils behandelten Phänomene ihrer Umwelt entwickeln und zugleich bewusst lernen, dann erwerben sie zunehmend meta-kognitive Kompetenzen.“⁵⁶ Die zu erzielende Differenz in den lernmethodischen Wegen zwischen dem Projektansatz, der als Erweiterung des Situationsansatzes verstanden werden kann, und dem meta-kognitivem Ansatz liegt in der von Erzieherinnen moderierten Lernaktivität, die die Differenz im Denken von Kindern in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Sachverhalt bewusst aufnimmt und anspricht.

5.2.12 Weitere Kompetenzen⁵⁷

Neben den kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen sind weitere Fähigkeiten zu erwerben, die den Umgang mit Belastungen beschreiben und mit dem Stichwort <Resilienz> zu bezeichnen sind. Die im BP favorisierte frühe Bildung kann Kinder unterstützen, die Kompetenzen zu erwerben, die für die Bewältigung

⁵⁵ BP, Seite 66

⁵⁶ BP, Seite 67

⁵⁷ Vgl. BP die Punkte 5.7 -5.9

von belastenden Lebenssituationen nötig sind. „Resilienz bündelt jene personalen und sozialen Ressourcen, die das Kind in die Lage versetzen, seine Entwicklungsaufgaben auch unter riskanten Lebensumständen in positiver Weise zu bewältigen.“⁵⁸ Für die Kindertagesstätten insgesamt ergeben sich aus der Aufgabe der Stärkung der Resilienz für Kinder zugleich die Aufgabe der Erstellung eines umfassenden Präventionskonzeptes und dessen Implementation in die jeweilige Einrichtung. Die Aufgabe des Elternhauses in dem Bereich der entwicklungspsychologisch zu beschreibenden Entfaltung des kompetenten Kindes bleibt in den ersten Lebensmonaten davon unberührt. Erst mit dem Tag des Eintrittes in eine Kindertagesstätte kann der Blick der Erzieherinnen auf die Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes gelenkt werden.

5.2.13 Themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven

Eine weitere Schwierigkeit im Aufwachsen der Kinder stellen Veränderungen und Übergänge im Leben dar.⁵⁹ Aus der Familienpsychologie wird der Begriff der „Transition“ übernommen, um diese Übergänge bzw. Veränderungen zu bezeichnen. Bei den Transitionen ist der Aspekt der Herausforderung und der Motivation entscheidend, um die Entwicklungsfähigkeit und –möglichkeit der Veränderung bzw. des Übergangs für die Kinder zu betonen. Die Übergänge können vielfältig sein, vom Elternhaus in die Kindertagesstätte, von der Kindertagesstätte in die Schule, ebenso kann die Trennung von Eltern ein Faktor der Transition sein. „Die Kompetenzen für gelingenden Übergang sind nicht nur Merkmale des Kindes, sondern kennzeichnen alle beteiligten sozialen Systeme.“⁶⁰ Die Leistungen der Transition müssen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigt werden. Übergänge bedürfen darum der besonderen Aufmerksamkeit und vorausschauender Planung und Moderation durch die Mitarbeitenden in den verschiedenen beteiligten Institutionen. Weiterhin ist der Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt in den institutionellen Blick zu nehmen. Sowohl Kinder mit drohender Behinderung als auch hochbegabte Kinder sollen entsprechend gefördert und begleitet werden. Die Voraussetzungen des Gelingens der Transition für das einzelne Kind liegen im Bemühen aller Beteiligten (Eltern, Mitarbeitende der abgebenden Institution und der aufnehmenden Einrichtung), die Transition des Kindes mit zu gestalten und dabei Ziele festzulegen, über die Herausforderungen, Bewältigungs- und Anpassungsprozesse sich miteinander (!) zu verständigen und dies in einer schriftlichen Planung, in der Entwicklung einer Strategie und einer Evaluierung zu fixieren.⁶¹ Eine Zusammenarbeit jenseits der Grenzen der eigenen Einrichtung wird zu einer Herausforderung und zugleich zu einer Verpflichtung im Interesse eines Kindes!

⁵⁸ BP, Seite 82

⁵⁹ Im BP die Punkte 5.10, 6.1 und 6.2

⁶⁰ BP, Seite 99

⁶¹ Vgl. BP, Seite 101

5.2.14 Werteorientierung und Religiosität - Themenbezogen

Die religionspädagogische Fundierung des BP wird im Zusammenhang der Werteorientierung eingeführt. Wertorientierung und Religiosität sind als Kompetenzen verankert als auch einbezogen in themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche (7.1 im BP). Werteorientierung und Religiosität sind zusammen mit Emotionalität und sozialen Beziehungen (7.2), Sprache und Literacy (7.3), Informations- und Kommunikationstechnik, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Umwelt, Ästhetik, Musik, Bewegung und Tanz sowie Gesundheit (7.3 – 7.11) verbunden. Die ethische und religiöse Erziehung ist auf die Bayerische Verfassung (Art.107 Abs.1 und 2 BV) gestützt. Der Art. 131 Abs. 2 BV legt allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele fest. Dazu gehören u.a. die Ehrfurcht vor Gott, die Achtung vor der Würde des Menschen und weitere ethische Maximen. Zugleich wird das Nebeneinander von positiver und negativer Religionsfreiheit als Wahl der Eltern für ihr Kind beschrieben. Zu dem Beitrag, den die ethisch- religiöse Erziehung im Blick auf das Kind leisten soll, gehören die folgenden Aufgaben:

- Die Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems⁶²
- Die Konstruktion eines grundlegenden Verständnisses von Wertigkeit
- Fähigkeiten mit Krisen, Brüchen und Übergängen biographisch umzugehen
- Begleitung der Kinder in ihrer emotionalen, motivationalen und sozialen Entwicklung
- Fragen zur Motivbildung, Sinnggebung und Sinnerhellung zu besprechen
- Orientierungshilfen in einer komplexen, ambivalenten Welt anzubieten
- und nicht zuletzt: Das Kind in seinem Selbstwertgefühl und seiner Selbstbestimmung zu unterstützen.⁶³

Zu den Bildungs- und Erziehungszielen des BP wird die Begegnung und Auseinandersetzung des Kindes in ko- konstruktiver Hinsicht mit Wertesystemen und religiöser Überlieferung gerechnet, um „...eigene Standpunkte zu finden sowie Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen zu entwickeln.“⁶⁴ Diese Auseinandersetzung mit vorfindlichen religiösen Überlieferungen und Wertesystemen soll der eigenen Identitätsbildung dienen, die eigene Offenheit unterstützen und ein religiöses Grundverständnis bewirken. Zu den zu entwickelnden <Wertigkeiten> als Leitlinien eigenen Handelns gehören eine Fülle von Orientierungspunkten und die Entwicklung der Fähigkeit, eigene Sinnfragen zu stellen und im Lichte der Antworten zu bedenken.

⁶² Hier wird die Frage der Sinnkonstruktion aufgenommen, aber nicht durch eine inhaltliche Vorgabe erläutert.

⁶³ Vgl. zum Absatz BP, Seite 173/ 174

⁶⁴ BP, Seite 174

Die entscheidenden Erfahrungen der Kinder sollen sich in der Sensibilität für sinnstiftende ganzheitliche Zusammenhänge entfalten⁶⁵. Bezugspunkt der Erziehung sind die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder. Dazu können die alltäglichen Fragen nach Sinn als auch existentielle Erfahrungen ihres eigenen Lebens gehören. Die Auseinandersetzung mit ethisch- religiösen Fragen soll in enger Abstimmung mit dem Team der jeweiligen Kindertagesstätte, den Eltern und dem Träger besprochen werden, ohne den Bezugspunkt des Kindes bzw. der Kinder zu vernachlässigen. Die aktuellen Entwicklungsaufgaben des Kindes stehen im Mittelpunkt. Wie in allen Bereichen der Arbeit der Kindertagesstätten gilt auch im Bereich der Werthaltung und der philosophisch- religiösen Überzeugungen, dass die Erzieherinnen Vorbilder für die Kinder sind. Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der eigenen Einrichtung können durch Besuche einer Kirche, einer Moschee und vielfältige Kontakte mit Vertretern unterschiedlicher Religionen hergestellt werden. Im Anschluss an die Diskussion der Bildungs- und Erziehungsziele werden im BP Aktivitäten als Anregungen für die Erzieherinnen aufgeführt.

5.3 Weitere Bildungs- und Erziehungsbereiche

Im BP (7.2 Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte) werden weitere Kompetenzen beschrieben, die dazu führen sollen, dass sich Kinder in die soziale Gemeinschaft integrieren können. Die <Perspektivenübernahme> wird im BP als ein Schlüssel für soziales Handeln bezeichnet.⁶⁶ Das familiäre Umfeld beeinflusst in großem Maß diese Fähigkeiten des Kindes und diese Fähigkeiten bzw. diese Kompetenzen sollen in der Kindertagesstätte oder an anderen Bildungsorten weiter gefördert werden. Aus diesen Kompetenzen erwachsen mehrere Dimensionen, wie die Fähigkeit <positive Beziehungen> zu mehreren Bezugspersonen zu entwickeln, die durch die Bezugspersonen an den jeweiligen Bildungs- und Erziehungsorten bestärkt werden sollen. Weiterhin gehören hinzu emotionale Wärme, Zuwendung, Einfühlsamkeit und Verlässlichkeit unter der Beachtung kindlicher Autonomie. Kinder mit sicherem Bindungsverhalten haben insgesamt eine höhere Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen. Die Dimension des Umgangs mit eigenen Gefühlen in der Spiegelung durch die erwachsene Bezugsperson bzw. mehrere Bezugspersonen ermöglicht Kindern die Ausbildung der Fähigkeit, die eigene Gefühlsentwicklung mit zu gestalten. „In Bildungsprozessen hat das Thema ‚Gefühle‘ heute einen hohen Stellenwert. Erzieherinnen unterstützen Kinder gezielt im Umgang mit starken Gefühlen.“⁶⁷ Die Meta-emotionale Ebene, d.h. das Nachdenken über Gefühle hilft bzw. soll Kindern helfen, die eigenen Gefühle zu regulieren und zu kontrollieren. Solcherart erzogene Kinder sind sozial

⁶⁵ Vermutlich wäre anstelle der Formulierung „Sensibilität für...“ eine Überlegung zu einer grundlegenden Sensibilisierung sowohl der Erziehenden als auch der Kinder in diesem Kontext angebracht.

⁶⁶ Vgl. BP, Seite 186

⁶⁷ BP, Seite 187

kompetenter. Auffällig ist, dass in dem Bereich der Emotionalität die „Bewältigung von Trauer und Verlust“ und das „Konfliktmanagement“ angesiedelt werden, ohne dass ein Hinweis auf religionspädagogische und ethische Bezüge mit aufgenommen wird⁶⁸.

5.4 Der BP als ein Kompendium der Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden eine Vielzahl strukturierter Anleitungen für die Erzieherinnen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit angeboten. Der BP arbeitet mit direkten Vorlagen und anregenden Beteiligungsvorschlägen für die Mitarbeitenden der verschiedenen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Mit vielen Anregungen wird den Mitarbeitenden der verschiedenen Einrichtungen die Umstellung auf den neuen Ansatz des BP erleichtert, indem leicht umsetzbare Anleitungen mit eingebracht werden. Als ein Beispiel für diese Umsetzung sei der „Tipp“ für die kreative Arbeit mit Kindern unter der Überschrift erwähnt: „Warum eigentlich nicht auch mal andere Wege gehen....?“⁶⁹, der im Duktus der Ko-Konstruktion eine Anleitung zum kreativen Umgang mit Ästhetik, Kunst und Kultur beschreibt. Ausgangspunkt des kreativen Umgangs und des künstlerischen Ausdrucks sind Naturmaterialien wie Steine, Blätter, Holzkohle etc., die zu Farbexperimenten und vielen anderen kreativen Ausdrucksvariationen benutzt werden können. Im BP wird auf die Balance zwischen unterstützender Einflussnahme und dem Gewähren- und Spielenlassen der Kinder hingewiesen, die den Erzieherinnen im Vollzug obliegt. Im Blick auf die theoretischen Grundlagen und die praktischen Vorschläge ist der Begriff des >Kompendiums< berechtigt.

5.5 Zusammenfassung der >Erneuerungen< im BP

In der veröffentlichten Fassung des BP wird eine sozialpädagogische bzw. pädagogische Erneuerung (Paradigmenwechsel) im Vergleich zu dem aus dem Situationsansatz kommenden Projektansatz beschrieben:

Strukturelle Erneuerungen (Theorie):

- Lernprozesse werden als soziale Prozesse definiert und nicht als individuelle Lernprozesse der Kinder
- Die Einführung eines meta-kognitiven Ansatzes mit dem Begriff der Ko-Konstruktion
- Bildung steht unter der Prämisse eines dynamischen Bildungserneuerungsmodells

⁶⁸ Vgl. BP, Seite 188

⁶⁹ BP, Seite 319

- Definition der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft als „Wissengesellschaft“. Dies wird als „philosophische“ Rahmenorientierung des BP verstanden
 - Steuerungsfunktion des Planes für die Kindertagesstätten und ähnliche Einrichtungen, verbunden mit der Aufgabe der >Selbstevaluation<
 - *Ist der BP als „Aufbruch in die Zukunft“ für Kinder oder „Selbst-Vergewisserung“ der heute pädagogisch und gesellschaftlich Verantwortlichen in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zu verstehen?*
- Erneuerungen im Bereich der „institutionellen pädagogischen Arbeit“ (Praxis):**
- Erzieherinnen initiieren und begleiten Lernprozesse als Interaktionsgeschehen
 - Ihre Aufgabe ist die Aufgabe einer „positiven“ Beeinflussung der Kinder
 - Zugleich müssen sie im Bereich der themenbezogenen Bildungs- und Beziehungsbereiche, d.h. auch im werte- und religionspädagogischen Bereich sich als „Vorbilder“ sehen und sollen als solche angesehen werden

Anthropologische Erneuerung:

- Das kompetente Kind; Stärkung seiner Bindungsfähigkeit u.a. durch ko-konstruktive Bildung; Erlernen u.a. des Umgangs mit „starken“ Gefühlen
- *Steht das einzelne Kind in der Mitte des Planes?*

Belegbare Einflüsse aus den zu Rate gezogenen Bezugswissenschaften:

Bildungsmonitoring (PISA)
neuere wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, der Neurowissenschaft, der Kindheits- und Bildungsforschung (*ohne präzise Definition des Was und Wie einer Übernahme aus den Bezugswissenschaften und einer zureichenden Begründung hierfür*).

Prinzipiell fehlt eine Beschreibung und Begründung für die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Diese Leerstelle beider Pläne (!) wurde mit zwei unterschiedlichen und dennoch ähnlichen Eingewöhnungsmodellen auf der Grundlage der Bindungstheorie begegnet, mit dem Berliner und Münchner Eingewöhnungsmodell.⁷⁰ Beide Modelle sind weder an den Bayerischen noch an den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan argumentativ gekoppelt.

⁷⁰ Vgl. hierzu das Berliner Eingewöhnungsmodell <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2348.html>. und das Münchner Eingewöhnungsmodell: Winner, A. (2015): Das Münchener Eingewöhnungsmodell – Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/>. Zugriff am 29.08.2017. Eine ausführliche Erläuterung zu den Eingewöhnungsmodellen findet sich auch bei Dreyer (2017)

6 Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan ist auf der Grundlage des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan von Professor Dr. Dr. Dr. W. Fthenakis und einem Arbeitsteam⁷¹ erstellt worden. Die Vorarbeiten gehen auf wissenschaftliche und praktische Grundlagen zurück, die vom Bayerischen Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) seit dessen Gründung 1973 geleistet worden sind und u.a. während des Direktorates von Prof. Fthenakis (Direktor des Institutes von 1975 – 2002) um die Bereiche der familienpsychologischen und soziologischen Forschungen erweitert wurden. Veränderungen in der anthropologischen Auffassung der Kindheit, d.h. der Veränderung der Räume des Aufwachsens der Kinder und der Zeitstruktur ihres Lebens gehören ebenso zum Hintergrund der Erstellung des Planes wie bildungspolitische Intentionen und Fragen der Ausbildung von Erzieherinnen und Sozialpädagogen. Durch die vorhergehende Darstellung und zusammenfassende Anfragen an die im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan entfalteten Erneuerungen (Paradigmenwechsel) wird der Schwerpunkt der Darstellung auf die Differenz zwischen Hessischem Bildungs- und Erziehungsplan und der bayerischen Vorlage gelegt. Mit der Veröffentlichung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes im Jahr 2005⁷² haben sowohl das Kultus- als auch das Sozialministerium des Landes Hessen versucht, einen Plan für die Bildung und Erziehung der hessischen Kinder vorzulegen, der die Zeit der Vorschulerziehung umfasst als auch die Zeit der Grundschule einbezieht. Der von beiden damals amtierenden Ministerinnen (Karin Wolff, Hessische Kultusministerin von 1999 bis 2008 und Silke Lautenschläger, Hess. Ministerin für Soziales von 2001 bis 2009) geäußerte Wunsch bzw. die Erwartung an den BEP wird im Vorwort beschrieben. Die zentrale politische Erwartung lautet:

„Mit diesem Plan haben wir uns nicht mehr und nicht weniger zum Ziel gesetzt, als einen zentralen Beitrag zur **Optimierung der Bildungschancen für die heranwachsende Generation** zu leisten...“.⁷³ In der Betrachtung des Elementarbereiches sollen Optimierungen der Qualität vorangetrieben werden. Drei große Rahmenoptionen werden formuliert: „Mit dem Bildungs- und Erziehungsplan soll eine Grundlage zur Verfügung gestellt werden, um jedes Kind in seinen **individuellen Lernvoraussetzungen**, seiner Persönlichkeit und seinem Entwicklungsstand anzunehmen, angemessen zu begleiten und zu unterstützen.“

⁷¹ Die Mitglieder dieses Arbeitsteams sind im BEP auf Seite 148 f aufgeführt, die Mitglieder der Steuerungsgruppe auf Seite 147 BEP.

⁷² Im Internet unter dieser Adresse zu erreichen:

https://verwaltung.hessen.de/irj/BEP_Internet?uid=c98c8a4f-5761-31f0-12f3-1e2389e48185 Letzter Zugriff:09.05.2017

⁷³ Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) Seite 5. Hervorhebung von mir,W.M.

Das **gesellschaftliche Ziel**, das wir mit all diesen Anstrengungen verfolgen, ist die frühere, nachhaltigere, individuellere und intensivere Bildung der Kinder. Sie ist die zentrale Voraussetzung, um in der von kontinuierlichem Wandel geprägten Welt auch in Zukunft zu bestehen...Der Bildungs- und Erziehungsplan steht für eine Pädagogik, die das Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt stellt. Das Kind erfasst aktiv seine Umwelt und gestaltet – **ko-konstruiert** – seine Lernerfahrungen mit...“⁷⁴. Der BEP bietet den Rahmen für „lebenslanges Lernen“ und die Grundlage für eine „individuelle Zukunftsbewältigung“, so die Intention der Auftraggeberinnen. Es geht um die Optimierung der Bildungschancen für jedes Kind im Blick auf seine individuellen Voraussetzungen. Das Kind wird als Ko-Konstrukteur seiner Bildung und Erziehung gesehen und zugleich wird die Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels und die Einbeziehung dieses Wandels auch im Bereich der Kindererziehung als notwendig betrachtet. >Lebenslanges Lernen< und >Individuelle Zukunftsbewältigung< sind die notwendigen Stichworte hierzu.

6.1 Der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder als Innovation im Bildungsverlauf

W. Fthenakis und das Team⁷⁵, das den BEP konzipierte, beschreiben in der Einleitung das im BEP favorisierte Verständnis von Bildung. Dieses Verständnis von Bildung greift weit über das verbreitete Verständnis der Arbeit in den Kindertagesstätten hinaus, das mit dem Begriff des „Situationsansatzes“⁷⁶ bezeichnet ist. So formulieren die Autoren des BEP in deutlicher Konkurrenz zu dem Situationsansatz das neue Paradigma von Bildung und Erziehung: Bildung beginnt mit der Geburt des Kindes und wird zugleich als sozialer Prozess von Geburt an definiert. Mit diesem Verständnis von Bildung als sozialem Prozess⁷⁷ ist intendiert, dass Bildung „... sich als ko-konstruktiver Prozess und...Sinn-Konstruktionsprozess...“

⁷⁴ Bildungs- und Erziehungsplan, Stand Dezember 2007 Seiten 5 – 7. Hervorhebungen von mir, W.M.

⁷⁵ Im BEP sind auf den Seiten 147/148 sowohl die Mitglieder der Steuerungsgruppe als auch die Mitglieder der Fachkommission benannt worden.

⁷⁶ Auf der Grundlage der Curriculumentwicklung von S.B. Robinsohn wurde der Situationsansatz von Jürgen Zimmer im Deutschen Jugendinstitut um 1973 entwickelt, um mithilfe der Bildungsinhalte Qualifikationen zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituation zu formulieren. Die Ideengeschichtliche Wurzeln des Situationsansatzes liegen in der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1973. Siehe auch: Zimmer u.a.(1997) Kindergärten auf dem Prüfstand Dem Situationsansatz auf der Spur. Velber. Modifiziert und weitergeführt wird dieser Ansatz in den Bildungs- und Erziehungsplänen in Berlin u. anderen Bundesländern. Vgl. Möller, Rainer (2000) Seite 242; Zu den gegenwärtigen Ansätzen des Situationsansatzes vgl. die Veröffentlichung des Institutes für den Situationsansatz (ista) <https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/ista%20pdf/16%20Grundsätze.pdf>

⁷⁷ Mit dieser Definition von Bildung wird ein neues Verständnis von Bildung angeregt, das sich gegen das Humboldtsche Verständnis von Bildung wendet, insbesondere gegen das „Bildungsvorratsmodell“. Allerdings wird hier von Fthenakis und anderen Autoren m.E. ein verkürztes Verständnis von Bildung beschrieben.

definiert, der in einem bestimmten Kontext geschieht.⁷⁸ Aufgrund dieser Überlegungen hat das Team um Prof. Fthenakis den Bildungs- und Erziehungsplan als einen institutionenübergreifenden Plan konstruiert, der als Orientierungsrahmen für die Jahre kindlicher Entwicklung von Geburt an bis zum 10. Lebensjahr dienen soll. Der Plan ist insofern neu, als er die Grenzen bisheriger Pläne, die an der Nahtstelle von Frühpädagogik und Schulpädagogik in den verschiedenen Bundesländern liegen, überwindet. Zugleich wird seine Konsistenz in den Grundlagen, den Bildungszielen, im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation betont.⁷⁹

Dazu gehört auf drei Ebenen des Planes die

1. *Konsistenz in den Grundlagen*
2. *Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen*
3. *Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation.*⁸⁰

6.2 Konsistenz in den Grundlagen⁸¹

Als Gründe für einen institutionenübergreifenden Bildungs- und Erziehungsplan werden zehn Notwendigkeiten aufgeführt, die aus der Sicht der Autoren auf eine neue Konzeption bzw. Konstruktion der Bildung und Erziehung drängen. Hierzu gehören die nachfolgenden zehn Punkte:

1. Der gesellschaftliche Wandel
2. Der demographische Wandel
3. Die Überwindung nationaler Curricula
4. Veränderte Anforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt
5. Überwindung des Bildungsvorratsmodells
6. (Veränderte) Kontexte, in denen Kinder aufwachsen
7. Unterschiedliche Entwicklungsvoraussetzungen und Chancengleichheit
8. Diskontinuitäten in der kindlichen Biographie und familiale Wandlungsprozesse
9. Die Entwicklung curricularer Ansätze
10. Neuordnung des Bildungsverlaufs⁸²

Die in dieser Aufreihung zu berücksichtigenden Kontexte sind in wissenschaftstheoretischer Sicht insofern schwierig, als sie Ergebnisse aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen wie Zukunftsprojektion, statistische Ausarbeitungen und quantitative Umfragen in einem in sich geschlossen erscheinenden Konzept vereinen. Dies wirft

⁷⁸ BEP, Seite 9

⁷⁹ BEP, Seite 9

⁸⁰ Der Begriff der Konsistenz wurde aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan übernommen.

⁸¹ Die Numerierung wurde zur besseren Lesbarkeit eingefügt

⁸² BEP, Seiten 17 - 19

– nicht offengelegte - methodische und inhaltliche Probleme auf, da die Einflüsse verschiedener Wissenschaftsbereiche nicht nur deskriptiv, sondern auch wertend und normierend in diesem Plan im Hinblick auf die Praxis verwendet werden. Auch im Blick auf die religionspädagogische Argumentation geht es um die Entdeckung von Konvergenzen und Abbildungsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Begrifflichkeiten, in der Darstellung ihrer Zusammenschau oder in dem Aufweis bleibender Differenz.

6.2.1 Grundsätze und Prinzipien⁸³

Zur weiteren Diskussion werden nun die Grundsätze und Prinzipien beschrieben, die diesem Plan zugrunde liegen. Sie sind als Orientierungs- und Bezugsrahmen für das pädagogische Handeln aller Beteiligten gedacht und zwar im Blick auf das Kind von der Geburt an bis zum 10. Lebensjahr.

6.2.1.1 *Das Bild des Kindes*

Das grundlegende „neue“ Verständnis über die Entwicklung eines Kindes liegt in dem Bild bzw. dem Paradigma des „**kompetenten Säuglings**“, das die entwicklungspsychologische Säuglings- und Kleinkindforschung⁸⁴ zeichnet. Die grundsätzliche Ansicht über die Entwicklung eines Kindes liegt darin, dass „...im Bildungsgeschehen Kinder eine aktive Gestalterrolle bei ihren Lernprozessen einnehmen, sie sind Akteure mit eigenen Gestaltungsmöglichkeiten. ... Kinder haben ein Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung bei ihrer Bildung und allen weiteren Entscheidungen, die sie betreffen.“⁸⁵ *Wird diese Vorgabe im Plan selber und in der darauf aufbauenden erzieherischen Realität auch weitergeführt?*

6.2.1.2 *Bildung als sozialer Prozess – Ko – Konstruktion*

Ein weiterer Grundsatz des BEP liegt im Verständnis von Bildung als einem sozialen Prozess, der mit dem Begriff der Ko-Konstruktion bezeichnet wird. In der Ablösung des „situativen Ansatzes“ und dessen Überwindung setzt der BEP auf das Prinzip der Ko-Konstruktion, die das Kind und seine Umwelt als zugleich aktiv beschreibt und begreift. Bildung wird als Interaktionistisch verstanden und ausgeführt. Dies wird in den Konkretionen bzw. den Begleitbänden <Natur-Wissen-Schaffen>⁸⁶ zu den MINT- Fächern ausführlich dargelegt. Die Beschreibung der Bildung im Sinne eines Ko- konstruktiven Ansatzes wird in fünf unterschiedlichen Dimensionen dargelegt: Dazu gehören die Persönliche Dimension, die Interaktionale Dimension, die Kulturelle Dimension, die Wissensdimension und die Partizipatorische Dimension. In diesen Dimensionen werden die Basiskompetenzen und Werthaltungen

⁸³ BEP, Seite 20

⁸⁴ BEP, Seite 20. Die weitere Diskussion des „Bildes“ des <Kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes> wird im 9. Kapitel geführt

⁸⁵ BEP, Seite 21

⁸⁶ Fthenakis W.E. et. al. (2009) Natur-Wissen schaffen. Bände 1-6 Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

angedeutet, die mit den Kindern zusammen erarbeitet werden sollen und die im Sinne einer breiten Allgemeinbildung für das jeweilige Kind angelegt werden. Basiskompetenzen und Werthaltungen sollen mit inhaltlichem Basiswissen verknüpft werden.⁸⁷ Alle Bildungsorte eines Kindes sind im Kontext dieser Dimensionen zu berücksichtigen, denn die jeweilige individuelle Bildung in der Kombination mit dem Bildungsverständnis des BEP ist „...das Produkt eines komplexen Wechselspiels aller vor- und nachgelagerter und sich ergänzender Bildungsorte, in denen sich formelle, nonformale und formale Bildungsprozesse vollziehen.“⁸⁸ Der BEP deutet an, dass dieses Wechselspiel vor- und nachgelagerter Bildungsorte mit den formellen, formalen und nonformalen Prozessen organisiert werden muss, um im Blick auf das Kind bzw. die Kinder erfolgreich sein zu können. Mit dieser Möglichkeit und Notwendigkeit des Wechselspiels vor- und nachgelagerter Bildungsorte wird eine organisationale Problematik angedeutet, da eine Zusammenarbeit verschiedener Bildungsorte im Interesse der Kinder nicht nur gefordert werden kann, sondern auch – dem BEP inhärent - organisiert werden muss. Allerdings ist im BEP noch kein gangbarer Weg aufgezeigt, durch den deutlich und verpflichtend wird, wie er begangen werden muss. Es geht in diesem Sinne um die organisationalen Prozesse der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und um die Ressourcen von Zeit und Geld für die Umsetzung der geforderten und nötigen Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess Beteiligten. *Das „Dass“ ist gefordert, das „Wie“ nicht beschrieben.*

6.2.1.3 *Bildung als lebenslanger Prozess und als frühe Bildung eines Kindes*

Als Voraussetzung für die Aufgaben und die Ausführung des BEP wird im Blick auf die Lernprozesse der Kinder auf die große Möglichkeit der Anlage lebenslanges Lernens auf die Plastizität des Gehirns verwiesen; aus dem Umkreis der Ergebnisse der Hirnforschung und der damit verbundenen Folgerungen werden die Möglichkeiten und die sinnvolle Nutzung der frühen Jahre der Kinder begründet und entwicklungspsychologisch fundiert.⁸⁹ Für die gegenwärtige gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung und das Konzept der Wissensgesellschaft gilt, dass „...Bildung und Lernen in einer Wissensgesellschaft ein offener, lebenslang andauernder Prozess (ist).“ Dies ist eine gesellschaftliche Forderung, die mit den jeweiligen individuellen Bildungs- und Lernanstrengungen verknüpft werden muss. Insofern gilt, dass „...Bildungsprozesse so zu gestalten sind, dass Kinder ihre Kompetenzen einsetzen und entfalten sowie neue Kompetenzen erlernen und erwerben können.“⁹⁰ Aus dem Blickwinkel der Stärkung der Überlegungen zur

⁸⁷ Vgl. BEP, Seite 23

⁸⁸ BEP, Seite 23

⁸⁹ Neben den deutschen Hirnforschern und ihren Forschungsergebnissen (Hüther, Spitzer et.al....) hat der amerikanische Wirtschaftswissenschaftler Heckmann als Ökonom eine ähnliche Bewegung angestoßen hat: „Catch’ em Young“ (Wall Street Journal 2005); vgl. hierzu auch sein Interview mit der Wochenzeitung DIE ZEIT Ausgabe Nr. 26 vom 20. Juni 2013

⁹⁰ BEP, Seite 25

Begründung und Entwicklung der „Wissensgesellschaft“ ist diese Forderung sinnvoll. Im Blick auf den Begriff der Wissensgesellschaft und die damit gemeinte gesellschaftliche Entwicklung ist es unabdingbar, auf die Entwicklung der Kompetenzen eines Kindes zu setzen. *Allerdings ist die Metapher bzw. das Pattern >Wissensgesellschaft< zu befragen.*

6.2.1.4 Stärkung von Kompetenzen als Leitziel von Bildung.⁹¹

Zur Entwicklung und Stärkung kindlicher Kompetenzen gehören die Förderung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung, die Entwicklung lernmethodischer Kompetenz, die Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen, und die Förderung der Entstehung von Bindung als Voraussetzung von Bildung und Bildung als Motor für Entwicklung.⁹² Der im BEP benutzte Bildungsbegriff umfasst Kompetenzen und Wissenserwerb und fordert zugleich kompetente Erwachsene als Erzieherinnen, die gezielt Interaktionen für die Kinder anbieten können. Bildung ist angewiesen auf Bindung und eine fördernde emotionale Atmosphäre, die Kindern Lernen überhaupt erst ermöglicht. In diesem Prozess des Lernens erwerben sie Kompetenzen. An die Kompetenzen anschließend beschreibt der BEP die in ihm verwendete Vorstellung von Lernen im Kindesalter.⁹³

6.2.1.5 Das Lernen im Kindesalter

Der wichtige Ausgangspunkt für das Lernen im Kindesalter ist die „emotionale Atmosphäre“, in der dieses Lernen geschieht. Lernpsychologisch gesehen ist das kindliche Lernen und auch das Lernen eines Erwachsenen ohne steuernde Emotionen nicht denkbar. Die emotionale Einbettung der Kinder in dem jeweiligen Bildungsort ist unverzichtbarer Bestand des Lernens. „Für Kinder optimal sind demnach Lernformen, deren Inhalte an ihrem Leben sowie an ihren Interessen und Kompetenzen anknüpfen, die selbstgesteuertes Lernen fördern, Kindern Gestaltungsmöglichkeiten einräumen, Teamarbeit ermöglichen und eine Lernkultur etablieren, in der Fehler und freies Explorieren gestattet ist.“⁹⁴ Für die Entfaltung eines Kindes im explorativen Lernsinne sind emotionale Stabilität und eine angstfreie Beziehungsfähigkeit unabdingbar.⁹⁵

In der wechselseitigen Durchdringung von Freispielprozessen und geplanten Bildungsprozessen geschieht die Grundlegung der Bildungsprozesse für Kinder. „Grundlagen elementarer Bildungsprozesse bleiben sinnliche Wahrnehmung,

⁹¹ BEP, Seite 25

⁹² BEP, vgl. Seite 26 und 27

⁹³ BEP, Seite 27 ff

⁹⁴ BEP, Seite 29

⁹⁵ Zur Reflexion und Entwicklung dieser Fähigkeiten bzw. Kompetenzen ist eine weitere praktische und theoretische Fortbildung der Erzieherinnen im Sinne einer erwachsenenpädagogischen Unterstützung durch Trainings beispielsweise in Gestaltpädagogik, systemischer Pädagogik oder ähnlicher Verfahren aus dem Bereich der humanistischen Psychologie mit kontinuierlicher Supervision unerlässlich.

Bewegung, Spiel und kommunikativer Austausch.“⁹⁶ Für die Kombination von Spielprozessen und geplanten Bildungsprozessen ist die strukturierende und planende Aktivität der erwachsenen Bezugspersonen unabdingbar. Im Blick auf den Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt gehören u.a. Soziale Integration, Individuelle Begleitung und Kulturelle Offenheit zu den zu leistenden Anforderungen in der Arbeit mit Kindern hinzu.⁹⁷ Beachtet werden muss ebenso das Prinzip der Entwicklungsangemessenheit in den Bildungs- und Erziehungsbemühungen.

6.2.1.6 Das Demokratieprinzip

Für die Zusammenarbeit, jede Begegnung und auch für Konflikte gilt das Demokratieprinzip. Als Begegnungskultur, als Partnerschaft auf gleicher Augenhöhe soll dieses dem BEP unterliegende Demokratieprinzip dazu beitragen, dass Entscheidungsprozesse und eventuelle Konflikte in einer ko-konstruktiven Handlung gelöst werden können. Dazu gehören auf der Ebene der jeweiligen individuellen und institutionellen Beziehungen drei Aspekte, die miteinander zu vernetzen sind: Das Erwachsenen-Kind-Verhältnis, die Kooperation und Vernetzung aller Bildungsorte und das Verhältnis aller Akteure in Bildungsinstitutionen im internen und externen Sinne, besonders im Blick auf die jeweilige Einrichtungskonzeption oder das jeweilige Schulprogramm.

6.2.2 Charakteristika dieses Plans

Einzigartig ist bei diesem Plan, dass er Institutionenübergreifend angelegt ist. Durch die Trägerschaft sowohl des Kultus- als auch des Sozialministeriums wird diese institutionenübergreifende Intention unterstrichen. Deutlich ist festzuhalten: Der BEP ist ein Plan für **alle** Bildungsorte. Die Konsistenz der Bildungsprozesse als gemeinsames Ziel aller am Prozess der Bildung und Erziehung beteiligten Institutionen ist das übergreifende Ziel. Der Ausgangspunkt aller Bildungsbemühungen ist die Familie. Die Familie – in diesem Begriff sind alle familienähnlichen Lebensformen mit eingeschlossen – ist der wichtigste und am stärksten wirksame Bildungsort von Kindern in den ersten Lebensjahren. Neben der Familie im engeren oder weiteren Sinne sind dies: Familienbildungsstätten, Kindertagespflegestätten, Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung, Grundschulen, Kinderhorte und Betreuungsangebote an Grundschulen im Kontext des Orientierungsrahmens BEP. Eine hohe Professionalität aller – mindestens institutionell am Erziehungsprozess Beteiligten – ist unabdingbar für ein angestrebtes Gelingen des Prozesses. Diese Forderung weist hin auf die Qualität der Ausbildung angehender Erzieherinnen als Eingangsvoraussetzung und auf eine begleitende, kontinuierliche und institutionalisierte Fortbildungsbemühung und –

⁹⁶ BEP, Seite 31

⁹⁷ BEP, vgl. Seite 32

verpflichtung. Der BEP möchte alle an unterschiedlichen Bildungsorten und alle am Erziehungsprozess Beteiligten darauf hinweisen und dazu motivieren, die Bildungsprozesse am Kind zu orientieren und dadurch Konsistenz und Effizienz in der Bildung als ein gemeinsames, institutionenübergreifendes Ziel zu erreichen. Dies ermöglicht die im Plan angelegte Bildungsreform von unten nach oben (Bottom up – Prinzip).

6.2.3 Verbindlichkeit des Plans

Der BEP ist als ein Orientierungsrahmen zu verstehen. Alle Träger von Kindertageseinrichtungen, Tagespflegeeltern, Schulen usw., also alle Institutionen, in denen Kinder erzogen und betreut werden, können mit diesem Plan arbeiten. „Als Orientierungsrahmen bedarf er jedoch der Konkretisierung auf Einrichtungs- bzw. Schulebene unter Berücksichtigung der lokalen Bedingungen sowie der Bedürfnisse der Kinder und Eltern. Die Transformation dieses Orientierungsplans zum einrichtungsbezogenen Plan (Einrichtungskonzeption, Schulprogramm) erfolgt ...vor Ort...“.⁹⁸ Der BEP ist das Ergebnis eines demokratischen Aushandlungsprozesses und zugleich ein offenes Projekt.⁹⁹ Für die Träger und die Mitarbeitenden aller Bildungsorte ist damit die Aufgabe gestellt, die jeweils eigene Konzeption im Blick auf den BEP zu erarbeiten und die jeweils erarbeiteten Pläne im Interesse der Kinder in eine gemeinsame, institutionelle Zusammenarbeit einzubringen. Dies ist die entscheidende Aufgabe, die der BEP an alle Bildungs- und Erziehungsorte der Kinder stellt, im Interesse der Kinder zusammen zu arbeiten und zusammenzuarbeiten.

6.2.4 Stärkung der Basiskompetenzen des Kindes

Mit dem Begriff der Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen werden grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika bezeichnet.¹⁰⁰ Mit diesen Begriffen und der damit gemeinten Haltung (attitude) sollen alle grundlegenden Fähigkeiten eines Kindes zur Lebensbewältigung und zum lebenslangen Lernen gefördert werden. Aufgegliedert wurden diese Basiskompetenzen in *individiumsbezogene Kompetenzen* (Dazu gehören u.a. ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, metaemotionale Kompetenzen, Denkerische und kreative Kompetenzen und körperbezogene Kompetenzen), *Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext*, *Lernen und lernmethodische Kompetenz* und als eine wichtige individiumsbezogene Kompetenz der *kompetente Umgang mit Veränderung und Belastung: Die Widerstandsfähigkeit (Resilienz)*. Religionspädagogische Überlegungen werden im Blick auf Werte im Zusammenhang der Kompetenzen zum Handeln im sozialen

⁹⁸ BEP, Seite 39

⁹⁹ Vgl. BEP, Seite 40

¹⁰⁰ Vgl. BEP, Seite 41

Kontext in diesem Basiskompetenzbereich angesiedelt. Dieser Zusammenhang wird nur angedeutet.

6.2.5 Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt

Die Heterogenität der Kindergruppen in Kindertagesstätten und Grundschulen ist eine Herausforderung und zugleich eine Chance für die jeweilige Institution, ihre Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen und die in dieser Einrichtung aufgenommenen Kinder. Das Spektrum sozialer Kompetenzen der Kinder kann sich erweitern im Hinblick auf „-Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Toleranz...,-Konfliktfähigkeit sowohl in der Auseinandersetzung mit älteren als auch mit jüngeren Kindern...(und einem) -Grundverständnis für die Abstimmung unterschiedlicher Wünsche und Verhaltensweisen...“.¹⁰¹ Die Herausbildung der je eigenen Geschlechtsidentität als Junge oder Mädchen wird in den jeweiligen Kindergruppen zu fördern sein, in dem sowohl die eigene als auch jeweils fremde Identität im Erfahrungsfeld der gleich- und gemischtgeschlechtlichen Gruppen im Spiegel der Anderen spielerisch erfahren werden kann.

6.2.6 Kinder mit verschiedenem kulturellem Hintergrund

Interkulturelle Erfahrungen sind im Feld der Kindertagesstätten und Grundschulen wichtige Erfahrungen, die in unterschiedlichen Kontexten reflektiert und gestaltet werden sollen und müssen. Sprachliche und kulturelle Vielfalt ist eine der grundlegenden Erfahrungen in unserer Gesellschaft. Darum sollen als Bildungs- und Erziehungsziele entwickelt werden:

Ad 1.7.1)-Kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier (In diesem Bereich ist Interkulturelle Kompetenz und die Kompetenz des Umgangs mit anderen Religion angesiedelt) sowie (Ad 1.7.2)-Zwei- und Mehrsprachigkeit und (Ad 1.7.3) - Fremdsprachenkompetenz¹⁰². Die Stärkung der interkulturellen Kompetenz ist eine langfristige Aufgabe, da das Lernziel sein soll, dass Mehrsprachigkeit und Multikulturalität nicht als eine Bedrohung, sondern als eine Chance für ein Zusammenleben in einer sich immer wieder und ständig verändernden Gesellschaft zu verstehen sein soll. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf (d.h. mit Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung) sowie Kinder aus unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund sollten darin stark gemacht werden, dass sie sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit entwickeln. Unter dem Stichwort „Inklusion“ wird ein eigenes Programm auch für jeden Bildungsort zu entwickeln sein.

¹⁰¹ BEP, Seite 47

¹⁰² BEP, Seite 49

6.3 Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen¹⁰³

Dieses Kapitel beschreibt die Möglichkeiten der Stärkung der kindlichen Entwicklung und seiner Kompetenzen. Inhalte sollen sich sowohl auf horizontaler Ebene als auch auf vertikaler Ebene „verschränken“. „Sie gruppieren sich um das sich entwickelnde und lernende Kind und sie tragen zugleich dem Bildungsauftrag der jeweiligen Institution Rechnung.“¹⁰⁴ Diese Ebenen sind abhängig von der jeweiligen Erziehungsinstitution und dem Alter des Kindes, in dem dieses die jeweiligen Einrichtungen besucht.

6.3.1 Ineinandergreifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse

Um Kinder zu stärken, ist auf die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes zu achten und insbesondere auf die Qualität der emotionalen Bindung zu seinen Bezugspersonen.¹⁰⁵ Dies gilt in besonders hohem Maße für die drei ersten Lebensjahre, wird aber in der Entwicklung eines Kindes insgesamt eine wichtige Rolle spielen und auch im schulischen Kontext nicht zu vernachlässigen sein. Mit dem wichtigen Stichwort „Bindung“ und „Bindungsfähigkeit“, sowohl der das Kind umgebenden Erwachsenen als auch des Kindes selber, werden Kompetenzen beschrieben, die auch außerhalb der Familie dem Kind psychosoziale Sicherheit und Offenheit als Auswirkung für sein Leben eröffnen. „Die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen ist eng verknüpft mit der Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten. Es entwickelt sich, ausgehend von einem Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens in andere, zu einem selbstbewussten, autonomen Menschen, ist kontakt- und kooperationsfähig und kann konstruktiv mit Konflikten umgehen.“¹⁰⁶

6.3.2 Bildungs- und Erziehungsziele

Zu dem Ziel der Bildung und Erziehung gehört u.a., dass das Kind ein emotionales Verständnis von sich selbst erwerben kann, um damit eigene Gefühle, Stimmungen und Befindlichkeiten wahrzunehmen und das Verhalten von Menschen mit ihren Gefühlen, Stimmungen und Befindlichkeiten „interpretieren“ zu können. Damit können Verständnis für und Rücksichtnahme auf andere erlebt und erlernt, sowie die eigene Kontaktfähigkeit erweitert werden. Ebenso gehört dazu eigene Interessen/ Bedürfnisse/ Standpunkte wahrzunehmen und zu vertreten sowie Gesundheit, Bewegung und Sport als wichtige Ziele zu verstehen. Ein Kind bzw. die Kinder werden ein emotionales Verständnis von sich selbst nur dann erwerben können, wenn sie in einer Atmosphäre aufwachsen können, in der ihre Emotionen wahr- und ernstgenommen werden und nicht in irgendeiner Weise instrumentalisiert werden.¹⁰⁷

¹⁰³ BEP, Seite 56

¹⁰⁴ BEP, Seite 57

¹⁰⁵ Vgl. BEP, Seite 57

¹⁰⁶ BEP, Seite 58; Vgl. zum Thema Bindung auch das entsprechende Kapitel 9.4 Die Bindungstheorie und -praxis mit einer differenzierenden Beschreibung von >Bindung< in dieser Arbeit

¹⁰⁷ Vgl. hierzu auch: Gottmann (2006), Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch, nicht nur für Eltern. Mit dem Stichwort „Metaemotionen“ wird diese Frage insgesamt thematisiert.

6.3.2.1 *Lebenspraxis*

Zunächst geht es in der Sozialisation um den Erwerb von Alltagskompetenzen wie beispielsweise das Anziehen der eigenen Hose, des Pullovers und der Schuhe. Die Bewältigung des alltäglichen Lebens ist die zunächst wichtigste Aufgabe, die in kleinen Schritten erreicht werden soll und in der Regel auch erreicht werden kann. „Lebenspraktisches Lernen zielt auf den Aufbau von Alltagskompetenzen. ...Allein den Schulweg bewältigen, die eigene Sprachkompetenz gezielt einsetzen u.v.m. ... sind Beispiele für kompetentes Handeln.“¹⁰⁸ Die sich hieran anschließenden Erziehungsziele¹⁰⁹ wie beispielsweise die Herausbildung eines Gesundheitsbewusstseins, der Blick auf die Ernährung, auf Sicherheit und Schutz sowie Kenntnisse über Körperpflege und Sexualität können im gelebten Alltag die Ziele eines insgesamt selbstständigen, selbstbewussten und selbstständig handelnden Kindes fördern. In der Reflexion dieser Erfahrungen können u.a. Normen und Wertvorstellungen überprüft werden und zugleich das Treffen von eigenen Entscheidungen erlernt werden. Hier ist ein wichtiges Element des Menschenbildes des BEP formuliert, das Bild des selbstbewussten, autonomen, der Welt zugewandten Menschen. Auf den Zusammenhang von Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur wird im Kontext des selbstständig handelnden Kindes verwiesen. Für die weitere religionspädagogische Erörterung wird noch wichtig werden, inwieweit Selbstbewusstsein, Autonomie und Individualität als Bildungs- und Erziehungsziele zu kontextuieren sind mit Verantwortung, Solidarität und Nächstenliebe. Als übergeordnetes Thema ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Kultur und Religion zu nennen.

6.3.2.2 *Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder*

Der Spracherwerb eines Kindes ist eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines Kindes, er soll und muss kontinuierlich erfolgen und ist letztlich ein unabgeschlossener und offener Prozess der Sozialisation eines Menschen in die Gesellschaft, in der er lebt. Neben der mündlichen Kommunikation wird in den Kindertagesstätten und Schulen Wert auf die Erfahrungen des Heranführens an den Gebrauch der Schrift im Lesen und Schreiben, der sogenannten „Literacy-Erziehung“ gelegt. „Literacy-Erziehung in der frühen Kindheit, also das bewusste Heranführen der Kinder an den selbstverständlichen Gebrauch von Schrift sowohl in der Rezeption (Lesen) als auch in der Produktion (Schreiben) entspricht dem natürlichen Interesse des Kindes nach entdeckendem Lernen in seiner Umgebung als auch der zentralen Bedeutung von Schriftlichkeit in unserer Gesellschaft.“¹¹⁰ Neben der Fähigkeit, sich sprachlich mitzuteilen sind die „literacybezogenen“ Kompetenzen wesentlicher Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsziele. Dazu gehören u.a.: Die Entwicklung von Interessen und Kompetenzen

Gottmann bezieht sich bei der Ausarbeitung seiner Vorschläge auf Goleman, (2002) Emotionale Intelligenz.

¹⁰⁸ BEP, Seite 64

¹⁰⁹ Vgl. BEP, Seite 65

¹¹⁰ BEP, Seite 67

rund um Bücher und Buchkultur, Schreiben und Schriftkultur; die Entwicklung eines Textverständnisses; die Schrift als Medium der Vermittlung kennenzulernen; die Entwicklung sprachlicher Abstraktionsfähigkeit zu fördern und Zusammenhänge und Abfolgen mittels Sprache herzustellen.¹¹¹ In diesen Kontext von Literacy gehört auch die zu entwickelnde Fähigkeit, eine zweite Sprache (Fremdsprache) neben der eigenen Muttersprache zu erwerben. Auch diese Kompetenz soll und kann in der frühen Kindheit erworben werden.

6.3.2.3 *Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder*

Das im weitesten Sinne als „ästhetisches Lernen“, also als wahrnehmungs- und ausdrucksorientiertes Lernen unter der Einbeziehung von Musik und Tanz zu bezeichnende Lernen; stärkt die Fähigkeit des Kindes, eigene Gefühle und Gedanken auszudrücken und unterschiedliche Rollen einzunehmen und zu erleben. Wichtig sind dabei die Darstellung und die Übung der eigenen Ausdrucksfähigkeit. „Künstlerische Strategien, wie beispielsweise Arrangieren, Ordnen, Inszenieren, Verfremden, Forschen und Sammeln führen zu sinnlichen Erfahrungen und Erkenntnissen.“¹¹² Theaterpädagogische Intentionen in einem weiten Sinne sind daher relativ früh zu fördern. Im religionspädagogischen Zusammenhang könnten hier auch bibliodramatische Einblicke ermöglicht werden. Dies wird im BEP nicht angesprochen.

6.3.2.4 *Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder*

Mathematik, Naturwissenschaften und Technik sind Bereiche, in denen die Kinder besonders gefördert werden sollen. Im Begleitprojekt „Natur-Wissen-Schaffen“¹¹³, das von der Deutschen Telekom Stiftung gefördert wird, wird auf der Grundlage der entwicklungspsychologischen Forschung insbesondere von Sodian¹¹⁴ u.a. die Förderung des Denkens im Sinne der Entwicklung eines bereichsspezifischen (domainspezifischen) zu allgemeinem Wissen untersucht und vorgestellt. Als Grundlage formuliert der BEP: „Mathematisches Denken ist Basis für lebenslanges Lernen und gleichzeitig die Grundlage für Erkenntnisse in Bereichen fast jeder Wissenschaft, der Technik und Wirtschaft. Ohne mathematisches Grundverständnis ist eine Orientierung im Alltag nicht möglich.“¹¹⁵ Darum wird in der mathematischen Grundbildung Wert auf drei mathematisch-propädeutische Bereiche gelegt: Im pränumerischen Bereich, im numerischen Bereich und im sprachlichen und symbolischen Ausdruck mathematischer Inhalte.¹¹⁶ Für den

¹¹¹ Vgl. BEP, Seite 68

¹¹² BEP, Seite 71

¹¹³ Fthenakis (Hrsg.) (2009), Natur- Wissen schaffen Band 1 – 6 Troisdorf

¹¹⁴ Vgl. hierzu Sodian, Die Entwicklung begrifflichen Wissens in: Oerter/ Montada (2002) Entwicklungspsychologie Weinheim

¹¹⁵ BEP, Seite 75

¹¹⁶ Vgl. BEP, Seite 76; Im zweiten Band der Reihe Natur-Wissen schaffen wird auf die Erweiterung der Kompetenzen im Bereich der Bildungsziele für Mathematik ausführlich hingewiesen. Fthenakis, Natur-Wissen schaffen, Band 2, Seite 92 -109

Bereich der Naturwissenschaften gilt ähnliches wie für den mathematischen Bereich. Der BEP konstatiert, dass „...die Forschung der letzten Jahre neue Perspektiven eröffnet und zeigt, dass bereits Drei- bis Fünfjährige die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen dafür haben, Kompetenzen im mathematisch- naturwissenschaftlichen Bereich zu erwerben. Lange vor Schuleintritt verfügt das Kind über differenzierte Denkstrukturen, die ihm ermöglichen, Zusammenhänge zu erkennen und zu benennen. Damit kann die sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt und die Basiskompetenzen der Kinder gestärkt werden. Für den Bereich der Technik gelten ähnliche entwicklungspsychologische Voraussetzungen wie für den Bereich der Naturwissenschaften. Die Kinder sollen auf dem Hintergrund unserer technisch-wissenschaftlichen Gesellschaft einfache technische Zusammenhänge durchschauen und begreifen. Die Telekomstiftung hat hierzu eine Fülle von Dokumentationsmaterial bereitgestellt.

6.3.2.5 Religionspädagogische und wertepädagogische Implikationen

Dieser Abschnitt beginnt mit einer thetischen Setzung: Kinder sind an der Auseinandersetzung mit ihrer Welt und Umwelt interessiert. Ihre Fragen berühren alle Aspekte des Lebens und damit auch die Frage nach dem Anfang und dem Ende des Lebens und die Frage nach Gott. Religiosität und Werteorientierung greifen ineinander. Indem Kinder mit Festen und Ritualen vertraut werden, können ihre Fähigkeiten weiterentwickelt werden, sie werden befähigt, sich eine eigene Urteilsfähigkeit und ein eigenes Wertesystem aufzubauen. Die positive und negative Religionsfreiheit kann dazu führen, dass Kinder ein grundlegendes Sinn- und Wertesystem aufbauen und Fähigkeiten im Umgang mit Krisen, Brüchen und Übergängen entwickeln. „Religiöse und ethische Bildung bieten dem Kind ein Fundament, auf dem es seine spezifische Sicht der Welt und des Menschen entfalten kann.“¹¹⁷ Mit einer in der Kinderzeit erworbenen Kompetenz der Sinndeutung des eigenen und anderen Lebens kann die Haltung der Wertschätzung und des Respektes vor anderen Menschen sowie gegenüber Natur und Schöpfung erworben werden. In der Kombination von Religiosität und Werteorientierung ist zum einen bemerkenswert, dass sowohl Religiosität als auch Werteorientierung ausdrücklich benannt werden; andererseits ist dabei aber die Differenzierung zwischen den unterschiedlichen und unterscheidbaren Ebenen von Religiosität und Werteorientierung bzw. Religion und Werten notwendig. Diese Differenzierung wird in diesem Abschnitt nicht geleistet. *Ein scheinbares Ineinanderfließen beider Themenbereiche ist für die praktische und theoretische Arbeit schwierig, da sehr unterschiedliche individuelle, gruppensdynamische, gesellschaftliche, juristische und religionspädagogische Problemstellungen hiervon berührt werden. Zudem sollten Religion und Kultur, Kultur und Religion reflektiert aufeinander bezogen werden.*¹¹⁸

¹¹⁷ BEP, Seite 80

¹¹⁸ Eine detaillierte Analyse wird in Kapitel 11 geleistet.

6.3.2.6 Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur

Das Ziel des BEP im Kontext von Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur ist es, eine „rationale Auseinandersetzung mit der Umgebung des Kindes und mit seinem erweiterten Lebensraum“¹¹⁹ zu initiieren. Diese Auseinandersetzung soll sich koppeln mit der Erweiterung des Weltwissens und der darin intendierten Förderung von Handlungskompetenzen. Ebenso gehören Demokratie und Politik, Umwelt und die Förderung eines ökologischen Grundverständnisses und der Einbeziehung des praktischen Umweltschutzes zu den Bildungs- und Erziehungszielen des BEP.

6.4 Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie sich die Autoren des BEP einen zufriedenstellenden Zusammenhang im Bildungsverlauf für die Kinder in unterschiedlichen Einrichtungen und in den jeweiligen Transitionsprozessen vorstellen, d.h. in den Prozessen, in denen Kinder vom Elternhaus in eine Kindertagesstätte wechseln, von der Kindertagesstätte in die Schule und in mögliche nach- und zugeordnete Einrichtungen wie einen Hort. Das im BEP verwendete Schlüsselwort zu diesem zunächst vorgestellten Zusammenhang des Bildungs- und Erziehungsverlaufes eines Kindes ist das Wort „Konsistenz“. Aus dieser übergreifenden Formulierung der Konsistenz werden die den jeweiligen Bildungsorten zukommenden Aufgaben abgeleitet. Die allen Einrichtungen und Bildungsorten zukommende Aufgabe, auch im Hinblick auf die Bildungsqualität, ist die angemessene Moderation des Bildungsprozesses des jeweiligen Kindes im Sinne einer „konsistenten“ Entwicklungslinie.

6.4.1 Die Ko- Konstruktion

Unter Bezug auf internationale Entwicklungen wird das Konzept der Ko- Konstruktion in den Bildungs- und Erziehungsplan eingeführt, d.h. „... (indem) Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von pädagogischen Bezugspersonen und Kindern gemeinsam konstruiert wird. Der Schlüssel der Ko- Konstruktion ist die soziale Interaktion, sie fördert die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung. Das Kind lernt, indem es seine eigenen Ideen und sein Verständnis von der Welt zum Ausdruck bringt, sich mit anderen austauscht und Bedeutungen aushandelt. Es hat eigene Ideen und Theorien, denen es sich lohnt zuzuhören, die aber auch in Frage gestellt werden können.“¹²⁰ Der Begriff der Ko-Konstruktion ist der entscheidende didaktische Begriff und die entscheidende didaktische Position des BEP. Von diesem Begriff bzw. dieser Position aus sollen alle anderen Konstruktionen im 1. und 2. Kapitel des BEP ihren inneren und äußeren Zusammenhang finden. Zu den Einflussfaktoren im Kontext der Ko-Konstruktion gehört u.a. die Haltung der Bezugspersonen, deren entscheidende Aufgabe darin liegt, dass „...sie die Erforschung von Bedeutung stärker betonen als den Erwerb von Fakten.

¹¹⁹ Vgl. BEP, Seite 82

¹²⁰ BEP, Seite 89

Für den Erwerb von Fakten müssen Kinder beobachten, zuhören und sich etwas merken. Die Erforschung von Bedeutung dagegen heißt, Bedeutungen zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso wie die Ideen anderer anzuerkennen.“¹²¹
 In der folgenden Tabelle wird in Anlehnung an den BEP das ko-konstruktive Konzept aufgeführt:¹²²

	Die Umwelt ist aktiv	Die Umwelt ist passiv
Das Kind ist aktiv	Interaktionistische Theorien, die auf dem Sozialkonstruktivismus aufbauen; Ansatz der Ko-Konstruktion	Selbstgestaltungstheorien die auf der klassischen Theorie des Konstruktivismus aufbauen
Das Kind ist passiv	Exogenistische Theorien: (Kooperativer) Vermittlungsansatz	Endogenistische Theorien: Selbstentfaltungsansatz

6.4.2 Bilden einer lernenden Gemeinschaft

In einer lernenden Gemeinschaft können Lernprozesse der Kinder angeregt, gefördert und unterstützt werden, indem in der Ermöglichung eines grundlegenden Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühls in der Lerngruppe sowohl die Lernmotivation als auch prosoziales Verhalten bei einem Kind verankert werden können. Rollenspiele können das Erleben und das Reflektieren über das Erleben fördern und damit sowohl prosoziales Verhalten als auch in einem weiteren Sinne demokratisches Verhalten bewirken.

6.4.3 Philosophieren mit Kindern

Aus der Systematik des BEP fällt der Abschnitt „Philosophieren mit Kindern heraus. Er ist in den Bereich der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen eingeschoben und müsste zumindest auch mit dem Bereich der Religiosität und Werteorientierung verbunden werden, denn wenn im BEP formuliert wird: „Philosophie wirft Fragen auf, die hinter dem, was wir für wahr halten, stehen“¹²³, dann ist mit der Aufnahme der Wahrheitsfrage sowohl das Thema >Philosophie< als auch das Thema >Religion< mit angesprochen. Die Form, in der die Kinder und Erwachsenen in einer Einrichtung miteinander philosophieren, ist von didaktischer Bedeutung bzw. eine Aufgabe der didaktischen Konstruktion, aber weniger eine Frage der prinzipiellen Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Wenn im BEP formuliert wird: „Notwendig für das Gelingen des Philosophierens mit Kindern ist eine positive Gruppenatmosphäre, in der alle Ideen wertgeschätzt werden und genügend Zeit für intensiven Austausch ist“¹²⁴, so gilt dies nicht nur für philosophische Gespräche, sondern für die gesamte Bildungs- und Erziehungsatmosphäre in der jeweiligen Einrichtung. Weiterhin braucht es anregende Materialien, die das Interesse der Kinder wecken und ihr Verständnis erweitern sowie die Kunst der Fachkräfte, die Diskussion durch offene Fragen anzuregen“¹²⁵. Diese hier

¹²¹ BEP, Seite 89

¹²² Vgl. BEP Seite 22

¹²³ BEP, Seite 91

¹²⁴ BEP, Seite 91

¹²⁵ BEP, Seite 91

formulierten Rahmenbedingung sind sowohl für Philosophische Gespräche mit Kindern als auch für den Bereich der Religiosität und Werteorientierung wie für alle anderen im BEP aufgeführten Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder eine unabdingbare Voraussetzung.

6.4.4 Weitere Aufgaben der Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen

Neben der prinzipiellen Auffassung der Ko-Konstruktion im BEP als Form kooperativer Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen der Kinder gehört zu dem unterstützenden Verhalten der Erzieherinnen und Lehrpersonen das Scaffolding, durch das Kinder eine gezielte Hilfe erfahren für die Erreichung der „Zone der nächsten Entwicklung“¹²⁶. Sie sollen darin bestärkt werden, ihre Kompetenz des problemlösenden Verhaltens und ihre Fähigkeit, Projekte und Aufgaben zu analysieren und zu planen, weiterzuentwickeln und auszubauen. Mit dem Scaffolding ist eine Einführung in lernmethodische Kompetenzen verbunden. Weiterhin gehört die Moderierung der Bewältigung von Transitionsprozessen zu den weiterführenden Aufgaben der Erziehenden, die im BEP angesprochen werden. In diesem Abschnitt werden keine expliziten Hinweise auf die Möglichkeiten der Bewältigung von problematischen Situationen durch religionspädagogisch zu verantwortende Begleitung, auch auf symbolischer Ebene durch andachtsähnliche Zusammenkünfte und ähnliche Möglichkeiten, angesprochen. Diese „Leerstelle“ ist insofern bemerkenswert, da im Bereich der Religiosität und Werteorientierung auf den Umgang mit krisenhaften Entwicklungen zumindest hingewiesen wird. Zur Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen gehört als Basis der Moderation die Kollegiale Teamarbeit. „Zu den Aufgaben des Personalteams in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zählt, sich Wandlungsprozessen kontinuierlich kritisch und konstruktiv zu stellen, sie mitzugestalten und den Verlauf dieser Veränderungsprozesse zu überprüfen, wie dies bereits im Rahmen der Schulprogrammarbeit umgesetzt wird.“¹²⁷ Diese kontinuierliche Entwicklungs- und Evaluationsaufgabe im Sinne einer **internen Evaluation** wird in die Verantwortung der jeweiligen Leitung einer Kindertageseinrichtung bzw. einer Schule gestellt. Diese Entwicklung muss, so dass die im BEP angestrebte Konsistenz wirksam werden kann, in einem strukturierten Zusammenhang gestellt werden. Dieser strukturierte und strukturierende Zusammenhang bedeutet eine institutionelle Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, um die Begleitung für einen Übergang eines Kindes aus einer Einrichtung in eine andere möglich zu machen und zu gestalten. Erst durch eine Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene kann der Begriff der Konsistenz des BEP auch organisational wirksam werden. Zugleich bedeutet diese Gestaltung des subjektiven Überganges eines Kindes bzw. von Kindern aus einer Einrichtung in eine andere auch eine andere Bewertung der Zusammenarbeit von

¹²⁶ Vgl. BEP Seite 93

¹²⁷ BEP, Seite 111

Einrichtungen der Bildung und Erziehung im Kontext des BEP in personaler und sachlicher Hinsicht.¹²⁸

6.4.5 Zusammenfassung

<p>Die Intention der politischen Auftraggeber des BEP (Hess. Kultus- und Sozialministerium) wird so zu beschreiben sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimierung der Bildungschancen der heranwachsenden Generation - Förderung individueller Lernvoraussetzungen - Frühe Bildung der Kinder als gesellschaftliches Ziel im Sinne ko-konstruktiver Bildung - Betonung des lebenslangen Lernens
<p>Institutionelle Veränderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der BEP ist ein Orientierungsrahmen für das Alter von 0 bis 10 Jahren; d.h. von der Geburt an; für Kindertagesstätte und Grundschule (!) Damit ist er institutionenübergreifend angelegt. Dies im Unterschied zu früheren Planungen und geltenden Lehrpläne für z.B. die Fachschulen für Sozialpädagogik

<p>Sozial- Pädagogische Zusammenfassung des BEP in seiner Substanz: Konsistenz als Schlüsselbegriff aller Bereiche des Bildungs- und Erziehungsplanes des Landes Hessen (BEP)</p>	
Grundlagen	<p>Das Bild des „kompetenten (und autonomen) Kindes“ als Ausgangspunkt; Konzentration auf individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen mit dem Blick auf das Handeln des Kindes im sozialen Kontext; Basiskompetenzen und Wertehaltungen werden mit inhaltlichem Basiswissen verknüpft; Wissenskonstruktion und Kompetenzerwerb als Bildungs- und Erziehungsverständnis; Sozialkonstruktivistischer Ansatz des Planes.</p>
Bildungsziele	<p>Fünf Bildungsvisionen über „die Kinder“: Starke Kinder Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder.</p>
Bildungsverlauf	<p>Angleichung der Moderation von Bildungsprozessen im Elementar- und Primarbereich. Neues Konzept für Übergänge. Kooperation u. Beteiligung für alle am Bildungsprozess Beteiligten sowie die Erstellung einer gemeinsamen Dokumentation. In der Systematik der Konsistenz des Planes fällt der Ansatz des „Philosophierens mit Kindern“ als „systemfremd“ in diesem Bereich auf.</p>

¹²⁸ Hier wäre an eine Organisationsentwicklung und –beratung der beteiligten Institutionen zu denken. Eine interne Evaluation im U-6 Bereich wird nur dann wirksam, wenn sie sowohl für die kommunalen und freien Träger als auch für das Personal einer Einrichtung konzeptionell verpflichtend und durch Budgetierung für die Personal- und Sachkosten in den jeweiligen Einrichtungen fundamntiert werden würde.

--	--

Weiterhin nachzutragen und nachzufragen sind noch folgende Auffälligkeiten:

- Die *Forderung nach einer hohen Professionalität* aller Erziehenden wird benannt, jedoch ohne differenzierende Beschreibung der unterschiedlichen Rollen von Eltern, Erzieherinnen und anderen Begleitpersonen des Kindes im pädagogischen und psychologischen Sinne

- Trotz der Aufnahme des Begriffes des „kompetenten (und autonomen) Kindes bzw. des kompetenten Säuglings“ fehlt eine *Diskussion dieser anthropologischen Prämisse* als Grundlegung des sozial-konstruktivistischen Lernparadigmas. Die große Bedeutung der emotionalen und sozialen Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren wird behauptet, aber nicht zureichend begründet. *Steht das Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen wirklich in der Mitte des Planes?*

- Das *Körper- Bild* des Kindes bzw. des Menschen wird auf das Bildes „Gehirns“ reduziert

Der BEP als Plan wird unter dem „Bottom up“ – Prinzip konstruiert, ohne dass eine Weiterung zureichend beschrieben wird. Wie würde sich beispielsweise die für Kinder eingeführte Kompetenzorientierung im Bildungs- und Erziehungsbereich in einer weiterführenden Schullaufbahn auswirken? Kann der Begriff der „Konsistenz“ diese institutionenübergreifende Anlage des Planes und die damit verknüpften Übergänge (Transitionen) der Kinder von einer Institution zur anderen vermitteln? Wäre eine Verknüpfung des „Bottom up“- Prinzips mit den Intentionen der Auftraggeber des Planes überhaupt zu denken?

Der stärkste Einwand gegen die >angenehm zu lesen Formulierung< des Bottom- up Prinzips ist die hierarchische Organisation und Struktur der beteiligten Ministerien als Auftraggeber des Planes. Im schulischen Verwaltungsbereich sind alle beteiligten Verwaltungsebenen bis hinunter zu den Schulen hierarchisch organisiert. Im Kindertagesstättenbereich herrscht im Vergleich zu der schulisch-hierarchischen Organisation eine gewisse >Unordnung<.

6.4.6 Tabellarischer Vergleich zwischen dem Bayerischen und Hessischen Plan

<i>Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan (BP)</i>	<i>Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)</i>
<p>Prototyp der Ko- Konstruktion Konstruktion des Planes unter der Modellvorstellung, dass Bildung das Ergebnis sozialer Prozesse ist. Der Konzeptbereich des BP umfasst den Elementarbereich, d.h. den Altersbereich von 0 – 6 Jahren. Neben dem Spiel in der Kindertagesstätte bzw. dem jeweiligen Bildungs- und Erziehungsort sollen Lernprozesse moderiert werden. Bildung ist das Ergebnis sozialer Prozesse. Zu der so erworbenen Bildung gehört die „Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung“, die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen sowie die Fähigkeit, mit Veränderungen und Belastungen angemessen umzugehen.</p>	<p>Konsistenz als Schlüsselbegriff Der Konzeptbereich des BEP umfasst den Elementar- und Grundschulbereich, d.h. das Alter von 0 – 10 Jahren. Die individuellen Lernvoraussetzungen und die Persönlichkeit des Kindes in seinem jeweiligen Entwicklungsstand werden wahr- und wichtig genommen. Das Kind ko-konstruiert seine Lernerfahrungen mit. Bildungsprozesse werden von Kindern und Erwachsenen gemeinsam konstruiert.</p>
<p><i>Anthropologische Grundlage:</i> Das kompetente Kind bzw. der kompetente Säugling. Zum kompetenten Kind gehören Basiskompetenzen als zu entwickelnde und zu fördernde Kompetenzen. Als Wissenschaftstheorie wird der relationale Konstruktivismus präferiert, der zur Haltung der Ko- Konstruktion als pädagogischer Haltung führen soll.</p>	<p><i>Anthropologische Grundlage:</i> Der kompetente Säugling bzw. das kompetente Kind. Zur Allgemeinbildung gehören der Erwerb von Basiskompetenzen, Werthaltungen und der Erwerb von inhaltlichem Basiswissen. Relationaler Konstruktivismus wird präferiert.</p>
<p><i>„Religionspädagogik und eth. Erziehung:</i> Die Förderung der Wert- und Orientierungskompetenz wird durch das Beispiel und das „Vorleben“ der Erzieherinnen entwickelt und gefördert. In der Auseinandersetzung mit lebensnahen Wertesysteme und religiösen Überlieferungen soll das Kind seinen eigenen Standpunkt finden und Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen entwickeln. Meditation wird (nur) als Entspannungsübung verstanden. „Philosophieren mit Kindern“ wird in den Kontext der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen gestellt!</p>	<p><i>„Religionspädagogik und ethische Erziehung:</i> Kinder sind auf vertrauensbildende Grunderfahrungen angewiesen. Religiöse und ethische Bildung unterstützt die Kinder in der Auseinandersetzung mit ihren Fragen und stärkt die Ausbildung eigener Urteils- und Bewertungsfähigkeit. Die Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems mit dem Blick auf Individualität und Differenz ist das Ziel der Bildung und Erziehung. „Philosophieren mit Kindern“ steht im Kontext der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.</p>

6.5 Forschungsfragen: Zwischenstand

Im Vergleich beider Bildungs- und Erziehungspläne (siehe vorstehende Tabelle) ist zunächst festzuhalten, dass beide Pläne einem grundlegenden Prinzip, dem Prinzip der Ko-Konstruktion als didaktischem Prinzip der Bildung und Erziehung und damit verbunden der anschließenden Reflexion auf einer Metaebene als methodische Arbeit verpflichtet sind. Auffällig ist, dass beide Pläne, trotz gleicher Rahmenbedingung durch den KMK-Rahmenplan und derselben Leitung in der Erstellung durch Prof. Dr. Fthenakis, wenn auch mit einer je nach Bundesland unterschiedlich zusammengesetzten Fachkommission, spezifische Differenzen schon in der Reichweite aufweisen: In Bayern wird durch den BP der Bereich Bildung und Erziehung im Alter von 0 bis 6 Jahren beschrieben, in Hessen die Altersspanne von 0 bis 10 Jahren und damit eine institutionsübergreifende Anlage des BEP gewählt.

Ebenso auffällig ist, dass sowohl im BP als auch im BEP auf viele Einflüsse außerhalb des sozialpädagogischen und pädagogischen Bereiches verwiesen wird wie ebenso auf die Einflüsse unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen auf die Konstruktion der Pläne.¹²⁹ Beide Pläne sind das Ergebnis sozialpädagogischer Theoriebildung mit einer impliziten Handlungsintentionalität, um Bildung und Erziehung im jeweiligen Bundesland zu verändern bzw. zu steuern. Der BEP wie der BP steht in einem Spannungsdreieck, dessen erster Eckpunkt die Absicht der politisch Verantwortlichen ist, auf die **Erhöhung der Effizienz vorschulischer und schulischer Bildung** zu achten, der zweite Eckpunkt bildet die **Wahrnehmung des individuellen Lernens des Kindes** und der dritte Eckpunkt besteht in der **Förderung der individuellen Sinnkonstruktion** (zunächst nur sozialpädagogisch formuliert, im Verlauf des Planes aber unter der Heranziehung von Religion und Moralität als Kontingenzbewältigungsparadigma und dem Körperbild des Gehirns erweitert). In dieser Spannung bewegt sich die Konstruktion des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes.

In der Übernahme des Bayerischen Planes für Hessen und der wahrnehmbaren Differenz des hessischen Planes zum bayerischen Plan erweitert sich die Analyse auf die Frage nach dem prinzipiellen Weg sozialpädagogischer Theoriebildung. Vermutet werden kann, dass keine einheitliche Theoriebildung möglich ist. Allein am vorliegenden Wortlaut beider Pläne in Gleichklang und Differenz entsteht dieser Eindruck. Die Analyse wird darum erweitert mit der Frage nach einem möglichen sozialpädagogischen Gesamtkonzept im Blick auf Bildung und Erziehung. Wäre ein allgemein anerkanntes anthropologisches Konzept des Bildes des Kindes in sozialpädagogischer Sicht überhaupt möglich?

¹²⁹ Vgl. hierzu BP; Seite 19; BEP Seite 19

7 Die Wissenschaft von der sozialen Arbeit

Unbestritten ist die Notwendigkeit der praktischen Sozialen Arbeit zur Linderung der Not für Benachteiligte und Bedürftige. Zugleich war der wissenschaftliche Anspruch der Sozialen Arbeit als Wissenschaft an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert für die damals „etablierte“ wissenschaftliche Diskussion unakzeptabel. Darum ist der Blick auf die Entwicklung der Wissenschaftsgeschichte der sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik als Hintergrund des von den beiden Bildungsplänen forcierten Umstiegs im sozialpädagogischen Denken vom Selbstbildungsansatz hin zur Ko- Konstruktion unverzichtbar. Durch die Einbeziehung des Konstruktivismus bzw. des relationalen Konstruktivismus in den Bildungs- und Erziehungsplänen ist der Blick auf die methodische Vorgehensweise der wissenschaftlichen Disziplin Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik auch notwendig, um die professionellen bzw. didaktischen Implikationen im Hinblick auf die neu zu erwerbenden Kompetenzen für die in den Kindertagesstätten und Schulen Mitarbeitenden nachvollziehen zu können. Auf diese neu zu erwerbenden Kompetenzen bzw. professionelle Haltung wird im BP besonders hingewiesen. Die Differenz zwischen der Profession „Sozialer Arbeit/ Sozialpädagogik“ und der Wissenschaft „Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik“ ist auch der Hintergrund meiner Erfahrung als Religionslehrer in der Fachschule für Sozialpädagogik mit der Erfahrung des Primates der Praxis vor einem, nach meiner Auffassung, zu wenig theoretisch ausgerichteten sozialpädagogischen Unterricht. Zusätzlich zu der innersozialpädagogischen Diskussion um Theorie und Praxis kommt noch die Frage nach dem Verhältnis von Sozialpädagogik und Religion bzw. Religionspädagogik hinzu.

7.1 Der Weg zur Wissenschaft von der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik

Im Unterschied zu den um die Wende vom 19. zum 20. schon etablierten wissenschaftlichen Disziplinen wie Medizin, Theologie, Jurisprudenz und anderen Fächern ist die Geschichte der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik von einer sehr wechselvollen Einschätzung in Wissenschaft und Gesellschaft und eventuellen Bezugswissenschaften gekennzeichnet. Es dauerte sehr lange, bis sich der Bereich Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit schließlich als eine universitäre Disziplin etablieren konnte. Im wissenschaftlichen Bereich ist Soziale Arbeit /Sozialpädagogik in der Regel an Fachhochschulen und Gesamthochschulen etabliert, nicht jedoch an Universitäten. Die Diskussion um die Anerkennung von „Sozialer Arbeit/ Sozialpädagogik“ als Profession und wissenschaftlichem Fach ist nicht nur als ein spezifisch „deutsches“ Problem, sondern auch in internationaler Perspektive zu sehen.¹³⁰ Die Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Grundlegung der Sozialen

¹³⁰ Zur Paradigmatik naturwissenschaftlicher Denkweisen und ihrer gesellschaftlichen Problematik lässt sich auf einer allgemeinverständlichen Ebene sowohl auf Dürrenmatts <Physiker> als auch auf Brechts <Galileo Galilei> hinweisen; für die Etablierung des Wissenschaftsbereiches Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik in den Vereinigten Staaten an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert ist darauf

Arbeit/ Sozialpädagogik liegen darin begründet, dass zunächst zu klären ist, was im Kontext von Sozialpädagogik/ Sozialer Arbeit als Wissenschaft zu bezeichnen ist. Da es nicht die **eine** Wissenschaftstheorie gibt, sondern **unterschiedliche Modelle**, ist die Reichweite der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Aussagen zu bestimmen. „Die Unterschiede betreffen vor allem den Spielraum der Aussagegültigkeit, etwa von der Rigidität einer extrem empirisch-positivistischen Position bis hin zur hermeneutischen und phänomenologischen Positionen, für die >Sinn<, >Verstehen< und >Evidenz< bereits hinreichende Wahrheits-, Wahrhaftigkeits- und Angemessenheitskriterien für wissenschaftliche Aussagen darstellen.“¹³¹ Schilling bezeichnet diese Diskussion als Theoriedilemma und –wirrwarr. Auch wenn diese Aussage möglicherweise einer Übertreibung geschuldet ist, so bleibt die Anfrage an eine mögliche Zusammenschau unterschiedlicher theoretischer Positionen. Die mindeste Forderung wäre also eine wechselseitige Respektierung unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge zu sozialen Problemen und deren methodischer bzw. theoretischer Reflexion. Gleichzeitig wäre auch eine adäquate Reflexion der Thematik von Religion in der sozialpädagogischen Theoriebildung nötig, die wohl – aus religionspädagogischer Perspektive gesehen - innersozialpädagogisch als sehr schwierig angesehen wird.

7.2 Das habt ihr mir getan...

Ursprünglich war die Fürsorge, aus der heraus in einer langen Entwicklungsgeschichte sich die Sozialpädagogik und die Sozialarbeit bildete, ein Bereich, der sich in der vorreformatorischen Kirche an dem Kirchenportal abspielte. Die Armen erhielten ihren Almosen von denen, die aus der Kirche traten. Auch die Klöster waren verpflichtet, die Armen zu unterstützen, ebenso gab es Einzelpersonen, die ein Legat, eine permanente Gabe beispielsweise in Form eines Haus oder eines Stücks zu bebauenden Landes für Arme stifteten. Zwischen bedürftigen Kindern und bedürftigen erwachsenen Armen wurde im Hochmittelalter (etwa um 1300) noch nicht unterschieden. Religion und Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit erschienen weder im Handeln noch im Denken getrennt. Erst im nachreformatorischen Pietismus wurde die Fürsorge für Kinder und für bedürftige erwachsene Arme getrennt. In den Anstalten von August Hermann Francke (1663 – 1727) in Halle wurde eine neue Art des Waisenhauses für elternlose Kinder entwickelt. Eine eher rational bestimmte Erziehung wurde mit einem Bildungs- und Arbeitsanspruch versehen, der dazu führen sollte, dass die

hinzuweisen, dass die Industrialisierung neue Formen sozialer Probleme als „Nebenwirkung“ hervorbrachte und die Meinung vertreten wurde, dass durch eine wissenschaftliche Grundlegung der Wohltätigkeit die Nachteile der Wohltätigkeit beseitigt werden könnten. Besonders Wilcox, Kellogg u.a. begründeten diese Denk- und Entwicklungsrichtung. Im Zweiten deutschen Kaiserreich wurde dieser Ansatz u.a. von dem Mediziner und Reichstagsabgeordneten Rudolf Virchow vertreten. Vgl. zum Ganzen der Argumentation: Engelke, (2003) Die Wissenschaft der sozialen Arbeit Seite 100 f.
¹³¹ Dewe, Bernd/ Otto Hans-Uwe Wissenschaftstheorie in: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik Neuwied 2001

Kinder als Erwachsene ihren Lebensunterhalt durch eigene Arbeit selber verdienen und damit ein Gott wohlgefälliges Leben führen konnten. Religiöse Erziehung und eine im weiteren und engeren Sinne >sozialpädagogische< Haltung bedingten einander.

7.3 Die Herausbildung der Moderne und die Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik

Erst im 18. und 19. Jahrhundert, mit dem Beginn und der Ausweitung der Industrialisierung im Gebiet des Deutschen Bundes und deren beschleunigter Fortsetzung nach 1871 im Gebiet des zweiten deutschen Kaiserreiches, begann sich die speziellere Vorstellung einer „Social- Pädagogik“ (!) zu entwickeln, die nicht mehr die individuelle Rettung und Erziehung zur Grundlage hatte, sondern die allgemeine Volksbildung, um der sozialen Not zu begegnen. Sozialpädagogik wird im Unterschied zur Individualpädagogik als Volksbildung verstanden.¹³² Der Begriff der Sozialpädagogik wird 1848 von Karl Mager eingeführt und steht im Kontext von Pestalozzis Bemühungen mit der Rettungshausbewegung und der Einführung und Entwicklung der Kindergärten, u.a. von Theodor Fliedner in der Diakoniestalt Kaiserswerth mit dem Konzept einer diakonisch-sozial-christlich eingestellten Kleinkinderschule und dem pädagogisch orientierten Kindergärten Fröbelscher Prägung. In Amerika wurde 1889 durch Glendower Evans¹³³ die Forderung formuliert, die Wohltätigkeit, respektive die Soziale Arbeit auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Im Vergleich mit der in dieser Zeit sehr angesehenen Medizinischen Wissenschaft wurde gefordert, dass „...man ebensoviel Intelligenz und wissenschaftliches Denken für das Verständnis und die Veränderung von sozialen Kräften anwendet wie dies in der Welt der Medizin...üblich sei.“¹³⁴ Ebenso wurde im zweiten deutschen Kaiserreich die „Verzahnung von Sozialwissenschaft und Sozialreform ...als Bestandteil eines umfassenden Prozesses der Verweltlichung von Gesellschaft, von Lebenspraxis und Lebensbestimmung verstanden, ... in dem auch das überkommene christliche Selbstverständnis und die christliche Motivation von Fürsorge und Wohltätigkeit zunehmend von säkularen Leitmotiven und Rechtfertigungen verdrängt wurden“.¹³⁵ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in Deutschland aber zunächst Nationalökonomie, Soziologie und Pädagogik an den Universitäten etabliert, während die Soziale Arbeit im universitären Bereich eher als Außenseiterin angesehen wurde. Mit der Entwicklung der Moderne geht eine wissenschaftlich- denkerische Bewegung einher, deren „...Markenzeichen ...das permanente Ringen um Ordnung, Eindeutigkeit, Rationalisierung, Kontrolle, Klassifizierung und Bestimmung, also um

¹³² Vgl. hierzu Kessler, Fabian/ Otto, Hans-Uwe Soziale Arbeit in: Handbuch Soziale Probleme, Wiesbaden 2007

¹³³ Engelke, Seite 100

¹³⁴ Engelke, Seite 100

¹³⁵ Sachse/ Tennstedt 1988,18; zit. Nach Engelke, Ernst, Seite 101

Ambivalenzfreiheit...“¹³⁶ ist. Diesem Anspruch kann der Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik insofern nicht nachkommen, weil er mit dem Menschen als Einheit rechnet. Heiko Kleve setzt darum in seiner Darstellung auf das Konzept des „doppelten Generalismus Sozialer Arbeit“, die die praktische und theoretische Schwierigkeit der wissenschaftlichen Darstellung von Sozialer Arbeit/ Sozialpädagogik sinnvoll beschreiben kann. Soziale Arbeit ist in diesem Sinne eine Reaktion auf die Folgen und Nebenfolgen der gesellschaftlichen Differenzierung in der Moderne.¹³⁷ Die gesellschaftlichen und politischen >Nebenfolgen< der Moderne werden u.a. im deutschen Faschismus erschreckend deutlich.

7.4 Die Zäsur nach dem I. Weltkrieg

Durch die Sozialpädagogische Bewegung nach dem Ersten Weltkrieg änderte sich noch einmal das Verständnis von Sozialpädagogik bzw. Sozialer Arbeit. „Sozialpädagogik ist nicht mehr die Summe der Überlegungen, die angestellt werden müssen, um den Staat vor dem „Gesellschaftsfeind“ zu schützen, sondern das Sammelbecken derer, die die Not der Jugend in der modernen Arbeitswelt erkennen und die der Überzeugung sind, dass außerhalb und nach der Schule aktive Jugendhilfe geleistet werden muss.“¹³⁸ Daher lautet nun der Auftrag der Sozialpädagogik, dass die Jugend vor der Gesellschaft geschützt werden muss, die sie mit Verwahrlosung bedroht. Also eine praktische und theoretische Wendung des Auftrags und der Intention der Sozialpädagogik um 180 Grad. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 beschrieb diese neue Sichtweise. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz sollte den gesamten Bereich der Jugendpflege und der Jugendfürsorge in Reich, Ländern und Gemeinden regeln. Die im Zuge dieses Gesetzes entstehenden Kosten sollten von den Reichsländern getragen werden, während das Reich bzw. die Regierungen der Weimarer Republik Reichszuschüsse bewilligen konnten. Im Blick auf die wissenschaftliche Einordnung der Sozialpädagogik lässt sich konstatieren, dass Sozialpädagogik nicht als selbständige Disziplin eingeführt wurde, sondern dass Sozialpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg beispielsweise an der Universität Frankfurt in der Philosophischen Fakultät verortet und 1929 einem Universitätslehrer anvertraut wurde, der sowohl als Philosoph als auch als Theologe reüssierte: Paul Tillich. Tillich hat sich aber nicht zuerst als Pädagoge oder Sozialpädagoge verstanden, sondern Sozialpädagogik als Teil der praktischen Philosophie gesehen. Auch wenn Tillich nicht in dem „Stammstrauch der Theorien Sozialer Arbeit“ bei Engelke¹³⁹ eingeordnet wurde, so erscheint sein Beitrag zur Sozialpädagogik¹⁴⁰ in dieser Zeit als wegweisend, da er auf

¹³⁶ Kleve, Heiko Die postmoderne Theorie Sozialer Arbeit (2002) http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/kleve-h-02-09_theorie.html Seite 9. Zugriff am 17.02.2017

¹³⁷ Vgl. weiter hierzu Kleve, Heiko, Die postmoderne Theorie Sozialer Arbeit (2002)

¹³⁸ Schilling, Sozialpädagogik Seite 74

¹³⁹ Engelke, Die Wissenschaft, Seite 440

¹⁴⁰ Tillich, Vorlesungen über Geschichtsphilosophie und Sozialpädagogik (2007) Band XV

wesentliche Aspekte auch der heutigen Bildungs- und Erziehungspläne hinweist, auf das Verhältnis von Kind, Gruppe und Erzieher und deren Einfügung in einen pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext. Für Tillich steht die Gruppe dem DU gegenüber und sie stellt Forderungen an den Einzelnen, die in der Gruppe verwirklicht werden sollen. Erziehung ist in seinem Verständnis die „Einfügung“ in den Gruppen- und Sinnzusammenhang. Zugleich fügt Erziehung ein „...in das Menschliche als solches“¹⁴¹, d.h. Erziehung öffnet im Sinne eines humanistischen Ideals eine Unendlichkeit der Möglichkeiten und stellt den zu Erziehenden durch den Erzieher in den Horizont der Menschlichkeit, in einen universalen Horizont hinein, fern von jeder partikularen Ausrichtung an einem Volk, einer „Rasse“(!)¹⁴² oder einer Klasse. Erziehung ist Erziehung zur Persönlichkeit, die ihren Wert in der Nützlichkeit für die Gesellschaft erweist. Der Tillich'sche Ansatz von 1929/30 ist mit dem Ansatz der Bildungs- und Erziehungspläne im Blick auf die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung (im BP und BEP das kompetente, autonome Kind) in einer gewissen Analogie zu sehen. Durch die Migration von Tillich nach Amerika, ausgelöst durch die faschistische Diktatur in Deutschland, wurde seine akademische Arbeit in Frankfurt unterbrochen und unter wesentlich anderen philosophischen und theologischen Gesichtspunkten dort weitergeführt. Der in Frankfurt entwickelte sozialpädagogische Ansatz wurde von ihm in Amerika nicht weiterentwickelt. Das Sozialwesen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst mit den Gesetzen der Weimarer Republik fortgesetzt bzw. erst wieder aufgebaut und allmählich, auch unter dem Einfluss angloamerikanischer Vorstellungen, modernisiert.¹⁴³

7.5 Die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland

In Deutschland wurde nach dem zweiten deutschen Kaiserreich, der Weimarer Republik und dem NS- Staat¹⁴⁴ in der Bundesrepublik Deutschland erst 1967 die

¹⁴¹ Tillich, Vorlesungen Band XV, Seite 328

¹⁴² Mit der Aufnahme der damaligen Begrifflichkeit ist kein irgendwie geartetes Einverständnis verbunden! W.M.

