

Ulrich Hemel

Kommunikative Kompetenz und Authentizität

Stichworte zur religionspädagogischen Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen

1. Ausgangspunkte

In meiner Regensburger Vorlesung vom Wintersemester 1990/91 hatte ich als Hörer vorwiegend Studenten und Studentinnen für ein Lehramt an Grund- und Hauptschulen, d.h. für die Primar- und Sekundarstufe. Diesen zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern steht es frei, als Wahlpflichtfach einige Stunden aus der Theologie oder der Philosophie in ihr Studium einzubringen, ohne daß sie speziell das Fach „Katholische Religionslehre“ anstreben würden.

Anders als für Priester, Ordensleute und Religionslehrer an Gymnasien handelte es sich also um Menschen, für die der Bereich der religiösen Erziehung *nicht* den Schwerpunkt ihres beruflichen Wirkens bilden sollte. Sie brachten also auch keinerlei theologische Fachkenntnisse mit. Andererseits waren sie bereit, sich mit Fragen religiöser Erziehung, wie in der Vorlesung angekündigt, auseinanderzusetzen.

Für die Arbeit mit den Studenten bedeutete diese Situation eine Herausforderung: Wie läßt sich religiöse Erziehung so darstellen, daß der fachlich nicht vorgebildete Hörer mit religionspädagogischen Überlegungen etwas anfangen kann? Wie kann ich religionspädagogische Kompetenz vermitteln, wenn diese *eine* Vorlesung für die meisten Hörerinnen und Hörer vermutlich die letzte derartige Veranstaltung in ihrem Leben sein dürfte? Gibt es überhaupt gemeinsame Voraussetzungen für religiöse Erziehung? Oder sind die verschiedenartigen Erfahrungen, die jeder mit Glaube und Religion macht, *so* unterschiedlich, daß es unmöglich ist, einen gemeinsamen Nenner zu finden?

Die Ausgangslage vieler Erzieherinnen und Erzieher, denen es in evangelischen oder katholischen Kindergärten aufgetragen ist, als Teil ihres Berufes auch den Bereich der religiösen Erziehung anzusprechen, ist teilweise recht ähnlich. Wie für den Lehrerberuf gilt nämlich auch für den Erzieherberuf in der Regel, daß die *primäre* Berufsentscheidung sich auf den *Umgang mit Kindern* bezieht. Religiöse Momente treten zunächst einmal in den Hintergrund.

Außerdem, so scheint es mir, sind die Bedingungen für religiöses Lehren und Lernen in Kindergarten und Schule nicht in jeder Hinsicht verschieden: Beide, Schule und Kindergarten, spiegeln in aller Deutlichkeit und Widersprüchlichkeit das Bild einer *religiös-pluralistischen Gesellschaft*. Weder bei Schülern noch bei Kindergartenkindern, weder bei Lehrkräften noch bei Erzieherinnen und Erziehern kann heute stillschweigend eine starke religiöse Bindung, geschweige denn ein spezifisch kirchlich geprägtes Christsein, vorausgesetzt werden.

Wenn man über religiöse Erziehung in Schule und Kindergarten oder über die „religionspädagogische Kompetenz“ der dafür Verantwortlichen nachdenkt, darf nicht außer Blick geraten, daß Glaube und Religion tatsächlich *keine* Selbstverständlichkeit im modernen Alltag sind und daß sich auch bei denen, die sich um eine gläubige Existenz bemühen, im Lauf ihrer Lebensgeschichte Fragen und Zweifel, Brüche und Anfechtungen ergeben können, die nicht mehr rückgängig zu machen sind und die gewollt oder ungewollt auf jeden Versuch, selbst religiös zu erziehen, Einfluß nehmen werden.

Die eigene Lebensgeschichte ist aber nicht nur ein Störfaktor, sondern zugleich ein wertvoller „Rohstoff“ religiöser Erziehung. Wer heute mit 20 Jahren dem Erwartungsfeld eines kirchlich geführten Kindergartens ausgesetzt ist, kann deswegen seine Vorgeschichte nicht einfach an der Garderobe abgeben. Er oder sie wird mit dieser Vorgeschichte in ihren bereichernden und belastenden Aspekten leben und umgehen lernen müssen. Anders ist religiöse Erziehung nicht möglich: Sie würde zur rein äußeren Praxis verkommen.

Für die Frage nach der religionspädagogischen Kompetenz der Erzieherin münden diese Überlegungen konkret in der These, daß *vor aller kategorialen Vermittlung theologischer Inhalte die Vermittlung einer lebensgeschichtlichen Reflexionskompetenz* erforderlich ist: Religiöse Erziehung im Kindergarten (und an anderen Lernorten!) ist nicht primär abhängig von der Menge des religiösen Wissens der Erzieherin oder des Erziehers, sondern vielmehr von der subjektiven Annahme der eigenen Lebensgeschichte in ihren religiösen Verflechtungen!

Warum dies der Fall ist und worin trotz dieser zugespitzten Aussage die Bedeutung religiöser Inhalte liegen kann, das sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

Dabei gehe ich von vier einfachen, allgemeinen Prinzipien religiöser Erziehung aus, die aber in der religionspädagogischen Literatur und Ausbildung bisher noch nicht formuliert worden sind:

2. Allgemeine Prinzipien Religiöser Erziehung

Gerade die Vielfalt möglicher Lebensgeschichten, auch schon bei Drei- und Sechsjährigen, bedeutet nicht, daß keine gemeinsamen Muster in der Art und Weise, wie religiöse Impulse verarbeitet werden, erkennbar wären. Grundsätzlich lassen sich nämlich Erziehungsprozesse, und damit auch speziell Prozesse religiöser Erziehung, auf dem Hintergrund folgender Prinzipien verstehen, die in ihrer Gesamtheit ein Bündel notwendiger Voraussetzungen religiöser Erziehung beschreiben:

1. Das didaktische Äquivalenzprinzip
2. Das Prinzip der subjektiven Aneignung
3. Das Prinzip der ungewissen Folgen
4. Das Prinzip des Lernens in Beziehungen.

Was bedeuten diese Prinzipien im einzelnen? Und wie lassen sie sich in die Praxis umsetzen?

