

2 Ausgangssituation und gesellschaftspolitische Relevanz der Thematik

Die Bundesrepublik Deutschland versteht sich als säkularer Staat. Das in der Verfassung verankerte Recht auf Religionsfreiheit¹¹ zählt zu den Grundrechten und ist konstitutiver Bestandteil der Demokratie. Dabei bedeutet der Grundsatz der Religionsfreiheit jedoch nicht die Bedeutungslosigkeit des Themas Religion in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Säkularität als Prinzip der Demokratie entstand vor allem im Zuge des Bestrebens, zu verhindern, dass religiöse Deutungsmuster zur Grundlage blutiger Auseinandersetzungen werden. Das Grundrecht der Religionsfreiheit dient in erster Linie als Schutz vor staatlichen Eingriffen und staatlicher Bevormundung. Dafür ist die Trennung von Religionsgemeinschaften und Staat notwendig, die jedoch nicht gleichbedeutend mit einer durchgängigen Trennung von Religion und Politik ist (vgl. Dommel 2006, S. 456, sowie de Wall 2008, S. 84-85). Die Vorstellung, Religion könne als ausschließliche Privatsache begriffen werden, hat sich als nicht tragbar erwiesen (vgl. Kuld 2005, S. 12-13). Zu fließend sind die Übergänge zwischen religiösen und säkularen Gehalten und kulturellen Ausdrucksformen (vgl. Feininger 2008c, S. 153). Die Zeichnung religiöser Fragestellungen als Privatsache, die keinen Raum in gesellschaftspolitischen Kontexten braucht, kann die Anerkennung von Pluralität als demokratischem Wert behindern. Auch im Bereich der Elementarpädagogik trägt ein Verbannen religiöser Inhalte aus Kindertagesstätten nicht dazu bei, Kinder vor Ausgrenzungen zu schützen. Darüber hinaus wird ein solches Vorgehen der kindlichen Neugier und Lernfreude nicht gerecht (Dommel 2008, S. 149). Es kann bei dem Bestreben der Säkularisierung also nicht um ein Verdrängen aller religiösen Inhalte aus der öffentlichen Sphäre gehen. Vielmehr muss „Säkularisierung“ [...] eine historische Entwicklung [sein], in deren Verlauf sich die Gesellschaft immer mehr von religiöser Kontrolle und geschlossenen metaphysischen Systemen befreit und über die Fähigkeit, geschichtlich zu denken (und damit den eigenen Standpunkt bewusst zu reflektieren) zur

¹¹GG Artikel 3 Abschnitt 3: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“

Anerkennung und Wertschätzung der Pluralität gelangt“ (Feininger 2008c, S. 153).

Die Anerkennung und Wertschätzung der Pluralität – insbesondere auch in den Kontexten von Erziehung und Bildung – ist eine wichtige Herausforderung der Gegenwart, deren Umsetzung eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit demokratischen Grundlagen, dem Wissen über vielfältige Religionen und weltanschauliche Haltungen sowie der eigenen Position bedarf.

Dort, wo in der öffentlichen Sphäre wertschätzende Bezüge zu religiösen Themen hergestellt werden, betreffen diese meist das Christentum als kulturellen Bezugspunkt in Deutschland. Dies gilt u. a. im Hinblick auf die christliche Prägung der Kultur in Deutschland, die sich in Sprichwörtern, der Einteilung der Wochentage, den Feiertagen, der Beeinflussung von Stadtbildern durch Kirchen und Wegkreuze, nicht zuletzt in Formulierungen der Rechtsprechung und somit letztendlich in entscheidenden Wertvorstellungen widerspiegelt (vgl. Nutzinger/Stöbener 2007, S. 32-36). So formuliert Dommel in Bezug auf die Verknüpfungen von Religion und Staat die These, dass Säkularität in Deutschland gegenwärtig ein „zutiefst christlich geprägtes Konzept“ darstellt (Dommel 2007, S. 254).

Zur Verdeutlichung dieser Beziehungen und ihrer Auswirkungen werden im Folgenden Aspekte herausgearbeitet, die das Verhältnis von Kirche, Religion und Staat in Deutschland kennzeichnen. Anschließend werden die Verbindungen von Religion und Erziehungswissenschaft sowie von Religion und Elementarpädagogik skizziert.