¹⁴³ Die Praxis in den 50iger und 60iger Jahren in staatlichen Erziehungsheimen und in Erziehungsinstitutionen in privater Trägerschaft unterschied sich noch stark von den sich entwickelnden, eher liberalen sozialpädagogisch- theoretischen Vorstellungen. Durch Initiativen von direkt Betroffenen damaligen „Zöglingen“ wird seit einigen Jahren die repressive Erziehung aufgearbeitet. Die oft traumatisierenden Erfahrungen in der Heimerziehung wurden exemplarisch in dem Film „Freistatt“ (Deutschland 2015) dargestellt.

¹⁴⁴ Ich verzichte auf eine ansatzweise Darstellung der faschistischen Vorstellung von „Sozialpädagogik“, da dies den Ansatz meiner Arbeit weit überschreiten würde. Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der „Sozialpädagogik des Faschismus“ bleibt davon unberührt. Letztlich wurde im deutschen Faschismus sogenannte Soziale Arbeit mit dem Ziel der Erhaltung der „Volksgesundheit“ einerseits und der „Aussonderungsarbeit“ beispielsweise durch „Vernichtung sog. unwerten Lebens“ andererseits verbunden. Im Vordergrund standen inhumane Überlegungen insgesamt, die mit dem Begriff der „Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit“ letztlich nicht zu verbinden sind. Als Einstieg in die Problematik ist geeignet: Sünker, Heinz

Berufsbezeichnung „Sozialpädagoge“ als die Zusammenführung der Berufsbezeichnung der Kindergärtnerin und der Jugendleiterin eingeführt. Der Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft wurde 1970 eingerichtet. Das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik bleibt weiter in der Diskussion, während die scheinbare Differenz in der wissenschaftlichen Betrachtungsweise von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit zu einer faktischen Überlappung führte. Auf der Ebene der professionellen praktischen Sozialen Arbeit ergaben sich durch die sozialen Folgen des ersten und des zweiten Weltkrieges große Aufgaben, die in der Bundesrepublik Deutschland in den 50iger und 60iger Jahren zum Teil durch den Rückgriff auf die gesetzlichen Grundlagen der Weimarer Republik geregelt (RJWG von 1922) und auf eine neue gesetzliche Grundlage wie beispielsweise das Bundessozialhilfegesetz (BSHG), das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) und weitere gesetzliche Regelungen, die als Antwort auf die praktischen Notwendigkeiten einer Nachkriegsgesellschaft ausgerichtet waren. Im Zuge der Bildungsreform der 60iger Jahre wurde die Ausbildung für das Sozialwesen an die neu gegründeten Fachhochschulen verlegt. Spezielle Studienmodelle für das Sozialwesen wurden auch an Gesamthochschulen eingerichtet. In Bayern wurde formuliert, dass „...Sozialarbeit/ Sozialpädagogik das zentrale Fach sei, auf das alle andere Fächer auszurichten seien“¹⁴⁵, auch wenn diese These nicht zureichend beantwortet wurde, wie und in welcher Weise diese Bezugswissenschaften denn zu integrieren seien. Denn die entscheidende Frage bleibt, wie die Bezugsfächer wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Recht, Theologie bzw. Religionspädagogik u.ä. auf den Kern des Faches Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik auszurichten sind und wie eine mögliche normative Orientierung zu geschehen habe. Dies ist auch im Blick auf die Bildungs- und Erziehungspläne, deren Entstehung und deren Umsetzung in Ausbildung und in den verschiedenen Bildungsorten, eine offene Frage. Wie werden die Beiträge der einzelnen „Bezugswissenschaften“ in ein Gesamtkonzept von Sozialer Arbeit/ Sozialpädagogik eingebracht, wie in den Konzeptionen des Bayerischen und Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes (BP/BEP) und wie ist der Kern des Faches beziehungsweise der Pläne zu beschreiben? Ist es zureichend, wenn einzelne Fachvertreter_innen ihre Sicht der jeweiligen Frage als Teilkonzept in einen Plan einfügen oder muss ein konstruierendes Prinzip leitend sein? Engelke zeichnet den Bezug von Praxis, Wissenschaft und Gegenstand dialogisch in einem Interdependenzmodell, in dem

Nationalsozialismus: Soziale Arbeit und Gesellschaftspolitik in: Otto/ Thiersch (Hrsg.) Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, (2001) Seite 1259 - 1267

¹⁴⁵ Engelke, Ernst Seite 129

Wissenschaft

Praxis



und der *Gegenstand: Das Bewältigen sozialer Probleme*

in einem reflexiven Bezug zueinanderstehen und dann wirkungsvoll miteinander in Bezug auf das Klientensystem (Gegenstand im weitesten Sinne) arbeiten können, wenn selbstkritische Reflexion der Interdependenzen innerhalb der Profession und im Austausch mit der Umwelt gewährleistet sind und so die Wirksamkeit des professionellen Handelns auf allen einbezogenen Ebenen erhöht werden kann.

7.6 Wissenschaft und Erkenntnis

Engelke definiert Wissenschaft in dieser Weise: „‘Wissenschaft’ beinhaltet sowohl das gezielte, systematische, kritische und reflektierte Bemühen um Erkenntnisgewinnung als sozialen Prozess als auch die so gewonnenen, in Sprache gefassten, begründeten und überprüfbaren Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Theorien und Modelle für die Praxis.“¹⁴⁶ Die Wissenschaft der Sozialen Arbeit ist in ihrer Wissenschaftsvorstellung nicht einheitlich, weil sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Art der Wissenschaft als Reflexion der Praxis oder der Praxis vorlaufend existieren. Die unterschiedlichen Möglichkeiten Praxis wahrzunehmen und der wissenschaftlichen Reflexion zugänglich zu machen, bedingen unterschiedliche theoretische Konzeptionen wie auch umgekehrt wissenschaftlich- theoretische Konzeptionen unterschiedliche Sichtweisen auf Praxis bedingen, wenn diese Praxis als Profession verstanden wird. Von Reflexionswissenschaft, Wirklichkeitswissenschaft und Querschnittswissenschaft reichen die Vorstellungen über Soziale Arbeit als Wissenschaft; selbst der Gegenstandsbereich wird kontrovers diskutiert. Wichtig aber scheint mir, dass „Soziale Arbeit von ihren Wurzeln her der sozialen Gerechtigkeit und der Gleichberechtigung aller Menschen verpflichtet (ist) und einen sozialen Wandel anstrebt, wenn soziale Sachverhalte als sozial problematisch definiert, öffentlich gemacht und verändert werden sollen.“¹⁴⁷ Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik ist wie jede wissenschaftliche Disziplin auf einen Austausch mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen angewiesen und muss unterschiedliche Forschungsergebnisse mit einer dem jeweiligen angestrebten Ziel entsprechenden Metatheorie zusammenfassen.

7.7 Wissenschaft und Werteorientierung

Eine wissenschaftliche Haltung und eine Werteorientierung in eine theoretische Gemeinsamkeit zu bringen ist auch im Feld der Sozialpädagogik recht schwierig,

¹⁴⁶ Engelke, Die Wissenschaft Seite 198

¹⁴⁷ Engelke, Seite 272

vielleicht sogar problematisch. Die Theoriegestalt der Sozialpädagogik ist vielgestaltig, da sie sich auf pädagogisch- philosophische Traditionen stützt und zugleich durch die „realistische Wende“ in den 1970er Jahren sich auf vielfältige Fundamente, zu denen sozialpädagogische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theorien gehören, theoretisch und praktisch erweitert hat. Eine Position der Werteorientierung in der wissenschaftlichen Darstellung der Sozialpädagogik geht vom Partial-Holismus aus und spricht dabei „...von gelingendem Leben als höchstem Wert ...– gelingendes Leben allerdings nicht von wenigen Privilegierten, sondern von immer mehr Menschen. Der Mensch als >Weltbürger< ist dabei das gefundene Ideal.“¹⁴⁸ In der so von Huppertz vertretenen wertorientierten Theoriebildung des Partial- Holismus steht als oberster Wert der >Wert des Lebens, der Wert der Solidarität, der Natur und des Friedens<.¹⁴⁹ Allerdings sieht Huppertz die Quelle einer solchen wertorientierten Theorie weder in Jesus noch in Marx, sondern in der „... Vernunft und eine(r) phänomenologische(n) Qualifikation...Bei phänomenologischer Haltung ..zeigen sich uns also die Werte als Basis phänomenologischer Ziele für Bildung und Erziehung, und zwar auf allen Ebenen der Pädagogik, inklusive Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Elementarpädagogik usw. Die Werte selber bilden den ethischen Codex unserer Arbeit.“¹⁵⁰ Wichtig ist in diesem Kontext die Implementierung einer Werteorientierung in den Kontext theoretischer sozialpädagogischer Arbeit. Zugleich ist auffällig, dass Huppertz eine religiöse Kontextuierung strikt ablehnt und – möglicherweise in dieser Ablehnung nicht zu Recht – auf den >Logosbegriff< in Platons Kriton verweist. Trotz der sinnvollen Einführung der Werteorientierung ist in der Ablehnung einer religiösen Orientierung der Werte eine Verkürzung der Denkbewegung zu sehen bzw. der Logosorientierung.

7.8 Wissenschaft und Profession

Die Profession der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik bzw. der Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen wurde durch die Internationale Federation of Social Workers (IFSW) im Jahre 2000 so definiert: „Die Profession Soziale Arbeit fördert sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Befähigung und Befreiung von Menschen zur Verbesserung ihres Wohlbefindens. Gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse über menschliches Verhalten und soziale Systeme greift Soziale Arbeit dort ein, wo Menschen und ihre Umwelt aufeinander einwirken. Grundlagen der Sozialen Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit“.¹⁵¹ Damit ist der Gegenstand der

¹⁴⁸Huppertz, Norbert, Eine wertorientierte Position der Theoriebildung in der Sozialpädagogik in: Mührel, Birgmeier (Hrsg.) Theorien der Sozialpädagogik- ein Theorie-Dilemma? (2009) Seite 91

¹⁴⁹ Vgl. Huppertz, Seite 91.

¹⁵⁰ Huppertz, Seite 93

¹⁵¹ Engelke, Die Wissenschaft Seite 297 Vgl. auch: International Federation of Social Workers (IFSW) <http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html>

Wissenschaft der sozialen Arbeit als die methodische Bearbeitung gesellschaftlicher und in der Profession auftretender Probleme bestimmt.¹⁵² Engelke beruft sich in seinen Ausführungen auch auf die Definition von Sozialer Arbeit/ Sozialpädagogik von Seiten der IFSW, der Internationalen Vereinigung für Soziale Arbeit. Die 2002 verabschiedete Definition der Grundlagen der Sozialen Arbeit wurde so formuliert: „The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work.“¹⁵³ Aus dem auch auf dieser Definitionsgrundlage entwickelten dialogischen Interdependenzmodell¹⁵⁴ ergeben sich sechs zusammenhängende Aufgabenbereiche für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik und die Profession:

- „Die *Bewertung* konkreter soziale Zustände ...von einzelnen Menschen und Menschengruppen nach den ethischen Prinzipien der Menschenwürde und Menschenrechte.
- Die *sozialempirische Erforschung* konkreter sozialer, als sozial problematisch definierter Zustände... .
- Die *wissenschaftliche Erklärung* dieser sozialen Zustände, ihres Zustandekommens und Weiterbestehens.
- Die *Entwicklung* von Theorien, Modellen und professionellen Handlungsmethoden zum Bewältigen sozialer Probleme.
- Die *Reflexion* des gesellschaftlichen Standortes und der gesellschaftlichen Funktionen der Sozialen Arbeit.
- Die *Überprüfung* der Interventionen der Sozialen Arbeit mit wissenschaftlichen Methoden.“¹⁵⁵

Auch wenn die Religionspädagogik nicht ausdrücklich erwähnt wird, stelle ich sie unter dem Begriff der „Menschenwissenschaft“ in gleicher Weise in den Kontext der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik wie Pädagogik, Psychologie oder Soziologie u.ä. Wissenschaftsbereiche. Die Religionspädagogik steht in dem Kontext der Entwicklung von Theorien und Modellen und professionellen Handlungsmethoden, die mit ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Beitrag das Feld der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik beeinflussen und erweitern könn(t)en.

¹⁵² Vgl. Engelke, Seite 301

¹⁵³ International Federation of Social Workers IFSW)

<http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html> (2002); Zugriff am 09.06.2017

¹⁵⁴ Siehe Seite 69 in dieser Arbeit

¹⁵⁵ Engelke, Die Wissenschaft Seite 306

7.9 Der Situationsansatz

Die Elementarpädagogik als ein Zweig der Sozialpädagogik ist stärker von der Allgemeinpädagogik bestimmt als beispielsweise die Jugendhilfe oder das Fallmanagement. Bis zur Entwicklung der Ko-Konstruktion bzw. eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes in der Elementarpädagogik wurde die Elementarpädagogik in vielen Ausbildungsinstitutionen bzw. Fachschulen durch den Situationsansatz und die Projektarbeitsmethode bestimmt. Geht man noch weiter im 20. Jahrhundert zurück, so könnte man von einem Betreuungs- bzw. Fürsorgeansatz oder Aufbewahrungsansatz im Blick auf das Kind in den Kindergärten sprechen. Der Situationsansatz wurde im Zusammenhang der Curriculumentwicklung von S.B. Robinson¹⁵⁶ formuliert. Robinson will in seinem Konzept Bildungsprozesse für den schulischen Unterricht so gestalten, dass das Kind und der Heranwachsende mit seinen zu erwerbenden Qualifikationen gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen bewältigen lernen kann. Robinsons akademischer „Schüler“ Zimmer hat für die Curriculumforschung den Aspekt hervorgehoben, „...daß die gesellschaftlich bedingten Handicaps von Unterschicht-Kindern ausgeglichen, daß die Schüler zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und Zielvorstellungen insgesamt wie insbesondere zur Veränderung der Produktions- und Verteilungsverhältnisse befähigt und motiviert werden.“¹⁵⁷ Auch wenn diese Aussage zunächst nur im Blick auf das schulische Curriculum zu verstehen ist, so war ein „Systemverändernder Ansatz“ auch bei Zimmer mit einbezogen, insofern Ziele und Inhalte des schulischen Unterrichtes verändert werden sollen bis hin zu dem utopischen Fernziel der Veränderung der Produktions- und Verteilungsverhältnisse. Diese Vorstellungen wurden in der Adaption des Situationsansatzes auf den Kindergartenbereich nicht weiter verfolgt. Der Bildungsaspekt des Situationsansatzes im Sinne der Ko-Konstruktion ist allerdings begrenzt, denn eine Beschreibung des Ansatzes im Sinne kognitiven bzw. sozialkonstruktivistischen Lernens war bzw. ist nur indirekt vorgesehen. Für den Elementarbereich der Pädagogik bzw. Sozialpädagogik wird dann in einem Rahmenkonzept reformierter Kindergartenarbeit der Situationsansatz anders beschrieben und der Bildungsaspekt mit einbezogen: Die Aufgabe ist das Lernen für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen in der Verbindung von sozialem und sachbezogenem Lernen. Zu den strukturellen Voraussetzungen gehören altersgemischte Gruppen, die Mitwirkung von Eltern und anderen Erwachsenen im Rahmen von generationsübergreifendem Lernen mit einem veränderten Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Eine Öffnung zum Gemeinwesen und die Entdeckung des Kindergartens als Lebensraum im Zusammenspiel mit anderen Lebensräumen

¹⁵⁶ Robinson, (1967) Bildungsreform als Revision des Curriculum

¹⁵⁷ Hesse; Manz (1972) Einführung in die Curriculumforschung Seite 26

gehört ebenso zu dieser Veränderung des Situationsansatzes.¹⁵⁸ Zimmer beschreibt im Rückblick auf den Beginn seiner Arbeit mit dem Situationsansatz und der Adaption auf den Bereich der Elementarpädagogik, dass „...das Robinson'sche Strukturkonzept ...vom Kopf auf die Füße gestellt (wurde).“¹⁵⁹ Robinson beruft sich in der Entwicklung seines Ansatzes auch auf Ivan Illich, der eine alternative Schulpolitik favorisierte. „Die heutige Suche nach neuen *Bildungsstrichtern* (so schreibt Illich)¹⁶⁰ muss in die Suche nach deren institutionellem Gegenteil umgekehrt werden: nach Bildungsgeflechten, die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in eine Zeit des Lernens, der Teilhabe und Fürsorge zu verwandeln.“ Dieser „Situationsansatz“ stand hinter der Konzeption der Ausbildung an der Fachschule, an der ich unterrichtet habe. Allerdings schien mir dieser dort praktizierte Ansatz mit seiner Über-Orientierung an der Praxis wenig geeignet gewesen zu sein, um differente Fachgebiete in eine Gesamt- Ausbildung der Studierenden mit einzubeziehen, und um dies im Sinne ihrer fortschreitenden Professionalisierung unterrichtlich zu verwenden. Festzuhalten ist, dass das Lernen; und damit auch Bildung im weitesten Sinne, in Alltagssituationen zu erfahren prinzipiell sinnvoll ist. Die Ausgestaltung dieser Intentionen muss immer wieder theoretisch reflektiert werden. Die Überlegung lässt sich wohl nicht bestreiten, dass der Situationsansatz in seiner praktischen Ausgestaltung und dem ausformulierten Konzept – das von Einrichtung zu Einrichtung variiert(e)¹⁶¹ - eher dem Leitbild der Moderne als dem Leitbild der Post- Moderne oder der Reflexiven Moderne verpflichtet ist. Die Frage nach dem philosophischen Leitbild des Situationsansatzes im Blick auf die Zukunft muss im Bereich der Vermutung bleiben, da eine präzisere philosophische Ausrichtung wie bei BP/ BEP nicht erkennbar ist.

Fthenakis hat in einigen Veröffentlichungen schon in den 80iger und 90iger Jahren darauf hingewiesen und setzt diese Argumentationslinie auch im Jahre 2000 fort¹⁶², dass die Ausbildung von Erzieherinnen ihren Ausgangspunkt vom Bild der Postmoderne nehmen soll, denn „...die Betrachtung der Postmoderne erkennt die Unsicherheit, Komplexität, Diversivität, Nichtlinearität, Subjektivität dieser Welt sowie die unterschiedlichen Perspektiven und zeitliche sowie räumliche Besonderheiten an. Ein absolutes Wissen, eine objektive Realität... wird in Frage gestellt...Die Welt und unser Wissen über diese wird sozial konstruiert, ein Prozess,

¹⁵⁸ Zimmer (1985) Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Band 6 Erziehung in früher Kindheit Seite 21-38

¹⁵⁹ Zimmer, Jürgen Die Erfindung des Situationsansatzes; <https://juzimmer.de/texte-artikel/die-erfindung-des-situationsansatzes>. Zugriff: 15.01.2016

¹⁶⁰ Illich, Ivan (1984) Entschulung der Gesellschaft Seite 15

¹⁶¹ So verweist Krenz mit seiner Konzeption des Situationsansatzes auf eine Ganzheitliche Pädagogik in der Kindergartenarbeit hin. In: Krenz Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten (1997) Seite 25 ff

¹⁶² Fthenakis; Oberhuemer (2002) Ausbildungsqualität; Berichte auf einer Fachtagung 2000

an dem wir alle mitwirken.“¹⁶³ Grundlegend für diese Sicht auf die Entstehung des Welt- und Menschenbildes in der „Nach“- Moderne sind die Arbeiten von Berger und Luckmann über die soziale Konstruktion der Realität.

7.10 Alltag und Wissen - Die Soziale Konstruktion der Realität

Für die Wirklichkeitsdeutung im wissenschaftlichen und professionellen Sinne ist eine soziologisch theoretische Einordnung wichtig, die deutlich machen kann, wie und in welcher Weise die Konstruktion von Wirklichkeit sich vollzieht. Dies ist nicht nur wichtig für die Arbeit mit der Methode der Ko-Konstruktion zwischen Erzieherin und Kind, sondern auch auf einer soziologischen Metaebene. Die wohl wichtigste Metapher im Bereich der Wissenssoziologie und der Frage nach der Konstruktion der Alltagswirklichkeit ist die Arbeit von Berger und Luckmann, die mit dem Begriff der **>gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit<** eine wichtige Metapher der Wirklichkeitsauffassung und -deutung u.a. für die Soziologie, Sozialpädagogik und Religionspädagogik formuliert haben. In ihrer Arbeit über die gesellschaftliche bzw. soziale Konstruktion der Wirklichkeit haben Berger und Luckmann unter Einbeziehung von Instrumentarien aus dem Bereich der Philosophie, Anthropologie, Sozialpsychologie und der Sprachwissenschaft die Prozesse untersucht, wie in einer Gesellschaft die Mitglieder ihr Wirklichkeitsverständnis herausbilden und intersubjektiv miteinander teilen. Die Abhandlung als Zusammenfassung der Vorarbeiten trägt den Untertitel: Eine Theorie der Wissenssoziologie, d.h. sie befasst sich mit der Konstruktion von Wissen, der Hervorbringung von neuem Wissen und der Weitergabe dieses Wissens im Zuge der Sozialisation an die jeweils neue Generation. Ihre Theorie ist in Bezug auf die Sozialpädagogik/ Soziale Arbeit und die Religionspädagogik als Metatheorie zu verstehen. Die Autoren nehmen als ihren Ausgangspunkt die Marxsche These auf, dass „...das Bewußtsein ...schon von vornherein ein gesellschaftliches Produkt“¹⁶⁴ ist und beziehen das phänomenologische Konzept Husserls im Blick auf die Struktur der Lebenswelt mit ein und zugleich die Humanbiologie, repräsentiert durch H. Plessner. Die Gesellschaft ist in einer dialektischen Verschränkung im Gegenüber und im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft zu sehen. Ausgangspunkt der Analyse ist die Sprache. „Sie ist das Hauptinstrument jeder Art von Legitimation, bildet einen <Teil des gesellschaftlich zugänglichen Wissensvorrates und wird als solche als Gewißheit hingenommen.>“¹⁶⁵ Damit ist zugleich die Aufgabe ihrer philosophischen Analyse gestellt: Was heißt wirklich wirklich? Und in gleicher Weise: Warum und wieso können wir wissen, was wir wissen?¹⁶⁶

¹⁶³ Fthenakis/ Oberhumer, Ausbildungsqualität, Seite 20

¹⁶⁴ Berger/ Luckmann, (2007) Seite V

¹⁶⁵ Berger/ Luckmann, Seite XV

¹⁶⁶ Vgl. Berger/ Luckmann, Seite 1

7.10.1 Wirklichkeit und Wissen

Der Ausgangspunkt der Arbeit beider Autoren ist zunächst die Definition von Wirklichkeit und Wissen, jenseits des Alltagsgebrauchs beider Worte. „Wirklichkeit (ist) als Qualität von Phänomenen zu definieren, die ungeachtet unseres Wollens vorhanden sind – wir können sie ver-, aber nicht wegwünschen. Wissen definieren wir als die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben.“¹⁶⁷ Dies bedeutet, dass die Überlegungen hinsichtlich des Gegenstandes der Analyse nicht in erster Linie das theoretische Wissen einer Gesellschaft ist, mit dem sich nur wenige beschäftigen, sondern dass das Hauptinteresse in der Konstruktion von Wissen bzw. deren Analyse dem Alltagswissen gehört, denn „dieses Wissen eben bildet die Bedeutungs- und Sinnstruktur, ohne die es keine menschliche Gesellschaft gäbe.“¹⁶⁸ Durch das sozial erzeugte Alltagswissen wird die subjektive Erfahrung der Wirklichkeit in einen objektiven Kontext gestellt und als Plausibilität erfahren. In den jeweils erfahrbaren Plausibilitätserfahrungen und -strukturen ist zugleich das Problem einer möglichen vorurteilsgeleiteten Wahrnehmung mit eingeschlossen. Auch im Blick auf den Bereich von Bildung und Erziehung im Kontext von Elternhaus, Kindertagesstätte und Schule ist diese theoretische Unterscheidung von subjektiver Erfahrung und objektivem Kontext, miteinander verschränkt in einer Plausibilitätsstruktur, wichtig. Durch das, was Kinder in ihrem Alltag erfahren, wird subjektiv ihre Plausibilitätserfahrung und -struktur konstituiert.

Die Aufgabe der Wissenssoziologie ist demnach die Fragestellung: „Wie ist es möglich, daß subjektiv gemeinter Sinn zu objektiver Faktizität wird? Oder in der Terminologie Webers und Durkheims: Wie ist es möglich, daß menschliches Handeln (Weber) eine Welt von Sachen hervorbringt? So meinen wir denn, daß erst die Erforschung der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit – der <Realität sui generis> zu ihrem Verständnis führt. Das, glauben wir, ist die Aufgabe der Wissenssoziologie.“¹⁶⁹ Methodisch erfolgt die Analyse in der Weise, dass eine phänomenologische Analyse im deskriptiven Sinne durchgeführt wird. Eine kausale oder genetische Hypothese der lebensweltlichen Beschreibung erfolgt damit nicht.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Berger/ Luckmann, Seite 1

¹⁶⁸ Berger/ Luckmann, Seite 16

¹⁶⁹ Berger/ Luckmann, Seite 20

¹⁷⁰ Vgl. Kneer, Georg Jenseits von Realismus und Antirealismus, (2009) Seite 16 „Der Begriff der Wirklichkeit bezeichnet...einen bestimmten Institutionalierungsgrad gesellschaftlichen Wissens,...wenigstens von bestimmten sozialen Akteuren, Gruppen oder Systemen als gültig anerkannt ...und aufgrund dieser Anerkennung ... zur Realität verfestigt.“ Ein orientierendes Beispiel für diese Aussage wären z.B. die Normen für die Papiergröße (z.B. DIN A 4), das metrische Maßsystem. Im Anglo-amerikanischen Raum gelten noch heute andere Maßeinheiten und Normen.

7.10.2 Die Wirklichkeit der Alltagswelt - Plausibilitätsstrukturen

Der Ansatzpunkt bei der Beschreibung der „Wirklichkeit“ beginnt in der Alltagswelt. „Die Alltagswelt ist räumlich und zeitlich strukturiert. ...Zeitlichkeit ist eine Domäne des Bewußtseins...Es ist möglich, verschiedene Ebenen dieser Zeitlichkeit zu unterscheiden, soweit sie nämlich intrasubjektiv zugänglich sind.“¹⁷¹ Diese Zeitstruktur ist ein bestimmender Teil der Wirklichkeitskonstruktion unseres Alltags. Die in dieser Zeitstruktur bestimmende Interaktion geschieht in der Situation des dem Anderen gegenüber sein. (Vis-à-Vis). Insofern ist die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Alltagswelt ein in sich kohärentes und dynamisches Gebilde. In dieser Alltagswelt ist die Wahrnehmung durch Objektivierungen bestimmt, d.h. diese Objektivierungen können von anderen Menschen gefertigte Gegenstände sein oder auch Zeichen. Diese Zeichen können von der Verwendung in der ursprünglichen Situation abgelöst werden und in Zeichensystemen gebündelt werden. Die Sprache ist das wichtigste Zeichensystem einer Gesellschaft und damit entscheidend für das Wirklichkeitsverständnis in der Welt des Alltags. „Sprache ist der Speicher angehäufter Erfahrungen und Bedeutungen, die sie zu rechten Zeit aufbewahrt, um sie kommenden Generationen zu übermitteln. ...Ich treffe auf sie als auf einen Tatbestand außerhalb meiner selbst, und ihre Wirkung auf mich ist zwingend. Sprache zwingt mich in ihre vorgeprägten Muster... Sprache versorgt mich mit Vorfabrikationen für die ständige Objektivierung meiner zunehmenden Erfahrung.“¹⁷² Sprache wirkt ebenso als ein objektivierendes Gedächtnis von Sinnzonen und semantischen Feldern, indem private und öffentliche Kontakte abgegrenzt werden können (z.B. Du- Sie etc.) Entscheidend für die eigene Einordnung des Alltagswissen sind die jeweiligen Relevanzen bzw. die Strukturen, in denen sich relevantes Wissen befindet. Die je eigenen Relevanzstrukturen unterscheiden sich subjektiv sehr, denn sie sind davon abhängig welches Interesse ein Mensch jeweils mit welchem Alltagswissen verbindet. Indem ein Mensch geboren wird, findet seine „...Menschwerdung in Wechselwirkung mit einer Umwelt statt.“¹⁷³ Die bzw. der Andere vermittelt dem geborenen Menschen die Richtung seiner Entwicklung, die in einem umfassenden Sinne den Faktoren der jeweiligen Gesellschaft ausgesetzt und von ihr beeinflusst wird. Die Elastizität des Menschen zeigt sich im Umgang mit den vielfältigen kulturellen und umweltbedingten Einflüssen und Kräften, die das gerade geborene Kind und seine weitere Entwicklung beeinflussen. „Die anthropologischen Konstanten machen die sozio-kulturellen Schöpfungen des Menschen möglich und beschränken sie zugleich.“¹⁷⁴ Das zusammenfassende Ergebnis bei Berger und Luckmann lautet: „Die Wissenssoziologie sieht die menschliche Wirklichkeit als eine

¹⁷¹ Berger/ Luckmann, Seite 29

¹⁷² Berger/ Luckmann, Seite 39/40

¹⁷³ Berger/ Luckmann, Seite 51

¹⁷⁴ Berger/ Luckmann, Seite 51

gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit“¹⁷⁵ an. Auf diesem Fundament des Sozialkonstruktivismus steht die von Gunilla Dahlberg vertretene Auffassung der Ko-Konstruktion. Sie versteht den Begriff der Ko-Konstruktion in der Weise, dass sie die Kinder und die Pädagogen auch als Mitkonstrukteure von Wissen und Kultur versteht. Der entscheidende Vorteil der Mitkonstrukteure: Sie sind damit den >Objektivierungen< der Gesellschaft nicht hilflos ausgeliefert.

7.11 Der Weg zur Ko-Konstruktion

Der Weg zur Ko-Konstruktion als methodischem Prinzip der Arbeit der Erzieherinnen an allen Bildungsorten im Kontext der Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern und Hessen steht in dem Zusammenhang der von Dahlberg bei Berger/Luckmann aufgenommenen und umformulierten Meta-Theorie, die in einer postmodernen Perspektive Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur sieht.¹⁷⁶ In ihrem Konzept, das auf der Ebene der metatheoretischen Beiträge zu sehen und auf der Ebene der wissenschaftlichen Erklärung und der Bereitstellung von Modellen zu verstehen ist, macht Dahlberg die Veränderung vom Selbstbildungsansatz zur Ko-Konstruktion hin an dem Übergang von der Industriegesellschaft zur Informations- und Wissenschaftsgesellschaft fest. Die in diesem Übergang veränderte Art und Weise der Weltbetrachtung und –konstruktion verändert auch die Art und Weise, wie Kinder die Welt sehen und erleben und wie sich diese mögliche andere Art des Sehens und Erlebens der Welt in der pädagogischen Praxis und Theorie auch in den Kindertagesstätten widerspiegelt.

7.12 Von der Moderne zur Post-Moderne

Von der Moderne zur Postmoderne heißt in der Rezeption von Dahlberg die Bezeichnung des denkerischen Ansatzes und damit ist verbunden: Weg von dem Weg der linearen Gewissheit, Universalität und Objektivität hin zu einem Konzept, das Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt und Multiperspektivität wahr- und in das pädagogische Paradigma aufnimmt. Der Begriff der „Postmoderne“ hat eine nicht eindeutig bestimmbare Herleitung. Neben der philosophischen Aufnahme des Begriffes im Kontext der Wissenssoziologie bei Lyotard liegt eine andere Ableitung des Prädikates „postmodern“ im angloamerikanischen Bereich schon in den 50iger Jahren darin, dass das Prädikat „postmodern“ als Stilsignum für kulturelle Tendenzen verwendet wird, etwa um eine differenzierte ästhetische Zielsetzung der Avantgarde gegenüber der „klassischen Moderne“ darzustellen. Wichtig ist, dass es zu den Kennzeichen der Postmoderne gehört, dass es in keinem kulturellen oder gesellschaftlichen Bereich „...einen allgemeinverbindlichen und alleinseligmachenden Aktionstypus gibt, sondern daß es eine Vielheit möglicher Wahrheiten

¹⁷⁵ Berger/ Luckmann, Seite 201

¹⁷⁶ Fthenakis, (2004) Frühpädagogik International , Seite 13

zu entdecken und zu entwickeln gibt, die sich dem Prokrustesbett von Einheit und Gleichmaß nicht fügen.“¹⁷⁷ Eine Breitenwirkung erzielte das Prädikat „postmodern“ auch durch die Arbeit von Jencks mit seinem Buch über „Die Sprache der postmodernen Architektur“. ¹⁷⁸ Aus soziologischer Sicht lässt sich die Post-Moderne als >radikale Pluralität< beschreiben. Die In-Beziehungssetzung unterschiedlicher Wertordnungen und Begründungszwänge wird als „...Last der Generierung von Bedeutungen auf die Schultern der Individuen verlagert...“¹⁷⁹. Weder die Klage über den Verlust der Ganzheit der Moderne; noch die Angst vor der Postmoderne, hilft im Bereich der Erziehung den Erziehenden und den Kindern und Schülern wirklich weiter. Die Haltung einer wahrnehmenden Neugier auf ...und der Ausgangspunkt von einem im Hier und Jetzt begründbaren Standort kann das Tolerieren der Ambivalenz der Postmoderne möglich machen. „Daher kann sich, was in einer modernen Sicht noch als Verlust der Ganzheit erscheint und entsprechend zu beklagen ist, postmodern gerade als Gewinn von Vielheit zu erkennen geben.... Man vertritt immer eine Perspektive. Und sollte die anderen Perspektiven darob nicht leugnen und verwerfen, sondern aufsuchen und erproben.“¹⁸⁰ Mit dem von Baumann aufgenommenen Begriff der >Ambivalenz<¹⁸¹ lässt sich der Wandel von der Moderne zur Postmoderne überschreiben, als gesellschaftliche und private Möglichkeit, die allerdings auch zur Überforderung werden kann, weil sie das Individuum (Erziehende und Erzogene) möglicherweise sozial ortlos macht.¹⁸² Die professionelle Herausforderung der Erziehenden ist indes darin zu sehen, dass sie im Erziehungsprozess eine Position im örtlichen und zeitlichen Sinne einnehmen >müssen<.¹⁸³

Eine weitere Spielart im Nachdenken über >Moderne und Postmoderne< ist mit dem Begriff der >Reflexiven Moderne< in die soziologische Diskussion von Giddens eingebracht. Er beschreibt gesellschaftliche Phänomene noch in anderer Weise als mit dem Stichwort der >Ambivalenz<. Im Blick auf die in dieser Arbeit durchgeführte Diskussion zwischen Sozialpädagogik und Religionspädagogik im Hinblick auf die Bildungspläne und die Wirkung der dargelegten Pläne und ihre Rezeption im Blick

¹⁷⁷ Welsch, Unsere postmoderne Moderne,(2002) Seite 35

¹⁷⁸ Vgl. hierzu Drücke, Schwierigkeiten mit der Moderne – Zur Oppositionsstrategie der Postmoderne in: ARCHplus, Aachen 1981 57/58 Seite 78-83

¹⁷⁹ Scherr, Postmoderne Soziologie- Soziologie der Postmoderne? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.19 Heft 1, Februar 1990, Seite 6)

¹⁸⁰ Welsch, Unsere postmoderne Moderne Seite 176

¹⁸¹ Baumann, Moderne und Ambivalenz (2016)

¹⁸² Vgl hierzu >Die Suche nach Liebe oder Die existentiellen Grundlagen des Fachwissens in : Baumann, Zygmunt Moderne und Ambivalenz S. 316 ff

¹⁸³ Der Gedanke der Ortlosigkeit des Lebens in der Post-Moderne wird in dem Vorschlag von Ehret mit aufgenommen, in dem sie von dem Mut spricht, gerade in dieser Ortlosigkeit und dem >Zwischen< eine Position zu beziehen. Ehrets These wird in dieser Arbeit im Zusammenhang Tillich'scher Theologie gewürdigt. Siehe Kapitel 14.5: Weitere offene Fragen

auf ihre Implementation in unterschiedlichen Einrichtungen¹⁸⁴ wird durch Giddens das Moment der >Ungewissheit<¹⁸⁵ in die Diskussion eingeführt. Mit der Anwendung des >reflexiven Wissens< werden „...soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über ebendiese Praktiken überprüft und verbessert., so daß ihr Charakter grundlegend geändert wird.“¹⁸⁶ In der Praxis beispielsweise der Auslegung des Kinderförderungsgesetzes des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) bedeutet dies, dass alle Planungsgrößen für die Inanspruchnahme des Gesetzes im Alltag durch das Handeln der beteiligten Eltern und potentiellen Eltern, Kommunen und Bundesländern in der faktischen Umsetzung sogleich verändert werden. Die praktische Wirkung die Reichweite des Gesetzes lässt sich in der Formulierung und nach der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt nicht mehr durch den Gesetzgeber begrenzen, weil sie vom Handeln Vieler abhängig wird. Insgesamt beschreibt Giddens die Theorie der Reflexiven Moderne als eine „...Theorie der ungewollten, latenten Auf- und Ablösung der ersten industriellen Moderne durch das scheinbar Selbstverständliche: >normale<, eigendynamische Modernisierung, deren Nebenfolgen (Gefahren) Basisselbstverständlichkeiten der ersten Moderne auflösen. Damit meint reflexive Modernisierung beides: *Kontinuität* und *Bruch in der Moderne*.“¹⁸⁷ Mit beiden Bewegungen von <Kontinuität und Bruch in der Moderne> wird indirekt die Frage einer religiösen Positionierung nicht nur des Individuums angesprochen.

7.12.1 Balance zwischen Angst und Hoffnung

Ich bleibe zunächst bei dem von Dahlberg aufgenommenen Begriff der Post-Moderne, der diese Kontinuität und den Bruch in der Moderne aufnimmt. In dem Rahmen der heutigen gesellschaftlichen Entwicklung, als Postmoderne gekennzeichnet, wird die Frage nach dem Erwartungshorizont an die Bildungs- und Erziehungspläne gestellt, um die Thematik der Erziehung der Kinder als einem Subsystem der Gesellschaft in einen angemessenen Rahmen zu stellen, eingeschrieben in den Horizont unserer Zeit, in dem diese Erziehungsarbeit geschieht. Wichtig ist dabei, die jeweils dominierenden Diskurse zu formulieren und auf ihre Verwendung in ihrem sozialpädagogischen Kontext hin zu untersuchen. Die Ambivalenz von pessimistischen Gedanken und Vorstellungen über die jeweilige Gegenwart, der Angst vor und der Hoffnung auf die Zukunft ist für Erwachsene auszuhalten zu lernen, nicht nur im Hinblick auf die Erziehung und Bildung von Kindern. Mir scheint es eine essentielle Frage zu sein, ob „...es noch andere Möglichkeiten gibt, ohne eine Zerteilung von postmodernen und traditionellen Gesellschaften (auszukommen). Gibt es Ansätze, die nicht in Pessimismus oder

¹⁸⁴ Vgl. Giddens, Konsequenzen der Moderne (1995)

¹⁸⁵ Giddens, Konsequenzen Seite 56

¹⁸⁶ Giddens, Konsequenzen Seite 54

¹⁸⁷ Giddens, Konsequenzen Seite 45

Zynismus verfallen und uns damit in die Machtlosigkeit treiben?“¹⁸⁸ Meines Erachtens ist ein Blick in die Geschichte, Religionsgeschichte und Philosophiegeschichte – wie in der Diskussion des Begriffes der Postmoderne angedeutet - hilfreich¹⁸⁹, denn dieser Blick kann davon überzeugen, dass jede Gesellschaftsform einerseits vor sehr unterschiedlichen Herausforderungen stand und steht, dass aber andererseits auch im Blick auf die in den Büchern der Religionen, in der Literatur aufgeschriebenen und in der Philosophie gesammelten und reflektierten Erfahrungen, Hoffnung und Zuversicht möglich sein können, so dass auch für den einzelnen Menschen eine labile Balance zwischen Allmachtsphantasien und Ohnmachtserfahrungen möglich sein kann. In dieser Balance bewegt sich die Aufgabe von Bildung und Erziehung. Diese notwendige und in ihrer Labilität stabile Balance ist m.E. eine hinreichende Begründung für die Einbeziehung des Faktors Religion in einem weiter zu differenzierenden Sinne.

7.12.2 De-Konstruktions-Versuche

Dahlberg unterscheidet drei Bilder des Kindes und der Kindheit: Das Kind als Reproduzent von Wissen und Kultur; das biologische Kind und das Kind und der Pädagoge als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur¹⁹⁰. Für Dahlberg ist es eine noch nicht gelöste Frage, wie wir in der Erziehung von Kindern mit dem „...Erbe einer Pädagogik (umgehen), in der ein Lehrer die meiste Zeit über Fragen stellt und es sich dabei zumeist nicht einmal um wirkliche Fragen handelt, weil der Lehrer die Antworten bereits kennt.“¹⁹¹ Die Frage- Antwort- Pädagogik scheint eines des größten, vielleicht das größte Hindernis auf dem Wege zu einer wirklichen kindgerechten und kindzentrierten Pädagogik zu sein. „Das Frage-Antwort-Muster scheint nicht nur extrem tief in unserer Pädagogik verankert zu sein, sondern auch in der Form der Organisation der pädagogischen Umwelt wie der gesamten Institution.“¹⁹² Diese Diagnose gilt nicht nur für die schulische, sondern auch für die vorschulische Pädagogik. Mit dem von Dahlberg in Frage gestellten Modell des Kindes als Reproduzent geht zugleich die Frage zurück an die jeweilige Fachkraft, wie sie bzw. alle an der frühen und der und der weiteren Erziehung von Kindern Beteiligten den dominanten Diskursen unterliegen, die relativ unreflektiert unsere Haltung in professionellen Kontexten steuern. Mit der Frage nach den dominierenden Diskursen nimmt Dahlberg eine Formulierung von Foucault auf, um eine neue Reflexion der kindlichen Früherziehung zu beginnen. Im Blick auf das „biologische“ Kind betrachtet sie die Entwicklungspsychologie als ein dominant-

¹⁸⁸ Dahlberg, Seite 15

¹⁸⁹ Als kursorische Lektüre ist in diesem Kontext Stefan Zweig, Erinnerungen eines Europäers sehr aufschlussreich.

¹⁹⁰ Vgl. Dahlberg, Seite 18

¹⁹¹ Dahlberg, Seite 19

¹⁹² Dahlberg, Seite 19

diskursives Regime.¹⁹³ Die von ihr aufgezeigte Gefahr solcher Denksysteme liegt darin, dass Prozesse des alltäglichen Lebens durch abstrakte Systeme und Ideen ersetzt werden.¹⁹⁴ Dahlberg kritisiert an den Ergebnissen der Entwicklungspsychologie, dass das biologische Kind aus seiner Geschichte und seinem Kontext gelöst wird, und quasi als „biologisch determiniert“ angesehen wird.¹⁹⁵ Die entwicklungspsychologisch feststellbaren kognitiven Leistungen werden als Standardfolgen interpretiert – und eher zu Unrecht – als kulturübergreifend dargestellt. Ihre weitergehende Schlussfolgerung: „Daraus folgt, dass die Entwicklungspsychologie als eine eigenständige Form von Praxis betrachtet werden kann, eine Art von Werkzeug, welches nicht nur zur Konstruktion von Bildern über Kinder und unser Verständnis über die Bedürfnisse von Kindern beiträgt, sondern auch zur Konstruktion und Konstitution der gesamten >Landkarte Kindheit>“. ¹⁹⁶ Eine kritische Rezeption der entwicklungspsychologischen Ergebnisse unter elementarpädagogischen Gesichtspunkten muss die sinnvollen und weiterführenden Bezüge der Entwicklungspsychologie zur Aufgabe der Elementarpädagogik, die u.a. in den Bildungs- und Erziehungsplänen (BEP und BP) beschrieben werden, herausarbeiten und eine mögliche Nicht- Aufnahme von Ergebnissen ebenso berücksichtigen. In der Arbeit mit Kindern kann es darum um die Arbeit bzw. um die Beziehung der Erzieherinnen mit dem einzelnen Kind und der jeweiligen Kindergruppe gehen, nicht um eine „Objektivierung“ des Kindes bzw. der Kinder. Die durch die Entwicklungspsychologie erarbeiteten Kriterien und Einsichten können professionelle Reflexionshilfe für den Erziehungsprozess sein. Der Erziehungsprozesse sollte aber im Vollzug und der Reflexion eigenständig erarbeitet, gestaltet und reflektiert werden. Sozialpädagogische und religionspädagogische Theoriebildung kann sich in der innerfachlichen Diskussion durch entwicklungspsychologische Einsichten anregen und herausfordern lassen, die Antwort muss aber sozial- und religionspädagogisch verantwortet werden. Die Aufgabe der Erziehung besteht also darin, sich aus unterschiedlichen Vorstellungen und Diskursen zu lösen, um – soweit dies für einen Erwachsenen möglich ist - die Perspektive der Kinder einzunehmen. Zu den immer wieder zu verlassenden Vorstellungen gehört auch der Cartesianische Dualismus (Cogito, ergo sum) und ebenso die Vorstellung des „unschuldigen“ Kindes, die auf Rousseau zurückzuführen ist und das Bild eines ungeschichtlich zu denkenden Kindes impliziert.

¹⁹³ Vgl. Dahlberg, Seite 20

¹⁹⁴ Vgl. Dahlberg, Seite 21

¹⁹⁵ Vgl. Dahlberg, Seite 20

¹⁹⁶ Dahlberg, Seite 21

Die Weiterarbeit durch gestaltpädagogische Überlegungen und Trainings oder auch andere Formen humanistisch psychologisch beeinflusster Pädagogik und im Hinblick auf religionspädagogische Qualifizierung eine Einführung in bibliodramatische Arbeit können in der Ausbildung und Fortbildung Hilfen zur Erweiterung der professionellen Kompetenzen der Erzieherinnen sein. Insgesamt sollte für die Erziehenden auch eine Perspektivwechselfähigkeit als innere Haltung in unterschiedlichen Arbeitssituationen im Bildungs- und Erziehungsbereich hilfreich sein. Die damit angedeuteten Möglichkeiten der weiteren Professionalisierung der Erzieherinnen und Lehrpersonen werden als Ausblick in einem anderen Kapitel¹⁹⁷ noch erörtert werden.

¹⁹⁷ Vgl. hierzu Kapitel 13.5 Spiegelungen

8 Auf dem >pädagogischen < Wege zum BEP

Auf der bildungspolitischen Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Ebene der Jugendministerkonferenz (JMK) der Bundesrepublik Deutschland wurden die Rahmenpläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004¹⁹⁸ vorgelegt und eingeführt. Da die Hintergründe der politischen Entscheidungen auf der Ebene der KMK, besonders im informellen politischen Bereich, nicht eindeutig zu erfassen sind, wird bei den Einflussfaktoren auf die in den Bildungs- und Erziehungsplänen ausdrücklich erkennbaren Einflüsse rekuriert.

8.1 Einflussfaktoren auf dem Wege zum BEP/BP

Zu den in der folgenden Beschreibung berücksichtigten Einflüssen sind vorbereitende Überlegungen zu zählen, unmittelbar vorbereitende Arbeiten und politische Entscheidungen auf den Ebenen des Bundes, der Länder (KMK) und der jeweiligen bildungs- und sozialpolitisch verantwortlichen Ministerien der Bundesländer. Die in den Plänen verdichtete fachwissenschaftliche und gesellschaftlich-politische Diskussion wurde auf mehreren Ebene geführt und reicht von der Deskription des Wandels hin bis zu einer normierenden Zusammenfassung. Zu den Einflüssen und vorbereitenden Arbeiten gehören u.a.:

- Pädagogisch- soziologische Überlegungen zum Wandel der Sozialisationsbedingungen, d.h. der Kindheit (1983/1989)
- Die Sozialisationsagentur Familie und ihre gesellschaftliche Dimension (5. und 7. Familienbericht der Bundesregierung)
- Die Delphistudie 1998 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)¹⁹⁹
- Die sukzessive Einführung des Bildungsmonitorings (ab 1995)
- Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen (und Lehrpersonen).

All diese Überlegungen und Berichte sind vor der Erstellung der Bildungspläne nicht in **einem** Konzept systematisiert worden. Die Rahmenpläne der KMK, der Jugendministerkonferenz und die nachfolgend bzw. parallel auf der Länderebene entwickelten Bildungs- und Erziehungspläne, in Hessen im BEP und in Bayern im BP haben die Forschungsergebnisse in auswählender Weise aufgenommen. Jedoch sind die Kriterien für die Aufnahme oder die Abweisung möglicher relevanter Forschungsergebnisse in den Plänen nicht transparent geworden. Die jetzt

¹⁹⁸ Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004; (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04. 2004) http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf Letzter Zugriff 11.06.2017

¹⁹⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) <https://www.bmbf.de/files/55Delphi98-Ergebnisse.pdf> Zugriff am 20.09.2017

anschließende Darstellung versucht, die gesellschaftlich- politische Diskussion nachzuzeichnen und zu bündeln.

8.1.1 Konstruktion von Kindheit als geschichtlicher Prozess

In dem 1983 von Ulf Preuss- Lausitz u.a. herausgegebenen Band <Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder> werden die Ergebnisse eines über dreijährigen Diskussionsprozesses der Mitarbeitenden der Sektion Bildung und Erziehung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zu Beginn der 80iger Jahre zusammengestellt. Die Absicht der Veröffentlichung ist die Darstellung des Versuches „...Kindheit und Jugend als historischen Prozeß zu begreifen, der Kontinuitäten, aber auch Brüche und schubartigen Wandel kennt.“²⁰⁰ Die in diesem Sammelband aufgenommenen Beiträge gehen zunächst von den vorgängigen gesellschaftlichen Bedingungen aus und verweisen darauf, dass die im Außen vorhandenen Sozialisationsbedingungen einen Einfluss im psychischen Sinne auf das individuelle und kollektive Verhalten der jeweiligen >Generation< haben und danach zu als generationsspezifisch bezeichneten Verhaltensweisen führen können. Die spezifischen Sozialisationsbedingungen einer Generation führen zu einer aktiven Verarbeitung der Subjekte und sollten nicht deterministisch verstanden werden, so die Argumentationslinie der Autor_innen.

Mit den in diesem Band aufgenommenen Beiträgen ist das Thema der Konstruktion des gesellschaftlichen Bildes des Kindes angerissen, auch wenn die Beschreibung des historischen Prozesses in dem vorliegenden Band noch nicht unter die Überschrift der >Konstruktion< gestellt wird. Die Beschreibung des historischen Prozesses des Wandels bezieht sich auf eine veränderte Erlebensstruktur des Raumes der Kindheit. Die Veränderung der Kindheit durch Flucht, Vertreibung, familiäre „Zerrüttung“ wie der Kriegsgefangenschaft des Vaters und anderer Ereignisse infolge des Krieges und der Nachkriegszeit werden eher in den Bereich der privaten „Deprivation“ eingeordnet. Die Texte sind zwischen der Form des Essays und wissenschaftlichen Beiträgen einzuordnen und aus dieser Perspektive heraus zu lesen und durch die Diskussion und Reflexion von Erwachsenen gestaltet. Es sind teilweise Berichte, die eigene Sozialisationserfahrungen der Autor_innen aufgreifen und mit den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu Beginn der 80iger Jahre in Beziehung gesetzt werden. Preuss-Lausitz verweist in der Einleitung des Bandes auf den soziologischen Generationenbegriff, der durch zwei Merkmale bestimmt wird, nämlich dadurch, dass „...jede Generation ein bestimmtes historisches Ereignis in einem konkreten sozialen Kontext, in dem sie aufgrund ihres Lebensalters gerade situiert ist...“²⁰¹ in spezifischer Weise erlebt. „Zweitens erlebt jede Generation das Ereignis vor einem anderen biographischen Hintergrund. ...Beides zusammen führt dazu, daß Lebenslauf und Sozialisation jeder Generation

²⁰⁰ Preuss-Lausitz, Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder (1989) >Aus dem Vorwort von 1983<

²⁰¹ Preuss-Lausitz, Kriegskinder Seite 12

einmalig und selbst von denen der benachbarten Altersgruppe qualitativ verschieden sind...“.²⁰² Mit dieser Unterscheidung von Generationen wird deutlich, dass die Kindheit eines Menschen individuell in die Geschichte der Zeit des Aufwachsens eingefügt und d.h. **konstruiert** wird. Zeitgeschichtliche Einflüsse als Rahmenbedingungen führen zu den Rahmenbedingungen der jeweiligen Kindheit bzw. der jeweiligen Generation wie umgekehrt die Sozialisationserfahrungen der Erwachsenen ihr Tun in dem jeweiligen geschichtlichen Kontext nicht nur im Hinblick auf Kinder beeinflusst.

8.1.2 Kindheit in veränderten Lebens-Räumen

Wird Kindheit als den historischen Veränderungen unterworfen betrachtet, - und dies ist die allgemeine Argumentationslinie in dieser Arbeit - dann hat insofern der nach 1945 einsetzende Wandel der Gesellschaft der Bundesrepublik (West) auf der Ebene der Sozialisationsbedingungen zu einem Wandel in den den Kindern zur Verfügung stehenden Raumbedingungen geführt. Die Beschreibung der Veränderung des Raumes, in dem Kinder aufwuchsen, weist auf eine veränderte Erlebensstruktur für Kinder hin. Großstadtkinder erlebten eine Kindheit, die sich entweder als Straßenkindheit zeigte, wie sie in ähnlicher Weise auch noch in der Vorkriegszeit möglich war oder aber sich auf Wohnung, Straße und Schule als Bewegungsraum beschränkte. Ausdrücklich für Kinder geschaffene Lebensräume gab es nach 1945/50 (fast noch) nicht. Mit dem Bau neuer entmischter Wohngebiete in den 50iger Jahren beginnt eine zunehmende äußere Veränderung in der räumlichen Struktur der Siedlungsgebiete. Kinder werden nun in besondere >Kinderzimmer und -räume< in den privaten Häusern und den öffentlichen Räumen verwiesen.²⁰³ Im Blick auf die Kindheit in den 70iger Jahren bestand eine Differenz zwischen der Erfahrung von Kindern auf dem Land, in der noch mehr Elemente einer >Straßen- und Feldkindheit< möglich waren, und einer Kindheit in der Stadt; eine Kindheit, die sich im Raum eines Einfamilienhauses in einer neuen Einfamilienhaussiedlung am Rand einer Stadt gestaltete. Eine Veränderung in der Kindheit ergab sich auch durch die sich langsam verkleinernden Freizeiträume auf dem Lande und der damit zusammenhängenden Verengung der räumlichen Möglichkeiten kindlichen Lebens. „Kinder (wurden) einerseits von vielen Orten vertrieben – durch gepflegte Rasen, undurchdringliche Hecken, Autoverkehr, verschlossene Haustüren - , andererseits zu Spezialorten gelockt: zu Spielplätzen, die seit Ende der fünfziger Jahre vermehrt und in immer mehr Spezialausstattungen gebaut wurden... Die Spezialorte sind durch Hecken, Zäune und in Häusern sichtbar

²⁰² Preuss-Lausitz, Kriegskinder Seite 12

²⁰³ So konnte ich mit anderen Kindern etwa 1957 noch auf einem Feldweg in der Gemarkung meines ländlichen Heimatortes im Winter rodeln, während dies vier Jahre später für meine jüngere Schwester nicht mehr möglich war: Der Feldweg wurde zu einer geteerten Siedlungsstraße.

abgegrenzt, sie bilden Inseln in der Stadtlandschaft“²⁰⁴. Neben den veränderten Örtlichkeiten außerhalb der Häuser gibt es auch in fast jedem Haus und in fast jeder Wohnung ein eigenes Zimmer für jedes Kind. Diese Raumveränderung mit der Ermöglichung eines Kinderzimmers ist bedingt durch „...die soziale Herkunft, die Wohnregion und die Anzahl der Geschwister...“.²⁰⁵ All diese strukturellen Veränderungen bewirkten eine Veränderung in dem faktischen Verlauf einer Kindheit durch die äußeren Bedingungen des Aufwachsens. Ein Einfluss auf das Leben eines Kindes im inneren Sinne kann postuliert werden. Insgesamt entsteht bei der Rezeption der verschiedenen Beiträge der Eindruck, dass eine unterschwellige „Verklärung“ der Straßenkindheit vorhanden ist, während der Wandel der räumlichen Bedingungen außerhalb der Häuser und innerhalb des Hauses tendenziell negativ konnotiert wird. Die inneren Veränderungen in der Nachkriegskindheit im Erleben der damaligen Kinder und heutigen Erwachsenen werden weniger beschrieben. So haben die Folgen der Flucht und Vertreibung der Großeltern und Eltern der Kinder familiäre „Zerrüttung“ intrapsychisch hinterlassen, auch wenn äußerlich eine familiäre „Normalität“ wieder aufgebaut wurde. Der notwendige Aufarbeitungsprozess kam in der Breite erst mit der Jahrtausendwende in Gang.

8.1.3 Der fünfte und siebte Familienbericht der Bundesregierung²⁰⁶

Die Familienberichte der Bundesregierung für den Bundestag werden durch eine dazu einberufene Kommission seit 1968 in jeder zweiten Legislaturperiode verfasst. Im Jahr 1968 erschien der erste Familienbericht mit einem „Bericht über die Lage der Familien in der Bundesrepublik „(alt!)“. In den beiden Familienberichten der Bundesregierung von 1994 und 2006 (5. Und 7. Familienbericht) gehen beide Berichte von den gesellschaftspolitischen und privaten Implikationen der aufgenommenen Fragestellungen (5. Familienbericht: „Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland“; 7. Familienbericht: „Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik“) aus, damit alle politischen Ebenen der Bundesrepublik (Bund, Länder und Kommunen) notwendige Handlungsperspektiven ableiten können. Gleichzeitig soll Familien und familienähnlichen Strukturen eine verlässliche Perspektive für privates Handeln aufgezeigt werden. Der 5. Familienbericht führt den Begriff der „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ in die familienpolitisch- gesellschaftliche Debatte ein. Damit ist

²⁰⁴ Zeiher, Helga Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten in: Geulen, (Hrsg.) Kindheit Seite 69

²⁰⁵ Bundesministerium für Familie und Jugend 5. Familienbericht (1994) http://www.gerechtigkeits-fuer-familien.de/start/bmfsfj_5_familienbericht.htm Zugriff am 02. 08.2017

²⁰⁶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 7. Familienbericht (2006) <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/7--familienbericht/74010?view=DEFAULT> Zugriff am 01.08.2017

gemeint, „dass der gegenwärtige soziale Wandel und die bisherigen politischen und ökonomischen Reaktionen darauf zu einer Gefährdung der Bereitschaft beigetragen haben, Familie in diesem doppelten Sinn als Produzentin gemeinsamer Güter und als privates soziales Netz einer besonderen Qualität zu leben.“²⁰⁷ Mit der im 5. Familienbericht ausführlich dargelegten strukturellen Rücksichtslosigkeit ist zugleich die ökonomische Benachteiligung von Familien angesprochen.

Der 7. Bildungsbericht orientiert sich in seiner Konzeption an der „sozial-ökologischen Analyse“, die in den USA u.a. durch Bronfenbrenner entwickelt wurde (Bronfenbrenner 2001)²⁰⁸. In diesem Konzept wird der Versuch unternommen, verschiedene Einflussfaktoren und Bedingungen der Entwicklung eines Kindes miteinander als integrierende Momente in Verbindung zu bringen. Die Struktur des Lebens-Raumes der Familie und der Aufwand an Zeit für Kinder sind grundlegende Bedingungen für Entwicklung, Erziehung und Bildung und zugleich Rahmenbedingungen für die private und gesellschaftliche Aufgabe der Familie.

8.1.4 Raumveränderung als Einführung einer fordistischen Stadtstruktur

Schon ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zeichnete sich eine systematische Trennung von Erwerbsarbeit und Wohnort ab; eine als >fordistisch< bezeichnete städtische Grundstruktur entwickelte sich, die durch Arbeitsteilung und Differenzierung zu beschreiben ist. Damit wurden langfristige Strukturen als Aufwuchs- und Einflussbedingungen für die Entwicklung, Erziehung und Bildung von Kindern gesetzt, die auch heute noch wirksam sind. Mit dem Bau neuer Wohnquartiere nach dem Zweiten Weltkrieg und der Übernahme dieser >fordistischen< Strukturen auch in ländlichen Räumen entstand eine fortschreitende und erweiterte Entmischung von Arbeit, Freizeit und Alltagsleben. So entwickelte sich eine neue Form von Kindheit, die Kindheit in Lebensräumen, deren Zusammenhang nur als ein abstrakter gedacht werden kann. Eine erste Einflussgröße in der Wahrnehmung der sich wandelnden Kindheit ist die Wahrnehmung der Kindheit als ein Aufwachsen in einem „verinselten Lebensraum“.²⁰⁹ „Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamtraum liegen...Verinselter Lebensraum kann nicht als sinnliche Einheit erfahren werden, sondern nur als abstrakt gedacht werden.“²¹⁰ Der individuelle Zusammenhang der jeweiligen Lebensräume muss >konstruiert< werden. Dennoch ermöglicht dieser verinselte Lebensraum viele frei wählbare Elemente der eigenen Gestaltung und bringt zugleich eine neue Abhängigkeit mit

²⁰⁷ 7. Familienbericht, Seite 6

²⁰⁸ Vgl. hierzu Bertram, Hans; Krüger, Helga; Spieß, C.Katharina (Hrsg.) Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht der Bundesregierung Seite 15

²⁰⁹ Zeiher, Helga Die vielen Räume der Kinder; in: Preuss- Lausitz u.a. Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder Seite 177

²¹⁰ Zeiher, Helga Die vielen Räume der Kinder; in: Preuss-Lausitz, Seite 188

sich, denn das Aufsuchen in spezialisierten Räumen muss durch die Erziehenden geplant werden. Eine soziale Integration der Kinder kann von ihnen in eigener Initiative nicht spontan erreicht werden, sondern ist abhängig von jeweils vorhergehenden Verabredungen. Entscheidend in der Darlegung der pädagogisch – soziologisch geprägten Überlegungen zur Kindheit insgesamt seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ist die These, dass die Veränderung des Lebensraumes der Kinder einen wichtigen Einfluss auf die Gestaltung der Kindheit hat. Diese Wahrnehmung der Veränderung des äußeren Raumes der Gestaltung der Kindheit bedeutet in seinem Ergebnis auch eine Veränderung der Einflussgröße Sozialisations- Raum auf die inneren Entwicklungsmöglichkeiten des Aufwachsens der Kinder. Die Ambivalenz von Erfahrungen der Modernität bei gleichzeitiger „Verinselung“ im Sinne von Vereinzelung wird in der Wahrnehmung der Veränderung des Raumes kindlichen Aufwachsens prägnanter. Insgesamt gesehen ist die Veränderung in der äußeren Gestaltung von Kindheit eine pädagogisch ungeplante, aber einflussreiche sozial- konstruktivistische Einflussnahme auf die Gestaltung der äußeren, und damit auch zusammenhängend, der inneren Aufwuchsbedingungen der Kinder.

8.1.5 Zeitstrukturveränderungen in der Familie

Die Veränderung der Raum- Erfahrung in der Kindheit und ihren Einfluss auf die Gestaltung der jeweiligen Erfahrungen in den verinselten Lebensräumen führten in der weiteren Entwicklung und ihrer Wahrnehmung und Bewertung dazu, dass sich auch die Zeiterfahrungen nicht nur in der Kindheit verändern, sondern in der Familie insgesamt. Im Siebenten Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, etwa 25 Jahre nach der Veröffentlichung von Preuss- Lausitz, werden die sowohl in der Raum- als auch der Zeiterfahrung der Familienmitglieder aufzeigbaren Differenzen dazu auffordern, „...eine neue Balance in Bezug auf die Neuorganisation von Zeitstrukturen...“ im Bereich der Familien und aller damit zusammenhängende Systeme zu finden. Zugleich zielt der 7. Bericht darauf ab, eine deutliche Darstellung und eine politisch- gesellschaftliche Bewertung der veränderten Lebensläufe von Familienmitgliedern, veränderten Zeitstrukturen in der Arbeitswelt und der Ausdifferenzierung der Lebensumwelten von Familien zu zeichnen. Die deutliche Absicht ist es, „...den Blick auf die Familie als Institution zur Produktion gemeinsamer Güter ...(als auch) als privates und soziales Netz der Familienmitglieder zu erweitern.“²¹¹ und damit die „...Frage der Balance zwischen den privaten Aspekten von Familie und den durch die Familie bereitgestellten gemeinsamen Gütern als eine Frage der neuen Integration zwischen Familie beziehungsweise familialen Lebensformen und der Lebensumwelt von Familien zu interpretieren.“²¹² In den vielfältigen gesetzgeberischen Aktivitäten

²¹¹ 7. Familienbericht, Seite 6

²¹² 7. Familienbericht, Seite 8

und der politischen Diskussion im Allgemeinen wurde die Familie im gesellschaftlich- staatlichen Umfeld als eine „quasi natürliche Ressource betrachtet“, die als gegeben und sich selbst perpetuierend angesehen wurde bzw. wird. Darum liegt der politisch- gesellschaftliche Akzent des 7. Familienberichts auf der Forderung der Unterstützung von Familien im weitesten Sinne. Damit ist auch eine Forderung an die Bildung und Erziehung von Kinder im Vorschul- und Grundschulalter impliziert. Die Lebensräume und die Zeit der Kindheit müssen gestaltet werden, innerhalb und außerhalb der Familie.

8.1.6 Zeitstrukturveränderung durch Medien

Die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen und der sie im Erziehungsprozess begleitenden Erwachsenen wird sehr unterschiedlich eingeschätzt und bewertet. Sicher ist, dass die bloße Nutzung unterschiedlicher Geräte und Programme wenig über die Möglichkeiten und Gefahren der neuen Medien aussagt, insbesondere nicht über eine Veränderung der Zeitstruktur für Kindern und ihre Familien. Das Einstiegsalter für die Mediennutzung sinkt immer weiter, so dass auch Kinder im Bereich des BEP (0-10 Jahre) durch Spielekonsolen, Smartphones und Fernsehen eine gewisse Zeit des Tages mit Medienkonsum im weiteren Sinne bestreiten. Mit der JIM-Studie 2014 des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest wird relevantes Material aus Umfragen zusammen- und im Sinne von pädagogischer Arbeit zur Verfügung gestellt. Allerdings lässt sich kein verantwortlich abschließendes Urteil zum Medienge- und -mißbrauch aufschreiben, da die sogenannten neuen Medien nicht mehr aus dem Alltag von Kindern und Erwachsenen wegzudenken sind²¹³ und die Nutzung der Medien zunehmen wird. Insofern sind neue didaktische Entwürfe auf allen Ebenen der Bildungs- und Erziehungspläne nötig.

8.1.7 Partnerschaft und Familie

Mit der Begründung einer Partnerschaft konstituieren sich zwei unterschiedliche Lebens- und Berufsläufe zweier Menschen in einer partnerschaftlichen Perspektive. Angesichts der sehr unterschiedlichen Auffassungen in der Gesellschaft von „Familie“ bezweifeln die Soziologen Beck und Beck- Gernsheim²¹⁴, ob Familie noch als eine soziale Ordnung bezeichnet werden könne, da ihr quasi die Mitglieder abhandenkommen. Der Familienbericht definiert darum >Familie< in der Aufnahme eines Zitates von David Cheal folgendermaßen: Eine Familie sei „...any group which consistes of people in intimate relationships which are believed to endure over time

²¹³ JIM- Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf4/JIMStudien2014.pdf> ; Zugriff am 09.06.2017; zur Übersicht über die Mediennutzung durch Kinder: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf. Zugriff m 09.06.2017

²¹⁴ Zitiert nach dem 7.Familienbericht, Seite 68; vgl. Beck, Risikogesellschaft S. 163; Beck, Beck-Gernsheim Das ganz normale Chaos der Liebe Seite 67 ff

and across generations.“²¹⁵ Familie ist in dieser Definition als eine Gruppe zu verstehen, die durch Menschen gebildet wird, die in einer intimen bzw. engen Beziehung leben, die eine (große) Zeitspanne und möglicherweise Generationen übergreifend umspannt lebt. Im vergleichenden Blick mit der Nachkriegszeit hat sich bis heute ein tiefgreifender Wandel im bürgerlichen Familienmodell vollzogen. Galt in der Bundesrepublik- West in den 50iger und 60iger Jahren noch das Modell der separierten Lebensbereiche zwischen Familie und Erwerbsarbeit, mit der Aufteilung der Familienarbeit auf die Frau und der Erwerbsarbeit im fordistischen Modell als Aufgabe des Mannes als Idealvorstellung, so wurde im Modell der DDR die Frau dem Mann als gleichgestellt betrachtet und durch ein Netz ausgebauter außerfamiliäre Institutionen (Ganztagskrippe, Ganztagschule etc.) und arbeitsplatzsichernder Maßnahmen unterstützt.

8.1.8 Familienorientierung und Arbeitsmarktorientierung

In repräsentativen Umfragen wurde schon in den 80er Jahren eruiert, dass sich junge Mädchen zunächst um eine gute Berufsausbildung sorgen, und danach erst die Partnerwahl rangiert, die verbunden ist mit dem Wunsch, dass der Partner diese Berufsorientierung begleite²¹⁶. Damit wird das in den 50iger und 60iger Jahren re-etablierte Modell der Trennung zwischen Familien- und Erwerbsarbeit und die geschlechtsspezifische Trennung und Aufteilung von Familien- und Erwerbsarbeit in oft klarer Rollenzuweisung in Frage gestellt.²¹⁷ Das größte Hindernis zur Ausführung dieser Optionen ist in der Alltagsgestaltung des Arbeitsmarktes zu sehen, der eine zeitversetzte Betreuung von Kindern sehr erschwert; hinzu kommt eine Karrierestruktur, die familienbedingte Unterbrechungen eher „bestraft“ als fördert. Die Infrastruktur im Nahfeld der Familie behindert die Berufstätigkeit der Frauen (und der Männer?) durch eine zeitlich nicht verlässliche Grundschule mit oft frühzeitigem Schulschluss und durch eine begrenzte Bereitstellung von Kindertageseinrichtungsplätzen. Die Familienpolitik der Bundesrepublik ist arbeitsmarktorientiert und nicht auf ein Partizipationsmodell familialen Zusammenlebens ausgerichtet.²¹⁸ Durch das typisch deutsche System des Lebenslaufregimes und eines Berufsmodells, das in Form einer Säule konstruiert ist und damit einen beruflichen Wechsel nicht nur auf der akademischen Ebene von Masterstudiengängen fast ausschließt, wird die Familiengründungsphase erst nach der Zeit der Arbeitsmarktetablierung gewählt bzw. kann erst nach der Arbeitsmarktetablierung gewählt werden. Durch das System der Berufsfachlichkeit

²¹⁵ Zitiert nach 7. Familienbericht, S. 68

²¹⁶ Vgl. hierzu die im 7. Familienbericht zitierten Untersuchungen von Seidenspinner/Burger 1982 und die Shell-Jugendstudien von 1981 bis 1995, die diese Optionen unterstreichen

²¹⁷ Während des II. Weltkrieges wurden auch „deutsche“ Frauen in „Männerberufen“ eingesetzt; dies ganz gegen die ideologische faschistische Auffassung von der „Mutterrolle“ der Frau und ihrem Platz im Heim.

²¹⁸ Vgl. hierzu 7. Familienbericht Seite 78

in der Bundesrepublik können Arbeitsmarktrisiken zur Gefahr eines sozialen Ausschlusses einer Arbeitnehmerin bzw. eines Arbeitnehmers führen, da die vorhandenen Qualifikationen nach einer Zeit der Familienphase möglicherweise nicht mehr zu den Erwartungen der Unternehmen an potentielle Mitarbeiter_innen passend sind. Hinzu kommt die verbreitete Unwilligkeit von Unternehmen, selbst qualifizierte Mitarbeiter_innen direkt für eine neu strukturierte Aufgabe weiter zu qualifizieren.²¹⁹

8.1.9 Modernisierte Lebenslaufinstitutionen

Die öffentliche Infrastruktur ist im Bereich der Kinderbetreuung lückenhaft und muss und wird ausgebaut werden, trotz der die Kinderbetreuung fördernden Gesetzeslage auf Bundes- und Landesebene.²²⁰ Zugleich ist aber die Frage einer modernisierten Elternschaft im Bereich von Schulen/ Ausbildungsstätten/Hochschulen noch sehr in Frage gestellt. Entscheidend ist die Herbeiführung einer langfristigen Perspektive in Ausbildung und Weiterbildung und zugleich auch im Blick auf den Arbeitsmarkt, der familienfreundlich umgestaltet werden muss,²²¹ sodass eine frühere Elternschaft für potentielle Eltern auch im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung möglich wäre. Der 7. Familienbericht fordert darum einen qualitativ hochwertigen Ausbau an familienergänzenden Dienstleistungen.²²² Nicht gelöst ist die Problematik verschiedener Sozialisationsorte von Kindern, die primäre Zuständigkeit des Elternhauses und die Alterseingrenzung frühkindlicher Förderung. In letzter Konsequenz bedeutet dies die Einrichtung von Ganztags-Kindereinrichtungen und – danach im Verlauf der weiteren Sozialisation – Ganztagschulen stark zu fördern.

Diese Veränderung der sozialen Räumlichkeit der Kindheit führte in einem direkten oder auch gebrochenen Einfluss auf Leitung und Träger der >Kindergärten< zu einer neuen Gestaltung der Räume einer Kindertagesstätte, zu erneuerten inhaltlichen Arbeitsansätzen und damit zu einer veränderten pädagogischen Gestaltung der Einrichtungen, nicht nur um die Attraktivität der Einrichtung zu steigern, sondern um auch das gemeindliche Umfeld attraktiver werden zu lassen. Auch wenn sich ein großer Unterschied in der Dokumentation der Wahrnehmung von veränderten äußeren Räumen und der damit verbundenen Gestaltung der Kindheit in den 70iger bis 80iger Jahren des vorigen Jahrhunderts gegenüber der Wahrnehmung der

²¹⁹ Zu der in dieser Arbeit nicht weiter verfolgten Problematik: Gaedt, Martin Mythos Fachkräftemangel

²²⁰ Vgl. hierzu das Kinderbetreuungsgesetz und andere flankierende Maßnahmen zur Kinderbetreuung im Elementarbereich: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/kinderfoerderungsgesetz--kifoeg-/86390?view=DEFAULT> Letzter Zugriff: 11.06.2017 Auf der Landesebene tritt flankierend das Hess. Kinderförderungsgesetz hinzu: <https://soziales.hessen.de/familie-soziales/familie/fruehkindliche-bildung-und-kinderbetreuung/kifoeg> Letzter Zugriff: 11.06.2017

²²¹ Vgl. hierzu 7. Familienbericht Seite 87

²²² Vgl. 7. Familienbericht S.93

veränderten Lebens- und Lebensarbeitszeitstrukturen der potentiellen Elterngeneration zu Beginn des 21. Jahrhunderts bemerken lassen, so sind beide Einflussgrößen, nämlich Raum als Gestaltung von Lebens- und Kindheitsraum wie auch die Gestaltung der Lebens- und Arbeitszeit einer potentiellen Elterngeneration unabdingbar für die Beschreibung der Aufwuchsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern. Der Familienbericht beschreibt den politisch- gesellschaftlichen Rahmen für die Formulierung der Rahmenpläne und des BEP, die jeweiligen Voraus- Setzungen und die in dem BEP ausgeführt weiteren pädagogischen Folgerungen.

8.1.10 Familie als stabiler Faktor in der Gesellschaft

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Motivation zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspläne ist die Delphistudie aus dem Jahre 1998 im Blick auf die Frage nach der Familie. Ihr Ziel war es zunächst, Orientierungswissen für politisch- gesellschaftliche Entscheidungen und Trends durch die Befragung von 2000 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie ausgewählten Fachleuten zu sammeln. Der prinzipielle Trend dieser Studie, die nicht vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. in Auftrag gegeben wurde, sondern vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, war mit der übergeordneten Frage verbunden: Wie gestalten wir unsere Zukunft? Die Frage nach dem Stellenwert der Thematik >Familie< in den von 1998 aus gerechnet nächsten 19 Jahren war mit den Fragen der zukünftigen Gestaltung der Technik und Fragen der Technikfolgenabschätzung verbunden.

Durch die Befragung von 2000 Experten sollte eine verlässliche Prognose der zukünftigen wissenschaftlichen und technischen Entwicklung in unserer Gesellschaft erreicht werden. „Der Delphi-Bericht liefert keine Gewißheit, aber er stellt eine Fülle von Informationen als Entscheidungsgrundlagen für eine aktive Zukunftsgestaltung bereit.“²²³ In der soziologischen Diskussion über die Familie wurde im Vergleich zur Delphistudie ein eher düsteres Zukunftsszenario formuliert. „Zur Kennzeichnung der Lage der Dinge zwischen den Geschlechtern wird immer häufiger auf ein wenig friedfertiges Vokabular zurückgegriffen. Wer Sprache für Wirklichkeit nimmt, muß meinen, Liebe und Intimität seien in ihr Gegenteil umgeschlagen.“²²⁴ Die Zukunft von Ehe und Familie steht – im Blick dieser soziologischen Aussagen in Frage und im Unterschied zu den soziologischen Aussagen wird in der Delphi Prognose von 1998 bei der These „Die meisten Menschen in Deutschland gründen keine Familie“ von den dazu befragten Experte nur eine Zustimmung von 16% erreicht, während 71% im Blick auf die Jahre 2006 bis 2017 davon ausgehen, dass Familien – in welcher

²²³ Delphi `98 Vorwort

²²⁴ Beck, Ulrich Risikogesellschaft Seite 161

Form auch immer – begründet werden.²²⁵ Die Familie scheint sich entgegen der zitierten Einschätzung von Beck als ein stabiler gesellschaftlicher Faktor zu bewahren und verlangt darum gesellschaftlich- politische Aufmerksamkeit. Der politisch- gesellschaftliche Akzent des 7. Familienberichts 2006 liegt darum ebenso wie in der Delphistudie 98 auf der Forderung der Unterstützung von Familien im weitesten Sinne mit dem Ziel der Herstellung einer verlässlichen Perspektive für familiäre Lebensformen und Lebensumwelten und damit auch verlässliche Bedingungen für die Erziehung und Bildung von Kindern innerhalb und außerhalb einer Familie. Neben vielen anderen Ergebnissen wird der Trend zur Gründung einer Familie bzw. einer familialen Lebensform als ungebrochen eingeschätzt, obwohl die Zahl der Geburten als weiterhin rückläufig angesehen wird.²²⁶ Angesichts der rasanten Veränderung in der demographischen Entwicklung der Bevölkerung finden sich kaum politische Antworten auf die dabei entstehenden Probleme angesichts der Knappheit an „Humankapital“. Festzuhalten ist, dass ungelöste Entwicklungsprobleme in der bundesdeutschen Gesellschaft weiterhin existieren:

- a) Die Gefahr eines Fürsorgedefizits in den postmodernen Gesellschaften für Kinder (und die in diesem Kontext nicht weiter verfolgte Frage des Fürsorgedefizites für alte Menschen)
- b) Eine schwierige Balance zwischen Bildungs- und Berufsverläufen einerseits und der Entwicklung von Familienbeziehungen andererseits.
- c) Veränderung von Organisationsformen gesellschaftlicher Arbeit jenseits traditioneller Geschlechterrollen und die Vernetzung von Familienmitgliedern mit professionellen staatlichen und marktwirtschaftlichen Dienstleistungen.

8.1.11 Das Bildungsmonitoring

In der erziehungspolitischen Diskussion der Bundesrepublik war es ein langer Weg, bis die Thematik von Bildung und Erziehung in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung außerhalb pädagogischer Fachdiskussionen gerückt werden konnte. Im Jahre 1995 beteiligte sich die Bundesrepublik durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum ersten Mal an einer Evaluationsstudie, der TIMSS- Studie²²⁷. Mit dem Beschluss der KMK von 1997 wurde der Weg zu einer

²²⁵ Delphi `98 Seite 14

²²⁶ Delphi 98, Seite 14

²²⁷ Als Beispiel für das weitergeführte Monitoring im Bereich der Grundschule sei die Projektbeschreibung der TIMSS- Studie von 2007 angeführt: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Projektlaufzeit: 01.01.2006 bis 31.12.2008 Projektbeschreibung :Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie 2007 – Grundschule –Ziel der Untersuchung: Die dauerhafte Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht stellt sowohl aus gesellschaftlicher Sicht als auch hinsichtlich der persönlichen Entwicklungschancen jeder Schülerin und jedes Schülers ein wünschenswertes Ziel dar. Dessen Verwirklichung setzt das Vorhandensein zuverlässiger Informationen über den Wissens- und Fertigungsstand der Schülerinnen und Schüler voraus. Erst

systematischen und vergleichenden empirischen Überprüfung von Schülerleistungen beschränkt.²²⁸ Aus der bis dahin vorherrschenden Input-Orientierung der Lehrpläne (zunächst im Sinne einer Inhaltsorientierung mit der didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung²²⁹ oder des exemplarischen Lernens²³⁰, aus der ab etwa 1970 eine Lernzielorientierung²³¹ entwickelt wurde) wurde im ersten Schritt das Monitoring am Beispiel der TIMSS-Studie gestaltet, einer Studie über den Output schulisch-mathematischen Lernens. Im Blick auf die für Schülerinnen und Schüler und den Erfolg der schulischen Bildung insgesamt beschlossene Monitoringsstrategie der KMK sind bis heute Erfolge zu verzeichnen, indem zentrale Leistungsindikatoren durch standardisierte Tests eingeführt wurden und somit länderübergreifende Schulleistungsevaluationen möglich wurden.²³² Damit wurde deutlich, dass die Themen der Bildung und Erziehung in der öffentlichen Diskussion einen anderen Stellenwert einnehmen als noch zu Beginn der 90iger Jahre des letzten Jahrhunderts. „...Der Zusammenhang von Bildung, Humankapital und internationalem Wettbewerb; die Bedeutung von Bildung im Lebenslauf; das Thema Bildungsgerechtigkeit; das Schicksal von >Risikogruppen< (ein neuer Begriff für Bildungsverlierer und –verliererinnen) und deren Kosten für den Sozialstaat und eine demokratische Gesellschaft; der Stellenwert frühkindlicher Bildung für die gesamte Bildungskarriere; die Bedeutung der Integration von Zuwanderern und ihre sozialen Kosten; regionale Disparitäten in Deutschland...“²³³ und weitere Themen sind durch diese Monitoringsstrategie öffentlich wirksam geworden und haben einen neuen Stellenwert in der gesellschaftlich-politischen Diskussion erhalten. Auch das Thema der frühkindlichen Bildung und Erziehung ist damit stärker in das Bewusstsein der Gesellschaft getreten.

mittels dieser Informationen lassen sich konkrete Handlungsempfehlungen zur Unterstützung und Optimierung von Schulen formulieren. Daher beteiligt sich die Bundesrepublik Deutschland, nach verschiedenen Studien zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und der bereits zweimal durchgeführten „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU), nun an einer weiteren internationalen Schulleistungsstudie: Im Rahmen der Studie „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS 2007) werden dieses Mal Schülerinnen und Schüler der Grundschule an einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Studie teilnehmen. <http://www.tu-dortmund.de/cms/de/Forschung/TIMSS2007.html>. Letzter Zugriff 30.10.2016

²²⁸ Kultusministerkonferenz (KMK)

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer_Beschluss.pdf; Letzter Zugriff 3.11.2016

²²⁹ Exemplarisch hierzu: Klafki, Wolfgang Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung in: Roth, H. Blumenthal, A. (Hg.) Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule, Hannover 1964

²³⁰ Beispielsweise in der Tradition von Martin Wagenschein. Als Einführung Wagenschein (1983) Erinnerungen für Morgen -Eine pädagogische Autobiographie

²³¹ Vgl. hierzu Robinson, Saul B. Bildungsreform als Revision des Curriculum Stuttgart 1967

²³² Vgl. Maritzen, Norbert Glanz und Elend der KMK- Strategie zum Bildungsmonitoring in: DDS Die Deutsche Schule 4, 2014 Seite 398 f

²³³ Maritzen, Norbert Glanz und Elend der KMK- Strategie zum Bildungsmonitoring Seite 401

Nicht nur diese gesellschaftliche und politische Veränderung durch die Entstehung und Rezeption der Monitoringsstrategie hat in der öffentlichen Wahrnehmung einen veränderten Stellenwert der Diskussion über die Aufgabe der Kindheit und der damit gegebenen Lernchancen ausgelöst, sondern auch eine veränderte pädagogische Wahrnehmung der Kindheit hat diese in den Mittelpunkt von sozialpädagogischen, pädagogischen und im weitesten Sinne politischen Überlegungen gerückt. Dies ist besonders bemerkenswert, da sich „...die bundesrepublikanische Gesellschaft in den fünfziger Jahren weder materiell noch pädagogisch besonders mit Kindern und Jugendlichen befaßte.“²³⁴ Es war ein langer Weg von der Nichtbeachtung der Kindheit hin zur einer Neu- Konstruktion des Verständnisses von Kindheit in theoretischer Hinsicht in den Rahmenplänen und den jeweiligen Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer bis hin zu den praktischen Auswirkungen dieser veränderten Wahrnehmung und Neu-Konstruktion.

8.1.12 Schlussfolgerungen

Die verschiedenen Einflussgrößen für eine Neu-Konstruktion des Verständnisses von Kindheit im Kontext von Familie, familialen Raum- Zeit-Lebensbedingungen und den gesellschaftlich- politisch- wirtschaftlichen Erfordernissen einer sich wandelnden Gesellschaft aus der ersten Moderne heraus in eine zweite (reflexive oder Post-) Moderne und den damit verbundenen Wandlungsprozessen zeigen keine in sich eindeutig ableitbare Konsequenzen aus den unterschiedlichen Forschungsansätzen. Die Konsequenzen der auf verschiedenen Ebenen eruierten Positionen müssen in eine letztlich sozialpädagogisch und religionspädagogisch verantwortete Konzeption überführt werden, die eine adäquate Antwort im Sinne einer modellhaften Planung im gegenwärtigen Zeithorizont gibt.

Festzuhalten ist: Die Kindheit wird in der Tendenz zu einer betreuten Kindheit in einer öffentlichen Einrichtung für Kinder, damit sowohl familiäre Sorge als auch die Einbindung in Ausbildungs- und Arbeitsmarktkontexte der für Kinder verantwortlichen Erwachsenen möglich ist. Die Bildungspläne insgesamt weisen mit den Begriffen der Bildung und Erziehung auf die zu leistende Aufgabe hin, Kindern einen individuellen Weg in das Leben in familiärer und außerfamiliärer Betreuung zu gewährleisten und damit dem aufgezeigten Fürsorgedefizit zu begegnen. Die weiterhin vorhandenen Arbeitsmarktprobleme in Bezug auf den familialen Zeithorizont können in diesem Kontext nicht weiter thematisiert werden, sind aber als diskursiver Hintergrund der Pläne mit einzurechnen.

Eine weitere wichtige Größe für die >theoretische< Neu- Konstruktion von Kindheit ist auch die Veränderung der Ausbildung der Erzieherinnen, die auf eine

²³⁴ Preuss-Lausitz u.a. Was wir unter Sozialisationsgeschichte verstehen; in: Preuss-Lausitz u.a. Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder Seite 22

theoriefreundliche Grundlage zu stellen ist.²³⁵ Mit der Erarbeitung und Veröffentlichung des Rahmenplanes und der Bildungs- und Erziehungspläne und in Hessen der dazu gehörenden Ergänzungsbände wird eine weitergehende theoretisch- praktische Diskussion über die Ziele der Ausbildung der Erzieherinnen angeregt. Als Probleme des bislang (1999) unzureichenden Curriculums nennt Fthenakis u.a.: „... (es) fehle eine ganzheitliche, ökologische und systemische Sichtweise. Strukturfragen, Formen und Strategien der Elternarbeit, Vernetzung mit anderen Institutionen seien Aufgabenstellungen, für die die Ausbildung bislang keine befriedigenden Antworten habe bereitstellen können.“²³⁶ Aufgrund all der vorhergehenden Überlegungen plädiert Fthenakis darum für ein Ausbildungssystem, das die Perspektive der Postmoderne einnimmt, ohne sich allerdings mit dem aus der Sicht von Baumann hinzu zu fügenden Stichwort der **>Ambivalenz<** zureichend auseinander zu setzen. Zugleich muss sich – so Fthenakis – mit dem in der Ausbildung implizierten Bild des Kindes befasst werden, sodass die Implikationen der Konzeption der Ausbildung offengelegt werden und zugleich das Konzept der Erziehungsqualität kritisch betrachtet wird.²³⁷

Das Bayerischen Institut für Frühpädagogik (IFP) hat viele dieser Überlegungen zusammengeführt, und zum Hessischen Bildungsplan (BEP) beziehungsweise zu seinem „Vorgängerplan“, dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BP) unter der Leitung von Professor Dr. Fthenakis 2004 in einem längeren Prozess kompiliert. Prof. Fthenakis war neben seiner Arbeit im IfP auch an der Erstellung und den Vorarbeiten zum 7. Familienbericht beteiligt. Die aus sozialpädagogischer Sicht theoretische Position des IFP bleibt hinsichtlich ihrer Positionierung in diesem Prozess m.E. unklar. Wurde der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan und der nachfolgende Hessische Plan in der vorliegenden Form mit seiner kognitiven Engführung in der vorliegenden Weise formuliert, weil diese Pläne nur so auf der politischen bzw. ministeriellen Ebene akzeptiert und veröffentlicht werden konnten?