2.1 Zunächst einmal das *didaktische Äquivalenzprinzip*: Es besagt, ganz einfach gesagt, daß ich nicht mehr geben kann, als ich habe. Dies gilt besonders für die Bereiche „Einstellungen“ und „Wissen“: Ich kann in der Regel keine positivere Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche weitergeben, als ich selbst habe. Und ich kann sicherlich nicht mehr Wissen lehren, als ich selbst besitze.

Wenn nicht äußere Einflüsse hinzukommen, wird umgekehrt das Wissen der mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen in der Regel kleiner oder allenfalls gleich demjenigen Ausmaß an Wissen sein, das ich selbst besitze: Es herrscht ja eine Entsprechung zwischen dem, was ich lehren kann und was andere – vielleicht – von mir lernen können.

Wenn ich religiöse Erziehung als Kommunikationsprozeß zwischen Interaktionspartnern aus unterschiedlichen Generationen betrachte, dann bezieht sich das Äquivalenzprinzip zunächst einmal auf die *Verantwortung des Erziehers*. Je mehr er mit sich selbst ins Reine gekommen und je besser er ausgebildet ist, umso leichter fällt es ihm, das an andere zu vermitteln, was ihm selbst wichtig geworden ist.

2.2 Das didaktische Äquivalenzprinzip muß freilich durch das Prinzip der *subjektiven Aneignung* ergänzt werden. Für die Wirkung religiöser Erziehung ist nämlich nicht allein das Handeln der verschiedenen Fachleute, sondern vorrangig und in erster Linie das religionspädagogische Gegenüber, das Kind oder der Jugendliche, maßgeblich.

Wenn ich beispielsweise Gott als guten Vater darstelle, weiß ich ja nicht, welche Erfahrungen mein Gegenüber mit dem eigenen Vater gemacht hat. Ist er ein fürsorglicher oder ein stets abwesender, ein gütiger oder ein jähzorniger, ein Anteilnehmender oder gleichgültiger Vater? Je nach der *eigenen* Erfahrung meines Interaktionspartners kommt mein Versuch an, von Gott als Vater zu sprechen. Nicht ich als Lehrender, sondern mein Gegenüber entscheidet, was von meinen Bemühungen ankommt und *wie* es ankommt.

Da es in einer größeren Lerngruppe unmöglich ist, die individuelle Lebensgeschichte, die Ängste und die Freuden aller einzelnen zu kennen und zu teilen, ist es ungewiß, was mit dem „Samen“ geschieht, den ich durch mein religionspädagogisches Handeln auszustreuen versuche. Pointiert gesagt: Nicht einfach die Ausbildung oder das Wissen des religiösen Erziehers, sondern die Lebensgeschichte meines Gegenübers bestimmt, was letztendlich weiterwirkt!

Praktisch bedeutet dies zweifellos eine gewisse *Entlastung* des Erziehers oder der Erzieherin. Darüber hinaus begründet dieses Prinzip die Notwendigkeit einer *wechselseitigen Achtung* im Erziehungsprozeß: Wenn mir die Schüler im Religionsunterricht beispielsweise keine Achtung entgegenbringen und ich

mir diese Achtung auf keine Weise erringen kann, dann kann ich keine religionspädagogische Wirksamkeit entfalten.

Dies gilt aber auch umgekehrt. Das Prinzip der subjektiven Aneignung im Feld religiösen Lernens bezeichnet daher nicht nur eine Grenze für die Wirksamkeit religiösen Lehrens, sondern auch eine Chance. In dem Maß, wie ich mich auf die ursprüngliche Begeisterung, die Spontaneität und das Vertrauen einlasse, das mir von Kindern entgegengebracht wird, in dem Maße öffne ich mich auch selbst für einen weiterführenden religiösen Lernprozeß. Der andere wirkt daher nicht nur als Grenze, sondern er eröffnet auch Möglichkeiten für mein eigenes religiöses Leben und Lernen.

Die wechselseitige Freiheit, auf der das Prinzip der subjektiven Aneignung beruht, hat zur Folge, daß wirkliche religiöse Erziehung durch Zwang grundsätzlich *nicht möglich* ist und allenfalls ein Zerrbild ihrer selbst liefert. Zurück bleibt in solchen Fällen nur die negative Erfahrung von Zwang, die dann häufig zu religiösen Lernbarrieren, zu unverarbeiteter Wut und Demütigung und letztlich zur Ablehnung religiöser Praxis führen kann.

Es ist in diesem Zusammenhang beachtenswert, daß „Druck“ und „Zwang“ bis heute zu den herausragenden Negativerlebnissen religiöser Erziehung gehören, die wesentlich zur Kirchendistanzierung zahlreicher Zeitgenossen beigetragen haben.¹

2.3 Das Prinzip der subjektiven Aneignung religiöser Erziehung leitet über zu einem dritten Grundsatz, der die gemeinsame Verantwortung der beteiligten Interaktionspartner berührt: das *Prinzip der ungewissen Folgen religiöser Erziehung*. Wenn es nämlich der Fall ist, daß sich im religiösen Lernprozeß immer die Lebensgeschichte mehrerer Menschen berührt, dann ist im strengen Sinn weder eine negative noch eine positive Prognose über den „Erfolg“ religiöser Erziehung zwangsläufig. Ob eine bestimmte Aussage oder eine bestimmte Handlungsweise für meinen Gegenüber zum Schlüsselerlebnis wird, das hat letztlich weder er noch ich in der Hand.

Darüber hinaus ist hier auf die Langzeitwirkung religiöser Erziehung zu achten: Es ist durchaus möglich, daß in der Lebensgeschichte meines Gegenübers das, was ich heute sage, nicht kurzfristig, sondern erst in zwanzig Jahren (oder aber nie) wirklich „wahrgenommen“ wird und „Resonanz“ findet. – Da wir niemals wissen können, wie unsere Handlungen sich in der Zukunft auswirken, ist es von ausschlaggebender Bedeutung, in der Praxis religiöser Erziehung vor allem auf den *Umgangsstil* zu achten: Er ist einer der entscheidenden Katalysatoren für die tatsächliche Wirksamkeit oder „Unwirksamkeit“ auch der religiösen Erziehung.