8.2 Die Rahmenpläne für frühe Bildung, Iglu und PISA

Die Kultusministerkonferenz und die Jugendministerkonferenz haben auf der Grundlage der PISA- Ergebnisse einen Gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung im Jahr 2004 beschlossen. Der gemeinsame Rahmen beinhaltet eine Verständigung über die Grundsätze der Bildungsarbeit. Im Mittelpunkt der Arbeit der Kindertageseinrichtungen soll die Unterstützung und Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, die Werteerziehung, die Haltung, das Lernen

²³⁵ Fthenakis, W. Ausbildungsqualität Seite 16

²³⁶ Fthenakis, Ausbildungsqualität Seite 16

²³⁷ Vgl. Fthenakis, Ausbildungsqualität Seite 18

zu lernen und die Weltaneignung in sozialen Kontexten stehen²³⁸. Die Förderung jedes Kindes soll sowohl im Elementar- als auch im Grundschulbereich im Sinne einer möglichst kontinuierlichen Bildungsbiographie des Kindes geschehen. Ziel des Institutionen übergreifenden Diskurses ist „...das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule.“²³⁹ Diese doppelte Verschränkung bedeutet, dass die in den Kindertageseinrichtungen vermittelten Bildungsinhalte und Methoden mit den aufnehmenden Schulen gemeinsam gestaltet werden müssen, um den Übergang der Kinder aus dem einen System der Bildung und Erziehung in das andere zu erleichtern und als gute Entwicklungsschritte der Kinder zu gestalten. Der wichtige Ausgangspunkt des konzertierten Handelns miteinander in den jeweiligen Institutionen ist die Vernetzung der unterschiedlichen Bildungsprozesse und den Aufbau von Kooperationen verschiedener Institutionen untereinander, damit Übergänge von der einen zur anderen Institution im Interesse der Kinder gelingen können. Bildungspläne dienen der Sicherung der Bildungsqualität und sind als Steuerungsinstrumente zu verstehen, um „...die vorschulische Stufe des Bildungssystems aus der fachlichen Beliebigkeit herauszuholen und ...eine Systematisierung und fachliche Fundierung bereitzustellen.“²⁴⁰

Bildung und Erziehung werden in ihrer begrifflichen Aufnahme nicht getrennt, sondern als eine integrierende Bewegung verstanden: Die Entwicklung des Sozialverhaltens, die entwicklungsangemessene Übernahme von Verantwortung wird in den Zusammenhang der Entwicklung der Persönlichkeitsbildung gestellt. Der Bildungsprozess ist Teil des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung, der in sozialen Situationen erfolgt. Damit ist die Aufgabe des Elementarbereiches umrissen, zugleich auch im Hinblick auf die religionspädagogische Diskussionsebene.

8.3 PISA statt IGLU – eine merkwürdige Entscheidung

Eine Merkwürdigkeit besteht in der öffentlichen Diskussion in der KMK und der Jugendministerkonferenz in der Aufnahme von Ergebnissen des Bildungsmonitorings in den Rahmenplan hinsichtlich der Bewertung der IGLU-Studie von 2003²⁴¹ und der PISA-Studie. In Begleitarbeiten zur vorbereitenden Entwicklung des BP wurde ohne Zögern auf die Ergebnisse der PISA-Studien rekurriert. Textor(2003)²⁴² bezieht sich in seiner Ausführung zum BP auf vier für den Plan entscheidende Punkte: Auf die Übergangsphase von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft, auf eine wesentlich zu geringe Rate von Forscher_innen in

²³⁸ Vgl. Gemeinsamer Rahmen Seite 2

²³⁹ Gemeinsamer Rahmen Seite 8

²⁴⁰ Heck-Koch, Christina Naturwissenschaftliche Grundbildung in Kindergarten und Schule Seite 24 In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsgb) IQ Praxis 7

²⁴¹ Bos Landes u.a. (Hrsg.) Erste Ergebnisse aus IGLU

²⁴² Textor, Martin R. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1097html> Letzter Zugriff 13.06.2017

der EU, respektive in der Bundesrepublik, im Vergleich zu Japan und den USA, auf eine zu verbessernde Qualität des Bildungswesens, ablesbar an den Ergebnissen von PISA und IGLU, und auf die noch nicht vorhandene Bildungsfunktion der Kindertageseinrichtungen, besonders im Blick auf die in der Frühförderung noch nicht eingearbeiteten Ergebnisse der Hirnforschung. In den ersten Sätzen der Stellungnahme findet sich seine grundlegende Zielrichtung wieder: „Die Bedeutung der Produktivkräfte Arbeit und Kapital nimmt ab, während Wissen immer wichtiger wird – es ist das >kulturelle Kapital< unseres Landes. Der Wirtschaftsstandort Deutschland ist hinsichtlich seiner Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt in extrem hohem Maße auf die Bildung, das Wissen und die Kreativität seiner Bürger/innen angewiesen.“²⁴³ Eine gewisse Panikhaltung scheint bei diesen Thesen eine Rolle zu spielen.

Zu einer wesentlich anderen Interpretation der IGLU- Studie als Textor und die Mitarbeitenden des Teams des IfP in München gelangt diese Arbeit. Die IGLU-Studie, die Schülerinnen und Schüler aus Deutschland am Ende der vierten Jahrgangsstufe hinsichtlich der Lesekompetenz, des naturwissenschaftlichen Verständnisses am Ende der Grundschule und der Mathematischen Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe untersuchte, ergibt eine überraschende Differenz zur PISA- Studie. So lautet das Ergebnis der Autoren der Studie: „Am Ende der vierten Jahrgangsstufe müssen Schülerinnen und Schüler in Deutschland internationale Vergleiche nicht scheuen. Die in der Sekundarstufe I und II festgestellten Mängel sind offensichtlich nicht Fortschreibungen von bereits in der Grundschule angelegten Defiziten, sondern in Deutschland primär Resultate der an die Grundschule anschließenden Schulformen.“²⁴⁴ Diese von den IGLU-Verantwortlichen getroffene Feststellung ist auch im Blick auf den Rahmenplan und die daraus abgeleiteten Bildungs- und Erziehungspläne eine **-nicht beachtete-**Mahnung, den Stellenwert unterschiedlicher Untersuchungen und ihre Ergebnisse nicht einseitig zu bewerten oder unbeachtet zur Seite zu legen. Zugleich ist diese Aussage der IGLU- Studie eine Anfrage an die vorbereitende Theorie, die Planung und die Formulierung der Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern und Hessen.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule, die ein im internationalen Ranking gesehen, zufriedenstellenderes Ergebnis erbrachte als die PISA – Studie, wird von den Autor_innen damit begründet, dass „...die Grundschule gerade im deutschen Bildungswesen eine zentrale Förder- und Ausgleichsfunktion hat, die weiter ausgebaut werden muss.“²⁴⁵ Die Form der Auslese nach der vierten Klasse der Grundschule erbringt nicht die mit dem dreigliedrigen Schulsystem verknüpften Erwartungen: „Neben den im Einzelfall

²⁴³ Textor, Startseite 1

²⁴⁴ Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 2

²⁴⁵ Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 2

möglicherweise fatalen Folgen für die Schullaufbahn eines Kindes führt dies auch zu Problemen im Unterricht, weil die aufnehmenden Schulen mit einer Homogenität rechnen, die nicht gegeben ist, und deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen zur Differenzierung und Unterstützung anbieten.²⁴⁶

8.4 Das IGLU- Design

Um diese Denkwürdigkeit und die damit verbundene Fundamentierung des Rahmenplanes und der Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern und Hessen auf die PISA- Ergebnisse, entgegen dem im Blick auf die Ergebnisse wesentlich unterschiedlichen IGLU- Schlussfolgerungen noch weiter zu beschreiben, wird auf das Design der Studie hingewiesen. Die IGLU- Studie untersucht „...die Fähigkeiten von Kindern im Leseverständnis am Ende der vierten Jahrgangsstufe...“.²⁴⁷ Dazu gehörten u.a. der internationale Schülerfragebogen, die Aspekte der familiären und schulischen Erfahrungen des Kindes zu erfragen, dazu weitere Unterrichtserfahrungen und auch familiäre leseunterstützende Ressourcen.²⁴⁸ Elternfragebogen, Lehrerfragebogen sowie Erweiterungsfragen in Deutschland um Fragen des Unterrichtes in Rechtschreibung und Aufsatz sowie Fragen nach Mathematik- und Sachunterricht gehörten zum Rahmen der Untersuchung hinzu. Die Teilnahme an dem Test war selbst nach vorhergehender Zustimmung der Eltern für die Kinder freiwillig(!). Insgesamt lässt sich als Fazit beschreiben, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auch in einer freiwilligen Testsituation sehr anstrengungs- und leistungsbereit waren und ein hohes Engagement und Interesse aufwiesen,²⁴⁹ so dass das Ergebnis von IGLU in sich aussagefähig war und vorbereitend sowohl in die Entwicklung des Rahmenplanes als auch der bayerischen und hessischen Pläne mit hätte einbezogen werden können.

8.5 Wichtige Ergebnisse der Untersuchung:

-Im internationalen Vergleich erreichen am Ende des vierten Schuljahres die deutschen Schülerinnen und Schüler ein Kompetenzniveau im Leseverständnis, das einem Vergleich mit den europäischen Nachbarländern standhalten kann. (!)

-Dieses Niveau gilt für einen großen Teil der Schülerschaft. Der Anteil echter Risikokinder ist am Ende der vierjährigen Grundschule gering. „Für diese Kinder ist innerhalb der Grundschule und der anschließenden Sekundarstufe I dringend ein Förderunterricht notwendig.“²⁵⁰ Aus den vorliegenden Ergebnisse der Lesekompetenz lässt sich durchaus erschließen, dass der Besuch einer

²⁴⁶ Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 136

²⁴⁷ Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 7

²⁴⁸ Vgl. Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 18

²⁴⁹ Vgl. Bos, Lankes u.. (Hrsg.) IGLU Seite 27

²⁵⁰ Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 135

vorschulischen Einrichtung sinnvoll ist, obwohl „...nach wie vor ungeklärt ist, ab wann mit der Leseförderung zweckmäßigerweise begonnen werden sollte und ob unter Leseförderung auch die Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb einbezogen wird.“²⁵¹ Der vorschulischen Erziehung wird im Blick auf die zu erwerbenden Kompetenzen der Lesekompetenz in der Grundschule die Anerkennung nicht versagt. Diese wertschätzenden Aussagen über das System und die Leistungsfähigkeit der Grundschule auf der Grundlage der IGLU- Ergebnisse werden im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan m.E. nicht zur Kenntnis genommen.

Im Blick auf den Übergang von Grundschule zum dreigliedrigen Sekundarstufensystem wird dem deutschen Bildungssystem insgesamt bescheinigt, dass die „...Form der Auslese, die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems insgesamt ist, erwartungsgemäß **nicht** (Hervorhebung von mir. W.M) gelingt.“²⁵² Insofern ist ein Umgang mit Heterogenität und der zusätzlichen Forderung der Inklusion auch im Sekundarschulsystem dringend geboten. Die Forderung nach einheitlichen Bildungsstandards und eine verbesserte diagnostische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer gehört ebenfalls zu den Ergebnissen bzw. Forderungen der IGLU- Untersuchung. Selbst die Anlage des BEP für das Kind von 0 bis 10 Jahren greift - auf der Grundlage der nicht zur Kenntnis genommenen IGLU- Studie - zu kurz.

Diese an IGLU anschließenden Schlussfolgerungen werden zumindest im Bereich der geforderten Zusammenarbeit der Institutionen im Blick auf die Entwicklung der Kinder in den Kindertagesstätten, der Grundschule und letztlich auch der Sekundarschulen mit bedacht werden müssen. Warum die Differenzierung zwischen IGLU und PISA in der öffentlichen und in der fachlichen Diskussion auch im Hinblick auf die Erstellung der Bildungs- und Erziehungspläne bisher nicht wirklich differenziert wahr- und ernstgenommen wurde und möglicherweise zu veränderten Bildungs- und Erziehungsplänen als den gegenwärtig vorliegenden geführt hätte, lässt sich in dieser Arbeit nur als Anfrage formulieren. Mit dem Begriff der >Konsistenz< im BEP ist zumindest der Forderung nach einem zusammenhängenden Bildungs- und Erziehungsweg des Kindes im Blick auf die IGLU- Ergebnisse zumindest indirekt Genüge getan.

²⁵¹ Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 135

²⁵² Bos, Lankes u.a. (Hrsg.) IGLU Seite 136

9 Das kompetente Kind

Die Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern und Hessen gehen neben anderen Prämissen von der anthropologischen Konstruktion des kompetenten Kindes aus. In beiden Plänen wird das Bild des kompetenten Kindes aufgenommen, aber nicht diskursiv behandelt. Im BP wird unter der Überschrift der >Berücksichtigung von Kindern unter 3 Jahren<²⁵³ eine weitere Diskussion des Bildes des kompetenten Kindes aus eher >praktischen<Erwägungen heraus abgelehnt. So heißt es: „Die an der Erprobungsphase beteiligten Krippen sprachen sich einhellig dafür aus, den Plan in seinen Ausführungen nicht in Altersgruppen aufzuteilen und die Bildungs- und Erziehungsziele für Kinder von 0 bis 6 Jahren ohne Altersangaben darzulegen. Aus Sicht der Krippen wird so eine flexible Erreichbarkeit von Zielen gewährleistet.“²⁵⁴ Gerade um der angemessenen Erreichbarkeit von Zielen willen wäre eine ausführliche theoretische Erörterung des Verständnisses des kompetenten Kindes nötig und für die Praxis der Bildungs- und Erziehung hilfreich. Wie anders sollte eine veränderte Haltung bei den beteiligten Erzieherinnen entstehen, wenn nicht die Gründe für die Veränderung der anthropologischen Grundlagen von Bildung und Erziehung im Bildes des kompetenten Kindes dargelegt und ausführlich erörtert werden? Die Entstehung des Bildes des kompetenten Kindes ist keine in sich marginale und einfach plausible Grundlage der Pläne, sondern in einen historischen Kontext der Theoriebildung innerhalb der Sozialpädagogik und der Religionspädagogik eingebettet und einer theoretischen Veränderung um 180 Grad in der Betrachtung von Kind und Kindheit zu verdanken. Darum wird im nachfolgenden Abschnitt diese in den Bildungs- und Erziehungsplänen fehlende Diskussion aufgenommen.

9.1 Kindheit – Der ambivalente Blick auf das Kind

Im Blick auf das Bild des Kindes werden in diesem Kapitel die anthropologischen Überlegungen zur Konstruktion des Begriffes der Kindheit und die damit gemeinten Facetten des Bildes des >Kompetenten Kindes< beschrieben und reflektiert. Neben der Heranziehung der Ergebnisse historischer Rekonstruktion in der Entstehung der Konstruktion des Begriffes und der damit implizierten Konstruktion der sozialen Phase der Kindheit wird der religionspädagogische Kontext zunächst retrospektiv im nächsten Kapitel im Blick auf das Bild des Kindes mit einbezogen, einschließlich der Ausführungen zum „unzulänglichen und sündigen Kind“ in der liberalen und dialektischen Theologie. Daran anschließend wird das Bild des kompetenten Kindes konturiert. Dieses Bild des Kindes wird in einen psychoanalytischen und entwicklungspsychologischen Zusammenhang eingebettet und mit der

²⁵³ BP, Seite 52

²⁵⁴ BP, Seite 52

sozialpädagogischen und religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart, ausgehend von den Bildungs- und Erziehungsplänen, verschränkt. Mit der Erweiterung des Blicks vom kompetenten Kind hin zum sozialfähigen Kind wird auch das Konzept des Memory-Talks und der Narration aufgenommen. Damit werden mögliche spätere religionspädagogische Anknüpfungspunkte erfasst. Diese Ausarbeitung beansprucht nicht, einen allumfassenden Überblick geben zu können, sondern bearbeitet die Thematik des „kompetenten Kindes“ in der Art einer Sondenbohrung, in der tiefere, historische Schichten in der Argumentation mit einbezogen werden. Das Ziel ist im Blick auf die anthropologische Konstruktion des „kompetenten Kindes“ einen kritischen Dialog zwischen Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse, Sozial-Pädagogik und Religionspädagogik darzustellen und damit bei der vorliegenden Konzeption des bayerischen und hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes nicht zu verharren. Die Entwicklung und Gestaltung des Begriffes und des sozialen Phänomens der Kindheit hat im Blick auf die heutige Gestaltung und Beschreibung der Kindheit, wie sie BP/BEP vorliegt, in Europa einen langen Vorlauf. Seine in den von mir eingesehenen Werke der sozialpädagogischen Theoriebildung nur wenig reflektierten religiösen Wurzeln sind in der langen Geschichte der Entwicklung der Kindheit bis heute in den Erziehungsinstitutionen und im Inneren des Menschen, in der Gewissensbildung, aufzeigbar. Kindheit ist und damit das Kind-Sein – nach der biologischen Geburt des Kindes – in seiner Ausgestaltung und in seinem Verständnis sozial (und religiös) konstruiert.

9.1.1 Der Eigenwert des Kindes

Der Ausgangspunkt des Verständnisses von Kindheit als sozialer Konstruktion und damit der Wegbereiter eines neuen Verständnisses des Bildes des Kindes wurde in den 60iger Jahren des vorigen Jahrhunderts Philippe Ariès mit seinem Buch „Geschichte der Kindheit“²⁵⁵. Darin wird die These entfaltet, dass sich das Bild der Kindheit erst in einem langen Prozess entwickelt hat bzw. sozial konstruiert wurde. Erst im 16. und 17. Jahrhundert entfaltete sich – so Ariès - der heute so gebräuchliche Begriff der Kindheit bzw. des Kindes in vielen Verständnisarten mit Standes- und Klassenspezifischen Ausprägungen. Für Ariès findet die Herausbildung in drei Schritten statt, in denen sich zunächst eine Bewusstheit der Erwachsenen für die Eigenheiten der Lebensphase >Kindheit< ankündigt. Diese erste Phase einer beginnenden Bewusstheit der Kindheit beginnt mit dem innerfamiliären „Gehätschel“²⁵⁶ des Kindes, das insbesondere Mütter, Ammen und Kinderfrauen dem Säugling und Kleinkind zuteilwerden lassen, während die Männer²⁵⁷ dieses

²⁵⁵ Ariès, Philippe (1978) Geschichte der Kindheit; zuerst erschienen 1960 in Frankreich; in der deutschen Ausgabe ist ein Vorwort von Hartmut von Hentig enthalten.

²⁵⁶ Ariès, Philippe, Seite 217

²⁵⁷ Ariès verweist bei seiner Argumentation auf Montaignes (Essaies, II, 8), Coulanges (Chansons choisies, 1694) und Molières Widerwillen (Der eingebildete Kranke, 3. Akt, 3. Szene) gegen eine emotionale Bindung der Erwachsenen an zu kleine Kinder, da diese leicht wieder sterben können.

Gehätschel ablehnen. Die Moralisten, also die Männer der Kirche und des Rechts setzen sich für feinere und vernünftige Sitten ein und propagieren, dass ein Kind in dieser Hinsicht erzogen werden sollte, „...denn sie sahen in ihm ein zerbrechliches Geschöpf Gottes, das es zugleich zu bewahren und zu einem verständigen Wesen zu erziehen galt.“²⁵⁸ In dieser Zeit des Ancien Régime in Frankreich tritt dann im 18. Jahrhundert noch das Bemühen um Hygiene und um die physische Gesundheit der sich entwickelnden Kinder hinzu. Eingebettet ist die Herausbildung der Kindheit in die Entwicklung der bürgerlichen Familie, in der „erst das Kind einen Status als Kind, d.h. als Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit und affektiver Zuwendung, vor allem aber einer systematischen Erziehung...“²⁵⁹ erhält. Im Blick auf die historische Entwicklung bzw. Konstruktion des Konzeptes der Kindheit und seine praktischen Folgen für die Kinder kann man die Folgen der Entwicklung des Konzeptes der Kindheit in praktischer Hinsicht einerseits in mehr sozialer Trennung, verschärfter Kontrolle des Kindes und stärkere Unterdrückung seiner persönlichen Bedürfnisse sehen. Andererseits lässt sich mit Lloyd de Mause²⁶⁰ auch die Gegenthese vertreten, dass die Entwicklung der Vorstellung der Kindheit in der Geschichte bzw. deren soziale Konstruktion eher zu einer Abnahme von Grausamkeiten und Missbrauch des Kindes geführt hat, so dass das Konzept der Kindheit in seiner Entwicklung auf der faktischen Ebene der Entwicklung der wirklichen Kinder geholfen hat, dass Kinder sich ihrer jeweiligen Lebensphase gemäß entwickeln können. Lloyd deMause hat sein Buch zur psychogenetischen Geschichte der Kindheit mit zehn Psychohistorikern geschrieben und zusammengestellt. Er lenkt den Blick auf die Geschichte der Kindheit mit der These, „daß die zentrale Antriebskraft historischen Wandels weder in der Technologie noch in der Ökonomie zu finden ist, sondern in den >psychogenen< Veränderungen der Persönlichkeits- oder Charakterstruktur, die sich aufgrund der Generationenfolge der Interaktionen zwischen Eltern und Kinder ergeben.“²⁶¹ Dazu gehören die Überlegungen, dass die Kindheit in der Geschichte dadurch gekennzeichnet ist, dass die Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenem immer enger geworden sind, und dass diese Vertiefung der Beziehung für die Kinder zu einer relativ sicheren Entwicklung beigetragen hat wie dies in gleicher Weise eine Erhöhung der Angst des Erwachsenen vor dem Kind

(Bezüge zu den Werken der Dichtung nach Ariès, Philippe). Angesichts der hohen Säuglingssterblichkeit im 16. und 17. Jahrhundert ist die Warnung vor einer zu hohen emotionalen Bindung an die kleinen und kleinsten Kinder ein nicht völlig unbegründeter Einwand. Andererseits gibt es Belege für eine große Sorge von Eltern für das Seelenheil, nicht für die leibliche Sorge, ihrer früh und ohne Taufe verstorbenen Kinder. Diese Sorge wurde mit dem sogenannten „Kinderzeichnen“ verbunden, einem auch noch nachreformatorisch geübten Brauch der Taufe totergeborener Kinder. Vgl. Imhof, (1985) Verlorene Welten, Seite 159ff

²⁵⁸ Ariès, Seite 217

²⁵⁹ Geulen, Dieter (1989) Kindheit Seite 14

²⁶⁰ deMause Lloyd, (1977) Hört ihr die Kinder weinen Frankfurt. Der deutsche Titel legt eher eine bedrückende Darstellung nahe, während der englische Titel im Original neutral „The history of childhood“ heißt.

²⁶¹ deMause, Lloyd Hört ihr die Kinder weinen Seite 14

bedeutete. Kindererziehung ist darum kein beliebiges kulturelles Merkmal einer Gesellschaft, sondern die Bedingung der Grundlage für alle anderen kulturellen Merkmale einer Gesellschaft, für ihr So-Sein und für ihr kulturelles Leben und Überleben. Die historischen Entwicklungen sind personenbezogen und –bedingt, auch im Sinne einer Entwicklung von gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Innovationen. Insgesamt beschreibt de Mause eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Kindern und Eltern mit zunehmender Tendenz ab der Mitte des 20. Jahrhunderts.²⁶²

9.1.2 Autonomie und/ oder Affektkontrolle?

In der Einschätzung der Entwicklung der Konstruktion der Kindheit ist bei Ariès und deMause eine große Ambivalenz zu bemerken. Deutlich wird dies im Blick auf die historische Aufarbeitung und thematische Darstellung der Thematik bei beiden Autoren. Die bewusste Förderung der Entwicklung eines Kindes in der Erziehung kann sowohl das Ziel der Gewinnung von individueller Autonomie durch Bildung beinhalten als eben auch eine in der Erziehung angelegte Disziplinierung und Begrenzung der Ausbildung der persönlichen Interessen und Bedürfnisse des zu Erziehenden, d.h. die Einordnung des Kindes in den ihm mit der Geburt gegebenen Rahmen bzw. Stand. Mit dieser Disziplinierung kann eine faktische Einschränkung der Entwicklung der Persönlichkeit des heranwachsenden Menschen verbunden sein, wenn die Erziehenden die Einwirkungsmöglichkeiten im Erziehungsprozess gegen das Interesse des Kindes richten und nur eigene Ziele gegenüber dem Kind verfolgen. Eine ähnliche unterschiedliche Ausgangslage wie bei der Diskussion der Entstehung der Konstruktion der Kindheit ist mit der Diskussion bzw. Disputation über den Prozess der Entstehung der westlichen Zivilisation insgesamt verbunden. Norbert Elias forschte über die „Zivilisation im Abendland“ in psycho- und soziogenetischer Hinsicht und begann mit seinen Vorarbeiten im Frankfurter Institut für Sozialforschung 1930. Seine Thesen über die Entstehung der abendländischen Zivilisation durch die Regulation der Trieb- und Affektimpulse wurde in der Folge u.a. durch Hans Peter Duerr als „Mythos“ beschrieben, da Duerr davon ausgeht, dass „...von einer allgemeinen Evolution der Gesittung hin zu stärkerer Triebkontrolle und ‚Affektmodellierung‘ innerhalb der letzten Jahrtausende nicht die Rede sein kann.“²⁶³ Nach Duerrs Auffassung wurde in vormodernen Gesellschaften die Affektstruktur ihrer Mitglieder ebenso modelliert wie in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft. Entscheidend für diese, zur Konstruktion der Kindheit parallellaufende Debatte scheint mir zu sein, dass der Zivilisationsprozess nicht einlinig verlaufen muss, sondern in unterschiedlichen Gesellschaften sich in unterschiedlicher Weise gestaltet und mit den Begriffen der Konstruktion und Ambivalenz ebenso belegt werden kann wie die Gestaltung der

²⁶² De Mause, Hört ihr die Kinder weinen, Seite 85

²⁶³ Duerr, Hans Peter (1998) Intimität Seite 7

Entwicklung des Bildes der Kindheit. Von dieser strukturellen Debatte muss der Verlauf der Betrachtung einer individuellen biographischen Entwicklung eines Kindes, sei es ein Kind der Vergangenheit oder auch der Gegenwart und die biographisch individuelle Rekonstruktion der Kindheit eines Erwachsenen in einem therapeutischen Kontext unterschieden werden.

9.1.3 Elterliche Erziehungsprojektionen

DeMause benennt drei Reaktionsmöglichkeiten im psychoanalytischen Sinne des Erwachsenen gegenüber dem Kind, die die Psyche des Kindes beeinflussen und prägen kann. Diese drei reaktiven Möglichkeiten werden auch im Blick auf die retrospektivische Betrachtung der religionspädagogischen Analyse als Argumentationsgrundlage verwendet. Die erste Möglichkeit der Betrachtung ist die **projektive Reaktion** im psychoanalytischen Sinne, die sich als Projektion bis hin zu einer projektiven Identifikation erweisen kann. Diese projektive Identifikation ist ein unbewusster Abwehrmechanismus, in dem abgespaltene Teile des Selbst des Erwachsenen auf das Kind übertragen (projiziert) werden. So wird beispielsweise ein Kind mit der Erwartung konfrontiert, das beruflich oder privat in seinem Leben zu erreichen, was der Mutter oder dem Vater nicht gelungen ist. Die zweite Möglichkeit der Beziehung ist die **Umkehr-Reaktion**, in der die Kinder dazu erzogen und „benutzt“ werden, die Bedürfnisse der Eltern zu befriedigen und in dem Falle der scheinbaren Verweigerung des Kindes im Hinblick auf die aktuellen Bedürfnisse des Erwachsenen mit Gewaltausübung gegen das Kind durch den Erwachsenen reagiert wird. Diese Umkehrprojektion wird z.B. noch in der Religionspädagogik von Kabisch als „christliche Lehre“ perpetuiert.²⁶⁴ In der dritten Möglichkeit der Beziehungsgestaltung ist die Gestaltung durch eine **freischwebende Aufmerksamkeit** bedingt, in der der Erwachsene sich seiner eigenen Bedürfnisse bewusst ist und gleichzeitig die Bedürfnisse des Kindes als Bedürfnisse des Kindes wahr- und annimmt.²⁶⁵ Diese Beziehungsgestaltung der bewussten Wahrnehmung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Kind und Erwachsenen auf allen Feldern der Erziehung ist als prinzipielle Aufgabe von Erziehern und Erziehung zu verstehen, in der Familie, in einer Betreuungseinrichtung, in der Schule und besonders wichtig im Blick auf die Haltung der Ko-Konstruktion als wesentlichem Element des BEP. Weiterhin wird eine pädagogisch sensible Haltung und Einübung in der Beziehungsbewusstheit im Hier und Jetzt zur Aus- und Fortbildung einer reflektierenden Erzieherin im pädagogischen und religionspädagogischen Feld der Erziehung gehören. Zu einer reflektierten Erziehungspraxis gehört ebenso das Erwerben einer Kompetenz der Triangulation, um nicht nur in Konfliktsituationen

²⁶⁴ Vgl. hierzu Kapitel 10.1 ff Die Religionspädagogik des inkompetenten und sündigen Kindes

²⁶⁵ Vgl. DeMause, Lloyd Seite 20/21

deeskalierend wirken zu können.²⁶⁶ Mit der Haltung der freischwebenden Aufmerksamkeit ist auch die Thematik von Beziehung als Grundlage einer >religiösen Bildung und Erziehung< zu verbinden.

9.1.4 Kindheit – Der defizitäre Blick

Mit der Aufnahme der Konstruktion des Bildes des kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes im BP/BEP ist der Blick aber zunächst auf den „inkompetenten Säugling“ bzw. das „inkompetente Kind“ zu richten, d.h. auf eine lange Geschichte der defizitären Betrachtung des Kindes seit der faktischen Konstruktion der Kindheit als solcher. Dieser geschichtliche Abriss soll dazu beitragen, auch die Einordnung der Religionspädagogik in den Plan zu verändern, anders zu konturieren und so den Stellenwert religionspädagogischer Überlegungen neu zu bestimmen. Die defizitäre Einschätzung eines Kindes lässt sich von der philosophischen Aufklärung her über die Anfänge der Kleinkinderbewahranstalten bzw. Kindergärten bis hin zu Konzepten der Freudschen Psychoanalyse verfolgen. Bei John Lock wird der menschliche Verstand zur Zeit der Geburt als „tabula rasa“ beschrieben, als ein leeres Gefäß ohne eingeschriebene Ideen und Vorstellungen, das im Laufe der Erziehung gefüllt werden sollte. Für Rousseau ist die erste Pflicht in jeder Erziehung rein negativ. „Wenn es euch gelänge, nichts zu tun und nichts geschehen zu lassen, wenn es euch gelänge euren Zögling gesund und kräftig bis zu seinem zwölften Lebensjahre zu bringen, ohne daß er seine rechte von seiner linken Hand zu unterscheiden vermöchte, so würden sich die Augen seines Verständnisses vom ersten Augenblick an unter eurer Obhut der Vernunft öffnen. ... Bald würde er unter euren Händen der weiseste aller Menschen, und indem ihr zu Anfang gar nichts getan hättet, hättet ihr ein Wunder an Erziehung vollbracht.“²⁶⁷ Nach Rousseaus Auffassung ist der Naturzustand derjenige, in den jedes Kind hinein geboren wird. Erst durch Erziehung wird das Kind verderblichen Einflüssen ausgesetzt und verändert sich in einer radikalen Abkehr von dem möglichen Naturzustand hin zur Gesellschaft. Der Naturzustand wäre der eigentlichen vernünftigen Entwicklung eines Menschen gemäß. In diesem Naturzustand sieht Rousseau das eigentlich wahre Bild des Kindes. Das wirkliche Kind aber ist verderbt. Der scheinbare Neu-Einsatz pädagogischer Vorstellungen bei Rousseau verwischt eine – nicht nur im Faktischen – andauernde und auch religiös zu qualifizierende Kontinuität der Erziehung, die in der beginnenden Moderne im 17. und 18. Jahrhundert in neu entworfenen Schulen, in Arbeitshäusern und Fabriken und an vielen anderen Orten

²⁶⁶ Hessisches Kultusministerium Begegnung auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt. Erarbeitet in Zusammenarbeit mit dem Landeselternbeirat und dem Sigmund- Freud- Institut Frankfurt (Main) 2013. Online unter [http:// www.leb-hessen.de](http://www.leb-hessen.de)

²⁶⁷ Rousseau, Jean-Jacques (2014) Emile oder Über die Erziehung Stuttgart Seite 213

und in vielen anderen Institutionen, einschließlich der Familien, fortgeführt wurde.²⁶⁸

9.1.5 Kindheit im Blick der entstehenden Moderne und des 19. Jahrhunderts

Die Erziehungsvorstellungen im pädagogisch- religionspädagogischen Sinne stehen in einer langen Wirkungsgeschichte religiöser Institutionen, die in der Aufnahme und Internalisierung äußerer und innerer Disziplin bzw. Disziplinierung als Erziehungsziel der Zöglinge für erfolgte. Diese geistlich- geistige Disziplin und Disziplinierung gründete sich auf monastisches Leben und der damit verknüpften Schulbildung der Klosterschulen. Der christliche Sündenbegriff hat und hatte eine psychologische Dimension, denn der Sünder begeht diese Verfehlung in Gedanken, Worten und Werken. „Somit erstreckt sich die strafende Allgegenwart Gottes nicht nur auf die äußeren Handlungen, die Werke, sondern auch auf die inneren Regungen, die Gedanken...Die Einbeziehung dieser inneren Gedankenwelt, einschließlich des >Unbewussten<... in die Verantwortlichkeit des Menschen vor Gott weitete die Reichweite religiöser Praktiken, die ursprünglich im klösterlichen Kontext entwickelt worden waren, seit dem IV. Laterankonzil (1215) auf alle Gläubigen aus.“²⁶⁹ In den in der Reformation entstandenen Kirchen wurden die reformatorischen Ansätze im Blick auf die Erziehung u.a. in der Ziegenhainer Kirchenzuchtordnung von 1539 explizit mit der Einführung der Konfirmation, mit der öffentlichen Bestätigung und dem Bekenntnis zur eigenen Taufe verbunden und die innere Glaubensentwicklung und das Verständnis des Glaubens an den Konfirmandenunterricht geknüpft. Gewissensforschung und öffentliches Bekenntnis gehörten und gehören bis heute im Ritus der Konfirmation zusammen.

Das Bild des Kindes im 19. Jahrhunderts, in der sich weiter entwickelnden und differenzierenden Moderne, wird durch die Einordnung des Kindes in seinen durch die Geburt bestimmten gesellschaftlichen Stand definiert. Der gesellschaftliche Stand der Eltern bestimmte, woraufhin die Kinder erzogen und sich gesellschaftlich einzuordnen hatten. Theodor Fliedner (1800-1864) entwickelte die christliche Kleinkinderschule mit der Vorstellung, dass Kinder zu einer „nützliche(n) Beschäftigung und Gewöhnung in angenehmer und dem Körper zuträglicher Weise...“²⁷⁰ erzogen werden. Darüber hinaus war Fliedner wichtig, „...an der Pflege und Erziehung der Kinder mit christlicher Weisheit und Liebe als einer der wichtigsten Angelegenheiten für das ganze Volk mitzuarbeiten.“²⁷¹ Seine theologische Ausrichtung der Ausbildung der Kleinkinderlehrerinnen vollzog sich auf

²⁶⁸ Auf diese Kontinuität zwischen religiösen und säkularen Erziehungsinstitutionen, auch über die Grenzen der damals festgefügtten Konfessionen hinweg, weist Foucault (2016) in Überwachen und Strafen, Seite 182 ff, hin. Da diese Kontinuität nicht expliziter Teil meiner Untersuchung ist, wird dieser Gedankengang nur angerissen, aber nicht weiter verfolgt.

²⁶⁹ Hermsen, Edmund (2006) Faktor Religion, Seite 81

²⁷⁰ Sticker, Anna (1965) Theodor und Friederike Fliedner, Seite 15

²⁷¹ Sticker, Anna Theodor und Friederike Fliedner Seite 59

dem Boden reformatorischer Frömmigkeit, so wie er sie in der Auslegung seiner Zeit verstand. Für die von ihm bzw. von Kaiserswerth ausgebildeten Seminaristinnen galt die Aufforderung: „Bedingung ist, daß ihr euer ganzes Herz euerem köstlichen Beruf der Erziehung und des Unterrichts hingebt, daß ihr aus dankbarer Liebe zum Heiland dafür, daß er euch zu sich gezogen hat aus lauter Güte, nun auch wieder die Kinder zu ihm zu ziehen sucht.“²⁷² Seine Ausgestaltung dieser Frömmigkeit stand im bewusstem Gegensatz zu der Konzeption Fröbels, der sich dem deutschen Idealismus verpflichtet wusste. In ähnlicher und dennoch unterschiedlicher Weise wie Fliedner beschreibt Leopold Chimani in einem Lehrbuch von 1832, einem Theoretisch- praktischen Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten, die religiös- sittliche Erziehung als oberstes Ziel der Kleinkindpädagogik. Kinder müssen auf den ihnen gebührenden Platz der Gesellschaft gestellt werden mit dem Ziel, „...daß ihre Moralität auf Religiösität fest gegründet werde, damit ihre Tugend unter dem nachtheiligsten Einflüssen fest stehe; damit sie mit Ergebung in den göttlichen Willen dulden und ertragen, ohne neidischen Hinblick auf die mehr begünstigten Stände im Schweiße ihres Angesichts ihr tägliches Brot verdienen, und im Vertrauen auf eine bessere Zukunft jenseits des Grabes mit ihrem Schicksale zufrieden seyn...“²⁷³ Erziehung dient dem Kind nicht zur Entwicklung seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten, sondern zur ergebnen Einübung in den durch die Geburt bzw. die Vorfahren vorgegebenen Stand und Ort. Das Kind muss lernen, sich in die ihm vorgegebene Gesellschaft und den vorgegebenen Stand einzuordnen und diese Einordnung als eine >Gottgegebene< zu verstehen. „Dazu müssen die Kinder in den Bewahranstalten vorbereitet werden. Hier muß ihre Denkungs- und Handlungsweise eine religiös-moralische Richtung erhalten...“²⁷⁴. Diese Einordnung ist die Aufgabe der Erziehung und nicht die Entwicklung seiner individuellen Anlagen. Kindheit ist verzweckt (!), dies gilt besonders für das Kind bzw. die Kinder der „unteren Stände“ (Handwerker, Bauern, Tagelöhner). Die religiöse Unterweisung diente auch der moralischen Einordnung der Kinder in ihren Stand. Die Konfirmation war in evangelischen Gegenden der letzte Tag der schon durch familiäre Arbeit geformten Kindheit für Kinder aus dem Tagelöhner-, Handwerker- und Bauernstand. Am Tag nach der Konfirmation trat das Kind seine Arbeits- oder Lehrstelle an und war damit in der Regel nicht mehr im elterlichen Haushalt als Esser zu berücksichtigen und wurde als erwachsene Arbeitskraft behandelt. Die Konfirmation war insoweit auch als ein Passageritus zu verstehen; mit der Konfirmation und der darauffolgenden Schulentlassung war das Kind de facto erwachsen geworden.

²⁷² Sticker, Anna Theodor und Friederike Fliedner Seite 65

²⁷³ Chimani, Leopold, (1832) Theoretisch- practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten Wien 1832, Seite 75

²⁷⁴ Chimani, Leopold Leitfaden Seite 75

9.1.6 Kindheit im Blick des 20. Jahrhunderts

Das Bild des Kindes als Objekt der Erziehung hat sich im 19. und 20. Jahrhundert einerseits in praktischer Hinsicht wenig gewandelt, andererseits gab es zu Beginn des 20. Jahrhunderts viele alternative pädagogische Entwürfe, die reformpädagogische Intentionen verfolgten und in Schulversuchen und theoretischen Entwürfen umgesetzt wurden. Die reformpädagogischen Entwürfe versuchten in praktischen und theoretischen Ansätzen das Kind als Subjekt seiner Erziehung zu behandeln. Dieser Haltung war keine langandauernde Wirkung in der Breite der Gesellschaft im beginnenden 20. Jahrhundert beschieden. Reformpädagogische Entwürfe und Gründungen erfolgten u.a. durch Hermann Lietz, Paul Geheeb (Odenwaldschule), Maria Montessori in Italien, Janus Korczak in Warschau, Rudolf Steiner und anderen. Janus Korczak begleitete 1942 „seine“ Kinder des Waisenhauses Dom Sierot in das KZ Treblinka und besiegelte seinen Dienst an den Kindern mit seinem Leben.

In einem großen und populären Entwurf wurde das Denken gegenüber dem Kind als Objekt der Erziehung durch die Schrift von Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes“ zurückgewiesen. Ellen Key²⁷⁵ schreibt zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Utopie einer veränderten Erziehung der Kinder bzw. des Kindes, die in eine breitere reformpädagogische Diskussion und praktische Umsetzung einmündete. Auch wenn ihre Worte sehr pathetisch klingen, so wird deutlich, dass das Kind in den Status des Subjektes seiner selbst versetzt werden soll. „Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirn vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebenso wenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen...“²⁷⁶ Dass diese Hochschätzung des Kindes nicht unwidersprochen blieb, kann ein Zitat von Friedrich Paulsen verdeutlichen: „Überall ist von den Rechten und Ansprüchen des heranwachsenden Geschlechts die Rede, von seinen Pflichten darf im Jahrhundert des Kindes überhaupt nicht gesprochen werden.“²⁷⁷ Auch wenn auf vielen Ebenen ein Umdenken im Blick auf das Bild der Kindheit und des Kindes in der Weimarer Republik einsetzte und mit vielen Hoffnungen verbunden wurde; all diese allgemeinpädagogischen und reformpädagogischen Bestrebungen wurden durch den deutschen Faschismus nach dem 30. Januar 1933 radikal unterbrochen

²⁷⁵ Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Neuausgabe. (zuerst 1902, Berlin: Fischer)

²⁷⁶ Key, Ellen (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Neuausgabe Weinheim: Beltz Seite 120

²⁷⁷ Paulsen, Friedrich (1907): Väter und Söhne. In: Paulsen, Friedrich Gesammelte Pädagogische Abhandlungen Hrsg. V. Eduard Spranger Stuttgart Seite 507

Das Kind als Objekt der Erziehung wurde die faktische Erziehungsrichtung, die sich theoretisch und praktisch perpetuierte. Sie wurde, bis auf die reformpädagogischen Bestrebungen, in den Kindergärten, den Schulen, Universitäten und natürlich auch im Militär unbefragt in der Breite der Gesellschaft weitergeführt. Paradigmatisch für die Beschreibung der Herausbildung des autoritären Charakters ist der Roman von Heinrich Mann, *Der Untertan*. Im Lebensweg von Diedrich Heßling werden die Prügel des Vaters von einem ihn liebenden Sohn entgegengenommen wie eine heilige Handlung. Diedrich ordnete sich und wurde, ebenso wie die meisten Kinder seiner Zeit, der Autorität der Eltern, des Lehrers, des Pfarrers und später des Unteroffiziers untergeordnet und er bzw. sie hatte sich als Jugendliche(r) und später als Erwachsene(r) zu fügen. Diese autoritäre Haltung von Erwachsenen gegenüber Kindern reichte vom Deutschen Kaiserreich über die Weimarer Republik bis in die 80iger Jahre des letzten Jahrhunderts in die Bundesrepublik hinein. De facto wurde diese autoritäre Objektivierung des Kindes auch durch die unterschwellige Wirkung eines über die geburtlich- medizinische Pflege vermittelten Bild des Kindes vermittelt, das im dressurorientierten Denken des „Dritten Reiches“ wurzelte. Mit dem damaligen Bestseller von Johanna Harrer über die „Deutsche Mutter und ihr erstes Kind“, erschienen 1934, wurde eine defizitäre Erziehung von Kindern staatlich sanktioniert und auch nach dem Zweiten Weltkrieg in ideologisch gereinigter Form fortgeführt. Die Geburtsstationen der Krankenhäuser waren nach dieser Organisationsform der Trennung von Mutter und Kind oft noch bis zu Beginn der 80iger Jahre ausgerichtet!²⁷⁸

Erst im ausgehenden 20. Jahrhundert änderte sich die allgemeine pädagogische und die religionspädagogische Diskussionslage im Blick auf Kind und Kindheit mit der Emanzipation der Pädagogik und der Psychologie von der Leitwissenschaft Theologie bzw. Philosophie. Die Anstöße zu einer Veränderung auch des religionspädagogischen Bildes vom Kind kamen eher aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, der gesellschaftlichen Umbrüche der sogenannten 68-er Bewegung und anderer, außerhalb von Theologie und Kirche liegenden Einflüssen. Mit den Überlegungen von Freud, den Forschungen von Piaget, der Entwicklung einer neuen Gesetzeslage schon in der Weimarer Republik, zeigten sich neue Ansätze des Verständnisses des Kindes und der Kindheit, die erst viel später im 20. Jahrhundert auch eine religionspädagogische Auswirkung erzielten. Nicht nur mit dem Buch von Philippe Ariès zur Geschichte der Kindheit (1960) – ungeachtet seiner möglichen methodischen Problematik in psychohistorischer Hinsicht – sondern auch durch die bisher behandelten Autorinnen und Autoren wurde eine weitergehende

²⁷⁸ Die Trennung von Säugling und Mutter nach der Geburt in Krankenhäuser wurde schon 1976 in Amerika durch Marshall H. Klaus und John H. Kennell kritisiert in: Klaus/ Kennell *Maternal-Infant-Bonding: The Impact of Early Separation or Loss on Family Development* Da beide Autoren neben ihrer medizinischen Tätigkeiten auch entwicklungspsychologisch arbeiteten, lag eine Verbindung beider praktischer und wiss. Tätigkeitsfelder nahe (Dt. 1983)

pädagogische Debatte über die Kindheit und das Bild des Kindes angestoßen,²⁷⁹ die mit der Formulierung der Bildungspläne der Bundesländer nur ein Zwischenstadium der Überlegungen im Erziehungsprozess beschreiben kann. Für das ungebrochene Interesse an der wissenschaftlichen Beschreibung der Kindheit und deren pädagogischer Bedeutung lassen sich mehrere Momente anführen, zu denen u.a. die alle Lebensbereiche umfassende Entwicklungsbeschleunigung in unserer Gesellschaft mit einzubeziehen ist sowie auch die Einsicht, dass die Erfahrungen eines Kindes in der Konstruktion und Reflexion der Erfahrung seines gegenwärtigen und zukünftigen Lebens konstitutiv für die Entwicklung seiner Persönlichkeit und seines persönlich- subjektiven Handlungspotentiales ist.

9.2 Die Neu-Konstruktion – Das kompetente Kind

Mit der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert ist im Blick auf die Konstruktion des Hessischen und Bayerischen BEP bzw. BP eine Veränderung zu verzeichnen, die in der Aufnahme eines wichtigen Begriffes der Entwicklungspsychologie und der Psychoanalyse im Kontext der Früherziehung besteht, dem Begriff des >Kompetenten Kindes<. Mit der Aufnahme dieses Begriffes des >kompetenten Kindes< in die Theoriebildung der Sozialpädagogik ist eine der wichtigsten anthropologischen Grundlagen des BP/BEP beschrieben. Mit dem Bild bzw. der Konstruktion des „Kompetenten Kindes“, ausgehend vom „kompetenten Säugling“ vollzieht sich die Entfaltung einer neuen theoretischen und praktischen Perspektive im Blick auf die Konstruktion bzw. die wissenschaftliche Beschreibung von Kindheit im Blickwinkel mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen. Der Begriff des kompetenten Kindes bezeichnet eine anthropologisch- philosophisch- pädagogische Wendung, die gegenüber defizitär orientierten Vorstellungen im Bereich der Psychoanalyse, der empirischen Säuglingsforschung, der Medizin und anderer Disziplinen nicht scharf genug konturiert werden kann und deutlich von dem Bild des „defizitären“ Kindes abgesetzt werden muss.

9.2.1 Die Wende

Der Begriff des >Kompetenten Kindes bzw. des Kompetenten Säuglings< rekurriert auf die Arbeit von Dornes. Dornes bezieht sich auf Piaget, Stern und auf die von Bowlby entwickelte Bindungstheorie. Die von Bowlby entwickelte Bindungstheorie wird mit den Arbeiten von Ainsworth, Grossmann und Grossmann, Strauß, Ahnert u.a. weitergeführt, die in einer langen Reihe von theoretisch-psychoanalytisch-klinischen Überlegungen und direkten Experimenten mit Säuglingen, Kleinkindern und Betreuungspersonen sehr unterschiedliche Sachverhalte exploriert und das Bild des >Kompetenten Kindes< begründet und in theoretischer Hinsicht vielfältig variiert haben. Ich beginne zunächst mit einer Darstellung von Dornes, dessen erstes Buch der Trilogie schon den <Kompetenten Säugling> programmatisch im

²⁷⁹Vgl. hierzu: Geulen, Dieter (1989) Kindheit

Titel führt. Dieses Bild bzw. die Konstruktion des kompetenten Kindes wird im BEP/BP aufgenommen und als wesentliches Element der postmodernen Konzeption der Pläne verstanden und ist darum eine wichtige Folie zur Beschreibung und Beurteilung dieser Pläne. Dornes hat sich zunächst auf psychoanalytischer Grundlage mit der Entwicklung des Kindes beschäftigt und psychoanalytische Theoreme reformuliert und mit den Ergebnissen empirischer Entwicklungspsychologie gekoppelt. Ursprünglich war die Intention dieser Arbeit und der aus den Vorlesungen und Seminaren zusammengestellten Veröffentlichung, einige Theoreme Freud'scher Psychoanalyse zu retten und im Blick auf und in der Auseinandersetzung mit Konzepten empirischer Entwicklungspsychologie zu verbinden. Dornes formuliert im Unterschied zu Freud eine optimistischere Anthropologie.²⁸⁰ Ich werde die Aspekte dieser Arbeit auswerten, die mit der Konstruktion des BEP zu verbinden sind und meine Darstellung und weiterführende Analyse untermauern. Insgesamt soll das Konzept des „kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes“ auf diesem Hintergrund konturiert werden. Mit der Entwicklung der psychoanalytischen Theorie beginnt sich eine langsame Veränderung im Blick auf das Bild des Kindes abzuzeichnen, die im 19. Jahrhundert in der gesamten Tendenz der Blickrichtung als defizitär zu bezeichnen ist. Aus der defizitären Konstruktion wird jetzt ein kompetenzorientierter Ansatz.

9.2.2 Vorsprachliche Entwicklung und Psychoanalytische Theoreme

Dornes beginnt mit dem psychoanalytisch gewonnenen Bild des Kindes, das eine Rückprojektion des erwachsenen Analysanden darstellt. Die grundsätzlichen Schwierigkeiten der psychoanalytischen Theoreme und ihrer Rückprojektion auf die Entwicklung eines Menschen bzw. eines Kindes liegen darin, dass der Zeitraum der vorsprachlichen bzw. vorprädikativen Entwicklung den verbalen Assoziationen und der symbolischen Kommunikation der Psychotherapeutischen Therapie und Theoriebildung verschlossen bleibt. Die vorsprachliche Zeit des menschlichen Lebens ist in der Psychoanalyse Freud'scher Prägung immer eine Re-Konstruktion während einer psychoanalytischen Therapie und rekurriert jeweils auf Zustände des Individuums, die als klinisch erfahrbare bzw. pathogene Konflikte zu verstehen sind und den Patienten zur Aufnahme einer psychoanalytischen Behandlung geführt haben. Im psychoanalytischen Setting werden mit Hilfe der freien Assoziation die jeweiligen Eindrücke und Erfahrung des Klienten bzw. Patienten geäußert und von Seiten des Therapeuten schriftlich niedergelegt und gedeutet. Die dann entstehende neue Deutung des Lebens führt zu einer größeren Symptomfreiheit des Patienten bzw. zu dessen Heilung. Dornes sieht zentrale Probleme der psychoanalytisch–rekonstruktiven Entwicklungspsychologie als Theoriebildung in drei Theoremen, in seiner Diktion: drei „Mythen“: Dem **theoretikomorphen**

²⁸⁰Vgl. Dornes M., (1994) Der kompetente Säugling

Mythos, dem **Adultomorphismus**, in dem Beobachtungen und Muster erwachsener Patienten generalisiert werden und deren Krankheitsformen wie sexuelle, symbiotische oder fragmentierende Probleme auf den normalen Säugling rückprojiziert werden, und dem **Pathomorphismus**. Er setzt auf die von Bowlby²⁸¹ beschriebenen Beobachtungen und Theoreme und führt sie mit seiner eigenen psychoanalytisch- theoretischen Analyse und Theoriebildung fort und bezieht die empirisch entwicklungspsychologischen Beobachtungen und daraus abgeleitet Theoreme in seine Arbeit mit ein. Mit dem theoretikomorphen Mythos ist gemeint, dass die jeweils beobachteten Verhaltensweisen des Säuglings nur dann als relevant angesehen werden, wenn sie mit den zuvor formulierten psychoanalytischen Theoremen in Übereinstimmung zu bringen sind. Die Gefahren des Adultomorphismus liegen darin, dass Phantasien und tatsächliches Erleben älterer Kinder; respektive des erwachsenen Klienten; in das Alter des Erwachsenen als Säugling zurückprojiziert werden. Ebenso ist die Gefahr in der Theoriebildung gegeben, dass der Säugling mit Kategorien der Erwachsenenpathologie beschrieben wird.²⁸² Mit diesen Theoremen ist noch eine eher „pessimistische Sicht“ des Kindes angedeutet, da die Elemente der Erfahrung des erwachsenen Analysanden im „Freud’schen Setting“ pathogen gedeutet werden.

9.2.3 Der Beginn – die Freud’sche Triebtheorie

Freud hat mit seiner Assoziationspsychologie eine wichtige, aber durchaus auch verbesserungsbedürftige Theoriebildung verfolgt hat. Das Verdienst bleibt, dass Freud als erster Therapeut und Autor „...die Gesetzmäßigkeit eines Sexualtriebes in der Kindheit klar erkannte...“²⁸³ und mit Hilfe der Assoziationspsychologie beschrieben hat. Mit seiner Theorie der Beschreibung der kindlichen Sexualität bzw. der grundsätzlichen Annahme des Kindes als eines sexuellen Wesens hat Freud nicht nur die wissenschaftliche Diskussion seiner Zeit angeregt, sondern auch gesellschaftlich provoziert und ein neues Menschenbild in der Zeit des ausgehenden 19. Jahrhunderts von Wien aus initiiert und das Selbstbild des auch in der kaiserlichen und königlichen (k.u.k.) Monarchie (in Österreich- Ungarn) mit dem Begriff „Viktorianismus“ zu bezeichnenden Bildes des „bürgerlichen“ Menschen stark erschüttert. Auch wenn sich mehrere Perioden der Auffassungen Freuds über die kindliche Entwicklung unterscheiden lassen, so stand am Anfang im Blick auf Kinder der Begriff bzw. die Theorie einer „kindlichen“ Amnesie, von der Freud

²⁸¹ Bowlby, John (1986) Frühe Bindung und kindliche Entwicklung; Englische Erstveröffentlichung 1953

²⁸² Vgl. Dornes, Säugling Seite 25

²⁸³ Freud, (1914) Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie; Seite 48 . Das für Freud beherrschende Thema war die kindliche Sexualität und das von ihm vorgelegte Material wurde über den Weg der verbalen Assoziation und der symbolischen Kommunikation gewonnen

meinte, dass sie die meisten Menschen bis zum 6. bis 8. Lebensjahr befallen hätte, so dass sie sich nicht an die Zeit des vorhergehenden Lebens erinnern könnten. Er schreibt: „Es ist uns bisher noch nicht eingefallen, uns über die Tatsache dieser Amnesie zu verwundern,...denn man berichtet uns, das wir in diesen Jahren, von denen wir später nichts im Gedächtnis behalten haben als einige unverständliche Erinnerungsbrocken, lebhaft auf Eindrücke reagiert hätten, daß wir Schmerz und Freude in menschlicher Weise zu äußern verstanden...ja daß wir Aussprüche getan, die von den Erwachsenen als gute Beweise für Einsicht und beginnende Urteilsfähigkeit gemerkt wurden...Warum bleibt unser Gedächtnis so sehr hinter unseren anderen seelischen Tätigkeiten zurück? Wir haben doch Grund zu glauben, daß es zu keiner anderen Lebenszeit aufnahme- und reproduktionsfähiger ist als gerade in den Jahren der Kindheit.“²⁸⁴ Die von Freud beschriebene Amnesie ist möglicherweise schwierigen Kindheitserfahrungen geschuldet und kann nicht verallgemeinert werden. Das Schweigen gehörte m.E. zum gesellschaftlichen Konsens bzw. Kodex der Mittelschicht der k.u.k. Monarchie Österreich- Ungarn und folgte einer „Doppelmoral“, die mit den Erschütterungen des Ersten Weltkrieges in der Breite der Gesellschaft aufgedeckt wurde. Nach der „Niederlage im November 1918“ für Österreich, Ungarn und das Deutsche Reich wurde dennoch der Versuch unternommen, diese Doppelmoral zu verdecken, auch wenn dies auf Dauer nicht gelang. Das Schweigen über Sexualität gehört zu den typischen Kennzeichen der bürgerlichen Erziehung nicht nur des 19. Jahrhunderts. Freud belegte dieses Schweigen mit dem Begriff der „Verdrängung“. Dennoch bleibt die Schwierigkeit der Erläuterung kindlicher Amnesie, da Säuglinge von Beginn ihres Lebens an ein Erinnerungsvermögen besitzen. Das Gedächtnis eines Kindes ist schon sehr früh aktiv. Neugeborene, die gestillt werden, können den Geruch ihrer Mutter erkennen.²⁸⁵ Die Ursachen des sich >Nicht Erinnern Könnens< sind vermutlich eine unangemessene Speicherung der Erfahrung bei jungen Organismen im Vergleich zu älteren; die gespeicherten Erfahrungen können im Verlauf der Entwicklung verloren gehen und es ist durchaus möglich, dass die gespeicherte Erinnerung intakt ist, jedoch nicht abgerufen werden, „...wahrscheinlich weil die kontextgebundenen Hinweisreize, die gewöhnlich den Abruf steuern, sich zwischen Kindheit und Erwachsenenalter radikal ändern.“²⁸⁶ Die Vermutung scheint zutreffend zu sein, dass das Vergessen kindlicher Erfahrungen und Ereignisse, die im Gedächtnis repräsentiert sind bzw. sein müssten, möglicherweise durch eine mangelnde emotionale Verankerung begründet sein kann.

²⁸⁴ Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie Seite 49

²⁸⁵ Vgl. Kail, Robert, (1992) Gedächtnisentwicklung bei Kindern Seite 76

²⁸⁶ Kail, Robert, Gedächtnisentwicklung bei Kindern Seite 91

9.2.4 Re -Konstruktionsprobleme

Die Problematik der entwicklungspsychologischen Rekonstruktion auch im Blick auf das Theorem der kindlichen Amnesie, des kindlichen Autismus und der kindlichen Symbiose in der psychoanalytischen Theoriebildung bestand im Grunde bis zu den Arbeiten von Bowlby (seit 1951), und der späteren Rezeption von Freud und Bowlby durch Dornes u.a. fort. So formuliert Dornes als die Einsicht in die Grenzen der Psychoanalyse hinsichtlich der Darstellung der kindlichen Erfahrung: „Die Aufdeckung infantiler Wünsche durch die Analyse von Symptomen, Träumen und Assoziationen gerät indessen an eine Grenze, wenn man die ersten 1 1/2 Lebensjahre zum Gegenstand der Aufmerksamkeit macht. Diese präverbale und präsymbolische Zeit ist auf der Couch über den Prozeß der verbalen Assoziation und symbolischen Kommunikation nur beschränkt zugänglich.“²⁸⁷ Freud hatte zu Unrecht diese Periode mit seinem Konzept der kindlichen Amnesie fast bis ins 6.- 8. Lebensjahr verlängert. Erst mit der Einbeziehung einer differenzierten Theoriebildung, der Einbeziehung anderer psychotherapeutischer Konzeptionen²⁸⁸ und empirisch fundierter entwicklungspsychologischer Forschung, lässt sich die Vorgehensweise der rekonstruktiven Erhebung der assoziativ gewonnenen Aussagen in einen sinnvollen, die entwicklungspsychologische Sichtweise verändernden, Kontext einbetten. So kommt Dornes zu dem Schluss, dass sich seit den Arbeiten von Stone (1973) eine andere, positivere Sichtweise auf „den Säugling“ ergibt, der „...nun als aktiv, differenziert und beziehungsfähig, als Wesen mit Fähigkeiten und Gefühlen, die weit über das hinausgehen, was die Psychoanalyse bis vor kurzem für möglich und wichtig gehalten hat“²⁸⁹ angesehen wird. **Mit diesen theoretischen Veränderungen wird das Bild des Kindes verändert,** aus dem passiven, zu entwickelnden und anzuweisenden Kind wird **das aktive Kind**, das an seiner eigenen Entwicklung beteiligt bzw. zu beteiligen ist. Das veränderte Bild des Kindes verändert auch den Blick auch auf die Wirklichkeit des Kindes, aus dem defizitären wird das kompetente Kind. Dies bedeutet eine Veränderung der Haltung der Erzieherin zum Kind, indem dem Kind und den Kindern nun eigene Kompetenzen zugerechnet werden müssen. Zugleich ist damit impliziert, dass sich sowohl Eltern als auch professionelle Erziehende sich veränderte Erziehungskompetenzen erschließen muss(t)en.

²⁸⁷ Dornes, Säugling Seite 22

²⁸⁸ Z.B. Perls, Frederick (1995) Das Ich, der Hunger und die Aggression, zuerst 1936 in Karlsbad vorgetragen; mit der Wendung, dass der orale Widerstand ebenso zur Entwicklung von Säuglingen hinzugehört. Seine von Freud nicht gehörte Intervention führte zur Entwicklung der Gestalttherapie

²⁸⁹ Dornes, Säugling Seite 21

9.2.5 Rekonstruktion versus/ et Beobachtung

Grundsätzlich muss beachtet werden, dass in der beobachtenden Säuglingsforschung zwischen Verhalten und Erleben des Säuglings und der Beobachtungsanordnung des Beobachters unterschieden werden muss. Körper und Psyche des Säuglings sind noch nicht getrennt, sondern können und müssen insofern direkt auf das Vorhandensein von Gefühlen oder Nicht-Gefühlen **gedeutet** werden. Weiterhin muss die grundlegende Spannung mitbedacht werden, die darin liegt, dass die Psychoanalyse sich im weitesten Sinne mit Pathologie, die Säuglingsforschung mit Normalität beschäftigt. Zu bedenken ist methodisch, dass die psychoanalytische Theoriebildung aus der Reflexion mit Hilfe der Assoziationspsychologie über pathogene Zustände eines/ des Klienten bzw. Patienten entstanden ist, aus der eine übergreifende Theorie gewonnen wurde, also retroflexiv orientiert ist, während die Säuglingsforschung prospektiv interessiert vorgeht. Wichtig ist festzuhalten, dass „...Wachstum und Entwicklung in der Psychoanalyse unter dem Gesichtspunkt des Gegeneinanders, des Zusammenstoßes von Kräften betrachtet werden. In der Säuglingsforschung wird mehr betont, daß Wachstum und Entwicklung aus einem Zusammenspiel von Kräften resultieren.“²⁹⁰

Aus der gesamten Argumentation ergibt sich die sinnvolle und zwingende Schlussfolgerung, dass sowohl psychoanalytisch erhobenen Interpretamente aus der Analyse von Patienten und deren Assoziationen bezüglich ihrer Kindheit als auch die direkte Beobachtung von Säuglingen in ihrem Verhalten und ihrer Interaktion nötig und wichtig sind, um eine adäquate Entwicklungspsychologie unter Einbeziehung psychoanalytischer Theoreme zu (re-)formulieren. Diese theoretisch-praktisch basierten Entwürfe können nicht die Gesamtheit aller möglichen Entwicklungen des Kindes abbilden. Sie sind aber zum Zeitpunkt ihrer Formulierung eine Zusammenfassung der jeweils beobachteten und auf den Begriff gebrachten Schlussfolgerungen aus den „Experimenten“ bzw. „Beobachtungsanordnungen“. Auf Grund dieser Zusammenschau von retroflexiver und prospektiver methodischer Wege ist die Arbeit von Dornes für den Zusammenhang meiner eigenen Argumentation unverzichtbar und wurde m.E. zu Recht zum Baustein einer anthropologischen Grundlegung der Bildungs- und Erziehungspläne (BEP und BP) in der >Enthüllung< des Bildes des kompetenten Säuglings. Die Definition des kompetenten Säuglings durch Dornes ist zu beachten. Auch wenn ein Säugling bzw. ein Kind mit dem Attribut >kompetent< belegt wird, heißt dies: „Insofern ist der Säugling nicht kompetent in dem Sinne, daß er autonom oder unabhängig von anderen ist, sondern in dem Sinne, *daß er auf der Basis einer funktionierenden Beziehung zu primären Bezugspersonen Fähigkeiten hat und entfaltet, von denen wir früher noch nichts ahnten*“²⁹¹ bzw. die der Wahrnehmung

²⁹⁰ Dornes, Säugling Seite 28

²⁹¹ Dornes,(2013) Die frühe Kindheit Seite 57

und Interpretation der erwachsenen Fachleute nicht zugänglich waren, welche Gründe dafür auch immer benannt werden könnten. Der anthropologische Begriff des kompetenten Säuglings und des kompetenten Kindes bezeichnet also eine **Potentialität**, die sich erst in unterschiedlichen Formen der Verwirklichung zeigen kann. Die Übernahme des Begriffs und des damit verbundenen „Sach“-verhaltes des >kompetenten Kindes< in die Bildungs- und Erziehungspläne ist berechtigt und ein sinnvoller Baustein der Konstruktion der Pläne.

9.3 Der Weg zur Konstruktion- der kompetente Säugling

Diese Potentialität lässt sich aufgrund der empirischen Beobachtungen der Entwicklungspsychologie weiter verfolgen. So ist es evident, dass Säuglinge ein großes Entwicklungspotential in somato-psychischer Hinsicht mit auf die Welt bringen²⁹². Für Neugeborene lässt sich bezüglich ihrer visuellen Wahrnehmung aus den empirischen Untersuchungsergebnissen folgern, dass mit einem Monat die Akkomodationsfähigkeit des Auges gut entwickelt ist. Verschiedene Farben können von Geburt an unterschieden werden. Ebenso können Muster unterschieden werden wie schwarz-weiße Kreise von schwarz-weißen Streifen. Ab dem zweiten bis vierten Monat werden einzelne Gesichtsteile zu einer Gestalt zusammengefasst. Ab dem dritten bis fünften Monat können unterschiedliche Gesichtsausdrücke unterschieden werden. Ebenso kann die Mutter von Fremden unterschieden werden. Ab dem fünften bis siebenten Monat wird eine Gesichtsdarbietung sowohl von der Seite als auch frontal als Transformation eines Gesichts erkannt und nicht als zwei Gesichter. Kinder reagieren von Geburt an auf hoch- und niederfrequente Töne. Schon im Mutterleib werden Töne wahrgenommen und Neugeborene erkennen nach der Geburt die Stimme ihrer Mutter. Ebenso werden Geschmack und Geruch differenziert wahrgenommen. Kreuzmodale Wahrnehmungen, d.h. beispielsweise Tast- und Seheempfindungen können bereits ab der Geburt nachgewiesen werden. Gesehenes und Gehörtes gehört in der Reaktion auf die Wahrnehmung für Säuglinge sehr früh zusammen.

Dornes kommt insgesamt im Blick auf Versuche und Experimente mit den kreuzmodalen Wahrnehmungen bei Säuglingen zu der Schlussfolgerung, dass „...die Teile in ein Ganzes **eingebaut** werden oder anders ausgedrückt: Ursprünglich werden Ganzheiten wahrgenommen...und die Differenzierung dieser Ganzheiten in separate Empfindungen ist ein **Ergebnis** des Entwicklungsprozesses und nicht sein Anfang.“²⁹³ Die Vermutung scheint naheliegend zu sein, dass im Bereich der Wahrnehmung und der Affekte eine ganzheitliche Selbst- und Weltwahrnehmung von Anfang möglich ist. Der Autismus als psychoanalytisches Konstrukt wird von Dornes zu Recht aufgegeben, da dieses Konstrukt sich in der direkten Beobachtung

²⁹² Vgl. Dornes, Säugling S. 39ff

²⁹³ Dornes, Säugling Seite 47 (Hervorhebung von mir W.M.)

von Säuglingen nicht nachweisen lässt und einer eher pathomorphen Form der psychoanalytischen Theoriebildung nach Mahler u.a.²⁹⁴ geschuldet ist.

9.3.1 Symbiose versus Individuation

Ausführlicher diskutiert Dornes das Konzept der Symbiose, das von Mahler seit 1954 beschrieben worden ist. Mahler hatte sich mit der Beobachtung von Mutter-Kind-Paaren methodisch beschäftigt und die Entwicklung von der Symbiose zur Individuation hin untersucht. „Normale Symbiose nennt Mahler den Zeitabschnitt zwischen vier bis sechs Wochen und fünf Monaten. ...Erlebt wird eine unabgegrenzte Zweieinheit. ...Das Hauptkennzeichen dieser Phase ist die <halluzinatorisch-illusorische somatopsychisch omnipotente Fusion mit der Mutter>.“²⁹⁵ Dem Säugling wird in der psychoanalytischen Interpretation dieser Phase unterstellt, dass „das Kind außerdem die Illusion von Herrschaft genießt, weil es glaubt, an der Allmacht der Mutter teilzuhaben oder diese zu beherrschen.“²⁹⁶ Das Erleben dieses Symbiosezustandes wird von Mahler u.a. mit metapsychologischen Begriffen erklärt. Gleichzeitig taucht in diesem Kontext auch der Hinweis auf, dass in dieser Phase die Sehnsucht nach dem „Paradies der Zweieinheit“ auftaucht. Insofern hat bzw. hätte diese Phase möglicherweise auch eine weitergehende religionspädagogisch aufgeladene Bedeutungsbeimessung.²⁹⁷ Reiner Preul folgt in seiner Studie zu „Religion- Bildung – Sozialisation“²⁹⁸ dieser Spur und nimmt das Konstrukt der „nutritiven Einheit“ des Kindes mit der Mutter unter Rekurs auf Kohut noch auf. Diese Symbiose bzw. Einheit des Kindes mit der Mutter wird in dieser Konstruktion fortgeführt durch das Konzept der narzisstischen Phase, in der die Eltern das Kind bewundern sollen und sich seiner Bewunderung als würdig erweisen. „Das richtige elterliche Verhalten kann theoretisch nur ex negativo bestimmt werden, als Weg zwischen maximaler und minimaler Entsprechung...denn sowohl die vollständige Erfüllung des doppelten narzißtischen Wunsches wie eine traumatisierende Enttäuschung würde eine produktive Bearbeitung der narzißtischen Manifestation seitens des Kindes erschweren oder unmöglich machen.“²⁹⁹ Das Symbiosekonzept scheint insgesamt aber nicht tragfähig genug gegenüber den empirischen Beobachtungen³⁰⁰ zu sein, da Säuglinge durchaus viele Interaktionen mit ihrer jeweiligen Bezugsperson eingehen und sich

²⁹⁴ Vgl. Dornes, Säugling Seite 49

²⁹⁵ Zitiert nach Dornes, Säugling Seite 60; Mahler (1974) S. 614, vgl. zur Konzeption von Mahler ebenso ihre Zusammenfassung in Mahler (1989) Studien über die drei ersten Lebensjahre. Dort schreibt Mahler: „Unsere bisherige Arbeit führte zu der Hypothese, daß Kinder eine *normal-autistische Phase*, eine *symbiotische* und eine *Loslösungs- und Individuationsphase* der Entwicklung durchlaufen.“

²⁹⁶ Johnsons, Stephen M. (2011) Der Narzisstische Persönlichkeitsstil, Seite 29

²⁹⁷ Vgl. Dornes, Säugling Seite 57

²⁹⁸ Preul, Reiner (1980) Religion- Bildung – Sozialisation Gütersloh; Seite 216

²⁹⁹ Preul Religion- Bildung – Sozialisation Seite 220

³⁰⁰ Vgl. Dornes, Säugling Seite 77

wesentlich aktiver verhalten als nach dem Konzept der Symbiose möglich sein dürfte. Die sinnvolle Schlussfolgerung aus der Differenzierung zwischen empirischer Beobachtung und metapsychologischer Begrifflichkeit hinsichtlich des Symbiosekonzeptes ist diese: „<Alles fließt>, die Affekte, die Vokalisierungen, die Gebärden und Gesten- aber nicht die Grenzen! *Dieses* Paradies ist kein Ort, wo Milch und Honig in den Säugling fließen, der nur noch den Mund zu öffnen braucht, sondern einer, an dem zwei Subjekte Milch und Honig *austauschen* und über diese Aktivität in Erregung...geraten.“³⁰¹ Mit dieser symbolischen Beschreibung geht es in diesem Zustand also um Erfahrungen intensivster Gemeinsamkeit und nicht um Phänomene, in denen sich die Grenzen zwischen zwei Individuen auflösen, also um einen eher als pathologisch – oder in der gestalttherapeutischen Theoriebildung als Konfluenz - zu beschreibenden Zustand. Die Interaktion zwischen Säugling und Mutter bzw. der jeweiligen Bezugsperson wird in diesem Kontext fundamentiert und gestärkt. Das Bild des <kompetenten Säuglings> erhält damit ein deutlich konturiertes Profil als aktiver Partner in der Beziehung Mutter und Kind bzw. Kind und Mutter. Eine religionspädagogische Anknüpfung muss in anderer Weise als im Bild des Paradieses gesucht werden.

9.3.2 Individuation durch Lernen in der frühesten Umwelt

In den Forschungen von Daniel Stern stand zunächst die Entwicklung des Kindes in seinen frühesten Lebenstagen im Mittelpunkt. Genaueste methodische Aufzeichnungen der Interaktionen zwischen Betreuungspersonen und Babys im Laboratorium, auf Spielplätzen in anderen Situationen und deren filmische Dokumentation und Auswertung verhalfen dem Forscherteam um Stern zu einem Verständnis, wie das Kleinkind in der Zeit der ersten sechs Monate sein soziales Wesen entfaltet. Das Forschungsinteresse von Stern galt den alltäglichen Abläufen zwischen Kind und primärer Bezugsperson. „Diese Momente sind fast zur Gänze sozialer Natur. Oft ereignen sie sich unverhofft zu überraschenden Zeiten,...dennoch prägen sie...in entscheidendem Maße die Erfahrungen, aus denen das Kleinkind lernt, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten.“³⁰² Durch das nach der Geburt einsetzende visuell-motorische System kann ein Kind schon nach der Geburt die von ihm erlebten visuellen Reize in ein Gleichgewicht bringen. Der Blick des Kindes ist auf das Gesicht der Mutter gerichtet und zumindest lässt sich vermuten, dass ein Schema eines menschlichen Gesichtes in den Genen verschlüsselt ist und letztlich zu einem Verhalten ohne spezifische Lernerfahrungen führt. Ein Kind kann ab der sechsten Woche die Augen seiner Mutter fixieren. Das menschliche Gesicht³⁰³ bietet die bestmögliche Kombination von Reizelementen zum Anschauen für das Kind. „Von Anfang an ist das Kleinkind > darauf eingestellt<, das menschliche Gesicht

³⁰¹ Dornes, Säugling, Seite 78

³⁰² Stern, Daniel (1979) Mutter und Kind Stuttgart, Seite 10

³⁰³ Die Anknüpfung beim Gesicht der Mutter bietet zumindest einen Hinweis auf eine religiöse Konnotation: Der aronitische Segen nimmt den Aspekt des Angesichtes (Gottes; der Mutter?) auf.

fesselnd zu finden, und sieht sich die Mutter bewogen, soviel Interesse wie möglich auf ihr bereits >interessantes< Gesicht zu lenken.“³⁰⁴ Im Zusammenwirken von Sehen und dem Bewegen der Augen und des Kopfes geschieht einzigartiges: Das Objekt der visuellen Wahrnehmung ist je nach Belieben da oder verschwindet, wenn die Augenlider geschlossen werden oder aber auch der Kopf abgewendet wird. Nach dieser Phase der Erweiterung des Blickes und der Ausweitung des Blickfeldes gewinnt die Hand-Auge-Koordination einen wichtigen Vorrang im Interesse des Kindes. Die Bedeutung der Objekte wird größer, die ergriffen, angefasst und gehandhabt werden können.

Aus der Interaktion zwischen Kind und betreuender Mutter-Person wird durch viele Zwischeninteraktionen schließlich eine Beziehung. Darunter ist eine permanente Integration von innerer Repräsentanz und äußerer Erfahrung bzw. auch umgekehrt zu verstehen. „Eine der zentralen Grundzüge ist ein überdauerndes geistiges Bild oder Schema, oder eine überdauernde Repräsentation, der anderen Person.“³⁰⁵ Dieses überdauernde Bild der primären Betreuungsperson in der Psyche des Kindes auch in deren Abwesenheit wird als >Objektpermanenz< bezeichnet. Im Sinne der Objektpermanenz muss noch begrifflich unterschieden werden zwischen dem Begriff der „Repräsentation“ als dem Bezugsbegriff der Objektpermanenz einer Person und der von unbelebten Objekten und deren innerer Repräsentation, die als „Schemata“ bezeichnet werden.³⁰⁶ Nach dem Ablauf der Zeitspanne von etwa sechs Monaten „...versteht es sich nun schon sehr gut darauf, den Strom des sozialen Austauschs aufrechtzuerhalten und zu modulieren; es beherrscht die Signale, mit denen sich eine interpersonale Begegnung beenden, vermeiden oder einfach zeitweilig >stoppen< läßt.“³⁰⁷ Aus den gelernten Ergebnissen der sozialen Kommunikation zwischen Kind und Mutter und deren Internalisierung in einer Objektpermanenz ergibt sich eine >Choreographie<, die prototypisch für den Austausch zwischen Personen aus dem Blickwinkel des Kindes werden kann und prägend für die weitere Entwicklung des Kindes. Aus dem Bildes des >alles fließt< wird in der wahrnehmenden Konstruktion das Bild des Tanzes, der in seiner Innigkeit als Tango zu bezeichnen sein könnte.

9.3.3 Das Selbstempfinden als organisierendes Prinzip der Entwicklung

Wie aber agiert der kompetente Säugling in Sinne einer inneren und sozialen Entwicklung seiner Begrenzung und zugleich der Überschreitung dieser Grenzen in Interaktionen? Die Antwort hierauf wird mit dem Begriff des Selbstempfindens gegeben, das sich lange vor der Selbstreflektion entwickelt und so sehr früh das Erfassen und Erfahren von Welt ermöglicht. Dieses Selbstempfinden entwickelt sich

³⁰⁴ Stern, Daniel Mutter und Kind Seite 50

³⁰⁵ Stern, Daniel Mutter und Kind Seite 117

³⁰⁶ Vgl. hierzu Stern, Daniel, Mutter und Kind Seite 119

³⁰⁷ Stern, Daniel Mutter und Kind Seite 9

in Stufen. Diese Stufenentwicklung des Selbstempfindens wird in unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Theorien (Freud, Piaget, Kohlberg) in ähnlicher Weise gesehen und als Interpretament genutzt. Die Entwicklung des Denkens in Stufen ist ein auch im 19. Jahrhundert in der Didaktik verbreitetes Denken seit Johann Friedrich Herbart.³⁰⁸ Die Herausbildung eines Selbstempfindens und damit die Herausbildung der Fähigkeit, Welt zu erfahren, lässt sich nach Stern³⁰⁹ in vier Stufen beschreiben:

1. Das auftauchende Selbstempfinden wird von einem Gefühl der Regelmäßigkeit und Geordnetheit begleitet.
2. Das Kernselbstempfinden findet sich zwischen dem 2.-3. und 7.-9. Monat. Stern bezeichnet diese Phase als **self-with-other**, d.h. als ein Empfinden in einem inter-subjektiven Zusammenhang.
3. Das Kernselbstempfinden wird abgelöst von der Phase des subjektiven Selbstempfindens, die auf die Monate 7-9 und 15-18 datiert wird. Stern nennt die dabei entstehende Ahnung des Kindes die „theory of interfaceable separate minds.“
4. Das verbale Selbstempfinden beginnt ab dem 15.-18. Monat und bezeichnet die nie abgeschlossene Zeit des symbolisch kommunizierten Wissens.

Diese anfängliche Phase des auftauchenden Selbstempfindens (ad 1) ist eher eine prä-reflexive Phase, die schwer zu beschreiben ist und dennoch eine Zeit der Empfindungen und Wahrnehmungen bedeutet. Klinisch ist diese Phase deswegen von Interesse, weil in dieser Phase möglicherweise eine Anfälligkeit für spätere Borderline-Erkrankungen gelegt werden könnte.³¹⁰ Trennungserfahrungen in dieser Zeit wirken sich möglicherweise auch im Erwachsenenleben in neurotischer Hinsicht aus. Auch der Einfluss des Erziehungsstiles im Umgang mit dem Kind hat Nachwirkungen. Zu denken ist dabei an den praktischen Einfluss der nazistischen Erziehungstheorie³¹¹ bis in die 80iger Jahre in Deutschland. So gehörte zu diesem Erziehungsstil neben der separaten Unterbringung des Kindes, getrennt von der Mutter direkt nach der Geburt, die Fütterung im Vier-Stunden-Takt und die Verbringung des Säuglings auf Dauer in einem separaten Zimmer zu den „empfohlenen“ Maßnahmen der Erziehung, die wohl besser als „Dressur“ zu bezeichnen ist. Leider sind diese Erfahrungen in der Breite der Bevölkerung in den

³⁰⁸ Die sog. Herbart-Ziller-Reinsche Formalstufentheorie als didaktische Explikationstheorie

³⁰⁹ Vgl. Dornes, Säugling Seite 80 ff; Stern Daniel (1983), The early development of schemas of self, other and <self with other>, In: J. Lichtenberg/ S. Kaplan (Eds.): Reflections on Self Psychology Hillsdal, NJ: The Analytic Pr. Page 49-84

³¹⁰ Vgl. Dornes, Säugling Seite 89

³¹¹ Harrer, Johanna (1934) Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind; Zur Analyse und den Folgen des Ansatzes für die faschistische Kindererziehung und die Nachkriegszeit auch: Chamberlain, Sigrid (2010) Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind

Nachwirkungen des „Dritten Reiches“ nach meiner Kenntnis nur ansatzweise aufgearbeitet.³¹²

Im Kernselbstempfinden (ad 2) in der Konstruktion von Stern werden vier Komponenten unterschieden: Self-agency, self-coherence, self-affectivity und self-memory. Das Selbst des Kindes erlebt sich als **Urheber von Handlungen** und kann zwischen eigen- und fremderzeugten Handlung (Tönen, Bewegungen etc.) unterscheiden und zwischen Subjekt und Objekt lernen zu trennen. Diese Unterscheidungsfähigkeit trägt zu einem „...realistischen, nicht magischen Kausalitätsverständnis bei, das neuen Forschungen zufolge viel früher auftaucht, als in Piagets Theorie behauptet wird...“.³¹³ Die zweite Folge des sich herausbildenden Selbstempfindens ist die **Selbstkohärenz**, das Gefühl „...eine zusammenhängende physische Einheit zu sein, die der Ort und Sitz von Handlungen und Empfindungen ist.“³¹⁴ Mit dem eigenen Gedächtnis werden die drei Ebenen des Kernselbstempfindens zu einem einheitlichen Empfinden integriert. Damit ist der Stellenwert des Gedächtnisses für das sich herausbildende Selbst unbestreitbar. „Das Selbst ist von Anfang an ein fühlendes und wahrnehmendes, ...aber erst später wird es auch ein Objekt der (Selbst-)Betrachtung und Selbstreflexion. Im Englischen wird dieser Unterschied als <I-self> versus <me-self> bezeichnet. Ein I-self existiert von Anfang an, das me-self ab 18 Monaten.“³¹⁵

Zur klinischen Bedeutung des Kernselbstempfindens lässt sich zusammenfassend sagen, dass in dieser Phase der Entwicklung ein Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten entsteht, sensomotorisch das eigenen Verhalten steuern zu können, ein Vertrauen, dass andere Menschen hilfreich sein können und das Erregung mit einem anderen Menschen angenehm sein kann. Die in dieser Zeit angelegten Affekte begleiten uns ein Leben lang, auch wenn Situationen und Anlässe im Laufe eines Lebens sehr stark differieren werden. Damit ist zugleich impliziert, dass im Laufe der Entwicklung eines Kindes sich eine zunehmende Interaktion von Kognition und Affekt einstellt, die das Gefühl der Selbstkohärenz fundamentierte und balancierend stabilisiert. Wichtig ist, dass in der zweiten und dritten Phase das Gefühl der Selbstkohärenz entwickelt und verankert wird. Dieses Gefühl der Selbstkohärenz bleibt für das Selbstempfinden eines Menschen lebenslang wichtig. Diese Selbstkohärenz ist wichtig für die Entwicklung des Kindes in den unterschiedlichen Phasen seiner Bildung und Erziehung und darf auch im Blick auf den Bildungs- und Erziehungsplan

³¹² Vgl. hierzu den Exkurs zur Liberalen und Dialektischen Religionspädagogik; vgl. hierzu auch: Bode, Sabine Kriegskinder; als psychotherapeutisch erfahrbare Folgen vgl. hierzu Maaz, H.J. (2013) Die narzisstische Gesellschaft. Maaz konstatiert und beschreibt den Aufbau narzisstischer Abwehrstrukturen in der deutschen Bevölkerung, trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme in den letzten achtzig Jahren in Deutschland (Seite 51). Zum Themenkomplex gehört auch Schmidbauer Wolfgang, (2009/ 2014) Wie wir wurden, was wir sind.

³¹³ Dornes, Säugling Seite 92

³¹⁴ Dornes, Säugling Seite 92

³¹⁵ Dornes, Säugling Seite 101

und seine Implikationen für das Subjekt des Planes, das Kind, nicht übersehen werden.³¹⁶

9.3.4 Intersubjektivität und Affektivität

In der Zeit vom 7.-9. zum 15.-18. Monat beginnt die psychische (sekundäre) Intersubjektivität als „mutual joining of inner experiences“.³¹⁷ Auch wenn es fast paradox scheinen mag, so ist die Einfühlung des Erwachsenen in eine kindliche Spiel- und Verhaltenswelt entwicklungsfördernd (communing attunement).³¹⁸ Mit der Einführung der Überlegungen zur Intersubjektivität verbunden ist die fast völlige Abkehr der psychoanalytischen Theorie von der Triebtheorie. Die Triebtheorie war, historisch betrachtet, die Stärke der Psychoanalyse und das Theorieparadigma, das sehr viel Zustimmung im Kreise der Psychoanalytiker fand. „Der Kern der Intersubjektivität, so wurde gesagt, besteht darin, kognitive und affektive Zustände mit anderen zu teilen bzw. diesen mitzuteilen...Das Bedürfnis nach Intersubjektivität wäre dann ein basales Motivationssystem und ein primäres psychobiologisches Bedürfnis...Der Drang zum Objekt ist in dieser Theorie ein primärer Impuls und nicht wie in der Triebtheorie eine Folge ungelöster oder alleine unlösbarer Triebspannungen.“³¹⁹ Dieser Drang zum Objekt ist ein weiterer Baustein des Bildes des >kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes>. Zusammenfassend kann als Hypothese aufgenommen werden, dass „...ein einheitliches Selbstempfinden und eine einheitliche Objektwahrnehmung schon im ersten halben Lebensjahr existieren.“³²⁰ Der kompetente Säugling und das kompetente Kind sind von Geburt an an der Gewinnung und Strukturierung ihrer eigenen Entfaltung beteiligt und wirken in ihren jeweiligen Möglichkeiten und mit ihren Bezugspersonen interaktiv mit. Mit dem Bereich der Intersubjektivität wird entwicklungspsychologisch, neben der emotionalen Entwicklung des Kindes, auch das Gebiet der kognitiven Entwicklung angesprochen. In diesem Bereich der kognitiven Entwicklung sind die Forschungen von Jean Piaget von weitreichender Bedeutung. Erst in den Begleitbüchern zu dem BEP sind Revisionen zu den Forschungssettings und zu den Ergebnissen Piagets eingearbeitet, die eine Erweiterung der auf Piaget zurückzuführenden Stufentheorie der Entwicklung kindlichen Denkens bedeuten. Diese Erweiterung wird mit dem Begriff der >Domain> verbunden.³²¹

³¹⁶ Vgl. hierzu auch das Konzept der Salutogenese nach Antonovsky (1997) Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, mit der Herausbildung des „sense of coherency“

³¹⁷ Zitiert nach Dornes, Säugling Seite 152

³¹⁸ Vgl. Dornes, Säugling Seite 158

³¹⁹ Dornes, Säugling Seite 161

³²⁰ Dornes, Säugling Seite 97

³²¹ Vgl. hierzu Büttner; Dieterich (2013) Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Seite 29f

9.4 Die Bindungstheorie und -praxis

Bowlby gilt als der Pionier der Arbeit mit Kindern im Blick auf die Beschreibung und Herausarbeitung des Bindungssystems. Er begann nach seiner universitären Ausbildung in Medizin und Psychiatrie (Examen 1928 in Cambridge) mit einer Freiwilligenarbeit in einem Heim für verwahrloste Kinder. Durch diese Arbeit mit „verwahrlosten“ (maladjusted) Kindern entschied er sich für eine Laufbahn als Kinderpsychiater. Zusätzlich ließ er sich beim Britischen Psychoanalytischen Institut als Psychoanalytiker in der Tradition Sigmund Freuds ausbilden. Während seiner Ausbildung setzte er sich mit der Praxis und Theorie von Melanie Klein, einer Mitarbeiterin und Kollegin von Anna Freud auseinander und entwickelte einen eigenen Ansatz, der ihn in den Augen seiner Mit-Freudianer „verdächtig“ machte. Bowlby ging zunächst von der Beobachtung aus, dass „...kleine Kinder, die durch fremde Personen von der Mutter getrennt werden, im Allgemeinen mit größter Intensität reagieren ...und in der Regel entweder hochgradige Trennungsangst oder ungewöhnlich ausgeprägte Zurückhaltung zeigen“.³²² In seiner Beobachtung werden wiederkehrende Reaktionsmuster aufgenommen und auf ihr späteres Auftreten in der kindlichen Biographie hin betrachtet. Dies ist eine radikale Veränderung in der Perspektive der Wahrnehmung eines Ereignisses durch einen Fachmann. Das Erlebnis (hier: die Trennung) selbst kann möglicherweise pathogene Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung zeigen. Formaler formuliert: Die von Bowlby angewandte Methode ist die, dass er von einem Ereignistyp ausgeht, >dem Verlust der Mutterfigur im frühen Kindesalter<, ungefähr in der Altersspanne zwischen 6 Monaten und 6 Jahren. Aus diesem Verlust der Bindung werden dann die psychologischen und psychopathologischen Prozesse analysiert, die sich für das Kind bzw. die Kinder aus diesem Ereignis ergeben.³²³

Mit seiner für die Weltgesundheitsorganisation geschriebenen Arbeit über <Mütterliche Fürsorge und seelische Gesundheit> vertrat er als Zusammenfassung seiner langjährigen Beobachtungen und klinischen Erfahrungen und damit in deutlicher Abwendung von seiner psychoanalytischen Herkunft die These, dass eine langandauernde Trennung von Mutter bzw. einer elterlichen Bezugsperson und dem Kind ein massiver Einflussfaktor für eine störungsanfällige Entwicklung eines Kindes ist. Zu der von Bowlby postulierten Auffassung gehört die Ansicht, dass ein Kind sich an Objekte bindet, weil sie Sicherheit und Kontakt anbieten. Neben und nach Bowlby haben Mary Ainsworth und in Deutschland besonders Karin und Klaus Grossman theoretisch und in praktischer Hinsicht das komplexe Thema >Bindung<

³²² Bowlby, Bindung, Seite 19

³²³ Bowlby verstieß mit seiner Beobachtung und ihrer Formulierung gegen die Auffassung seiner psychoanalytischen Lehrerin Melanie Klein, die die These vertrat, dass die emotionalen Probleme eines Kindes ausschließlich in der Phantasie ablaufen und zwar im Konflikt zwischen aggressiver und libidinöser Triebesetzung (!). Vgl. Bretherton, (1992) Seite 761

erforscht.³²⁴ Diese Erforschung des Bindungsverhaltens wurde für beide Forscher zu ihrer wissenschaftlichen Lebensarbeit. Bindung war ihr Thema und sie versuchten dies auf verschiedene Weise im Sinne einer Lebenslaufforschung der Klienten bzw. Probanden umzusetzen. So schreiben Grossmann und Grossmann zu ihrer wissenschaftlichen Motivation: „Für uns war die verhaltensbiologisch orientierte Bindungstheorie deswegen so anziehend, weil sie gesunde, gelingende, aufeinander abgestimmte Interaktionen innerhalb einer Familie als >normal< ansieht. Im Gefüge psychischer Sicherheit spielen Freude, Zärtlichkeit, behutsamer, entgegenkommender und rücksichtsvoller Umgang miteinander – kurz Liebe – eine zentrale Rolle.“³²⁵ Die weitere Ausgestaltung des Forschungsweges von Grossmann & Grossmann verlief in der Weise, dass durch die Beobachtung des Verhaltens der Probanden die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in konkreten Situationen untersucht wurde. „Es geht also in der Bindungstheorie nicht um mentale Zustände und um die Bewertung von Gefühlen allein..., sondern immer, quasi dialektisch, um ihr Zusammenspiel mit der Wirklichkeit...“.³²⁶ Eine Bindung besteht, „wenn eine anhaltende und deutliche Bevorzugung einer Person zu beobachten ist.“³²⁷ Die beobachtbaren physiologischen Reaktionen bei Trennungsschmerz und der Entspannung bei einem Wiedersehen gelten als wichtiges Erkennungsmerkmal einer bestehenden Bindungsbeziehung. **Bindungsbeziehungen werden grundsätzlich in der Dyade von Mutter und Kind beobachtet.** Die Bindungsqualität ist im Zuge der Entwicklung der Bildungs- und Erziehungspläne in die breite öffentliche Diskussion gekommen. Von verschiedenen Fachleuten wird die Exploration der Bindung und ihres Kontextes im häuslichen Bereich und im Bereich der außerhäuslichen Betreuung weiter untersucht und darüber diskutiert, wie die Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Hinblick auf das sensible praktische und theoretische Thema „Bindung“ adäquat gestaltet werden kann. In diesem Sinne ist die Entwicklungspsychologie politisch- gesellschaftlich bedeutsam geworden.³²⁸ Mit dem von Grossmann & Grossmann verwendeten Begriff der Liebe, der als Zusammenfassung von gelingenden Interaktionen im Gefüge psychischer Sicherheit aufgenommen wird, lassen sich religionspädagogische Anknüpfungspunkte denken.

³²⁴ Grossmann & Grossman (2004) Bindungen Stuttgart

³²⁵ Grossmann & Grossmann, Bindungen Seite 21

³²⁶ Grossmann & Grossmann, Bindungen Seite 36

³²⁷ Grossmann & Grossmann, Bindung Seite 71

³²⁸ Ich beziehe mich bei der Einarbeitung von weiteren Aspekten der „Bindungsforschung“ auch auf neuere Arbeiten und Veröffentlichungen von Prof. Dr. Bernhard Strauß, Jena und auf den von Prof. Dr. Lieselotte Ahnert herausgegebenen Sammelband zum Thema „Frühe Bindung“ (2004). Ebenso verweise ich auf Wallin, (2016) Bindung und Veränderung in der psychotherapeutischen Beziehung sowie auf das Diagnoseinstrument zur Erforschung der Bindung in der mittleren Kindheit von Gloger und König als einem möglichen Instrument zur Weiterarbeit in Kindertagesstätten und der Einbeziehung psychologischer Beratung. <http://www.blog.sw.eah-jena.de/froebeltagung/wp-content/uploads/sites/5/2010/01/Strauss-Befunde-der-psychologischen-BindungsforschungFroebel-Tagung-14.1.2010.pdf> .Letzter Zugriff: 25. Juni 2017

9.4.1 Ergebnisse: Das sicher gebundene Kind

Als wichtiges Ergebnis dieser Untersuchungen und der Bildung von Hypothesen über die beobachteten entwicklungspsychologischen Ergebnisse lässt sich formulieren, dass in der frühen Mutter-Kind-Beziehung langfristige Effekte für das Leben eines Menschen angelegt werden. Die sozioemotionale Entwicklung eines Menschen ist durch die frühe Bindungserfahrung langfristig beeinflusst. Der Umgang mit guten und /oder belastenden Erfahrungen wird gewissermaßen propädeutisch in dieser Zeit gelernt. Die Bindungsqualität ist letztlich individuell unterschiedlich in jedem Kind verankert und kann – je nach der persönlich-biographischen Erfahrung – zu einem eher sicheren oder auch zu einem belasteten Lebensgefühl führen. Als Ergebnis lässt sich zusammenfassend sagen, dass zwischen den verschiedenen Bindungstypen der Kinder, die im ersten Lebensjahr untersucht wurden und der langfristigen Verfestigung dieses Verhaltens bei Untersuchungen im dritten und sechsten Lebensjahr es zu einer Kontinuität in der Verhaltensweise der verschiedenen Ausprägung des Bindungsverhaltens kommt. In weiteren Studien ließ sich belegen, dass es zwischen dem Bindungsverhalten der Kinder und dem davon unabhängig erhobenen Bindungsverhalten der Erwachsenen eine auffällige Korrelation gibt. „Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Qualität der elterlichen Bindungsrepräsentationen, eingeschätzt durch das Erwachsenenbindungsinterview, und der kindlichen Bindungsqualität, wie sie in der Fremden Situation erhoben wird. Fonagy et al. konnten z.B. zeigen, daß 75% der in der Schwangerschaft als autonom eingeschätzten Mütter mit einem Jahr sicher gebundene Kinder hatten, während ca. 75% der als unsicher eingeschätzten Mütter mit einem Jahr unsichere Kinder hatten. Mütter bzw. Eltern übertragen, so lässt sich für die professionelle Arbeit schlussfolgern, nicht nur bewusste Beziehungsanteile an ihr Kind, sondern übergeben ihren Kindern auch unbewusste Anteile ihrer Repräsentanzenwelt. So bilanziert Strauß eine „...hohe Übereinstimmung zwischen kindlichem und mütterlichem Bindungsstil (als) transgenerationale Übertragung von Bindungsmustern.“³²⁹ Etwas poetischer formuliert: Zuerst werden Kindern von ihren Eltern getragen, im Tragen werden Beziehungsanteile übertragen, sodass diese die Kinder in ihrem Leben tragen und als Erwachsene von ihnen möglicherweise ertragen werden müssen.

9.4.2 Die Bindungsqualität – Interaktion – Intersubjektivität

Als methodische Definition der Bindungsforschung übernehme ich These von Grossmann & Grossmann, die die Bindungserfahrung in einem weiten Horizont stellt. Sie beschreiben die Bindungstheorie mit folgenden Worten: „Die Bindungstheorie befaßt sich also mit der emotionalen Entwicklung des Menschen,

³²⁹Strauss-Befunde-der-psychologischen-BindungsforschungFroebel-Tagung-14.1.2010. <http://www.blog.sw.eah-jena.de/froebeltagung/wp-content/uploads/sites/5/2010/01/pdf> Letzter Zugriff: 25. Juni 2017

mit seinen lebensnotwendigen soziokulturellen Erfahrungen und vor allem mit den emotionalen Folgen, die sich aus unangemessenen Bindungserfahrungen ergeben können.³³⁰ Das angeborene Bindungssystem eines heranwachsenden Kindes ist verbunden mit dem Ziel räumlicher Nähe und dem gefühlsmäßigen Ziel der Sicherheit. Aus den präverbalen Erfahrungen des ersten Lebensjahres heraus resultiert das Gefühl der Bindung im sich entwickelnden Säugling und dieses Gefühl der Bindung kann sich in der Erfahrung eines Kindes unterschiedlich niederschlagen und von außen als eine unterschiedliche Qualität von Bindung eingeschätzt werden. Diese ursprünglichen Bindungserfahrungen wirken sich auch auf den heranwachsenden Menschen und den Erwachsenen aus und müssen auch in therapeutischen Kontexten beachtet und bearbeitet werden. „Bindungsbeziehungen sind für den Integrationsprozess unverzichtbar. Schwierigkeiten, derentwegen Patienten zur Behandlung kommen, beruhen gewöhnlich auf nicht integrierten und nicht entwickelten Fähigkeiten, zu fühlen, zu denken und zu anderen (und sich selbst) auf funktionale Weisen in Beziehung zu treten.“³³¹ Der Bindungsentwicklung ist im Repräsentationssystem des Kindes bzw. des heranwachsenden und erwachsenen Menschen eine eigene Qualität beizumessen. Die Bindungstheorie nimmt sowohl mentale Zustände, die gefühlsmäßige Bewertung von Situationen und das dialektische Zusammenspiel mit der Wirklichkeit in ihre Theoriebildung auf. Eine Bindung zwischen zwei Personen entsteht, wenn ein Band zwischen zwei Personen geknüpft wird, das jeweils wechselseitig als gefühlte Bindung verstanden und über Raum und Zeit diese beiden Menschen miteinander verbindet.

9.4.3 Die Bindungsqualität- experimentiell

Die Bindungsqualität wurde mit einem von Mary Ainsworth, einer Schülerin von Bowlby, entwickelten Verfahren experimentell getestet bzw. beschrieben, wobei diese Qualität in drei Kategorien eingeteilt wurde: Sicher gebundene, unsicher gebundene und noch nicht gebundene Kinder. Indikator dieses Verfahrens war das Schreien des Kindes, auf das die elterliche Bezugsperson angemessen reagierte. Im Sinne einer angemessenen Reaktion auf das kindliche Schreien stellte Ainsworth fest, dass sicher gebundene Kinder in ihrer Entwicklungszeit immer weniger schrien, wenn das Schreien angemessen und differenziert beantwortet wurde. Dies wurde zu einem der Analyseindikatoren der Beschreibung einer sicheren Bindung eines Kindes. Mit weiteren Untersuchungen und Direktbeobachtungen im elterlichen Haushalt der Kinder, durchgeführt in Baltimore, fügte Ainsworth noch die Determinante der <mütterlichen Feinfühligkeit> in das Beobachtungs- und Reflexionssetting ein³³². Zusätzlich wurde das Kriterium der mütterlichen

³³⁰ Grossmann & Grossmann, Bindungen Seite 30

³³¹ Wallin, Bindung und Veränderung Seite 131

³³² Neben der mütterlichen Feinfühligkeit werden in der aktuellen Diskussion noch weitere Konstrukte zur Beschreibung der frühen Eltern-Kind-Interaktion benutzt wie Reaktionskontinuität, die Qualität und Quantität des physischen Kontaktes etc. Vgl. Ahnert, Seite 154

Feinfühligkeit in einem Explorationssetting, verbunden mit der <Fremden Situation>, einer Erkundungsanordnung, in der Kind und Bezugsperson sich in einem dem Kind fremden Raum (Untersuchungsraum der Psychologin) befanden, addiert.

9.4.3.1 Die fremde Situation

Die elterliche Bezugsperson wird mit dem Kind in einen Untersuchungsraum geführt, der mit Spielzeug, Stühlen und versteckter Kamera ausgestattet war. Nach drei Minuten betritt eine Fremde den Raum, spricht mit der Bezugsperson und versucht mit der Mutter bzw. dem Vater Kontakt aufzunehmen. Die Mutter verlässt unauffällig den Raum und kehrt nach drei Minuten wieder zurück und die Fremde verlässt den Raum. Nach drei Minuten verlässt die Mutter das Kind erneut, das allein zurückbleibt. Dann betritt die Fremde den Raum und eröffnet dem Kind ein Spiel – oder ein Tröstungsangebot. Danach kommt die Mutter zurück und die Fremde geht. Entscheidend für die Indikation der Bindungsqualität werden in der Anordnung von Ainsworth die Situation Kind und Fremde und die kindliche Reaktion auf die Wiederkehr der Mutter angesehen (Situation 5 und 8).

Da diese „Fremde Situation“ in der Bindungsforschung als eine standardisierte Beobachtung anzusehen ist, will ich diese Fassung zur besseren Übersicht aufnehmen:

Episode (jeweils 3 Minuten)	Anwesende Personen (Mutter oder andere Bezugsperson)	Standardisierter Ablauf
1	Versuchsleiter, Mutter, Kind	In den Beobachtungsraum führen
2	Mutter, Kind alleine	Mutter liest, Kind exploriert
3	Mutter, Kind, Fremde	Vorstellung Fremde, Fremde nähert sich dem Kind;
4	Fremde, Kind	Erste Trennung, Mutter geht
5	Mutter, Kind	Erste Wiedervereinigung; Mutter kehrt zurück;
6	Kind alleine	Zweite Trennung, Mutter geht
7	Fremde, Kind	Fremde bleibt bei Kind, Intervention nur wenn nötig
8	Mutter, Kind	Zweite Wiedervereinigung; Mutter kehrt zurück

333

Das schon von Ainsworth explorierte Ergebnis zeigt: Als sicher gebunden werden die Kinder angesehen, die in der ersten Situation mit der Fremden ihr Spiel unterbrechen und Kummer zeigen, aber sich danach zum Weiterspiel überreden lassen. Als unsicher gebunden werden die Kinder eingeschätzt, die den Weggang der Mutter übersehen und auch die Wiederkehr der Mutter ignorieren und – bei

³³³ Gloger- Tippelt, Gabriele Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern in: Ahnert, Seite 87 (Diese Tabelle dient einer standardisierten Auswertung und ist auf der grundlegenden Forschungsarbeit von Ainsworth aufgebaut.

physiologischen Untersuchungen im Anschluss - Stresssymptome zeigen. Diese Gruppe wird als unsicher vermeidend gebundene Kinder eingeschätzt. Die dritte Gruppe der unsicher ambivalent Gebunden wird unruhig, wenn die Mutter in Episode 5 den Raum verlässt- Nach Episode 8 lassen sich diese Kinder nur schwer durch die Mutter trösten und es herrscht eine eher ärgerliche und „quengelige“ Grundstimmung. Aus diesen Explorationen leitet Ainsworth die These ab, dass „...die verschiedenen Verhaltensweisen der Kinder in der Fremden Situation das Ergebnis der Interaktionsgeschichte im ersten Lebensjahr sind und auf bestimmte Eigenarten der Mutter-Kind-Beziehung in dieser Zeit zurückgeführt werden können.“³³⁴

9.4.3.2 Bindungsphasen

Nach Ainsworth³³⁵, auf deren Forschungen Grossmann & Grossmann und viele weitere entwicklungspsychologische Arbeiten aufbauen³³⁶, umfasst die Entwicklung einer Bindung vier Phasen:

5.1.2.1 Die Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen
(Etwa in den ersten zwei Monaten)

5.1.2.2 Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft
(Dritter bis sechster Monat)

5.1.2.3 Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens (Etwa im zweiten Halbjahr. Bei Piaget wird diese Phase als viertes Stadium der sensomotorischen Entwicklung beschrieben.) Zu dieser Phase gehört auch, dass der Säugling das Gefühl der Trauer entwickeln kann. Dies ist etwa ab dem 4.-6. Monat möglich und führt beim Eintreten eines „Trauerzustandes“ zu körperlichen Reaktionen und Stresssymptomen. Die Wahrnehmung und die Kenntnis dieser möglichen Reaktionen ist bei Professionals der Pflegeberuf wichtig. Der Wechsel in der Person der Bezugsperson kann für Kleinkinder als traumatisch gedeutet werden.

5.1.2.4 Die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft ist erst dann möglich, wenn das Kind sprechen kann und versteht, was die Bindungsperson ihm sagt.³³⁷

9.4.3.3 Die mütterliche Feinfühligkeit (Sensitivity)

Die Mütterliche Feinfühligkeit bzw. die Feinfühligkeit der primären Betreuungsperson (Sensitivity) ist wichtig für die Entwicklung eines Kindes im Kontext der Interaktion. Die grundlegenden Untersuchungen und Formulierungen hierzu sind von Mary Ainsworth formuliert und durchgeführt worden.³³⁸ Grossmann und Grossmann haben ähnliche Untersuchungen in Bielefeld als Längsschnittuntersuchung durchgeführt und dabei ähnliche Resultate erzielt wie

³³⁴ Dornes, Die Emotionale Welt des Kindes, Seite 50

³³⁵ Grossmann, Seite 73;

³³⁶ Vgl. Ahnert, Lieselotte (Hg.) Frühe Bindung

³³⁷ Vgl. Grossmann, Seite 73-76

³³⁸ Vgl. Ainsworth et al., 1974; übersetzt in Grossmann, 1977; zit. Nach Grossmann Seite 116

Ainsworth. Neben der mütterlichen Feinfühligkeit werden in der aktuellen Diskussion noch weitere Konstrukte zur Beschreibung der frühen Eltern-Kind-Interaktion benutzt wie Reaktionskontinuität, die Qualität und Quantität des physischen Kontaktes etc.³³⁹

Die Mütterliche Feinfühligkeit wird anhand von vier Merkmalen bestimmt:

- 1) (Die Mutter) hat das Kind aufmerksam im Blick, ist geistig präsent und aufnahmefähig
- 2) Interpretiert die Signale des Säuglings aus dessen Sicht „richtig“
- 3) Reagiert prompt auf die Signale des Säuglings und unterstützt damit das Gefühl der Wirksamkeit des Verhaltens des Säuglings
- 4) reagiert angemessen auf das Verhalten des Säuglings und zwar alters- und entwicklungsgemäß.

Mit der Qualität der Interaktion steigt die Fähigkeit des Kindes zu sozialer Aktion. In den bisher von den Entwicklungspsychologen untersuchten Fällen wird die Interaktion zwischen Kind und Mutter beschrieben, eine väterliche Bezugsperson ist bei Ainsworth noch nicht berücksichtigt worden. Erst ab etwa 1997 gibt es verschiedene Studien zum „Involvement“ des Vaters mit seinem Kind. Untersucht wurden in verschiedenen Studien die zeitliche Verfügbarkeit eines Vaters für Interaktionen mit seinem Kind und die Dauer der tatsächlich gemeinsam mit Aktivitäten verbrachten Zeit.³⁴⁰ Allerdings lässt die Zusammenfassung dieser Ergebnisse durch Kindler und Grossmann noch viele Fragen offen. So lässt sich verallgemeinernd nur formulieren, dass zwischen väterlichem Engagement für das Kind und der Wirkung zwar ein erkennbarer Zusammenhang besteht, der aber schwer methodisch multiperspektivisch zu fassen ist. Obwohl alle Forschungen zum Bereich der Vater-Kind- Beziehung methodisch und von ihrer Anlage her sehr unterschiedlich zu beurteilen sind, ist es Kindler und Grossmann wichtig zu betonen, dass „...die Bedeutung des Vaters mehr von der Qualität seines Engagements und seiner Interaktionen mit dem Kind als von der Quantität des Zusammenseins mit dem Kind abhängt.“³⁴¹ In diesem Bereich der Vater-Kind-Dyade besteht weiterer entwicklungspsychologischer Forschungsbedarf. Insgesamt gesehen scheint der Ansatz der Bindungstheorie nicht nur im Blick auf frühkindliche Bildung und Erziehung wichtig zu sein und zu werden, sondern auch für die therapeutische Arbeit mit Erwachsenen.³⁴²

9.4.4 Bindungsfragen in der Praxis der Kindertageseinrichtungen

Wichtig scheint mir im Blick auf die Bindungstheorie und spätere Überlegungen zur Religionspädagogik zu sein, dass die Bindungstheorie „...empirisch gut fundiert und

³³⁹ Vgl. Ahnert, Seite 154

³⁴⁰ Vgl. Kindler und Grossmann Seite 240 ff in: Ahnert, Frühe Bindung

³⁴¹ Kindler und Grossmann, Seite 255

³⁴² Vgl. hierzu Wallin, David J. (2016) Bindung und Veränderung in der psychotherapeutischen Beziehung

integrativ ist (und) auf viele andere Theorien beziehbar.“³⁴³ In der erzieherischen Praxis werden Erzieherinnen und Lehrpersonen oft mit Fragen nach der Auswirkung dramatischer Erfahrungen in der Kindheit wie beispielsweise den Verlust der Mutter bzw. der elterlichen Bezugsperson konfrontiert. Diese auftauchenden, problemhaften Fragen lassen sich für den professionell Erziehenden nicht generalisierend beantworten.³⁴⁴ Die Auswirkungen solcher Trennungen hängen von der Qualität des Ersatzmilieus ab, in das die Kinder nach einer Trennung kommen. Mit der Frage der Auswirkungen dramatischer Erfahrung durch Trennung von der Mutter bzw. der elterlichen Bezugsperson kommt auch die Frage nach der Auswirkung von Deprivation innerhalb einer Familie in den Blick. Eine statistisch haltbare Aussage lässt sich nicht eindeutig darstellen, denn sowohl lassen sich langfristig schwerwiegende Auswirkungen eines Milieus mit Deprivation aufzeigen und zwar innerhalb von Familien als auch durch die langfristigen Folgen einer Trennung von der elterlichen Bezugsperson. Aber: Ebenso ist eine insgesamt relativ gesunde Entwicklung trotz familiärer Probleme oder eine Problematik, die durch die Trennung von elterlichen Bezugspersonen bewirkt ist, insgesamt möglich. Als protektive Faktoren einer gelingenden Bindungssicherheit des Kindes sind u.a. festzumachen: Dauerhafte, gute Beziehungen zu mindestens einer primären Bezugsperson; Großfamilie oder kompensatorische Elternbeziehungen; ein insgesamt attraktives Mutterbild; ein gutes Ersatzmilieu; mindestens durchschnittliche Intelligenz; kontaktfreudiges Temperament; soziale Förderung (Jugendgruppen, Schule, Kirche); verlässlich unterstützende Bezugspersonen im Erwachsenenalter und u.a. ein hoher sozioökonomischer Status als Erwachsener.

Allerdings ist die Bindungsqualität nur ein Faktor der sozio-emotionalen Entwicklung eines Kindes. Weitere mögliche Einflussfaktoren für diese Entwicklung sind unterschiedliche Pflegearrangements und deren Einfluss auf die Sprachentwicklung, die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, Verhaltensregulation und Anpassungsfähigkeit sowie die Frage der Beziehung zu Gleichaltrigen. Größere Untersuchungen mit statistischen Methoden können Zusammenhänge statistisch-probabilistischer Art zwischen Kindheitsbelastung und Neurosenrisiko bzw. dem individuellen Lebensverlauf insgesamt herausfinden, jedoch nicht die Frage der individuellen Verarbeitung und der persönlichen Bedeutung einer persönlichen Deprivation wie beispielsweise der Abwesenheit des Vaters, Streit der Eltern etc. Entscheidend für die Aufgabe der Profilierung der Entwicklung eines Kindes ist die Tatsache, dass neben der kognitiven die emotionale Entwicklung auch im Hinblick auf die Bindungsfähigkeit eines Kindes nicht unterschätzt werden darf. In der außerfamiliären Betreuung der Kinder lässt sich die Forderung nach einer Bindungsfunktion in einer gleichartigen Weise wie in der Mutter-Kind-Dyade im Erzieherinnenverhalten nicht belegen. Verschiedene entwicklungspsychologische

³⁴³ Strauß, Befunde der psychologischen Bindungsforschung Seite 25

³⁴⁴ Vgl. hierzu auch: Dreyer, Rahel (2017) Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita.

Studien haben keinen Zusammenhang zwischen einer erzieherischen Feinfühligkeit (sensitivity) in Analogie zur mütterlichen Feinfühligkeit und einer Bindungssicherheit der in einer Tageseinrichtung betreuten Kinder herausfinden können.³⁴⁵ Als ein gesichertes Ergebnis für die Bindungssicherheit der Kinder in einer Tageseinrichtung lässt sich – im Unterschied zur Bindungssicherheit in der Mutter-Kind-Beziehung, der Dyade, formulieren, dass „...ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erziehverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin“³⁴⁶ ist. Entscheidend für das Bindungsverhalten von Kindern in einer Tageseinrichtung ist also die Gruppe von Kindern **und** ihre Erzieherin bzw. die Erzieherinnen. Der Stellenwert in der Bindungsbeziehung von Kind und Erziehenden und der Stellenwert in der Bindungsbeziehung von Kind und den Erzieherinnen und Kindern in einer Kindertagesstätte muss deutlich unterschieden und differenziert betrachtet werden. Dies stimmt auch mit den wahrgenommenen Verhaltensweisen meiner Kinder in der außerhäuslichen Betreuung überein. Allerdings ohne wissenschaftlich abgesicherte Beobachtung.

9.5 Kognitive Entwicklung (nach Piaget)

Für den Bereich der kognitiven Entwicklung des Kindes ist der von Piaget ausgehende entwicklungspsychologische Forschungsansatz bis heute wegweisend geworden. Jean Piaget hat sich in seinen Forschungen mit der Frage beschäftigt, wie sich die Erkenntnis des Menschen entwickelt und wie sich sein Weltbild³⁴⁷ aufbaut. Der methodische Weg seiner Erkenntnis beruht auf empirischen Forschungen und deren theoretischer Reflexion auf. Sein prinzipielles Verfahren wird als >genetische Epistemologie<, als genetische Erkenntnislehre bezeichnet. Im Blick auf die Wege der Erforschung des „Kindes“ und die daraus resultierende Erkenntnis, die später mit dem Begriff des kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes bezeichnet werden, hat Piaget entscheidende Arbeit geleistet. „Auch der Säugling ist ein erkennendes Wesen. Seine Erfahrung baut sich vom ersten Lebenstage an auf. Natürlich ist dies kein begriffliches Erkennen, keine theoretische Erfahrung. Das Kleinkind...erfährt die Wirklichkeit in seinem Tun.“³⁴⁸ So leitet Hans Aebli, ein Schüler Piagets, in seinem Vorwort des zweiten Bandes der Werke Piagets die Bedeutung der Forschungen Piagets ein. Zwei große, zusammenhängende Bewegungen des Kindes im kognitiven Bereich sind von Piaget untersucht und beschrieben worden: die eine Bewegung ist die Assimilation der Umwelt durch die Aktivitäten des Kind und deren Internalisierung in „inneren“ Schemata und in der

³⁴⁵ Ahnert, Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie, Seite 268

³⁴⁶ Ahnert, Bindungsbeziehungen Seite 268

³⁴⁷ Piaget, Jean (1980) Das Weltbild des Kindes Frankfurt (M); Erstveröffentlichung 1926!

³⁴⁸ Aebli, Hans in: Piaget, Jean Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde
Gesammelte Werke 2 Seite 7

Folge die Akkomodation an die Umwelt durch die fortgesetzten kindlichen Handlungen. „Es ist demnach evident, daß dem Fortschritt der implikatorischen Assimilation eine Entwicklung der explikatorischen Akkomodation entspricht. Die zunehmende Kohärenz³⁴⁹ der Schemata geht so Hand in Hand mit dem Aufbau einer Welt von Objekten und Raumbeziehungen, Ursachen und Zeitrelationen, kurz mit der Elaboration einer festen und beständigen Welt.“³⁵⁰ In der Erforschung der Kinder ist der Ausgangspunkt bei Piaget zunächst nur das einzelne Kind, nicht die Interaktion. Als Ergebnis seiner Untersuchungen zum präsymbolischen Denken lässt sich die nachfolgende Einteilung aufzeigen:

Die ersten zwei Jahre des Kindes im präsymbolischen Denken werden in sechs Subphasen unterteilt:

0 -1. Monat	Reflexe auf Objekte; z.B. Saugen an einem Finger etc.	Vermutet wird eine Welt der Teilobjekte	1.Stadium
1.-4. Monat	Gezielte Wiederholung reflexähnlicher Handlungen; vermutl. werden angenehme Empfindungen erzielt	Primäre Zirkulärreaktionen; Greif- und Saugempfindungen werden aufeinander bezogen. Greif- und Sehschema werden ansatzweise koordiniert	2.Stadium
4.-8. Monat	Noch keine Objektpermanenz; vermutet wird der Anfang einer Intentionalität. Allerdings behauptet P. noch eine ‚magische Kausalitätsvorstellung‘	Sekundäre Zirkulärreaktionen werden vorwiegend an Objekten der Außenwelt vorgenommen	3.Phase
9.-12. Monat	Suche nach verdecktem Objekt wie dem Spielzeugpapagei, der im dritten Versuch von P. an einer andere Stelle als vorher versteckt wird	Noch keine permanente Objektrepräsentanz, da das Objekt noch immer als Teil der eigenen Handlung begriffen wird; (A-B-Irrtum) ³⁵¹	4.Phase
12.-18. Monat	Eigene Objektrepräsentanz		5.Phase
18.-24. Monat	Permanente Objektrepräsentanz (Objekt ist Gegenstand der Betrachtung und nicht		6.Phase

³⁴⁹ Piaget gebraucht den Begriff der Kohärenz anders als in dieser Arbeit. Im Kontext meiner Arbeit müsste der Begriff der Konsistenz stehen!

³⁵⁰ Piaget, Jean Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde Seite 12

³⁵¹ Dornes, Säugling Seite 167

	mehr Teil einer Handlung) ³⁵²		
--	---	--	--

Prinzipiell ist zu sagen, dass bei Piaget das Denken aus der Anwesenheit des Objektes entsteht, nicht – wie in der psychoanalytischen Theoriebildung durch die Abwesenheit des Objektes. Nachahmung und Verinnerlichung des Objektes sind wesentliche Bestandteile der dann internalisierten Funktion des Objektes.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „...die Objektvorstellung in den ersten 1 ½ Lebensjahren kein Bild ist, sondern ein Schema. Ein Schema ist eine Vielfalt von zunehmend miteinander koordinierten Sinneseindrücken eines Objekts. Wenn das Subjekt das Objekt schmeckt, greift und sieht, entstehen Empfindungen, die gespeichert werden und das Schema begründen...Da abwesende Objekte keine aktuellen Empfindungen verursachen, existieren sie für den Säugling nicht mehr. Die Aufzeichnungen vergangener Empfindungen und Wahrnehmungen können erst aktiviert werden, wenn das Objekt konkret erscheint ...(rekognitives Gedächtnis).“³⁵³ Die Schemata, ausgelöst durch die vielfältigen Sinneseindrücke, lassen sich als kognitive Strukturen verstehen. Daher lässt sich für die psychoanalytische Theoriebildung sagen, dass das präverbale Denken des Säuglings nicht nach dem Modell des erwachsenen Denkens zu re-konstruieren ist; das Denken des heranwachsenden Kindes ist erst nach etwa 1 1/2 Jahren in der Lage die Symbolfunktionen im psychoanalytischen Sinne zu entwickeln. Diese Symbolfunktionen werden in einem therapeutischen Prozess eines Analysanden erlebbar werden, indem im Symbol ein Drittes sich zeigt, das die gegensätzlichen Positionen von Bewusstsein und Unbewusstem dynamisch weiter treiben kann.³⁵⁴

Kinder, auch Säuglinge leben nicht nur in der Dyade, der Zweisamkeit mit der Mutter, sondern auch in Familien oder familiären Systemen, die ihr Verhalten ebenso beeinflussen wie sie durch ihr Verhalten das familiäre System. Zu diesem interaktionalen Verhalten gehört neben der den Kindern zugeschriebenen Kompetenz auch die Frage nach der im Kind entstehenden Bindung durch diese Interaktionen. Für die Entwicklung der Bindungstheorie steht die von John Bowlby ausgehende Forschungsrichtung, die von der Situation der Trennung des Kindes von der Mutter als primärem Ereignis ihren Ausgang nahm.

9.6 Die Aufgabe: Entwicklung einer professionellen Persönlichkeit

Für Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen gilt spiegelverkehrt im Blick auf die Kinder: Die Wahrnehmungsfähigkeit, die Empathie, die Kontaktkompetenz und auch

³⁵² Vgl. Dornes, Säugling Seite 169

³⁵³ Dornes, Säugling Seite 171

³⁵⁴ Vgl. hierzu zur Funktion und zur Komplexität der Symbole u.a. Kast, Verena (2002) Die Dynamik der Symbole

die Fähigkeit, sich selber hypothesengeleitete Reflexionsfragen in einer Kontakt- und Beratungssituation zu stellen, ist Aufgabe der professionellen Persönlichkeitsentwicklung, vielleicht in eingeschränktem Maße für Eltern, sicher aber für die Erzieherin oder die Lehrperson im Umgang mit Kindern und / oder Eltern und der Gruppe der Kinder in einer Einrichtung. Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie, auch in ihrer methodisch un abgeschlossenen Varianz, sind hierbei notwendige Reflexionsvorlagen mit der Aufgabe der Weiterführung in der jeweiligen professionellen Situation. Die entwicklungspsychologischen Ergebnisse stellen Rahmenüberlegungen und --bedingungen bereit, die in professioneller Verantwortung auf die jeweiligen Anforderungen in der Situation und in der jeweiligen Einrichtung übertragen und übersetzt werden müssen. In diesem Zusammenhang müssen daher auch Forderungen an Ausbildung und Weiterbildung für Erzieherinnen und Lehrpersonen im Sinne professioneller Entwicklung gestellt werden.

9.7 Entwicklungspsychologischer und (sozial)pädagogischer Ertrag

Die Neukonstruktion des Bildes des Kindes ist eine >Melange< aus psychoanalytischer theoretischer Begrifflichkeit, entwicklungspsychologischer Beobachtungsmethodik und begrifflicher Deutung. Der methodische Weg, den Dornes in seinen Vorlesungen und weiteren Arbeiten³⁵⁵ beschreibt und den ich mit dem Rückgriff auf weitere Autoren nachzuzeichnen versucht habe, ist der Weg der Auseinandersetzung zwischen überlieferter psychoanalytischer Theorie und beobachtender, empirischer Säuglingsforschung. Mit der ausführlichen Begründung und der entwicklungspsychologisch- historischen Vertiefung wird deutlich, wie es zur Konstruktion des Bildes des kompetenten Kindes kommt. Diesen Weg im Nachzeichnen zu verstehen ist für mich die Begründung für die ausführliche Darstellung der Diskussion zwischen psychoanalytischen Theoremen und den Ergebnissen der Erforschung der kindlichen Welten. Das Ergebnis ist eindeutig: **Das defizitäre Bild des Kindes wird korrigiert.** In den Vorlesungen und späteren Veröffentlichungen von Dornes entsteht das Bild des kompetenten Säuglings und daraus folgend das Bild des kompetenten Kindes, das für seine Handlungen unter dem Kontingenzparadigma zu sehen ist. Dornes wendet sich ab von der psychoanalytischen Tradition einer eher „negativen“ Einschätzung des Kindes, begründet in der Triebtheorie, und wendet die psychoanalytische Sicht hin zu einer Sicht des kompetenten Säuglings. Im Unterschied zur psychoanalytischen Theoriebildung im Blick auf die emotionale Welt des Säuglings, die von einem fast alles überragenden Einfluss der psychosexuellen Spannungszustände ausging, ist im Blick der entwicklungspsychologisch orientierten Säuglingsforschung der Alltag von ebenso großer Bedeutung für die normale als auch pathologische Entwicklung eines Menschen. Die Würdigung der **alltäglichen Situationen** für die Herausbildung des

³⁵⁵ Vgl. Dornes, Das kompetente Kind u.a. Werke

Charakters kann darum nicht wichtig genug angesetzt werden. Die Differenz zwischen psychoanalytischer Triebbildung und entwicklungspsychologischer Forschung wird so zu beschreiben sein:

„...Wir Analytiker sind gewohnt, die Triebbefriedigung durch das Objekt als das Wesentliche für die Entwicklung psychischer Strukturen anzusehen. Hier hören wir, daß die Triebbefriedigung die *Voraussetzung* dafür ist, daß ein Spielraum entsteht, in dem sich das Selbst entwickelt...Es kann die Erfahrung von Kontingenz, von Wechselseitigkeit (mit der Mutter bzw. Bezugsperson) machen.“³⁵⁶ Dornes versucht einerseits den Alltag in seiner Bedeutung für die psychische Entwicklung eines Menschen zu rehabilitieren und zugleich Elemente der psychoanalytischen Theorie in ihrer Bedeutung für diese Entwicklung zu retten bzw. als heuristische Instrumente einer potentiellen psychotherapeutischen Arbeit zu bewahren. Wachstum und Entwicklung des Kindes resultiert aus dem Zusammenspiel von Kräften. Der eher „plakative“ Begriff des kompetenten Säuglings wird damit sozialpädagogisch aufgreifbar und ist ein Teil des neuen Bildes des Kindes im BEP bzw. BP und damit Teil einer veränderten anthropologischen Theorie. Fallengelassen werden muss das Konzept der Symbiose nach Mahler, das nicht als Anknüpfungspunkt für religionspädagogische Überlegungen³⁵⁷ dienen kann, während das **Konzept der Bindung** in einem engeren und weiteren Sinne ein **Anknüpfungspunkt für eine religionspädagogische Weiterung** im Sinne einer konvergenztheoretischen Anknüpfung sein kann. Die integrative Sichtweise von Dornes et.al. führt dazu, dass die Erlebnisse eines Säuglings, seien sie nun oral, anal, symbiotisch oder paranoid-schizoid zu deuten, als >anthropologische Universalien< zu betrachten sind, die in der Entwicklung jedes Menschen in irgendeiner Weise episodisch vorkommen. Erst durch die jeweilige Interaktion der Mutter, des Vaters oder einer anderen Bezugsperson mit dem Säugling erhalten sie ihre Aufladung mit Bedeutung für den einzelnen Menschen und seine Entwicklungsgeschichte bzw. seine Biographie. Aus dieser Argumentation ergibt sich ebenso, dass eine eventuelle Taxinomie der Lebensthemen schwer möglich ist. Die den Kindern in der Regel von Eltern übertragenen „Aufgaben“ sind an die jeweilige Lebenssituation und an die Familienstruktur und die jeweilige Generationenfolge gekoppelt. Manche Lebensthemen sind individuell bestimmt, andere in der Struktur oder in der Geschichte der jeweiligen Familie oder der jeweiligen Generation verankert.

Als eine Möglichkeit der Integration verschiedener theoretischer Modelle entwickelt Dornes die **Theorie der Momente**. Die Integration liegt darin, dass „...ein Kind im Rahmen einer entwicklungsfördernden Beziehung lernen kann, mit dem <Dämonischen> adaptiv umzugehen und symptomarme, eher nichtpathologische

³⁵⁶ Köhler, 1985, S. 123 nach Dornes, Emotionale Welt Seite 27

³⁵⁷ Pannenberg, Wolfhart (1983) Anthropologie Seite 219; Preul, Reiner (1980) Religion- Bildung – Sozialisation, Seite 216

Formen des Umgangs damit (zu) entwickeln...“,³⁵⁸ also dramatische und normale Aspekte zu integrieren. Die Erfahrungen des Alltags werden damit neben den dramatischen Aspekten in ihr Recht im Blick auf die Entwicklung eines Kindes in eingesetzt. Das kompetente Kind kann auf der Basis einer funktionierenden Beziehung zu primären Bezugspersonen seine Fähigkeiten entfalten. Mit dieser Zusammenfassung endet sowohl im BP als im BEP die Aufnahme des entwicklungspsychologischen Aspektes, der von Dornes im Wesentlichen mit dem Paradigma des kompetenten Säuglings bzw. des kompetenten Kindes mit geschrieben wurde. Aufgenommen wurden ebenfalls Aspekte der Bindungstheorie, die aber in ihrer – entwicklungspsychologischen umfassenden - Bedeutung noch nicht in dem dieser Theorie gebührenden Stellenwert in die Pläne eingefügt wurden. **Als anthropologische Grundfigur ist die Dyade in der Theorie der Pläne bestimmend.** Dies aber scheint eine zu enge Begrenzung des kompetenten Kindes zu sein.³⁵⁹

9.8 Weiterungen: Das kompetente und sozialfähige Kind

Die individuelle Biographie eines Kindes wird in der mikro- und makrosituativen Stunde der Geschichte des jeweiligen Lebens und der jeweiligen Gesellschaft geschrieben. Wie lässt sich das kompetente Kind knapp beschreiben? Das Kind kommt aktiv und beziehungsfähig, als ein Wesen mit Fähigkeiten und Gefühlen zur Welt. Es ist interaktionsfähig und ist aktiv an der Erschließung seiner Welt und der Welt beteiligt durch Assimilation und Akkomodation und entwickelt in der adäquaten elterlichen Phantasiezuschreibung eine sichere Bindung im Blick auf die Welt und das sein Leben auszeichnendes und bestimmendes Kohärenzgefühl. Durch die soziale Umgebung und eine sichere Bindung entsteht die Soziabilität des heranwachsenden Kindes bzw. des jungen Menschen. Sicher gebundene Kinder sind langfristig kompetenter im Umgang mit neuen Sozialkontakten und der Erschließung der Welt. Die Herausbildung kognitiver Strukturen vollzieht sich in der Wechselwirkung von implikatorischer Assimilation und explikatorischer Akkomodation. Im BP und im BEP wird hierfür das Bild des >Gehirns< als Bild der Lernmöglichkeiten eines Kindes benutzt.

9.9 Pädagogische Folgerungen

Für eine Pädagogik der frühen Kindheit entsteht auf der Basis dieser entwicklungspsychologischen Einsichten, die Aufgabe, einem Kind komplexe und differenzierte Erfahrungen zu ermöglichen. „Lebendige Erfahrung, die Wachstum und Weiterentwicklung im Sinne einer Selbstorganisation der eigenen Geschichte

³⁵⁸ Dornes, Emotionale Welt, Seite 36

³⁵⁹ Vgl. hierzu die Tabelle zu Fthenakis BEP als konzentriertes Ergebnis im Kapitel 16 Zusammenfassung.

ermöglicht, darf ein – allerdings schwer definierbares – Mindestmaß an Vielfalt und innerer Differenzierung nicht unterschreiten. Wenn Leben ohne Komplexität nicht möglich ist, dann brauchen Kinder für ihr individuelles Leben komplexe Erfahrungen.³⁶⁰ Die Aufgabe der Begleiter der Entwicklung eines kompetenten und soziablen Kindes ist die Bereitstellung einer entwicklungsfördernden Umgebungswelt. Dies ist die sozialpädagogische und pädagogisch zu verantwortende Aufgabe in einer Kindertagesstätte und in einer Schule. Die Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtungen müssen die Erfüllung dieser Aufgabe ermöglichen.

9.9.1 Der Weg des kompetenten und sozialfähigen Kindes

Wie geht der Weg des kompetenten Kindes weiter? Aus dem Kohärenzgefühl und der Entstehung der Bindung heraus ist die Aufgabe des Kindes gegeben: Es muss sich aus der absoluten Abhängigkeit von der mütterlichen Betreuungsperson in ein Stadium der relativen Abhängigkeit begeben, um dann den weiteren Weg zur Unabhängigkeit hin zu gehen. Die absolute Abhängigkeit lässt sich etwa bis zum fünften Monat nach der Geburt beschreiben und setzt eine umfassende innere und äußere Entwicklung für das Kind bzw. den Säugling voraus. Schäfer³⁶¹ nimmt unter Bezug auf Winnicott den Begriff des intermediären Bereiches auf, der wesentliche Bedeutung hat für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und des Weges von der absoluten Abhängigkeit her zu einer relativen Abhängigkeit hin. Das Spiel ist das Forum zur Entfaltung dieses intermediären Bereiches, der damit zur Grundlage kindlicher Bildung wird. Die Aufgabe dieser Förderung liegt in der Entfaltung des Spiels als individueller und sozialer Gelegenheit; oszillierend zwischen der Wahrnehmung und Entfaltung des Spiel- Raumes, schwankend zwischen innerer und äußerer Realität.³⁶²

9.9.2 Teddybären, Kultur und Religion

Schäfer sieht die Bedeutung des intermediären Bereiches des Spieles in mindestens drei Momenten: a) In dem frühen kindlichen Spiel zwischen der Säuglings- und Kleinkindzeit entsteht dieser Zwischenbereich, der zum Teil auch mit **Übergangsobjekten** wie Teddybären, Stoffzipfeln und anderen von Kindern geliebten Gegenständen gestaltet wird. b). Dieser Zwischenbereich des Spiels ist der **Ausgangspunkt für** alle späteren Formen des **kulturellen Erlebens und Handelns**. In diesem Zwischenbereich begegnen sich subjektive und objektive Dimensionen der Bedeutungsannahme. c) Im intermediären Bereich geschieht der **Anfang einer biographischen Beschreibung des je eigenen Lebens**, indem die Gegenstände eine subjektive Bedeutung für das Kind erlangen und ihnen Sinn zugemessen wird. „Deshalb hat dieses Modell vom intermediären Bereich Konsequenzen für alle Lern-

³⁶⁰ Schäfer, Gerd E. (2011) Bildungsprozesse im Kindesalter Seite 119

³⁶¹ Schäfer, Gerd E. Bildungsprozesse

³⁶² Vgl. Schäfer, Bildungsprozesse Seite 35

und Bildungsprozesse, insoweit diese auf subjektive Bedeutsamkeit angewiesen sind. In ihm haben all jene Erfahrungsweisen, Erlebnisse oder Denkformen Platz, die häufig als unsachgemäß aus dem kindlichen Lerngeschehen herausgehalten werden.³⁶³ In diesem Zwischenbereich ist auch die Ausbildung eines grundlegenden Verständnisses von Religion anzusiedeln. Für die Entwicklung des Säuglings bzw. des Kindes sind die Erlebnis- und Erfahrungsprozesse entscheidend, die nicht nur mit dem Gelingen kindlicher Handlungen und Kontakte einhergehen, sondern auch mit dem Misslingen. Im Spiel des Kindes und der Kinder ist sich entwickelnde **Autonomie** möglich.

9.10 Dyade – Triade – Gruppe - der intermediäre Raum

Die bisher aufgezeigten Wege der entwicklungspsychologischen Untersuchungen zum kompetenten Kind und damit die entscheidenden Weichenstellungen im Blick auf das Kind bzw. die Kinder sind in aller Regel mit dem Blick auf das Individuum und auf die Dyade, d.h. auf die Beziehung zwischen Mutter (Bezugsperson) und Kind gewonnen und theoretisch reflektiert worden. Auch das Bild des *kompetenten Kindes* in der Interpretation von Dornes und der anderen dargestellten Autoren bezieht sich auf die dyadische Beziehung zwischen erwachsener Pflegeperson und dem Kind. Die Bildung und Erziehung eines Kindes ist unter dem Stichwort der Konstruktion zu sehen. Dieser Oberbegriff ist auch im BEP aufgenommen worden und wird in der Sichtweise der Ko-Konstruktion noch differenziert. Im entwicklungspsychologischen und sozialpädagogischen Kontext aber muss der argumentative Schritt jetzt vom kompetenten Kind hin zum lernenden und sozialfähigen Kind gehen, das mit seiner ihm eigenen Kompetenz im Aufwachsen die entscheidenden Schritte zu seiner eigenen Autonomie und Individualität und zugleich zu seiner Sozialität geht bzw. gehen kann.

Mit der Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz und des –ausdrucks des Kindes im Kontext der jeweiligen Muttersprache entsteht der Kontext von Sozialität und Individualität. Ein Kind, das von seiner Mutter oder der Pflegeperson z.B. in der deutschen Sprache angesprochen wird, erlernt diese und übernimmt damit neben der strukturellen Sprachstruktur bzw. der Grammatik und den Wörtern auch damit verknüpfte inhaltliche Vorstellungen und Bilder, die in einer anderen Sprache in einer möglicherweise differenten Weise existieren. Eine für das Kind plausible Struktur seiner Welt-Sicht entsteht. Die Zusammenhänge von Sozialität und Individualität und ihre Wechselseitigkeit unterliegen einem erkenntnistheoretischen Problem, das mit dem Cartesianischen Dualismus (Cogito, ergo sum) gesetzt ist und damit in der metatheoretischen Konstruktion eine einseitige Auflösung zur Seite des Ichs setzt, obwohl andererseits individuelles Denken und Sprechen sozial konstruiert sind. Das bedeutet, dass für die Ebene der psychologischen und pädagogischen Debatte im Blick auf den Konstruktivismus, das

³⁶³ Schäfer, Gerd-E. Bildungsprozesse Seite 35

individuumszentrierte Menschenbild zu befragen und „...konsequenter als bisher die Einbindung des Menschen in soziale Beziehungen und damit in Gruppen als eine fundamental und auch bezogen (auf) Erkenntnis- und Lernprozesse nicht unterschreitbare Grundtatsache menschlicher Existenz und Welterkenntnis anzuerkennen“³⁶⁴ ist.

9.11 Der Memory-Talk - die erinnernden Gespräche

Die wichtige Frage der Entstehung von Erinnerung und damit von individueller und kollektiver Identität im individuellen und kollektiven Gedächtnis kann nur in einem sozialen Kontext gesehen und verstanden werden. Dabei muss zunächst auf die Verbindung von Denken und Sprechen rekurriert werden. Aus dem bisherigen Verlauf der Darstellung des kompetenten Kindes könnte unter der Annahme der Cartesianischen Ich- Du- Trennung der Eindruck entstehen, dass die Entwicklung von Denken und Sprache allein einer inneren Entwicklungslogik des Individuums folgen würde und damit nur strukturgenetisch zu erfassen sei, wie dies in einer der möglichen Interpretationsrichtungen der Arbeiten Piagets vertreten wird. Andererseits hat Wygotski³⁶⁵ in seinen Untersuchungen die These vertreten, dass sich der Sozialisierungsprozess eines Kindes in seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt vollzieht. Damit wird die geschichtliche Bedingtheit des individuellen menschlichen Bewusstseins behauptet und auf der Ebene der Veröffentlichungen Wygotskis³⁶⁶ im russischen Sprachraum 1934 dargestellt. Seine Erkenntnisse und die Wirkung seiner Veröffentlichungen im Kontext der Erforschung von Denken und Sprechen im Sozialisierungsprozess konnten sich erst nach der Übersetzung mancher seiner Werke in die englische und später in die deutsche Sprache Anfang der sechziger Jahre entfalten.

9.11.1 Das Gedächtnis als soziale Konstruktion

Weitergeführt werden kann diese Argumentation mit der Betonung auf dem Sozialisierungsprozess eines Kindes als sozialem Entwicklungsvorgang im Rückgriff auf die Veröffentlichungen von Katherine Nelson und Robyn Fivush³⁶⁷. Schon mit der Ausbildung der frühen Kohärenzerfahrung und der Erfahrung einer sicheren Bindung kann für das Kind die Ausbildung des individuellen Gedächtnisses im Zusammenhang von Denken und Sprechen gelingen. Die von beiden Autoren vorgelegte und durch viele Untersuchungen gestützte These führt zu dem Ergebnis, dass erinnernde Gespräche dazu führen, dass einzigartige Aspekte menschlicher

³⁶⁴ Brandes, Holger (2008) Selbstbildung in Kindergruppen München

³⁶⁵ Vgl. Wygotski, (1977) Denken und Sprechen Fischer Taschenbuch Verlag im Nachdruck der Ausgabe des Akademie Verlags Berlin 1964; Russische Originalausgabe 1934

³⁶⁶ Vgl. Den Essay zu Lew Wygotski von Martin R. Textor in: W.Fthenakis/ M. Textor (2000) Pädagogische Ansätze im Kindergarten in: Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung Bd. 3 Seite

³⁶⁷ Nelson, Katherine & Fivush Robyn, Socialation of Memory in: Tulvin, E. a.F.I.Craik (Ed.) The Handbook of Memory, Oxford University Press 2000 S. 283 ff.

Erinnerung im Kind geweckt werden. „...The assertion (is) that socialization is important too, and constitutes a unique aspect of memory in humans...“.³⁶⁸ Das Gedächtnis eines Menschen bzw. eines Kindes wird im Laufe der frühkindlichen Sozialisation angelegt und in der Untersuchung von Nelson und Fivush wird diese These weiter belegt. Schon Kinder im Alter von einem Jahr können kurze Folgen von miteinander zusammenhängenden Aktionen erinnern. Die **emotionale Komponente** des Erinnerns ist wichtig für die Ausbildung eines Selbst-Konzeptes durch die Erinnerung vergangener Ereignisse. „There is also growing evidence that providing emotional evaluation of past events is learned through joint reminiscing...Emotional aspects of the past are particularly important because they move personal narratives from stories about what happened to stories about what happened to me. It is emotions that link past events to self-concept, to become a part of autobiography.“³⁶⁹ Erst mit der fortschreitenden Erzählung der jeweils gemeinsamen Erinnerungen zwischen Mutter und Kind wird diese gemeinsame Erinnerung internalisiert und so Teil des eigenen Selbst-Konzeptes des Kindes und damit Teil der eigenen Lebensgeschichte. Diese Ausbildung der Erinnerungsmöglichkeit und –fähigkeit ist abhängig von der elterlichen Unterstützung (scaffolding), dem jeweiligen kulturellen (und religiösen) Kontext der Eltern und dem Geschlecht des Kindes. Diese Erinnerungsmöglichkeit und –fähigkeit führt in der Konsequenz dazu, dass im Sprechen von und über die erinnerte Erfahrung, indem diese Erinnerung mit einer Überschrift oder einem Stichwort versehen wird (labeling), sie dadurch relativ leicht wieder abrufbar und damit erinnerbar wird. Durch eine ausführliche Besprechung eines Ereignisses zwischen Mutter (Eltern) und Kind wird eine sehr differenzierte Erinnerung im Gedächtnis gespeichert. Eine von Kind und Erwachsenen gleichzeitig betrachtete mediale Erinnerung wie ein Video erzielt nicht den gleichen Effekt im Blick auf die Erinnerung wie ein gemeinsames Gespräch. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass bei traumatischen Ereignissen ein Gespräch über eine derartige Erinnerung auch das Trauma neu beleben bzw. verfestigen kann. Entscheidend ist also der emotional fördernde Wert der Erinnerung. Deutlich muss dabei werden, dass Worte allein keinen autobiographischen Erinnerungswert haben, sondern dass die persönliche Wahrnehmung in gleicher Weise wichtig ist wie die gefühlorientierte Wertigkeit der erinnerten und besprochenen Erfahrung. „Autobiographical memory thus serves two related functions: it establishes an enduring semipermanent memory system that serves as a self-history, and as a consequence is constitutes a continuous self-concept deriving meaning from the personal past and future as well as the present.“³⁷⁰ Diese ausgebildete Erinnerung ist sozial induziert und führt bei dem Kind zu einem kontinuierlichen Selbst-Konzept

³⁶⁸ Nelson & Fivush, Socialization of Memory, Seite 283

³⁶⁹ Nelson/ Fivush Seite 287. (Unterstreichung von mir. W.M.)

³⁷⁰ Nelson/ Fivush Seite 291

in einer kohärenten Weise und damit zu dem, was als Herausbildung des Selbst beziehungsweise als Identität bezeichnet werden kann.

9.11.2 Das Gedächtnis als Beginn der eigenen Biographie

Dieses Selbst-Konzept bzw. das Konzept der Identität ist eine herausragende Charakteristik menschlichen Lebens- und Weltverständnisses, weil damit die Kontinuität eines menschlichen Lebens in der Selbst- und Fremdrelexion angelegt ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass dieses Konzept des je eigenen Lebens auch durch die Gesprächsstrategie der Eltern und der sozialen und kulturellen Umgebung angelegt ist. Inwieweit diese Erinnerungsfähigkeit und –möglichkeit Domainabhängig ist, ist für Nelson/ Fivush (noch) nicht entscheidbar. Mit der Entwicklung des individuellen Gedächtnisses, als einem sozial induzierten und kontextkonturierten Gedächtnisses und damit des Beginns der je eigenen Biographie, wird der Aspekt des Aufwachsens des Kindes in einer modernen bzw. post-modernen Gesellschaft und Kultur und die Ausformung seines Charakters als geschichtlich im Sinne der Konstruktion und Narration einer eigenen Biographiegeschichte bestimmt. Diese eigene Biographiegeschichte kann mit der Geschichte der jeweiligen Generation³⁷¹ verknüpft werden.

9.12 Das Zwischen – ein intersubjektives Drittes

In der Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen zum kompetenten Kind als einer Konstruktion, die im BEP bzw. BP Eingang findet, ist noch eine weitere, zunächst theoretische Überlegung hinzuzunehmen, die Einfügung der Konstruktion des „intermediären Raumes“ bzw. des „Zwischen“. Aufbauend auf die Beobachtungen von D.W. Winnicott,³⁷² einem englischen Psychiater aus der Schule Melanie Kleins, wird im Konzept bzw. der Konstruktion des intermediären Raumes die Aufmerksamkeit auf „...das Paradox gelenkt, das sich aus der Verwendung des sog. Übergangsobjektes durch das Kleinkind ergibt.“³⁷³ Zu den von Winnicott so genannten Übergangsobjekten gehören z.B. ein Leinentuch oder eine Decke, die vom Kleinkind zusammen mit den eigenen Fingern in den Mund gesteckt werden, wobei die Mundbewegungen möglicherweise von Wohlfühllauten und anderen Geräuschen begleitet werden. Diese Übergangsobjekte, in der Benennung von Winnicott „Nicht-Ich-Objekte“, haben in der Zeit des zu Bettgehens für das Kind eine fast lebenswichtige Bedeutung, da sie der Abwehr von Ängsten dienen.³⁷⁴ Diese Übergangsobjekte müssen dem Kind gegenüber den Eindruck von

³⁷¹ Vgl. hierzu Preuss-Lausitz, Seite 12. Er nimmt den soziologischen Generationenbegriff als Merkmal einer Gruppe von Kindern im gleichen Alter auf. Ausführlich in dieser Arbeit im Kapitel 7.1.1 Pädagogisch- Soziologische Überlegungen zum Wandel der Sozialisationsbedingungen

³⁷² Winnicott, D.W. Vom Spiel zur Kreativität

³⁷³ Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität Seite 8

³⁷⁴ Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität Seite 13

Lebendigkeit entwickeln, sie gehören für Erwachsene der Außenwelt an, für das Kind gehören sie andererseits nicht zur inneren Welt. Sie werden nicht halluziniert! Aus diesen Übergangsobjekte und den damit verbundenen Übergangsphänomenen leitet Winnicott den intermediären Bereich ab, „...weil die Übergangsphänomene unschärfer werden und sich über den gesamten intermediären Bereich zwischen >innerer psychischer Realität< und >äußerer Welt, die von zwei Menschen gemeinsam wahrgenommen wird<, ausbreiten – das heißt über den gesamten kulturellen Bereich.“³⁷⁵ Damit ist in diesen von mir in heuristischer Weise benutzten Begriff des intermediären Bereiches bzw. Raumes, das Spiel, die künstlerische Kreativität, das Phänomen der Religion, der Träume, und vieler andere Bereiche mit eingeschlossen.

Die Gestalttherapie und die daraus abgeleitete Gestaltpädagogik ist seit ihren Anfängen ebenso wie die relationale Psychotherapie bei Winnicott als interaktionelle Kontakttheorie konzipiert. Dieser interaktionelle Ansatz lässt sich mit dem Begriff des „Zwischen“, als den Raum beschreiben, der als ein interpersonales Phänomen zu verstehen ist. Im Zwischen, das den Raum für den Dialog der miteinander Sprechenden bezeichnet, kommt das zustande, was keiner der beiden Partner für sich allein hervorbringen könnte. Interaktion und Dialog finden nicht nur im gestalttherapeutischen Sinne an der jeweiligen Begrenzung der Subjekte statt; die wirkliche Begegnung zweier Menschen hat ihren Ort in diesem intersubjektiven Zwischen, dem durch den jeweiligen Kontakt sich öffnenden Raum. In drei Schritten kann dieses Zwischen gestaltet werden, indem das Beziehungsfeld von zwei Personen getragen ist, sodann das Beziehungsfeld einer fortlaufenden Veränderung unterliegt, und das Ergebnis zwischen den Beteiligten im Fluss ist und in der Wechselseitigkeit liegt, die ein auch unbewusstes Zusammenspiel der Teilnehmer einschließt.³⁷⁶ Der so bezeichnete intermediäre Raum wird für den Zusammenhang der Überlegungen zur Ko- Konstruktion und der Aufnahme Tillich'scher Gedanken im Bereich der „Philosophie der Begegnung“ wichtig und unabdingbar. Aus der jeweiligen Begegnung soll zwischen Erziehendem und dem Kind wirklich eine ko-konstruktive Begegnung gestaltet werden. Diese Konstruktion hätte allerdings auf Seiten der Erzieherinnen eine Gesprächshaltung und ein weiterführendes Gesprächs- und Reflexionstraining zur Folge, damit aus dem kompetenten Kind das kompetente, autonome und sozialfähige Kind werden kann.

9.13 Ergebnisse des neuen Paradigmas des Kindes

Diese Neukonstruktion des Bildes des Kindes, des kompetenten, autonomen und – in dem Duktus der Argumentation in dieser Arbeit >sozialfähigen< Kindes basiert auf psychoanalytischer und entwicklungspsychologischer Grundlage und bedeutet

³⁷⁵ Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität Seite 15

³⁷⁶ Vgl. hierzu Wegscheider, Hermann Das „Zwischen“ – ein intersubjektives Drittes in: Gestalttherapie 1/ 2015 29. Jahrgang Seite 18

eine neue Deutung der Kindheit, in einem Begriff bzw. einem Bild zusammengefasst. Das Wachstum und die Entwicklung des Kindes resultiert aus dem Zusammenspiel von Kräften, und basiert nicht auf einer dem Kind inhärenten Triebstruktur. Die Intersubjektivität des Kindes erweitert sich vom 7./9. Monat bis hin zum 15./18. Monat. Eine sichere Bindungserfahrung in einer emotional sicheren Qualität ist die Grundlage einer adäquaten Entwicklung eines Kindes im Bereich der Familie und der sekundären sozialen Systeme (Kindertagesstätte, Schule). Durch Übergangsobjekte wird der intermediäre Raum mitgeschaffen, der den Raum der Kultur, der künstlerischen Kreativität, der Religion, der Träume erfahrbar und möglich macht. Der intermediäre Raum, das Zwischen, wird als Paradigma in den Bildungs- und Erziehungsplänen von Bayern und Hessen wenig beachtet. Zugleich ist dieser intermediäre Raum die Grundlage der Entwicklung des Kindes hin zu einer fortschreitenden Autonomie.

10 Vom „sündigen“ Kind zum Kind in der „Mitte der Gemeinde“

10.1 Die Religionspädagogik des inkompetenten und sündigen Kindes

Eine ähnliche Bewegung im Blick auf das Bild des Kindes wie in der Entwicklungspsychologie im 20. Jahrhundert in der Konstruktion des Bildes des Kindes, ausgehend vom defizitären Kindes bzw. der Kindheit hin zum kompetenten Kind, ist auch in der Religionspädagogik aufzufinden. Vom unzulänglichen und sündigen Kind lässt sich der Weg nachzeichnen hin bis zu dem Bild des Kindes, dessen Ort mitten in der Gemeinde ist und das daher eine eigene „Kompetenz“ besitzt. Das Kind war und blieb bis in die 60iger Jahre des letzten Jahrhunderts Objekt der Unterrichtung über und in der objektiven Religion. Aufgefallen ist diese Position des deprivierten Kindes bzw. des deprivierten Bildes der Kindheit indes erst in den 60iger Jahren des 20. Jahrhunderts Werner Loch. So bemerkt er: „In der religionspädagogischen Diskussion bis in die 60iger Jahre hinein – ungeachtet zweier Weltkriege, der Weimarer Republik und des Faschismus - „...fällt bei den meisten [Überlegungen] eine höchst bemerkenswerte Lücke an der Stelle auf, wo das Kind und der Jugendliche, also die Lebensalter und -situationen des Menschen, die durch Erziehungsbedürftigkeit definiert sind, ihren systematischen Ort haben.“³⁷⁷ Werner Loch, beklagt die fehlende Beschäftigung mit dem >eigentümlichen anthropologischen Stand der Kindheit und der Jugend<³⁷⁸ in der Religionspädagogik. Seine Klage bezieht sich auf die Zeit vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis hin zu den 60iger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Der in der Gesellschaft und Wissenschaft vorhandene defizitäre Blick auf das Kind bzw. die Kindheit wurde religionspädagogisch unbesehen übernommen und moralisierend überhöht. Dies lässt sich mit der religionspädagogischen Aufnahme der liberalen Theologie durch Kabisch, und ebenso der Dialektischen Theologie durch Bohne, Rinderknecht, Zeller³⁷⁹ u.a. bis in die 60iger Jahre hinein belegen. Exemplarisch greife ich im Blick auf die Konstruktion von Kindheit bzw. dem Bild des Kindes die Positionen von Kabisch, Bohne und Rinderknecht/ Zeller auf.

10.2 Liberale Religionspädagogik und die Religionspädagogik der Dial. Theologie

Die sich vor dem Ersten Weltkrieg entwickelnde theologische Disziplin der Religionspädagogik³⁸⁰ stand im Kontext der Reformpädagogik und der liberalen

³⁷⁷ Loch, Werne (1964) Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik, Seite 13

³⁷⁸ Loch, Werner Seite 13

³⁷⁹ Bohne, Gerhard (1929) Das Wort Gottes und der Unterricht; Rinderknecht- Zeller (1936) Methodik christlicher Unterweisung

³⁸⁰ Zurückgeführt wird die wissenschaftliche Disziplin Religionspädagogik auf die Jahre 1903/1904.

Otto Eberhard prägte den Begriff der Religionspädagogik als „Bezeichnung für den Bund der liberalen

Theologie des 19. Jahrhunderts. Kontext der Entwicklung der Religionspädagogik ist die sich im Zweiten deutschen Kaiserreich entwickelnde Moderne mit einer sich weiter funktional differenzierenden Gesellschaft in politischer und kultureller Hinsicht. Ebenso treten Staat und Kirche trotz des de iure und de facto noch existierenden Summepiskopates auseinander. Ausgangspunkt der sich bildenden Disziplin der Religionspädagogik war die Lehrbarkeit von Religion. Die so entstehende Religionspädagogik löste sich als Disziplin von der Katechetik als kirchlichem Unterricht. Richard Kabisch legte mit seiner Methodik eine Grundlegung der Lehrbarkeit der Religion vor und griff auf die Psychologie von Wilhelm Wundt als Wissenschaft von der Erfahrung und auf die Arbeiten von William James³⁸¹ mit den Überlegungen zur religiösen Erfahrung in psychologischer Betrachtungsweise zurück. Diese so konzipierte Religionspädagogik beinhaltete eine integrierende Verbindung von Religion und Psychologie und die Einordnung dieser Überlegungen in den pädagogischen Bereich, insbesondere in die religionspädagogischen Überlegungen zum Unterricht. Die religiöse Erziehung oblag zunächst dem Elternhaus. Der danach folgende schulische Unterricht war Lehre, der Lehrer oder Pfarrer derjenige, der die objektive Religion an das Objekt, das Kind, an den Schüler übertrug. Im Unterschied zu der bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschenden „Kunstkatechese“ will Kabisch das Religiöse als Größe eigenen Rechtes erhalten und argumentativ und religionspädagogisch sichern. Der als Kunstkatechese bezeichnete kirchliche und schulische Unterricht vollzog sich in aller Regel deduktiv, katechetisch und traditionalistisch orientiert. Durch die Einbeziehung der Kategorie der Erfahrung bzw. des Erlebnisses werden die Aufgaben des Religionsunterrichtes für das Kind nach der Erziehung im Elternhaus auf der Grundlage humanwissenschaftlicher Erkenntnisse neu bestimmt.³⁸²

Auch Friedrich Niebergall ist im Zusammenhang der Entwicklung und Begründung der Religionspädagogik zu nennen, allerdings sind seine Bemühungen als liberaler Theologe nicht nur auf den Unterricht zu begrenzen.³⁸³ Für Kabisch ist die Religion und die religiöse Erziehung ein unveräußerliches Recht des Kindes. Für ihn ist Religion und religiöse Erziehung „eine Waffe, um mit dem Leben fertig zu werden, seiner Not, seinen Versuchungen, seinem Ende:...der Mensch hat ein Recht auf

Theologie mit der pädagogischen Bewegung zum Zwecke einer Reform des Religionsunterrichts...“.

In: Wegenast, Klaus (Hrsg.) (1981) Religionspädagogik Erster Band Seite 5

³⁸¹ Vgl. hierzu Kabisch, R., (1910) Wie lehren wir Religion Göttingen? Wundt, W. (1913) Grundriss der Psychologie Leipzig; James, William (2014) Die Vielfalt religiöser Erfahrung. (Neue Übersetzung) Berlin

³⁸² Vgl. hierzu: Ritter, Werner H. (1989) Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext Seite 49

³⁸³ Vgl. hierzu auch Luther, Henning (1984) Religion, Subjekt, Erziehung München 1984

Religion, so gut wie auf ein Dach, das ihn schützt gegen Wetter und Wind.“³⁸⁴ Kabisch nimmt hier eine durchaus wichtige Einordnung der Religion vor. Eine das Kind und sein Leben unterstützende Funktion der Religion könnte damit verbunden werden. Diese wichtige Funktion von Religion ist m.E. auch heute noch unbestreitbar. Das oberste Ziel der Religiosität als Äußerung der Religion ist verknüpft mit dem „...reinen Menschentum nach den möglichst vollkommenen Formen seiner göttlichen Bestimmung.“³⁸⁵ Religion äußert sich nach den Überlegungen von Kabisch in zweifacher Weise, als Erfahrungs- und als Phantasireligion. Die Erfahrungsreligion wird wiederum in zwei Aspekten bestimmt, zum einen als Religion der Erfahrung der Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit und zum anderen als Religion der Erfahrung im Gewissen. Es ist aufschlussreich, die Argumentation im Blick auf das unzulängliche – im Sprachgebrauch meiner Argumentation das als defizitär angesehene Kind – weiter zu verfolgen.

10.2.1 Das unzulängliche und unbändige Kind

Die argumentative Einschränkung der von ihm als wichtig angenommenen Funktion der Religion folgt sogleich. Für Kabisch wird Religion durch die „...Religion der Erfahrung (als) die überlegene, das Leben absolut bedingende Wirklichkeit in einer das Seelenleben unmittelbar ergreifenden Weise im Kinde wirksam...“³⁸⁶. Das Kind wird als unzulänglich beschrieben, und diese Unzulänglichkeit ist auffindbar in der Unruhe des Neugeborenen, in dem hilflosen Bestreben nach Nahrung, im zornigen Geschrei, das als „Willensbekundung“ des Säuglings interpretiert wird und als „Wahn des Individuums“ verstanden wird. Wird das „Geschrei“[!] des Kindes von den Eltern gehört und außerhalb regulärer Versorgungszeiten erhört, so wird dies als Bewegung gegen die sich unbewusst vorbereitende Religion interpretiert, denn der Eingriff der Mutter bzw. der Eltern stärkt „...die Lüge und den Wahn der Zulänglichkeit des eigenen Vermögens...“.³⁸⁷ Kabisch erteilt den Ratschlag, dass „vernünftige Eltern“ den „Unband“ sich austoben lassen und das Kind nicht beachten. Die Fütterung zu festgelegten Zeiten und Bewegung und Einfügung in das Umfeld helfen dem Kind zu der von Kabisch erwünschten religiösen Erfahrung der Ehrfurcht, die das Kind bzw. den Säugling vom <Truge des Selbstscheins> erlöst. Ein von ihm propagiertes weiteres Erziehungsmittel ist die Erfahrung der <Angst>, weiterhin das ehrfürchtige Staunen vor dem Wind, vor Hagel, Blitz und Sturm³⁸⁸. In all diesen Erfahrungen der Unzulänglichkeit und Schwäche zeigt sich das, was

³⁸⁴ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 2

³⁸⁵ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 4

³⁸⁶ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 91

³⁸⁷ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 93

³⁸⁸ Vgl. Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 93

Kabisch unter Kinderreligion versteht: „Das ist Kinderreligion in ihrer höchsten Wirklichkeit, dieses Dasein Gottes im Unbewußten ihrer Seele, wodurch sie über all ihre eigene Schwäche, Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit hinüber mit soviel Ruhe, Sicherheit und Lebensgefühl erfüllt werden, zugleich die Ursach, weshalb wir Anderen wieder werden müssen wie die Kinder, wenn wir sollen ins Himmelreich kommen.“³⁸⁹ Naturerfahrungen wie Blitz und Donner und Erfahrung der <Übergewalt> der Erwachsenen bilden ein Fundament dieser Kinderreligion. Dabei ist entscheidend, dass das Kind die eigene Unzulänglichkeit erfährt und mit der erfahrenen eigenen Unzulänglichkeit oder dem „defizitären Lebensgefühl“ alsdann „...durch Eintritt in das überlegene, allgemeine, göttliche Dasein eine umso größere Steigerung des Lebensgefühls sich durch die Berührung mit den tatsächlich wirkenden Offenbarungsformen der Gottheit in ihm vollzieht. In der Religion der Phantasie...sucht das Kind die ihm überlieferten Vorstellungen so lebhaft nachzugestalten, daß es sie nahezu wie eigene Erfahrungen erlebt...“³⁹⁰. Der Blick auf das unzulängliche Kind bzw. die Wahrnehmung des Kindes als defizitäres Kind wird Voraussetzung der Grundlage der Religion als Erfahrungs- und Phantasiereligion in der Erziehung. Die lateinische Redewendung „Per aspera ad astra“ lässt sich als verdichteter methodischer Weg für die religiöse Erziehung des Kindes benennen, allerdings als ein erzieherisch induzierter. Diese Redewendung zeigt zugleich die Problematik dieser religionspädagogischen Erziehungsvorstellung aus gegenwärtiger Sicht auf.

10.2.1.1 Die Gewissensbildung als Verankerung des Sittengesetzes im Gewissen

Zur weiteren Beschreibung der von Kabisch vorgelegten pädagogischen Methodik und der damit implizierten Praxis im Hinblick auf die Erfahrungsreligion ist die Gewissensbildung entscheidend. Das äußere und möglicherweise auch das innere Bild Jesu dient zur Erfahrung göttlicher Autorität. Die „Gewissensbisse“ eines Kindes müssen zur Begründung einer Strafe durch den Erzieher dienen, der das Kind zustimmt bzw. die es sogar selbst einfordert. Schuldgefühle, Schamgefühle, Pflichtgefühl(e) werden im Kind bestärkt und die Eltern und Lehrer werden durch diese Identifikation zu Erziehern im göttlichen Sinne bzw. an Gottes oder Jesu statt. Kabisch zitiert zur Unterstreichung der Identifikation Gottes mit den strafenden Eltern den Ausruf eines Kindes: „Mutter! Mutter! Du zeigtest mir Gott in deinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorsam“³⁹¹. In dem von Kabisch konstruierten Zusammenhang zwischen Strafe und Sittengesetz zeigt er auf, wie Autorität und Gott miteinander verbunden werden. Kabisch schreibt: „Wenn die Natur in fühlloser Härte auch den Schuldlosen, der von ihren Gesetzen abirrte,

³⁸⁹ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 95

³⁹⁰ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 92

³⁹¹ Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 96

zermalmt, so ist das nicht ein Zeichen davon, daß diese Ordnung ohne Gott da ist, sondern daß es noch höhere Ordnungen gibt, nämlich in der sittlichen Welt, durch deren Aufnahme in den eigenen Willen man nach dem Vorbilde des Gekreuzigten über die Ordnungen der Natur sich erheben und dem göttlichen Vater noch unmittelbarer ans Herz dringen kann...Die Strafe muß nicht als Ausdruck dessen, was ist ([erscheinen]), sondern dessen, was sein soll, nicht des Naturgesetzes in der Erscheinungswelt, sondern des sittlichen Gesetzes in der Geisteswelt.“³⁹² Die Strafe des Erziehers erfolgt aufgrund des Sittengesetzes und auf der Grundlage einer „höheren“ Ordnung, die mit der Autorität Gottes in eins gesetzt wird. Das Kind muss lernen, dem Befehl des Erziehers gegenüber mit Gehorsam zu antworten. Wenn nun ein Erzieher strafen muss, so ist es wichtig, dass er „schmerzerfüllt“ strafe und damit dem Kind gegenüber seine „Übergewalt“ deutlich macht. Der Erzieher straft „nur“, weil er dies um des Solls des Sittengesetzes willen tut. Eine andere Motivlage für die Bestrafung des Kindes durch den Erzieher ist für Kabisch nicht denk- und auffindbar, ein grundsätzlich anderer Umgang mit einem Kind ebenso wenig. Das aus heutiger Sicht als „inadäquat“ zu bezeichnende Verhalten des Erziehers ist im psychologischen Sinne als eine „Rationalisierung“ des strafenden Verhaltens gegenüber dem Kind zu bezeichnen.

10.2.1.2 „Liberale Religionspädagogik:“ *Autorität und Gehorsam*

Bei der Einordnung dieser im Kontext liberaler Theologie erschienenen Methodik ist die Einordnung eher in eine Reihung von Bethlehem über Königsberg nach Potsdam naheliegender als eine Zuordnung zu einer moderneren, als liberal zu bezeichnenden Erziehungsrichtung im Kontext von Reformpädagogik, Religionspädagogik und Psychologie. Auch wenn auf Wundt oder möglicherweise sogar Ribot³⁹³ für die Auffassung der Psychologie der Gefühle zurückgegriffen wird, so ist die autoritäre Erziehungspraktik und die damit implizierte Haltung des Erziehers zum Kind nicht zu übersehen, trotz der Zielsetzung der „geistigen Selbständigkeit des Menschen auf der Höhe der ihm erreichbaren Kultur“.³⁹⁴ Mit den von Kabisch verwandten Begriffen wie >Angst, ehrfürchtiges Staunen, Schwäche, Hilflosigkeit < und der Benennung des Kindes als Unband< wird die Unzulänglichkeit bzw. die Annahme eines grundlegenden Defizites des Kindes beschrieben. Dem gegenüber hebt sich der Erzieher mit seiner „Übergewalt“ sozusagen „majestätisch“ ab. Das, was Kabisch im Weiteren vorschlägt, lässt sich aus heutiger Sicht mit dem Begriff Dressur beschreiben. Schon der Säugling wird vom Beginn seines Lebens an einer „Dressur“ im Sinne einer Unterordnung unterworfen, die dazu führen muss, dass er seine Grenzen erfährt und in seinem

³⁹² Kabisch, R. Wie lehren wir Religion? Seite 97

³⁹³ Ribot, Th. (1903) Psychologie der Gefühle Altenburg

³⁹⁴ Vgl. Kabisch, R. Wie lehren wir Religion Seite 4

eigenen Sinn und seinem eigenen Willen der (Um)weltentdeckung entwertet wird. Im Grunde werden durch solche Erziehungsvorstellungen und deren Umsetzung „funktionierende“ Kinder, Jugendliche und Erwachsene erzogen, die sich nicht trauen dürfen, einen eigenen Weg zu gehen, schon gar nicht gegen einen als Autorität angesehenen Erzieher eine eigene Meinung zu entwickeln. Widerspruch des Kindes ist von vornherein ausgeschlossen. Angst ist ein probates Erziehungsmittel dieser Überlegungen und der praktischen Erziehung. Welches Unheil diese Religionspädagogik und die so ausgerichtete Allgemeinpädagogik angerichtet hat – und Kabisch formuliert eine vermutlich weit verbreitete allgemeinpädagogische und religiöse Erziehungspraxis nur exemplarisch - lässt sich noch in der Niederschrift der Gottesvergiftung von Tilman Moser³⁹⁵ nachlesen, auch wenn die von Moser beschriebenen Erfahrungen in einem anderen zeitlichen und religiösen Kontext erlebt worden sind. Bei der Bestrafung eines Kindes noch zu fordern, dass dieses Kind die Strafe ausdrücklich begrüßen oder gar fordern muss, gehört zu den schon „pervers“ zu nennenden Vorstellungen der damaligen Religionspädagogik. Für die Herausbildung des autoritären Charakters sind diese Darlegungen gut geeignet und können mit der versuchten Internalisierung der Befehls- und Gehorsamsstruktur fast nahtlos für eine militärische Sprache und deren Verwendung in dem Militär selber ge- und missbraucht werden, auch wenn das oberste Ziel der religiösen Erziehung die Gewinnung eines Humanitätsideales darstellt.³⁹⁶ Der den Zielen und ihrer praktischen autoritären Verwirklichung inhärente Widerspruch war dem Autor m.E. nicht bewusst. Auch wenn die Konsequenzen für den Lebenslauf eines Kindes oder eines Heranwachsenden in der von mir eingesehenen Sekundärliteratur³⁹⁷ nicht so stringent gesehen wird, wie ich dies interpretiert habe, so muss aufgrund der weitergehenden Geschichte im Deutschen Reich, der Weimarer Republik und dem sogenannten Dritten Reich diese verallgemeinernde Schlussfolgerung in der vorliegenden Schärfe gezogen werden. Kabisch Erziehungsratschläge werden von den faschistischen Vorstellungen der Erziehung der Säuglinge und Kleinkinder von Johanna Harrer weitergeführt, auch wenn dabei keine äußere Abhängigkeit bestand. Auch die in der theoretisch liberalen Religionspädagogik durchscheinenden Vorstellungen müssen in ihrer praktischen Ausgestaltung mindestens als prä-faschistoid bezeichnet werden. Bis weit nach dem Ersten Weltkrieg herrschten diese „liberalen“ Ideen im Blick auf Kind, Jugendlicher und Schule in der Ausbildung angehender Religionslehrer vor, die in ihrem praktischen Vollzug eher der Fundamentierung einer Untertanengesinnung

³⁹⁵ Moser, Tilman Gottesvergiftung

³⁹⁶ Vgl. Kabisch Wie lehren wir Religion Seite 3

³⁹⁷ Vgl. Ritter, W.H. (1989) Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext oder Krotz, Fritz (1982) Die religionspädagogische Neubesinnung

dienten als einer wirklich liberal zu nennenden Erziehung. Das Werk von R. Kabisch wurde nach seinem Tod am 30. Oktober 1914 in Westflandern im Ersten Weltkrieg von D.Dr. Tögel fortgeführt und im Blick auf die Fragen der Gegenwart des Jahres 1931 unter Betonung von Religionsunterricht und Moralunterricht ausgebaut. Auch wenn die Beurteilung der von Kabisch vorgelegten Arbeit aus der Sicht des Jahres 1910 als liberal bezeichnet wurde, sollte in einer gegenwärtigen Interpretation der Intentionen die möglichen Folgen einer so konzipierten religiösen Erziehung mit in den Blick genommen werden.

10.2.2 Entwürfe der Dialektischen „Religionspädagogik“

Mit dem Römerbriefkommentar von Karl Barth, erschienen 1922 in zweiter Auflage, begann die theologische Bewegung, die als Dialektische Theologie bezeichnet wird. Diese Bewegung führte nach dem Ersten Weltkrieg zu einem theoretischen und sich auch kirchenpolitisch auswirkenden Bruch mit der liberalen Theologie bzw. dem Kulturprotestantismus, der nach der Überzeugung der mit der dialektischen Theologie verbundenen Theologen mit verantwortlich war für die Entwicklung der reichsdeutschen Gesellschaft. Diese Entwicklung führte zum Weltkrieg und der danach folgenden Novemberrevolution als Folge des verlorenen Weltkrieges. Im Konzept der dialektischen Theologie wurde diese staatlich- gesellschaftliche Krise in positiver Weise als Krisis der Kultur und als Kairos verstanden. Die pädagogischen Intentionen der Dialektischen Theologie begannen ihren Weg im Deutschen Reich zu Ende der zwanziger Jahre (1929) durch Gerhard Bohne mit dem als Unterrichtswerk gedachten Buch „Das Wort Gottes und der Unterricht“.³⁹⁸ Im Kontext der Dialektischen Theologie in der Schweiz und deren „Religionspädagogik“ erschien die Methodik christlicher Unterweisung von Rinderknecht und Zeller 1936. Der defizitäre Blick auf das Kind und den Jugendlichen wurde in der Dialektischen Theologie prolongiert und unterscheidet sich zwar in dem theoretischen Bruch zwischen Dialektischer und Liberaler Theologie, aber kaum in ihren praktischen religionspädagogischen Auswirkungen und besonders nicht im Blick auf das „defizitäre Kind“.

10.2.2.1 *Das Wort Gottes und die Erziehung*

Bohne trennt in seinem 1929 geschriebenen Werk „Das Wort Gottes und der Unterricht“ zwischen einer allgemeinpsychologischen Betrachtungsweise des Kindes bzw. des Jugendlichen und möglichen religionspsychologischen Ergebnissen. Er

³⁹⁸ Fritz Krotz widerspricht in seiner Habilitationsschrift der allgemeinen Auffassung, dass Bohne die Intentionen der Dialektischen Theologie religionspädagogisch umgesetzt habe. Zu verweisen -so Krotz - ist bei Bohne auf das Kriegserlebnis als eine Quelle seiner Gedanken, die Nicht-Äußerung von Barth und Brunner zur Pädagogik und die Aufnahme des Entscheidungsbegriffes aus Bohnes religionspsychologischen Studien. Krotz, Fritz Die religionspädagogische Neubestimmung, Seite 136

lehnt diese Ergebnisse zwar nicht direkt ab, aber sie sind erst in zweiter Linie wichtig für seine Argumentation. Vor der Veröffentlichung dieses Unterrichtswerkes hatte Bohne eine religionspsychologische Analyse³⁹⁹ vorgelegt, die sich aus einer Analyse von religiösen Biographien Erwachsener im Blick auf ihre Kindheit und Jugend speist, also mit einem Blick auf die religiöse Biographie Erwachsener in retrospektiver Betrachtung. Trotz dieser religionspsychologischen Vorarbeit gehört für ihn die Religionspsychologie aber nicht zur Religion, sondern zur Alltagspsychologie. Davon strikt getrennt sieht er die „Wirklichkeit der Religion...gegeben mit der Wirklichkeit Gottes, d.h. mit der Wirklichkeit einer Offenbarung, in der ein Wort Gottes uns trifft. Damit ist Religion also niemals eine nur innermenschliche Tatsache, sondern ihre Wirklichkeit liegt immer in der Ich-Du-Beziehung zwischen Gott und Mensch.“⁴⁰⁰ Mit dieser Trennung zwischen dem Phänomen >Religion< und der >Wirklichkeit Gottes< nimmt Bohne eine Terminologie der Dialektischen Theologie auf.

10.2.2.2 Offenbarung und Gehorsam

Für den evangelischen Religionsunterricht und das Bild des Kindes allgemein bedeutet dies, dass der Mensch bzw. das Kind und der Jugendliche nur in seinem „Vor-Gott-gestellt-sein“ gesehen werden kann und muss. Für Bohne ist die entscheidende Frage die Frage nach dem Kind und dem Jugendlichen vor Gott in der Auseinandersetzung mit der Offenbarung. Abgewertet wird damit eine innerweltliche Erklärung bzw. Untersuchungen zur Frage innermenschlicher Zuständigkeit im psychologischen Sinne. Strikt formuliert Bohne: „So bleibt dem RU, der mit Gott u n d mit dem Menschen zugleich Ernst machen will, nur eines übrig. Er muss auf der einen Seite Schritt für Schritt mit der Pädagogik und Psychologie gehen und den Menschen psychologisch sehen, auf der anderen Seite aber ebenso Schritt für Schritt und Entwicklungsstufe für Entwicklungsstufe diese Linie durchkreuzen durch die Schau von Gott her...Diese Schau von Gott her ist die einzig wirkliche religiöse Betrachtungsweise im Gegensatz zur Schau vom Menschen her, der psychologischen Betrachtungsweise der Gesamtpädagogik“.⁴⁰¹ **Die pädagogische Betrachtung des Kindes hat im Religionsunterricht oder im religiösen Erziehungsgeschehen als solchem letztlich keine Bedeutung.** Das Kind und der Jugendliche, in der Regel von Bohne als Junge bzw. männlicher Jugendlicher beschrieben, wird durch den Unterricht in die Entscheidungssituation gestellt, „...daß er bedingungslos g e h o r s a m wird.“⁴⁰² Der Mensch, auch das kleine Kind, wird als Sünder verstanden, dessen Wille verdorben bzw. verderbt und von Gott

³⁹⁹ Bohne, Gerhard (1922) *Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit*, Leipzig

⁴⁰⁰ Bohne, Wort Gottes Seite 121

⁴⁰¹ Bohne, Wort Gottes Seite 123

⁴⁰² Bohne, Wort Gottes Seite 137

abgewandt ist. Insofern muss der Mensch sich entscheiden, ob er Gottes Willen folgt oder seinem eigenen Willen. Nach Bohnes Auffassung muss das Ich sich aufgeben und die beiden Schlüsselworte hierzu sind „Selbstverleugnung und Gehorsam“⁴⁰³, das genaue Gegenteil dessen, was die Aufgabe einer günstigen kindlichen Entwicklungsrichtung aus heutiger Sicht wäre.