¹ Auf die Frage, „Welche Erfahrungen auf dem Gebiet religiöser Erziehung würden Sie Ihren Schülern oder eigenen Kindern gerne einmal ersparen?“ spielte unter 156 am 25.2.1991 dazu befragten Lehramtsanwärtern der Themenkomplex „Zwang“ (besonders Zwang zum Kirchgang) und „Druck“ (z.B. durch Bloßstellung vor Mitschülern) die herausragende Rolle!

Beispielsweise antwortete mir bei einer Umfrage unter 462 Schülern zwischen 13 und 20 Jahren zur religiösen Bedeutung ihrer Großeltern ein Gymnasiast, seine Oma habe ihm ein Album mit Papstbildern geschenkt. Ich hatte daraufhin die Erwartung, er bewerte diese Handlung eher negativ. Dies war aber keineswegs der Fall, und zwar, wie sich aufgrund anderer Fragen herausstellte, weil die Beziehung zwischen Enkel und Großmutter von gegenseitigem Wohlwollen geprägt war.

2.4 Damit komme ich zum vierten Prinzip religiöser Erziehung: dem Prinzip des *Lernens in Beziehungen*. Gerade im religiösen Bereich, der mit der persönlichen Orientierung in der Welt, mit der religiösen Selbst- und Weltdeutung zu tun hat, zählt das erfahrbare Beispiel in besonderer Weise.

In Anlehnung an den Begriff des „significant other“ im Symbolischen Interaktionismus (vgl. G. Mead 1968, 191, 201) scheint mir in diesem Zusammenhang die Rolle von „*Religionspädagogisch bedeutsamen anderen*“ (U. Hemel 1984, 378f.) von ausschlaggebender Bedeutung zu sein. Der gemeinte Zusammenhang läßt sich wie folgt kurz veranschaulichen: Wenn jemand für mich und mein Leben wichtig ist, und wenn für diese Person Glaube und Religion wichtig ist, dann werde ich dazu angeregt, mich selbst mit Glaube und Religion auseinanderzusetzen.

Durch für mich wichtige Beziehungen, etwa zur Mutter, zum Vater, zu den Großeltern, zu Freunden, aber auch zu Lehrern und Erziehern, öffne ich mich für all die Dinge, die dem anderen wichtig sind: Ich strebe ja unbewußt danach, in Harmonie mit dem anderen zu leben, ihm zu gefallen oder ihn sogar zu beeindrucken.

Dies kann auch auf religiösem Gebiet der Fall sein. Die Wirkung der Auseinandersetzung mit Religion kann sogar dann noch weitergehen, wenn die ursprüngliche Beziehung (z.B. durch einen Umzug an einen anderen Ort) schon längst wieder gelockert ist.

Aufs Ganze gesehen, erweist sich religiöse Erziehung von Anfang an als ein komplexer Prozeß, der von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Dies soll im folgenden Abschnitt kurz zusammengefaßt werden.

3. Faktoren zur Analyse religiöser Lebensgeschichte

Beginnen wir mit einigen Beispielen:

Petra (21) stammt aus einer konventionell christlichen Familie. Sie geht mit ihrer Familie und ihren zwei Geschwistern regelmäßig zum Gottesdienst. Der Religionsunterricht der Grundschule spricht sie an. Später fühlt sie sich durch einen bestimmten Religionslehrer eher abgestoßen. Obwohl in ihrem Freundeskreis Religion keine große Rolle spielt, macht sie in einer kirchlichen Jugendgruppe mit. Vor kurzem ist sie zu ihrem Freund gezogen, was sie in Konflikt mit ihren Eltern brachte. Ihre persönliche Einstellung zum Glauben ist insgesamt eher positiv, aber durch den aufgetretenen Konflikt, der auch

mit kirchlichen Argumenten geführt wird, wird ihre Haltung zur Kirche kritischer als zuvor.

Claudia (17) dagegen hat in der Familie kaum religiöse Anregung erfahren. Den Religionsunterricht findet sie vorwiegend langweilig. Sie ist Einzelkind und eher kontaktscheu. In ihrem Freundeskreis kommt es gelegentlich zu Gesprächen über religiöse Themen, besonders mit ihrer Freundin Gabi. Zur Kirche hat sie keine besondere Beziehung.

Martina (19) wurde von ihrer alleinerziehenden Mutter großgezogen, die später wieder eine Bindung einging und die der Kirche ablehnend gegenübersteht. Durch einen begeisternden Religionslehrer, Herrn Müller, fängt sie an, sich mit der Frage nach Gott auseinanderzusetzen. Als ihr Vater, zu dem sie die Beziehung aufrechterhalten hatte, kurze Zeit später bei einem Unfall ums Leben kommt, gerät sie in eine Krise. Sie erfährt Gott als ungerecht und lehnt Religion und Glaube jetzt ab.

Nehmen wir an, diese drei jungen Frauen haben den gemeinsamen Berufswunsch, Erzieherin zu werden. In welcher Weise wird ihre religiöse Lebensgeschichte wirksam, wenn sie in diesem Zusammenhang mit religiösen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert werden?

Ich denke, daß es für alle drei aufschlußreich ist, sich über die Faktoren, die auf die eigene religiöse Einstellung Einfluß nehmen, Rechenschaft abzulegen. Dies kann beispielsweise durch eine Art „Schreibspiel“ erfolgen. Auf einem Stück Papier gewichtet jeder Teilnehmer erfahrene religiöse Einflüsse mit einer Punktzahl von -5 („sehr negativ“) bis +5 („sehr positiv“). Wenn kein Einfluß erkennbar ist, trägt man den Wert „0“ ein. Empfehlenswert ist dabei folgende Einteilung der Faktoren:

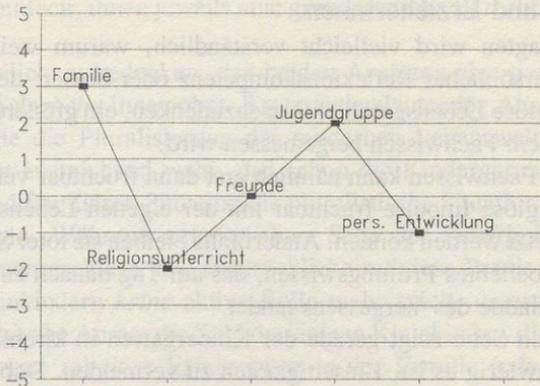
1. Familie
2. RU und Kirche
3. Freundeskreis
4. Schlüsselerfahrungen und persönliche Entwicklung
5. Heutige Situation

Natürlich läßt sich das Schema flexibel handhaben und nach Bedarf ergänzen (etwa wenn sich eine große Diskrepanz zwischen religions- unterrichtlichen und sonstigen kirchlichen Erfahrungen feststellen läßt). Unter dem Stichwort „heutige Situation“ kann man eintragen, wie man die eigene religiöse Einstellung in der Gegenwart einschätzt. Weitere Entwicklungen in der Zukunft bleiben aber noch offen.