10.2.2.3 Der Ruf zur Entscheidung für das >sündige Kind<

Im Blick auf die religiöse Erziehung der kleinen Kinder fasst Bohne die religiös-psychologischen und theologischen Unterschiede zwischen Kindheit, dem jugendlichem Alter und dem Erwachsenen so auf: Aus dem Ruf Jesu zur Buße folgert er, dass sowohl Erwachsene als auch Kinder eine Entscheidung vor Gott treffen können. Das Stadium der Kindheit ist ein naturhaft kindliches Stadium und das Kind lebt in der schlichten Gegenwart. Die psychologisch feststellbaren Formen des religiösen Verständnisses in der Kindheit haben für Bohne wenig Relevanz. „Das Leben vor Gott hat kein Analogon, wir haben also für dasselbe keinen menschlichen Maßstab und können deshalb auch durch keinen Vergleich mit irgendeiner menschlichen Lebensform oder Zuständlichkeit etwas über die Wirklichkeit des Lebens vor Gott erschließen.“ Mit dieser Äußerung wird jeder möglichen Situationsanalyse des Lebens von Kindern und Heranwachsenden eine Absage erteilt, ihre wirkliche Lebenssituation kann religionspädagogisch nicht zur Kenntnis genommen werden; eine auf biblischen Metaphern beruhende Religionspädagogik wäre, im streng logischen Sinne dieser Argumentation, ebensowenig möglich. Der wesentliche Unterschied zwischen kindlicher und erwachsener Haltung in der Beziehung zu Gott ist dieser: >Die kindliche Haltung liegt vor dem Erwachen zu bewußter Ichheit und die männliche Haltung nach diesem Erwachen.<⁴⁰⁴ Mit der Pubertät, in der – Bohne nimmt hier im Grunde eine These von Rousseau auf – erst ein eigentlich religiöses Leben begänne, ist damit die Situation der Entscheidung gegeben. Diese Zeit ist dadurch gekennzeichnet, dass darin „...eine schwere Krisis (liegt), die im Erwachen des Ich begründet ist. ...Der Mensch tritt Gott gegenüber. Er reißt die große grundsätzliche Kluft auf zwischen Ich und Gott,... (als Mensch,) der all seine Sache aufs Ich stellt und nun von Gott bedrängt wird.“⁴⁰⁵ In dieser Situation der Herausbildung des Ichs tritt das Christentum mit einer höheren Autorität dem jungen Menschen, dem werdenden Mann entgegen und will dem Ich eine Grenze setzen und den jungen Menschen als Sünder richten. „Das Heil will sich nicht vom Menschen beurteilen lassen, sondern will ihn beurteilen, es macht seinen eigenen Anspruch geltend, dem das Ich sich fügen muß, oder durch den es gerichtet wird...“

⁴⁰³ Vgl. Bohne, Wort Gottes Seite 139

⁴⁰⁴ Vgl. Bohne, Wort Gottes, Seite 147

⁴⁰⁵ Bohne, Wort Gottes, Seite 147

Es stellt das Ich vor ein letztes Entweder-Oder, vor die Aufgabe aller Werte (Matth.13,44-46).⁴⁰⁶ Nur durch den Tod des Ich kann das Heil gefunden werden.

10.2.2.4 Die Entscheidungsmetaphorik

Es ist schwer nachzuvollziehen, wie zehn Jahre nach dem „Großen Krieg“, im Jahr 1929 Kinder, Jugendliche und Erwachsene verstehen könnten, dass es darum ging, in der Entscheidungssituation vor einem letzten Entweder- Oder zu stehen. Auf der allgemeinpsychologischen und gesellschaftlichen Ebene waren viele Heranwachsende und junge Erwachsene mit dem bloßen Überleben in einer heraufziehenden Wirtschaftskrise und der Trauerarbeit über die verlorenen Möglichkeiten des einstigen Kaiserreiches beschäftigt. Die Forderungen nach bedingungslosem Gehorsam und dem „Tod des Ichs“ liegen durchaus auf der Linie der liberalen Religionspädagogik von Autorität und Gehorsam und dem Bild des >unzulänglichen, unbändigen Kindes<, treffen aber die reale Lebenssituation eines Kindes nicht. Das grundsätzlich verderbte Kind, von Gott abgewandt, wird weiter in einem autoritären Zuchtkontext gehalten, obwohl die höhere Autorität bei Bohne nicht der Erzieher, sondern das Christentum ist. Dieser Erzieher aber verkündet autoritativ Gottes Willen und in der Praxis vermutlich autoritär. Aus der von Karl Barth formulierten theologischen Einsicht im Römerbrief für den erwachsenen Christen und den Theologen wird bei Bohne ein didaktisches Prinzip der Erziehung für das „sündige Kind“ konstruiert, ungeachtet der schon aufgeworfenen Frage, in welcher inhaltlichen Abhängigkeit oder Unabhängigkeit Bohne von der dialektischen Theologie stand. Die an Kriegsrhetorik erinnernde Begriffsbildung mit der Forderung nach „bedingungslosen Gehorsam“, dem „letzten Entweder- Oder“, dem „Tod des Ich“ oder dem „sich fügen“ des jungen Menschen wird in einen religionspädagogischen Kontext aufgenommen. Die Frage bleibt, zu welchem Zwecke und zu welchem Ziele geschah dies? Der von Krotz⁴⁰⁷ dargelegte Kontext der Rückführung seiner Gedanken auf das Kriegserlebnis im Ersten Weltkrieg erscheint sehr plausibel.

10.2.2.5 „Religionspädagogik“ als Umkehr- Projektion

Da Bohnes Buch auch nach dem Zweiten Weltkrieg als Leitfaden der Religionslehrerausbildung diente, wird die Problematik seiner Argumentation, bezogen auf die 50iger und 60iger Jahre, noch verschärft. Die Mehrheit der Kinder wie der Eltern in der Bundesrepublik war im Kontext einer Restaurierungspädagogik und –politik gefangen, die durch eine wiederaufgerichtete äußere Ordnung die

⁴⁰⁶ Bohne, Wort Gottes, Seite 164. Die Auslegung der Gleichnisse vom Schatz im Acker und von der kostbaren Perle könnte auch anders zu verstehen sein als im Sinne von Bohne. Der biblische Text legt eine Todesmetaphorik jedenfalls **nicht** nahe.

⁴⁰⁷ Krotz, Fritz Die religionspädagogische Neubestimmung Seite 136

innere Leere und den Verlust der in 12 Jahren hoch gehandelten Naziorientierung („Führer befehl, wir folgen..) zu >bearbeiten< suchte. Viele Kriegskinder wuchsen vaterlos auf und mussten, sofern ihre Väter relativ schnell aus der Gefangenschaft zurückkehrten und mit den Kriegserlebnissen und –erfahrungen weiterlebten, mit z.T. schwer traumatisierten Vätern und Müttern lernen zu leben. Dies gilt ebenso für die Nachkriegskinder, deren Familien neben den Kriegserfahrungen der Erwachsenen und deren seelischer Beschädigung eventuell auch Erfahrungen von Flucht und Vertreibung mitbrachten. Neben dem großen Schweigen der Eltern über die faschistische Vergangenheit des Landes und der möglichen Verflechtung der Erwachsenen in das Regime, führte dies oft zu einer frühzeitigen Übernahme von altersunangemessener Verantwortung im familiären Kontext, zu einer „Parentifizierung“ der Kinder. Viele konnten sich erst durch therapeutische Arbeit von Über-Identifizierungen befreien oder litten bzw. leiden lebenslang unter diesen Traumata und reichten diese auch an die nachfolgende Generationen weiter. Von einem existentiell am Boden liegenden Volk zu erwarten, dass seine Kinder sich der Entscheidung als Sünder vor Gott stellen, ist schon eine „kühne“ Formulierung, umso mehr, als diese Entscheidung nur als moralisierende Entscheidungsvorhaltung verstanden werden kann. Wie anders kann <göttliche Autorität> als von Menschen (Eltern, Lehrer, Pfarrer usw.) ausgeübt verstanden werden? Wie wäre überhaupt Gottes Stimme wahrnehmbar und wer entscheidet, ob die solcherart gehörte Stimme die Stimme Gottes oder gar des Teufels wäre? Die Kriegsmetaphorik, die in der liberalen Religionspädagogik verwendet wird im Blick auf >Autorität und Gehorsam< und weiterer Begriffe, ist auch in der Sprachform bei Bohne zu finden, in der das Wort Gottes den Menschen „trifft“. Wer in den Schützengräben des Ersten und auch des Zweiten Weltkrieges lag und überlebte, wird dieses „treffen“ sofort verstehen. Wer diese Erfahrung nicht teilen musste, müsste in diesen Erfahrungskreis erst eingeführt werden.

10.2.2.6 Verantwortung und Schuld

Wer wen in diese Krisis, die sowohl 1929 noch wahrnehmbar war als Folge des „verlorenen“ Krieges, der erst nach dem zweiten großen Krieg als Erster Weltkrieg bezeichnet werden konnte, als auch erst recht in den fünfziger Jahren als Folge der damals noch als „Zusammenbruch“ verstandenen Kapitulation des 8. Mai 1945 nach dem faschistischen Regime sich noch auswirkte, wer also wen in diese Krisis führte, wird in dieser religionspädagogischen Stellungnahme folgerichtig ausgespart; ebenso wird ausgespart, wie aus einem innerlich am Boden liegenden Kind, Jugendlichen und erwachsenen Menschen bzw. einem Volk ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen werden kann, die sich einer so weitreichenden Entscheidung stellen können. Es ist schon befremdlich, dies so zu behaupten: „Neben der

Schicksalserfahrung ist es dann die Erkenntnis der eigenen Schuld, in der das Kind unmittelbar den Anspruch Gottes spürt, und vor ihm in der Entscheidung steht.“⁴⁰⁸ Welche „Verantwortung“ für die gesellschaftlich- politische Lage und damit welche „Schuld“ könnte einem Kind in den 50iger Jahren schon zugerechnet werden, das in eine im wörtlichen Sinne zertrümmerte Welt in Deutschland und anderen vom faschistischen Krieg zerstörten Ländern hineingeboren wurde? Auch wenn die Angstkomponente der „liberalen“ Pädagogik von Kabisch nicht benannt wird, wird die konkrete Situation des Kindes und des Heranwachsenden auch bei Bohne ignoriert. Der Anspruch Gottes an das Kind ist nicht mehr als ein verklusulierter Anspruch eines Erwachsenen an ein Kind in „theologisch- unterweisender“ Verkleidung. Eine Zuweisung von Schuld an ein Kind ist m.E. eine Projektion Bohnes eigener Verantwortung, möglicher Verstrickung und möglicher Schuld auf das Kind im psychoanalytischen Sinne. Die politisch- gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen die Kinder aufwachsen bzw. erzogen oder „parentifiziert“ werden, kommen in keiner Weise zur Sprache. Mit der Vorstellung, dass nur durch den >Tod des Ichs< das Heil gefunden werden kann, wird diese Didaktik gewissermaßen ins Metaphysische gesteigert und einer Auseinandersetzung entzogen. Im Blick auf mystische Erfahrungen Erwachsener mag diese Formulierung im Recht sein, keinesfalls aber als methodische Anweisung in einem religionspädagogischen Kontext. Diese Sprachlosigkeit im Blick auf die reale Situation vieler Kinder und Jugendlicher trotz vieler Worte und irritierender Sprachformen gilt nicht nur für die erste Ausgabe seines Werkes von 1929, sondern auch für die verschiedenen Auflagen der 50iger Jahre und für die Wirkung des Autors als Hochschullehrer.⁴⁰⁹ Die Argumentation Bohnes fügt sich adäquat ein in die restaurative gesellschaftliche und politische Situation der 50iger und 60iger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Überschrift über diesen Weg der Religionspädagogik lässt sich durchaus mit der Metapher „Religionspädagogik auf dunklem Weg“ bezeichnen.

⁴⁰⁸ Bohne, Wort Gottes, Seite 145

⁴⁰⁹ Mir ist aus der gesamten Argumentation der Veröffentlichungen von Bohne uneinsichtig, wie Martin Stallmann in einer Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Bohne unter der Überschrift „Das Problem der Religionspädagogik“ von einer >liebenden Zuwendung zum heranwachsenden Menschen< schreiben kann. Darum scheint es bei Bohne doch nur in einer merkwürdigen Verdrehung zu gehen!! Aus: Glauben und Erziehen. Eine Festgabe für Gerhard Bohne zu seinem 65. Geburtstag, hrsg. V. Hellmut Heeger Neumünster 1960. Die Verwicklung Bohnes in den Faschismus müsste noch genauer untersucht werden, um auch für sein Gesamtwerk eine Verifizierung bzw. im wissenschaftlichen Sinne eine Falsifizierung meiner Thesen zu erreichen. In ähnlicher Weise, im Blick auf Bohne, wie in meiner Darstellung argumentiert auch Godwin Lämmermann in Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Seite 74 ff.

10.2.2.7 Schweizerische religionspädagogische Methodik der Dialektischen Theologie

Aus einer schweizerisch orientierten Sichtweise auf das Kind und den Heranwachsenden argumentiert die Schrift von Rinderknecht und Zeller mit dem Titel „Methodik“. Die Schweiz war weder vom Ersten noch vom Zweiten Weltkrieg direkt berührt worden und dem zu Folge gab es keine direkten Erfahrungen mit Krieg und Kriegsfolgen in der Bevölkerung bzw. bei den Kindern oder Jugendlichen. Der Einfluss der psychologischen Forschung der Kinderpsychologie wird ebenfalls in dieser Methodik nicht allzu hoch bewertet, obwohl Jean Piaget schon in den 20iger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit seinen Veröffentlichungen in der französischsprachigen Schweiz wirkte. Dennoch werden in der Aufnahme psychologischer Ergebnisse zwei Phasen in der Entwicklung von Kindern konzidiert, die als *Ruhe des Gefühlslebens* und als *höhere Erregbarkeit des Gefühlslebens* bezeichnet werden.⁴¹⁰ Die Beruhigungsphasen sollen demnach für das Lernen des biblischen Wissens bewusst benutzt werden. Im Unterschied zu der Auffassung schon des Kindes als Sünder bei Bohne wird bei Rinderknecht/Zeller das Kind als im Stande der Gnade⁴¹¹ stehend definiert. Erst mit dem Erwachen des <Ich> ist sowohl das Kind als Person ernst zu nehmen als auch dem Kind seine Gotteskindschaft eindringlich bewusst zu machen, auch im Hinblick auf seine Kameraden[!]. Auch bei einer vergleichsweise differenzierenden Betrachtung von Mädchen und Jungen beginnt dann die Übernahme des >Sündenbegriffes< mit der Pubertät, indem die dann erwachende Sexualität <als Sünde erlebt werden kann>.⁴¹² Für die Aufgaben des Mädchens wird mit der Möglichkeit der Mutterschaft >Ausgeliefertsein und Angewiesensein auf Schutz< als neue Lebenswahrnehmung beschrieben. Die Aufgabe des Lehrers und des Pfarrers als Erzieher ist die Wahrnehmung der Rolle der Autorität, die mit den Stichworten Disziplin und Überlegenheit zu benennen ist. Da die disziplinarischen Möglichkeiten bezüglich der Noten relativ schwach sind, wird von Rinderknecht/ Zeller vorgeschlagen, sich auf die Überlegenheit des Geistes und des Willens des Lehrers zu beziehen, auf die eigene innere Autorität.

Auch die religionspädagogischen Überlegungen in der Schweiz aus dem Umfeld der Dialektischen Theologie beziehen sich insgesamt auf das Bild des defizitären Kindes, das erzogen und vor allem geführt werden muss. Gewisse Unterschiede in der Auswahl der benutzten Bilder zur Ausgestaltung der Aufgaben des Erziehers differieren zwischen der Auffassung Bohnes, die durch die deutschen Erfahrungen der zwanziger Jahre, durch das Schweigen über die Nazizeit und die je eigenen

⁴¹⁰ Vgl. Rinderknecht/ Zeller (1936) Methodik christlicher Unterweisung Gebundene Ausgabe Zürich Seite 26; zitiert nach der 5. Auflage von 1968

⁴¹¹ Vgl. Rinderknecht/ Zeller Seite 36

⁴¹² Vgl. Rinderknecht/ Zeller Seite 47

Anteile in dieser Zeit geprägt sind und der Auffassung der beiden Schweizer Autoren, deren lebensmäßiger Hintergrund durch die Schul- und Lebensverhältnisse der helvetischen Konföderation in den dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts und einer Lebenswelt geprägt sind, die den Zweiten Weltkrieg in der „Zuschauerrolle“ erlebte.

10.2.3 Nachdenkliches

Insgesamt sehe ich die praktischen Folgen der religionspädagogischen Intentionen der Verfasser von religionspädagogischen Lehrwerken wie Kabisch, Bohne, Rinderknecht und Zeller, die auch als theologische Lehrer gewirkt haben, als schwierig an. Bevor Kinder überhaupt in einem Inkulturationsprozess als aktive und passive Teilnehmer ein eigenes Ich bzw. ein Selbst ausbilden können, wird ihnen das Gefühl der Angst vermittelt, die Über-Gewalt des Erwachsenen durch Schläge bzw. Bestrafung legitimiert und die theologische Überhöhung des Daseins prinzipiell als Sünde bzw. die psychosexuelle Entwicklung in der Pubertät als Einbruch der Sünde verstanden. Diese Sichtweise eines Kindes und eines Jugendlichen kann m. E. nur als Umkehrprojektion im psychoanalytischen Sinne verstanden werden, auch wenn meine Vermutung nur eine retro-projektive Hypothese bleiben muss. Das, wovor die Autoren (Bohne, Rinderknecht- Zeller) sich vermutlich am meisten ängstigen, nämlich die Sexualität, wird bei den Kindern bzw. Jugendlichen mit einem Verbot bzw. dem Verdikt der Sünde belegt. Diese Religionspädagogik ist bis in die sechziger Jahre hinein zumindest in Deutschland durch eine autoritäre und letztlich auch noch zumindest post-faschistoide Grundhaltung, die in den besprochenen Werken aufscheint, geprägt. Das Bild des Kindes ist als >defizitäres< zu kennzeichnen, oder noch schärfer formuliert: Das Kind ist Objekt der Pädagogik, seine subjektive Seite und seine eigenen Wünsche, Ängste und Hoffnungen werden aus den theoretischen Überlegungen ausgeschlossen. Seine ihm auferlegte Aufgabe ist ausschließlich der „Gehorsam“. Seine biographisch beschreibbare Lebenssituation ist religionspädagogisch **nicht** von Belang. Insgesamt kann ich in meiner Rezeption und Analyse nur das Verdikt von Loch bestätigen: Die reale Situation des Kindes wird in der evangelischen Pädagogik bis in die 60iger Jahre hinein verleugnet und damit abgewehrt bzw. verdrängt.

10.3 Veränderungen in der religionspädagogischen Wahrnehmung des Kindes

Durch das Wirken Bohnes als Religionspädagoge auch nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein erzielte die religionspädagogische Konzeption des unzulänglichen bzw. sündigen Kindes noch eine explizite Wirkung in dem Kontext der Evangelischen Unterweisung. Die nach

dem Zweiten Weltkrieg entwickelte und zur Wirkmächtigkeit gekommene religionspädagogischen Theorie, die mit den Namen Kittel, Hammelsbeck und anderen verbunden ist, hat im weiteren und engeren Sinne die Lebens- und Glaubenswirklichkeit des zu erziehenden Menschen, des Kindes und des Jugendlichen, aus dem Blick der religionspädagogischen Diskussion geschoben. Zuerst und ausschließlich geht es in der Evangelischen Unterweisung um das Stehen vor Gottes Angesicht und dann um das Hören des Wortes Gottes.⁴¹³ Auch Kittels Konzept der Evangelischen Unterweisung bezieht sich noch auf Bohnes Werk und tradiert damit – ob gewollt oder ungewollt – das Bild des sündigen Kindes.

Erst im ausgehenden 20. Jahrhundert änderte sich die die allgemeine pädagogische und die religionspädagogische Diskussionslage im Blick auf Kind und Kindheit mit der Emanzipation der Pädagogik und der Psychologie von der Leitwissenschaft Theologie bzw. Philosophie. Die Anstöße zu einer Veränderung auch des religionspädagogischen Bildes des Kindes kamen überwiegend aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, der gesellschaftlichen Umbrüche der sogenannten 68-er Bewegung und anderer, außerhalb von Theologie und Kirche liegenden Einflüssen. Mit den Überlegungen von Freud, den Forschungen von Piaget, der Entwicklung einer neuen Gesetzeslage schon in der Weimarer Republik, zeigten sich neue Ansätze des Verständnisses des Kindes und der Kindheit, die erst viel später im 20. Jahrhundert auch eine religionspädagogische Auswirkung erzielten. Nicht nur mit dem Buch von Philippe Ariès zur Geschichte der Kindheit (1960) – ungeachtet seiner möglichen methodischen Problematik in psychohistorischer Hinsicht – sondern auch mit den bisher behandelten Arbeiten weiterer Autorinnen und Autoren wurde eine weitergehende pädagogische Debatte über die Kindheit und das Bild des Kindes angestoßen.⁴¹⁴ Mit der Formulierung der Bildungspläne der Bundesländer für den Elementarbereich bzw. im BEP mit dem Bereich von 0 bis 10 Jahren wird nur ein Zwischenstadium der theoretischen Reflexion des Erziehungsprozesses im Heute (etwa 2007) beschrieben. Für das ungebrochene Interesse an der wissenschaftlichen Beschreibung der Kindheit und deren pädagogischer Bedeutung lassen sich mehrere Momente anführen, zu denen u.a. die alle Lebensbereiche umfassende Entwicklungsbeschleunigung einzubeziehen ist, sowie auch die Einsicht, dass die Erfahrungen eines Kindes in der „Konstruktion“ seiner Erfahrung seines gegenwärtigen und Lebens konstitutiv für die zukünftige Entwicklung seiner Persönlichkeit und seines persönlich- subjektiven Handlungspotentiales ist und gesellschaftliche Implikationen besitzt. Entscheidend ist für mich dabei, dass das Ziel christlicher und – wenn man so will – religiöser

⁴¹³ Vgl. Kittel, (1957) Religionsunterricht und Evangelische Unterweisung Hannover; Veröffentlichung der ersten Auflage 1947

⁴¹⁴ Vgl. hierzu: Geulen, Dieter Kindheit

Erziehung die Autonomie des Kindes bzw. des Erwachsenen in vielfältiger Hinsicht ist. Darum muss darauf geachtet werden und im Bewusstsein der Erziehenden präsent im Sinne einer dauernd Verpflichtung sein, dass „...die Verwechslung einer christlichen Erziehung im Geist des Evangeliums mit einer gesetzlich repressiven Erziehung noch immer am Anfang vieler Lebensschicksale steht und die Ursache dafür ist, daß später die Sinnsuche als Suche nach Gott entweder ganz aufgegeben wird oder den Charakter angstbesetzter Religiosität nicht abstreifen kann.“⁴¹⁵ Als Forderung an eine am Evangelium orientierte Pädagogik kann der Weg der Erziehung nur als Erziehung zur „Freiheit der Kinder Gottes“ formuliert werden.

10.3.1 Veränderungen in der religionspädagogischen Wahrnehmung bei Nipkow

Mit der pädagogischen und religionspädagogischen Arbeit von Karl-Ernst Nipkow ist ein Anfangspunkt einer veränderten Wahrnehmung der Kindheit und des Kindes Ende der 60iger Jahre zu benennen. Diese veränderte Wahrnehmung der Kindheit und damit auch die veränderte Bearbeitung der Thematik in der Religionspädagogik ist für Nipkow durch die Auseinandersetzung mit Freud, Erikson und Spitz bestimmt. Damit werden in die religionspädagogische Theoriebildung Resultate psychotherapeutischer Theorien rezipiert und aufgenommen. Die Bedeutung der Aufnahme der psychologisch- psychotherapeutischen Resultate liegt darin, dass diese Autoren für Nipkow auf eine nicht zu überschätzende, fortdauernde Wirkung der frühkindlichen Entwicklung und die emotional- affektiven Beziehungen des Kindes in dieser Zeit und deren Einfluss für die gesamte Biographie des Kindes und des Heranwachsenden hingewiesen haben.⁴¹⁶ Im Zusammenhang der Förderung der Chancengleichheit für Kinder ist zugleich die Individualität des Kindes mit zu fördern. Sehr deutlich weist Nipkow darauf hin, dass „...das Kriterium für die pädagogische Aufrichtigkeit des Strebens nach voller Verwirklichung der Bildungschancen für alle die gleichzeitig wahrgenommene Sorge dafür ist, daß jedes Kind wirklich *individuell* gefördert wird.“⁴¹⁷ Mit der Aufnahme der Forderung der Bildungschancen für alle Kinder ist für Nipkow auch die religionspädagogische Arbeit inkludiert. Dass die deutsche Schule und die damit verbundene Schulbildung weit von einer sinnvollen, individualisierenden Binnendifferenzierung in den 60iger Jahren entfernt war, ist ihm durchaus bewusst. Die Aufgaben des Kindergartens bzw. der Kindertagesstätten sind 1968 noch nicht in den pädagogischen und religionspädagogischen Blick genommen worden. In der Aufnahme der didaktischen Theorie von Wolfgang Klafki⁴¹⁸, der in der Tradition der geisteswissenschaftlichen

⁴¹⁵ Nipkow, Karl Ernst (1984) Grundfragen der Religionspädagogik Band 3 Seite 47, Erstveröffentlichung 1975

⁴¹⁶ Nipkow, (1971) Schule und Religionsunterricht im Wandel

⁴¹⁷ Nipkow, Schule Seite 18

⁴¹⁸ Prof. Wolfgang Klafki ist im Jahre 2016 verstorben.

Pädagogik von Erich Weniger arbeitete, weist Nipkow auf die >pädagogische Verantwortung gegenüber dem Kind <⁴¹⁹ hin. Mit diesem Verweis begründet er, dass der didaktische Einstieg in der pädagogischen Theoriebildung im Hinblick auf das Kind in der jeweiligen >Gegenwart< liegen soll. Da in der pädagogischen Diskussion auch die Grundschule mit einbezogen war, beziehe ich diesen Blick auf die Diskussion zur Verantwortung gegenüber dem Kind mit ein. Allerdings geht es in der theoretischen Diskussion nicht um das reale Kind, sondern die Ebene der Diskussion, auch hinsichtlich einer angedachten Individualisierung, bewegt sich im „gesellschaftlich- geschichtlichen Verantwortungshorizont“⁴²⁰, d.h. in den vorhandenen schulischen Institutionen der damaligen Gegenwart. Pointiert formuliert bewegt sich die Diskussion um Schülerinnen und Schüler in der Grundschule, der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium. Um allerdings im Religionsunterricht (RU) pädagogisch und theologisch wirksam zu werden, besonders im Hinblick auf die Individualität des Kindes, „...wird ein *besonderer pädagogischer Mut* zu fordern sein, der Mut zu einer *Umstrukturierung* in der Gewichtsverteilung der didaktischen Grundformen, allgemein der Mut zu einer *modernen pädagogischen Unterrichtsgestaltung*.“⁴²¹ Besonders hebt Nipkow dabei die Schülerfrage bzw. den fragenden Schüler hervor, der einer institutionalisierten Ermutigung bedarf[!]. Zu einer weiteren modernen pädagogischen Maßnahme in der Gestaltung des schulischen RU gehört die Mitbestimmung des Schülers bei der Planung und Durchführung des Unterrichtes, die für Nipkow mit der „...Formel von der inneren Solidarität des evangelischen Lehrers mit dem Kind...“⁴²² benannt wird. Festzuhalten ist, dass sich in den von Nipkow vorgelegten Arbeiten der Blick langsam für die äußere und innere Realität des Kindes öffnet, obwohl auch er damals noch in sehr traditionellen Formen denkt, selbst wenn er sich verbal offener im Blick auf die Rolle des Kindes bzw. des Schülers, der Schülerin im Unterricht positioniert. Dafür mag das nachfolgende Zitat stehen: „Es muß ja wohl zugegeben werden, daß für das Kind zunächst sowohl das Bewußtsein seiner Sündhaftigkeit vor Gott als auch die Erfahrung der göttlichen Vergebung psychisch gesehen unmögliche, weil zu der Form kindlichen Erlebens schlechterdings nicht passende Erfahrungen sind.“⁴²³ Die Formel des Kindes als Sünder wird aufgegeben, aber wie wird das Kind nun gesehen? Wird es aus dem Status des Objektes des pädagogischen und religionspädagogischen Bemühens entlassen?

⁴¹⁹ Nipkow, Schule Seite 88

⁴²⁰ Nipkow, Schule, Seite 97

⁴²¹ Nipkow, Schule Seite 245

⁴²² Nipkow, Schule Seite 248

⁴²³ Nipkow, Schule, Seite 253

10.3.2 Die Fähigkeit Religion zu lernen - Readiness for Religion

In England wurde durch Goldman zu Beginn der 60iger Jahre ebenso wie bei Loch oder auch bei Nipkow u.a. eine große Schwierigkeit hinsichtlich der Disfunktionalität des Religionsunterrichtes im Blick auf die Adressaten beschrieben, besonders im Hinblick auf die erlangten Resultate des Unterrichts bei Schülerinnen und Schülern. Zugleich wurde eine Veränderung der Erziehungsgesetzgebung diskutiert, die möglicherweise die morgendliche Schulversammlung und den verpflichtenden Religionsunterricht beenden würde. Die damalige Erziehungsgesetzgebung in England beruht auf einem Erziehungsgesetz aus dem Jahre 1944 und brachte nicht die erhoffte Wirkung im Hinblick auf die Einbindung der Adressaten in die unterschiedlichen Kirchen bzw. Denominationen als Wirkung des Religionsunterrichtes. Die Transformation der britischen Nachkriegsgesellschaft hatte zum Teil vergleichbare Implikationen wie in Westdeutschland. Zu den transformierenden Einflüssen der Gesellschaft gehörten die als Briten einwandernden Angehörigen der Mitgliedsnationen des ehemaligen Commonwealth of Nations, die ihre kulturelle und religiöse Prägung durch Buddhismus, Hinduismus, Islam und als Sikh mitbrachten. Durch den britischen Pass waren sie sofort Teil der britischen Gesellschaft, auch wenn die religiösen und politischen Implikationen der Einwanderung zur damaligen Zeit nicht zur Kenntnis genommen wurden. Die Problemstellung für die religionspädagogische Arbeit in Schulen und Gemeinden (Denominationen) verlangte nach neuen Fragen und Antworten. Gleichzeitig wurden Wege bzw. Auswege zu einer Veränderung der entstandenen Situation gesucht und der Frage nachgegangen, wie der kindliche Adressat in den Blick der „objektiven Inhalte“ der religiösen Vermittlung genommen werden kann, denn die Ergebnisse der damaligen Vermittlung waren im Bereich christlichen Religionsunterrichtes „depressingly meagre“⁴²⁴, absolut unzufriedenstellend.

10.3.2.1 Die drei Stadien der Entwicklung

Goldman⁴²⁵ entwickelte sein Programm eines Verständnisses der Entwicklung von kindlicher Religiosität mit Hilfe der Entwicklungspsychologie und beschreibt drei Ebenen der religiösen Fähigkeiten bzw. der religiösen „Bereitschaft“.⁴²⁶: Intellectual readiness, emotional readiness und physical readiness. Zunächst beschreibt er die

⁴²⁴ Goldmann, (1965) Readiness for Religion London Seite 3. Goldmann geht von der Beobachtung aus, dass die Antwort auf die Frage der religiösen Erziehung in den Bedürfnissen (needs) der Kinder liegt. Also auf der Wahrnehmung ihrer wirklichen Lebenslage und der davon abgeleiteten angemessenen religionspädagogischen Antwort. (Vgl. zum englischen Text die Seiten 8 und 9). Übersetzung in die deutsche Sprache von mir, W.M.)

⁴²⁵ Goldman, Readiness

⁴²⁶ Ich versuche die unterschiedlichen Komponenten von >readiness< mit zu übersetzen! W.M.

Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten (intellectual readiness) und bezieht sich dabei auf das für ihn wichtigste Konzept, das Konzept der Entwicklung des Selbstverständnisses oder des Selbstkonzeptes (selfconcept)⁴²⁷. Aus diesem Verständnis des Selbstkonzeptes heraus entwickelt Goldman später seine Auffassung von den sich im Kind entwickelnden religiösen Konzepten. In Anlehnung an Piagets präoperationales Stadium zwischen 2-7 Jahren nennt Goldman das Stadium der Entwicklung eines Kindes zwischen etwa 5 und 7 Jahren das Stadium der <Vorreligiosität> (pre-religious between pre-school and early schooling years)⁴²⁸. Dies ist der Grund, warum Goldman in diesem Stadium inhaltlich Themen bevorzugen würde, die zur Lebenswelt der Kinder in diesem Stadium passend sind. Neben der intellektuellen Fähigkeit tritt die Emotionale Fähigkeit (emotional readiness) des Kindes, die von ihm auf die Grundlage der Fähigkeit zum Vertrauen (in Gott) zurückzuführen und keine intellektuelle Fähigkeit ist. In einer tragfähigen Mutter- Kind- Beziehung wird die Grundlage für eine sichere emotionale Entwicklung gelegt. In diesem Zusammenhang kann auch das innere Bild für die Kinder entstehen, dass den Eltern eine göttliche Attribution beigelegt wird. Durch die Erschütterung der „elterlichen Götter“ kann die Gottheit in den Rang eines Elternpaares erhoben werden. Dieses scheinbare Gottesbild kann dann auf viele spätere Autoritäten wie Lehrer, Pfarrer und Polizisten u.a.m. übertragen werden. Durch Spiel und Theatererfahrungen kann diese kindliche Stufe des Verständnisses der Religion als Märchenerfahrung im weitesten Sinne zum Wohl der Kinder ausgestaltet werden.⁴²⁹ Für Goldman benötigt eine religiöse Erziehung auch eine geistige und körperliche Zuversicht (physical confidence) des Kindes. Darum sollte als Teil einer religiösen Erziehung die Bestätigung einer körperlich-geistigen Zuversicht und der körperlich- geistigen Fähigkeiten eines Kindes sein, damit ein Kind auch seine „Abenteuerlust“ (children are adventurous) leben kann, denn „...this would help us to be aware that physical education is of spiritual significance by building up a person who has sufficient confidence to trust himself and God“.⁴³⁰ Wichtig ist für Goldman, dass es um letztlich spirituelle Erfahrungen der Kinder und Heranwachsenden geht, die im Unterricht über das Christentum vermittelt werden, weniger um soziale Tugenden oder um moralische Werte. Wenn Werte vermittelt werden, dann sind sie sozusagen Nebenprodukte religiöser Erziehung. Für seine theologische Begründung seines Weges der „Readiness for Religion“ beruft sich Goldman neben dem Lehrer >Jesus< auf den theologischen Lehrer Tillich, auf die Zusammenschau von Immanenz und Transzendenz im Blick auf das, was bei Tillich

⁴²⁷ Goldman, Readiness Seite 46

⁴²⁸ Goldman, Readiness Seite 4:

⁴²⁹ Goldman, Readiness Seite 53

⁴³⁰ Goldman, Readiness Seite 54

Korrelation genannt wird⁴³¹ und von Goldman als theologischem und didaktischem Prinzip unterrichtlich umgesetzt wird.

10.3.2.2 Das Bild des Kindes – Auf dem Weg zum religiösen Subjekt

Für mich ist in diesem Abschnitt festzuhalten, dass Goldman um 1965 – in England und mit Auswirkungen für das Vereinigte Königreich – auf die Fähigkeit von Kindern und deren prinzipiellem religiösen Verständnis und ihrer Fähigkeit zu verstehen hinweist und damit den Weg zum religiösen Subjektsein der Kinder und der Heranwachsenden weist und beschreitet und damit den Weg eines auch in religiöser Hinsicht kompetenten Kindes, auch wenn dieser Begriff so nicht genannt wird, vorbereitet. Körper, Geist und Seele des Kindes werden als spirituelle Einheit verstanden. Inwieweit seine Analyse und sein Lösungsansatz schon bis zum Ende der 60iger Jahre die religionspädagogische Diskussion des Kontinentes erreichte, muss offen bleiben.

10.3.3 Die empirische Wendung der Religionspädagogik

Ende der 60iger Jahre wurden die Schwierigkeiten der bundesrepublikanischen Gesellschaft im Zwiespalt zwischen Restauration und Veränderung auf unterschiedlichen Ebenen ebenso wie in der britischen Gesellschaft diskutiert. Das allgemeine Ziel war die Wandlung einer als restaurativ verstandenen Gesellschaft hin zu einer offenen Gesellschaft. In diesem Kontext dieser gesellschaftlichen Veränderung und der heftigen Konflikte, die von der sogenannten 68er-Bewegung getragen und ausgetragen wurden, hatte in der Religionspädagogik Klaus Wegenast⁴³² eine „empirische Wendung“ der Disziplin gefordert. Mit der empirischen Wendung war der Blick auf die Folgen der unterrichtlichen Praxis im Blick auf den Religionsunterricht (RU) gemeint und ihre Implikationen für die Schülerinnen und Schüler. Die Erziehung in Kindergärten oder Kindertagesstätten war in diesen Jahren zunächst noch nicht direkt im Blick, musste aber später in die Analyse mit einbezogen werden, denn mit Fragen wie „Welches sind ausweisbare Folgen religiöser Erziehung für das Denken und Handeln von Schülern verschiedener Altersstufen? und weiter „Welche Interessen der Schüler gibt es im Bereich der religiösen Erziehung und welche Vermeidungstendenzen?“⁴³³ geriet die religiöse Erziehung der Schüler_innen und Lehrpersonen in den Wahrnehmungsbereich der Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes. Die Austrittsneigung bzw. die Abmeldung mancher Schülerinnen und Schüler aus dem RU nahm - relativ gesehen - zu und führte in der Folge u.a. zur Gründung der Religionspädagogischen Institute

⁴³¹ Goldman, Readiness Seite 221

⁴³² Wegenast, Klaus (1968) Die empirische Wendung in der Religionspädagogik in: Evangelischer Erzieher 20 1968 Seite 11- 125

⁴³³ Wegenast, Klaus (1979) Orientierungsrahmen Religion

(Gründung des Pädagogisch- theologischen Institutes der Ev. Kirche von Kurhessen Waldeck 1969 unter der Leitung von Pfarrer Siegfried Vierzig) in Westdeutschland mit der institutionellen Intention einer Neubegründung des Religionsunterrichtes (RU). Diese Neubestimmung der Ziele und Inhalte des RU hatte eine implizite Wirkung auch auf die allgemeinpädagogische und religionspädagogische Elementarerziehung im damals noch so genannten Kindergartenbereich.

10.3.4 Der Elementarbereich im Bildungsgesamtplan⁴³⁴

Auf der strukturellen Ebene der Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland setzte sich mit der sozialliberalen Koalition in Bonn seit 1969 die Notwendigkeit einer Neubewertung der gesellschaftlich- politischen Bedeutung der bildungspolitischen Problematik ein: eine Wendung von der Bildungskatastrophe (Georg Picht) hin zum Verständnis der Schule als Schule der Nation (Regierungserklärung von Willy Brandt, 1969. Mit dem Bildungsgesamtplan von 1973 wird der Elementarbereich zum ersten Mal in die Bildungsplanung mit einbezogen. Die Altersgruppe der drei- und vierjährigen Kinder wurde in den Elementarbereich eingeordnet, während die Fünfjährigen sowohl im Elementarbereich als auch im Primarbereich zu finden sind.⁴³⁵ Kinder und Kindheit werden zum ersten Mal im gesamtstaatlichen Rahmen der Bundesrepublik in die Bildungsplanung einbezogen. Nicht nur Schulen, Universitäten und die Institutionen der beruflichen Bildung stehen im Fokus bildungspolitischer Anstrengungen, sondern auch die Elementarerziehung. Die im Rahmenplan formulierte Aufgabe für den Elementarbereich wird so beschrieben: „Den Drei- und Vierjährigen soll im Elementarbereich ein pädagogisches Angebot gemacht werden, das dem Alter angemessen ist. Dabei ist durch geeignete kompensatorische Maßnahmen ein Ausgleich individueller Benachteiligungen aller Art auch bei körperlich und geistig Behinderten anzustreben.“⁴³⁶ Die Aufgaben der Kirchen wurden sowohl im Gleichklang als auch im Unterschied zu den staatlichen Aufgaben der Bildungsplanung darin gesehen, dass der (west-) deutsche Staat (Bundesrepublik Deutschland 1973) nur mit einer rationalen Konstruktion der Bildungs- und Erziehungsplanung in weltanschaulicher Neutralität dem sozialen Wandel und der fortschreitenden Komplexität der Lebensverhältnisse und den daraus resultierenden Forderungen für die Bildungsplanung begegnen kann, während die Kirchen davon ausgehen, dass „...die heranwachsende Generation...Erwachsene braucht, deren Leben und Tun einen Sinn bezeugt, der die technisch-rationale und die triebhafte-eudämonistische Form der Lebensbewältigung

⁴³⁴Deutscher Bundestag 7.Wahlperiode Bildungsgesamtplan 1973 Drucksache 7/1474 Seite 14/15
<http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf>

⁴³⁵ Deutscher Bundestag 7.Wahlperiode Bildungsgesamtplan

⁴³⁶Deutscher Bundestag 7. Wahlperiode Bildungsgesamtplan Seite 14

transzendiert...Erziehung ist Anleitung und Anregung zu einem sinnvollen, gemeinsamen erfüllten Leben.“⁴³⁷ Für die evangelische Kirche bedeutete die Auseinandersetzung mit der Bildungs- und Erziehungsplanung die Wahrnehmung bildungspolitischer Mitverantwortung, ohne auf eine exklusive Partnerschaft mit staatlichen Institutionen rechnen zu können. Insofern hatte sich die Situation in dem Verhältnis zwischen Kirche und staatlichen Institutionen seit den 50iger Jahren, trotz unveränderter rechtlicher Gegebenheiten, atmosphärisch verändert. Die kirchlichen Stellungnahmen wurden ein Element der öffentlichen Diskussion zu den jeweiligen Sachverhalten. Allerdings wurde eine breitere Mitwirkung im gesamtstaatlichen und länderspezifischen Rahmen in der elementarpädagogischen und religionspädagogischen Diskussion versäumt, da zumindest im Bereich der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck eine Integration der elementarpädagogisch- religionspädagogischen Arbeit nicht mit in das Pädagogisch-theologische Institut als Arbeitsbereich aufgenommen und mit der religionspädagogischen Arbeit im Grundschulbereich verbunden wurde. Die Orientierung an der vorgegebenen staatlichen Struktur unterschiedlicher Zuständigkeiten (Sozialministerium für den Elementarbereich; das Kultusministerium für den Schulbereich) und die damit zusammenhängenden divergierenden Interessen haben u.a. zu der problematischen Folge der Marginalisierung religionspädagogischer Fragen im Elementarbereich bis in die Formulierungen des BEP und in den Lehrplänen der Höheren Fachschule für Sozialassistenten und der Fachschule für Sozialpädagogik geführt.

10.3.5 Der Situationsansatz und die Religionspädagogik

Der Bildungsgesamtplan war zunächst nur ein Vorschlag für die Veränderung der Institutionen der Bildung und Erziehung und beinhaltete die Einbeziehung definierter Altersgruppen in diese Struktur und die vorgeschlagenen Veränderungen. Damit wird auch im Bereich der allgemeinen und religiösen Kindererziehung inhaltlich eine Entwicklung angestrebt: Mit dem Situationsansatz als der damals neuesten pädagogischen Theorie wird der theoretische Ausgangspunkt von der Situation des Kindes gewählt und damit seine gegenwärtige und künftige Situation in seinem Leben als Determinanten der erzieherischen Einwirkung aufgenommen. Das Kind als Subjekt seiner Erziehung wird zumindest im Ansatz in die pädagogische Theorie einbezogen. Mit diesem Bildungsgesamtplan wird aber keineswegs eine Veränderung der bestehenden Schulstrukturen verbunden. In der Debatte um den Situationsansatz kamen bzw. kommen unterschiedliche Intentionen zusammen. Das Lernen soll an alltäglichen Situationen

⁴³⁷ Kaufmann, 1978) Der Beitrag der evangelischen Kirche zur Entwicklung im Elementarbereich in: Kratzert, (Hrsg.) Leben und Erziehen durch Glauben Seite 99

orientiert werden. Damit sind Lernzusammenhänge wie Teilnehmerorientierung, Projektlernen und Orientierung an der Praxis gemeint. Zugleich aber werden Ansätze der Kritik von Ivan Illich aufgenommen, der unter dem Titel „Schulen helfen nicht“⁴³⁸ diese Kritik formuliert hat. Er schreibt u.a.: „Unter Schule verstehe ich...die Begriffe Schule und Schulbildung, um eine Form der Betreuung von Kindern und eine *rite de passage* zu bezeichnen, die wir selbstverständlich finden. Wir vergessen, daß diese Institution und die zugehörige Ideologie erst mit dem Heranwachsen des Industriestaates aufgetaucht sind.“⁴³⁹ Die von Illich aus lateinamerikanischer Sicht vorgebrachte Kritik an Schule und Schulbildung wird insofern in der Diskussion des Situationsansatzes aufgenommen, als es darum geht, „...eine Konzeption für den Kindergarten zu erhalten und zu entwickeln, die das Leben und Lernen in sozialen Einheiten und Zusammenhängen für Kinder und Erwachsene ermöglicht.“⁴⁴⁰ Nicht die Vorbereitung auf die Schule und eine danach mögliche berufliche Karriere ist die für die Elementarerziehung entscheidende Überlegung, sondern die **Orientierung an der gegenwärtigen und auch an der zukünftigen Lebenssituation des Kindes**. Die Aufgabe liegt nicht in einer „bloßen“ beruflichen Qualifikation oder einer gesellschaftlichen >Verzweckung< des Kindes. Eine Selbstentfremdung des Menschen und damit auch des heranwachsenden Kindes soll ausgeschlossen werden. Der Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Kinder bedeutet für die Erziehung im Kindergarten bzw. in der Kindertagesstätte „...Lernen in Erfahrungszusammenhängen,...in altersgemischten Gruppen, ...eine veränderte Rolle des Erziehers und...eine engere Verbindung zwischen Kindergarten und Gemeinwesen.“⁴⁴¹ Mit dem Situationsansatz verbunden ist eine veränderte Bewertung des Lebensraumes „Kindergarten“ und eine „Pädagogisierung“ des kindlichen Lebens. Der im Situationsansatz implizierte Blick der Erzieherin auf die Gegenwart des Kindes und seine Erziehung unter dem Aspekt des Ausschlusses von „Bildung“ wird von Fthenakis heftig kritisiert.⁴⁴²

10.3.5.1 Kommunikative Verschränkung: Situation und Religion

Das Grundmodell der Erziehung ist die >Kommunikationsgemeinschaft, die wechselseitige Beziehung der Kinder und Erzieher<⁴⁴³ Kinder, und dies wird deutlich unterstrichen, sind keine Objekte der Erziehung, sondern stehen in einer dialogischen Beziehung mit den Erziehenden. Für das Menschenbild bzw. die anthropologische Auffassung des Situationsansatzes ist damit die personale Würde

⁴³⁸ Illich Schulen helfen nicht (1984); englische Erstveröffentlichung 1970

⁴³⁹ Illich Ivan Schulen helfen nicht Seite 26

⁴⁴⁰ Failing u.a. (1976) Situationsansatz und Religionspädagogik Band 3

⁴⁴¹ Failing u.a. Situationsansatz Seite 47

⁴⁴² Gisbert, Kristin Lernen lernen Seite 49

⁴⁴³ Failing u.a. Situationsansatz Seite 52

des Menschen gemeint, „Person-sein und gemeinsame sinnvolle Lebensführung unter kritischer Abwägung der vielfältigen Ansprüche und Reize gehören zusammen.“⁴⁴⁴ Damit wird eine direkte Vorbereitung auf gesellschaftliche Erwartungen oder Ansprüche abgelehnt. Die Situation des Kindes und die christliche Überlieferung sollen in der religionspädagogischen Arbeit zusammenkommen. Die Verschränkung wird in dem Kontext des Situationsansatzes so gedacht: „Damit die christliche Grunderfahrung zustande kommt, bedarf es also eines *Anstoßes* im Kontext von Alltagswelt, Situation und allgemeiner Grunderfahrung. Dieser Anstoß geschieht im Elementarbereich auf zwei wechselseitig aufeinander bezogenen Ebenen: auf der Ebene des *Verhaltens* und auf der des *Mitteilens*.“⁴⁴⁵ Aus der didaktisch konstruierten Mitteilung christlicher Grunderfahrungen soll auf der Seite des Kindes die Teilnahme und die Teilhabe erwachsen. Zwei Momente werden als wichtig für diese wechselseitige Mitteilung und Teilhabe herausgestellt: Einerseits kann von biblischen Texten der Ausgang genommen werden, andererseits ist es möglich im Spiel im weitesten Sinne und in Symbolen und Festen allgemeine und christliche Grunderfahrungen erleben und miteinander gestalten zu können. Mit dieser Wechselseitigkeit soll ein neuer Prozess der Kindergartenarbeit angestoßen werden. Unter anderem soll eine neue Praxis entstehen, in der von Seiten der Kinder in einer sicheren Atmosphäre z.B. auch mögliche Ängste thematisiert werden könnten. In einem wechselseitigen Prozess des Gesprächs könnte damit das Christsein neu erfasst und praktiziert werden, sozusagen als eine neue Form des >Christseins im Kindergarten.<⁴⁴⁶ Mit dieser so konzipierten Kommunikationsgemeinschaft wurde die Hoffnung verbunden, dass „....dieser Ansatz dann die Chance enthält,...Personen einzubeziehen, die am Rande der Kirche stehen und auch ganz etwas anderes denken als Theologen und Religionspädagogen.“⁴⁴⁷ Die möglichen Fragen und Antworten der Adressaten, der Kinder, stehen nun – zumindest in der Theorie – auf der Tagesordnung des pädagogischen Alltags. Ansätze einer – noch nicht so genannten – Kindertheologie deuten sich hier an. Festzuhalten ist, dass die Richtung der pädagogischen Ziele für Kinder im Situationsansatz den Zielen des BP/ BEP diametral entgegengesetzt sind: Gesellschaftliche Erwartungen und Ansprüche an die Kinder werden zumindest in der Theorie abgewiesen.

10.3.5.2 Die kommunikative Situation in der Gruppe

Entscheidend ist also, dass die Erzieherin in der jeweiligen Gruppensituation die jeweils gegebene Situation in einem dreifachen Sinne nutzen soll:

⁴⁴⁴ Failing u.a. Situationsansatz Seite 53

⁴⁴⁵ Failing u.a. Situationsansatz Seite 98

⁴⁴⁶ Failing, u.a. Situationsansatz Seite 106 Vgl. Die Aussagen von Jürgen Zimmer, ebd. Seite 106

⁴⁴⁷ Zimmer in: Failing, Kaufmann, Sturm Situationsansatz Seite 107

-„die **Situation** des Kindes und der Gruppe auf dem Hintergrund der Sozialisationsvariablen (der unterschiedlichen Vorerfahrungen und Einflußfaktoren im Leben des Kindes) zu sehen und zu bewerten

-Möglichkeiten eines **geeigneten Angebotes** (Gespräch, Erzählung, Spiel usw.) zu erinnern/entdecken/ gestalten für dieses Kind/ diese Gruppe in dieser spezifischen Situation

-die Situation und das Angebot mit methodisch-didaktischem Geschick so verbinden können, daß **Kinder dadurch gefördert werden** und neue Erfahrungen machen können.“^{448 449}

Insgesamt wird ein Dialogmodell im Situationsansatz in der religionspädagogischen Erziehung befürwortet, das alle in einer Einrichtung Beteiligten - je nach der Gesprächs- und Verantwortungsebene – in einen gemeinsamen Dialogprozess im Interesse der Kinder und mit den Kindern einbezieht. Dieses Dialogmodell bedeutet für die Erzieherin ein hohes Maß an Verantwortung den Kindern im Dialog gegenüber und zugleich ein hohes Maß an eigener, innerer Flexibilität und inhaltlicher Fähigkeit, um die jeweilige Situation als Anlass für ein geeignetes Angebot zu entdecken. Die Erziehung im Kindergarten bzw. in einer Kindertagesstätte steht unter dem Gesichtspunkt der Ganzheitlichkeit, die sich auf Pestalozzis Prinzip des Lernens mit Kopf, Herz und Hand berufen kann. Das Kind bzw. die Kindheit wird mit diesen Überlegungen stärker in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Reflexion und der Theorieebene gerückt. Nicht nur im allgemeinpädagogischen Sinne wird die Kindheit als veränderte Kindheit wahrgenommen, sondern auch in der Elementarpädagogik. Kindheit und Erziehung gewinnen in der politisch- gesellschaftlichen Diskussion einen neuen Stellenwert. Der Eigenwert kindlichen Lebens und Erlebens wird stärker in den Mittelpunkt der theoretisch- pädagogischen Diskussion gerückt. Zudem wird der Begriff der >Erfahrung< wieder aufgenommen.

10.4 Die Stufentheorie der religiösen Entwicklung

Mit dem von James Fowler 1981 veröffentlichten Buch „Stages of Faith“⁴⁵⁰, das auf einer zehnjährigen Forschungsarbeit⁴⁵¹ basiert, wird der Versuch unternommen, die Glaubensentwicklung eines Menschen nach der Analogie der Moralentwicklung darzustellen. Fowler bezieht sich bei seiner Darstellung auf die Arbeiten von Erik Erikson, Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Das Konzept von Fowler nimmt die Anregungen der drei philosophischen Psychologen auf und richtet „...die

⁴⁴⁸ Failing, Kaufmann, Sturm Situationsansatz Seite 111

⁴⁴⁹ Hervorhebungen von mir W.M.

⁴⁵⁰ Fowler, (1981) Stages of Faith New York

⁴⁵¹ Fowler, Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung in: Nipkow, Schweitzer, Fowler (1988) Glaubensentwicklung und Erziehung Seite 29

Aufmerksamkeit ...auf die normativen und deskriptiven Interessen ihrer Theorien.“⁴⁵² Diese Arbeit an der Ausformung der verschiedenen Stufen der Glaubensentwicklung steht in der Spannung „...zwischen *normativen theologischen Interessen* auf der einen und *Interessen an sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* ...“⁴⁵³ andererseits. Bei der empirischen Validierung der Stufenfolge der Glaubensentwicklung wird in Anlehnung an Kohlberg eine „genetische Epistemologie“, eine genetische Erkenntnislehre, angenommen, in der die Entfaltung der Entwicklung des Glaubens, von Fowler und Oser mit dem englischen Begriff „Faith“ benannt und beschrieben, in einer klar benennbaren Stufenfolge gereiht werden kann. Die Reihenfolge erfolgt in einer *logischen Progression*⁴⁵⁴ „...sowie auf der damit verbundenen Änderung von Autonomie und Gebundenheit, Differenzierung und Integration, Universalität und Einmaligkeit des Denkens.“⁴⁵⁵ Die von Fowler und Oser beschriebene Stufe für die Kindheit ist die Stufe der Abhängigkeit und des Schutzes. Diese Stufe beinhaltet die Vorstellung Gottes als eines Unbedingten, das für das Leben des Kindes bzw. der Menschen alles bewirkt und das Leben beeinflusst. Die in der Betrachtung der einzelnen Stufen bis hin zur Stufe 5 zu findende Zielvorstellung ist die, dass der Glaubende eine wachsende >integrative Beziehung< und zugleich >autonomes Handeln< miteinander verbinden kann. ⁴⁵⁶„Der *Gewinn* ist der Zuwachs an Kenntnis und Wissen um das vom Göttlichen vermittelte Leben. Der *Verlust* betrifft unvermeidbares Abschiednehmen von den Sicherheiten mächtiger religiöser Systeme, von organisierter Religion...hin zu einer in Freiheit gebundenen tiefen Religiosität und Spiritualität.“ Für die Erziehung auch im Kontext der Kindertagesstätten ist die Erziehung zu religiöser Autonomie wichtig, es geht im Kern um „...die sich organisierende und entwickelnde geistige Kraft des Kindes, seine aktive Auseinandersetzung mit dem Religiösen.“⁴⁵⁷ Die Aufgabe der Erziehenden liegt darin, die bestehende kindliche Urteilsstruktur immer wieder neu anzuregen, den jeweiligen Situationen Sinn zu verleihen und zugleich diese Struktur so zu verändern, dass sie zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils des Kindes führen können. Wichtig wird der Gedanke der Spiritualität der Kinder.

⁴⁵² Fowler, Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung Seite 32

⁴⁵³ Fowler, Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung Seite 36

⁴⁵⁴ Vgl. Oser, Fritz (1988) *Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewusstseins* in: Nipkow, Schweitzer, Fowler *Glaubensentwicklung und Erziehung* Seite 53

⁴⁵⁵ Oser, Fritz *Genese* Seite 53

⁴⁵⁶ Oser, Fritz *Genese* Seite 55

⁴⁵⁷ Oser, Fritz (1993) *Wieviel Religion braucht der Menschen?* Seite 8

10.5 Das Kind – in der Mitte der Gemeinde

Neben den Überlegungen zur kognitiven Entwicklung und der religiösen Urteilsfähigkeit von Kind und Kindheit bzw. der Kinder ist auch exegetisch eine Veränderung hinsichtlich der Einordnung bzw. der Stellung von Kindern im NT von Peter Müller⁴⁵⁸ beschrieben worden. Die Stellung der Kinder im NT, so Müller, ist durch Unmündigkeit bestimmt. Für Kinder ist es „...*die eine, wesentliche Aufgabe der Kindheit, auf das eigentliche Leben vorbereitet zu werden.*“⁴⁵⁹ In unserem heutigen Sinne wurde Kindheit nicht als eine eigene Lebensphase angesehen, sondern nur als eine Vorstufe zum Erwachsensein. Kinder haben im allgemein zu schweigen; dies wird erkennbar an der Auffassung der Jünger, die die Mütter davon abhalten wollen, ihre Kinder zu Jesus zu bringen und ebenso die allgemeine Sitte, dass Kinder im Tempel zu schweigen haben. In beiden Fällen weicht Jesus von den allgemeinen Vorgaben ab (Vgl. Segnung der Kinder Lukas 18,15-17; der zwölfjährige Jesus im Tempel Lukas 2,41-52). Insgesamt wird das Bild des Kindes bzw. der Kinder in den Worten Jesu anders gezeichnet, als es der antiken jüdischen Tradition entsprach. „...In der Tat haben wir es mit einem anderen, *neuen Bild von den Kindern* zu tun.“⁴⁶⁰ Die Botschaft des frühen Christentums auch im Blick auf Kinder stellt sie nicht auf eine Vorstufe oder an den Rand des Lebens, sondern mitten hinein in das Geschehen der Ausbreitung der Botschaft Jesu als des Gekreuzigten und Auferstandenen. Kinder stehen in einem Textgeflecht, in dem Aussagen über Zöllner, Sünder, Kranke und Behinderte getroffen werden und über die Herrschaft Gottes und die Werke Christi. Kinder werden bei diesen zentralen Themen in eine zentrale Position gerückt. „Kinder sind ein Beispiel für Unmündigkeit und als Modell für den Glauben.“⁴⁶¹ Dies ist das entscheidende Argument auch in dem Kontext der Entwicklung der heutigen Diskussion im Blick auf Kind und Kindheit in religionspädagogischer Abzweckung, dass im Neuen Testament ein anderes Verständnis von Glauben und Leben angelegt ist als dies die Bezeichnung des Kindes als „Sünder“ in den religionspädagogischen Argumentationen von Anfang bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts nahelegt. „In den Problemen der Gegenwart sind die Worte des Herrn Orientierung – dies jedenfalls ist die Botschaft der Geschichten, wie sie uns auf der Textebene der Synoptiker vorliegen.“⁴⁶² Das in dieser Arbeit entwicklungspsychologisch, sozialpädagogisch und religionspädagogisch rekonstruierte Bild des Kindes als begabtes (kompetentes) Kind hat seinen Platz in der Mitte der Gemeinde Jesu.

⁴⁵⁸ Müller, Peter (1992) In der Mitte der Gemeinde

⁴⁵⁹ Müller, Peter In der Mitte der Gemeinde Seite 380

⁴⁶⁰ Müller, Peter In der Mitte der Gemeinde Seite 381

⁴⁶¹ Müller, Peter, In der Mitte der Gemeinde Seite 382

⁴⁶² Müller, Peter, In der Mitte der Gemeinde Seite 384

Vom „sündigen“ Kind zum Kind in der „Mitte der Gemeinde“

Die Frage ergibt sich nun, ob dieses differenzierte und neue Bild des Kindes auch in den Bildungs- und Erziehungsplänen von Bayern und Hessen aufgenommen worden ist. Ist es ausreichend, in einem Themenbereich auf die religionspädagogischen Implikationen hinzuweisen, oder müsste nicht auch die gesamte Argumentation in den Plänen darauf bezogen werden?

11 Religiöse und ethische Erziehung im BEP und BP

11.1 Die Analyse von Religiosität und Werteorientierung:

Ausgangsüberlegungen

Der Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Hessen (BEP) steht im Kontext der Postmoderne. Dieser Begriff wird als Beschreibung der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Verfassung der Bundesrepublik im BEP benutzt, auch wenn er in der philosophischen und soziologischen Diskussion nicht eindeutig bestimmt werden kann⁴⁶³. Mit dem Begriff der Postmoderne ist nicht nur eine bildungsbezogene Beschreibung des wichtigsten äußeren Einflussfaktors der Gestaltung von Bildungsplänen auch für den Elementarbereich gemeint, zugleich ist damit impliziert, dass die Ko- Konstruktion als der dem BEP inhärenten Bestimmung von Lernen und Entwicklung dieser gesellschaftlich- kulturellen Bestimmung unserer Zeit als Postmoderne gerecht werden soll.

Der Ansatz der Ko- Konstruktion wird in drei Schritten definiert: Zunächst gehört dazu, dass sich **Lernen und Entwicklung in sozialer Interaktion** vollzieht. Zweitens muss **dem sozialen und kulturellen Kontext der Kinder** entscheidenden Einfluss auf die Bildungsprozesse eingeräumt werden und drittens folgt aus dem kontextualisierten Bildungsbegriff die Frage: „...**wie Interaktionsprozesse gestaltet werden** müssen, damit sie eine entwicklungs- und kompetenzfördernde Wirkung entfalten können“⁴⁶⁴. Die Qualität der Erzieherin-Kind-Interaktion auf der Basis der Eltern- Kind- bzw. der familiären Interaktion ist für die Stärkung der Sozialkompetenz der Kinder sehr wichtig.

Insofern ist die Forschungsfrage in diesem Abschnitt der Arbeit auf den Bereich der religions- und wertepädagogischen Erziehung und Bildung mit der Intention gerichtet, inwieweit sich der Bereich der Religions- und wertepädagogischen Vorgaben der ineinander greifenden Schwerpunkte der Bildungs- und

⁴⁶³ Der Begriff der „Postmoderne“ hat eine lange und nicht eindeutig bestimmbare Herleitung. Neben der philosophischen Aufnahme des Begriffes im Kontext der Wissenssoziologie bei Lyotard liegt eine andere Ableitung des Prädikates „postmodern“ im angloamerikanischen Bereich schon in den 50iger Jahren darin, dass das Prädikat „postmodern“ als Stilsignum für kulturelle Tendenzen verwendet wird, etwa um eine differenzierte ästhetische Zielsetzung der Avantgarde gegenüber der „klassischen Moderne“ darzustellen. Eine Breitenwirkung erzielte das Prädikat „postmodern“ beispielsweise auch durch die Arbeit von Charles Jencks mit seinem Buch über „Die Sprache der postmodernen Architektur“. Vgl. hierzu Drücke Eberhardt, Schwierigkeiten mit der Moderne – Zur Oppositionsstrategie der Postmoderne in: ARCHplus, Aachen 1981 57/58 Seite 78-83; aus soziologischer Sicht lässt sich die Post-Moderne als >radikale Pluralität< beschreiben. Die In-Beziehungssetzung unterschiedlicher Wertordnungen und Begründungszwänge wird als „...Last der Generierung von Bedeutungen auf die Schultern der Individuen verlagert...“ (Scherr, Albert, Postmoderne Soziologie- Soziologie der Postmoderne? In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.19 Heft 1, Februar 1990, Seite 6)

⁴⁶⁴ Fthenakis, Wassilios (Hrsg.) (2009) Natur- Wissen schaffen Band 2 Frühe mathematische Bildung, Seite 23; Hervorhebung von mir, W.M.

Erziehungsprozesse der Kinder (BEP) im Einklang mit den theoretischen Äußerungen hinsichtlich der Postmoderne befinden und ob und inwieweit sich die theoretischen und praktischen religionspädagogischen Ziele mit einer ko-konstruktiven Gestaltung der religionspädagogischen und wertepädagogischen Praxis im Feld der Postmoderne arrangieren lassen.

11.1.1 Die Postmoderne als äußere Bedingung der Konstruktion des BP/ BEP

Zur vertiefenden Beschreibung des äußeren Rahmens der Analyse greife ich die Anmerkung von Dahlberg⁴⁶⁵ auf, die zunächst von den Veränderungen in den Rahmenbedingungen des Lernens ausgeht. Nach ihrer Auffassung sind diese Rahmenbedingungen durch den Übergang von der Industriegesellschaft zur Informations- und Wissenschaftsgesellschaft gegeben. Damit ist der Übergang von der Moderne zur Postmoderne in den pädagogischen Blick zu nehmen und damit den Weg weg von linearer Gewissheit hin zu einem Konzept von Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt und Multiperspektivität. Lyotard⁴⁶⁶, als wichtiger Anreger der Überlegungen zur Postmoderne, verfolgte mit seinen Ausführungen einerseits die These von der Auflösung der „Großen Erzählungen“, andererseits aber auch die Frage nach der Legitimation der „Kleinen Erzählungen“ und folgert aus seiner Analyse, dass die partikularen Interessen miteinander in Beziehung zu setzen sind und dazu neue Diskursregeln gestaltet werden müssen. So formuliert Lyotard: „Das postmoderne Wissen ist nicht allein das Instrument der Herrschaft. Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und stärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen.“⁴⁶⁷ Gleichzeitig ist in der Sensibilität für die Unterschiede zu beachten, dass das wissenschaftliche Wissen begleitet wird von einer anderen Form des Wissens, dem narrativen Wissen. Dieses narrative Wissen ist die Form, die auch für die pädagogische Betrachtung der Bildung und Erziehung der Kinder eine wichtige Rolle spielt. Die Auflösung der „Großen Erzählungen“ wird als Chance verstanden, so dass in der „Postmoderne“ nun eine Vielfalt von unterschiedlichen Sprachspielen, Lebens- und Handlungsformen möglich werden kann. Wird diese Chance in den Plänen aufgenommen und weitergeführt?

In ähnlicher Weise wie Dahlberg argumentiert Fthenakis hinsichtlich der Aufnahme des Begriffs der Postmoderne in seinem Plädoyer für eine Veränderung der Ausbildung von Erzieherinnen⁴⁶⁸, indem er als Ausgangspunkt der Veränderung ebenso wie Dahlberg die Postmoderne in die Debatte einbringt. „Die Betrachtung der Postmoderne erkennt die Unsicherheit, Komplexität, Diversität, Nichtlinearität, Subjektivität dieser ‚Welt‘ sowie die unterschiedlichen Perspektiven und zeitliche sowie räumliche Besonderheiten an...Die Komplexität und Unsicherheit der Welt

⁴⁶⁵ Vgl. Dahlberg, (2004) Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure in: Fthenakis Frühpädagogik International

⁴⁶⁶ Vgl. Lyotard, Jean- Francois (1999) Das postmoderne Wissen Seite 18

⁴⁶⁷ Lyotard, Jean- Francois, Das postmoderne Wissen Seite 30

⁴⁶⁸ Fthenakis, Oberthuermer (2002) Ausbildungsqualität Seite 20

wird nicht als etwas zu überwindendes verstanden, sondern als eine reichhaltige Quelle von Möglichkeiten.“⁴⁶⁹ Mit der Einbringung des Begriffs der Postmoderne und den damit assoziierbaren Vorstellungen wird auch der religionspädagogische und moralpädagogische bzw. insgesamt der sozialpädagogische Rahmen der Analyse beschrieben. Die Arbeit in den Kindertagesstätten kann sich mit der Inanspruchnahme einer postmodernen Perspektive verändern und beide zusammenhängenden und dennoch getrennt zu bedenkenden Ebenen religionspädagogischer und wertepädagogischer Arbeit in die praktische und reflexive Arbeit der Kindertagesstätten mit einbeziehen. Mit einzubeziehen ist in die Analyse aber auch eine Erweiterung der wertepädagogischen Diskussion: Die Wertediskussion muss im Zusammenhang der Moralpädagogik als gruppenpädagogische Aufgabe verstanden werden. Die soziale Konstruktion der Realität des religionspädagogischen und werte- bzw. moralpädagogischen Feldes ist eine gemeinsame Aufgabe der Erzieherin und bzw. oder der Lehrperson, des Kindes und der Kinder im Sinne der Ko-Konstruktion und wird verbunden mit institutionenübergreifender Zusammenarbeit, die durch den BEP gefordert wird. Zugleich müsste aber in die Spannung zwischen Bindung und Autonomie ein Fundament der Sicherheit bzw. der Vergewisserung für das Kind eingefügt werden. Hierfür ist als innerer und äußerer Zusammenhang auch das Stichwort „Konsistenz“ nicht nur im Außen der Institutionen der Bildung und Erziehung, sondern auch im Blick auf das Kind zu bedenken. Es ist die Aufgabe der erwachsenen Erziehenden, das >Inkommensurable< zu ertragen und im Sinne eines >Mutes im Ungewissen<⁴⁷⁰ mit den Kindern zu leben und zu arbeiten. Zugleich muss gefragt werden, ob sich eine postmoderne Haltung **und** eine Begründung des Planes in der Umfrage von Delphi '98 nicht argumentativ ausschließen.

11.1.2 Das veränderte Bild des Kindes als innere Bedingung der Ko-Konstruktion

Die Ebene der Konstruktion von Kindheit wird mit der Überschrift des kompetenten Kindes versehen und sollte – wie ich bisher dargelegt habe – durch den Begriff des sozialfähigen Kindes ergänzt werden. Ko-Konstruktion und Kompetenz sind ebenso mitzudenkende pädagogisch-praktische und –theoretische Überlegungen.

Zur weiteren Analyse der im BEP und im BP vorliegenden religions- und moralpädagogischen Überlegungen im engeren Sinne werde ich auch die im Blick auf das kompetente Kind erarbeiteten Bezugspunkte als analytische Begrifflichkeit verwenden, d.h. im Sinne einer heuristischen Fragestellung zu dem Kapitel „Religiosität und Werteorientierung“. Zur Vergewisserung dienen im Hinblick auf das Kind diese Bezugspunkte: Schon der Säugling wird als aktiv, differenziert und beziehungsfähig angesehen. Das Kind ist im Alter von ca. 6 Monaten aktiver

⁴⁶⁹ Fthenakis, Oberthuermer Ausbildungsqualität Seite 20

⁴⁷⁰ Hier als Übersetzung des englischen Ausdrucks >Courage of Liminality< verwendet. Vgl.hierzu Kapitel 14.5

Teilnehmer der Choreographie des Zusammenspiels mit der mütterlichen Bezugsperson. Hierzu korreliert das Selbstempfinden des Kindes in einem intersubjektiven Zusammenhang⁴⁷¹. Durch die implikatorische Assimilation und die sich entwickelnde explikatorische Akkomodation wird eine feste und beständige Welt des Kindes im Hinblick auf Objekte aufgebaut⁴⁷². Durch eine sichere Bindung des Kindes wird die Bedingung der Möglichkeit der Autonomie erreichbar, d.h. der Erreichung der kulturellen und religiösen Räume, verstanden als intermediären Bereich. Mit dem Begriff des intermediären Bereiches wird das im BEP beschriebene >kompetente Kind< in einen möglichen Erlebnis- und Gestaltungsraum hineingestellt, in dem auch religiöse, werte- und moralpädagogische Fragen und Wahrnehmungen als der Reflexion bzw. der gemeinsamen Konstruktion zugänglich werden. Deutlich zu unterstreichen ist, dass der intermediäre Raum über die im BEP dargelegte theoretische Ebene weit hinausgeht. Das im BEP gezeichnete Bild des kompetenten Kindes, ohne den Zusatz des sozialfähigen Kindes, ist in seiner Verkürzung eher als ein anthropologisch-instrumentelles Bild des Kindes zu bezeichnen.

Die daraus resultierende Frage ist, ob und inwieweit die von mir entwicklungspsychologisch, sozialpädagogisch und religionspädagogisch extrahierten Kriterien ihre weitere Anwendung im Bereich der Religiosität und Werteorientierung im BEP finden. Das Kind muss bei der Inanspruchnahme der oben angeführten Kriterien des kompetenten und sozialfähigen Kindes als fähig angesehen und ihm muss die Möglichkeit eröffnet werden, sich in dem Bereich religionspädagogischer Fragestellungen und wertorientierter Haltungen selber in einen ko-konstruktiven Prozess an einem Bildungsort wie der Kindertagesstätte und in der Grundschule mit einzubringen und in der von der Erzieherin und der Lehrperson bzw. der jeweiligen Institution bereitgestellten Lernumgebung zu bewegen. „Ziel von Lernen kann es dabei nicht sein, bereits (von außen) vordefinierte Lernergebnisse zu erreichen.“⁴⁷³ Dieser von Fthenakis formulierte Anspruch sollte nicht nur für die mathematische Bildung gültig sein⁴⁷⁴, sondern muss für alle im BEP beschriebenen Bildungs- und Erziehungsprozesse in Anspruch genommen werden, auch für den Bereich der Werteorientierung und Religiosität.

⁴⁷¹ Vgl. hierzu 9.3.3 Das Selbstempfinden als organisierendes Prinzip der Entwicklung

⁴⁷² Vgl. hierzu den Abschnitt 9.5 über Kognitive Entwicklung

⁴⁷³ Fthenakis W.E. Natur-Wissen schaffen Frühe mathematische Bildung Seite 22

⁴⁷⁴ Für die pädagogische Arbeit hat diese Argumentation prinzipielle Folgen: „Wenn man davon ausgeht, dass sich die Zuweisung von Sinn und der Aufbau von Wissen in sozialen Prozessen vollziehen, ergeben sich ...folgende Konsequenzen: Den Ausgangspunkt pädagogischer Aktivitäten bildet eine liebevoll und anregend gestaltete Lernumgebung als Grundlage für die Gestaltung effektiver, ko-konstruktiver Interaktionen bzw. Lernprozesse. Hier geht es darum, eine kommunikative und anregende Umgebung zu schaffen, in der sich die Kinder sicher und geborgen fühlen und in der sie mit anderen in Austausch treten können.“ Fthenakis, W.E.- Natur- Wissen – schaffen (2009) Frühe mathematische Bildung, Seite 23. Zugleich kann der Autor sich wiederum eine „Polemik“ gegen den Selbstbildungsansatz in diesem Kontext nicht versagen!

Zugleich ist mit in den Blick zu nehmen, dass in der Pädagogik die „Pädagogik der Frage“ als ein dominanter Diskurs zu verändern ist. Mit der Pädagogik der Frage ist die Fragehaltung der Erzieherin bzw. der Lehrperson gemeint, die nicht in echter Weise fragt, sondern, da sie selber das „Richtige“ schon weiß, die Frage als eine Pseudofrage und damit in unauthentischer Weise stellt.⁴⁷⁵ Zu verändern ist diese Pädagogik der Frage in Richtung hin auf eine ko-konstruktive Beziehungsarbeit zwischen den Erzieherinnen und den jeweiligen Kindern in sozialkonstruktiver Perspektive. Dabei ergibt sich möglicherweise auch die Frage, ob das Recht des Kindes auf Auseinandersetzung mit Religion und einer spezifischen Werteorientierung auch gegen Eltern verteidigt werden müsste und zwar unter Berufung auf den BEP: ein mögliches Konfliktfeld für die Erzieherinnen und den Träger der Kindertagesstätte könnte sich hier eröffnen und müsste bedacht werden. Eine wertschätzende Haltung in der Elternarbeit sollte eingenommen werden, die die religiöse bzw. nicht-religiöse Überzeugung der Eltern wahrnimmt und annimmt. Mit dieser Voranstellung der äußeren und inneren Vorbedingungen wird nun der Schwerpunkt >Religiosität und Werteorientierung< im BEP bzw. im Vergleich mit dem BP analysiert.

11.2 Religiosität und Werteorientierung im Vergleich von BEP und BP

Religiosität und Werteorientierung stehen als „Ineinandergreifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder“ im zweiten Teil des BEP in dem Bereich der „Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen.“ Ich stelle in der folgenden fokussierenden und knappen Darstellung zunächst die jeweiligen Überschriften des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes und des bayerischen Planes gegenüber und skizziere damit zugleich einen Beleg für die nahezu wörtliche Übernahme der Formulierungen des BP im BEP dar. Der Vergleich erfolgt, weil zumindest die Möglichkeit einer inkonsequenten Bewertung von Ko- Konstruktion und – durch Verkürzungen in der Übernahme der bayerischen Vorlage - eine Schwierigkeit in der Einordnung in den BEP und eine adäquate Bewertung dieses Abschnittes im BEP bedeuten könnte:

Hess. Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)	Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan (BP)
Einordnung in „Ineinandergreifende Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder“	Einordnung des „religions- und wertepädagogischen Teils“ des BP in die Themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche
<i>Überschrift:</i> Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder - Religiosität und Werteorientierung Leitgedanken <i>Kinder fragen nach Gott</i>	<i>Überschrift:</i> Wertorientiert und verantwortungsvoll handelnde Kinder Werteorientierung und Religiosität Leitgedanken <i>Kinder fragen nach Gott</i>

⁴⁷⁵ Vgl. Dahlberg, Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur in: Fthenakis (2004) Seite 19

<p><i>Sollen vertrauensbildende Grunderfahrungen machen Positive und negative Religionsfreiheit</i></p> <p>Bildungs- und Erziehungsziele Sinn- und Bedeutungsfragen <i>Das Leben als Geschenk erleben Rituale kennen lernen Religiöse Feste Erzählungen der Bibel, aber auch religiöser Schriften kennen lernen</i></p> <p>Wertesystem <i>Was Glück ausmacht Grundwissen über Personen aus unterschiedlichen Religionen erwerben Sich selbst bestimmen lernen</i></p> <p>Unterschiedliche Religionen <i>Den verschiedenen Religionen, deren Religiosität und Glauben offen begegnen ...sich der eigenen religiösen Fundamente und Traditionen der eigenen Kultur bewußt werden; Grundverständnis über den Stellenwert und die Bedeutung von Religion...erwerben</i></p>	<p><i>Sollen vertrauensbildende Grunderfahrungen machen Bezug auf Positive und negative Religionsfreiheit⁴⁷⁶</i></p> <p>Bildungs- und Erziehungsziele <i>-Mit vorfindlicher Religiosität und unterschiedlichen Religionen umgehen können ...sich der eigenen Identität bewusst werden⁴⁷⁷ -Sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst sein und Orientierungspunkte für sich entdecken -Fähig sein, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben -Sensibel sein für Sinn stiftende Erfahrungszusammenhänge (Rituale, sakrale Räume, religiöse Feste, Weisheitserzählungen der Weltkulturen, Formen der darstellenden und bildenden religiösen Kunst)</i></p> <p>Weiterhin wird im BP formuliert: Bezugspunkt sind die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder vor. ...Sie schaffen sich ihr eigenes Weltbild in der persönlichen Auseinandersetzung mit vorfindbaren religiösen Traditionen und Wertesystemen... Ethische und religiöse Bildung und Erziehung geschehen in unterschiedlichen Ausprägungen...und ... verstehen sich als ein auszuhandelnder Bereich. Hierzu zählen unterschiedliche Aktivitäten in der Auseinandersetzung mit vorfindlicher Religiosität, der Entdeckung unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln und einer Sensibilität für ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge.</p>
<p>Als Beispiel für die nahezu wörtliche Übernahme der Formulierung im BEP durch den BP: Religiosität und Werteorientierung</p> <p>„Kinder erfragen unvoreingenommen die Welt und stehen ihr staunend gegenüber. Sie stellen die „Grundfragen“ nach dem Anfang und Ende, nach dem Sinn und Wert ihrer selbst und nach Leben und Tod. In ihrer Konstruktion der Welt und ihrem unermesslichen Wissensdrang sind Kinder kleine Philosophen und Theologen. Die Frage nach Gott kann für sie in diesem Sinne eine zentrale Lebensfrage sein.“</p>	<p>Werteorientierung und Religiosität Leitgedanken „Kinder erfragen unvoreingenommen die Welt und stehen ihr staunend gegenüber- Sie stellen die Grundfragen nach dem Anfang und Ende, nach dem Sinn und Wert ihrer selbst und nach Leben und Tod. In ihrer Konstruktion der Welt und ihrem unermesslichen Wissensdrang sind Kinder kleine Philosophen und Theologen. Die Frage nach Gott kann für sie in diesem Sinne eine zentrale Lebensfrage sein.</p>
<p>Der BEP nimmt praktische Beispiele der Ausführung der Thematik nicht auf.</p>	<p>Unter dem Stichwort >Aktivitäten< werden im BP kleine >Projekte< des Umgangs mit vorfindlicher Religiosität, des Aufspürens unterschiedlicher Wertigkeit im eigenen Handeln und der Erarbeitung der Sensibilität für ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge benannt. Beim Erzählen biblischer Geschichten wird besonderer Wert</p>

⁴⁷⁶ Der Bezug auf positive oder negative Religionsfreiheit bezieht sich auf Entscheidungen der Eltern für ihre Kinder, nicht auf von Kindern wahrgenommenes und mitgeteiltes Interesse an religionspädagogischen und/oder moralpädagogischen Fragestellungen!

⁴⁷⁷ Hervorhebung von mir, W.M.

	darauf gelegt, dass „...Kinder in ihrer Identifikation mit den Hauptpersonen der erzählten Geschichte die für das Leben wichtigen Erfahrungen gleichsam selbst machen und dadurch bereichert werden.“ ⁴⁷⁸ Ebenso soll beim Erzählen den >christlichen Wertvorstellungen< viel Raum gegeben werden. Als methodische Anweisung wird >en passant< eingeführt, dass Kinder in den Erzählverlauf mit hineinzunehmen sind und ihnen soll die >jeweilige Facette des Werts menschlichen Lebens< anschaulich begegnen.
--	---

Zunächst fällt auf, dass BEP und BP fast wortwörtlich dieselben Formulierungen im Fließtext aufweisen, während die Überschriften variieren. Der Verweis im BP auf die von der Bayerischen Verfassung geforderten „Werte“ wird als Zusatz in die Leitgedanken eingebracht.⁴⁷⁹ In Hessen verschiebt sich diese Diskussion und Interpretation in gewisser Weise, da die vorschulische Erziehung nicht in der Verfassung benannt wird, während die Unterscheidung von Religionsunterricht und Ethikunterricht für den Bereich der Grundschule wie für die weiterführenden Schulen aus schulrechtlichen Gründen wichtig ist.

Neben der Auffälligkeit der fast wortwörtlichen Übernahme der Formulierungen des BP im BEP ist zugleich zu konstatieren, dass religionspädagogische und ethische Formulierungen und ethische und religionspädagogische Bildungs- und Erziehungsziele miteinander vermischt beschrieben werden. Angesichts der unterschiedlichen Träger der Kindertagesstätten, der kommunalen oder freien Träger der Kindertagesstätten, der unterschiedlichen Einordnung von Religionsunterricht und Ethikunterricht in der Grundschule und der divergierenden Auffassungen und Ziele der Eltern der Kinder in vorschulischer und schulischer Erziehung und Bildung, werde ich zunächst eine getrennte Aufnahme der religiösen und wertepädagogischen bzw. ethischen Positionen vornehmen, da eine auch mögliche postmoderne Haltung im Sinne eines „Anything goes“ ausgeschlossen scheint. Anything goes – Alles ist möglich -könnte auch im missverständlichen Sinne gebraucht werden: Alles ist beliebig. Schon aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen könnte mit einer Fehlinterpretation von postmodernen und d.h. individuellen Auffassungen eine Schwierigkeit für die postmoderne Haltung des BEP und die ko-konstruktive Arbeit eintreten. Darum skizziere ich zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen religiöser Erziehung in hessischen Kindertagesstätten, denn nicht nur im rechtlichen Sinne ist nicht alles beliebig.

11.3 Rechtliche Vorbedingungen zur Thematik in Hessen

Im Bereich der Kindertagesstätten setzt der konzeptionelle Rahmen des jeweiligen freien oder kommunalen Trägers auf der Basis umfangreicher gesetzlicher

⁴⁷⁸ BP, Seite 181

⁴⁷⁹ „Ethische und religiöse Bildung und Erziehung haben ihre Grundlage in der Bayerischen Verfassung (Art 107 Abs.1 und 2 BV). Dies gilt konsequenterweise auch für den BP!

Regelungen die Bedingungen für die Formulierung und deren Praxis hinsichtlich der religiösen bzw. werteorientierten Erziehung der Kinder in einer Einrichtung. Dies geschieht in einem anderen rechtlichen Rahmen als der Religions- bzw. Ethikunterricht in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen, der durch das Hessische Schulgesetz geregelt ist. Die fehlende gesetzliche Pflicht zum Besuch einer Kindertagesstätte ist der wesentliche juristische Unterschied in der Frage der Beurteilung religiöser und ethischer Erziehung in einer Kindertagesstätte oder in der Schule. In einer kommunalen Kindertagesstätte „...sind dabei Rechte und Pflichten im dreipoligen Rechtsverhältnis zwischen Kind, Eltern und Kommune zu berücksichtigen.“⁴⁸⁰ Uneingeschränkt steht dem Kind das Recht auf Bildung zu, das in den Länderverfassungen, der Verfassung der Bundesrepublik sowie in internationalen Menschenrechtsgewährleistungen wie beispielsweise in Art. 2 Seite 1 des (1.) Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention (ZPEMRK) geregelt ist und das Recht der Religionsfreiheit enthält. In Artikel 14 der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes von 1989 ist die Rede vom Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.⁴⁸¹ „Das Recht des Kindes auf Religion ist eine Frage der Freiheit- der Freiheit zur Religion, die aber auch die Möglichkeit einer Entscheidung gegen Religion einschließen muss,“⁴⁸² so formuliert Friedrich Schweitzer und dieses Recht ist nur zu verfolgen durch die Wahrnehmung und mögliche Erfahrung von Religion und einer eigenen Stellungnahme zu der wahrgenommenen religiösen „Erfahrung“. Auffällig ist, dass im BEP das Recht des Kind auf Religion nicht zitiert wird. Entscheidend bleibt, dass alle Grundrechte wie auch die (positive und negative) Religionsfreiheit gegen den Staat gerichtet sind, d.h. der Staat darf nicht in die Religionsfreiheit der Bürger eingreifen, außer unter bestimmten Voraussetzungen. Wichtig aber ist darauf hinzuweisen, dass ein Recht, nicht mit dem religiösen Verhalten der Mitbürger in Kontakt zu kommen, nicht besteht!

11.3.1 Konzepte eines kirchlicher und einer kommunalen Kita in Schwalmstadt

Als zwei unterschiedliche Beispiele im Hinblick auf die Überlegungen zur religionspädagogischen und ethisch- moralischen Erziehung und deren rechtlicher Bedingungen habe ich die Konzeptionen von Kindertagesstätten in Schwalmstadt ausgewählt, eine Konzeption eines kirchlichen Trägers und eine Konzeption einer kommunalen Kindertagesstätte ebenfalls in Schwalmstadt. So wird in der Konzeption der Kindertagesstätte der Evangelischen Kirchengemeinde Franz-von Roques in Treysa⁴⁸³ formuliert: „Die Tageseinrichtung ist ein Angebot der

⁴⁸⁰ de Wall, (2009) Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten in: Schweitzer u.a. Mein Gott- Dein Gott Seite 84

⁴⁸¹ Vgl. hierzu Schweitzer, Friedrich (2005) Das Recht des Kindes auf Religion Seite 128f

⁴⁸² Schweitzer, Friedrich Das Recht des Kindes auf Religion Seite 128

⁴⁸³ Konzeption der Kindertagesstätte der Ev. Kirchengemeinde Franz von Roques in Treysa, Seite 6

Evangelischen Franz von Roques Kirchengemeinde in Schwalmstadt. In ihr sollen Kinder in einer Atmosphäre der Geborgenheit und des Vertrauens lernen, ihre Begabungen und Fähigkeiten zu entdecken und zu entfalten. Die Evangelische Tageseinrichtung für Kinder orientiert ihr erzieherisches Handeln an der Botschaft des Evangeliums von Jesus Christus. Dabei werden Wert- und Sinnfragen sowie religiöse Vorerfahrungen der Kinder aufgenommen.... Sie unterstützt und fördert mit ihren familienergänzenden Angeboten die Personensorgeberechtigten bei ihrer Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit sowie bei der Erfüllung eines gegebenen Taufversprechens.⁴⁸⁴ Mit der Aufnahme eines Betreuungsangebotes in einer konfessionellen Einrichtung wie dieser erklären sich Eltern im Prinzip mit deren prinzipieller religiöser Ausrichtung bei der Anmeldung ihres Kindes einverstanden. Inwieweit mit der Trägerschaft einer Kirchengemeinde eine mehr oder weniger profilierte religionspädagogische Arbeit verbunden ist, kann nur durch eine einrichtungsbezogene Evaluation festgestellt werden. In einer kommunalen Kindertagesstätte der Stadt Schwalmstadt (Kindertagesstätte Steinweg)⁴⁸⁵ wird Religiöse Bildung durch den Hinweis auf den BEP ⁴⁸⁶aufgenommen und als ein Angebot für die Kinder verstanden, >um Erfahrungen positiv zu verarbeiten<. Die Elemente des christlichen Glaubens werden durch Lieder, Geschichten und Rituale an die Kinder weitergegeben und mit Festen des Jahreskreislaufes verbunden.⁴⁸⁷ Eine explizite Berufung auf eine kirchliche bzw. christliche Begründung der religiösen Erziehung in der Einleitung zur Konzeption der Kindertagesstätte fehlt. Die Einordnung von religiöser Erziehung in einem engeren oder weiteren Sinne ist abhängig von den jeweiligen Trägern einer Kindertagesstätte. Bei unterschiedlichen Träger von Kindertagesstätten in einem Ort haben Eltern die Möglichkeit der Auswahl derjenigen Kindertagesstätte, die ihren Vorstellungen am ehesten entspricht. Festzuhalten ist allerdings, dass sich kommunale Träger vom Recht des Kindes auf Religion nicht dispensieren können, auch wenn dies faktisch geschehen sollte.

11.3.2 Die Grundschule: Religionsunterricht und Ethik

Die rechtlichen Grundlagen für den Bereich des Religionsunterrichtes (RU) in den hessischen Schulen unterscheiden sich von den Rahmenbedingungen einer Kindertagesstätte. Die Rechtslage für den Bereich der vorschulischen religionspädagogischen Erziehung ist prinzipiell an die in der jeweiligen Konzeption

http://www.kirche/fvr.de/fileadmin/user_upload/Download/Dokumente/Konzeption_überarbeitet_01.12.2016.pdf Zugriff 05.08.2017

⁴⁸⁴ Evangelische Kindertagesstätte Evangelische Kirchengemeinde Franz-von Roques, Konzeption Seite 6

⁴⁸⁵ Stadt Schwalmstadt Kindertagesstätte Steinweg

https://www.schwalmstadt.de/images/stories/leben_wohnen/familie_kinder/downloads/konzeptionen/Konzeption_Steinweg_neu.pdf Letzter Zugriff: 29. 07.2017

⁴⁸⁶ BEP, S.79

⁴⁸⁷ Konzeption Kindertagesstätte Steinweg Seite 21

des Trägers, die sich in den Vorgaben des BEP bewegt, gebunden, während für die Grundschule die Vorgaben des Hessischen Schulgesetzes maßgebend sind.

In den Paragraphen des Hessischen Schulgesetzes steht u.a. zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (§ 2 HSchG in der Fassung vom 1.08.2011)⁴⁸⁸: „Schulen erfüllen in ihren verschiedenen Schulstufen und Schulformen den ihnen in Art.56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf christlicher und humanistischer Tradition beruht. ...Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes ...(3.) die christlichen und humanistischen Traditionen zu erfahren, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten, ...(und 7.) Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen und somit zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten...“.⁴⁸⁹ Gemäß § 8,1 des HSchG ist der Religionsunterricht ordentliches Unterrichtsfach. Nach §8,4 sind Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (zwingend!) verpflichtet, an einem Ethikunterricht teilzunehmen, in dem ihnen das Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze und der Zugang zu ethischen, philosophischen und religionskundlichen Fragen vermittelt wird. In der Praxis der Schulen wird der Ethikunterricht nicht immer erteilt. Wichtig erscheint mir insgesamt aus rechtlicher Sicht zu betonen (In Bezug auf das Grundgesetz der Bundesrepublik, die Hessische Landesverfassung und das Hessische Schulgesetz), dass der Eigenwert der religionspädagogischen Arbeit und der ethischen Erziehung stärker in der theoretischen Diskussion und in der praktischen Arbeit betont werden müsste. Mit der Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichtes könnte der praktische interreligiöse Dialog in den Schulen im Bereich Religion- Ethik im Sinne eines interreligiösen und ethischen Lernens eine neue Grundlage erhalten und möglicherweise eine andere Intensität, da eine Zusammenarbeit der Fachlehrpersonen auf schulischer Ebene möglich und im Interesse der Schüler_innen nötig ist.

11.3.3 Rechtliche Schlussfolgerungen

Folgt man in Analogie zu Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichtes (BVerwG) und des Bundesverfassungsgerichtes (BVerfG) bezüglich des Schulgebotes, dass es im Interesse der Religionsfreiheit liegt, das Schulgebet zuzulassen, wenn die Schüler_innen frei und ohne Zwang über ihre Teilnahme am

⁴⁸⁸ Fundstelle GVBL.I 2005 S. 441 vom 27.06.2005

⁴⁸⁹ Hessisches Kultusministerium

http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20170801; Letzter Zugriff

03.10.2017

Gebet entscheiden können, dann bedeutet die Neutralität des Staates bzw. einer Kommune im Blick auf die Konzeption einer kommunalen Kindertagesstätte, dass Neutralität die Offenheit für die Bürgerentscheidungen bedeutet, nicht aber die Nötigung zu Standpunktlosigkeit.⁴⁹⁰ Im Rahmen einer konfessionellen Trägerschaft einer Kindertagesstätte ist die Möglichkeit religionspädagogischer Arbeit relativ klar, sie hängt ab vom Träger, den Erzieherinnen, den Eltern und dem gesetzten staatlichen Rahmen, d.h. auch vom BEP. Religiöse, ethische und eine mögliche interreligiöse Erziehung ist in einer Kindertagesstätte in freier bzw. konfessioneller Trägerschaft leichter möglich als in einer kommunalen Einrichtung, die unter das Neutralitätsgebot des Staates im Blick auf die Religionen fällt. Dennoch bleibt die religiöse und ethische Erziehung die Aufgabe jeder Kindertagesstätte, unabhängig von der jeweiligen Trägerschaft. Die jeweilige Ausgestaltung in einer Einrichtung ist mit der Frage der Konzeption verknüpft und muss zunächst auf der Ebene der Einrichtung zwischen dem Team der Erzieherinnen und dem Träger formuliert und im Rahmen einer Anmeldung eines Kindes mit den Eltern besprochen werden; andererseits muss aber auch das Recht der Kinder auf Religion und auf eine ethische Erziehung in die Aufgabenstellung der Erzieherinnen mit einbezogen sein. Von dieser Aufgabenstellung kann sich eine Kindertagesstätte nicht dispensieren.

11.4 Unterscheidung von Religion und Ethik – Spannungen

Zur argumentativen Klarheit erscheint es mir nicht nur aus rechtlichen Gründen sinnvoll zu sein, Religiosität und Werteorientierung im BEP zu unterscheiden. Auch die Frage des Religionsbegriffes als Hilfe zur Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion sowie die Frage nach >unterschiedlichen Religionen< ohne darauf hinzuweisen, dass diese >unterschiedlichen Religionen< Kindern und Erwachsenen nur durch andere Menschen begegnen können und die damit verbundene Frage einer möglichen >eigenen Identität< soll als Anfrage an die Ziele dieses Schwerpunktes der Bildungspläne gestellt werden. Welche Definition von Religion und Religiosität liegt diesem Abschnitt zugrunde? Religion und Religiosität können nicht abstrakt und a-historisch definiert werden, auch wenn dies in den Plänen indirekt versucht werden sollte, sondern können nur diskursiv (!) behandelt werden. Dies würde im Zusammenhang der Ko-Konstruktion sogar funktional verstanden werden müssen. Um auf die Spannung in dieser als scheinbar selbstverständlich übernommenen Redeweise in den Plänen hinsichtlich der Rede von Religion und Ethik hinzuweisen, will ich einige Definitionen von Religion und Religiosität aufnehmen. In den Plänen selber wird von der >Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems⁴⁹¹ gesprochen. Im BEP ist die Rede von der Bildung als

⁴⁹⁰ Vgl. hierzu auch v.Campenhausen, A: (198-68/69) Staat, Schule und Kirche. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR) 14 (1968/69), S. 26-58

⁴⁹¹ BP, Seite 174

>Sinnkonstruktion<. Diese Aussage im BEP steht im Zusammenhang von Bildung als sozialem Prozess und der Begründung der Ko-Konstruktion, ohne einen irgendwie gearteten Hinweis auf die Thematik von Religion. Dennoch muss betont werden, dass mit diesen Aussagen von Religion in einem weiten Sinne die Rede ist. Die Frage nach dem Sinn ist eine religiöse Frage wie auch die Frage der Sinnkonstruktion. Die von Immanuel Kant formulierten Fragen „Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was soll ich tun? Worauf darf ich hoffen?“⁴⁹² beschreiben diesen weiten Religionsbegriff. Aus psychoanalytischer Sichtweise hat Erich Fromm Religion so definiert: „Religion ist jedes System des Denkens und Tuns, das von einer Gruppe geteilt wird und dem Individuum einen Orientierungsmaßstab und einen Gegenstand zur Hingabe bietet.“⁴⁹³ In dieser Definition wird auf die Plausibilität einer Gruppe in der Verständigung auf das hingewiesen, was allen Gruppenmitgliedern gewissermaßen denkbar, und auf Intentionen des Handelns bezogen, gemeinsam ist. Mit dem Begriff Religion könnte aber auch auf „...*anthropologisch grundlegende Erfahrungen* hingewiesen werden, die ihr eigenes Gewicht und Recht haben – vor jedem spezifischen Zugriff im Namen christlicher Theologie oder gar institutioneller kirchlicher Normierung“⁴⁹⁴ oder auch einer islamischen, jüdischen oder buddhistischen >Theologie<. Der Religionsbegriff sollte „...stets geschichtlich – gesellschaftlich >operationalisiert< werden. Diese Konkretisierung ist der eigentlich wichtige Vorgang“, so Nipkow.⁴⁹⁵ Dies bedeutet im Kontext der Bildungs- und Erziehungspläne, dass sich die Differenz zwischen Religion und Nicht-Religion erst im diskursiven bzw. ko-konstruktiven Dialog zeigen könnte. Im Sinne einer funktionalen Bestimmung des Religionsbegriffes wird Religion als >Kontingenzbewältigungspraxis< zu verstehen sein, als „anerkennde Bezugnahme auf unverfügbares Voraussetzungen unseres Daseins, auf unverfügbare Daseinsbedingungen.“⁴⁹⁶ Mit zu dieser Kontingenzbewältigungspraxis gehört die Überlegung, dass Sinnstiftung nur auf dem Wege privater, individueller Optionen möglich wird und damit insgesamt aus dem vielfältigen Sinndeutungsangebot nur das angenommen wird oder werden kann, was für die subjektive Lebensführung wichtig ist und wird. In gleicher Weise ist der Begriff der >eigenen Identität< zu befragen, da mit diesem Begriff zugleich gesetzt wird, dass die Kindertagesstätten identifikatorisches Lernen auch im religiösen Sinne ermöglichen können und sollen, aber zugleich darauf zu verweisen ist, dass mit den Begriffen von Bildung, Erziehung und Entwicklung ein prozessoraler Charakter verbunden ist, der mit dem Begriff der Identität als statischer Vorstellung kaum verbunden werden kann.⁴⁹⁷ Eine

⁴⁹² Reflexionszitat; ohne direkte Quellenangabe

⁴⁹³ Fromm (1985) Psychoanalyse und Religion, Seite 32

⁴⁹⁴ Nipkow, (1984) Grundfragen Band I Seite 135

⁴⁹⁵ Nipkow, Grundfragen Band I, Seite 169

⁴⁹⁶ Drehsen (1992) Zum funktionalen Religionsbegriff; In: Studententexte Zeitschrift für Konzeption und Geschichte evangelischer Jugendarbeit 2/92 Seite 79

⁴⁹⁷ Die in der Denkschrift der EKD >Identität und Verständigung< vorgetragene Auffassung von Identität als **Voraussetzung** der Beurteilung ->fremder Überzeugungen< kann in diesem

Übersicht über unterschiedliche Verstehensmöglichkeiten des Begriffes von Religion, wie er in den Bildungs- und Erziehungsplänen verwendet bzw. gedacht werden kann:

Religion verstanden als Sinn und Wertesystem, verbunden mit der Vorstellung, dass Bildung als Sinnkonstruktion verstanden wird. >Ein Religionsbegriff in einem sehr weiten Sinne. (W.M.)<
Religion als Systems des Denkens und Tuns einer Gruppe, das auch dem Individuum einen Maßstab der Orientierung und Hingabe anbietet (nach Fromm)
Religion verstanden als geschichtlich definierte Religion wie z.B. Das Christentum, der Islam, der Buddhismus etc.
Kirche als geschichtliche Gestalt der christlichen Religion, differenziert in Evangelische Kirche, Katholische Kirche, Orthodoxe Kirchen etc.
<i>Funktional gesehen gilt für alle vier angeführten Definitionen von >Religion<, dass sie zur individuellen und kollektiven Kontingenzbewältigungspraxis gehören. Sie verweisen auf das im menschlichen Leben nicht Verfügbare.</i>

11.5 Religion und Werteorientierung

Mit dem Begriff der Werteorientierung ist ein weites Feld der ethischen bzw. moralischen Orientierungsmöglichkeiten eröffnet, das zwischen dem Philosophieren mit Kindern als einem ko-konstruktiven dialogischen Verfahren einzuordnen ist, einer Wertebildung mit den Implikationen eines ethisch-moralischem Handlungswissen⁴⁹⁸ und einer Förderung der Partizipation von Kindern im Elementarbereich (und auch in der Grundschule) im Kontext von Engagement und Demokratiebildung⁴⁹⁹ zu verknüpfen wäre. Die religiösen bzw. religionspädagogischen Anteile sind in den Zielvorstellungen von den moralischen bzw. ethischen Anteilen zu trennen und getrennt zu analysieren. Die Frage muss auch gestellt werden, ob Religion und Moral in der Alltagsrealisierung als Religiosität und Werteorientierung zusammen zu denken und bzw. oder im pädagogischen Handeln auch in praktischer Absicht sinnvoll zu unterscheiden sind. Auffälligerweise wird in diesem Themenschwerpunkt eine Vermischung von

Zusammenhang nur zurückgewiesen werden. Wenn Lernen in einem ko-konstruktiven Kontext geschehen soll, dann ist eine **identifikatorische Möglichkeit** ein Weg, um eigene Vorstellung im Prozess religiösen Lernens zu entwickeln und zu verändern. Vgl. EKD Identität und Verständigung, Seite 56

⁴⁹⁸ Franz, Margit (2010) Hauptsache Wertebildung

⁴⁹⁹ Hansen, Rüdiger Knauer; Raingard (2005) Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita

Religion und Ethik bzw. Religiosität und Werteorientierung formuliert. Dies kann auf vielerlei Gründen beruhen:

Zunächst ist die Erwähnung von Religiosität im Zusammenhang mit einer Werteorientierung prinzipiell erfreulich, da auch kommunale Träger von Kindertagesstätten auf das Thema Religion als Thema der Kinder und als erziehungsrelevantes Thema in den Kindertagesstätten hingewiesen werden. Im Zusammenhang der (sozial-) pädagogischen Diskussion von religiöser Erziehung ist aber in aller Regel Religion unter dem Begriff der Kultur subsumiert worden und damit unkenntlich gemacht. Insofern hat Schweitzer Recht, wenn er prononciert formuliert: „Wer sagen will, welche Erziehung den Kindern nutzt, kann die religiöse Erziehung nicht gut verschweigen“.⁵⁰⁰ Entspricht eine prononcierte Beschäftigung mit der Thematik von Religion im Bereich der frühkindlichen Erziehung den Intentionen der Bildungs- und Erziehungspläne? Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Vermischung von Religion und Moral bzw. Religiosität und Werteorientierung in den Plänen zu einer Abwertung des Stellenwertes der Thematik von Religion und Moral in der praktischen Arbeit in einer Kindertagesstätte führen könnte, da der BEP mit seinen Begleitbänden >Natur-Wissen schaffen< nahezu unausgesprochen den Schwerpunkt auf eine grundlegende Bildung und Erziehung in den MINT-Fächern legt, also den Schwerpunkt der Arbeit in den Kindertagesstätten von den Soft-Facts auf die Hard-Facts legt, trotz des Bemühens um den ko-konstruktiven Dialog. Als Hintergrund für die verstärkte Betonung der MINT-Fächer ist der Bezug auf die Delphistudie⁵⁰¹ zu sehen. Andererseits kann die Kombination von Werteorientierung und Religion zu einer größeren Akzeptanz der Werteorientierung und Religiosität bei Eltern und Erzieherinnen führen, da eine Werteorientierung auf eine größere gesellschaftliche Plausibilität treffen könnte. Nicht nur im Bereich der Kindertagesstätten, sondern auch im schulischen Bereich ist diese Argumentationsfigur im Blick auf das fortdauernde Angebot des RU anzutreffen, da RU schließlich zu einer Wertebildung der Schüler_innen führen könne. Die Werteorientierung kann aber auch im Blick auf eine eher „konservative Erziehungspraxis“ formuliert werden. So schreibt Kasten, „dass es in den Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg regelrecht verpönt war von >Werten < und >Werteerziehung < zu sprechen.... Heute sind wir nicht mehr ganz so verkrampft, wenn wir uns mit Fragen der Vermittlung von Werten und

⁵⁰⁰ Schweitzer, Friedrich (2005) Das Recht des Kindes auf Religion Seite 10

⁵⁰¹ So wird im Vorwort der Delphistudie formuliert: „Wie die Zukunft tatsächlich aussehen wird, weiß niemand. Es ist jedoch möglich, bereits jetzt bestimmte Entwicklungen einzuschätzen, sie gemeinsam zu überprüfen, zu diskutieren...Doch in den Delphi-Ergebnissen steckt noch sehr viel mehr. Etwa die Frage nach den wissenschaftlichen und technologischen Potentialen, über die unser Land – im internationalen Vergleich – verfügt. Und was getan werden muß, um diese Potentiale zu nutzen.“ Delphi ,98 Umfrage des Frauenhofer – Instituts für Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF); <https://www.bmbf.de/files/55Delphi98-Ergebnisse.pdf> Letzter Zugriff: 30.08.2017

Wertorientierungen befassen...“⁵⁰². Es sei dahingestellt, ob >Verkrampfung< ein zentraler Begriff der Werteorientierung sein kann, aber im Blick auf die Praxis in den Kindertagesstätten scheint die Möglichkeit zu bestehen, dass bei einer unklaren theoretischen Aufarbeitung einer Differenzierung von Religion und Ethik bzw. Moralität in der Praxis der jeweiligen Bildungsorte der Kinder „unscharfe“ ko-konstruktive Gespräche geführt werden könnten, die möglicherweise auch instruktive anstelle ko-konstruktiver Gespräche werden könnten, so dass am Ende weder ein ko-konstruktiver Umgang mit Religiosität noch eine adäquate ethische bzw. moralpädagogische Bildung und Erziehung sich vollziehen könnte. Die Warnung vor kurzschlüssigen Argumenten zur Beachtung einer Werteerziehung in Kindertagesstätten und Schulen von Naurath⁵⁰³ ist m.E. sehr ernst zu nehmen, denn es ist keineswegs schlüssig nachvollziehbar, wie die proklamative Aufnahme einer religiösen und werteorientierten Bildung in die Bildungs- und Erziehungspläne nach Innen und Außen wirken kann.

Im Reflex auf die Subsumierung von Religion unter dem Begriff Kultur schreibt Nauerth: „...Religion und Religiosität waren in den zentralen Diskursen der wissenschaftlichen Sozialen Arbeit der letzten Jahrzehnte im deutschsprachigen Raum so gut wie kein Thema..., (so) dass es auch nicht zum basalen fachlichen Handlungsrepertoire von Fachkräften der Sozialen Arbeit gehört, auftauchende religiöse Fragestellungen im Praxiszusammenhang qualifiziert zu verstehen und zu bearbeiten.“⁵⁰⁴ Eine kontinuierliche und teilweise auch verpflichtende Fortbildung für die Erziehenden müsste in den Plänen gefordert werden, damit die Marginalisierung von Religion und Ethik bzw. Moral verändert werden könnte. In einer christlich fundierten religiösen Erziehung und einer adäquaten Wertebildung würde es um einen inneren Zusammenhang von emotionalen und kognitiven Faktoren gehen, die zu einer möglichen, religiös und werteorientierten Entscheidung führen können. Die Kategorie der Entscheidung wäre in ein kommunikatives und diskursives Feld eingebettet, im Unterschied zur Kategorie der Entscheidung bei Bohne. Eine wertorientierte Entscheidung eines Kindes, eines Schülers, einer Schülerin oder eines Erwachsenen bleibt nur subjektiv verrechenbar und kann nur in einem diskursiven Prozess in einer Lerngruppe eine allgemeinere Wirkung entfalten., indem sie in einen interkulturellen und/oder interreligiösen Kontext im Dialog gestellt wird.

⁵⁰²Kasten, Hartmut Entwicklung und Vermittlung von Wertorientierungen Seite 1: IFP Bayern >Entwicklung und Vermittlung von Werteorientierungen< <http://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/wertorientierung/entwicklungundvermittlungvonwertorient.php> Letzter Zugriff am 23.10.2017

⁵⁰³ Naurath, Elisabeth (2013) Warum der Religionsunterricht für die Werte-Bildung so wichtig ist in: Locomer Pelikan 1/2013 Seite 3

⁵⁰⁴ Nauerth, Matthias (2016) Wie hält sie`s mit der Religion? Ein Beitrag zur Begründungen der Bedeutung von Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit in: Widersprüche 140 Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 36. Jahrgang Juni 2016 Seite 82

11.6 Aussagen des BEP über die Religiosität der Kinder- Konstruktionen

Zu den religiös zu verortenden Aussagen über eigene Erfahrungen bzw. gedanklich-sprachliche Konstruktionen der Kinder, die im BEP und BP ausdrücklich benannt werden, sind folgende Aussagen über Kinder zu rechnen:

- *„In ihrer Konstruktion der Welt ...sind Kinder kleine ...Theologen. Die Frage nach Gott kann für sie in diesem Sinne eine zentrale Lebensfrage sein...“*
- *Eigene religiöse Erfahrungen und das Miterleben von Gemeinschaft, Festen, Ritualen und die Begegnung mit Zeichen und Symbolen können helfen, Eigenes und Fremdes zu erschließen....*
- *Das Kind erhält die Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu sammeln und sich mit religiösen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Es erfährt die christliche und humanistische Tradition, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten. Gleichzeitig entwickelt es Achtung vor der Freiheit der Religionen...*
- *(Es lernt) Rituale kennen, die das Leben strukturieren und zu ordnen versuchen, die Wirkung sakraler Räume,...Religiöse Feste,...Erzählungen der Bibel, aber auch religiöser Schriften, Geschichten, Legenden und liturgische Vollzüge,... Formen der ...bildenden religiösen Kunst in sakralen Räumen,... .*
- *Es lernt ein „...Grundwissen über Personen aus unterschiedlichen Religionen...“ mit dem Ziel, „verschiedenen Religionen...offen zu begegnen, Grundwissen über zentrale Elemente der christlich- abendländischen Kultur,...(sowie) einem Grundverständnis über den Stellenwert und die Bedeutung von Religion, Religiosität und Glaube für sich selbst und andere Menschen...“ zu finden.*

Diese vorstehende Zusammenfassung ist ein umfangreicher Katalog, der mit relativ unbestimmten Begriffen arbeitet und nur im Vorwort zum Bereich Zwei (Konsistenz in den Bildungs- und Erziehungszielen) auf die „Stärkung der kindlichen Entwicklung und Kompetenzen“⁵⁰⁵ abzielt. Die hier vorhandene Aufzählung hat den Anschein eines religiösen und ethischen Lernprogrammes von der Geburt bis zur Post-Adoleszenz, mit einer kognitiven Ausrichtung. Der Begriff der Kompetenzen wird hier durch den relativ unbestimmten Begriff der Erfahrung ersetzt und beschreibt inhaltliche Möglichkeiten, deren Einbringung in einen ko-konstruktiven Dialog bzw. in einen ko- konstruktiven Lernweg unbestimmt bleiben. Zur weiteren Analyse werde ich einige Leitbegriffe der obenstehenden Zusammenstellung aufgreifen. Als diese Leitbegriffe werden von mir identifiziert: *Die Frage nach Gott; religiöse Erfahrungen; Rituale kennenlernen, Grundwissen über die christlich- abendländische Kultur und die Bedeutung von Religion lernen...* .Diese Leitbegriffe lassen sich auf das Thema des BEP, das kompetente Kind und seine Entwicklung beziehen bzw.

⁵⁰⁵ BEP, Seite 56

müssten in den Bildungs- und Erziehungsplänen auf das Leitthema > Bildung und Erziehung < bezogen werden.

11.6.1 Kindertheologische, performative und interreligiöse Lernwege

Der Rekurs auf die Grundfragen der Kinder, die zumindest in nuce in die „Frage nach Gott“ münden können, erfolgt unvermittelt und wird als eine quasi empirische Gegebenheit eingeführt und letztlich nur kognitiv aufgenommen. Im Vorlauf zur religionspädagogischen Analyse habe ich im Bereich der Religionspädagogik in dieser Arbeit den Weg des „inkompetenten und sündigen Kindes hin zum Kind in der Mitte der Gemeinde“ nachgezeichnet und damit aufgezeigt, dass die Grundfragen der Kinder bzw. die Rahmenbedingungen der Konstruktion von religiös zu verstehender Kindheit in einem langen Lernprozess nicht nur im Bereich der evangelischen Religionspädagogik des 20./21. Jahrhunderts neu geschrieben bzw. gestaltet worden sind. Es ist ein langer theoretisch- praktischer Weg, ausgehend von Kabisch' These der „Religion der Erfahrung als überlegende Wirklichkeit in einer das Seelenleben unmittelbar ergreifenden Weise, wirksam im Kinde“, zur Aufnahme der Kategorie der Entscheidung (Bohne), der Einbeziehung der Spiritualität (Goldman), der Entwicklung einer wachsenden integrativen Beziehung und der Fähigkeit zum autonomen Handeln des Glaubenden (Fowler bis hin zur konstruktiven Gestaltung der „Kindertheologie“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Es ist der Weg von der >objektiv< verstandenen Erziehungsgestalt des Christentums hin zur >subjektiven< Wahrnehmung und Gestaltung religionspädagogischer Intentionen und damit der Aufnahme der wahrnehmbaren und darstellbaren Fragen der Kinder. Das in den 60iger Jahren des vorigen Jahrhunderts noch über die Fragen des Lebens belehrt werdende Kind wird nun als ein Kind verstanden, das die Grundfragen nach Leben und Tod eigenständig stellt. Die Frage nach Gott als ein Beispiel einer solchen existentiellen Grundfrage ist erst in einem konstruierenden und konstruktiven Prozess in die religionspädagogische Reflexion als Fragemöglichkeit der Kinder aufgenommen worden. Dieser >Prozessweg, aus der Sicht erwachsener Erziehenden zur Beschreibung der Konstruktion der Kinderfrage nach Gott betrachtet<, wird im BEP nicht angedeutet. Das Ergebnis dieses religionspädagogischen Entwicklungsprozesses wird als >gesetzt< einfach übernommen, ohne diese Übernahme zu kennzeichnen. Die Vermutung ist die, dass der BEP ein ungeschichtliches Verständnis von Religion bzw. Religiosität aufnimmt bzw. dass dieses Verständnis im Hintergrund der sozialpädagogischen Konstruktion des BEP noch wirkt. Die Aufnahme der Begrifflichkeit von Kindern als >kleine ...Theologen< nimmt die pädagogischen Implikationen der Kindertheologie zwar andeutend auf, auch wenn im BEP oder BP keine direkten Hinweise auf kindertheologische Implikationen zu finden sind. Mit der Formulierung „Kinder sind kleine Philosophen und Theologen“ kann nicht gemeint sein, dass Kinder wie wissenschaftliche Theologen oder Philosophen argumentieren, sondern es ist wichtig, und so sollte der Hinweis im BEP verstanden werden, auf ihr

„Philosophieren“ und „Theologisieren“ und auf ihre „intuitiven religiösen (und philosophischen W.M) Theorien“⁵⁰⁶ aufmerksam zu werden und in dieser Aufmerksamkeit der Erzieherin und bzw. oder der Lehrperson ein ko- konstruktives Gespräch mit Kindern zu ermöglichen. Insgesamt wird die Frage zu stellen sein, welchen Stellenwert der Frage von Religiosität und Werteorientierung in der Bildung und Erziehung in den Plänen überhaupt zugemessen wird und ob die Erzieherinnen in einer Kindertagesstätte oder Lehrpersonen in einer Grundschule hinreichend für die Thematik vorbereitet sind.

11.6.2 Konstruktionen religiöser Erfahrungswelten

Wie soll für die Erzieherin bei den im BEP benannten Grundfragen die „Frage nach Gott“ in einem engeren oder weiteren Sinne durch Kinder erkennbar und aufgreifbar werden? Wenn für eine Erzieherin in einer Kindertagesstätte oder ein Team einer Kindertagesstätte die Aufnahme einer solchen Frage nach Gott denkbar und möglich erscheint, dann wird dies nur in einer Denk- und Handlungsweise möglich sein, in der Fragen und Anfragen von Kindern als wichtige Aufgaben erkannt werden können, d.h. dass überhaupt die Bedingung der Möglichkeit der Wahrnehmung und der Aufnahme einer solchen Frage eines Kindes gegeben sein muss und in einem ko- konstruktiv inszenierten Setting als Möglichkeit vorbereitet werden muss. Sowohl die Erzieherin als auch das oder die Kinder müssen die Möglichkeiten sehen, die „Frage nach Gott“ und andere existentielle Fragen in vielen sprachlichen Formen stellen und besprechen zu können und zwar in einem wertschätzenden Dialog. Kindertheologie⁵⁰⁷ geht davon aus, dass Kinder Subjekte der Theologie sind und werden und ihre eigenen Fragen in einen Dialog einbringen.

11.6.2.1 Kommunikative Voraussetzungen des Dialoges mit Kindern

Ich beginne als Ausgangspunkte für die Darstellung von Kindertheologie mit der Beschreibung der Kommunikationskompetenz, die für die Arbeit mit Kindern und für Erzieherinnen hierzu nötig ist. Der Dialog mit Kindern setzt in seinen praktischen Anforderungen eine symmetrische Kommunikation voraus.⁵⁰⁸ Diese, für als kindertheologisch zu bezeichnende Gespräche unabdingbare Voraussetzung, lässt sich mit der entwicklungspsychologischen Darstellung des kompetenten und sozialfähigen Kindes koppeln. Zur religions- pädagogisch- psychologischen Entwicklung des Kindes gehören neben der prinzipiellen Möglichkeit des Aufsuchens des intermediären Raumes⁵⁰⁹ die >Eigenwertigkeit und Subjekthaftigkeit<, die >qualitative und individuelle Leistung< des einzelnen Kindes, die >domainspezifische Gedächtnisleistung und die intuitive Theorie des Kindes<, seine >narrative und metaphorische Kompetenz< sowie die Dialogfähigkeit der

⁵⁰⁶ Vgl. Freudenberger- Lötzt, Theologische Gespräche mit Kindern (2007)

⁵⁰⁷ Vgl. auch Zimmermann, Mirjam (2012) Kindertheologie

⁵⁰⁸ Vgl. hierzu Zimmermann, Miriam Kindertheologie Seite 109

⁵⁰⁹ Vgl. in dieser Arbeit das Kapitel 9.9

Erzieherin und des Kindes in einem reziproken Verhältnis.⁵¹⁰ Aus dieser Beschreibung der Kommunikationskompetenz von Kindern lassen sich die Möglichkeiten von Kindertheologie in einem dreifachen Sinne ableiten, als Theologie *von* Kindern, als Theologie *für* Kinder und als Theologisieren *mit* Kindern.⁵¹¹ Auch wenn der Begriff der Kindertheologie immer ein abstrakter und wissenschaftlicher Begriff bleibt, so wird mit diesem Begriff und der damit gemeinten Arbeit deutlich, dass die spontanen oder auch durch die jeweilige Bildungs- und Erziehungsumgebung hervorgerufenen Dialoge zwischen Kindern und Erzieherinnen im Lichte der Kindertheologie deutbar sind. Das überzuordnende Ziel der Kommunikation „...sollte sein, erst einmal die Meinung des Kindes zu hören bzw. es im Sinne einer >Geburtshelferin< dazu unterstützen, seine Meinung zu finden. Dabei kann man sich durchaus an das Ideal einer symmetrischen Kommunikation anlehnen, und zwar nicht nur auf der Beziehungsebene, sondern auch auf der Inhaltsebene.“⁵¹² Dennoch müssen diese so gewonnenen Äußerungen der Kinder in einer symmetrisch verstandenen Kommunikationssituation als gefilterte und deutende Wahrnehmungen der Erwachsenen im Hören auf Äußerungen der Kinder im alltäglichen Leben in einer Kindertagesstätte oder im Unterrichtsgeschehen einer Schule verstanden werden. Mit der Einführung kindertheologischer Arbeit in Kindertagesstätten ist zunächst auch der Blick auf die Frage der Methodik bzw. der Methodenreflexion zu richten, in der zu klären ist, wie Kinderäußerungen in kindertheologischer Hinsicht zu verstehen sind. Wenn die Kinderäußerungen – kindertheologisch wahrgenommen und interpretiert – mehr sein sollen als Widerspiegelungen eigener religiöser Überzeugungen der Erwachsenen, dann bedarf es einer kritischen Wahrnehmung der zu beschreibenden Sachverhalte. Prinzipiell können Erziehende und Kinder aus diesem kommunikativen hermeneutischen Zirkel nicht aussteigen. „Um in geplanten und institutionell vorgeprägten Situationen dem Grundanliegen der Kindertheologie gerecht werden zu können oder positiv formuliert, Räume eröffnen zu können...bedarf es einer kritischen Wahrnehmung der Formen und Verfahren, die in solchen Situationen zum Einsatz kommen.“⁵¹³ Darum schließt sich die Frage an, wie kindertheologische Prozesskompetenz für Erzieherinnen und Lehrer_innen gefördert und erweitert werden kann. Dazu gehört sicherlich ein explizites Training von Erzieherinnen und Lehrpersonen in den Anliegen der Kindertheologie zur Aufnahme von Kinderfragen, in welcher Form auch immer diese Fragen von den Kindern gestellt werden.

Grundsätzlich gilt für ein Gespräch in der Kindertagesstätte für die Erzieherin und das Kind, dass bei der ko- konstruktiven Ausrichtung des BEP als rahmengebender

⁵¹⁰ Vgl. Zimmermann Kindertheologie Seite 111

⁵¹¹ Vgl. hierzu Zimmermann, Kindertheologie Seite 112 – 121 >Konzepte der Kindertheologie<

⁵¹² Zimmermann, Kindertheologie Seite 111

⁵¹³ Zimmermann, Kindertheologie Seite 166

Plan für die Arbeit in einer Kindertagesstätte „...eine gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit (eingeübt sein muss)..., die nach dem Kriterium der Viabilität ausgerichtet ist und die jeweiligen individuellen Konstruktionen fördert.“⁵¹⁴ Nicht nur im engeren Bereich der religionspädagogischen Arbeit zwischen Erzieherin und Kind bzw. zwischen Kind und Erzieherin als reziprokem Verhältnis gehört die Frage nach der Art und Weise, wie eine mögliche religionspädagogische Lernlandschaft im ko- konstruktiven Sinne initiiert und konstruiert werden kann, so dass die „Frage nach Gott“ und noch viele weitere mögliche Fragen evoziert werden können.

11.6.3 Performative Ansätze

Neben den kindertheologischen Ansätzen, die in der Analyse des BEP von mir mit dem Leitbegriff der Konstruktion und der damit zusammenhängenden >Frage nach Gott< als Ausgangspunkt verknüpft wurden, gehören zu dem Leitbegriff der >Erfahrungen< auch die mit den Ansätzen der performativen Religionspädagogik und –didaktik verbundenen Denk- und Inszenierungsbewegungen. Zu bemerken ist, dass der BEP den in der religionspädagogischen Diskussion nicht mehr gebräuchlichen Begriff der Erfahrung aufgreift. Der Begriff der >Wahrnehmung< hat in der religionspädagogischen Diskussion den Begriff der >Erfahrung< abgelöst. Hierzu schreibt Christoph Bizer: „Ausgehend von der Tätigkeit des Wahrnehmens tut sich unter heutigen Bedingungen unterrichtlich ein evangelischer, lern- und lehrbarer Zugang zur christlichen Religion auf.“⁵¹⁵ Insofern ist der im BEP verwendete Leitbegriff der Erfahrung eher mit einem retardierenden, undifferenzierenden Momentum im theoretischen Sinne versehen, denn als ein nach vorn weisender Begriff im Sinne der Postmoderne zu verstehen. Unsicherheit, Nichtlinearität und eine gewisse Art des Unabgesichertseins gehören eher zu der Wahrnehmung der Postmoderne. Mit der – zunächst in dieser Reflexion >spielerischen< - Ersetzung des Begriffs der Erfahrung durch den Begriff der Wahrnehmung auch im BEP wird zumindest die Möglichkeit einer vertiefenden, ko- konstruktiven Interpretation des Rahmens eröffnet, denn wenn der BEP ausführt, dass „...das Miterleben von Gemeinschaft, Festen, Ritualen sowie die Begegnung mit Zeichen und Symbolen helfen können, Eigenes und Fremdes zu erschließen“⁵¹⁶, dann wird damit die Möglichkeit der >Wahrnehmung< vor der Benennung als >Erfahrung< eröffnet. Eine eigene Wahrnehmung als religiöse Erfahrung zu benennen ist dann – wenn dies von einem Kind überhaupt dezidiert zu erwarten wäre – eine Aufgabe eines ko- konstruktiven Gespräches über diese Wahrnehmung, die als Erfahrung reflektiert wird. Die Grundlagen der Wahrnehmung wurden in der

⁵¹⁴ Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kinder, Seite 73

⁵¹⁵ Bizer, (2003) Kirchliches in Leonhard; Klie Schauplatz Religion Seite 23. Wieviel mehr gilt dies für die religionspädagogische Arbeit in einer Kindertagesstätte im Bildungs- und Erziehungszusammenhang, in dem die Wahrnehmung geradezu der Ausgangspunkt für einen ko- konstruktiven Dialog und vorgängig aktivierbare Wahrnehmungen (Plausibilitäten) der Kinder bildet.

⁵¹⁶ BEP, Seite 79

Gestaltpsychologie⁵¹⁷ und in der auf der Gestaltpsychologie aufbauenden Gestalttherapie⁵¹⁸ und der aus dieser abgeleiteten Gestaltpädagogik⁵¹⁹ im Sinne einer fortschreitenden Reflexion und praktischen Ausgestaltung formuliert. Der Begriff der Wahrnehmung gehört im philosophischen Kontext in den Bereich der konstruktivistischen Philosophie, im psychotherapeutischen Feld in den Bereich der Gestaltpsychologie und Gestalttherapie, im (sozial)pädagogischen Feld in den Bereich der Gestaltpädagogik.

11.6.3.1 Wahrnehmung und Inszenatorische Gestaltungen

Wie könnte dieser Kontakt, verstanden im gestaltpädagogischen Sinne als sinnliche Wahrnehmung und motorisches bzw. körperliches Verhalten; verstanden werden? Mit kirchenpädagogischen Überlegungen und Inszenierungen können Besuche in unterschiedlichen Kirchen im Einzugsbereich des Kindergartens erfolgen und Wahrnehmungen hinsichtlich des Kirchenraumes, der eigenen Bewegung in einem Kirchenraum und den Erfahrungen mit der eigenen Stimme erfolgen. Auf einer einfachen Ebene können Unterschiede zwischen einem Raum in der elterlichen Wohnung, in der Kindertagesstätte und einem Kirchenraum wahrgenommen und im anschließenden Gespräch aufgegriffen und „erfahren“ werden. Die unterschiedliche Wirkung einer Kirche während eines Besuches in der Woche und möglicherweise während eines sonntäglichen Gottesdienstes wäre ein weiterer Anlass zu einem Gespräch.

Die Einbeziehung einer Rezitation bzw. des einfachen Lesens eines biblischen Textes in einer der jeweiligen Kindergruppe angemessenen Sprache könnte die Wahrnehmung des Raumes noch erweitern. Grundsätzlicher formuliert Christoph Bizer unter Rückbezug auf die Reformation des 16. Jahrhunderts in dem nach meiner Einschätzung grundlegenden Text performativer religionspädagogischer Theorie: „Indem die reformatorische Bewegung das gesprochene >äußerliche Wort Gottes< als den Ort veranschlagte, an dem sich für Christen das Verhältnis zu Gott und damit zur christlichen Religion eröffnet, hat sie *de facto* die christliche Religion als dynamischen Raum verstanden. Damit war im Grundsatz das Problem gelöst, wie Mitmenschen, die mit der christlichen Religion nichts anzufangen wissen, sich einem christlichen Glauben nähern könnten, in dem das Verhältnis zum Gott des

⁵¹⁷ Als eine einführende Grundlage sei hierfür genannt: Metzger, Wolfgang (1986) Gestaltpsychologie

⁵¹⁸ Das grundlegende Werk der theoretischen und praktischen Begründung der Gestalttherapie wurde von Frederic S. Perls, Ralph F. Hefferline und Paul Goodman herausgegeben: Perls; Hefferline Goodman Gestalttherapie (dt. 1979). Die amerikanische Erstausgabe erschien 1951. Der grundlegende Begriff ist der Begriff des Kontaktes, der sowohl für die sinnliche Wahrnehmung als auch für das motorische Verhalten als Bezeichnung benannt wird.

⁵¹⁹ Burow, Axel Gudjons, Herbert Gestaltpädagogik in der Schule (1994); Ebenso Burow, Olaf-Axel Art. Gestaltpädagogik in: Fuhr, Sreckovic, Gremmler – Fuhr (Hrsg.) Handbuch der Gestalttherapie (2001) Seite 1051

Heils eröffnet wird.“⁵²⁰ Damit eröffnet sich durch das Wort, das aus dem heiligen Text rezitiert wird ein Raum, der für die Wahrnehmenden im Hören und Sehen der Rezitation geöffnet wird. Es entsteht eine imaginäre Schwelle, die sie überschreiten könnten und im Eintreten sich in einem Raum der Spiritualität befänden. Sie können – und dies ist wichtig für eine Inszenierung – bildlich gesprochen, auch an der Tür verharren und gewissermaßen als außenstehende Zuhörende und Wahrnehmende die Inszenierung des Wortes miterleben, ohne in eine weitergehende Beziehung zu diesem so eröffneten Raum zu treten. Für ein mögliches anschließendes Gespräch mit Kindern wäre es dann wichtig, deren eigene Disposition und individuelle Wahrnehmung und Konstruktion dieser Wahrnehmung zur Mitte des Gespräches zu machen. Erst danach kann aus einer Wahrnehmung möglicher religiöser Inszenierung eine religiöse Erfahrung werden. „Religion (so schlussfolgert Bizer) findet ...im Aufbauen eigener, spezifischer *Sprachräume* statt.“⁵²¹ Um mögliche religiöse Sprachräume aufzubauen, die im Sinne des BEP das Wahrnehmen und Erleben ermöglichen, scheint es sinnvoll, unterschiedliche Räume aufzusuchen, sich dort der Sprachgestalt eines „heiligen Textes“ in der Rezitation „auszusetzen“ und unterschiedliche Wahrnehmungen zu vergleichen. Das, was Kinder in einer solchen Situation wahrgenommen haben, kann und müsste Gegenstand eines Gespräches im ko- konstruktiven Sinne werden können und zwar im Kontext einer Kindergruppe. Ebenso kann eine Stärkung der narrativen Kompetenz der Kinder eine Erweiterung des möglichen Kontaktes mit >religiös< zu konnotierender Wahrnehmung sein.

11.6.4 Interkulturelle und interreligiöse Ansätze

Für eine Kindertagesstätte in der Trägerschaft einer evangelischen Gemeinde bzw. eines Kirchenvorstandes ist die Aufnahme von Kindern, deren Eltern einer anderen Religion angehören bzw. sich zuordnen, selbstverständlich. Daraus ergibt sich der Auftrag für die Arbeit in der Kindertagesstätte, dass sie ein Ort ist, „...an dem *achtungsvolles Miteinander gelebt wird und christliche Erziehung und Bildung in einem interkulturellen Kontext einen hohen Stellenwert haben.*“⁵²² Damit ist impliziert, dass im Alltag einer Kindertagesstätte für die Erzieherinnen eine Melange von Kultur und Religion wahrzunehmen ist, die nicht einseitig getrennt werden kann, indem Erwachsene für Kinder entscheiden, sondern Kindern das lernen, was

⁵²⁰ Bizer Kirchliches Seite 26; Zu der von Bizer indirekt in Anspruch genommenen Theaterpädagogik gehört nicht nur im religionspädagogischen Sinne die Vorstellung, dass die Raumeröffnung einer Darstellung bzw. Inszenierung dadurch geschieht, dass in einem leeren Raum ein Spieler umhergeht, während eine andere ihm zusieht. Durch eine Rezitation oder eine Aktion wird ein zweiter >neuer< (Sprach)-Raum eröffnet. Vgl. hierzu u.a. Honens u.a. (1992) Praxisbuch feministische Theaterpädagogik (1992) Seite 68

⁵²¹ Bizer, Christoph Kirchliches Seite 28

⁵²² Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2005) Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet Seite 41

für sie als wichtig zu lernen aufscheint. Aus dieser Melange ergeben sich mehrere Konsequenzen:

11.6.4.1 Wahrnehmung von Alterität

Zunächst ist zu konstatieren, dass Kinder von Eltern, die einer anderen Herkunftskultur und –religion angehören als zu den in Deutschland vorfindlichen christlichen Religionen bzw. Konfessionen oder sich als religionslos bezeichnen, zunächst nur als Kinder in einer Kindertagesstätte gesehen werden und nicht in vordergründiger Weise mit der Religion oder der Kultur der Eltern identifiziert werden sollten. Die Kinder müssen ebenso wie ihre Eltern lernen, dass es auch Kinder von Eltern in einer Kindertagesstätte geben kann, die dem Thema Religion ablehnend gegenüberstehen. Für die Erzieherinnen gehört ein achtsamer Umgang mit möglicher mangelnder Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache oder in anderen Situationen des Einlebens in einer Kindertagesstätte zu der nötigen Eingewöhnungsphase zum Besuch einer Kindertagesstätte hinzu. „Für die Begegnung mit den Familien im interkulturellen (und hinzuzufügen ist: interreligiösen W.M.) Kontext benötigen die Erzieherinnen...ein hohes Maß an Offenheit, Kenntnissen und Handlungskompetenzen, besonders auch in solchen Situationen, die nicht unbedingt mit den eigenen Werten und Verhaltensmustern übereinstimmen.“⁵²³ Der Umgang mit dem Fremden erfordert eine Kompetenz, die „...auf Kommunikation und Verständigung gerade angesichts wahrgenommener Differenzen zielt.“⁵²⁴ Für Eltern von Kindern aus einer differenten Herkunftskultur im Vergleich zur Bundesrepublik gilt auch, dass diese wahrscheinlich Schwierigkeiten haben, die Unterschiede zwischen evangelischen Kirchen und katholischer Kirche, zwischen atheistisch erzogenen Kindern und der jeweiligen Melange zwischen kulturellen und religiös bedingten Verhaltensweisen wahrzunehmen und zu verstehen. Als Beispiel einer solchen kulturell- religiösen Melange sei genannt: Ist der obligatorische Martinszug am 10. November nur eine kulturelle bedingte Feier in einer Kindertagesstätte, verbunden mit dem Umzug der Kinder und ihren Angehörigen mit einem Reiter und seinem Pferd, oder ist dies eine Art „Bekenntnisakt“, in der die Zugehörigkeit zu einer christlichen Konfession dargestellt und „demonstriert“ wird? An dieser und an ähnlichen Fragen lässt sich die Frage der Unterscheidung von Kultur und Religion aufzeigen. Viele erwachsene Teilnehmer eines solchen Umzuges würden die Teilnahme als einen „kulturellen“ Event verstehen, während für erwachsene Muslime die Teilnahme durchaus als eine Art „Bekenntnisakt“ verstanden werden könnte. Im Dialog könnten Gemeinsamkeiten und Differenzen besprochen und aufgearbeitet werden.

⁵²³ Rat der EKD Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet Seite 43

⁵²⁴ Harz, Frieder Interkulturellen und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten in: Schweitzer, Biesinger, Edelbrock Mein Gott – Dein Gott (2008) Seite 95

11.6.4.2 Interkulturelle und interreligiöse Bildung im elementarpädagogischen Feld

Die gegenwärtige Forschungslage hinsichtlich „interkultureller und interreligiöser Bildung“ zeichnet ein schwieriges Bild des „elementarpädagogischen Feldes.“⁵²⁵ Diese nüchterne Bilanz haben die drei an dem Versuch einer empirisch fundierten Aufarbeitung interkultureller und interreligiöser Bildung beteiligten Autoren gezogen. Die Forschungslage ist relativ überschaubar: „...Es gibt zwar zahlreiche Untersuchungen zum interkulturellen Lernen, aber die religiöse Dimension von Kultur bleibt weithin ausgeblendet.“⁵²⁶ Die in meiner Arbeit insgesamt aufgeworfene Frage nach dem marginalisierten Stellenwert von religiöser Bildung im Geltungsbereich des BEP und auch im Bereich der Lernorte >Höhere Fachschule für Sozialassistenten< und >Fachschule für Sozialpädagogik< wird durch diese Stellungnahme verstärkt. Auch die anthropologische Konstruktion des Bildes des Kindes wird in Bezug auf die Thematik von Religion marginalisiert und letztlich wird das Thema Religion >tabuisiert< bzw. >de-thematisiert< oder nur im Kontext einer >fundamentalistischen Auffassung von Religion< a-historisch aufgenommen. Es müsste darum gehen, dass religiöse Bildung in einer interreligiösen Diskussion verstärkt wahrgenommen und in die theoretische und praktische Arbeit im Elementarbereich für Träger der Kindertagesstätten und Erzieherinnen verpflichtend als Thematik mit aufgenommen wird. Im Bereich der Bildung und Erziehung gehört die Vielfalt der Kinder, die mit ihren Eltern aus unterschiedlichen Kulturen kommend, die Kindertagesstätte besuchen, gerade zu den Herausforderungen der täglichen Arbeit und ihrer Reflexion, gerade im kulturellen und letztlich auch religiösen Umfeld der Postmoderne. Das theoretische „Dogma“ einer Homogenität der Kindergruppe ist weder in Bezug auf das Alter der Kinder, noch Geschlecht, noch Herkunft aufrecht zu halten, wenn es denn je in einer Kindertagesstätte oder in einer Schule stimmig gewesen wäre. So wäre Fremdsprachkompetenz zu lernen gerade im Hinblick auf wahrgenommene Differenzen; so wäre es notwendig, Konflikte wahrzunehmen, die aus unterschiedlichen Sichtweisen und kulturellen und religiösen mentalen Modellen entstehen.⁵²⁷ Die Funktion des Ramadan in einem christlich- und humanistisch geprägten Kontext könnte Anlass dafür sein, nach der Aufgabe des Fastens zu fragen und seine Wertschätzung als Ausübung der Religion des Islam zu verstehen, auch wenn für Kindern unter 14 Jahren das Gebot des Fastens nicht als eine religiöse Pflicht angesehen wird. Eltern und ältere Geschwister fasten

⁵²⁵ Schweitzer u.a. (Hrsg.) Mein Gott–Dein Gott

⁵²⁶ Schweitzer u.a. (Hrsg.) Mein Gott- Dein Gott Seite 15

⁵²⁷ Eine (theoretische) Möglichkeit der Annäherung an das, was alltagssprachlich als >Fremdheit< bezeichnet wird, liegt im Konzept der >Alterität<. Alterität bezeichnet „...im Unterschied zu >Fremdheit< ...eine mehrdimensionale und graduell abgestufte Relationsbeziehung, sondern darüber hinaus auch das im Akt der Relationierung Ausgeschlossene, das als Unverfügbares wiederkehrt. Alterität oszilliert damit zwischen den >Positionen >eindeutige Relation< und >systematische Unverfügbarkeit<. Becker; Mohr Alterität (2012) Seite 43

möglicherweise und diese könnte Anlass für vielfältige Gespräche sein. Zu Fragen wäre auch nach Zeiten des Fastens in den Zusammenhängen der christlichen Religion bzw. der Kirchen, die durchaus nicht nur auf die Passionszeit (evangelisch) oder die Fastenzeit vor Ostern (katholisch) zu begrenzen ist. Insgesamt ist die Frage nach dem gemeinsamen religiösen und ethischen Grund in den Religionen zu stellen, jedenfalls in den als abrahamitisch zu bezeichnenden Religionen (Judentum, Christentum und Islam).

11.6.4.3 Die Entwicklung eines Welt-Ethos auf religiöser Grundlage

Als eine weitere theoretische Möglichkeit der Reflexion ist auf die von Hans Küng entwickelte Idee der Frage nach einem gemeinsamen Grund aller Weltreligionen hinzuweisen. Küng entwickelte die Vorstellung zur Verankerung eines gemeinsamen Ethos aller Weltreligionen, des >Weltethos<, wie er es nannte, in der Vorstellung, dass Gott das einzig Unbedingte „...in allem Bedingten, das die Unbedingtheit und Universalität ethischer Forderungen begründen kann, jener Urgrund, Urhalt, jenes Urziel des Menschen und der Welt...“⁵²⁸ sei. Für die Funktion der Religion formulierte Küng im Blick auf die Weltreligionen: „Religion vermag...zu vermitteln: **das Woher und Wohin unseres Daseins; das Warum und Wozu unserer Verantwortung; eine geistige Gemeinschaft und Heimat;** Religion vermag Protest und Widerstand gegen Unrechtsverhältnisse zu begründen: die schon jetzt wirksame, unstillbare **Sehnsucht nach dem >ganz Anderen<**.“⁵²⁹ Nach seiner Überzeugung hat echte Religion in Bezug auf das Absolute in der Postmoderne eine Chance, als Begründung einer gemeinsamen ethischen Verantwortung der Glaubenden der abrahamitischen und anderer Weltreligionen wie beispielsweise des Buddhismus zu werden. Diese ethisch gemeinsam zu suchenden Übereinstimmungen können auf der theoretischen und praktischen Ebene einer interreligiösen Arbeit in einer Kindertagesstätte ein Feld gemeinsamer Arbeit kreieren, in dem die differenten religiösen Vorstellungen und Erwartungen gemeinsam im Dialog besprochen und möglicherweise einer zufriedenstellenden Lösung zugeführt werden können, eben nicht im Absehen von Religion, sondern in der Ernstnahme der gemeinsamen Unterschiedlichkeit als Begründung der Suche nach konsensualer Verantwortung. Religion hat ein eigenes Themenfeld! Die Frage der Bewältigung von Kontingenzen kann weder allein sozialpädagogisch noch allein religionspädagogisch, sondern nur im Dialog im Interesse der Bildung und Erziehung der Kinder besprochen werden.

11.7 Werte- bzw. moralpädagogische Orientierungen der Kinder

Der zweite Gang der Analyse der Aussagen über >Verantwortungsvoll und werteorientiert handelnde Kinder < folgt den Aussagen über die Werteorientierung bzw. über die ethischen Implikationen dieser Aussagen. Die Überlegungen zu den

⁵²⁸ Küng, Hans Projekt (1993) Weltethos Seite 77

⁵²⁹ Küng, Hans Projekt Weltethos Seite 78

verantwortungsvoll und werteorientiert handelnden Kindern beginnen ebenso wie der gleichlautende Abschnitt zu religionspädagogischen Implikationen mit der These, dass Kinder „Grundfragen“ stellen. Sie werden als kleine Philosophen ... eingeschätzt und die Frage nach Gott wird als eine „zentrale Lebensfrage“ der Kinder angesehen. Zu dem Beitrag, den die ethische Bildung und Erziehung im Blick auf das Kind leisten soll, gehören die folgenden Aufgaben:

„Kinder sind auf vertrauensbildende Grunderfahrungen angewiesen. Sie brauchen Ausdrucksformen und Deutungsangebote, um das ganze Spektrum möglicher Erfahrungen positiv verarbeiten zu können“ Dazu gehört weiterhin:

- *„Die Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems, das eine reine Kosten-Nutzen-Kalkulation weit übersteigt und vom Kind als sinnvoll und hilfreich erfahren wird (Im BP nur: das vom Kind als sinnvoll und hilfreich erfahren wird) ...*
- *Die Konstruktion eines grundlegenden Verständnisses von Wirklichkeit (Im BP: Wertigkeit !)*
- *Fähigkeiten stärken, mit Krisen, Brüchen und Übergängen biographisch umzugehen*
- *Begleitung der Kinder in ihrer emotionalen, motivationalen und sozialen Entwicklung begleiten*
- *Fragen zur Motivbildung, Sinngebung und Sinnerhellung zu besprechen*
- *Orientierungshilfen in einer komplexen ambivalenten Welt anzubieten*
- *und nicht zuletzt: Das Kind in seinem Selbstwertgefühl und seiner Selbstbestimmung zu unterstützen.⁵³⁰*

Kinder werden neben der Benennung, dass sie >kleine Theologen< seien, in gleicher Weise als >kleine Philosophen< bezeichnet. Diese gleich geordneten Aussagen werden ohne nähere Bestimmung und bzw. oder wechselseitige Abgrenzung nebeneinander gestellt. Auch die Art und Weise, wie >Grundfrage der Kinder< wahrgenommen, erhoben oder gar ko- konstruktiv besprochen werden könnten, wird in keiner Weise angerissen oder ausgeführt. Ebenso wird undifferenziert auf die >Angewiesenheit der Kinder auf vertrauensbildende Grunderfahrungen< verwiesen. Angesichts der vorhergehenden Sozialisation des Kindes in der Familie in sehr unterschiedlichen familiären Kontexten ist diese Aussage eher so zu interpretieren, dass nur dann Kinder in eine Kindertagesstätte im U-3 Bereich aufgenommen werden können, die das >Urvertrauen< und die ausgebildete Fähigkeit erworben haben, sich überhaupt auf eine ihnen zunächst fremde Umgebung einlassen zu können. Das schon vorhandene Vertrauen muss in einer Kindertagesstätte aufgenommen werden können in der vorgestellten Spannung von

⁵³⁰ BEP Seite 80; Vgl. zum Absatz BP, Seite 173/ 174

Bindung und Autonomie. Kinder, die in einer deprivierten Situation bis beispielsweise zum Ende des ersten Lebensjahres aufgewachsen sind, werden wohl schwerlich in eine Kindertagesstätte aufgenommen werden können, ohne dass weitere Betreuungsmaßnahmen seitens des Jugendamtes veranlasst werden würden und müssten.

Insofern ist auch die Aussage, dass Kinder >das ganze Spektrum möglicher Erfahrungen **positiv** verarbeiten< sollten, nur mit dem Begriff „merkwürdig“ zu bezeichnen. Kinder nehmen viel wahr und vieles auf, was ihnen in ihrem Leben entgegenkommt oder auch entgegen kommt. Sie konstruieren subjektiv die Plausibilität ihres Lebens. Ihr eigener Einfluss auf ihre Umgebung ist relativ gering und so ist auch die Frage, inwiefern Erfahrungen in der Familie und in der Kindertagesstätte oder auch in anderen Kontexten darauf hinauslaufen, >positiv< bewertet zu werden, nicht zu beantworten. Die >positive Aufnahme< ist eine Leerformel. Kindern reagieren z.B. auf den Tod eines Haustieres mit Enttäuschung, Trauer oder einer anderen emotionalen Befindlichkeit und es ist wenig sinnvoll, ihnen diese Erfahrung, die als ein Beispiel für vielfältige andere Erlebnisse bzw. Widerfahrungen steht, als „positiv“ darzustellen. Erlebte eigene und von Erwachsenen wahrgenommene Gefühle der Kinder sind so wahrzunehmen und anzunehmen, wie sie von den Kindern geäußert werden. Erst in einem zweiten oder dritten Schritt können sie ko- konstruktiv besprochen werden und damit der Anfang zu einer „Verarbeitung“ der wahrgenommenen Gefühle und der damit verbundene „Erfahrungen“ gelegt werden. Mit dem Attribut >positiv< ist eine un-sinnige Bewertung verbunden. Erleben ist Erleben und Bewertung des Erlebten ist Bewertung.

Zu den weiteren Bildungs- und Erziehungszielen des BEP wird die Begegnung und Auseinandersetzung des Kindes in ko- konstruktiver Hinsicht mit Wertesystemen (und religiöser Überlieferung) gerechnet, um „...eigene Standpunkte zu finden sowie Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen zu entwickeln.“⁵³¹ Diese Auseinandersetzung mit Wertesystemen soll der eigenen Identitätsbildung dienen, die eigene Offenheit unterstützen und ein –auch als religiös bezeichnetes - Grundverständnis bewirken. Der Vorgang der >Identitätsbildung< ist in entwicklungspsychologischer Hinsicht höchst komplex. Idealisiert lässt sich daran denken, die Entwicklung von der leibgebundenen Identität des kleinen Kindes über die rollengebundene Identität des Schulkindes bis hin zur Ich- Identität des jungen Erwachsenen als eine >Linie< zu sehen⁵³². Diese Vorstellung wird aber der Entwicklung eines Kindes nicht gerecht und gehört zu den eher aufzugebenden Begriffen in Kontext von Bildung und Erziehung. Über Identität lässt sich auf der Höhe eines Lebenslaufes eines Erwachsenen sicher angemessener sprechen, auch

⁵³¹ BP, Seite 174

⁵³² Vgl. hierzu Döbert u.a. Entwicklung des Ichs Seite 10

wenn Identität nur in einem prozessoralen, labil balancierendem Bild zu verstehen ist.

Zu den zu entwickelnden < Wertigkeiten > als Leitlinien eigenen Handelns gehören eine Fülle von Orientierungspunkten und die Entwicklung der Fähigkeit, eigene Sinnfragen zu stellen und im Lichte der Antworten zu bedenken. Wie sollte aber die Entwicklung und Reflexion des eigenen Handelns für Kinder entstehen? Im BEP wird zwar auf eine Werteorientierung Bezug genommen, die aber inhaltlich in keiner Weise ausgeführt wird. Das Verständnis von >Wirklichkeit< ist als Konstruktion und im Kontext des BEP als sozial konstruiert zu verstehen. Das, was als „Wirklichkeit“ hier benannt wird, kann nur als Allerweltswissen verstanden werden, in dem die subjektive Erfahrung in einen objektiven Kontext gestellt wird, die als Plausibilität von Seiten des Kindes erfahren wird; im theoretischen Verständnis der Erwachsenen (Eltern und Erzieher) aber als sozial konstruiert zu verstehen ist.⁵³³ Welche Werte sollen gemeinsam er- und bearbeitet werden? Die Bemühungen der Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Institution Kindertagesstätte bzw. Schule haben das Ziel, dem Kind bei der Orientierung und der Verarbeitung von Krisen und Brüchen unterstützend zur Seite zu stehen und die Ambivalenzen bzw. Polyvalenzen des Lebens im Interesse der Kinder wahrnehmend und emphatisch begleitend mit zu balancieren.

11.8 Philosophieren mit Kindern

Aus dem Kontext der ineinandergreifenden Schwerpunkte der Bildungs- und Erziehungsprozesse der Kinder ist die Aufgabe des „Philosophierens mit Kindern“ ausgegliedert und in den Zusammenhang der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen gestellt. Neben der Religiosität steht die Werteorientierung, die in meinem Verständnis neben der religionspädagogischen auch eine philosophiepädagogische Grundlage hat. Die Frage des Philosophierens mit Kindern wird durch die Eingliederung in das dritte Kapitel des BEP noch einmal anders akzentuiert und m.E. in eine schwer verständliche Systematik gebracht. Im BP wird diese >Verschiebung< ebenso vorgenommen und durch das Orientierungsbuch der Hanns Seidel-Stiftung noch stärker akzentuiert. Die Aufgabe des Philosophierens mit Kindern wäre in der Einordnung in >Religiosität und Werteorientierung< durchaus angemessen gewesen. Die Frage bleibt offen, welche Motive die Autor_innen des BP und des BEP bewogen haben, die Aufgabe des Philosophierens mit Kindern eigenständig und an einem wenig einleuchtenden Ort in den Bildungs- und Erziehungsplänen zu systematisieren und unter der Rubrik der >Moderierung von Bildungsprozessen< einzuordnen. Die Ausgestaltung des Philosophierens mit Kindern steht in einem starken Kontrast zu den >Erzieherinnen mit Vorbildfunktion!<

⁵³³ Vgl. den Abschnitt Wirklichkeit und Wissen in dieser Arbeit Kapitel 7.10.1

11.8.1 Kinder philosophieren – Grundlegende Überlegungen

Diese veränderte Einordnung des Philosophierens mit Kindern ist der Grund, aus dem heraus ich eine vertiefende Analyse der Ansätze der im vorgestellten Tagungsband der Hanns-Seidel-Stiftung im Zusammenhang des BP und damit indirekt auch im Zusammenhang des BEP⁵³⁴ vornehme. Der BP stützt sich in der Begründung für die Aufgabe des Philosophierens mit Kindern auf eine von der Hanns-Seidel-Stiftung zusammengestellte Orientierung, die eine Förderung des Philosophierens nicht nur im Bereich von Kindertagesstätten, sondern auch von Schulen vorsieht. In der Reihe der „Argumente zum Zeitgeschehen“ wird unter der Überschrift „Kinder philosophieren“ ein großes Programm der Unterstützung des Philosophierens der – und mit - Kinder(n) angeregt. Insgesamt erhält in diesem Begleitband „Kinder philosophieren“- so erscheint es mir - die Aufgabe der Philosophie eine wesentlich größere Bedeutung und damit einen größeren Stellenwert in einer Kita und in der Schule in Bayern als religionspädagogische und wertepädagogische Fragestellungen. So wird von Maughn Gregory gefordert, dass zumindest eine wöchentliche Sitzung arrangiert werden sollte, die von >außerschulischen Philosophie-Clubs< begleitet werden sollte.⁵³⁵ Auch wenn Gregory ihre Erfahrungsbasis in den USA erworben hat, so bedeutet das Programm des Philosophierens mit Kindern im Kontext der Moderation von Bildungsprozessen eine fundamentale Veränderung im Blick auf den Stellenwert der themenbezogenen Bildungs- und Erziehungsbereiche im BP im BEP.

11.8.2 Wertorientierung für Kinder oder Beziehungsorientierung?

In der „Ausgangsdiagnose“ von Zehetmair⁵³⁶ wird die These aufgenommen, dass sowohl das Herz Deutschlands als auch das Herz der westlichen Welt krank sei.⁵³⁷ „Mit Werten verleihen wir Ereignissen, Gedanken, Gefühlen eine Bedeutung, einen Sinn. Diese Bedeutungs- oder Wertzuweisungen sind abhängig von der Kultur in der wir leben und von der eigenen persönlichen Entwicklung...Werte sind nicht nur bei der Kindererziehung, sondern auch in der Wirtschaft von wachsender Bedeutung. Will man im globalisierten Wettbewerb bestehen, dann sind zunehmend mehr differenzierte Mitarbeiter mit Eigendynamik, Kreativität, Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Nöten, die ihr Handeln einem Wertekodex unterordnen, den sie selbst wiederum mitgestalten können.“⁵³⁸ Diese Etablierung von Werten geschieht aus dem Interesse heraus, sowohl Kindern die Suche nach Werten zu

⁵³⁴ Der BEP weist in seinen Literaturangaben auf einige Werke über die Aufgabe des Philosophierens mit Kindern hin, nicht aber auf das dem BP zugrunde liegende Werk >Kinder philosophieren< aus der Hanns-Seidel-Stiftung!

⁵³⁵ Vgl. Gregory, Maughn Was ist Philosophie für Kinder? In Seite

⁵³⁶ Zehetmair, Hans Werte sind das Herz einer jeden Kultur in: Herb,Höfling, Wiesheu (Hrsg.) Kinder philosophieren Seite 7

⁵³⁷ Zehetmair, Hans Werte Seite 7

⁵³⁸ Zehetmair, Hans Werte Seite 7

ermöglichen als auch im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interesse den Wertedialog auf einer frühen Ebene aufzunehmen, in der Kindertagesstätte und in der Grundschule. Die diagnostizierte und behauptete >Krankheit< der >westlichen Zivilisation< kann nur durch eine intensive Wertediskussion und eine vermutliche (Re)-Etablierung traditioneller Werte >geheilt< werden. „Will man im globalisierten Wettbewerb bestehen, dann sind zunehmend mehr differenzierte Mitarbeiter mit Eigendynamik, Kreativität, Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Nöten...Es ist daher für mich sofort nachvollziehbar, (so Zehetmair) dass die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft... das Projekt „Mit Kindern philosophieren“ jetzt und in den folgenden Jahren tatkräftig unterstütz(t).“⁵³⁹ Im Blick auf den BEP ist also bemerkenswert, dass der Bayerische Hintergrund in den Bemühungen um das Thema des Philosophieren mit Kindern im Literaturverzeichnis keine Erwähnung findet und dennoch eine veränderte Systematik in der Einordnung des Philosophierens mit Kindern im BEP Einzug gehalten hat, die der Systematik der bayrischen Vorlage entspricht. Diese Veränderung bzw. diese Systematik im BEP wird m.E. in keiner Weise angerissen oder gar plausibel dargelegt. Der Satz „...die Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems, das eine reine Kosten-Nutzen-Kalkulation weit übersteigt...“ kann nur als unverständliche Aussage interpretiert werden. Kinder werden in ihrem Verhalten sich nicht von Kosten-Nutzen- Kalkulationen leiten lassen, sondern von Beziehungen zu Menschen, mit denen sie in einem wechselseitigen vertrauensvollen Verhältnis stehen. Im Bereich der Moderation von Bildungsprozessen wird nicht klar, aus welchen Gründen im BEP die Aufgabe des Philosophierens mit Kindern, die der Aufgabe des Theologisierens mit Kindern parallel laufen könnte, in den Bereich der Moderation von Bildungsprozessen verschoben wurde. Getilgt bzw. nicht aufgenommen ist im BEP der Hinweis auf die Vorarbeit der Hanns-Seidel- Stiftung für die Aufgabe und die Publikation „Kinder philosophieren“ sowie das dieser Publikation zu Grunde gelegte gesellschaftliche und mögliche wirtschaftliche Interesse der Autoren bzw. der Förderer.

Als offene Frage bleibt, welche Motive für die Etablierung des Philosophierens mit Kindern zu benennen sind. Geht es allein und in erster Linie um die subjektive Förderung der Kinder und ihrer Fähigkeiten oder sind die Interessen von Gesellschaft und Wirtschaft Movers dieser Veränderung und Einordnung in den Bereich der Moderation von Erziehungsprozessen?

⁵³⁹ Zehetmair, Hans Werte Seite 7

Ergebnisse:

12 Ergebnisse:

Aufgrund der bisher analysierten Überlegungen, die zum BEP bzw. zu seinem vorlaufenden Plan, dem BP geführt haben, lassen sich folgende Ergebnisse im Blick auf die Forschungsfragestellung beschreiben:

Der BEP ist ein theoretischer Entwurf im Kontext sozial-pädagogischer Theoriebildung, der auf die Fragen und Anfragen der gesellschaftlichen Problematik der Betreuung der Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren außerhalb familiärer Strukturen eine institutionell und politische verankerte formale und inhaltliche Antwort bietet. Die Antwort heißt im Blick auf das kompetente Kind heißt: >Bildung und Erziehung<. Im Rahmen des von der KMK vorgelegten Rahmenplanes bietet der durch zwei hessische Ministerien geförderte BEP einen Rahmen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit an den unterschiedlichen Bildungsorten des Landes Hessen, ausgehend von den Kindertagesstätten und ähnlichen Bildungsorten bis hin zu den Grundschulen. Sein sozial-pädagogisches Merkmal ist die von den Autoren aufgenommene Methode der Ko- Konstruktion, eingefügt in die soziologisch-philosophische Vorstellung der Post- Moderne, die in ihrer methodischen Anwendung als eine sozialkonstruktive Fundamentierung des Planes fungiert und sich dezidiert von dem >Situationsansatz< abwendet. Auf einer anderen Ebene lässt sich diese sozialkonstruktive Fundamentierung auch als philosophische Rahmung der Bildungs- und Erziehungspläne interpretieren. Die Leitlinie der Pläne ist das Bild bzw. die Konstruktion des kompetenten, autonom werdenden Kindes als anthropologische Vorstellung. Nicht mit aufgenommen in den theoretischen Hintergrund der Argumentation ist der Ausgangspunkt des BP von der Umfrage von Delphi `98 und die Zielrichtung hin zur Stärkung des Bereichs der naturwissenschaftlichen Bemühungen im Zusammenhang der MINT- Begleitbände.

12.1 Die direkten Einflüsse des BEP

Die Einflüsse des Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplanes auf den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan sind unmittelbar evident und liegen sowohl in der vom Auftraggeber, des Hessischen Kultus- und des Sozialministeriums, gewollten personellen Einflussnahme durch den Leiter des IFP, Prof. Fthenakis, als auch in der teilweise wörtlichen Übernahme der Ergebnisse des BP mit signifikanten Tilgungen, die ausführlich und exemplarisch in der religions- und wertepädagogischen Analyse des BEP aufgezeigt wurden. Der BEP des Landes Hessen übernimmt nicht den >praktisch- pädagogisch- didaktischen< Teil des BP, während die Altersspanne des Geltungsbereiches des BEP von 0 auf 10 Jahre ausgeweitet wurde. Dies ist eine bedeutende Akzentverschiebung im Vergleich zum BP. Der BP gilt für den Bereich der Kindertagesstätten und anderer Bildungsorte, d.h. für die Altersspanne von 0 bis 6 Jahren, nicht aber für den Bereich der bayrischen Grundschulen. Offen bleibt im

Ergebnisse:

BEP, welche politisch- gesellschaftlich- wissenschaftlichen Begründungen dazu führten, dass der Geltungsbereich des BEP, mit einer entsprechenden theoretischen Erweiterung, nicht für den Bereich der Altersspanne der Bildung und Erziehung von 0 bis 16 Jahren konzipiert wurde, also vorschulische **und** schulische Bildung und Erziehung als kontinuierliche „Laufbahnvorstellung“ umfassen würde, unter der Vorgabe des „bottom up“ Prinzips von Bildung und Erziehung. In der argumentativen >Logik< des Planes wäre eine solche kontinuierliche Planung von 0 bis 16 Jahren >bottom up< in sich konsistent. Nach dem 16. Lebensjahr wäre ein Besuch einer weiterführenden Schule in der Oberstufe bzw. eine berufliche Ausbildung vorstellbar.

12.2 PISA versus Iglu

Die Ergebnisse der PISA – Studie 2000 haben einen direkten Einfluss auf die Konzeption des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes (BEP) und auf den bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BP). Die von der Telekomstiftung herausgegebenen Entwürfe für die Themenfelder Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT), nehmen besonders das Thema „Bildung und Erziehung“ im Bereich der MINT-Fächer in den Blick. Die in der PISA- Studie festgestellten Leistungsdefizite der Schülerinnen und Schüler sollen durch eine in der Zeit der Kindertagesstätte beginnende Bildung und Erziehung vermieden werden. Der Ansatz der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen für wissenschaftliches Denken und Handeln⁵⁴⁰ auf der Ebene der Länder Hessen und Bayern und in Variationen in den Bildungs- und Erziehungsplänen der übrigen Bundesländer folgt einem international ausgerichteten Trend⁵⁴¹. Allerdings folgen die Bildungs- und Erziehungspläne von Hessen und Bayern einem **nicht valenten Ausgangspunkt**: Aus der fast gleichzeitig erfolgten Iglu- Studie über die Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich lassen sich die Veränderungen für die Bildungspläne nicht begründen.⁵⁴² Für die Fundamentierung des BEP und des BP durch den Hinweis auf die PISA- Studie muss

⁵⁴⁰ Vgl. hierzu die Fragen nach den Zielen naturwissenschaftlicher Bildung in: Fthenakis W., Naturwissenschaften Band 3, Seite 14

⁵⁴¹ So betont der Wirtschaftsnobelpreisträger Professor Heckmann in einem Gespräch mit der Wochenzeitung „Die Zeit“ (Die Zeit, Nr. 26 vom 20. Juni 2013, Seite 67), dass sich Frühförderung auszahlt, für die Kinder und für die Gesellschaft. „Wir haben einige Langzeitstudien zu Frühentwicklung und frühen Investitionen in Bildung ausgewertet und dabei verstanden, dass Ungleichheit in Erfahrung und Bildung in früher Kindheit zu Ungleichheit in Fähigkeiten, Leistungen, Gesundheit und allgemeinem Erfolg im Erwachsenenleben führen. Die Daten zeigen, dass die negativen Auswirkungen von Familie und Umfeld durch Investitionen in gute frühe Bildung ausgehebelt werden können.“ Auf der Ebene von Bund und Ländern gibt es eine gemeinsame Initiative unter dem Stichwort: Anschwung für frühe Chancen . <https://www.fruehechancen.de/qualitaet/qualitaetsentwicklungsprozess/>

⁵⁴² Bos.W. et al. Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. (2003)

Ergebnisse:

es möglicherweise nicht formulierte Gründe außerhalb der Ergebnisse der PISA-Studie geben und möglicherweise >unformulierte< Vorgaben der Auftraggeber.

12.3 Der BEP als Sozial-Pädagogischer Entwurf im wissenschaftlichen Kontext

Der BEP ist ein theoretischer Entwurf im Kontext der sozialpädagogischen wissenschaftlichen Rahmenbedingungen, der sich als Entwurf in praktischer Zielsetzung versteht. Er gründet sich, ohne dass dies im Text des Hessischen Planes hinreichend deutlich wird, in seinem Textbestand auf den BP und übernimmt nicht nur im religionspädagogischen und wertepädagogischen Teil fast wörtlich die Aussagen des BP, allerdings mit anderen Überschriften versehen. Die im Vergleich auffallenden Tilgungen führen gerade im religions- und wertepädagogischen Teil zu einer unvollständigen Beschreibung der zu leistenden Aufgaben der Bildung und Erziehung. Im BEP wird das „Recht des Kindes auf Religion“ im Kontext der Kinderrechtskonvention der UN nicht aufgenommen. Im BEP werden vorhandene und mögliche Verknüpfungen von allgemeinpädagogischer Arbeit und religionspädagogischer Arbeit ebenso nicht aufgenommen: Die Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen) wird ohne eine religionspädagogische Begleitung vorgestellt, obwohl religiös- kirchliche Angebote bei Festen und Feiern an Lebensübergängen etabliert sind, sei es beispielsweise bei Übergängen aus der Kindertagesstätte in die Grundschule oder in Trauerprozessen und weiteren Anlässen. Eine weitere mögliche und hinreichende religionspädagogische Diskussion mit der Thematik der konfessionellen Unterschiede, interreligiöser Überlegungen und damit zusammenhängender interkultureller Bemühungen wird im BEP angerissen, aber keiner zureichenden Lösung zugeführt. Der Eindruck lässt sich nicht widerlegen, dass Religion bzw. Religiosität >verkopft< verstanden wird – formuliert im durchgängig benutzten Bild des >Gehirns< ⁵⁴³. Für diese kognitive Ausrichtung seien als Belege Formulierungen angeführt wie: „Christlich-abendländische Kultur *kennen lernen* und andere Kulturkreise *im Blick haben*,....Stellenwert und Bedeutung von Religion *erkennen*.“⁵⁴⁴ Auf der Ebene der Emotion und des Handelns wird die Bedeutung der Kenntnisse nicht zureichend bedacht bzw. sozialpädagogisch und religionspädagogisch nicht qualifiziert thematisiert. Der Religionsbegriff wird a-historisch aufgenommen und der Horizont von Religiosität eng geführt. Die Frage der Kontingenzbewältigung wird ausschließlich sozialpädagogisch in dem Begriff der >Sinnkonstruktion< geführt. Im Blick auf die Werteorientierung bzw. die ethische Erziehung, gleich ob sie auf einem religiösen oder philosophischen Konzept beruht, ergibt sich eine paradoxe Argumentation: Einerseits beharrt der BEP auf einer Werteorientierung, aber diese Werteorientierung bleibt ohne die Benennung von Werten. Die kontextuelle Notation der gegenwärtigen Wertesituation als >krank<

⁵⁴³ Im BEP besonders Seite 24

⁵⁴⁴ Kursivschrift von mir, W.M.

Ergebnisse:

bei Zehetmaier kann nicht als ernsthafte Grundlage einer Wertediskussion angesehen werden. Mit dem Wertebegriff wird >gespielt<, aber die Werteorientierung wird nicht ernsthaft thematisiert. Methodisch gesehen ist diese Argumentationslinie eine >contradictio in adiecto<.

Die vom BEP favorisierte Rahmenkonzeption der Post- Moderne ist in ihrer theoretischen, praktischen und begrenzten Aufnahme nicht nachzuvollziehen, da die Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft als Wissensgesellschaft unter postmodernen Überlegungen zu kurz greift⁵⁴⁵. Das Aufgreifen der Metapher bzw. des Framings >Wissensgesellschaft> beruht auf einer wenig durchdachten Argumentation. Eine kritische Linie der Reflexion ist im BEP in der Aufnahme der Beschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft mit dem Begriff der Postmoderne und zugleich der Benennung als Wissensgesellschaft nicht zu erkennen. Ulrich Beck beschreibt als Konfliktlinie der *reflexiven Moderne*, seiner Begrifflichkeit anstelle des Begriffes Post-Moderne: „Nicht Wissen, sondern Nicht-Wissen ist das >Medium reflexiver Modernisierung“⁵⁴⁶ Die so genannte Wissensgesellschaft, die als Begriff von Fthenakis und den jeweiligen Teams der Konstruktion der Bildungs- und Erziehungspläne unbefragt aufgenommen wurde, unterliegt einem Rationalitätskonflikt, der eine lineare Zuordnung von Wissen und Information grundsätzlich als fragwürdig verstehen muss. Diese generelle Fragwürdigkeit der Metapher bzw. des Frames >Wissensgesellschaft< als einer Grundlage des BP bzw. BEP bleibt bestehen, ohne dass an dieser Stelle diese Diskussion in extenso geführt werden kann. Die Linearität grundlegender naturwissenschaftlicher Prozesse wird in den MINT-Begleitbänden nicht didaktisch aufgebrochen und läuft dem beispielsweise von Dahlberg formulierten Ziel der Wahrnehmung des einzelnen Kindes in seiner Individualität völlig entgegen. In der von Uwe Gerber u.a. herausgegebenen Studie zu Religion und Religionsunterricht im Zusammenhang beruflicher Bildung wird in ähnlicher Weise wie bei Beck argumentiert: „Die soziale Funktion des Wissens...hat sich durch die Informationstechnologie verändert..., so dass sich die Frage ständig verschärft, ob wir Menschen-Bildung betreiben möchten oder Qualifikation für die New Economy?“⁵⁴⁷ Die Frage des narrativen Wissens wird nicht diskutiert. Insofern ist die Frage zu stellen, welche Ziele in den Bildungs- und Erziehungsplänen formuliert worden sind, und in welchem erkenntnisleitenden Interesse sie Eingang in die beiden Bildungs- und Erziehungspläne gefunden haben. Sollen die angeführten Ziele die Individualität der Kinder fördern oder die Interessen des bzw. der Auftraggeber? Würde in den Bildungs- und

⁵⁴⁵ So schreibt Lyotard: „So verstanden ist das Wissen das, was jemanden befähigt,>gute< denotative Aussagen hervorzubringen...es besteht nicht in einer Kompetenz, die unter Ausschluss anderer eine bestimmte Art von Aussagen, zum Beispiel kognitive, umfasst. Es gestattet dem Subjekt im Gegenteil „gute“ Performanzen bezüglich verschiedener Gegenstände des Diskurses: erkennen, entscheiden, bewerten, verändern usw.“ Lyotard, Seite 65

⁵⁴⁶ Beck u.a.(2014): Reflexive Modernisierung Seite 298

⁵⁴⁷ Gerber u.a., (Hg.) (2002) Religion und Religionsunterricht. Seite 49

Ergebnisse:

Erziehungsplänen nur das Interesse der Auftraggeber im Vordergrund stehen, dann wären innersozialpädagogische Forderungen, die eine >Parteilichkeit für die Lösung der von definierten Problemen betroffenen Menschen< nahelegt, wie sie in dem dialogischen Interdependenzmodell⁵⁴⁸ erhoben werden, obsolet.

12.4 Ko- Konstruktion - Konfusion?

Die religions- und wertepädagogische Bildung und Erziehung als Themenbereich im BEP bleibt auf einer deklamatorischen Ebene stehen und bricht an einer entscheidenden Stelle für die angemessene Hinführung zu Ko- konstruktiven Gespräch ab.⁵⁴⁹ Wie sollten die Bedingungen der Möglichkeiten solcher Gespräche sich darstellen? Nicht aus dem BEP, sondern nur aus dem BP ergibt sich, dass >Erzieherinnen als Vorbild< angesehen werden sollen. „Mit ihren Werthaltungen und weltanschaulichen bzw. religiösen Überzeugungen sind pädagogische Fachkräfte Vorbilder für die Kinder.“⁵⁵⁰ Diese Vorbildfunktion wird sehr unpräzise damit umschrieben, dass Kinder erfahren, dass Werthaltungen jeweils in unterschiedlichen Kontexten realisiert werden müssen. Dies soll für die Kinder zur Folge haben, dass „...ihre moralische Urteilskraft und geistige Beweglichkeit...“⁵⁵¹ gestärkt wird bzw. würde. Allein diese Aussage im Kontext einer postmodernen Konzeption des BP und daraus folgend auch des BEP ist und bleibt unverständlich und fügt sich weder in eine ko-konstruktive Arbeit noch eine wie auch immer zu verstehende postmoderne Konstruktion eines Bildungs- und Erziehungsplanes ein. Ebenso wenig wird deutlich, welche Vorstellung eines Religionsverständnisses der BEP und auch der BP entwickelt, die über eine sehr traditionelle, a-historische Auffassung – aus dem bayrischen Kontext gesehen – von religionspädagogischer Arbeit hinausgehen würde. Das Phänomen „Religion“ wird nur durch „Religiosität“ konkretisiert und letztlich nicht diskutiert. Zu konzedieren ist, - und dies sehe ich als eine Erweiterung der bisherigen Rezeption religionspädagogischer Fragestellung im Kontext einer sozialpädagogischen Theorie überhaupt an - dass das >Dass< religionspädagogischer Arbeit angerissen und aufgenommen wird. Das >Wie< wird im BEP und BP nicht präzisiert. Der Eindruck bleibt, dass die Fragen einer religionspädagogischen Didaktik und Methodik in den elementarpädagogischen Vorstellungen des BEP unbestimmt bleiben, wenn als Maßstab die gegenwärtige religionspädagogische Theorie- und Praxisbildung sowohl für den Bereich des 6. bis 10. Lebensjahres als auch für die religionspädagogische Elementarerziehung im Alter von 0 bis 6 Jahren angelegt wird. Insgesamt gesehen muss „artibus legis“, bzw.

⁵⁴⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen im Kapitel 7.8 Wissenschaft und Profession

⁵⁴⁹ So wird von Wirts (ohne Jahresangabe!) in einer Powerpointpräsentation zum BEP die Thematik von Religion und Werteorientierung völlig fallengelassen. Entscheidend für diese Präsentation ist der Dreiklang Zuhören, Sprechen und Vorlesen.

http://www.zuhoeren.de/fileadmin/content/documents/Zuh%C3%B6ren_%E2%80%93_Sprechen_%E2%80%93_Vor_Lesen_im_HBEP.PPTX Zugriff 27.10.217

⁵⁵⁰ BP, Seite 179

⁵⁵¹ BP, Seite 179

Ergebnisse:

als „state of the art“ verstanden, die Aufnahme religionspädagogischer Theoriebildung und der damit implizierten Praxis als unzureichend angesehen werden, besonders in der Aufnahme im BEP im Vergleich mit den ausführlichen Darlegungen zum MINT- Bereich. Dass der Bereich der Kinder im Alter unterhalb des dritten Lebensjahres aus institutionellen und prinzipiellen Gründen nicht aufgenommen worden ist, ist entwicklungspsychologisch, sozialpädagogisch und religionspädagogisch eine gravierende Schwäche der Bildungs- und Erziehungspläne. Die so entstandene Leerstelle auch im Hinblick auf den Beziehungsaufbau und die Eingewöhnung wird durch zwei Modelle gefüllt, durch das Berliner und das Münchner Modell⁵⁵².

12.5 Der BEP als postmoderner Entwurf der institutionellen (In)-Konsistenz

Fazit: Ist der BEP (und der BP im bayerischen Kontext) nach dieser von mir vorgelegten Analyse als ein **>postmoderner Entwurf<** zu bezeichnen? Uneingeschränkt **>Nein<**, wenn die von Fthenakis, Dahlberg und anderen angelegten Kriterien bezüglich einer postmodernen Orientierung in Geltung sein soll(t)en. Individualität und Diversivität ist im Bereich der Religiosität und Werteorientierung in der Aufnahme der Methode der Ko- Konstruktion schwach angedeutet. Allerdings ist die einschränkende Bemerkung hinzuzufügen, dass die Weiterführung und die didaktische Konzeption der Ko- Konstruktion im Themenbereich >Religiosität und Werteorientierung< des BEP nicht ausreichend bzw. nicht gestaltet wird. Im BP wird durch die Aufnahme praktischer Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit in den Kindertagesstätten zumindest ein handhabbarer Ansatz angeboten.