Um die Unterschiedlichkeit der einzelnen Persönlichkeiten zu veranschaulichen, kann man ihre religiöse Entwicklung auch graphisch anhand einer x- und y-Achse darstellen. Für Petra aus obigem Beispiel ergäbe sich etwa folgendes Muster:

Familie:	+3
RU:	-2
Freunde:	0
Jugendgruppe	+2
Persönliche Entwicklung	-1

Oder als Grafik:



Die gegenwärtige religiöse Situation Petras ist das *Ergebnis* einer Vielzahl von Einflüssen, zugleich aber der Ausgangspunkt für neue Entwicklungen. Während unseres ganzen Lebens ist ja unsere religiöse Entwicklung niemals abgeschlossen: Wir ändern uns, werden durch den Lauf der Dinge herausgefordert, erhalten zugleich aber die Chance, Früheres zu korrigieren.

Genau an dieser Stelle setzt die Frage nach der religionspädagogischen Kompetenz und Qualifikation zukünftiger Erzieher und Erzieherinnen an. Nur wer über die eigene Lage nachdenkt, kann den blinden Fleck oder aber die positive Besonderheit der eigenen Lebensgeschichte richtig würdigen. Im Anschluß an die Herausarbeitung der für die eigene religiöse Biographie wichtigen Personen, Ereignisse und Einflüsse kann man beispielsweise in der Gruppe der zukünftigen Sozialpädagoginnen weiterführend fragen:

1. Welche Erfahrungen mit religiöser Erziehung würden Sie Ihren eigenen Kindern und Ihren Kindergartenkindern später einmal gerne ersparen?
2. Und welche Erfahrungen sind für Sie so wertvoll, daß Sie sie gerne weitergeben würden?

Ich denke, daß erst die gemeinsame Zielbestimmung für die Praxis religiöser Erziehung dazu führen kann, konkrete Ansatzpunkte für die religionspädagogische Qualifikation von Lehrern und Erziehern zu finden.

Die Vielfalt der Vorerfahrungen, der Einstellungen und auch der persönlichen Schwierigkeiten mit Glaube, Kirche und Religion wirkt dabei nicht einfach als Hemmnis, sondern kann als Chance zur wechselseitigen Bereicherung erfahren werden. Es scheint mir wesentlich zu sein, diese Vielfalt bei der religionspädagogischen Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern von vornherein zur Sprache zu bringen, bevor von religionspädagogischen Qualifikationen (in der Mehrzahl) die Rede sein soll.

4. Stichpunkte zur religionspädagogischen Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen

Aus dem Gesagten wird vielleicht verständlich, warum weiter oben der Vermittlung persönlicher Reflexionskompetenz oder besser: der Gabe, über die eigene religiöse Lebensgeschichte nachzudenken, ein größerer Stellenwert als theologischem Fachwissen beigemessen wird.

Theologisches Fachwissen kann nämlich erst dann fruchtbar verarbeitet werden, wenn religiöse Impulse fruchtbar mit der eigenen Lebensgeschichte in Beziehung gesetzt werden können. Andernfalls bleiben sie toter Stoff, schlechtenfalls nur unbeliebtes Prüfungswissen, das am Tag danach auf der psychologischen Müllhalde des Vergessens landet.

Auf der anderen Seite zeigt gerade der Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft, wie schwierig es ist, Einseitigkeiten zu vermeiden. Dabei lassen sich in der gegenwärtigen Situation – in idealtypischer Zuspitzung, die Mischformen nicht ausschließt – zwei Ansätze erkennen, die einander grundsätzlich gegenüberstehen:

Auf der einen Seite wird vorrangig auf die psychohygienische Funktion religiöser Erziehung, d.h. auf ihre Bedeutung für ganzheitliches Lernen, für die Ich-Entwicklung und die Identitätsbildung (vgl. etwa N. Mette 1983; H. Manderscheid 1989) hingewiesen.

Auf der anderen Seite wird versucht, im Kindergarten und durch die Erzieherin grundlegende religiöse Kenntnisse und Praktiken zu vermitteln, auf denen die spätere religiöse Erziehung in Schule und Familie aufbauen könnte (J. Hofmeier 1987).

– Die Kritik beider Ansätze ist gewissermaßen spiegelbildlich: Während einerseits befürchtet wird, der „psychohygienische Ansatz“ verwässere die katholische Identität des kirchlichen Kindergartens, steht andererseits die Befürchtung im Raum, ein eher „inhaltlich-institutioneller“ Ansatz könne zu einer realitätsfremden Überfrachtung der religiösen Erziehung im Kindergarten mit dogmatischen Inhalten führen, mit der man weder den Kindern noch den Erzieherinnen einen guten Dienst erweise.

In Entgegnung auf diese Kritiken wird vorgebracht, daß sich das Engagement in Kindergärten aus der theologischen Perspektive der *Diakonie*, speziell der pädagogischen Diakonie als Hilfe zur Menschwerdung, verdanke, so daß man von daher um die eigene kirchliche und katholische Identität nicht verlegen zu sein brauche.

Umgekehrt wiederum heißt es, gerade durch einen *korrelativen* Ansatz religiöser Vermittlung im Kindergarten, der Lebens- und Glaubenserfahrungen miteinander zu verschränken sucht, könne und solle es gelingen, Kindern eine altersgerechte Form religiöser Praxis zu eröffnen, an die im weiteren Leben angeknüpft werden solle.

Da beide dieser Perspektiven sich komplementär zueinander verhalten, ist es keineswegs einfach, ihnen jeweils eine grundsätzliche Berechtigung abzusprechen.