Die Aufnahme des Begriffes der Konsistenz übersieht im BEP, dass Kindertagesstätten und Grundschulen nicht durch ein gemeinsames ministerielles Papier zweier zuständiger Ministerien auf eine als Rahmenplan formulierte „Richtlinie“ festgelegt werden können. Staatliche Organisationen wie Ministerien und alle ihnen unterstehenden Einrichtungen wie Schulen und Organe der Lehrer_innen Aus- und Fortbildung unterliegen einer hierarchischen Struktur und sind nach wie vor an der klassischen Orientierung der Moderne mit dem Moment rationaler, hierarchischer Verwaltung ausgerichtet. Die Zulassung einer Orientierung nachgeordneter Einrichtungen wie Schulen usw. im Sinne von Diversivität, Individualität und einer Vielzahl von unterschiedlichen Sprachspielen wird in einer hierarchischen Organisation schwer möglich sein. Insofern fehlen auf der Ebene der angestrebten Wirksamkeit der Pläne die organisationalen Voraussetzungen einer geordneten Zusammenarbeit. Dies beginnt bei der Tatsache

⁵⁵² Eine Einführung in beide Modelle findet sich bei Rahel Dreyer, (2017) Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita

Ergebnisse:

der unterschiedlichen Träger im Bereich der Kindertagesstätten (Freie Träger und Kommunen), die für die Aufgabe der Personalverantwortung und –finanzierung zusammen mit den Eltern der Kinder einer Kindertagesstätte verantwortlich sind. Träger der Schulen sind die Landkreise und kreisfreien Städte im Hinblick auf die Gebäudeerrichtung und den Gebäudeunterhalt einschließlich des dafür nötigen Servicepersonals; die Personalverantwortung für Schulen liegt dagegen beim Land Hessen. Mit dieser unterschiedlichen Trägerschaft im Hinblick auch auf Einstellung und Einstufung in die jeweiligen Gehaltsklassen für potentielle Bewerber_innen und der daraus folgenden unterschiedlichen Personalverantwortung gehen diverse organisationale Einflussfaktoren einher. Die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen der Kindertagesstätte mit Lehrpersonen der Grundschule erfolgt auf einer freiwilligen Basis und damit ist auch die Frage der Kontinuität zu stellen. Auch die Frage der Selbstevaluation wird nicht gelöst, wenn sie nicht als Verpflichtung für Einrichtung und Träger verbindlich gemacht werden kann. Der Projektbericht des IFP⁵⁵³ von 2014 zeichnet ein optimistisches Bild der Implementierung des BEP in Hessen. In der Evaluation der Implementierung werden drei Säulen benannt, mit deren Hilfe die Einführung und Verankerung des BEP in Hessen geschah bzw. weiterhin geschieht. Dazu sind zu rechnen: **Information und Kommunikation, Qualifizierung und Ausbau** der Managementebene und **Fortbildung** für Fach- und Lehrkräfte durch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Insgesamt ist diese Evaluation auf die Frage des Inputs zur Einführung des BEP als Lehr- und Lernveranstaltung mit ko-konstruktiven Anspruch ausgerichtet und darauf begrenzt. Insofern vertritt diese Evaluation eine Sicht der Implementation, die als gelungen angesehen wird. „Die Befragung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Jahr 2010 hat gezeigt, dass nahezu die Hälfte sowohl mit ihrer Arbeit, als auch mit dem Verlauf der Implementierung zufrieden ist. Der hohe Anteil der nur teilweise Zufriedenen (36,2%) ist auf die sehr herausfordernde Tätigkeit in diesem Zusammenhang zurückzuführen.“⁵⁵⁴ Möglicherweise gäbe es auch andere Erklärungsansätze für diese geäußerte Unzufriedenheit. Als Fazit wird von den Autorinnen herausgestellt: „Durch die zusätzliche altersübergreifende Ausrichtung und der Integration von Fach- und Lehrkräften in gemeinsamen Fortbildungen hat der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan einen neuen, innovativen Weg in der Implementierung von Bildungsplänen geebnet.“⁵⁵⁵ Die in der Implementierungsphase über fünf Jahre geleistete Arbeit ist anzuerkennen, so die Autor_innen der Studie. Dieser Aussage stimme ich zu, da diese Arbeit >quasi< ehrenamtlich geleistet wird. Ich teile allerdings den Optimismus der Studie nicht, da

⁵⁵³ Paulsteiner Regine et.al. Implementierung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 – 10 Jahren in Hessen IFP Projektbericht 26/2014; <http://www:ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/publikationen/index.php/projektberichte26/2014>.
Letzter Zugriff: 3.12.2016

⁵⁵⁴ Projektbericht 26/2014 Seite 14

⁵⁵⁵ Projektbericht 26/2014 Seite 37

Ergebnisse:

eine nicht durch organisationale Regeln (Klärung der prinzipiellen Arbeitszeit durch Anrechnungsstunden für eine Umsetzung des BEP in verschiedenen Einrichtungen, klare Vereinbarungen zwischen Stätten der vorschulischen Bildung und Erziehung und den Schulen etc.) erzielte Zusammenarbeit zu sehr an den „guten Willen“ aller Beteiligten appellieren muss und daran gebunden ist. Drastisch formuliert: Die Implementation des Bildungs- und Erziehungsplanes in Hessen ist eine „Freizeitbeschäftigung“ der Erzieherinnen und Lehrpersonen. Eine nötige externe Evaluation des Outputs bzw. der Wirkung des BEP nach der Implementation in der Praxis von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen steht m.E. aber noch aus und würde vermutlich auf konkrete Schwierigkeiten der Implementation verweisen. Indiz für meine, nicht empirisch abgesicherte Vermutung ist das Erscheinen einer „Neukonzeption der Landesfortbildungen zum Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ im Oktober 2016. Für Kindertagesstätten und Schulen sind 14 Module buchbar, die sich mit der Thematik der Umsetzung des BEP in den Alltag der Kindertagesstätten und Schulen befassen und dem Praxisbezug einen hohen Stellenwert einräumen.⁵⁵⁶ Die Thematik >Religiosität und Werteorientierung< ist als Fortbildung ein Non-Event.

⁵⁵⁶ Hessisches Kultusministerium, Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (Hrsg.)
Neukonzeption der Landesfortbildungen zum Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10
Jahren in Hessen Wiesbaden 2016

13 Offene Fragen – Orientierende Wegzeichen

Offen bleiben m.E. Fragen zum Rahmen und der philosophischen Grundlegung des BEP und des BP und deren Einordnung in die sozialpädagogische, pädagogische und religionspädagogische Diskussionslage unserer Zeit. Ich beschränke mich bei den offenen Fragen auf die zu Anfang gestellte Frage nach dem Bild des Kindes als anthropologischer Grundlage, nach der Post- Moderne als Rahmen des BEP, dem Thema Religion und der Werteorientierung und der wahrgenommenen Marginalisierung der Thematik von Religion. Dazu skizziere ich einige Überlegungen.

13.1 Beziehung als Grundlage einer religiösen und werteorientierten Entwicklung

Bevor die Entwicklung und Förderung der Entwicklung eines expliziten, verbalisierbaren Wertesystems und Religionsverständnisses für ein Kind bzw. für Kinder möglich ist, müssen basale Voraussetzung für die Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung eines individuellen Wertesystems gelegt werden. Diese Entwicklung und die hier stattfindende Erörterung schließen sich an die Diskussion der Entwicklung und Stärkung eines Sinn- und Wertesystems an. Die Entwicklung von vertrauensbildenden Grunderfahrungen geschieht zunächst in einer Familie.⁵⁵⁷ Die Aufgabe der ersten Lebensmonate im Leben eines Kindes liegt darin, dass das Kind „erlernen“ kann, dass es im wörtlichen und im übertragenen Sinne gehalten wird. „Das Konzept des Haltens- und Gehaltenwerdens bezeichnet also die ich-unterstützende Tätigkeit der Umwelt für ein Kind, das ein abgegrenztes Ich noch nicht oder noch nicht sicher besitzt und das daher diese Erfahrung des Gehaltenwerdens in den Erlebnisbereichen benötigt, die es noch nicht in eigener Kompetenz bewältigen kann, die ...noch nicht in die eigene Omnipotenz des Kindes übergegangen ist.“⁵⁵⁸ Ein Kind, das also in einem physischen und psychischen Sinne lernt, dass es gehalten wird, wird mit diesem Gehaltensein „erfahren“, dass ein grundlegendes Sinn – und Wertesystem der Sicherheit anwesend ist und damit eine sichere Bindung möglich ist, die in einer gewissen Weise in den Bereich der Autonomie übergehen kann, wenngleich dieser Zusammenhang in einem Schwanken zwischen Autonomie und Bindung bestehen muss. Mit dieser Erfahrung des sicheren Haltes ist auch eine basale Erfahrung von Religion in einem weiten Sinne möglich. Diese Erfahrung wurde z.B. von Schleiermacher formuliert, wenn er in den Reden über die Religion formuliert: Das Wesen der Religion „...ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl“.⁵⁵⁹ Oder in seiner Glaubenslehre: „Das gemeinsame aller noch so verschiedenen Äußerungen der

⁵⁵⁷ Zum Zusammenhang der Begriffe der >Wahrnehmung und Erfahrung< und dem hier verwendeten Begriff der Grunderfahrungen verweise ich auf die im Abschnitt 11.6.3 notierte Diskussion zum Zusammenhang beider Begriffe

⁵⁵⁸ Schäfer, Gerd E. (2005) Bildungsprozesse im Kindesalter Seite 48

⁵⁵⁹ Schleiermacher, Rede über die Religion (1799) Seite 49

Frömmigkeit, wodurch diese sich zugleich von allen anderen Gefühlen unterscheiden, also das sich selbst gleiche Wesen der Frömmigkeit ist dieses, daß wir uns unsrer selbst als schlechthin abhängig, oder, was dasselbe sagen will, des in Beziehung mit Gott bewußt sind.“⁵⁶⁰ Elementare Ansätze religiöser Bildung im heutigen Sinne sind also im Grunde mit dem Tag der Geburt zu bedenken und in die theoretischen Überlegungen des Bildes des kompetenten (und sozialfähigen) Kindes mit einzubeziehen. Eine spirituelle Erziehung insgesamt erweitert die Verbundenheit mit der sozialen Mitwelt.⁵⁶¹ Der gesamte Bereich der religiösen Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren bzw. der theoretischen Vorstellungen zu diesem Bereich wird in beiden Bildungsplänen de facto ausgeklammert. Damit ist zugleich Religion als mögliches Thema dieser Entwicklungszeit getilgt. Entscheidend ist im sozialpädagogischen Sinne die emotionale Entwicklung des Kindes und im religionspädagogischen Sinne die Grundlegung der religiösen Entwicklung eines Kindes in eine im weitesten Sinne als Transzendenz zu bezeichnende Haltung.

13.2 Individuelle Bindungs- und Wertesysteme und die Institutionen

Die mögliche Einschränkung im Blick auf die Entwicklung eines Kindes in einer Familie ist die, dass im engeren oder weiteren Sinne eine Deprivation des Kindes stattfinden könnte, die schwere Entwicklungsstörungen im Bereich der Bindung und der daraus folgenden möglichen Autonomie des Kindes hervorruft und sich in wahrnehmbaren Störungen wie Sprachstörungen, manifeste Schwierigkeiten in der Eingewöhnung in eine Kindertagesstätte und ähnlichen für die Erzieherinnen wahrnehmbaren Auffälligkeiten äußert. Die Entwicklung eines Sinn- und Wertesystems geschieht in seiner Grundlegung nicht in einer Kindertagesstätte, sondern das Kind bringt das in der Familie entwickelte individuelle Bindungs- und Wertesystem, auch zunächst vorprädikativ bei der Betreuung von Kindern vor dem Ende des ersten bis zweiten Lebensjahres mit den damit verbundenen Sinnkonstruktionen und Kontingenzerfahrungen, mit in die Kindertagesstätte. Der so „konstruierte“ Alltag ist für das Kind die Wirklichkeit seines Lebens. Dies ergibt sich durch den Aufbau einer inneren Plausibilitätsstruktur. Aus dieser subjektiven „kindlichen Wirklichkeit“ heraus ist für die Erziehenden in einer Kita die Frage des Umgangs mit der Kultur der Familie in der Kultur der Kindertagesstätte zu stellen und auch, wie diese beiden Kulturen miteinander im Dialog mit dem Kind in Kontakt kommen und in einen fruchtbaren Prozess des Austausches gebracht werden können. Ich greife an dieser Stelle den Begriff des >Rapports<⁵⁶² auf als einer

⁵⁶⁰ Schleiermacher, Friedrich Glaubenslehre (1830) Seite 13

⁵⁶¹ Zum Komplex spiritueller Erziehung nimmt neben Goldman auch Bucher Stellung in: Bucher, (2007) Wurzeln und Flügel - mit praktischen Hinweisen für Eltern und Erzieher.

⁵⁶² Schmidt-Tanger/ Kreische(1998) NLP Modelle: >Rapport haben< bedeutet >gemeinsame Wellenlänge haben<, der Kontakt ist o.k., die Beziehung tragfähig. A gibt B einen Vertrauensvorschuß.“ Seite 38

Möglichkeit auf, um diesen Kontakt und eine tragfähige Beziehung als Grundelement eines Dialogs zu benennen. Rapport ist ein Begriff, der aus dem Bereich des NLP, des Neurolinguistischen Programmierens stammt. Das NLP ist eine Sonderform der Humanistischen Psychologie und wurde von Bandler und Grinder⁵⁶³ entwickelt. Für die praktische Definition von Rapport im oben angedeuteten Sinne greife ich auf die Beschreibung von Schmidt- Tanger (et.al.) zurück. Dieser Rapport bzw. die emotionale Anschlussfähigkeit von Erzieherin und Kind bereitet ein pädagogisches Feld vor, das mit der Gestaltung und dem Umgang mit der in der pädagogischen Arbeit notwendigen >emotionalen Intelligenz< von Seiten der Erzieherin und der emotionalen Intelligenz des kompetenten Kindes zu koppeln ist und eine entscheidende Bedingung des Dialogs bzw. der ko- konstruktiven Arbeit werden kann. Grundlegend für den Rapport ist die Kompetenz der Erzieherinnen und Lehrpersonen im Bereich der Emotionalen Intelligenz.⁵⁶⁴

13.3 Werteorientierung postmodern

Für Kinder ist ab der Geburt und möglicherweise schon vorgeburtlich die Einbettung in ein basales Wertsystem als Sicherheit des Lebens wesentlich. Dieses grundlegende Wertsystem trägt sie auch in der Kindertagesstätte und entwickelt sich in der Spannung zwischen Bindung und Autonomie weiter. Die Werte, die vom Personal der Kindertagesstätten gelebt und als wichtig angenommen werden, können sich von denen der Kinder bzw. der Elternhäuser unterscheiden. Diese Werte, die in der Postmoderne verwendet werden, sind in einem fließenden Wandel begriffen. „Vormals stabile und in weiten Teilen vorhersehbare familiäre, berufliche und gesellschaftliche Strukturen gehen immer mehr verloren und das Leben >mit dem Wandel< in der direkten und indirekten Umwelt der Menschen wird zur Normalität.“⁵⁶⁵ Dieser Wandel ist nicht nur soziologisch aufzeigbar, sondern wurde in dieser Arbeit in der pädagogischen Analyse aufgenommen. Das zitierte Vorwort zur Untersuchung des Wertewandels greift die soziologisch darstellbaren Veränderungen im Verständnis unterschiedlicher Werte auf. Die Delphistudie >Future Values< von 2001 untersucht, wie sich diese Veränderungen bezeichnen lassen. Verkürzt dargestellt bedeutet dieser Wertewandel im –Blick auf die 50iger Jahre bis etwa zum Jahr 2000 hin -, dass in dieser Zeit das „Selbst“ sich von einer Außenorientierung über eine Innenorientierung hin zu einer Neuen Vermittlung zwischen Innen- und Außenorientierung⁵⁶⁶ gewandelt hat, also in ähnlicher Weise eine Veränderung durchlaufen hat, wie ich sie für die

⁵⁶³ Vgl. hierzu: Bandler R./ Grinder J. Metasprache und Psychotherapie; ebenso Schmidt- Tanger M. /Kreische Jörn NLP-Modell

⁵⁶⁴ Zur weiteren Grundlegung und zur Ausbildung der Emotionalen Intelligenz verweise ich auf Goleman, Daniel (2002) Emotionale Intelligenz und auf das eher praktisch orientierende Buch von John Gottmann Kinder brauchen emotionale Intelligenz (2006)

⁵⁶⁵ Barz et. al. (2001) Neue Werte Neue Wünsche Seite 7

⁵⁶⁶ Vgl. Barz et. al. Seite 86

religionspädagogische Theoriewelt im Blick auf das Kind beschrieben hat. Vorherrschende Orientierung des Selbst war in den 50iger Jahren „Was sagen die anderen dazu?“ während sich bis etwa zum Jahre 2000 die Orientierung in einer Vermittlung zwischen den Ansprüchen des Selbst und den Außenanforderungen verändert hat. Kulturelle Werte und der Lebensstil werden weiterhin durch die Herkunftsfamilie sehr stark beeinflusst, aber unterschiedliche Sozialisationsbereiche haben ebenso einen Einfluss auf das Kind, den Heranwachsenden oder den Erwachsenen.⁵⁶⁷ Insgesamt werden diese Veränderungen im Wertewandel mit dem Begriff der „liquid modernity“, der >flüssigen, veränderten und veränderbaren Moderne< zusammengefasst. Möglicherweise wären in diesem Zusammenhang aber auch die Begriffe der Post-Moderne oder der Reflexiven Moderne, die von den Autoren nicht benutzt werden, adäquater.

13.4 Werteorientierung in der >liquid modernity<

Wie könnte aber im Kontext einer >liquid modernity< eine Werteorientierung aussehen, ohne dass mit der Krankheitsmetapher⁵⁶⁸ gearbeitet wird? Ohne eine positionelle Bestimmung von Werten und eines weiterführenden Umgangs mit ihnen ist eine Werteorientierung in einer postmodernen Gesellschaft bzw. einer Gesellschaft der >Neuen Unübersichtlichkeit<.⁵⁶⁹ schwerlich möglich. In reflexiver Weise hat Klafki⁵⁷⁰ die Werteorientierung in der Pädagogik in den Bereich der Allgemeinbildung eingeordnet, indem diese Allgemeinbildung, im Blick auf den BEP wäre zu ergänzen >und Erziehung< als Fähigkeit verstanden wird zur „Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art; als Mitbestimmungsfähigkeit ...für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse; als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er...mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst und Mitbestimmungsmöglichkeiten ...vorenthalten“⁵⁷¹ sind. Im Blick auf das kompetente und soziable Kind dürfte die von Klafki vorgeschlagene Werteorientierung mit den Intentionen des BEP kompatibel sein, wenngleich der Ansatz des BEP im Blick auf die Werteorientierung überschritten würde. Damit könnte die Frage eines Wertedialoges aus der Sphäre einer verbindlichen Unverbindlichkeit in eine Diskussion mit einer klaren Grundlegung überführt werden. Allerdings ist im Unterschied zu der notierten

⁵⁶⁷ Vgl. ebenso Barz et.al. Seite 195

⁵⁶⁸ Vgl. hierzu das Zitat der „Ausgangsdiagnose“ von Zehetmair, der die These aufnimmt, dass sowohl das Herz Deutschlands als auch das Herz der westlichen Welt krank sei. Vgl. hierzu Kapitel 11.8

Philosophieren mit Kindern

⁵⁶⁹ Vgl. Habermas, Jürgen (2006) Die Neue Unübersichtlichkeit

⁵⁷⁰ Klafki, Wolfgang Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (1996) Seite 52

⁵⁷¹ Klafki, Wolfgang Neue Studien Seite 52

Wertschätzung der >verantwortungsvoll und werteorientiert handelnden Kinder< die Frage der Umsetzung einer werteorientierten Pädagogik in einer Kindertagesstätte im BEP nicht ausreichend behandelt worden. Im BP ist in dieser Frage eher einschränkend formuliert und zwar in der Weise, dass ethische und religiöse Bildung vom Personal einer Kindertagesstätte abhängig sei. „Inwieweit ethische und religiöse Bildung Erziehung sich auf ein bestimmtes Wertesystem bzw. eine bestimmte religiöse Tradition einlässt, hängt auch davon ab, welchen ethischen und religiösen Traditionen sich das pädagogische Personal verpflichtet weiß...“.⁵⁷² Für die werteorientierte bzw. moralpädagogische Erziehung gilt die Vorbildfunktion der Erzieherinnen. „Mit ihren Werthaltungen und weltanschaulichen bzw. religiösen Überzeugungen sind pädagogische Fachkräfte Vorbilder für die Kinder.“⁵⁷³ Wie und in welcher Weise solche Überzeugungen mit den Kindern kommuniziert bzw. in einen ko- konstruktiven Dialog eingetragen werden können bzw. könnte, wird m.E. eher beiläufig und nicht in einem metadialogischen Verfahren angelegt. Werteorientierte Erziehung bzw. moralpädagogische Erziehung ist sinnvollerweise nur in einem reflektierten und in einer Einrichtung abgestimmten Gesamtkonzept möglich, nicht in einem individuellen Dialog zwischen Erzieherin und Kind, der die Werteorientierung in den Bereich der Beliebigkeit rücken könnte. Die Metapher der >Vorbildfunktion< der Erzieherinnen ist der Thematik inadäquat.

13.5 Religiöse, werteorientierte und demokratieorientierte Entwicklung

Die religiöse Erziehung bzw. das Recht des Kindes auf Religion gehört zu einer Rahmenkonzeption von Bildung und Erziehung. Auf der praktischen Erziehungsebene stehen Fragen religiöser Bildung und Erziehung auf der gleichen Ebene wie Fragen der Werteorientierung. Auf dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Vorstellung des intermediären Raumes ist eine Argumentationslinie weiterzuführen, die der religiösen und werteorientierten Erziehung einen wichtigen Raum gibt, nicht nur im Hinblick auf die Forderungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG bzw. SGBVIII).⁵⁷⁴ Eingebettet werden sollte die Werteerziehung in eine Konzeptionsentwicklung einer Kindertagesstätte, die Auskunft für die Erzieherinnen, für Eltern und im Alltag auch für die Kinder gibt, „...wie diese angestrebten Werte...im Alltag praktisch gelebt und somit umgesetzt werden. Werteorientierte Konzeptionsentwicklung zielt darauf ab, sich der eigenen Werte bewusster zu werden,...grundlegende Werte der pädagogischen Arbeit

⁵⁷² BP, Seite 178

⁵⁷³ BP, Seite 179

⁵⁷⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/KJHG §22 Absatz 3 „Er (der Förderauftrag) 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.“ <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/kinder--und-jugendhilfe--sozialgesetzbuch---achtes-buch--kjhg-/86710?view=DEFAULT>

verbindlich zu vereinbaren und ...eine wertebasierte Konzeptionsschrift zu entwickeln und Werte sowie Ziele in vereinbarten Abständen zu evaluieren.“⁵⁷⁵ Mit der Einfügung von Werten in die Konzeption einer Kindertagesstätte ist eine grundsätzliche Konzeption der Beteiligung von Kinder in Entscheidungsprozesse einer Kindertagesstätte gegeben. „Die KiTa ist eine Art „Minigesellschaft“, in der ethische Entscheidungen getroffen und für ein größeres soziales Umfeld eingeübt werden können...Die Kindertagesstätte muss deshalb Lern- und Bildungsort demokratischen Handelns und Versuchslabor zur Einübung ethischer Verhaltensweisen sein...“⁵⁷⁶ Der Rat der EKD hat in Zehn Thesen zum Thema >Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich<⁵⁷⁷ die Wichtigkeit von religiöser Erziehung und der Wertebildung betont: „Kinder bleiben angewiesen auf Erwachsene, die ihnen durch Erziehung Orientierung bieten, aber von Anfang an bilden sich Kinder zugleich selbst. Das gilt auch für Werte, die ebenso erzieherisch vermittelt wie durch Selbstbildung aufgenommen werden müssen.“⁵⁷⁸ Emotionale Bindung und Beziehung, autonomieorientierte Entwicklung und religiöse Wahrnehmung sind das Fundament zur Integration der Aufgaben, die zukünftig an Kinder in ihrem erwachsenen Leben gestellt werden und die sie sich selber stellen. Die Umriss der Aufgaben des Lebens der Kinder als Erwachsene sind zu ahnen, sie scheinen auf und stellen sich möglicherweise in der Zukunft völlig anders dar, als sie in der Gegenwart prognostiziert werden.

13.6 Spiegelungen – Kompetente Kinder – Kompetente Erziehende

Um das Recht des Kindes auf Religion und der Orientierung an Werten mit der damit verbundenen Möglichkeit der Zustimmung und/ oder Ablehnung als einem Prozess zu ermöglichen und dies auf einem ko- konstruktiven Weg darstellbar zu gestalten, sind verschiedene Voraussetzungen in der Förderung und Entwicklung der professionellen Kompetenz und der Persönlichkeit der Erzieherinnen und Lehrpersonen nötig und möglich. Sicherlich umfasst die berufliche Aus- und Weiterbildung noch wesentlich mehr Aspekte, aber im Blick auf das Thema dieser Arbeit begrenze ich mich auf die religionspädagogische und wertorientierte Aus- und Fortbildung.

Auf der Ebene der vorschulischen Bildung und Erziehung ist die Forderung und Förderung einer >emotional qualifizierten professionellen Haltung< durch eine entsprechende Qualifikation mittels einer gestaltpädagogischen Fort- und Weiterbildung möglich. Der Aufbau einer ko-konstruktiven Haltung als prinzipieller

⁵⁷⁵ Franz, Margit (2010) Hauptsache Wertebildung Seite 151

⁵⁷⁶ Franz, Margit Hauptsache Wertebildung Seite 173

⁵⁷⁷ Rat der EKD, Elementarbildung (2007) <http://www.ekd.de/print.php?file=/EKD-Texte/elementarbildung.html> Zugriff am 30.1.2015

⁵⁷⁸ Rat der EKD, Elementarbildung Vorwort Seite 2

Basis möglicher Gespräche und deren Gestaltung in einer Kindertagesstätte oder einer Grundschule im Kontext des BEP kann sich auf der Basis einer >intersubjektiven Beziehung< entwickeln⁵⁷⁹ und zwar nicht nur in einem kognitiven Rahmen, sondern auch in einer emotionalen Qualität.⁵⁸⁰ Zu einer emotionssensiblen; professionellen Bildung und Haltung der Erziehenden und der Lehrpersonen gehört neben der Möglichkeit eines gestaltpädagogischen Trainings oder eines anderen Verfahrens gleicher Qualität aus dem Bereich der humanistischen Psychologie auch die Überlegung und Einübung einer triangulierenden Haltung. Erziehende in der vorschulischen und schulischen Erziehung sollten die Denk- und Haltungsfigur der Triangulierung kennen und anwenden können. „Triangulierung (ist) ein psychisches Grundprinzip, das weit über das reale oder imaginäre Personendreieck der Kleinfamilie hinaus in unterschiedlicher Form und in unterschiedlichen Lebensphasen in Erscheinung tritt.“⁵⁸¹ Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass „...Triangulierung für eine bestimmte Perspektive oder Denkfigur steht, die nicht so einfach einer bestimmten psychoanalytischen Richtung zugeordnet werden kann, sondern sich bei verschiedenen psychoanalytischen Psychologien bedient und heterogene Konzepte verbindet.“⁵⁸² Auch im Blick auf eine pädagogische und religionspädagogische Haltung⁵⁸³ ist die Figur des Dreiecks bzw. der Triangulierung wichtig. Ein solches weiterführendes Training auf der Grundlage einer Qualifikation in Elementarpädagogik führt zu der pädagogischen Grundhaltung von Echtheit, Akzeptanz und Einfühlungsvermögen.⁵⁸⁴ Für den Beruf des Religionslehrers⁵⁸⁵ hat Heimbrock in exemplarischen Reflexions- und Modellbeschreibungen den Versuch unternommen, eine Profilbildung im schulischen Kontext zu beschreiben. Für den Bereich der Elementarpädagogik müsste neben den emotional-pädagogischen Voraussetzungen sowohl für Erzieherinnen als auch für Lehrpersonen m.E. u.a. dazugehören:

⁵⁷⁹ Vgl. hierzu: Burow, Olaf-Axel (1988) Grundlagen der Gestaltpädagogik Seite 62

⁵⁸⁰ Auf die Tiefe des Begriffes und der Dimension der Beziehung macht Reinhold Boschki in seiner Studie aufmerksam. Boschki, Reinhold (2003) >Beziehung< als Leitbegriff der Religionspädagogik. Vgl. hierzu besonders die Seiten 372ff.

⁵⁸¹ Grieser, Jürgen (2015) Triangulierung

⁵⁸² Grieser, Jürgen Seite 13

⁵⁸³ Zum Thema der Professionellen pädagogischen Haltung ist auch die Arbeit von Solzbacher und Schwer heranzuziehen. Solzbacher & Schwer, Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung für Inklusion in Schule und Unterricht. (2015). In dieser Arbeit wird auf die Persönlichkeits- System –Interaktionstheorie verwiesen, die begreiflich machen kann, warum eigene Einstellungen und Überzeugung oft nicht in Verhalten übersetzt werden können.

⁵⁸⁴ Vgl. hierzu die Anforderungen an einen Therapeuten im Klientenzentrierten Gespräch im Blick auf Rogers, Carl Personenzentrierte Gesprächstherapie (1991)

⁵⁸⁵ Zur Zeit der Drucklegung des Buches von Heimbrock (Hg.) Religionslehrer- Person und Beruf (1982) war eine gendersensible Sprache noch nicht Allgemeingut

- Eine Einführung in das Verständnis von Religion bzw. die Entwicklung eines Religionsbegriffes jenseits alltagsorientierter Phänomene⁵⁸⁶
- Aufbau einer kindertheologischen Kompetenz der Erziehenden, um Kinder auch im elementarpädagogischen Bereich als Subjekte ihrer Theologie wahrzunehmen und wertzuschätzen⁵⁸⁷
- Erwerb von Kompetenzen in performativen theologischen Verfahren wie Bibliolog und Bibliodrama⁵⁸⁸
- Aufbau einer interreligiösen Kompetenz wie sie beispielsweise im Projekt „Weltethos“ und anderen Überlegungen⁵⁸⁹ vorgestellt wurde.

Insgesamt geht es im Aufbau dieser Kompetenzen um eine religionsensible Bildung und Erziehung, die in einem ko- konstruktiven Dialog und einer gruppenpädagogisch orientierte Bildung und Erziehung sich entfalten kann und einem möglichen Anspruch von Ausbildung in einem postmodernen Kontext adäquat wäre; im Sinne der von Dahlberg beschriebenen Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt und Multiperspektivität.⁵⁹⁰ Angesichts der von Fthenakis und anderen erhobenen Forderungen an Ausbildung und Fortbildung von Erzieherinnen in der Postmoderne bleiben sowohl BP als BEP in ihren praktischen Folgerungen gegenüber den Forderungen desselben Autors weit zurück.⁵⁹¹

Im wissenschaftlich- materiellen Sinne müssten noch methodisch klare Untersuchungen zum Einfluss des BEP auf die praktische Arbeit in den unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsorten erfolgen, zugleich müsste mit einer ähnlichen Methodik darlegbar sein, welche Bedeutung Religion, Religiosität und Werteorientierung in den Kindertagesstätten im Alltag wirklich besitzt und welchen Stellenwert diese Fragestellungen in der praktischen Arbeit einnehmen könnten.

⁵⁸⁶ Vgl. Weber, Judith (2014) Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen Seite 59

⁵⁸⁷ Vgl. Freudenberger- Lötz Kindertheologie; Zimmermann Kindertheologie; Jahrbuch für Kindertheologie Band 5 (2006)

⁵⁸⁸ Als Beispiele hierzu: Naurath, Pohl-Patalong (Hrsg.) (2002) Bibliodrama; Pohl- Patalong, Bibliolog (2013)

⁵⁸⁹ Vgl. hierzu Harz, Frieder (2014) Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas

⁵⁹⁰ Vgl. Kapitel 7.12 in dieser Arbeit „Von der Moderne zur Postmoderne“

⁵⁹¹ H.M. Gutmann formuliert die Anforderungen an den Religionslehrer/ die Religionslehrerin unter der Überschrift: „Der Religionslehrer/ die Religionslehrerin ist anders“ und führt dazu u.a. aus, dass die Aufgabe Religion zu „lehren“ in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft eine Rollenerwartung beinhaltet, die beinhaltet, sowohl den öffentlichen Bildungsauftrag der Schule (respektive den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten im Geltungsbereich des BEP) als auch die für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schülerinnen bedeutungsvollen Religionen mit im Blick zu haben. Diese Forderung kann zugleich eine Über-Forderung beinhalten. Vgl. Gutmann, Der Herr der Heerscharen, die Königin der Herzen und der König der Löwen (2000) Seite 190/191 Die von Gutmann formulierten Anforderungen an Religionslehrer/ Religionslehrerinnen müssen in ähnlicher Weise in religionspädagogischer Hinsicht auch an Erzieherinnen gestellt werden. Diesen Anforderungen werden die Bildungs- und Erziehungspläne und die damit gekoppelten Lehrpläne für Erzieherinnen mitnichten gerecht.

14 Begegnung als Element der Geschichtsphilosophie und der Sozialpädagogik im Werk Paul Tillichs

Als philosophischer Hintergrund der Bildungs- und Erziehungspläne wird die Postmoderne in Anspruch genommen. Im gegenwärtigen geschichtlichen Kontext ist die Postmoderne als eine Zeit des permanenten Wandels zu beschreiben, auch wenn eine genaue zeitliche Abgrenzung zwischen Moderne und Postmoderne nicht möglich zu sein scheint.⁵⁹² Insgesamt ist eine große Polyvalenz des Verständnisses der Postmoderne festzuhalten. Amitai Etzioni beschreibt die Postmoderne als >autonom, dynamisch und plural<⁵⁹³, während in den soziologischen Entwürfen von Daniel Bell der Begriff der >postindustriellen Gesellschaft< mit einer ähnlichen Beschreibung der Gesellschaft wie bei Etzioni bevorzugt wird.⁵⁹⁴ Anthony Giddens definiert die gegenwärtige Gesellschaft als Gesellschaft der >reflexiven Moderne< mit dem für seine soziologische Analyse wichtigen Merkmal der >raumzeitlichen Abstandsvergrößerung<⁵⁹⁵. Entscheidend aber bei den unterschiedlichen Beschreibungen und Benennungen der >Post-Moderne< ist, dass die Voraussetzungen im Sinne der Post-Moderne für alle Bildungs- und Erziehungspläne nicht **ein** Rationalitätstyp ist, wie er in der Bezeichnung >Postmoderne<, >reflexive Moderne< oder >Wissensgesellschaft< vorgenommen wird, sondern dass von einer **Pluralität** zu reden sein wird. „Postmodernes Denken entspricht darin einer Haltung, für die Demokratie verbindlich wurde. Die Postmoderne ...entwickelt eine *grunddemokratische Vision*. Denn in ihr wird Pluralität grundsätzlich anerkannt und freigegeben. Zur Demokratie ...gehört die Präsomption, daß in der Gesellschaft unterschiedliche, gleichermaßen legitime, aber im Letzten nicht vereinbare Ansprüche existieren. Daher ist die Postmoderne ...von diesem Bewußtsein der Heterogenität geprägt.“⁵⁹⁶ Diese Heterogenität ist eine unaufgebbare Voraussetzung für die Entwicklung der Bildungs- und Erziehungspläne und kann nicht mehr durch verordnete >Werte< oder andere mögliche Anstrengungen verändert werden. Fraglich ist somit insgesamt, ob die Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern und Hessen diesem postmodernen Anspruch der Heterogenität in ihrer Gesamtkonzeption gerecht werden können.

Die Bildungs- und Erziehungspläne greifen auf Vorarbeiten einiger wissenschaftlicher Disziplinen zurück: Sozial-Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Humanistische Psychologie, Familiensoziologie, Politik, Philosophie und Theologie

⁵⁹² Behrens, Roger Postmoderne „Der Begriff der >Postmoderne< ist schillernd und widersprüchlich...Die Schwierigkeit der Definition der Postmoderne erscheint dabei selbst als Indiz der Postmoderne“. (2014) Seite 11

⁵⁹³ Welsch, Wolfgang Unsere postmoderne Moderne, (2002) Seite 26

⁵⁹⁴ Vgl. Welsch, Wolfgang Unsere postmoderne Moderne Seite 27

⁵⁹⁵ Vgl. Giddens, Anthony Konsequenzen der Moderne (2010) Seite 52 f

⁵⁹⁶ Welsch, Wolfgang Unsere postmoderne Moderne, Seite 182

mit der theologischen Disziplin Religionspädagogik. Die entscheidende Klammer der Bildungs- und Erziehungspläne ist die Sozialpädagogik, die sich als Disziplin unabhängig von Philosophie, aber dennoch in Verbindung mit ihren Bezugswissenschaften sieht. Dennoch ist bei der Analyse der Pläne deutlich geworden, dass es Vorentscheidungen gab, die nicht sozialpädagogisch begründet wurden, sondern anderen wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Bereichen entnommen wurden, wie beispielsweise dem Bereich der „Philosophie mit Kindern, der Delphi`98 –Studie oder dem 7. Familienbericht“ und sozialpädagogisch durchaus anders hätten gewertet und eingeordnet werden können. Die Themen >das Bild des Kindes als anthropologische Konstruktion mit instrumentellem Charakter im BP/BEP<,>Zukunft der Kinder<, >Kultur und Religion< sind die Stichworte, mit und an denen entlang sich die Diskussion und Darstellung bisher bewegt hat und anhand derer die These der Marginalisierung der Thematik von Religion und ihre Auswirkungen auf die anthropologische Konstruktion des Kindes aufzeigbar sind.

Die im bisherigen Verlauf dieser Arbeit im Blick auf die Analyse des BEP zusammengetragenen und verbundenen wissenschaftlichen Disziplinen will ich in einem Rekurs mit zwei Vorlesungen von Paul Tillich vergleichen. Der Reiz des Vergleiches liegt darin, dass sich Tillich in beiden Vorlesungen mit einer inhaltlich und strukturell ähnlichen Thematik beschäftigt hat wie die Bildungs- und Erziehungspläne. In seiner Sozialpädagogikvorlesung von 1929 an der Universität Frankfurt (Main) ist das wesentliche Thema die Begründung der Erziehung als Vorgang der Einfügung, die Frage des Subjektes der Erziehung, der Kontext, eine humanistisch orientierte Pädagogik, und das Ziel der Erziehung;⁵⁹⁷ die Einfügung in die Menschheit als Ganzes. Die von ihm entwickelte Philosophie beschreibt er in einer parallel zur Vorlesung zur Sozialpädagogik laufenden Vorlesung im Wintersemester 1929/ 1930 über Geschichtsphilosophie ⁵⁹⁸ als >Philosophie der Begegnung<. Gleichzeitig muss seine Arbeit vor der Emigration und seine in Amerika fortgesetzte wissenschaftliche Arbeit als Philosoph und als Theologie nicht im Detail, aber in ihrem Einfluss nicht aus den Augen verloren werden. *Im Vergleich der als >postmodern< gekennzeichneten Bildungs- und Erziehungspläne (so Fthenakis) und der Sozialpädagogikvorlesung im Zusammenhang der Geschichtsvorlesung von Tillich wird die Frage bedacht, welche der beschriebenen und analysierten Auffassungen mit dem Begriff der >Moderne< und welche Auffassung eher als postmodern zu bezeichnen seien.*

⁵⁹⁷ Tillich, Sozialpädagogik Seite 307; Vorlesung im WS 1929/30 an der Universität Frankfurt (Main). Erstveröffentlichung 2007 ; Gesammelte Werke Band XV

⁵⁹⁸ In: Schreiber, Gerhard u. Schulz Heiko Kritische Theologie Paul Tillich in Frankfurt (1929 – 1933) (2015) Seite 3. Dort ist die gesamte öffentliche Vorlesungstätigkeit von Paul Tillich in dieser Zeit dokumentiert. Die beiden Vorlesungen wurde als Sein und Geschehen (Geschichtsphilosophie) und Masse und Geist (Sozialpädagogik) für das Wintersemester 1929/1930 angekündigt und gehalten.

Die beiden Vorlesungen des Wintersemester 1929/30 setzen sich mit einer heute eher unbekanntem Seite des Werkes und Wirkens⁵⁹⁹ auseinander, seiner Position einer >Kritischen Theologie< während seiner Lehrtätigkeit als Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Frankfurt von 1929 bis 1933. Die Begriffsbildung >Kritische Theologie< ist eine analoge Bildung zu der von Tillich mit unterstützten Arbeit des sozialwissenschaftlichen Institutes der Universität mit dem Ziel der Entwicklung einer kritischen sozialwissenschaftlichen Theorie der Gesellschaft.⁶⁰⁰ Zu einer Entdeckung seiner seit 2007 veröffentlichten Vorlesungen und einer zur geschichtsphilosophischen Vorlesung gehörenden Mitschrift bin ich eher zufällig im vorbereitenden Lesen meiner Analyse zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan und der damit aufscheinenden Zusammenhänge gekommen. Ich sehe beide Vorlesungen von 1929/ 30 als eine damals theologisch und philosophisch profilierte, **solitäre** Position >auf der Grenze< zwischen Philosophie, Pädagogik und Theologie an, ebenso auf der Grenze von Moderne und Postmoderne. Beide Entwürfe nehme ich als ein Widerlager und als Reflexionsfläche für die geschichtliche Einordnung und Gestalt des Bildungs- und Erziehungsplanes als – nach Fthenakis' Intention - postmodernem Entwurf an. Um den Auffassungen von Tillich nachzugehen, werde ich zunächst seine Aufnahme der Tätigkeit als Ordinarius in Frankfurt (Main) mit der Aufnahme auch der Sozialpädagogik in seiner Vorlesungstätigkeit nachzeichnen.

14.1 Paul Tillich als Professor an der Universität Frankfurt (Main) 1929 - 1933

Die Zeit, in der Paul Tillich seine persönlichen und akademischen Erfahrungen und Einsichten erwarb, ist uns als Menschen des 21. Jahrhunderts sehr fern gerückt. Die kurze Beschreibung seines Lebens soll den Hintergrund seiner von mir aufgenommenen Vorlesungen erläutern. Bei Tillich bilden Biographie und akademische Arbeit eine schwer aufzulösende Einheit. Sein von ihm gewähltes Bild ist das Bild der Grenze, durch die er sein Leben bestimmt sah, die Grenze zwischen Philosophie und Theologie, die Grenze zwischen Europa und den Vereinigten Staaten, die Grenze zwischen dem Bedingten und dem Unbedingten⁶⁰¹. Durch seine

⁵⁹⁹ Tillich erreichte mit seinen Vorlesungen nicht nur Student_innen, die Philosophie oder Theologie studierten, sondern auch Hörerinnen und Hörer unterschiedlicher Fakultäten. So gehörte beispielsweise auch Lore Posner (besser bekannt unter ihrem Ehenamen Lore bzw. Laura Perls) zu den Hörerinnen seiner Vorlesungen. Lore Perls sprach in einem Gespräch mit Nijole Kudirka davon, dass Paul Tillich und Martin Buber ihren Stil als Mitbegründerin der Gestalttherapie stärker beeinflusst haben als sämtliche Analytiker und Psychologen. „Was bei Tillich und Buber so wichtig war, das war die Unmittelbarkeit ihrer Art zu kommunizieren. Sie hielten dir keine Vorträge, sondern sprachen direkt zu dir – aus einer Quelle in ihrem Inneren.“ In: Doubrawa, Meine Wildnis ist die Seele des Anderen (2005) Seite 157

⁶⁰⁰ Vgl. hierzu den Tagungsband von G. Schreiber und H. Schulz Kritische Theologie Paul Tillich in Frankfurt (1929-1933)

⁶⁰¹ Tillich, Paul Auf der Grenze (1962)

Emigration in die USA 1933 und das Erlernen der englischen Sprache als neuem Medium seiner akademischen Tätigkeit kam noch die Grenze im Erleben und Denken in zwei sehr differenten Sprache hinzu: sein Denken und Sprechen musste sich nach der Emigration neu ordnen und transformieren.

14.2 Eine berufliche und biographische Notiz über Tillich

Paul Tillich wurde am 20. August 1886 in Starzeddel (heute in Westpolen) geboren. Ab dem Jahr 1900 wohnte er in Berlin. Nach dem Abitur 1904 studierte er Theologie in Berlin, Tübingen und Halle. Am 18. August 1912 wird er in Berlin ordiniert. Nach einer philosophischen Dissertation über Schelling 1910 wird er 1912 zum Lizentiaten der Theologie in Halle promoviert. Zu Anfang Oktober 1914 beginnt er seinen Dienst als Feldgeistlicher in der 7. Reserve Division an der Westfront, in Bieuxy bei Soissons.⁶⁰² Wohl erst nach dem Ende des Weltkrieges und nach der Novemberrevolution von 1918 und dem persönlichen Kontakt mit Führern der USPD wird Tillich „...jenen religiös-sozialistischen >Kairos< erlebt haben, der es ihm erlaubte, den Krieg im Nachhinein als verhängnisvolle Folge von Kapitalismus, Nationalismus und bürgerlicher Klassenherrschaft zu deuten“.⁶⁰³ Nach einer Zeit als Privatdozent in Berlin wird Tillich 1924 zum Extraordinarius für Systematische Theologie an der Philipps-Universität Marburg ernannt. Im Sommersemester 1925 wechselt Tillich als Ordinarius für Religionswissenschaft an die Sächsische Technische Hochschule Dresden. Mit der Berufung von Paul Tillich als ordentlichem Professor für Philosophie und Pädagogik in Frankfurt (Main) beginnt für ihn, seine Familie und die Universität Frankfurt eine Zeit weitgespannter Arbeit, Vortragstätigkeit und im privaten Leben auch ausgedehnter Partytätigkeit⁶⁰⁴. Die Berufung Tillichs nach Frankfurt geschah entgegen dem Votum der Berufungskommission der Universität Frankfurt (Main). Mit einem Schreiben des Kurators Kurt Riezler an das Ministerium und Ministerialrat Dr. Windelband bereitet Riezler den Weg für die Berufung von Paul Tillich nach Frankfurt vor. Er teilte dem Ministerium u.a. mit, dass „...man, glaube ich, Tillich (wird) berufen können, wenn man bei der Besetzung der anderen Professur das Bedürfnis nach Philosophie einigermaßen berücksichtigt. Ich persönlich sehe übrigens absolut nicht ein, warum Tillich nicht verpflichtet werden könnte, jedes 2. Semester ein Kolleg über ethische Probleme oder über Geschichte der Bildungsideale zu halten. Er kann das ausgezeichnet und hat sehr gute Sachen zur Begründung der Persönlichkeit geschrieben. ...Ein solches Kolleg könnte dann als Supplement der Pädagogik neben

⁶⁰² Zur Biographie Tillichs wurde u.a. herangezogen Schüßler, Paul Tillich (2015); für Tillichs an Marion Pauck mitgeteilte behauptete Veränderung nach der Schlacht bei Juvigny im Sommer 1915 findet Friedrich Wilhelm Graf wenig Anhaltspunkte. Vgl. hierzu Graf, Tillichs Durchbruch in: Zeitschrift für Ideengeschichte Heft VIII/ 2 Sommer 2014 Seite 41

⁶⁰³ Graf, Tillichs Durchbruch a.a.O. Seite 50

⁶⁰⁴ Vgl. hierzu: Graf, Februar 1932 Party bei den Tillichs in: Zeitschrift für Ideengeschichte Heft IX/4 Winter 2015

einem Kolleg über die Beziehungen der Psychologie und Pädagogik und einem Lehrauftrag an einen praktischen Pädagogen gelten. Sollte das nicht möglich sein, so würde ich bitten, Tillich dennoch zu berufen und die Frage der Bestimmung der anderen Professur in der Schwebe zu halten. Jedenfalls wäre gleichzeitig mit Tillich nunmehr Wertheimer zu berufen.“⁶⁰⁵ Diese Mitteilung des Kurators der Universität Frankfurt ist die Grundlage, auf der Tillich seine Sozialpädagogikvorlesung hält. Er kommt damit seiner akademischen Verpflichtung nach. Am 28. März 1929 wurde Tillich zum ordentlichen Professor ernannt, verbunden mit der Ernennung zum Direktor des Seminars für Philosophie und zum Direktor des Pädagogischen Seminars in der Nachfolge von Hans Cornelius. Tillich musste also Philosophie und Soziologie und Sozialpädagogik in Vorlesungen und Übungen an der Universität Frankfurt vertreten.

Diese Kombination von Philosophie und Sozialpädagogik als Aufgabe für Tillich, in seinen theologischen Hintergrund eingebettet, finde ich besonders reizvoll, da zugleich mit den theologischen und philosophischen Grundlagen Tillichs auch der Horizont der wissenschaftlichen Diskussion der 20iger Jahre des 20. Jahrhunderts mit in die wissenschaftliche Arbeit aufgenommen wird – wenn auch von seinem nunmehrigen Vorgänger Cornelius Tillichs System der Wissenschaften sehr abwertend beurteilt wird.⁶⁰⁶ Für die psychologische Seite der Pädagogik wurde Adhémar Gelb berufen und dieser wurde zugleich Lehrbeauftragter für die didaktisch- praktische Seite der Pädagogik. Die philosophische Fakultät bestand jedoch immer noch darauf, dass die zweite Professur mit einem klar ausgewiesenen Philosophen besetzt werden würde, und bei dieser Haltung bestand Einverständnis mit Paul Tillich. Tillich selbst arbeitete das Gutachten aus, das dann vom Dekan der Fakultät übernommen wurde und schlug vor, entweder Nicolai Hartmann oder an zweiter Stelle Martin Heidegger zu berufen. Dieser Vorschlag wurde nicht verwirklicht. Seitens des neuen preußischen Kultusministers Adolf Grimme wurde der Fakultät am 30. Mai 1930 vorgeschlagen, den Privatdozenten Max Horkheimer mit dem Lehrstuhl zu beauftragen. Ohne Tillichs Initiative im Ministerium und seiner überzeugten und überzeugenden Haltung in der Fakultät wäre Max Horkheimer nicht Professor in Frankfurt und das von ihm nun zu leitende Institut für Sozialforschung nicht in die philosophische Fakultät der Universität eingegliedert worden. Die Weite der philosophisch- pädagogisch- theologischen Bemühungen Tillichs kann in diesem Kontext kaum überschätzt werden. Neben seinen Bemühungen um eine eigene Professur hat er mit der von ihm initiierten Berufung von Horkheimer das weitwirkende Fundament für die Arbeit des Institutes für

⁶⁰⁵ Tillich, Band 15 Seite XL

⁶⁰⁶ So nahm Tillich an den Hochschultagen in Davos (18.3. bis 14.4. 1928) mit einem Vortrag teil. Dort anwesend waren u.a. Albert Einstein, Jean Piaget, Theodor Litt, Kurt Goldstein, Adhémar Gelb und viele andere Hochschullehrer. Vgl. Bruhns Katja Anthropologie (2011) Seite 10ff. A. Gelb war auch der >Doktorvater< von Dr. Lore Perls, geb. Posner.

Sozialforschung vor dem durch den Nazi- Staat erzwungenen Exil und die nach dem Krieg dann durch die aus Amerika zurückkehrenden Exilierten wie Horkheimer und Adorno gelegt. Theodor W. Adorno hat in der Frankfurter Zeit Tillichs unter Tillichs „Mentorat“ seine Habilitation vorgelegt.⁶⁰⁷

14.3 Tillichs Darlegungen zu Sinn und Aufgabe einer Sozialpädagogik

Die Rezeption von Tillichs Vorlesung zur Sozialpädagogik und zur Geschichtsphilosophie kann nur einzelne Aspekte seines Werkes aufgreifen, aber keinesfalls den Versuch unternehmen sein >Gesamtwerk< und die sich weiternden Interpretationen vollständig mit in die Diskussion in dieser Arbeit mit hineinzunehmen. Tillichs philosophisches und theologisches Denken wurde von ihm mit einer eigen-sinnigen Begrifflichkeit dargelegt, die die vielfältigen philosophischen, theologischen und naturwissenschaftlichen Diskussionen der 20iger Jahre aufnimmt, zugleich aber pointiert einem Tillich'schen Sprachduktus folgt. Schon in der Kritik an seinem System der Wissenschaft (SdW) von 1923⁶⁰⁸, in dem Tillich einen systematischen Versuch der Zusammenschau der Einzelwissenschaften im Kontext von Theologie und Religionsphilosophie vornimmt, wird ihm eine unklare Begrifflichkeit vorgeworfen.⁶⁰⁹ Sein von ihm mit dem Gestaltbegriff konzipiertes System versucht sich „...an den Kriterien von Allgemeinheit, Notwendigkeit und Wahrheit (zu orientieren), ... durch Bezüge auf Allgemeinbegriffe und oberste Prinzipien...“.⁶¹⁰ Gleichzeitig ist dieses Werk nur schwer zu rezipieren und wurde in der Diskussion von >Wissenschaft< als Geistes- und Naturwissenschaft allgemein wenig beachtet.

In den beiden zum Vergleich mit den Bildungs- und Erziehungsplänen herangezogenen Frankfurter Vorlesungen geht Tillich dabei sehr stark von „nur“ philologisch erscheinenden Wortassoziationen aus, um dem von ihm darzulegenden Verständnis des jeweiligen Sachverhaltes näher zu kommen. Die bei der Rezeption seiner Vorlesungen auftauchenden Unterschiede im Gebrauch der deutschen Sprache bzw. des Sprechens im Verlauf von fast 90 Jahren dürfen nicht zu gering veranschlagt werden. Tillich ist sehr kreativ darin, von ihm wahrgenommene Sachverhalte und Erfahrungen in seine Sprechweise umzusetzen. In diesen Zusammenhang lässt sich auch der Vorwurf von Cornelius einordnen, dass Tillich mit unklaren Begrifflichkeiten arbeite. Im Umkehrschluss könnte daraus auch ein Kompliment für die produktive Aufnahme unterschiedlicher Fragestellungen in die theoretische Arbeit werden. Gleichzeitig soll daraufhin gewiesen werden, dass

⁶⁰⁷Habilitationsschrift von Theodor W. Adorno: Kierkegaard, Konstruktion des Ästhetischen (1931)

⁶⁰⁸ Tillich Gesammelte Werke Band I, Seite 109-293; vgl. hierzu Bruns, Katja Anthropologie Seite 15ff

⁶⁰⁹ Die von Tillichs Vorgänger auf dem Frankfurter Lehrstuhl vorgebrachte Kritik richtet sich gegen die >unklare Begrifflichkeit< im System der Wissenschaften. Tillich, Band XV Seite XXXIII

⁶¹⁰ Bruns, Katja Anthropologie Seite 25

weiterführende, interpretierende Begrifflichkeiten die Positionen von Tillich aufnehmen, weiterführen und zugleich auch verändern könnten.

14.4 Die anthropologische Grundlegung der Erziehung

Nach Tillichs Auffassung wird Erziehung bzw. Pädagogik als Urphänomen zu bezeichnen sein. Seine Absicht im Gesamtzusammenhang dieser Vorlesung ist es, das „...Urphänomen zu entdecken, in der Hoffnung, damit das abgeleitete Phänomen zu verstehen und eventuell in Frage zu stellen.“⁶¹¹ In jeder Begegnung von Menschen im Raum, der die formale Vorbedingung jeder Begegnung ist (Apriori im Sinne von Kant), geschieht im Tillichschen Sinne ein „Eingefügtwerden in eine Gruppe sinnhafter Mächtigkeit“.⁶¹² Der Ausgangspunkt der Einfügung geht von der konkreten Begegnung aus. Tillichs Darstellungsperspektive nimmt den Blickwinkel der Gruppe ein, der das Du gegenübersteht. Das Du tritt in eine Gruppe ein. Mit dieser Perspektive – von der Gruppe zum Du- ist ein Wechsel in der Sichtweise verbunden. Der Ausgangspunkt der Begegnung liegt bei der Gruppe, nicht beim Ich. Dieses Du wird, soll es in und mit der Gruppe handlungsfähig werden, eingefügt, d.h. es ist ein aktiver und passiver Vorgang der wechselseitigen Einfügung, indem das Du das in der Gruppe ausgesprochen oder unausgesprochen wirkende Feld, die Mächtigkeit der Gruppe, akzeptiert und sich einfügt bzw. einfügen lässt. Denken lässt sich beispielsweise an eine Turnergruppe, die ein neues Mitglied aufnimmt. Um in dieser Gruppe turnen zu können, müssen die Bewegungen in der Darstellung und Ausübungen von turnerischen Übungen (Turnen am Pferd) erlernt werden, in der Gruppe der Turner in einem Nacheinander durchgeführt werden und zugleich die Anweisungen des Anleiters beachtet werden. Ähnliches würde beispielsweise auch von einer chorischen Arbeit in der Beziehung von Dirigent und Chorsänger zu beschreiben sein. Der einzelne Turner oder Sänger (Du) wird Teil der übenden und darstellenden Gruppe. Die Mächtigkeit in der Einfügung bedeutet das gemeinsame Können und Vermögen, das beispielsweise bei einem öffentlichen Auftritt gezeigt werden könnte, seien es turnerische Übungen oder ein Chorwerk.

14.5 Schichten der Begegnung - Gegen und Zusammen

Tillich unterscheidet mehrere Schichten der Begegnung, die lose Begegnung von der des völligen Einswerdens (erotische Begegnung) und die Begegnung mittlerer Qualität, die bei ihm mit dem Begriff des Aneignens bezeichnet wird. In der Begegnung mit einer Gruppe kann dieses Begegnen in den so dreifach unterschiedenen Gestalten geschehen, auf jeden Fall aber geschieht in einer Begegnung mit Menschen das Einfügen durch den Mächtigkeitsanspruch der Gruppe bzw. der wechselseitigen Begegnung. In dieser Richtung des Einfügens geschieht das grundsätzliche Erziehungsverhältnis, denn „...es ist ein ursprünglich

⁶¹¹ Tillich, Sozialpädagogik Seite 308

⁶¹² Tillich, Sozialpädagogik Seite 304

einfügendes Begegnen.“⁶¹³ In diesem Kontext ist die „Amphibolie“⁶¹⁴ von Eros und Macht“ nicht zu übersehen, sie ist im Kontext von Angewiesenheit und Mächtigkeit zu verstehen und anzusiedeln. Die Emotion wird von Tillich in die Konzeption von Sozialpädagogik mit hineingenommen. Eine grundsätzliche anthropologische Konstante liegt in der Polarität von Gegen und Zusammen im Begegnen vor. Vorzustellen ist diese Begegnung zunächst in einem eher beiläufigen Treffen von zwei Menschen, die aufeinander zugehen und sich begrüßen und danach weitergehen, oder stehen bleiben, einige höfliche Worte austauschen oder – in der 1929 noch gebotenen Steifheit - einander begrüßend auf die Wange küssen und ein Stück des Weges gemeinsam gehen, um eine Verabredung für eine Begegnung und ein Gespräch außerhalb der Öffentlichkeit zu treffen.

14.6 Die Grundlage der Begegnung – die Selbst- Begegnung

Vor der erzieherischen Begegnung liegt ein Um-Weg in der Argumentation Tillichs, der darauf verweist, dass zunächst einmal eine Selbst-Begegnung stattgefunden haben muss, ehe eine Begegnung mit einem anderen Menschen im vollen Sinne des Wortes möglich ist. Das Selbst eines Menschen im Sinne Tillich ist eingebunden in die Polarität des Begegnens, es geht ein in jede Begegnung als Urphänomen, denn „...die Begegnung seiner selbst als radikal oder seiner selbst mächtig ist ja die Konstituente des Menschen.“⁶¹⁵ Jeder Mensch sollte vor einer Begegnung prinzipiell die Bewusstheit seiner Möglichkeiten, seines Vermögens und damit seiner Mächtigkeit bzw. Kompetenz haben, um einem anderen Menschen zu begegnen. Die Selbstbegegnung bedeutet zugleich die Selbstbildung des Menschen, der sich seines Könnens und seines Vermögens und seiner eigenen Bedeutung bewusst wird und ist und in einem langen Weg der Selbst- Bildung sich Kulturgüter >angeeignet< hat.⁶¹⁶ Der begegnende Mensch soll als gebildet bzw. geformt sich im Vollsinn des Wortes selber wahrnehmen. Aus der ursprünglichen, eroshaften Begegnung, die als ein Ausgleich von Spannungen der Mächtigkeit gesehen werden könnte, kann in der Ich-Du Begegnung die Wechselseitigkeit der Begegnung enthalten sein, die darin liegt, dass wir den Anspruch des Anderen erfahren und von uns selber los kommen, denn „...Selbstbegegnung und Du-Begegnung stehen in unlöslicher Korrelation.“⁶¹⁷ Im Begegnen erfahre ich etwas über den anderen und über mich und dies in wechselseitiger Perspektive. Gleichzeitig vollzieht sich in jeder Begegnung eine Integration, ein Einfügen dessen, was uns begegnet in der Wahrnehmung: sei es der

⁶¹³ Tillich, Band XV Seite 296

⁶¹⁴ Lt. Duden: Doppelsinn, Zweideutigkeit

⁶¹⁵ Tillich, Band XV Seite 298

⁶¹⁶ So Kerschensteiner in: Das Axiom des Bildungsprozesses: „Jedes einzelne Kulturgut, das als Bildungsgut verwendet wird, ist die Objektivation eines bestimmten Geistes,...es ist nichts anderes als geformte psychisch Energie, die sein Erzeuger...auf das Kulturgut verwendet hat.“ (1953) Seite 15; Bildung heißt berührt und bewegt sein von dem spezifischen Kulturgut, um es sich Aneignen zu können.

⁶¹⁷ Tillich, Band XV Seite 299

Anblick einer Landschaft, der Begegnung mit Sonne oder Regen, die Wahrnehmung von anderen Menschen, in Attraktion, Anderssein und möglicher Verbundenheit.

14.7 Begegnung als Sinndefinition

Einem anderen Menschen zu begegnen bedeutet immer auch seiner Forderung an uns selber zu begegnen. Diese wechselseitige Anforderung an uns kann sich nicht ohne, sondern immer nur mit unserer wechselseitigen Freiheit in der Begegnung ausgleichen. Der Andere hat ausgesprochen oder unausgesprochen spezifische Erwartungen an die Begegnung, die auf Anerkennung durch das Gegenüber ausgerichtet sind. Diese Erwartungen können als >Projektionen< im psychotherapeutischen Sinne bezeichnet werden. Eine emotionale, hervorgehobene Projektion ist beispielsweise der Zustand des >Verliebt seins<. Mit einer Begegnung ist aber nicht notwendigerweise eine Erfüllung der Erwartung verbunden. „Die Mächtigkeit des Seienden im Begegnen ist Bedeutungsmächtigkeit, die mit dem Anspruch auftritt, in ihrer Bedeutung anerkannt zu werden. Begegnung ist also immer Bedeutungsbegegnung...“⁶¹⁸ und damit die Konstituierung des Sinns einer Begegnung in der Begegnung durch die wechselseitige Anerkennung des Sinns der gemeinsamen Begegnung oder auch dessen Bestreitung. Diese Begegnungsdefinition bei Tillich bezieht sich grundsätzlich auf die Begegnung von erwachsenen Menschen und nicht auf die asymmetrische Begegnung von Kindern und Erwachsenen. Tillich bestreitet die Identität des jeweiligen Ichs vor einer Begegnung, denn für ihn wird das Ich des Einzelnen erst in der Selbstbegegnung begründet und findet sich in der Begegnung in der Korrelation mit dem Sinn derselben. Es ist also ein in sich verwobener Prozess zwischen Selbstbegegnung, Ich-Konstitution und Begegnungssinn. Die Bedeutung einer Begegnung entscheidet sich in der jeweiligen Aktualität, d.h. vorgängige Phantasien über eine Begegnung, verbunden mit den jeweiligen Ängsten, Erwartungserwartungen etc. werden erst wirklich erfahrbar in einer realen Situation der Begegnung. Am Ende einer Begegnung wird die wechselseitige Spannung ausgeglichen und mit einer Entscheidung beendet über den Sinn, die Bedeutung dieser Begegnung. In der „...Mächtigkeitskorrelation...wird eine Entscheidung getroffen und damit ein statisches Moment mit relativer Dauer in die ständige Begegnungssituation...“⁶¹⁹ induziert. In dieser Korrelation kann das geschehen, was – im Hinblick auf die Aufgabe einer sozialpädagogischen Handlung – Tillich als Einfügung beschreibt. In der begrifflichen Unterscheidung von Subjekt und Objekt der Erziehung sind die jeweils Begegnenden mit eingeschlossen, so dass Tillich folgert, dass im Hinblick auf die Einfügung das „...Subjekt der Erziehung ...der fordernde Sinn jedes Begegnenden...“⁶²⁰ ist und das Objekt der Erziehung kann folglich nur ein Mensch

⁶¹⁸ Tillich, Band XV Seite 300

⁶¹⁹ Tillich, Band XV Seite 301

⁶²⁰ Tillich, Band XV Seite 302

sein, bei welchem sich eine Selbst-Begegnung bzw. Selbstbildung ereignet hat. In der Du- Begegnung begegnet zunächst die Gruppe mit, in die der Einzelne eingebunden ist. Die Gruppe ist der Ort, die die Forderung der Einfügung an das Ich überbringt in der Begegnung. Auch wenn die Begrifflichkeit der Ko- Konstruktion bei Tillich noch nicht verwendet wird, ist der damit gemeinte Sachverhalt im Gedankengang Tillichs durchaus vorhanden.

14.8 Erziehung als Urphänomen

Mit diesem so skizzierten Gedankengang will Tillich die „Pädagogik als Urphänomen“⁶²¹ kennzeichnen. Die Einfügung in die Gruppe findet in jeder Ich-Du-Begegnung statt, da das Du in der Gruppe gegründet ist und der Charakter der Einfügung jede Begegnung kennzeichnet. Insofern ist Erziehung ein permanenter Prozess, der durch Einfügung und durch Abstoßung bestimmt ist, aber in seiner oszillierenden Bewegung von Sinnmächtigkeit gegründet ist. Jede Begegnung hat darum auch den Charakter der <Einfügung in die Welt insgesamt> und geschieht in einem unabschließbaren Prozess. Dies kennzeichnet Pädagogik als Urphänomen. Der Gedanke des lebenslangen Lernens deutet sich hier an und wird im Grund in seiner Anforderung mit diesen Überlegungen formuliert. In der Gestalttherapie, als eine mit aus dem Tillich'schen Überlegungen heraus entwickelte Therapieform, ist eine wichtige Forderung die >Selbstentwicklung und die Entwicklung des eigenen Wachstums in der Welt<⁶²², die Eröffnung der Möglichkeit der Integration von Selbst und Welt, von Welt und Selbst. Dass diese Integration von Welt und Selbst, von Selbst und Welt durchaus problematisch werden kann, lässt sich zum einen an der Zunahme von Burnout und den damit zusammenhängenden Formen der Depression belegen,⁶²³ zum anderen an der radikalen Ich-Orientierung der postmodernen Marketingorientierung.⁶²⁴

14.9 Erziehung als spezifischer Begegnungscharakter

Tillich unterscheidet zwischen der Erziehung als Urphänomen und als abgeleitetem Phänomen. Die für ihn entscheidende Frage wird: „Wie entsteht die Pädagogik als Sonderfunktion, als spezifischer Begegnungscharakter?“⁶²⁵ Diese Frage liegt auf einer analogen Ebene wie die Frage der Entstehung unterschiedlicher gesellschaftlicher Begegnungssphären wie dem Staat, wie der Kunst, wie einer historisch entstandenen Religion. Alle diese abgeleiteten Phänomene haben den Charakter der ursprünglichen, gründenden Begegnung verloren. Dennoch bleibt zu

⁶²¹ Tillich, Band XV Seite 304

⁶²² Vgl. Doubrawa, Meine Wildnis Seite 142

⁶²³ Vgl. hierzu die Beschreibung des >postmodernen Menschen< bei Ehrenberg, Das erschöpfte Selbst (2004) und bei Funk, Ich und Wir (2005)

⁶²⁴ Funk, Ich und Wir Seite 55 ff

⁶²⁵ Tillich, Band XV Seite 307

fragen, wie es möglich ist, dass die Kraft einer gründenden Begegnung (die Einfügung des Du in eine Gruppe) in ihrer Unmittelbarkeit nicht ausreicht, obwohl sie den Gesamtzusammenhang des Phänomens betrifft, sondern explizit gemacht werden muss? Oder anders gefragt: Warum müssen Kinder in einem methodischen Sinne erzogen bzw. sozialisiert werden?

14.10 Erziehung als sinnhaft einfügendes Begegnen⁶²⁶

Erziehung ist – hier unterscheidet Tillich Pädagogik und Erziehung begrifflich, auch wenn beide oft Begriffe überlappend gebraucht werden – in ein Kontinuum eingebunden, das als die Einführung in eine Institution und deren jeweiliges Arbeitsfeld zu verstehen wäre. Bei Tillich wird dies als <Einfügung in den Gründungszusammenhang> bezeichnet. Aus diesem Kontext leitet sich für ihn dann die entscheidende Definition von Erziehung ab: **„Erziehung ist eine solche sinnhaft einfügende Begegnung, in der es um das Einfügen, nicht um die Gründung des Sinnes geht.“**⁶²⁷ Mit dem Begriff der <Reife> bezeichnet Tillich das Niveau eines Menschen, der zum >Gründenden seiner selbst in der Selbstbegegnung> geworden ist und in sich ruht und damit sich seiner selbst in einer Begegnung gewiss ist. Im Blick auf Kinder wird dies von Tillich anders gewertet. Sie sind Objekt der Erziehung. Kinder sind noch nicht in einen Gründungszusammenhang im Sinne Tillichs bzw. in eine Institution wie eine Kindertagesstätte oder eine Schule eingefügt, sondern im Umgang mit Kindern, mit der Erziehung, wandelt sich der allgemeine Zusammenhang der Begegnung in die <Sondersphäre der Erziehung>.⁶²⁸ Mit dieser Unterscheidung wird die Pädagogik nicht mehr als Urphänomen bestimmt und die Frage wird gestellt, in welchem Verhältnis sich Urphänomen und abgeleitetes Phänomen zueinander verhalten.

14.11 Die Elemente der erziehenden Begegnung und ihre Verselbständigung

Ausgangspunkt der Einfügung ist die Gruppe. Sie steht grundsätzlich dem Du gegenüber. Tillich geht nicht von dem Cartesianischen Ich aus, wie dies beispielsweise auch Piaget in seiner Entwicklungspsychologie übernimmt. Der Gruppe misst Tillich die besondere Funktion des Einfügens zu, weil die Gruppe dem Du gegenübersteht und die Forderung stellt, sich dem jeweiligen Sinn, der in der Gruppe verwirklicht werden soll, zu stellen und diesen Sinn zu akzeptieren und sich damit einzufügen. Mit dieser Aufgabe der Einfügung des Du in einen Gruppen- und Sinnzusammenhang, also losgelöst von der Sphäre des Urphänomens der Begegnung, sind die jeweiligen Gruppen und ihre Führungspersonen betraut. Tillich nennt ausdrücklich Priester, Seelsorger,

⁶²⁶ Tillich, Band XV Seite 306

⁶²⁷ Tillich, Band XV Seite 307

⁶²⁸ Tillich, Band XV Seite 310

Künstler, Politiker, Beamte und Professoren, die jeweils das Wissen und damit auch die Macht der Gruppe bzw. der Organisation oder das Wissen ihres jeweiligen Faches repräsentieren und handhaben. Folglich werden zwei Seiten der Begegnung unterschieden: die Begegnungsseite (Ich-Du-Begegnungen als Urphänomen und damit die Bestimmung der Ich-Du-Beziehung in dem Gründungszusammenhang der Liebe mit ihrem wechselseitigen Forderungscharakter, bezogen auf Erwachsene!) und abgeleitete Begegnung(en), die durch einen <abstrakten Charakter>⁶²⁹ gekennzeichnet sind. Im psychotherapeutischen Sinne würde die Unterscheidung zwischen Sympathie mit unmittelbar einfügender oder abstoßender Wirkung als >Urphänomen< im Tillichschen Sinne zu nennen sein und die professionelle Haltung der Empathie als >abstrakter< Charakter. Mit dieser begrifflichen Bestimmung ist die Möglichkeit gegeben, im Grunde ist jedes Gebiet in diese Erziehungswirklichkeit aufzunehmen. Mit der weiten Möglichkeit der Einfügung ergibt sich die Frage nach den pädagogischen Zielen, nach der Frage wohin und wozu eingefügt werden soll. „Das Ziel wird also die Abstraktion Mensch“⁶³⁰ und damit verbunden die Frage der abstrakten Norm, in die alle Vorentscheidungen hineingetragen werden. Da Schüler durch die Erziehung überhaupt >eingefügt< werden, muss die Frage nach dem Ziel jeder Erziehung gestellt werden, die abstrahiert ist von einer konkreten Begegnung. Anders formuliert: Die Frage der Didaktik, ohne dass der Begriff von Tillich benutzt wird, taucht auf. Was und wie soll gelehrt werden, damit seitens des Schülers, der Schüler gelernt werden kann?

14.12 Das Erziehungsverhältnis als pädagogische Vorentscheidung

Durch den Humanismus im modernen Sinne entsteht das Erziehungsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling. In diesem Erziehungsverhältnis geschieht, dass „...die Sinnforderung, die im Begegnen entsteht, eine pädagogische Vorentscheidung hat, ganz gleich, was sonst entschieden wird.“⁶³¹ Zwischen Erzieher und Zögling entsteht ein Subjekt-Objekt-Verhältnis, das sowohl für die staatliche Sphäre als auch für die Sphäre von Religion und Kunst in Geltung ist. Das Erziehungsverhältnis ist als Subjekt- Objekt- Verhältnis dadurch bestimmt, dass „...der fordernde Sinn des Begegnenden nicht von ihm selbst her anerkannt (wird), sondern von dem her, der ihn vernimmt“.⁶³² Der Erzieher, der mit der Erziehung in einer Familie oder in einer Schule, im Kindergarten oder in einer Universität beauftragt ist, setzt im Erziehungsverhältnis den fordernden Sinn des Begegnenden. Er übernimmt die Verantwortung für die Erziehung, legt

⁶²⁹ Vgl. Tillich, Band XV Seite 314

⁶³⁰ Tillich, Band XV Seite 315

⁶³¹ Tillich, Band XV Seite 316

⁶³² Tillich, Band XV Seite 317

zunächst für sich selbst fest, was Inhalt des erzieherischen Dialoges bzw. des Unterrichtes, der Vorlesung sein wird. Er hat die nötige Kenntnis zur Einfügung des zu Erziehenden. Ersetzt wird die Erfahrung der Begegnung durch eine Vorentscheidung, die in einem Mittel- Zweck- Kontext stehen. Die Begegnung in der Erziehung wird auf den jeweils gesetzten Zweck bezogen und geht nicht darüber hinaus. Die Problematik einer solchen „Objektivierung“ liegt darin, dass der Erzieher (im weiteren Sinne) sich aus einer Begegnung heraushält und dem anderen in seinem Vermögen, in seiner Mächtigkeit nicht begegnen kann. Diese damit verbundene Haltung wird von Tillich als <rational-technische Erkenntnis>⁶³³ im Kontext der damit intendierten Haltung bezeichnet. Damit ist zugleich eine Isolierung der Funktionen der jeweiligen Begegnung verbunden, die privaten Erfahrungen eines Schülers beispielsweise werden nicht wahrgenommen, die mit der Mittel-Zweck- Beziehung nicht in Übereinstimmung zu bringen sind. Als eine „deutsche Tendenz“ bezeichnet Tillich das Eindringen des „Sachlichen“ in die private Sphäre und er sieht damit verbunden die Absicht, Menschen die Konkretionen einer Begegnungsmöglichkeit zu entziehen und damit auch den privaten Bereich der Sachlichkeit zu unterwerfen. In einer im Original gestrichenen Anmerkung wird diese Beschreibung der Ausdehnung der „Sachlichkeit“ weiter so bezeichnet: „Zum Beispiel der preußische Staat als Erzieher des ganzen Volkes in allen Funktionen. Oder die Wirtschaft als einfügende Macht in den Proceß der Güter“.⁶³⁴ Mit dieser Anmerkung wird klar, dass Tillich diese Versachlichung kritisch sieht, auch wenn dieser Weg nicht zu stoppen ist und als Weg der Entscheidung zwischen Romantik und Realismus zu begreifen sei. Selbst im 7. Familienbericht ist diese Sphäre der Sachlichkeit noch zu erkennen und wird mit dem Pattern, dem Bild des >Ingenieurregimes< als gesellschaftlich wirksamer Norm in den Auswirkungen auf das soziale Verständnis der Familie belegt.

14.13 Das Ziel der Erziehung

Als berechtigt sieht Tillich ein Subjekt-Objekt- Verhältnis dann an, wenn ein sich aus der Begegnung distanzierendes Verhalten im Sinne einer umfassenderen Begegnung zu verstehen sei. Diese Fragen sind nicht umfassend zu entscheiden, sondern im Kontext von Natur und Geist, Vollkommenheit und Verderbnis, als >Frage nach Wesen und Wesenswidrigem< zu diskutieren. Ziel eines Erziehungsverhältnisses ist „...**das Reich vernünftig Handelnder als Spitze des Zweck-Mittel-Systems überhaupt**“⁶³⁵ anzusehen. Damit ist dann das Ziel des Erziehungsverhältnisses in seiner Spitzenqualität angedeutet: Es dient dazu, die

⁶³³ Vgl. Tillich, Band XV Seite 318

⁶³⁴ Tillich, Band XV Seite 320

⁶³⁵ Tillich, Band XV Seite 322. Hervorhebung von mir. W.M.

menschliche Begegnung als Begegnung von vernünftig handelnden Menschen, die sich der Fülle ihrer eigenen Möglichkeiten bewusst sind, zu ermöglichen, um im Bereich einer Gruppe eine unmittelbare Begegnung herbeizuführen. Die Frage der Autorität in diesem Kontext stellt sich als problematische nur insofern, da derjenige, der Autorität hat, der Vorentscheidungen in der Gründungsphäre mächtig ist und der andere auf die Kenntnis dieser Vorentscheidungen angewiesen ist. Die Autorität des Erziehers beruht auf dem Subjekt-Objekt-Verhältnis. Er ist der <Repräsentant des Menschlichen> als ein reifer Mensch, der die zur Erziehung notwendigen Mittel beherrscht und anwenden kann. Seine Aufgabe ist die Einführung in die allgemeine Bildung. „Allgemeine Bildung heißt hier zunächst nichts als deutendes Einfügen ...in die Gesamtheit der menschlichen Vorentscheidungen.“⁶³⁶ Mit dieser Bestimmung von Erziehung begründet Tillich die <humanistische Pädagogik> als Einfügen in das Gesamt von Welt und der darin enthaltenen vorgängigen Entscheidungen, die der Einfügende, der Schüler, als vorgängige Entscheidungen erfährt und „lernt“.

14.14 Die autonome Pädagogik und das humanistische Ideal

Aus der ursprünglichen Begegnung erhebt sich das humanistische Ideal dadurch, dass die menschlichen Möglichkeiten aktualisiert werden und der zu Erziehende damit in die Unendlichkeit der Möglichkeiten hineingerissen wird. Mit dieser Auffassung verweist Tillich – und dies ist eine kritische Haltung auch im Blick auf das, was in den Jahren ab 1933 in Deutschland geschehen wird – darauf hin, dass Erziehung einfügt „...in das Menschliche als solches“⁶³⁷ und eben nicht in diese partikulare Familie, dieses partikulare Volk, sondern in Richtung hin der Menschheit als Menschheit in einem universalen Horizont. Für Tillich ist dieser universale Horizont die griechische Sprache, die griechische Geschichte und Kultur als der Ort des Menschen, verstanden in einem normativen Sinne und verbunden mit christlichem Humanismus. Aber ebenso gilt: **Alle Völker und Kulturkreise tragen das Allgemein-Menschliche in sich** und damit lässt sich ein pädagogisches Ideal konstruieren, in dem sich das Allgemein-Menschliche mit der jeweiligen Konkretion verbinden lässt. Mit dieser allgemeinen Bestimmung des pädagogischen Ideals ist zugleich eine Zielbestimmung verbunden, woraufhin erzogen werden soll. Tillichs Antwort ist klar: Das erste Ziel der Erziehung ist die Persönlichkeit und das zweite damit zu verbinden, die Persönlichkeit, die einen Wert in der Nützlichkeit für die Gesellschaft erweist. Das Erziehungsziel ist somit **Individuation und Sozialität**. Darin liegt eine Spannung verborgen, die im Begriff der Persönlichkeit – so wie

⁶³⁶ Tillich, Band XV Seite 326

⁶³⁷ Tillich, Band XV Seite 328

sie Tillich versteht – enthalten ist. „Zur Persönlichkeit gehört...eine unmittelbare Mächtigkeit, ...(die) in abstracto als vitales oder unmittelbar Begegnendes erscheint...(und) die Selbstbegegnung (und)das Vernehmen von Sinnforderungen.“⁶³⁸ Das Ziel der von Tillich definierten „Persönlichkeitsbildung“ ist die kompetente, reflexive und pro-aktive Persönlichkeit, die humanistisch gebildet ist für das Allgemeine. Offen bleibt m.E. wie Tillich das Thema der Emotionalität definiert, da die >Amphibolie von Macht und Eros< als alleinige Bestimmung der Thematik der Emotion unzureichend zu sein scheint.

14.15 Die Persönlichkeit des Erziehenden

Persönlichkeit ist Individualität, verbunden mit sinngründender Mächtigkeit bzw. im modernen Sinne mit sinngegründeter und sinngründender Kompetenz und Performanz. „Jemand ist eine Persönlichkeit heißt immer: er ist die Einheit von Individualität und Sinnerfüllung, eine Einheit, die eine besondere vorstoßende Begegnungsmächtigkeit schafft.“⁶³⁹ Im Blick auf die Aufgabe einer Persönlichkeit im Felde der Pädagogik fordert Tillich, dass eine Persönlichkeit sich sowohl zur Seite der Vitalität als auch zur Seite der Dämonie hin abgrenzen muss, da der Missbrauch des persönlichen Eros einerseits und der unbegrenzte Gebrauch der eigenen Über- Mächtigkeit liegt relativ leicht nahe läge bei einer unabgegrenzten Persönlichkeit. Dieser Persönlichkeitstypus wäre im Feld der Erziehung höchst problematisch. Tillich unterscheidet vier Persönlichkeitstypen: Den vital-dynamischen, den dämonischen, den romantisch-ästhetischen und den ethischen Typus.⁶⁴⁰ Die Aufgabe jeder Persönlichkeit im Sinne des Einsatzes ihrer je eigenen Potentialität liegt darin, zwischen den unterschiedlichen Polen in der jeweiligen Persönlichkeitsspannung zu handeln. Goethe ist für Tillich das Ur-Bild dieser Persönlichkeitstypisierung. Der ethische Typus der Persönlichkeit kommt dem Idealbild einer humanistischen Persönlichkeit relativ nahe. Und die Persönlichkeit muss getragen werden vom Gehalt, der abhängig ist von einem <vorhergehenden Ergriffensein>⁶⁴¹. Gehalt bzw. Seele bezeichnet dieses vorhergehende Ergriffensein, das vor der bewussten Aneignung eines Persönlichkeitsideal bestehen sollte, aber nicht im eigentlichen Sinne gefordert werden kann. Idealerweise zu verstehen ist das Persönlichkeitsideal als „...Spannung

⁶³⁸ Tillich, Band XV Seite 331

⁶³⁹ Tillich, Band XV Seite 332

⁶⁴⁰ Vgl. Tillich, Band XV Seite 334; Im Hintergrund der Persönlichkeitstypologie Tillichs steht u.a. ein System von Eduard Spranger, der sechs Seelentypen aufzeigt. Kerschensteiner bezieht sich in „Die Seele des Erziehers“ ebenso auf dieses System (Seite 23). Mit Riemanns Grundformen der Angst ist eine auch in der Religionspädagogik rezipierte Form der Darstellung unterschiedlicher Charaktere bzw. Persönlichkeitstypen verbunden. Vgl. dazu Gutmann, Der Herr der Heerscharen, die Königin der Herzen (2000) Seite 194 ff.

⁶⁴¹ Vgl. Tillich, Band XV Seite 336

in Ausgewogenheit“.⁶⁴² Ein ähnlicher Kontext wie in der Beschreibung Tillichs zur Frage der Persönlichkeit und deren Ausgestaltung lässt sich in einem gestaltpädagogischen Training mit dem Ziel der Selbst-entwicklung und einer Ausbildung von Authentizität und Empathie, der Steigerung der >awareness< gestalten.⁶⁴³ Die Persönlichkeitsentwicklung der Erziehenden als Selbst-Entwicklung ist eine bleibende Aufgabe.

In einem weiteren Gedankengang befasst sich Tillich mit den humanistischen Erziehungsmitteln und ihrer Dialektik. Insbesondere beschäftigt ihn in diesem Kontext die Frage nach der Bildung bzw. nach dem Gebildeten. Allgemeine Bildung ist nach seiner Auffassung unmöglich, da dem Allgemeinen nicht begegnet werden kann und der Plural der Bildungswerte die Bildung aufhebt.

14.16 Erziehung als Wahrnehmung des Humanum

Das für Tillich wichtige Ziel der Erziehung ist die Erziehung für die Wahrnehmung der Menschheit als Menschheit, d.h. die Wahrnehmung des Humanen. „Wir erziehen, wenn wir ausdrücklich erziehen, nicht mehr nur für *diese* Familie, *diese* Polis, *dieses* Volk, *diese* Kirche, sondern auf dem Wege aller dieser Konkretionen erziehen wir überhaupt, wir fügen ein in das Menschliche als solches.“⁶⁴⁴

Mit dieser Auffassung weist Tillich eine Erziehung mit partikularen Vorstellungen hinsichtlich der beruflichen und lebensmäßigen Aufgabe der zu Erziehenden zurück. Ausdrücklich geht es um den Horizont aller Menschen, der in der Erziehung mit in den Blick genommen werden sollen. Im Blick auf die griechische Kultur, Sprache und Philosophie sieht Tillich dieses Kriterium des allgemein Menschliche erfüllt, denn die „...griechische Haltung (ist) der ausgezeichnete Ort des Humanistischen überhaupt. Denn im Griechischen ist das Allgemein-Menschliche normativ angeschaut.“⁶⁴⁵ Über die konkrete Gemeindebildung im Bereich des Christentums hinaus sieht er die Möglichkeit der Schaffung eines christlichen Humanismus, um das von ihm geforderte Allgemein- Menschliche zu verstehen und darin einzufügen. Er konzidiert allen Kulturkreisen und allen Völker, dass sie dieses Allgemein-Menschliche in sich tragen und damit als Menschheit insgesamt den Horizont der Einfügung darstellen, darin eingeschlossen auch der christliche Humanismus in der Geschichte der Deutschen. Tillich argumentiert hier, und dies ist auffällig, nicht vom Partikularen zum Allgemeinen, sondern vom Allgemeinen, dem Menschlichen, zum Partikularen hin, eingehend auf den konkreten nationalen deutschen Blickwinkel. Im Blick auf die Jahre 1929/1930 ist dies im Kontext der

⁶⁴² Tillich, Band XV Seite 337

⁶⁴³ Vgl. hierzu Burow, Gestaltpädagogik Seite 65 ff

⁶⁴⁴ Tillich, Band XV Seite 328

⁶⁴⁵ Tillich, Band XV Seite 329

Weimarer Republik eine sehr bemerkenswerte und weitsichtige Aussage, die sicherlich nicht von sehr vielen damaligen Deutschen geteilt worden ist. Nach Tillichs Auffassung liegt das Erziehungsideal darin, „...in dem das Allgemein-Menschliche, Welthafte sich mit dem konkreten Einfügen verbindet und zwar so, dass maßgebend das Allgemeine ist.“⁶⁴⁶

Die Aufgabe und der Sinn der Erziehung bedeutet, dass Persönlichkeiten erzogen werden sollen, die nützliche Glieder der menschlichen Gemeinschaft werden können. Individualität und Sozialität der Persönlichkeit sind darum die Ziele der Erziehung. Die Persönlichkeit wird als eine kompetente, reflexive und der Abstraktion fähige Persönlichkeit verstanden. Sie kann als in sich ruhend und auch als kompetent in der Sache bezeichnet werden. „Zur Persönlichkeit gehört zunächst zweierlei: Einmal eine unmittelbare Mächtigkeit, ein Vorstoßen von einem Gegründetsein her, ...(und) dann die Selbstbegegnung und die mit ihr gegebene Losreißung von sich selbst und eben damit von der Welt: ...das Vernehmen von Sinnforderungen.“⁶⁴⁷ Eine ideale humanistische Persönlichkeit vereint Individualität und Sinnerfüllung. Mit dieser ideal erscheinenden Kombination wäre das Erziehungsideal der Persönlichkeit erreicht.