Dabei ist freilich zu bedenken, daß beiden Ansätzen eine gemeinsame, eher unerkannte *Schwäche* innewohnt. Trotz anderslautender Absichten beachten nämlich beide die Pluralisierung der modernen Lebenswelt zu wenig. Sie nehmen nicht ausreichend wahr, daß schon die Kindergartenkinder in ihrer religiösen und familiären Situation die pluralistische Situation unserer Gesellschaft spiegeln. Während auf der einen Seite der *inhaltliche* Ansatz nicht hinreichend veranschlagt, daß ausdrückliche religiöse Praxis in vielen Familien mit Kleinkindern *keine* aktive Rolle mehr spielt, unterschätzt der eher psychohygienische Ansatz die Zahl derjenigen Kleinkinder, die durchaus auch heute noch erste religiöse Erfahrungen in der Familie (oder mit einzelnen Familienmitgliedern) machen können.

Um den aufgezeigten Gegensatz zu überwinden, wäre es sinnvoll, beide Gesichtspunkte zu integrieren und zu einem *kommunikativen Ansatz* zu finden, der dem religiösen Pluralismus sowohl in den Familien wie auch auf Seiten der Erzieher und Erzieherinnen Rechnung trägt.

Dabei können die obigen Überlegungen fruchtbar gemacht werden. Sie zeigen nämlich, daß es *weder* damit getan ist, die zukünftige Erzieherin mit theologischen Kenntnissen vollzustopfen, *noch* daß es ausreicht, Erzieherinnen gruppendynamisch und psychologisch zu schulen. Notwendig ist es vielmehr, beide Extreme zu vermeiden und in einem religionspädagogischen Zielsystem zusammenzufassen.

Im Sinn der bisherigen Überlegungen scheint es mir sinnvoll und möglich, die wichtigsten Ziele einer kommunikativ orientierten religionspädagogischen Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen durch folgende Stichworte zu bündeln:

1. Religiöse Kompetenz
2. Religionsdidaktische Kompetenz
3. Kommunikative Kompetenz
4. Bemühen um kritisch-kreative Loyalität

Während sich die religiöse Kompetenz vorrangig auf die Persönlichkeitsbildung der Erzieherin bezieht, sollten im Bereich der religionsdidaktischen und kommunikativen Kompetenz spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten für die ausdrücklich religiöse Erziehungspraxis im Kindergarten vermittelt werden. Was mit diesen Zielen jedoch im einzelnen gemeint ist, soll im folgenden kurz umrissen werden.

4.1 Religiöse Kompetenz: Unter religiöser Kompetenz ist zunächst einmal die Fähigkeit zu verstehen, mit Religion und Glaube im eigenen Leben verantwortlich umzugehen (vgl. U. Hemel 1986b, 250f., 1988, 672-690). Dabei handelt es sich insbesondere um eine grundlegende religiöse *Urteils- und Entscheidungskompetenz*.

Nur wenn ich in der Lage bin, mir ein eigenständiges religiöses Urteil zu bilden, kann ich eine verantwortliche Entscheidung für den eigenen religiösen oder weltanschaulichen Lebensweg treffen. Nur wenn ich über ausreichende religiöse Urteilskompetenz verfüge, kann ich Fehlformen von Religiosität und religiöse Irrationalität von glaubwürdiger religiöser Praxis und echtem Glauben unterscheiden. Nur wenn ich über eine hinreichende religiöse Kompetenz im Bereich der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit habe, kann ich Randscheinungen des Glaubens von seinem Kern, äußere Formen des kirchlichen Lebens und Substanz der Kirche voneinander unterscheiden.

Religiöse Kompetenz im engeren Sinn umfaßt außerdem die Fähigkeit, seinen eigenen Lebensweg auf religiösem Gebiet kritisch zu verstehen und ihn als Form meiner religiösen Individualität so anzunehmen, wie er ist. Gemeint ist hier nicht nur die oben angesprochene persönliche Reflexionskompetenz, sondern zugleich das Finden eines eigenständigen, *persönlichen Stils von Religiosität*, zu dem ich stehen kann, ohne ihn aber anderen unbedingt aufdrängen zu wollen.

Dabei ist es von ausschlaggebender Bedeutung, den eigenen Stil von Religiosität nicht als das absolute Maß aller Dinge zu begreifen. Tatsächlich umfaßt Religiosität *verschiedene Dimensionen* der Persönlichkeit. Während einige ihre besondere Stärke auf dem Gebiet der religiösen Kommunikation haben, beschäftigen sich andere stärker mit der inhaltlichen Seite von Religion. Bei ihnen wird daher die Dimension der religiösen Inhaltlichkeit besonders betont. Wieder andere haben einen besonders intensiven emotionalen Zugang zu religiöser Wirklichkeit, verfügen also über eine ausgeprägte religiöse Sensibilität. Andere wiederum übernehmen Aufgaben und Rollen im religiösen Bereich und engagieren sich z.B. in ihrer Pfarrgemeinde oder in anderer Weise. Sie stellen folglich die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens in den Vordergrund.

Obwohl einzelne dieser Dimensionen besonders hervorgehoben sein können, gehört es doch zu einer ausgewogenen persönlichen Religiosität, zu einer gewissen Balance zu kommen, bei der Einseitigkeiten vermieden werden. Tatsächlich ist ja z.B. religiöse Erziehung im Kindergarten nicht ohne ein gewisses Maß an religiöser Kommunikation, religiösem Ausdrucksverhalten und auch an Kenntnissen bezüglich religiöser Inhalte möglich. Damit andererseits diese religiöse Erziehung glaubwürdig wirkt, sollte auch ein persönlicher Zugang zu religiöser Wirklichkeit, eine persönliche religiöse Sensibilität, vorhanden sein und gefördert werden.

Religiöse Urteils- und Entscheidungskompetenz, persönliche Reflexionskompetenz und die Entfaltung eines eigenen Stils von Religiosität in verschiedenen Dimensionen, das sind die wesentlichen Ziele einer Erziehung zu religiöser Kompetenz, die als Grundlage jeder religiösen Erziehung auch für die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen von zentraler Bedeutung ist.

Neben persönlichkeitsorientierten Zielen im Zusammenhang mit dem Stichwort „religiöse Kompetenz“ gibt es jedoch auch Kenntnisse und Fertigkeiten,

die sich unmittelbar auf das religionspädagogische Handeln von Erziehern und Erzieherinnen beziehen lassen und die mit dem Stichwort „religionsdidaktische Kompetenz“ umrissen werden können.

4.2 Religionsdidaktische Kompetenz: Hintergrund für das Bemühen um religionsdidaktische Kompetenz ist es zum einen, daß Kindergärten in katholischer Trägerschaft eine Erziehungsaufgabe auch auf religiösem Gebiet haben. Um dieser Erziehungsaufgabe im allgemeinen Umgangsstil, aber auch in konkreten religiösen Formen gerecht zu werden, benötigen Erzieher und Erzieherinnen spezifische religionsdidaktische Kompetenzen, die teils eher grundlegender und teils eher praktischer Art sind. Zum anderen ist aber auch darauf hinzuweisen, daß religiöse Erziehung einen wesentlichen Beitrag zu einer ganzheitlichen Erziehung überhaupt leistet und daher auch aus pädagogischen Gründen wünschenswert ist.

In *praktischer und methodischer Hinsicht* ist es unmittelbar einsichtig, daß die religionsdidaktische Kompetenz von Erzieherinnen die Fähigkeit umfaßt, die Welt der Spiel- und Lerngruppe so zu gestalten, daß religiöse Elemente in sie integriert werden können. Dabei ist allerdings darauf zu achten, diese nicht als allgemeingültiges „religiöses Brauchtum“, sondern als „Möglichkeit christlicher Lebensgestaltung“ einzuführen, die zwar allen offensteht, aber offensichtlich nicht mehr von allen Familien gewollt und genutzt wird.

Dies gilt beispielsweise für die anschauliche Gestaltung des Kirchenjahrs von der Adventszeit bis Weihnachten, von Ostern bis Pfingsten bis hin zur Martinsprozession und ähnlichen Gelegenheiten. Religionsdidaktische Kompetenz kann dabei nicht von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Spielen und Feiern, Singen und Beten, Zuhören und Erzählen absehen. Auch Übungen der Stille, der Wahrnehmungsfähigkeit, des Staunens und des Teilens sind unmittelbar religionsdidaktisch relevant, auch wenn sie nicht unbedingt ein ausdrückliches „religiöses“ Profil zeigen.

An dieser Stelle kommt die *grundlegende* Seite der Vermittlung religionsdidaktischer Kompetenz ins Spiel. Ohne Verständnis für den religiösen Sinn oder Unsinn bestimmter praktischer Übungen, ohne die *Einheit* von Deuten und Handeln, verkommt eine religiöse Elementarpädagogik nämlich zum leeren Aktionismus ohne bleibende Wirkung, aber sehr wohl mit bleibender Frustration für die Praktiker.

Es ist nämlich nicht damit getan, Kinder mit religiösen Inhalten oder Praktiken zu konfrontieren, wenn die Erzieherin selbst nicht versteht, welchen religiösen und theologischen Sinn diese haben. Zur Vermittlung praktischer und methodischer Fähigkeiten gehört daher auch das Bemühen um eine *theologische und religionspädagogische Grundbildung* der Erzieherinnen und Erzieher.

Dabei geht es zum einen um die Unterscheidung von ausdrücklicher (kategorialer) und atmosphärischer religiöser Erziehung. Religionsdidaktisch relevant ist im Kindergarten nämlich *nicht* diese oder jene religiöse Aktion, sondern der gesamte Umgangsstil untereinander und mit den Kindern. Religiöse

Erziehung geschieht dort, wo ich Kinder vorbehaltlos annehme und in der Lage bin, mich ohne Herablassung auf ihre Welt einzulassen. Der „Erfolg“ religiöser Erziehung hängt weitaus weniger von der Menge gebotener religiöser Inhalte als vom erfahrenen Stil mitmenschlicher Beziehung ab. Ist dieser Stil vertrauenswürdig, wird das erzeugte Vertrauen auch auf religiöse Erziehung übertragen. Andernfalls wirken religionspädagogisch gemeinte Aktionen nicht glaubwürdig.

Neben der Einsicht in die religionspädagogische Relevanz des *gesamten* erzieherischen Handelns gehört zur Vermittlung einer theologischen und religionspädagogischen Grundbildung auch ein elementares *Verständnis* für einige wesentliche Anliegen heutiger Theologie. Stichworte sind hier z.B. ein biblisch fundiertes Gottesbild, die Sicht der Kirche als Volk Gottes, das Bild des Menschen im Ausgang von seiner Gottebenbildlichkeit und Personwürde sowie Grundzüge eines historisch- kritisch verantworteten Zugangs zur Bibel und zur kirchlichen Tradition.

Ziel solcher Bemühungen um eine elementare theologische und religionspädagogische Bildung ist es, den normativen Anspruch bestimmter religiöser und kirchlicher Praktiken in seiner Gewordenheit und Vorläufigkeit besser wahrnehmen zu können. Nicht alles, was heute kirchliche Praxis ist, entspricht der Praxis und dem religiösen Impuls des Evangeliums. Dies zu erfahren, kann eine bedeutende Hilfe in der Praxis bedeuten, etwa angesichts der (möglichen) Erfahrung eines engstirnigen und kleinlichen Pfarrers, der sich in gängelnder Weise in die religiöse Erziehungspraxis „seines“ Kindergartens einmischen will.

Zur grundlegenden religionspädagogischen Bildung gehört es ferner, die Vielzahl möglicher Zugänge zu religiösen Inhalten erfassen zu können. Das Symbol „Wasser“ steht z.B. nicht nur für Leben, sondern auch für „Zerstörung“. Das Symbol „Ring“ steht nicht nur für die Unendlichkeit der Liebe, sondern womöglich auch für das Zerschneiden von Beziehungen. Wenn es wahr ist, daß auch Kleinkindern belastende Lebenserfahrungen nicht erspart bleiben, dann gehört es zu einer ganzheitlichen Erziehung, solche Erfahrungen auch in die Erziehungspraxis einzubeziehen. Dies kann durchaus mit der Hoffnung auf das Überwinden von Belastungen verbunden werden.

Wer freilich glaubt, solche Erfahrungen aus der religiösen Elementarerziehung ausklammern zu sollen, leistet dem Gedanken Vorschub, religiöse Kleinkindererziehung sei eben so kindisch, daß sie weiterführende Impulse für den heranwachsenden Menschen nicht mehr zu vermitteln vermöchte. Dies kann aber nicht das Ziel religiöser Erziehung im Kindergarten sein.