Gleichzeitig aber achtet Tillich auch auf die Aufgabe der Persönlichkeit in gesellschaftlicher Verantwortung. Tillich verwendet dazu das Wort „Nützlich“, das er als ein einfügendes Prinzip für die Einfügung der Persönlichkeit in die Gesellschaft ansieht. Er beruft sich auf das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922,⁶⁴⁸ in dem die Forderung an den Heranwachsenden als Ziel der Erziehung steht: „1.Fähigkeit zu einer den Erwachsenen erhaltenden Erwerbstätigkeit (und) 2.Erkenntnis und Willenskraft zu verantwortlichen Handlungen.“⁶⁴⁹ Um diese Forderungen zu erfüllen, gehören *wirtschaftliche und rechtlich-soziale Fähigkeiten zur Lösung dieser Aufgaben und eine diesen Aufgaben entsprechende intellektuelle Ausbildung* hierzu. Diese drei Funktionen sind damit Aufgabe der Erziehung. Sachliche Qualifikationen und eine religiös und ethisch zu qualifizierende >Einfügung< in das Allgemeine bilden keinen Widerspruch. Ein bloße technische bzw. handwerkliche Qualifizierung wird von Tillich nicht erwogen. Das Verhältnis Tillichs zu den reinen und angewandten Naturwissenschaften, wie sie beispielsweise im MINT- Bereich vorliegen, wird von Fehige als ambivalent eingeschätzt. „Die Gewalt instrumenteller Rationalität hat das gottgegebene Leben insofern negativ beeinflusst, als das

⁶⁴⁶ Tillich, Band XV Seite 329

⁶⁴⁷ Tillich, Band XV Seite 331

⁶⁴⁸ Das **Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt**, kurz *RJWG* oder *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* vom 9. Juli 1922 ([RGL](#). I 1922 S. 633) trat am 1. April 1924 in Deutschland in Kraft und regelte von 1922 bis 1961 (in Westdeutschland) die [Jugendwohlfahrt](#); in der Zeit des Faschismus wurde es de facto suspendiert. In ähnlicher Weise blieb die Verfassung der Weimarer Republik formalrechtlich in Gültigkeit, obwohl sie durch das Ermächtigungsgesetz von 1933 ausgehöhlt worden war.

⁶⁴⁹ Zitiert nach Tillich, Band XV Seite 338

Verhältnis des Menschen zum Gegebenen sich grundsätzlich verändert hat. Dinge habe ihre Bedeutung verloren, außer der Bedeutung, die die instrumentelle Rationalität ihnen gegeben hat.“⁶⁵⁰ Der Gebrauch moderner Technik im Sinne von Befreiung von dem Behaftet sein in der Materie wird von Tillich nur dann als sinnvoll eingeschätzt, wenn der Gebrauch in eine >Metaphysik der Ereignisse< eingebettet ist, d.h. wenn eine theologische Diskussion zwischen Bedingtem (Gegebenem) und Unbedingtem stattfindet und keine erkennbare Reduktion bzw. Marginalisierung der religiösen Thematik stattfindet. In seinem Essay über >Die technische Stadt als Symbol< ⁶⁵¹ hat Tillich die Doppeldeutigkeit der technischen Eroberung der Welt beschrieben. „Je mächtiger und komplizierter die technischen Gebilde sind, desto mehr erhalten sie ein eigenes, vom Menschen unabhängiges Leben... .Und dieser unheimliche Schatten der Technik wird wachsen in dem Maße, in dem die ganze Erde zur >technischen Stadt< und zum technischen Haus wird.“⁶⁵² Tillichs Vorausschau aus der Zeit der 20iger Jahre hat im Kontext der heutigen Zeit seine unmittelbare, bedrängende Wirkung verloren, vielleicht weil diese Schatten schon Teil unser Alltagsplausibilität geworden sind. Seine damaligen Überlegungen sollten aber als korrigierende Gedanken mit aufgenommen werden in jede pädagogische Betrachtung.

14.17 Geschichtsphilosophie als Begegnung

Mit der parallel zur Sozialpädagogik- Vorlesung vorgetragene Vorlesung zur Geschichtsphilosophie entfaltet er das in der Sozialpädagogik ebenfalls angestoßene Thema der Begegnung, und zwar im Blick auf die Geschichte als Weise der Begegnung. Die Vorlesung, in der sich Tillich dem Nachdenken über Geschichte stellt, steht von ihrer zeitlichen Einordnung im Wintersemester 1929/30 in der Zeit der Moderne. Zwischen 1919 und 1929 liegen Jahre des vielfältigen Aufblühens moderner Gedanken und Gestaltungen, die sichtbar werden nach den Erfahrungen der Inflation 1923 als Folge des 1. Weltkrieges und deren teilweiser Überwindung in dem Aufblühen der Kunst im Expressionismus, in den Designvorstellungen und Experimenten des Bauhauses in Weimar und später in Dessau, in den Theaterexperimenten von Brecht und vielen anderen Künstlern Die evangelischen Landeskirchen waren in dieser Zeit restaurativ orientiert und hatten sich mit dem Verlust des Summepiskopates in der Regel noch nicht abgefunden. Tillich nimmt

⁶⁵⁰ Fehige, Yiftach: „...the violence of instrumental rationality has effected in a negative way divinized human life insofar as humanity’s relationship to everything fundamentally changed. Things have lost their meaning except for the meaning assigned to them by the instrumental rationality that is characteristic of modern technology.“ Fehige, Yiftach More than Sand Castles; Paul Tillich, Christianity, and Science in Schreiber, Tillich in Frankfurt Seite 266 (Übersetzung von mir, W.M.)

⁶⁵¹ In: Tillich, Auf der Grenze Seite 220-225

⁶⁵² Tillich, Auf der Grenze Seite 224

durch seine Auseinandersetzung mit Kultur als religiöser Denker dieses Auseintreten von Kultur und Religion in besonderer Weise wahr. In einem 1950 in Deutsch veröffentlichten Vortrag zur Thematik von Religion und Kultur beschreibt er, dass „...in der Tiefe jeder autonomen Kultur etwas eingeschlossen liegt, das uns unbedingt angeht, etwas Unbedingtes und Heiliges. Die Aufgabe besteht darin, den Stil einer autonomen Kultur in all ihren charakteristischen Ausdrucksformen zu entziffern und deren verborgene religiöse Bedeutung zu finden.“⁶⁵³ Kultur und Religion, Religion und Kultur sind in besonderer Weise aufeinander bezogen. Eine Trennung oder eine Spaltung in nicht miteinander verbundene Sphären wird von Tillich zu Recht abgelehnt. In der Stadt Frankfurt und an ihrer Universität fanden Tillich und seine Familie eine liberale Stadt im Aufbruch der Moderne mit vibrierenden Möglichkeiten des Lebens und Denkens vor, mit einer ihn begeisternden Mischung von Kultur und Religion. Er lebt an der Universität scheinbar fern von den am politischen und gesellschaftlichen Horizont sich abzeichnenden Gefahren. Die sich gerade in den Tagen der Vorlesung entwickelnde Weltwirtschaftskrise, die mit dem >Schwarzen Freitag< am 24. Oktober 1929 begann, wird merkwürdigerweise von Tillich in keiner Weise erwähnt. Vielleicht unterschätzte Tillich den Stellenwert so scheinbar weit entfernt liegender Ereignisse an der amerikanischen Börse, weil der Stellenwert der Ökonomie als Wissenschaft in seinem System dem politischen Handeln nachgeordnet war. Auch die Gefahr des Faschismus wurde von ihm unterschätzt.

14.18 Begegnung als Modus menschlicher Freiheit

Die Begegnung zweier Menschen wie auch die Selbst- Begegnung eines Menschen ist auf die dem Menschen eigene Freiheit zurückzuführen. Entscheidend ist, dass „der Mensch frei (ist) für das übernächste Begegnen; (d.h.) ...frei sein, nicht gefangen sein vom dem jeweils nächst Begegnenden“⁶⁵⁴ und damit nicht gefangen bleibt in der „Unfreiheit“ der animalischen Begegnungsweise, der er durch sein Menschsein enthoben ist. Denn: „In der wirklichen Begegnung mit sich selbst hat man sich zugleich als mögliche Begegnung = radikale Trennung von sich selbst.“⁶⁵⁵ Es ist also die prinzipielle Möglichkeit des Menschen im Unterschied zum Tier sich zu sich selber zu verhalten und sich immer wieder neu zu finden und zu erfinden. Grundsätzlich geht es um die Freiheit zur Begegnung mit dem Anderen und die Fülle der Möglichkeiten des Lebens. Begegnung ist ein Bild der Bewegung, der Dynamik und nicht der Starre. Begegnung ermöglicht die Gestaltung des Neuen, des gemeinsamen Sinnes.

⁶⁵³ Tillich, Gesammelte Werke Band IX, Seite 85

⁶⁵⁴ Tillich, Band XV Seite 151

⁶⁵⁵ Tillich, Band XV Vorlesungsmitschrift S. 151

14.19 Begegnung als Entwicklung des Neuen

Begegnung in der Geschichte heißt Bewegung auf die Zukunft zu. „Geschehen kommt also nur da in Frage, wo Beziehung zum Sinn ist...Geschehen heißt: Sinnhaft begegnen in der Richtung der historischen Zeit“⁶⁵⁶ mit einem Blick auf das, was in diesem Geschehen als „Neu“ zu bezeichnen ist. Dieses Neue ist eine christliche Schöpfung im Sinne der Johanneischen Offenbarung „Siehe, ich mache alles neu (Offenbarung 21,5).“ Mit dem Geschehen in Richtung der historischen Zeit geschieht gleichzeitig auch etwas Neues. Dieses Neue ist im Blick auf die Geschichte bzw. das Geschehen als Geschichte verstanden ein wichtiges Merkmal der Unterscheidung. Das Neue ist ein „moderner Begriff“, der in der Philosophie des Altertums bzw. letztlich auch des Mittelalters keine Rolle spielt bzw. spielen kann. Auch der Begriff der >reformatio< und ebenso der im 13. und 14. Jahrhundert in italienischen Städten wie Florenz oder Pisa oder im päpstlichen Rom gebräuchliche Begriff der >renascita< bezieht sich immer wieder auf das Alte, das seiner Verwirklichung in der jeweiligen Gegenwart harrte. Das Neue war auch in der Antike nur interessant im Sinne einer Neugier auf die neue Philosophie und im Bereich der römischen Politik und Philosophie waren die politisch Neuerungssüchtigen die „novarum rerum cupidi“, d.h. diejenigen, die als im negativen Sinne zu verstehen moderne Menschen auf das Neueste aus waren. Der Begriff der novarum rerum cupidi wurde allgemein negativ konnotiert. Wichtig ist das Herausarbeiten des Alten in der Antike sowohl im Bereich des griechisch beeinflussten Lebens und Denkens als auch im römischen Bereich. Das Imperium Romanum ist die Erfüllung des vorgegebenen Alten. Das sich jeweils ergebende sogenannte Neue ist das schon immer vorhandene Alte, das das Eigentliche und Wesentliche ist. Geschehen und Geschichte lässt sich im Sinne Tillichs aber nur denken, wenn es nach vorn hin in der Spannung des Lebendigen sich vollzieht und nicht eben nur die Wiederkehr des (scheinbar) schon immer Vorhandenen ist.

14.20 Begegnung erschafft Kultur

Der damit entscheidende Ansatz zur Definition von Geschichte als Geschehen des Neuen ist der Ansatz der Begegnungs-Analyse. Nur durch die Schaffung historischer Zeit ist Geschichte möglich und insofern der Mensch als ein sich Begegnender beschrieben wird und ist, ist er auf die Endzeit hin und auf diese Endzeit zu (ta eschaton) zu beschreiben. Daraus leitet Tillich die in sich sehr schlüssige Folgerung ab, das eine geschichtliche Begegnung als sinnhafte Begegnung **immer** in einem eschatologischen Sinne Gestalthaft wird. „...Eschatologie schafft ja überhaupt erst Kultur, dadurch nämlich, daß sie in die Endzeit vorstößt und damit das Neue als zentrale Kategorie des Kulturellen ermöglicht.“⁶⁵⁷

⁶⁵⁶ Tillich, Band XV Seite 73

⁶⁵⁷ Tillich, Band XV Seite 88

Der Akteur und Träger der Geschichte ist der Mensch, der in seiner Spannung in der Richtung der historischen Zeit das Neue schafft. Aus dieser Bestimmung des Menschen ergibt sich für Tillich die Frage: „Wie kommt es zu einer Begegnung, die als Sinn die Setzung des Neuen in Richtung auf Endzeit in sich trägt?“⁶⁵⁸ Und seine fast überraschend einfache Antwort lautet: „...durch die uns begegnende übergreifende menschliche Gruppe.“⁶⁵⁹ Diese Bestimmung der Gruppe ist eine weiterführende Überlegung Tillichs, indem er die Begegnung zwischen Ich und Du als wichtig setzt, aber zugleich die Frage der Transzendierung der Begegnung im Blick auf das Schaffen des Neuen stellt. Erst mit der übergreifenden Gruppe kann sich das Ich-Du-Verhältnis an einem gemeinsamen Inhalt konkret darstellen und kann darin und damit eine neue Gestalt annehmen. Dies ist eine neue Wendung für die Frage, aus welchem Grunde die Gruppe Träger der Kultur wird. Sinn, Sinnforderung und Verstehen geschehen in der Gruppe und sind nur möglich in ihr. „Gruppe ist die Konkretheit des Begegnenden und durch sie hindurch die Geschichtlichkeit des Begegnenden. Darum ist alle Geschichte Gruppengeschichte. (Monographie und Biographie).“⁶⁶⁰

14.21 Begegnung als geschichtliches Handeln

Für Tillich ist die entscheidende Frage des Fortschreitens in die historische Zeit in der Begriffsbildung, ob der Begriff des <Kairos> auftaucht. Der Begriff des Kairos wird von ihm als Überbietung der Utopie und der Entwicklungs- und Fortschrittszeit, die am Bild der Technik orientiert ist, genommen. „Das ist der Sinn des Kairosgedankens, daß in dieser gegenwärtigen Situation in dieser erfüllten Zeit eine Aufgabe gestellt ist, die ganz konkret ist und die zugleich den ganz unbedingten Ernst des Überzeitlichen, Endzeitlichen in sich trägt,... als dasjenige, was in diesem Augenblick zu geschehen hat, im Sinne des Hinausgehens zu dem, worauf alle historische Zeit hinausgeht, zu dem Auf-zu der Geschichte überhaupt.“⁶⁶¹ Der Mensch verwirklicht sich in der Begegnung durch sein Handeln mit der geschichtsmächtigen Gruppe

14.22 Weitere offene Fragen

Mit diesem Blick auf die in der Vorlesung Tillichs dargelegte Geschichtsphilosophie ist keine direkte Frage nach einzelnen Zielen der Bildungs- und Erziehungspläne zu stellen, wohl aber ist mit dieser Positionierung eine Anfrage an den gesamtphilosophischen Rahmen der Pläne und der darin enthaltenen Spannung zwischen Pädagogik, allgemeiner gesagt: den in den Plänen enthaltenen Vorstellungen von Kultur und der Frage nach dem Stellenwert von Religion zu stellen. Der Vergleich zwischen dem BEP und der Auffassung von Sozialpädagogik

⁶⁵⁸ Tillich, Band XV Seite 90

⁶⁵⁹ Tillich, Band XV Seite 90

⁶⁶⁰ Tillich, Band XV Seite 94

⁶⁶¹ Tillich, Band XV Mitschrift Seite 228

bei Tillich bezieht sich auf die Unterschiede in der Stellung des Kindes bzw. dem Bild des Kindes, in der Aufgabe der Erziehenden und ihrer Persönlichkeitsbildung, in der Auffassung über Erziehung und Bildung insgesamt und der philosophischen Frage des Ortes der Bestimmung von Bildung und Erziehung bzw. von Erziehung und möglicher Bildung. Der BEP bzw. der BP ist als ein historisch bzw. geschichtlich einzuordnendes Modell der Wahrnehmung der Aufgabe der Elementarerziehung bis hin zur Grundschule zu verstehen. Im Bild des kompetenten Kindes ist eine geschichtliche Veränderung im Blick auf das 20. Jahrhundert zu erkennen, die sowohl pädagogisch als auch religionspädagogisch analysiert wurde. Das kompetente Kind ist (in idealtypischer Weise verstanden und gegen die Einordnung im Kontext des BEP) Subjekt der/ seiner Erziehung in einem sozial-konstruktivistischen Kontext. Dieses Bild des kompetenten Kindes in einem sozial-konstruktivistischen Kontext ist als ein Element einer postmodern zu verstehenden Erziehungstheorie zu sehen. Im religions- und wertepädagogischen Bereich sowie in der un-systematischen Aufnahme des Themenbereiches >Philosophieren mit Kindern< wird der behauptete postmoderne Ansatz nicht prolongiert. Die inhaltlichen Kriterien der Erziehung bleiben im Unklaren: im religions- und wertepädagogischen Bereich werden sie an die jeweiligen Institutionen bzw. die dort Erziehenden verwiesen. Unklar ist, welche normierende Norm bzw. Normen (norma normans – norma normata) sich im Hintergrund des BEP zeigt bzw. zeigen. Der Einfluss der entwicklungspsychologischen Vorstellungen ist sehr groß; unklar bleibt aber der direkte oder indirekte Einfluss der Delphi'98 – Studie mit der übergeordneten Frage: >Wie gestalten wir unsere Zukunft?<⁶⁶² und der Zusammenhang mit den MINT- Fächern, sowie der Einfluss des 7. Familienberichtes und das damit zitierte Arbeitsmarktregime bzw. Ingenieurregime mit den Konsequenzen bezüglich der Verfügung über Arbeits- und Familienzeit. Postmodern ist das Moment der Individualisierung einerseits, andererseits wird die Frage nach der Bedeutung des Begriffes der Wissensgesellschaft und die damit aufzeigbare Problematik linear aufgelöst: das narrative Wissen und das Nicht-Wissen bleiben unberücksichtigt, die Anforderungen an die Erziehungsziele werden von

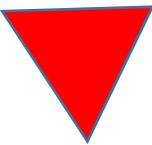
⁶⁶² Vgl. hierzu Delphi'98 Vorwort; in dieser Arbeit auch das Kapitel 8.1.10>Familie als stabiler Faktor in der Gesellschaft<. Zum Hintergrund der Delphi- Studie gehört auch die Einordnung der Philosophie im Hintergrund der Studie: „Foresight ist ein strategisches Instrument zur langfristigen Vorausschau von zukünftig möglichen gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen mit einem Zeithorizont von bis zu 15 Jahren. Es beruht auf der Annahme, dass für Innovationen zwei Mechanismen maßgeblich sind: technologische Möglichkeiten ("Technology Push") einerseits und die gesellschaftliche Nachfrage ("Demand Pull") andererseits. Das BMBF startete 2007 den Foresight-Prozess mit dem Ziel neue Schwerpunkte für Forschung und Technologie zu identifizieren, um daraus entsprechende Handlungsfelder abzuleiten und eine Potenzialanalyse für strategische Partnerschaften und Aktivitäten zu erhalten.“ <https://www.bmbf.de/de/die-philosophie-dahinter-936.html>

Begegnung als Element der Geschichtsphilosophie und der Sozialpädagogik im Werk Paul Tillichs

statistischen Werten (Delphi'98) mit bestimmt und als Vorbereitung für die (eine?) Zukunft bezeichnet. Die Aufgabe der Gruppe - im BEP in einer Kindertagesstätte bzw. die soziale Einbindung eines Kindes - erfährt bei Tillich einen hohen Stellenwert. Im BEP ist die Thematik der Gruppe vernachlässigt und wird nur schemenhaft angedeutet. Das Verhältnis von Individuum und Gruppe bleibt unbestimmt, ist aber für eine dezidierte Konzeptentwicklung eines Bildungs- und Erziehungsplanes unentbehrlich.

In der nachfolgenden Tabelle habe ich eine sehr kompakte Gegenüberstellung beider Entwürfe versucht:

Bildungs- und Erziehungsplan	Tillich: Sozialpädagogik 1929
<p>Gesamtphilosophische Einordnung: BEP</p> <p>Postmoderner Rahmen des Planes; Pädagog. Prinzip: Ko- Konstruktion; sozialkonstruktivistische „Haltung“. Nur Religiosität wird aufgenommen.</p> <p>Für die Steuerung von Lernprozessen sind die Erwachsenen verantwortlich, Bildung und Erziehung. Eine faktische A-symmetrie wird in der Ko- Konstruktion beschrieben.</p> <p>Das Bild des kompetenten (autonomen) Kindes <i>Und als Ergänzung: Das sozialfähige Kind; Der U3 – Bereich bleibt in den Plänen unsichtbar</i></p> <p>Wissengesellschaft als vordergründige Form der geschichtsphilosophischen Einordnung des Rahmens der Pläne; eine affirmativ-emphatische Haltung gegenüber den MINT-Fächern wird sichtbar. Die Problematik der Ambivalenz (Bauman) wird ausgeklammert. Die Geschichtsphilosophie ist innerweltlich statistisch ausgerichtet. Dies wird als >Zukunft< definiert. De facto: Prolongierung der Gegenwart. Damit ist eine größtmögliche Differenz zum Situationsansatz beschrieben.</p>	<p>Gesamtphilosophische Einordnung: Tillichs GESchichtsphilosophie/Sozialpädagogik</p> <p>Kritische Theologie – Theologie der Moderne Urphänomene und abgeleitete Phänomene Korrelation zwischen Kultur und Religion, zwischen Bedingtem und Unbedingtem</p> <p><Persönlichkeit hat Reife, d.h. das Konstante, die Selbstmächtigkeit als solches das bestimmende Eingefügtsein in eine sinnhafte Mächtigkeit. Der Lehrende ist im Besitz von Vorentscheidungen. (Wissen und Können)</p> <p>Einfügende Sinnmächte sind Subjekt der Erziehung; Das Kind wird >eingefügt<. Objekt der Erziehung</p> <p>Geschichtsphilosophie als Begegnung Damit ist eine mögliche Schaffung des Neuen in der Geschichte möglich. Menschen sind >Zukünftige< durch ihre eschatologische Bestimmung. Auf der psychologischen bzw. psychotherapeutischen Ebene geschieht das Neue durch die potentielle Reversion der eigenen Geschichte (Biographie; mögliche Reversion durch eine psychoanalytisch therapeutische Arbeit) und durch die Reversion der Gruppengeschichte.</p> <p>Der Erzieher (muss) die Vorentscheidungen in</p>

<p>Kompetenz und Performanz der Erziehenden: Außerhalb des BEP; beschrieben nur in den Lehrplänen für Sozialpädagogik:</p> <p>Als Spiegelung des kompetenten Kindes: Die kompetente Erzieherin bzw. Lehrperson</p> <p>Idealiter gedacht, aber im BEP nicht ausgeführt:</p> <p>Bindung Autonomie</p> <div style="text-align: center;">  <p>Triangulierung</p> </div>	<p>sich haben, die ihm zum Repräsentanten des Menschen überhaupt machen, ...der reife Mensch überhaupt, der die Mittel des Erziehens zu handhaben weiß. Die humanistisch geformte Persönlichkeit erzieht andere Persönlichkeiten. Schaffung eines christlichen Humanismus. Verbindung des radikalen Vernehmens des DU mit dem allgemein Menschlichen, wie es im Griechischen erfasst ist. Maßgebend ist das Allgemeine und nicht die Partikularität!</p> <p>Einordnung Reife</p> <div style="text-align: center;">  <p>Human. Persönlichkeit</p> <p>Ziel: Das Reich vernünftig Handelnder</p> </div>
---	---

Für eine tragende Gesamtfragestellung an die Bildungs- und Erziehungspläne lässt sich die Frage nach dem anthropologischen Bild des Kindes formulieren. Ist das kompetente Kind mit der in der Analyse aufgezeigten nötigen Sozialfähigkeit und einer angemessenen Einfügung der Thematik von Religion im Zusammenhang von Bildung und Erziehung ein Kind, das im Kontext des Humanum lebt und sich bildet und in einem ko- konstruktiven Dialog Unterstützung erfährt, oder steht in der Argumentation der Pläne der Blick auf das Humankapital im Hinter- bzw. Vordergrund? Mit der Argumentation „Catch them Young“ ist dieser Hintergrund in die politische Diskussion der Pläne eingeführt. Damit wird der Oekonomie eine (über)-wertige Funktion in der Diskussion zuerkannt und es muss gefragt werden, ob dieser ökonomische Hintergrund nur ein Sprachspiel zur Beförderung und Erhöhung der Wertigkeit der Pläne in der öffentlichen Diskussion ist, oder immanenter Bestandteil. Auch wenn Religion bzw. Religionspädagogik in der Sozialpädagogik, in den Bildungs- und Erziehungsplänen und in den Lehrplänen angedeutet und insgesamt dennoch marginalisiert ist, so kann nicht davon abgesehen werden Diversivität, Pluralität und als tiefsten Grund von Bildung und Erziehung das Humanum und damit Religion als Thema von Bildung und Erziehung zu fordern. Im Tillich'schen Sinne sollte auch in der Erziehung, d.h. im Bedingten die Ahnung des Unbedingten nicht verloren werden. Die schwierige Unterscheidung im Blick auf die Bildungs- und Erziehungspläne ist die Unterscheidung zwischen dem Humanum als Hintergrund der anthropologischen Konstruktion des Bildes des

Kindes und die Frage nach dem Humankapital, das politisch und gesellschaftlich zur Förderung der anthropologischen Konstruktion des Bildes des (nur) kompetenten Kindes eingesetzt wird. Die Heterogenität der Postmoderne bzw. der Reflexiven Moderne ist nicht aufhebbar, auch nicht durch eine Repristinierung einer wertephilosophischen Orientierung.

Im Bereich des Zwischen liegt die Aufgabe von Bildung und Erziehung. Die Förderung von Individualität in der Bildung und Erziehung der Kinder und die Standardisierung von Bildung und Erziehung schließen sich nicht nur im theoretischen, sondern auch im pädagogisch- faktischen Sinne aus. Jedes Kind ist einzigartig, ist einzigartig kompetent, autonom, sozialfähig und religiös begabt.

Eine sozialpädagogische Aufgabe der Theoriebildung wird darin liegen müssen, Religion in der Alltagsbedeutung für die Kinder in Deutschland wahrzunehmen und einen historischen bzw. geschichtlichen Begriff von Religion jenseits der Fundamentalismen der außerdeutschen Diskussion zu definieren. Die Zone der nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskis ist nicht nur im Blick auf das Bild des Kindes zu bestimmen, sondern auch im Blick auf die Diskussion postmoderner Vorstellungen mit der Ernstnahme der Entkoppelung rationaler Systeme als gesellschaftlicher „Realität“. Dies gilt im Hinblick auf sozialpädagogische und religionspädagogische Theoriebildung. Die tiefste Differenz zwischen den Bildungs- und Erziehungsplänen und einer aus der theologischen Reflexion im Blick auf Paul Tillich entspringenden theologischen, kritischen Theoriebildung ist die Ernstnahme des Zwischen (Liminality) als der Bereich der Entwicklung von Kultur **und** Religion. Im Bild ausgedrückt: Bildungspläne sind Wegweiser, aber sie sind nicht der Weg. Der Weg wird von Erwachsenen und Kindern gemeinsam gegangen und braucht nicht nur den Mut zum Gehen, sondern auch den Mut, auf unwegsamen Gelände zu gehen und das Vertrauen, dass die gemeinsam erzählten Geschichten den Weg begleiten und die Wanderer geleiten.⁶⁶³

⁶⁶³ Ich nehme die Beschreibung von Verna Ehret auf (in: The courage of Liminality, Seite 97) „...We know ourselves and even become ourselves through how we tell our own story, both as individuals and as part of a collective. The narratives that shape our lives are living narratives, always changing. ...The relationship of transcendence and immanence in human life is both expressed in and lived through narrative. How life unfolds in narrative shapes how we live in the world, and through Tillich's understanding of theological anthropology and theological language it is possible to constantly renew our narratives to allow us to life in the creative tension of our liminality and uncertainty.“

15 Tabellen

<p>Die Intention der politischen Auftraggeber des BEP (Hess. Kultus- und Sozialministerium) wird so zu beschreiben sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimierung der Bildungschancen der heranwachsenden Generation - Förderung individueller Lernvoraussetzungen - Frühe Bildung der Kinder als gesellschaftliches Ziel im Sinne ko-konstruktiver Bildung - Betonung des lebenslangen Lernens
<p>Institutionelle Veränderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der BEP ist ein Orientierungsrahmen für das Alter von 0 bis 10 Jahren; d.h. von der Geburt an; für Kindertagesstätte und Grundschule (!) Damit ist er Institutionenübergreifend angelegt.

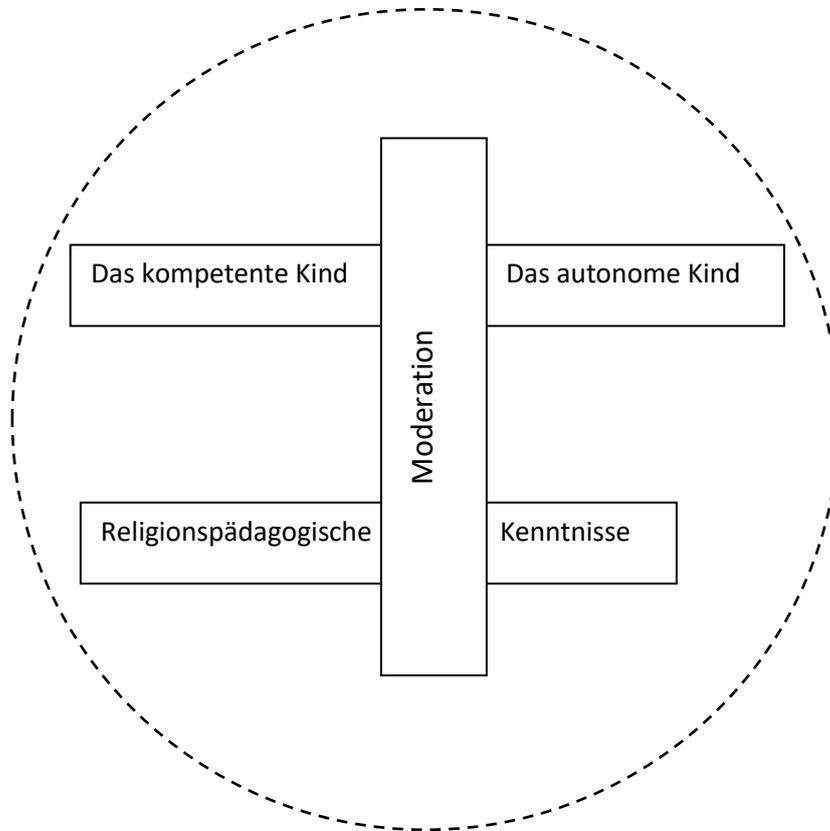
<p>Sozial- Pädagogische Zusammenfassung des BEP in seiner Substanz: Konsistenz als Schlüsselbegriff aller Bereiche des Bildungs- und Erziehungsplanes des Landes Hessen (BEP)</p>	
Grundlagen	<p>Das Bild des „kompetenten (und autonomen) Kindes“ als Ausgangspunkt; Konzentration auf individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen mit dem Blick auf das Handeln des Kindes im sozialen Kontext; Basiskompetenzen und Werthaltungen werden mit inhaltlichem Basiswissen verknüpft; Wissenskonstruktion und Kompetenzerwerb als Bildungs- und Erziehungsverständnis; Sozialkonstruktivistischer Ansatz des Planes.</p>
Bildungsziele	<p>Fünf Bildungsvisionen über „die Kinder“: Starke Kinder Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder Verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder.</p>
Bildungsverlauf	<p>Angleichung der Moderation von Bildungsprozessen im Elementar- und Primarbereich. Neues Konzept für Übergänge. Kooperation u. Beteiligung für alle am Bildungsprozess Beteiligten sowie die Erstellung einer gemeinsamen Dokumentation. In der Systematik der Konsistenz des Planes fällt der Ansatz des „Philosophierens mit Kindern“ als „systemfremd“ in diesem Bereich auf.</p>

<p>Weiterhin nachzutragen und nachzufragen sind noch folgende Auffälligkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die <i>Forderung nach einer hohen Professionalität</i> aller Erziehenden wird benannt, jedoch ohne differenzierende Beschreibung der unterschiedlichen Rollen von Eltern, Erzieherinnen und anderen Begleitpersonen des Kindes im pädagogischen und psychologischen Sinne - Trotz der Aufnahme des Begriffes des „kompetenten (und autonomen) Kindes bzw. des kompetenten Säuglings“ fehlt eine <i>Diskussion dieser anthropologischen Prämisse</i> als Grundlegung des sozial-konstruktivistischen Lernparadigmas. Die große Bedeutung der emotionalen und sozialen Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren wird behauptet, aber nicht zureichend begründet. Steht das Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen wirklich in der Mitte des Planes? - Das <i>Körper- Bild</i> des Kindes bzw. des Menschen wird auf das Bild des „Gehirns“ reduziert - Der BEP als Plan wird unter dem „<i>Bottom up</i>“ – <i>Prinzip</i> konstruiert, ohne dass eine Weiterung zureichend beschrieben wird. Wie würde sich beispielsweise die für Kinder eingeführte Kompetenzorientierung im Bildungs- und Erziehungsbereich in einer weiterführenden Schullaufbahn auswirken? Kann der Begriff der „Konsistenz“ diese Institutionenübergreifende Anlage des Planes und die damit verknüpften Übergänge (Transitionen) der Kinder von einer Institution zur anderen vermitteln?
--

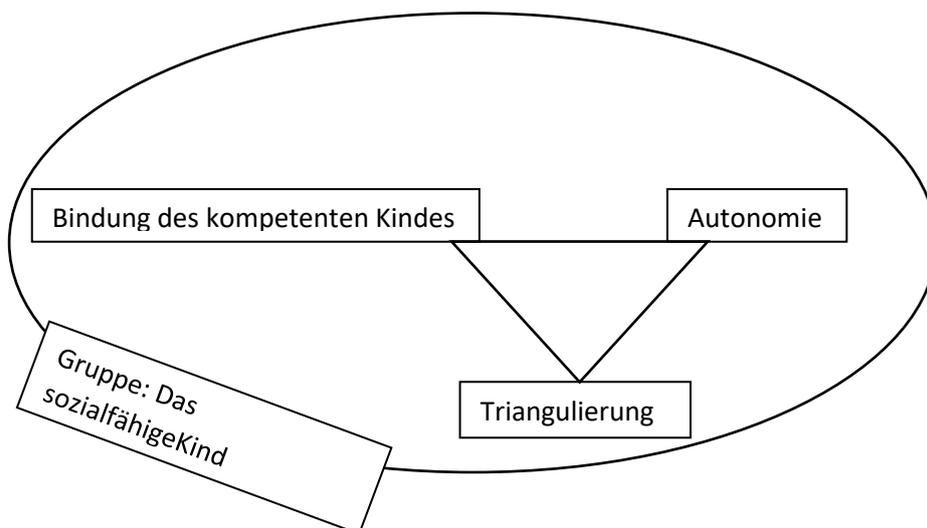
	<i>Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan (BP)</i>	<i>Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP)</i>
	<p>Bayrischer Plan (BP) Prototyp der Ko- Konstruktion Konstruktion des Planes unter der Modellvorstellung, dass Bildung das Ergebnis sozialer Prozesse ist. Der Konzeptbereich des BP umfasst den Elementarbereich, d.h. den Altersbereich von 0 – 6 Jahren. Neben dem Spiel in der Kindertagesstätte bzw. dem jeweiligen Bildungs- und Erziehungsort sollen Lernprozesse moderiert werden. Bildung ist das Ergebnis sozialer Prozesse. Zu der so erworbenen Bildung gehört die „Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung“, die Stärkung lernmethodischer Kompetenzen sowie die Fähigkeit, mit Veränderungen und Belastungen angemessen umzugehen.</p>	<p>Hessischer Plan (BEP) Konsistenz als Schlüsselbegriff Der Konzeptbereich des BEP umfasst den Elementar- und Grundschulbereich, d.h. das Alter von 0 – 10 Jahren. Die individuellen Lernvoraussetzungen und die Persönlichkeit des Kindes in seinem jeweiligen Entwicklungsstand werden wahr- und wichtig genommen. Das Kind ko-konstruiert seine Lernerfahrungen mit. Bildungsprozesse werden von Kindern und Erwachsenen gemeinsam konstruiert.</p>
	<p><i>Anthropologische Grundlage:</i> Das kompetente Kind bzw. der kompetente Säugling. Zum kompetenten Kind gehören Basiskompetenzen als zu entwickelnde und zu fördernde Kompetenzen. Als Wissenschaftstheorie wird der relationale Konstruktivismus präferiert, der zur Haltung der Ko- Konstruktion als pädagogischer Haltung führen soll.</p>	<p><i>Anthropologische Grundlage:</i> Der kompetente Säugling bzw. das kompetente Kind. Zur Allgemeinbildung gehören der Erwerb von Basiskompetenzen, Werthaltungen und der Erwerb von inhaltlichem Basiswissen. Relationaler Konstruktivismus wird präferiert.</p>
	<p><i>„Religionspädagogik und eth. Erziehung:</i> Die Förderung der Wert- und Orientierungskompetenz wird durch das Beispiel und das „Vorleben“ der Erzieherinnen entwickelt und gefördert. In der Auseinandersetzung mit lebensnahen Wertesysteme und religiösen Überlieferungen soll das Kind seinen eigenen Standpunkt finden und Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen entwickeln. Meditation wird (nur) als Entspannungsübung verstanden. „Philosophieren mit Kindern“ wird in den Kontext der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen gestellt!</p>	<p><i>„Religionspädagogik und ethische Erziehung:</i> Kinder sind auf vertrauensbildende Grunderfahrungen angewiesen. Religiöse und ethische Bildung unterstützt die Kinder in der Auseinandersetzung mit ihren Fragen und stärkt die Ausbildung eigener Urteils- und Bewertungsfähigkeit. Die Stärkung eines grundlegenden Sinn- und Wertesystems mit dem Blick auf Individualität und Differenz ist das Ziel der Bildung und Erziehung. „Philosophieren mit Kindern“ steht im Kontext der Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.</p>

16 Zusammenfassung

Fthenakis: BEP

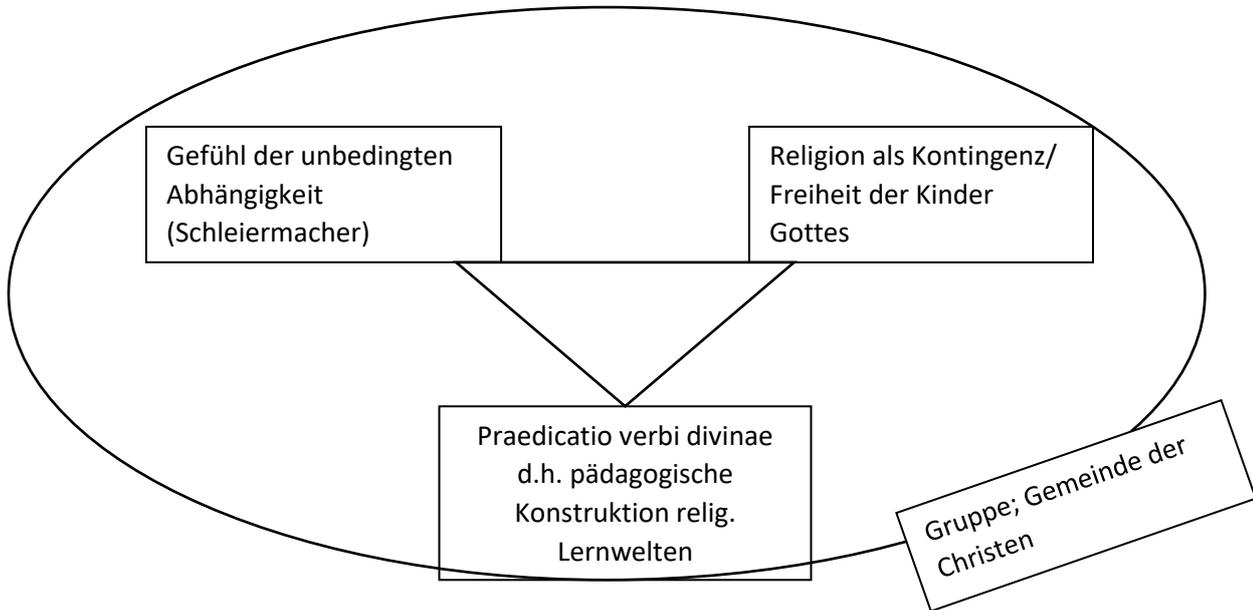


Korrektur in der Analyse: W. M.:

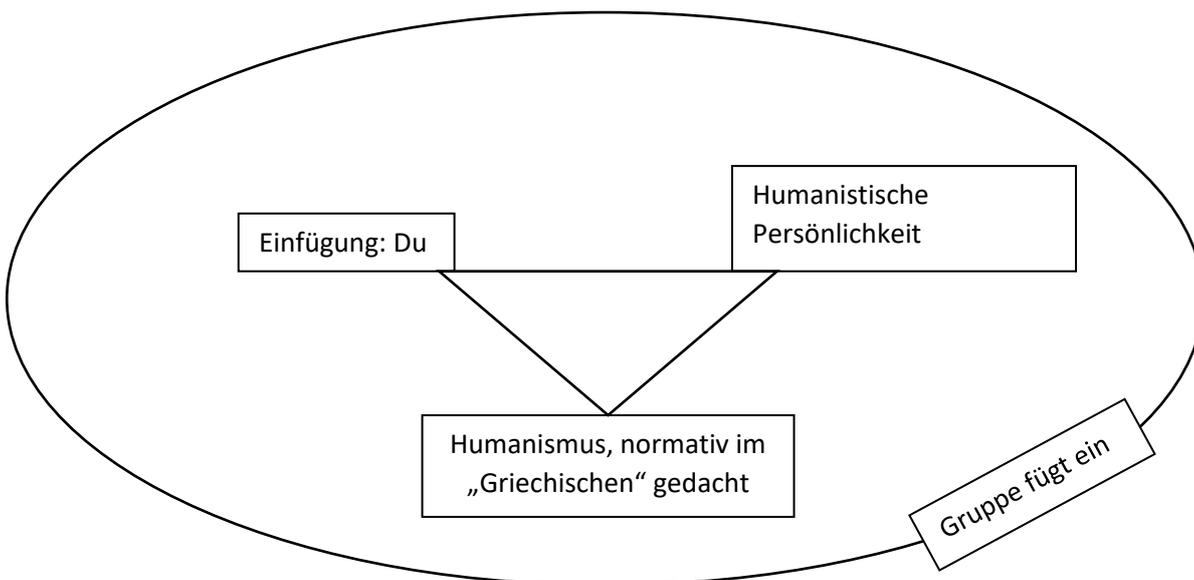


Zusammenfassung

Das Bild des kompetenten, autonomen und sozialfähigen Kindes, religionspädagogisch beschrieben:



Paul Tillich:



17 Literaturverzeichnis (Benutzte und zitierte Literatur)

Adorno, Theodor W. (2017): Kirkegaard Die Konstruktion des Ästhetischen. Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft Nr.1702

Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Ursprünglich 1944/45 im amerikanischen Exil verfasst.

Adorno, Theodor W. (1970): Negative Dialektik. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Agten, Jean (2015): Bibliodrama. Spelenderwijs met kinderen : leidraad met voorbeelden uit de praktijk. Averbode: Uitgeverij Altiora Averbode.

Ahnert, Lieselotte (Hg.); Ahnert, Lieselotte; Maywald, Jörg (Hg.) (2004): Frühe Bindung Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt.

Alves, Colin (1968): SYMPOSIUM RONALD GOLDMAN AND RELIGIOUS EDUCATION. In: *Religious Education* 63 (6), S. 419–423. DOI: 10.1080/0034408680630602.

Antonovsky (1997) Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit

Arnold, Rolf (2012): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. 2., unveränd. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl. (Systemische Horizonte).

Ariès, Philippe (1978) Geschichte der Kindheit München. Erstveröffentlichung Paris, 1960 unter dem Titel: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime

Baer, Udo (2005): Neurowissenschaften, Säuglingsforschung und Therapie. Summaries, Anregungen, Folgerungen. Neukirchen-Vluyn: Affenkönig-Verl. (Kompetenz Kompakt, Bd. 1).

Bandler R./ Grinder J. (1981) Metasprache und Psychotherapie

Barz, Heiner Kampik Wilhelm; Barz, Heiner (2001): Neue Werte - Neue Wünsche. Future values ; wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken. Düsseldorf: Metropolitan-Verl. (Leben im 21sten Jahrhundert - die ZukunftsBibliothek).

Baumann, Zygmunt (November 2016): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Unter Mitarbeit von Martin Suhr. 3. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.

Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG). Vom 8. Juli 2005 (GVBl. S. 236) BayRS 2231-1-A

Beck, Ulrich (2015): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 22. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 3326).

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (Hg.) (2014): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1705 = N.F., 705).

Beck, Ulrich; Lafontaine, Oskar (Hg.) (1991): Politik in der Risikogesellschaft. Essays und Analysen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 1831).

Beck/ Beck- Gernsheim: Das ganz normale Chaos der Liebe (1994) Frankfurt am Main

Becker Anja; Mohr Jan; Becker, Anja; Mohr, Jan-Steffen (2012): Alterität als Leitkonzept für historisches Interpretieren. Berlin: Akademie Verlag (Deutsche Literatur, Studien und Quellen, Band 8).

Behrens, Roger (2014): Postmoderne. 3. Aufl. Hamburg: CEP Europ. Verl.-Anst (eva wissen).

Belardi, Nando (2013): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. Orig.-Ausg., 4., aktualisierte Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe Wissen, 2157).

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas; Plessner, Helmuth (1969): The social construction of reality (dt.). Eine Theorie d. Wissenssoziologie. [1. - 4. Tsd.]. Frankfurt a.M: S. Fischer (Conditio humana).

Berger Peter L.; Luckmann, Thomas; Berger, Peter L. (Hg.) (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verl. (6623 : Forum Wissenschaft, Gesellschaften).

Bergling, Kurt (Hg.) (1981): Moral development. The validity of Kohlberg's theory. Stockholm: Almqvist & Wiksell (Acta Universitatis Stockholmiensis Stockholm Studies in educational psychology, 23).

Bertram, Hans; Krüger, Helga; Spiess, Katharina (2006): Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht der Bundesregierung. Opladen: Budrich.

Blankertz, Herwig (1974): Theorien und Modelle der Didaktik. 8. Aufl. München: Juventa-Verl. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 6).

Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2010). Weimar: Verl. das Netz.

Bizer, Christoph (2003) Kirchliches in Klie/ Leonhard Schauplatz Religion

Bockwoldt, Gerd (1977): Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 183).

Bode, Sabine (2016): Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen. Unter Mitarbeit von Luise Reddemann. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bohne, Gerhard (1929) Das Wort Gottes und der Unterricht, zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik Berlin. Zweite Auflage 1932; Dritte Auflage 1964

Bohne, Gerhard (1922) *Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit*, Leipzig

Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. [Online-Ausg.]. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

Boschki, Reinhold (2003): "Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 2003. Ostfildern: Schwabenverl. (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, Bd. 13).

Boschki, Reinhold (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: Lit-Verl. (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik, 31). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3063520&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Boschki, Reinhold; Gronover, Matthias; Marose, Monika; Meyer-Blanck, Michael; Schnabel-Henke, Hanne; Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2017): Person – Persönlichkeit – Bildung. Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 11).

Boschki, Reinhold; Schlenker, Claudia; Nipkow, Karl Ernst (2001): Brücken zwischen Pädagogik und Theologie. Mit Karl Ernst Nipkow im Gespräch. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verlagshaus.

Boschki, Reinhold; Woppowa, Jan (2006): Theologie der Kinder - Theologie der Kindheit. In: *Katechetische Blätter : Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit* 131 (2006), S. 94–100.

Bestelmann, Antje; Fink, Michael (2003): Pädagogische Prozesse im Kindergarten - Planung, Umsetzung, Evaluation . 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Bowlby, John; (1986): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Ungekürzte Ausg., 3. Aufl., 3. - 4. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (42210).

Bowlby, John (2001) Frühe Bindung und kindliche Entwicklung München

Bowlby, John (1986): Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. Frankfurt a.M: Fischer Taschenbuch Verl. (42171).

Bretherton, Inge (Hg.): The origins of the attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth (Developmental Psychology, (1992).28. 759- 775).

Bronfenbrenner (1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 4.- 5. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. (Fischer Taschenbücher, 42312).

Bruns, Katja (2011): Anthropologie zwischen Theologie und Naturwissenschaften bei Paul Tillich und Kurt Goldstein Historische Grundlagen und systematische Perspektiven. Göttingen: Ed. Ruprecht (41).

Bucher, Anton (Hg.) (2007): Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt. Düsseldorf: Patmos-Verl.

Bucher, Anton; Bucher, (Hg.) (2006): "Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie; [Referate auf der ersten Netzwerktagung "Kindertheologie", die vom 26. bis 28. September 2005 im RPI Loccum

stattfind]. Netzwerktagung "Kindertheologie". Stuttgart: Calwer Verl. (Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5).

Bucher, Anton; (Hg.) (2010): "In der Mitte ist ein Kreuz". Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Stuttgart: Calwer Verl. (Jahrbuch für Kindertheologie, Band 9).

Buer, Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns; Grundlegung - Einstiege - Begriffslexikon. Münster: Votum (Schriften aus der Deutschen Gesellschaft für Supervision, 4).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 5. Familienbericht (1995)
http://www.gerechtigkeit-fuer-familien.de/start/bmfsfj_5_familienbericht.htm

Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): 7. Familienbericht. „Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik“.
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/7--familienbericht/74010?view=DEFAULT>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2005): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung.
https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_16.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Delphi '98. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft (1998): und Technik. Karlsruhe.
<https://www.bmbf.de/files/55Delphi98-Ergebnisse.pdf>

Burow, Olaf-Axel (2001) Art. Gestaltpädagogik in: Fuhr, Sreckovic, Gremmler – Fuhr (Hrsg.) Handbuch der Gestalttherapie (2001) Seite 1051

Burow, Olaf-Axel; Quitmann, Helmut; Rubeau, Martin P. (Hg.) (1987): Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg: Müller (Erziehung)

Burow, Olaf-Axel; Gudjons Herbert (Hg.) (1994): Gestaltpädagogik in der Schule. München: Bergmann Helbig Verlag Hamburg;

Büttner u.a. (2014) Theologisieren mit Kindern - Einführung- Schlüsselthemen – Methoden Stuttgart

Büttner, Gerhard; Dieterich Veit-Jakobus (2013) Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik Göttingen

Campenhausen, A.v. (1968/69) Staat, Schule und Kirche. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR) 14 (1968/69), S. 26-58

Chamberlain, Sigrid (2010) Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind

Chimani, Leopold, (1832) Theoretisch- practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen; mit einer Geschichte der Kinder-

Zusammenfassung

Bewahranstalten überhaupt, und des Hauptvereins für Kinder-Bewahranstalten in Wien; zugleich ein nützlicher Rathgeber für Ältern, Wien 1832 Paed.th.806 urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762478-2

Dahlberg, (2004) Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure in: Fthenakis Frühpädagogik International

Dammasch, Frank; Katzenbach, Dieter; Metzger, Hans-Geert; Moser, Vera; Ruth, Jessica: Strukturelle Lernstörung und emotionale Erfahrung. Triangulierung als beziehungs-dynamische Grundlage schulischer Lern- und Bildungsprozesse.

Danz, Christian; Schüßler, Werner; (Hg.) (2011): Paul Tillichs Theologie der Kultur. Aspekte - Probleme- Perspektiven. Berlin: De Gruyter (1).

Dauber, Heinrich; Berman, Morris (Hg.) (1989): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Gesamthochschule Kassel; Symposium. Weinheim: Deutscher Studien-Verl. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 2).

DEMausse, Lloyd (1982) Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit Frankfurt (Main). Titel der englischen Originalausgabe: The History of Childhood New York 1974

Deutscher Bundestag 7. Wahlperiode (1973): Bildungsgesamtplan. Online verfügbar unter <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf>, zuletzt geprüft am 22.10.2017.

de Wall, (2009) Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten in: Schweitzer u.a. Mein Gott- Dein Gott Seite 81 - 94

Die Zeit (2013): Auf die Familie kommt es an. Frühförderung zahlt sich aus, für die Kinder und für die Gesellschaft, sagt der Wirtschaftsnobelpreisträger James Heckman. In: *Die Zeit* No. 26, 20.06.2013, S. 67–68.

Dörger, Hans-Joachim; Lott, Jürgen; Otto, Gert (Hg.) (1977): Einführung in die Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher T-Reihe, 631).

Dornes, Martin (1994): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Orig.-Ausg., 5. - 6. Tsd. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl (Fischer-Taschenbücher, 11263).

Dornes, Martin (2013): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Orig.-Ausg., 10. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher] Geist und Psyche, 13548).

Dornes, Martin (2013): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer Taschenbuch Geist und Psyche, 17051).

Dornes, Martin (2014): Die emotionale Welt des Kindes. Orig.-Ausg., 6. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. (Fischer/-Taschenbuch] Geist und Psyche, 14715).

Doubrawa, Anke; Doubrawa, Erhard (Hg.) (2005): Meine Wildnis ist die Seele des Anderen. Der Weg zur Gestalttherapie. Laura Perls im Gespräch mit Daniel Rosenblatt u.a. 1. Aufl. (Originalausg.). Wuppertal: Hammer.

Drehse, Volker (1992): Zum funktionalen Religionsbegriff. Anmerkungen aus theologischer Sicht. In: Studentexte Zeitschrift für Konzeption und Geschichte evangelischer Jugendarbeit, 2/92, S. 76–85.

Dreitzel, Hans Peter (1998): Emotionales Gewährsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven der Gestalttherapie. Ungekürzte Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 35138).

Dreyer, Rahel (2017): Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start.

Drücke, Eberhardt: Schwierigkeiten mit der Moderne –. Zur Oppositionsstrategie der Postmoderne in ARCHplus. In: *Archplus* 57/58 (Aachen 1981), 78-83.

Duerr, Hans Peter (1998): Intimität. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2335).

Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, 6).

Ehret, Verna (2016): The Courage of Liminality: Tillich and Theological Anthropology in Post-modernity. In: *International Yearbook for Tillich research*, S. 81–104.

Elias, Norbert (2013): Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Erste Auflage 1997, Neuauflage 1997, 32. Auflage 2013. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 159).

Ellermann, Walter (Hg.) (2002): Das sozialpädagogische Praktikum. Weinheim: Beltz (Edition sozial, 3).

Engelke, Ernst (2003) Die Wissenschaft der sozialen Arbeit Freiburg

Engemann, Christa (Hg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kingergärten. Pilotphase. Baden-Württemberg. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Erler, Michael (Hg.) (1993): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. Weinheim: Juventa. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/36891957>.

Ev. Kirchengemeinde Franz von Roques in Treysa, Konzeption der Kindertagesstätte http://www.kirche/fvr.de/fileadmin/user_upload/Download/Dokumente/Konzeption_über_arbeitet_01.12.2016pdf Letzter Zugriff 05.08.2017

Evangelische Kirche in Deutschland: Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der EKD, Mai 2007. Online verfügbar unter <http://www.ekid.de/print.php?file=/EKD-Texte/elementarbildung.html>.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1972): Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation. Evangelische Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Pädagogische Forschungen, 51).

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2000 // 1995): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Evangelische Kirche in Deutschland. 5. Aufl. // 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus; Gütersloher Verlagshaus.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule; eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Evangelische Kirche in Deutschland. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Failing, W. E.; Kaufmann, H. B.; Sturm, E. (Hg.) (1976- 1980): Situationsansatz und Religionspädagogik. Comenius-Institut. 10 Bände. Ibbenbüren.

Fischer, Hermann (Hg.) (1989): Paul Tillich. Studien zu einer Theologie der Moderne. Frankfurt am Main: Athenäum.

Fleck, Carola (Hg.) (2011): Religiöse Bildung in der Frühpädagogik. Zugl.: München,, Habil., 2010. Berlin: Lit-Verl. (Forum Theologie und Pädagogik, 21).

Foerster, Heinz von (Hg.) (2014): Einführung in den Konstruktivismus. 14. Aufl. München: Piper (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung, 5).

Fonagy, Peter (2009): Bindungstheorie und Psychoanalyse. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fonagy, Peter; Target, Mary (2005): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. 2. Aufl. Gießen: Psychosozial-Verl. (Bibliothek der Psychoanalyse).

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens.

Foucault, Michel (1977): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France 2. Dezember 1970 Frankfurt a.M. 2. Dez France, 2. Dezember 1970, Frankfurt a.M.

Foucault, Michel (2016): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Unter Mitarbeit von Walter Seitter. 16. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2271).

Fowler, James W. (1988): Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning. 17. [printing]. San Francisco: Harper and Row.

Fraas, Hans-Jürgen; Heimbrock, Hans-Günter (Hg.) (1986): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie; Erträge d. 3. Internat. Arbeitstagung "Religionspädagogik u. Religionspsychologie". Internationale Arbeitstagung Religionspädagogik und Religionspsychologie. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck und Ruprecht.

Franz, Margit (2010): Hauptsache Wertebildung. Mit Kindern Werte erleben und entwickeln. 1. Aufl. München: Don-Bosco-Verl.

Freud, Sigmund (1966) Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie Frankfurt (Main)
Erstveröffentlichung: 1914 Wien

Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Pädag. Hochsch., Habil.-Schr.--Karlsruhe, 2006. Stuttgart: Calwer.

Fromm, Erich; Funk, Rainer (Hg.) (1985): Psychoanalyse und Religion // Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. Ungekürzte Ausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 15003).

Frör, Kurt (Hg.) (1975): Grundriß der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Konstanz: Bahn.

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern; [Beiträge einer Fachkonferenz am 17./18. Oktober 2000 im Staatsinstitut Frühpädagogik (IFP), München]. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Fthenakis, Wassilios E. (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 1 // 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.; VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Fthenakis W.E. et. al. (2009) Natur-Wissen schaffen. Bände 1-6 Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Besonders verwendet wurden:

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2009): Natur-Wissen-Schaffen Band 2. Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverl. EINS (Natur-Wissen schaffen, Kinder unter 6 Jahren / Herausgeber: Wassilios E. Fthenakis ; Bd. 2).

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2009): Natur-Wissen-Schaffen Band 4. Frühe technische Bildung. Troisdorf: Bildungsverl. EINS (Natur-Wissen schaffen, Kinder unter 6 Jahren / Herausgeber: Wassilios E. Fthenakis; Bd. 4).

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2009): Natur-Wissen-Schaffen Band 5. Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverl. EINS (Kinder unter 6 Jahren). Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2009): Natur-Wissen schaffen Band 6. Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag Eins (Natur-Wissen schaffen, Kinder unter 6 Jahren / Herausgeber: Wassilios E. Fthenakis; Bd. 6).

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2010): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Bayern; Staatsinstitut für Frühpädagogik. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit Pädagogische Ansätze).

Fthenakis, Wassilios E.; Peitz, Gabriele (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. 1.

Zusammenfassung

Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz. Hierzu die gleiche Veröffentlichung unter der Autorenschaft des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. (Bildungsforschung Bd. 19). Berlin 2007. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_16.pdf Letzter Zugriff am 03.07.2017

Fthenakis, Wassilios E.; Textor (Hg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. In: Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung, Band 3.

Fuhr, Reinhard; Ssreckovic Milan; Gremmler-Fuhr, Martina (Hrsg.) (Hg.) (2001): Handbuch der Gestalttherapie. 2., unveränd. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.

Funk, (2005) Ich und wir Die Psychoanalyse des postmodernen Menschen (dtv)

Gaedt, Martin (Hg.) (2014): Mythos Fachkräftemangel. Was auf Deutschlands Arbeitsmarkt gewaltig schief läuft. 1. Aufl. s.l.: Wiley-VCH.

Galuske, Michael (Hg.) (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/162279002>.

Gerber, Uwe; Höhmann, Peter; Jungnitsch, Reiner (Hg.) (2002): Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen. Frankfurt am Main: Lang (Darmstädter theologische Beiträge zu Gegenwartsfragen, 7).

Geulen, Dieter; Büchner, Peter (Hg.) (1989): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Giarini, Orio; Patrick M. Liedtke; Liedtke, Patrick M.; Fritz, Klaus; Juraschitz, Norbert; Weizsäcker, Ernst Ulrich von (Hg.) (1999): Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Ungekürzte Taschenbuchausg., Lizenz[ausg.]. München: Heyne (Heyne-Bücher 19, Heyne-Sachbuch, 664).

Giddens, Anthony (Hg.) (2010): Konsequenzen der Moderne. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1295).

Giddens, Anthony (Hg.) (2012): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Unter Mitarbeit von Frank Jakubzik. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2200).

Gisbert, Kristin (Hg.) (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Gloger-Tippelt, Gabriele; König, Lilith (2009): Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B); mit DVD. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PVU (Praxismaterial).

Gold Andreas, Dubowy Minja (Hg.) (2013): Frühe Bildung Lernförderung im Elementarbereich Kohlhammer Verlag.

Goleman, Daniel (2002): Emotionale Intelligenz. [Nachdr.]. München: Hanser.

Goldmann, (1965) Readiness for Religion London

Gottman, John; DeClaire, Joan; Goleman, Daniel (2006): Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern. Ungekürzte Taschenbuchausg., 6. Aufl. München: Heyne (Heyne-Bücher 19, Heyne-Sachbuch, 656).

Green, Viviane (Hrsg.); Green, Viviane; Baradon, Tessa; Vorspohl, Elisabeth (Hg.) (2005): Emotionale Entwicklung in Psychoanalyse, Bindungstheorie und Neurowissenschaften. Theoretische Konzepte und Behandlungspraxis. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Grieser, Jürgen (2015): Triangulierung. Gießen: Psychosozial-Verl. (Analyse der Psyche und Psychotherapie, 13).

Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grözinger, Albrecht (Hg.) (1995): Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus.

Grümme, Bernhard (2014): Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer (7).

Gutmann, Hans-Martin (2000): Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen.

Habermas, Jürgen (Hg.) (1977): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 623).

Habermas, Jürgen (Hg.) (2006): Die neue Unübersichtlichkeit. Erstaug., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1321 = N.F., 321).

Hagemann (Hrsg.) (2014): Pädagogik/Psychologie für die sozialpädagogische Erstausbildung. Kinderpflege/Sozialassistent. 4. Aufl., 1. korrigierter Nachdr. Köln: Bildungsverl. EINS.

Haigis, Peter: Paul Tillich und die postmoderne Kulturdebatte. In: *International Yearbook for Tillich research* 2016, S. 59–79.

Hammelsbeck, Oskar (1958): Evangelische Lehre von der Erziehung. 2. Aufl. München.

Hansen, Rüdiger Knauer; Rainard (2005) Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita

Harrer, Johanna (1934) Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind

Harz, Frieder (Hg.) (2010): Kinder & Religion. Was Erwachsene wissen sollten. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer (Wie Kinder lernen).

Heck-Koch, Christina (2007): Naturwissenschaftliche Grundbildung in Kindergarten und Schule. Überlegungen und Anregungen für die Praxis. 1. Aufl. Fulda: Amt für Lehrerbildung Publ (IQ Praxis, 7).

Heckman, James J.: Catch'em Young. In: *The Wall Street Journal online*, zuletzt geprüft am 04.06.2017.

Heeger, Hellmut (Hrsg.) (1960) Glauben und Erziehen. Eine Festgabe für Gerhard Bohne zu seinem 65. Geburtstag Neumünster

Heimbrock Hans- Günter (Hrsg.) (1982): Religionslehrer - Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen; Modelle und Materialien. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Heinrich Böll Stiftung (2009): Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird; eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung (Schriftenreihe zu Bildung und Kultur, 3).

Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft; eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. 2., erw. Aufl. München: Hanser.

Herb, Karlfriedrich/ Höfling, Siegfried/ Wiesheu, Roswitha (Hrsg.);(2007): Kinder philosophieren. Akademie für Politik und Zeitgeschehen. München: Hanns-Seidel-Stiftung (Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen, 53).

Herbart, Johann Friedrich (1873) Johann Friedrich Herbarts Allgemeine praktische Philosophie Leipzig 1873, Ph.fr.1369i urn:nbn:de:12-bsb11163761-6

Hermesen, Edmund (2006) Faktor Religion Geschichte der Kindheit vom Mittelalter bis zur Gegenwart Köln

Hess. Sozialministerium (Hg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren- Was können sie, was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren. Unter Mitarbeit von Dagmar Berwanger, Anna Spindler und Katrin Reis.

Hess. Sozialministerium (Hg.) (2016): Modulangebote für Fach- und Lehrkräfte. 14 Module für Tandems und Teams.

Hesse, Hans Albrecht; Manz, Wolfgang (1972): Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 150).

Hessisches Kultusministerium (2013): Begegnung auf Augenhöhe- Schulbegleitende Gespräche zu dritt. Online verfügbar unter:
http://www.LEB_Handbuch_Augenhoehe_Internet3.pdf.

Honens, Gisela; Willerding, Rita (1992): Praxisbuch feministische Theaterpädagogik. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel (Wissen & Praxis, 43).

Hugoth, Matthias (2015): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. 1. Aufl.: Verlag Herder GmbH.

Illich, Ivan (1984) Entschulung der Gesellschaft Hamburg; die amerikanische Erstveröffentlichung unter dem Titel >Deschooling Society< 1970 in New York.

Imhof, Arthur E. (1985): Die verlorenen Welten. Alltagbewältigung durch unsere Vorfahren - und weshalb wir uns heute so schwer damit tun. 2. Aufl. München: Beck.

James, William; Sloterdijk, Peter (Hg.) (2014): Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Unter Mitarbeit von Eilert Herms und Christian Stahlhut. Erste Auflage. Berlin: Verlag der Weltreligionen (Taschenbuch / Verlag der Weltreligionen, 21).

Jaszus, Rainer (Hg.) (2014): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Holland + Josenhans (HT Sozialpädagogik, 5846).

Jetzschke, Meinfried; Klessmann, Michael (2006): Supervision - Schule - Religion. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirkungsvoll unterstützen. Vollst. zugl.: Paderborn, Univ., Diss., 2006 u.d.T.: Jetzschke, Meinfried: Supervision mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Johnson, Stephen M. (2011): Der narzisstische Persönlichkeitsstil. Integratives Modell und therapeutische Praxis. 6. Aufl. Bergisch Gladbach: EHP.

Jungk, Sabine; Treber, Monika & Willenbring, Monika (Hrsg.) (2011): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg i.Br.: FEL-Verl. (Materialien zur Frühpädagogik, 4).

Kabisch, Richard (1910): Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes auf psychologischer Grundlage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kail, Robert (1992): Gedächtnisentwicklung bei Kindern. Heidelberg

Kast, Verena (Hg.) (2002): Die Dynamik der Symbole. Grundlagen der Jungschen Psychotherapie. Ungekürzte Ausg., 4. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv Dialog und Praxis, 35106).

Kasten, Hartmut: Entwicklung und Vermittlung von Wertorientierungen. Online unter: <http://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/wertorientierung/entwicklungundvermittlungvonwertorient.php>
Zugriff 30.08.2017

Kasten, Hartmut (Hg.) (2005): 0 -3 Jahre // 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

Kastendiek, Hans (Hg.) (2006): Länderbericht Großbritannien. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3., aktualisierte und neu bearb. Aufl. Bonn: BPB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 543).

Kaufmann, H.B. (1978) Der Beitrag der evangelischen Kirche zur Entwicklung im Elementarbereich In: Kratzert, Leben und Erziehen durch Glauben Gütersloh; Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster

Kerschensteiner, Georg (1927): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig Berlin: Teubner.

Kerschensteiner, Georg (1953): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. München.

Key, Ellen (Hg.) (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.

Kirkilionis, Eva (2008): Bindung stärkt. München

Kittel, Helmut (Hg.) (1957): Religionsunterricht und Evangelische Unterweisung. Hannover.

Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.), Auswahl Reihe A, Heft 1 - Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift "Die Deutsche Schule": Didaktische Analys. Hannover: Schroedel. (Stangl, 2017 Seite 5 – 34))

Klafki, Wolfgang (Hg.) (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).

Klaus, Marshall H.; Kennell John H. (1983): Mutter-Kind-Bindung. Über die Folgen einer frühen Trennung. München: Kösel.

Kleve, Heiko (2007): Die postmoderne Theorie Sozialer Arbeit.

Klie, Thomas; Leonhard Silke (2003) Schauplatz Religion Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik Leipzig

Kneer, Georg (2009): Jenseits von Realismus und Antirealismus. Eine Verteidigung des Sozialkonstruktivismus gegenüber seinen postkonstruktivistischen Kritikern. In: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (1), S. 5–25.

Kohlberg, Lawrence (1984): The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row (Essays on moral development, / Lawrence Kohlberg ; Vol. 2).

Kohlberg, Lawrence; Levine, Charles; Hwer, Alexandra (1983): Moral stages. A current formulation and a response to critics; 9 tables. Basel: Karger (contributions to Human Development, 10).

Kratzert, Hans (Hg.) (1978): Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven Bildungspolit. Mitverantwortung d. evangelischen Kirche; [e. Veröff. d. Comenius-Inst., Münster]. Comenius-Institut. 1. Aufl. Gütersloh: Mohn.

Krenz, Armin (Hg.) (1997): Der "situationsorientierte Ansatz" im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. 11. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder (Konzeptbuch Kindergarten).

Krenz, Armin; Hrsgr (2011): Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Psychologie Frühe Kindheit).

Kroll, Michael: Der Einfluss elektronischer Medien auf die Entwicklungspsychologie. Überwiegend schädlich - aktuell stören sich die meisten Lernenden mit E-Medien. In: Seminar - Lehrerbildung Schule, 1/2017, S. 35–47.

Krotz, Fritz (1982): Die religionspädagogische Neubesinnung. Zur Rezeption der Theologie K. Barths in den Jahren 1924 - 1933. Teilw. zugl.: Marburg, Univ., Habil.-Schr., 1978. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Göttinger theologische Arbeiten, 23).

Kubik, Johannes (2011): Paul Tillich und die Religionspädagogik. Religion, Korrelation, Symbol und Protestantisches Prinzip. Göttingen: V&R unipress.

Kultusministerkonferenz / Jugendministerkonferenz 2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. Letzter Zugriff: 29.08.2017

Küng, Hans (Hg.) (1993): Projekt Weltethos. 5. Aufl., Neuaufl. 1992, (2. Aufl. dieser Ausg.), 86. - 95. Tsd., (16. - 23. Tsd. dieser Ausg.). München: Piper (Serie Piper, 1659).

Küng, Hans; Kuschel, Karl-Josef (Hg.) (1993): Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen. Orig.-Ausg. München: Piper (Serie Piper, 1862).

Lämmermann, Godwin (1999): Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie. 2. Aufl. Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verl.-Haus (Kaiser-Taschenbücher, 160).

Leschinsky, Achim (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (6), S. 818–839.

Liebertz, Charmaine (Hg.) (2014): Das goldene Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen und Spiele für eine bessere Bildung. 2. Auflage. München: Don Bosco.

Loch, Werner (1964) Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik

Lorenz, Andreas (2015): Resilienz - wie religiöse Bildung Kinder stärkt. Über die Bedeutung der religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: *Deutsches Pfarrerberblatt* 115. (3), S. 154–161.

Lutz, Ronald; Kiesel, Doron (Hg.) (2016): Sozialarbeit und Religion. Herausforderungen und Antworten. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziale Berufe).

Luther, Henning (1984) Religion Subjekt Erziehung München

Lyotard, Jean-François (Hg.) (1999): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. 4., unveränd. Neuaufl. Wien: Passagen-Verl. (Edition Passagen, 7).

Mahler (1989) Studien über die drei ersten Lebensjahre Stuttgart

Mann, Heinrich: Der Untertan. München: dtv.

Marcuse, Herbert (1969): Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Maritzen, Norbert (2014): Glanz und Elend der KMK- Strategie zum Bildungsmonitoring. Versuch einer Bilanz und eines Ausblicks. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), S. 398–413.

Maaz, H.J.(2013) Die narzisstische Gesellschaft.

Metzger, Wolfgang; Stadler, Michael (Hg.) (1999): Gestaltpsychologie Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1988. Unveränd. Taschenbuchausg. Frankfurt am Main: Kramer.

Mokrosch, Reinhold; Regenbogen, Arnim (2009): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mokrosch, Reinhold; Schmidt, Hans P.; Stoodt, Dieter (1980):** Ethik und religiöse Erziehung. Thema Frieden. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher T-Reihe, 650).
- Möller, Rainer (Hg.) (2000):** Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme Geschichte Perspektive. 1. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Möller, Rainer (Hg.) (2004):** Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, Tilmann (2005):** Gottesvergiftung. [13. Dr.]. Frankfurt (Main): Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 533).
- Mührel, Eric; Birgmeier Bernd (Hrsg.) (2009):** Theorien der Sozialpädagogik - ein Theorie-Dilemma? 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Müller, Peter (1992):** In der Mitte der Gemeinde. Kinder im Neuen Testament.
- Nauenheim u.a. (2016)** Das Drama des kompetenten Säuglings Gießen
- Naurath, Elisabeth (2013):** Warum der Religionsunterricht für die Werte-Bildung so wichtig ist. In: *Loccumer Pelikan* (I), S. 3–7.
- Naurath, Elisabeth; Pohl-Patalong, Uta; Hrsg. (2002):** Bibliodrama. Theorie, Praxis, Reflexion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nelson Katherine; Fivush Robert (2000):** Socialization of Memory in: Tulvin, E. a.F.I.Craik (Ed.) *The Handbook of Memory*, Oxford University Press 2000 S. 283 -295.
- Nipkow, Karl Ernst (1981):** Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern Religionspädagogik, 755).
- Nipkow, Karl Ernst (1984):** Das pädagogische Handeln der Kirche. Orig.-Ausg., 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern Religionspädagogik, 106).
- Nipkow, Karl Ernst (1984):** Grundfragen der Religionspädagogik // Gesellschaftliche Herausforderung und theoretische Ausgangspunkte. Orig.-Ausg., 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern Religionspädagogik, 105). 3 Bände
- Nipkow, Karl Ernst (1992):** Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. 4. Aufl. München: Kaiser (Kaiser-Taschenbücher, 6).
- Nipkow, Karl Ernst (1992):** Gemeinsam leben und glauben lernen. 3. Aufl. Gütersloh: Mohn (Gütersloher Taschenbücher Religionspädagogik, 756).
- Nipkow, Karl Ernst (Hg.) (1992):** Glaubensentwicklung und Erziehung. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster).

Omer, Haim; Schlippe, Arist von; Rotthaus, Wilhelm (2016): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. 9. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Oser, Fritz (1993): Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Orig.-Ausg., 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern Religionspädagogik, 740).

Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

Pauck, Wilhelm; Pauck, Marion (1978): Paul Tillich. Stuttgart: Evang. Verlagswerk [u.a.].

Pauen, Sabina (2007): Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres. 2. Aufl. München: Beck.

Paulsen, Friedrich (Hg.) (1907): Väter und Söhne. In: Paulsen, Friedrich Gesammelte Pädagogische Abhandlungen Hrsg. V. Eduard Spranger Stuttgart Seite 507

Perls, Frederic S. (1995): Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalt-Therapie. Ungekürzte Ausg., 3. Aufl., 14. - 15. Tsd. München: Dt. Taschenbuch-Verl (35038).

Perls, Frederic S. (1991) Gestalttherapie Grundlagen und Praxis 2 Bände. Amerikanische Erstausgabe 1951

Piaget, Jean (Hg.): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Gesammelte Werke 2 Studienausgabe.

Piaget, Jean (1976): Jean Piaget-Werk und Wirkung. Mit den autobiographischen Aufzeichnungen von Jean Piaget. München: Kindler (Geist und Psyche).

Piaget, Jean (1981): Das Weltbild des Kindes. ungek. Ausg., 11. - 18. Tsd. Frankfurt/M: Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch (Ullstein-Buch Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch, 39001).

Piaget, Jean (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 27).

Piaget, Jean (1986): Die Psychologie des Kindes. München: dtv.

Picht, Georg (Hg.) (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg im Breisgau / Olten.

Pohl-Patalong, Uta (2013): Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen. 3. Aufl. s.l.: Kohlhammer Verlag.

Pohl-Patalong, Uta; Aigner Maria Elisabeth (2013): Bibliolog // Aufbauformen. 2., durchges. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Bibliolog, Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule / Uta Pohl-Patalong ; 02).

Pörksen, Bernhard (2001): Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verl. und Verlagsbuchh (Reihe Konstruktivismus und systemisches Denken).

Preissing, Christa; Heller, Elke (2009) Qualität im Situationsansatz Berlin

Preul, Reiner (1980): Religion, Bildung, Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie. Gütersloh: Mohn (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster).

Preuss-Lausitz, Ulf (2010): Kriegskinder Konsumkinder Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg 4., unveränderte Aufl. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik Beltz).

Qualitätsentwicklung in der Kindertagesstätte <https://www.fruehechancen.de/qualitaet/qualitaetsentwicklungsprozess/>

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2005): Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen; eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Rehm, Johannes; Mall, Ram A. (Hg.) (1997): Verantwortlich leben in der Weltgemeinschaft Interkulturalität und Interreligiosität. Gütersloh

Rendtorff, Trutz (1989): In Richtung auf das Unbedingte. Religionsphilosophie der Postmoderne in: Paul Tillich Studien zu einer Theologie der Moderne hrsg. Von Hermann Fischer Frankfurt (Main)

Rieman, Fritz;(1981 // 2009): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. 39. Aufl., 897. Tsd. München, Basel: Reinhardt.

Rinderknecht/ Zeller (1936) Methodik christlicher Unterweisung Zürich; 5. Auflage 1968

Ritter, Werner H. (Hg.) (1989): Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang; eine grundlegende Studie. Vollst. zugl.: Regensburg, Univ., Habil.-Schr., 1985 u.d.T.: Ritter, Werner H.: Christlicher Glaube und Erfahrung. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht (Arbeiten zur Religionspädagogik, 4).

Robinson, Saul B. (Hg.) (1967): Bildungsreform als Curriculumsreform. Stuttgart.

Rogge, Ralf: Sinn und Geschmack fürs Unendliche. In: *Loccumer Pelikan* (2/08), S. 53–58.

Rohbeck, Johannes (2015): Geschichtsphilosophie zur Einführung. 3., erg. Aufl. Hamburg: Junius (Zur Einführung).

Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Unter Mitarbeit von Reinhard Kahl. 2. Auflage. Weinheim, Basel: B

Rösler, Tabea (2013): Paul Tillichs vieldimensionale Anthropologie. Von der Cartesianischen Vernunft zur lebendigen Person. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Roth, Gerhard (Hg.) (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, H. / Blumenthal, A. (Hg.) (Hg.) (1964): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover.

Rousseau, Jean-Jacques (2014): Emile oder über die Erziehung. Unter Mitarbeit von Eleonore Sckommodau. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 901).

Schäfer, Gerd E.: Bildung In Der Fruehen Kindheit_Instruktionsansatz. Online unter: <https://www.offenburg.de/html/media/dl.html?v=16456> Letzter Zugriff 15.09.2017

Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl., 2. [Dr.]. Weinheim: Beltz.

Schäfer, Gerd E. (2011): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 4. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pädagogik).

Scherr, Albert (1990): Postmoderne Soziologie- Soziologie der Postmoderne? Überlegungen zu notwendigen Differenzierungen der sozialwissenschaftlichen Diskussion. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19. Jahrgang (Heft 1 Februar 1990), S. 3–12.

Schiffer, Eckhard (2017): Lebensfreude sowie Lern- und Lehrfreude in schulischen Intermediärräumen. Eine systemisch-salutogenetisch orientierte Betrachtungsweise des Lehrerberufes. In: *Seminar- Lehrerbildung und Schule I/2017*, S. 112–136.

Schilling, Johannes (2005): Soziale Arbeit. Geschichte Theorie Profession // Geschichte, Theorie, Profession ; mit 7 Tabellen. 2., überarb. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (8304).

Schlag, Thomas /. Schweitzer Friedrich (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussionen.

Schleiermacher, Friedrich (1830): Der christliche Glaube. 1. Theil. 2. Aufl. Halle an der Saale.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1967): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Göttingen. Erstveröffentlichung 1799

Schmidbauer, Wolfgang (2014): Wie wir wurden, was wir sind. Psychogramm der Deutschen nach 1945. Aktualisierte Neuausg. Freiburg im Breisgau: Herder (Herder Spektrum, 6692).

Schmidt-Tanger, Martina; Kreische, Jörn (Hg.) (2001): NLP-Modelle. Fluff & Facts; das Basiskurs-Begleitbuch. 3. Aufl. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verl. (NLP workbooks).

Schreiber, Gerhard; Schulz, Heiko (2015): Kritische Theologie. Paul Tillich in Frankfurt (1929-1933). Tillich - Research Band 8. Berlin: De Gruyter (Tillich Research, 8).

Schüßler, Werner; Sturm, Erdmann; Tillich, Paul (Hg.) (2015): Paul Tillich. Leben - Werk - Wirkung. 2., aktualisierte Aufl. Darmstadt: Wiss. Buch-Ges.

Schweitzer, Friedrich (1992): Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 1992. Gütersloh: Mohn.

Schweitzer, Friedrich (1997): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. 2. Aufl., Originalausg. Gütersloh: Kaiser (Kaiser-Taschenbücher, 138).

Schweitzer, Friedrich (2003): Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus.

Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2005): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2016): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 8. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.); (2009): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. 2., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

Schwendtke, A.; Schwendtke, Arnold; Bleidick, Ulrich (Hg.) (1995): Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 656).

Senckel, Barbara (2004): Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1578).

Sodian, Beate (2002) Theorien der kognitiven Entwicklung Seite 443 – 468 in: Oerter, Montada Entwicklungspsychologie Weinheim

Solzbach; Schwer (2015): Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung. Loccum.

Spranger, Eduard (1927): Lebensformen. 6. Aufl. Halle an der Saale: Max Niemeyer.

Sreckovic, Gremmler – Fuhr (Hrsg.) (2001) Handbuch der Gestalttherapie Seite 1051

Staatsinstitut für Frühpädagogik (2014): Implementierung des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Projektbericht. Online unter http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/hessen/projektbericht_bep_hessen_nr_26.pdf. Letzter Zugriff: 15.10.2017

¹**Stadt Schwalmstadt Kindertagesstätte Steinweg**
https://www.schwalmstadt.de/images/stories/leben_wohnen/familie_kinder/downloads/konzeptionen/Konzeption_Steinweg_neu.pdf Letzter Zugriff: 29. 07.2017

Stern, Daniel (1979) Mutter und Kind Stuttgart

Stern Daniel (1983), The early development of schemas of self, other and <self with other>, In: J. Lichtenberg/ S. Kaplan (Eds.): Reflections on Self Psychology Hillsdal, NJ: The Analytic Pr. Page 49-84

Stevens, William F.: Playing Hide-and-Seek with the Frosty Monster. In: *Yearbook of Tillich Research* 2016.

Stevens John O.; Stevens, John O. (Hg.) (2002): Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalt-Therapie. 16. Aufl. (74.-77.Tsd.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sticker, Anna (1965) Theodor und Friederike Fliedner Neukirchen

Strauß, (2010) Befunde der psychologischen Bindungsforschung Online unter: <http://www.http://blog.sw.eah-jena.de/froebeltagung/wp-content/uploads/sites/5/2010/01/Strauss-Befunde-der-psychologischen-BindungsforschungFroebel-Tagung-14.1.2010.pdf> . Letzter Zugriff: 25. Juni 2017

Strauß, Bernhard (2014): Bindung. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Analyse der Psyche und Psychotherapie, Band 11).

Sturm, Erdmann (2016): Von der Erwartung zur Utopie. Tillichs Geschichtsdeutung zwischen Anthropologie und Eschatologie. In: *Yearbook of Tillich Research*, S. 57–79.

Terhart, Ewald (Hg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen; Bildung kontrovers. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer.

Teschmer, Caroline; Naurath, Elisabeth (2014): Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung. Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse. Teilw. zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2012/2013. 1., neue Ausg. Göttingen: V & R Unipress Univ.-Verl. Osnabrück (Werte-Bildung interdisziplinär, Bd. 2).

Thiersch, Hans (Hg.) (2009): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Schroll-Machl, Sylvia (2005): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder ; Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Interkulturelle Kompetenz).

Tillich, Paul (Hg.): Sein und Sinn. Gesammelte Werke XI. Unter Mitarbeit von Renate Albrecht.

Tillich, Paul (Hg.) (1959): Frühe Hauptwerke. Gesammelte Werke Band I. Unter Mitarbeit von Renate Albrecht. Stuttgart.

Tillich, Paul (1962): Auf der Grenze. Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs. 4. Aufl. Stuttgart: Evang. Verl.-Werk.

Tillich, Paul (Hg.) (1965): Gesammelte Werke Band III. Schriften zur Ethik und zum Menschenbild. Unter Mitarbeit von Renate Albrecht. Stuttgart: Evang. Verlagswerk [u.a.].

Tillich, Paul (Hg.) (1967): Die religiöse Substanz der Kultur. Schriften zur Theologie der Kultur. Unter Mitarbeit von Renate Albrecht. Stuttgart: Evang. Verl.-Werk.

Tillich, Paul; Albrecht, Renate (2005): Gesammelte Werke. Stuttgart: Evang. Verl.-Werk.

Tillich, Paul; Sturm, Erdmann (Hg.) (2007): Vorlesungen über Geschichtsphilosophie und Sozialpädagogik // Gesammelte Werke. Ergänzungs- und Nachlaßbände: Band 15:

Zusammenfassung

Vorlesungen über Geschichtsphilosophie und Sozialpädagogik. Ergänzungs- und Nachlassbände zu den Gesammelten Werken von Paul Tillich // (Frankfurt 1929/30). Berlin: De Gruyter (Band XV).

Tillich, Paul; Taylor, Mark L. (1991): Paul Tillich. Theologian of the boundaries. Minneapolis: Fortress Press.

Tomberg, Markus (2010): Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns. @ Münster, Univ., 2008. Berlin: De Gruyter (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs, 7). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783110221985>.

Törner, Günter (2000): Spuren des Paradieses. Mit Jugendlichen die Dimensionen der Schönheit ihrer Lebenswelt wahrnehmen (Knockin' on heavens's door, Praxismodelle für KU - RU - Jugendarbeit ; Bd. 2).

Toscani, Oliviero (Hg.) (1997): Die Werbung ist ein lächelndes Aas. 7. - 9. Tsd. Frankfurt/M.: Fischer (Fischer, 13564).

Volkert, Werner (2008): Die Kindertagesstätte als Bildungseinrichtung. Neue Konzepte zur Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS research. Management - Bildung - Ethik).

Wagenschein, Martin (1983): Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim: Beltz.

Wallin, David J. (2016): Bindung und Veränderung in der psychotherapeutischen Beziehung. Grundlagen und Anwendung. Unter Mitarbeit von Theo Kierdorf und Hildegard Höhr. Lichtenau, Westf: Probst G.P. Verlag.

Watzlawick, Paul (1994): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 10. Aufl., Neuausg. 1978, (17. Aufl. dieser Ausg.). München: Piper (Serie Piper, 174).

Weber, Judith (2014): Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik. Zugl.: Freiburg (Breisgau), Pädag. Hochsch., Diss., 2014

Wegenast, Klaus (1968): Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: *Evangelischer Erzieher* 20, 1968 S. 11–125.

Wegenast, Klaus (1979): Orientierungsrahmen Religion. Beiträge zur religiösen Erziehung in Schule und Kirche. Orig.-Ausg. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern Religionspädagogik, 320).

Wegenast, Klaus ((Hrsg.) (1981) Religionspädagogik 2 Bände Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Wegschneider, Hermann (2015): Das Zwischen - ein intersubjektives Drittes. In: *Gestalttherapie - Forum für Gestaltperspektiven* 29. Jahrgang (1), S. 3–24.

Welker, Michael (1975): Der Vorgang Autonomie. Philos. Beiträge zur Einsicht in theolog. Rezeption u. Kritik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Wellmer, Albrecht (2015): Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. 7. Auflage. Stuttgart am Main: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 532).

Welsch, Wolfgang (2002): Unsere postmoderne Moderne. 6. Aufl. Berlin: Akad.-Verl. (Acta humaniora).

Winnicott, Donald W. (2009): Der Anfang ist unsere Heimat. Essays zur gesellschaftlichen Entwicklung des Individuums. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Winnicott, Donald W.; Ermann, Michael (2012): Vom Spiel zur Kreativität. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Wittschier, Sturm(1974): Paul Tillich Seine Pneuma- Theologie. Ein Beitrag zum Problem Gott und Mensch. 1 Band.

Wundt, Wilhelm (1913): Psychologie. 11. Aufl. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.

Wygotski, L.S. (1977) Denken und Sprechen Frankfurt (Main); Nachdruck der Ausgabe des Akademie- Verlags Berlin 1964. Erst russische Originalausgabe 1934

Zilleßen, Dietrich; Gerber, Uwe (Hg.) (1997): Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Zimmer, Jürgen (1985) Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Band 6 Erziehung in früher Kindheit Seite 21-38

Zimmer, Jürgen Die Erfindung des Situationsansatzes; <https://www.juzimmer.de/texte-artikel/die-erfindung-des-Situationsansatzes>. Zugriff: 15.01.2016

Zimmer, Jürgen (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur; Abschlußbericht zum Projekt "Zur Evaluation des Erprobungsprogramms". Seelze-Velber: Kallmeyer (Edition).

Zimmermann, Mirjam (Hg.) (2012): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu Techn. Univ., Habil.-Schr.--Dortmund, 2009. 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Zühlke, Eckehard; Elsenbast, Volker (Hg.) (2006): Sozialpädagogisch bilden. Reflexionen und Perspektiven evangelischer ErzieherInnen Ausbildung ; ein Lesebuch. Münster: Comenius-Inst.

Zweig, Stefan (1970) Die Welt von Gestern Erinnerungen eines Europäers Erstausgabe 1944 in Stockholm

18 Abkürzungen

BP Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan

BEP Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan

bzw. beziehungsweise

IGLU Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

KMK Kultusministerkonferenz

m.E. meines Erachtens

PISA Programme for International Student Assessment (*Programm zur internationalen Schülerbewertung*)

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study

u.a. unter anderem

u.a.m. unter anderem mehr

U -3 Bezeichnung für den Bereich der Kinder unter drei Jahren, d.h. in der Regel Krippenkinder

z.B. zum Beispiel

Der Begriff der Erzieherin schließt auch die männliche Form mit ein, da im Bereich der Kindertagesstätten in der Regel Erzieherinnen tätig sind. Erst langsam öffnet sich dieser Bereich auch für Erzieher.

Für Lehrerinnen und Lehrer wird in der Regel der neutrale Begriff Lehrperson verwendet.

Als gemeinsame Form und neutrale männliche und weibliche Form wird die Form „Lehrer_innen“ mit Unterstrich ebenso verwandt. Dies gilt für vergleichbare Benennungen.