Religionsdidaktische Kompetenz darf sich folglich nicht im Methodisch-Praktischen erschöpfen. Sie kann umgekehrt ein Beitrag dazu sein, Ziele und Inhalte einer religiösen Elementarerziehung konstruktiv auf die konkreten Gegebenheiten des Alltags anzuwenden, ohne der Versuchung zu unterliegen, unverdaute christliche Inhalte der Kindergartenpraxis wie einen schlecht-sitzenden Mantel überzustülpen, um damit ein angeblich „religiöses Profil“

demonstrieren zu können. Gerade dies nicht zu tun, sondern im Team (!) eine (flexible, offene) Jahres- und Monatsplanung für Ansätze religiöser Erziehung entwickeln zu können, wäre ein echtes Zeichen religionsdidaktischer Kompetenz im Kindergarten.

4.3 Kommunikative Kompetenz: Die obigen Erläuterungen zeigen, daß die Vermittlung religionsdidaktischer Kompetenz auch die Fähigkeit zu kritischer Stellungnahme gegenüber einer rein affirmativen, aufgepfropften religiösen Erziehungspraxis beinhalten würde.

Jeder Kindergarten steht aber automatisch in einem gesellschaftlichen Bezugsfeld. Eltern, Kolleginnen, Pfarrer, Bürgermeister und Öffentlichkeit nehmen ihre Verantwortung für den Kindergarten durch das Einbringen ihrer jeweiligen, häufig auch konfliktträchtigen Interessen wahr. Zur religionspädagogischen Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen gehört es folglich auch, die eigenen religionspädagogischen Auffassungen und Entscheidungen in das kommunikative Bezugsfeld einbringen und sie dort vertreten zu können.

Kommunikative Kompetenz für den Bereich religiöser Erziehung ist dabei in sich vielschichtig. Zunächst einmal ist es unerlässlich, daß die religionspädagogische Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen das *Selbstwertgefühl* und den Selbstwert dieser Berufsgruppe stärkt. Sie sind nicht das letzte Glied in einer Kette von „nach unten“ delegierten Verantwortlichkeiten, sondern qualifizierte, kreative Fachkräfte, die einen wesentlichen Dienst an der psychischen und physischen Integrität der ihnen anvertrauten Kinder leisten. Es ist daher nicht zweitrangig, darauf zu achten, daß Erzieherinnen und Erzieher das Gefühl entwickeln können, daß ihre Arbeit wichtig ist und ernstgenommen wird, gerade auch dort, wo es um nonverbale kommunikative Fähigkeiten geht.

Erst wenn dieser Schritt erreicht ist, kann das nächste Ziel einer berufspraktischen kommunikativen Kompetenz erreicht werden: Die *Artikulations- und Dialogfähigkeit*. Wenn ich nicht sagen kann, was ich will, ist es kein Wunder, wenn meine Anliegen unverstanden bleiben. Wenn ich nicht weiß, wohin ich gehen will, ist es kein Wunder, wenn ich am Ende dort lande, wo ich es mir am wenigsten wünsche.

Zur Übung persönlicher Artikulations- und Dialogfähigkeit gehört es beispielsweise, nach dem obigen Muster z.B. abzuklären, welche Ziele Erzieher und Erzieherinnen mit ihrer religiösen Erziehung erreichen wollen, d.h. was konkret sie den Kindern ihrer Gruppe vermitteln und was sie ihnen ersparen wollen.

Die Artikulations- und Dialogfähigkeit wird darüber hinaus für die Arbeit im Team benötigt und dort um die wesentliche Fähigkeit bereichert, konstruktiv Kritik zu üben und einstecken zu lernen.

Obwohl in jeder Schule unterschiedliche Erziehungsstile üblich sind, scheint es im Kindergarten häufig noch die vorherrschende Meinung zu sein, Ansätze zu einem individuellen Erziehungsstil gefährdeten das gemeinsame Ganze.

Zumindest aus religionspädagogischer Sicht ist dies ein Trugschluß. Kinder erfahren auch zuhause recht unterschiedliche elterliche Erziehungsstile. Gemeinsame Verantwortung kann auch darin bestehen, einen gemeinsamen Rahmen abzustecken, der dann in relativer Freiheit ausgefüllt werden kann. Einen solchen Rahmen kann ein Kindergartenteam auch in der Öffentlichkeit, d.h. vor Eltern, Kindergartenträger und Gemeinde, gemeinsam verantworten und in Auseinandersetzung und Dialog verständlich machen. Kommunikative Kompetenz kann daher, recht verstanden, den Teamgeist in einem Kindergarten und die Identifikation mit dem gewählten Beruf aktiv fördern.

4.4 Kritisch-Kreative Loyalität: Ich komme damit zum vierten und letzten Punkt im Zielspektrum der religionspädagogischen Qualifikation und Kompetenz von Erziehern und Erzieherinnen.

Es ist bekannt, daß Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft die Identifikation mit den Zielen und den pädagogischen Idealen des Trägers verlangen. Ebenso bekannt ist es aber auch, daß diese, an sich gerechtfertigte Forderung nicht selten als Last empfunden wird, daß sie zu Formen eines nur äußerlichen religiösen Sozialverhaltens und zu massiven Konflikten (z.B. im Fall von Scheidungen u.ä.) führen kann.

Da diese Situation sich in der Praxis belastend auf die religiöse Erziehungspraxis im Kindergarten auswirken kann, sollte sie in der religionspädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern nicht verschwiegen werden.

Dabei scheint es mir vorrangig zu sein, das Ziel persönlicher Authentizität und kritisch-kreativer Loyalität in den Vordergrund zu stellen (vgl. *U. Hemel* 1986a, 188f.). Natürlich ist es unerlässlich, sich im Rahmen der genannten religionspädagogischen Ausbildung mit den Zielen des Trägers sowie mit der eigenen Rolle in der Kirche zu beschäftigen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, daß die Loyalität zu sich selbst nicht auf Kosten einer äußeren kirchlichen Konformität zu kurz kommt.

Zum einen gehört es zum geschichtlichen Weg der Kirche selbst, daß sie – ebenso wie der einzelne Mensch – u.a. auch Fehler macht und sich durch ihr Handeln und Unterlassen in Gegensatz zur Botschaft des Evangeliums bringt. Zum andern ist kirchliche Konformität, etwa durch Nachweis des sonntäglichen Kirchgangs, kein hinreichendes Kriterium für eine christliche Existenz. Die von *J. Hofmeier* (1987, S.76) artikuliert Erwartung, die Kirchlichkeit von Erziehern und Erzieherinnen solle sich durch Teilnahme am „Leben der Pfarrgemeinde“ erweisen, halte ich in diesem Zusammenhang für überzogen. Glaubwürdiger wäre es, ein solches Engagement grundsätzlich freizustellen. Es ist eine der Lernaufgaben für die Kirche unserer Zeit, auch andere, weniger gemeinde- und gottesdienstbezogene Formen von Religiosität und Christsein als Formen einer „suchenden Existenz“ akzeptieren zu lernen.

In gleichen Zusammenhang gehört es zu den Aufgaben religiöser Erziehung im Kindergarten, religiöses Lernen ohne Formen von Zwang und Druck zu ermöglichen. Dies ist glaubwürdig nur dann möglich, wenn ein solcher

religiöser Druck auch auf die Erzieher und Erzieherinnen selbst nicht mehr ausgeübt wird.

Zur religionspädagogischen Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen gehört es also, daß sie für sich selbst eine *Balance* zwischen ihrem inneren Gefühl für religiöse Glaubwürdigkeit und den äußeren Anforderungen ihres Berufs finden. Was dies im einzelnen bedeutet, soll hier nur durch das Stichwort der „Suche nach religiöser Authentizität“ umrissen, nicht aber näher ausgeführt werden. Ohne daß hier Patentlösungen angeboten werden könnten, scheint mir eines jedoch ganz klar: Nur die Ehrlichkeit im Umgang mit sich selbst und mit anderen verleiht religiöser Erziehung das Ausmaß an Glaubwürdigkeit, auf das sie grundsätzlich angewiesen ist.

5. Schluß: Kommunikative Kompetenz und Authentizität

Kommunikative Kompetenz und Authentizität- das scheinen mir in der Tat die Schlüsselbegriffe zu sein, um die religionspädagogische Qualifikation von Erziehern und Erzieherinnen in ihrer grundsätzlichen Zielrichtung zu umreißen.

Dabei geht es insbesondere um die Integration der bereichernden und der belastenden Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte auf der einen und den Erwerb religionsdidaktischer Qualifikationen im Blick auf die alltägliche Kindergartenpraxis auf der anderen Seite.

Im Hintergrund steht bei dieser Konzeption die Überzeugung, daß ein *kommunikativer Ansatz* für die religionspädagogische Aus- und Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen am ehesten in der Lage ist, die Einseitigkeiten eines vorwiegend psychohygienisch wirksamen und eines vorwiegend religiös-inhaltlichen Ansatzes zu überwinden und eine Integrationsmöglichkeit anzubieten, die auch tatsächlich praktisch verwirklicht werden kann.²

Um es pointiert auszudrücken: Es geht nicht so sehr darum, daß Erzieher und Erzieherinnen etwas anderes tun als bisher, sondern viel eher darum, daß sie das Gleiche mit einem guten Gewissen tun. Die Einheit von Leben und Lernen läßt sich nur dann verwirklichen, wenn das tatsächliche Leben einschließlich der vielfältigen Formen lebensgeschichtlich gewachsener Religiosität, so wie sie wirklich sind, unvoreingenommen in den Blick genommen wird.

Wenn dies geschieht, kann die religionspädagogische Aus- und Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen zu einer Chance der Persönlichkeitsentfaltung führen, von der man ein Leben lang zehren kann. Wenn man entspre-

² Grundsätzlich ist eine identitätsfördernde und somit „psychohygienische“ Wirkung religiöser Erziehung zu fördern und zu bejahen. Die hier formulierte Anfrage bezieht sich daher nicht auf die theologische, speziell diakonische Ausrichtung religiöser Erziehung im Kindergarten, sondern auf Schwierigkeiten ihrer praktischen Umsetzung: Wäre diese nur noch situativ orientiert, bestünde die Gefahr, anschauliche Formen religiöser Praxis und somit wichtige Erfahrungsbereiche „gelebter“ Religion abzuwerten und ihren eigenständigen religionspädagogischen, aber auch diakonischen Wert zu verkennen. Insofern verstehen sich die obigen Ausführungen als Plädoyer für die Integration beider Anliegen.

chende positive Erfahrungen mit Freude weitergeben kann, dann besteht auch die berechtigte Hoffnung, daß religiöse Erziehung im Kindergarten nicht nur als lästige Nebenpflicht, sondern als eine der befruchtenden Erfahrungen für die ganze Erziehungspraxis empfunden wird.

Literaturhinweise

- H. Fischer, Identität in der Erzieherausbildung, Düsseldorf 1980
- U. Hemel, Theorie der Religionspädagogik, München 1984
- ders., Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986 (=1986a)
- ders., Wie bewältigen Religionslehrer ihren Alltag?, in: rhs 29, 1986, 249-258 (= 1986b)
- ders., Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. 1988
- L. Hermanutz, Vorschulische Erziehung in katholischer Trägerschaft, Bamberg 1977
- J. Höffner, Leitgedanken zum kirchlichen Auftrag des Kindergartens, in: Welt des Kindes 48, 1970, 129-134
- J. Hofmeier, Religiöse Erziehung im Elementarbereich, Ein Leitfaden, München 1987
- Katechetisches Institut des Bistums Trier, Trierer Plan, Grundlegung 1976, Arbeitshilfen 1-7, 1978-1982
- H. Manderscheid, Kirchliche und gesellschaftliche Interessen im Kindergarten, Freiburg/Br. 1989
- G.H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968
- N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983
- U. Peukert, Wie und woraufhin soll erzogen werden, Fundamentale Lern- und Bildungsprozesse im Kindergarten, in: Welt des Kindes 64, 1986, 105-110
- D. Stonner, Anspruch und Wirklichkeit kirchlicher Erziehung, München-Mainz 1980
- H. Tenhumberg, Warum Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft? in: Welt des Kindes 52, 1974, 83-90
- R. Tschirch, Gott für Kinder, Gütersloh ⁸1984