2.1 Verbindung von Religion und Staat in Deutschland

Das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als säkularem Staat ist gleichzeitig stark von der christlichen Religion geprägt, die sich als kultureller Hintergrund auch in der Verfassung widerspiegelt. Anders als beispielsweise in Frankreich, wo eine strikte Trennung von Staat und Kirche festgeschrieben ist, und in England, wo es eine Staatskirche gibt, ist die Verbindung von Staat und Kirche in Deutschland so organisiert, dass die beiden christlichen Großkirchen eine Sonderposition einnehmen. Sie zählen zwar zu den Körperschaften öffentlichen Rechts, sind aber kein Teil des Staates, wodurch sich rechtliche Freiheiten ergeben, wie beispielsweise die Tatsache, dass das Antidiskriminierungsgesetz im kirchlichen Arbeitsrecht nicht umgesetzt werden muss, was beispielsweise im Zusammenhang mit der Frage um die ausschließliche Berufung von Männern in den Priesterstand, die Einstellung von Nichtmitgliedern sowie die Möglichkeit zur Entlassung geschiedener und wiederverheirateter Menschen in kirchlichen

Einrichtungen (also auch in kirchlich getragenen Kindertagestätten) von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Dommel 2007, S. 101-102).

Ein Beispiel für den Einfluss der katholischen Soziallehre auf die Rechtsgrundlagen ist auch das Subsidiaritätsprinzip, das vor allem für die Jugendhilfe und somit auch für die Elementarpädagogik bedeutsam ist. Das Subsidiaritätsprinzip geht in der katholischen Soziallehre bereits auf Thomas von Aquin zurück und wurde in der Enzyklika „Quadragesimo anno“ von Papst Pius XI. im Jahr 1931 festgehalten. Es legt die Zuständigkeiten im Bereich sozialer Netzwerke fest. Die Gesellschaft wird dabei in Einheiten unterteilt gedacht, wobei die kleinste Einheit die Familie darstellt. Andere Einheiten sind beispielsweise Kirchen, Trägerverbände und Vereine. Jede Einheit hat zunächst das Recht, aber auch die Pflicht, die eigenen Angelegenheiten selbst zu regeln. Gleichzeitig kann jede Einheit Hilfe von der nächsthöheren beanspruchen, wenn es ihr alleine nicht gelingt, ihren Aufgaben zu entsprechen. Der Staat hat hier also die Aufgabe, die Eigenverantwortlichkeit der Bürger zu sichern und zu stärken und gleichzeitig zu der Funktionsfähigkeit der kleineren Einheiten positiv beizutragen. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz drückt sich dies durch das Recht und die Pflicht zur Erziehung aus, die zunächst den Eltern obliegt und die nur dann durch staatliche Seite übernommen wird, wenn das Kindeswohl andernfalls gefährdet ist. So spiegelt sich durch das Subsidiaritätsprinzip auch die Anerkennung der einzelnen Person und ihres Handlungsraums wider und es fungiert als Schutz gegen zentralistische und kollektivistische Gesellschaftsauffassungen. Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet das Subsidiaritätsprinzip auch, dass die freien Träger grundsätzlich Vorrang vor den öffentlichen Trägern haben (vgl. Böhm 2000, S. 521).

Der Einfluss christlicher Traditionen und Werte auf die rechtlichen Grundlagen und kulturellen Prägungen der Bundesrepublik Deutschland verdeutlichen die Notwendigkeit der Kenntnisse über die christliche Kultur. Diese sind eine Voraussetzung, um gesellschaftspolitische Zusammenhänge und geschichtliche Entwicklungen erfassen zu können, was auch die Möglichkeit zur politischen Partizipation fördert. Die Kenntnis religiöser Bildungsinhalte ist jedoch nicht mit dem Glauben im Sinne der entsprechenden Religion gleichzusetzen. So sind das Zugänglichmachen von Wissen über die Religion und die Einführung in konkrete Glaubenspraxen in pädagogischen Kontexten sorgfältig zu differenzieren (vgl. Nutzinger/Stöbener 2007, S. 36 sowie Dommel 2007, S. 123-125). Während der Anspruch, im Kindergarten Zugänge zu einer Religions-Bildung zu ermöglichen, durchaus alle Kinder gleichermaßen meinen sollte, muss in Bezug auf religiöse Erziehung wesentlich stärker differenziert werden. Denn religiöse Erziehung schließt die Anleitung zur Teilhabe und zum Mitvollzug von Glaubenspraxen und entsprechenden Ritualen ein und kann daher die religiösen Gefühle anders-

oder nichtgläubiger Kinder und ihrer Familien empfindlich verletzten. Bei der Religions-Bildung kommt dem Wissen um das Christentum in Deutschland eine besondere Bedeutung zu, da dieses Wissen die Kultur hier entscheidend prägt. Neben dem Christentum sind jedoch auch andere Einflüsse maßgeblich für die kulturelle und politische Gestalt Deutschlands. Zu nennen sind hier insbesondere die griechisch-römische und die jüdisch-christliche Tradition, der Ethos der Germanen sowie die Errungenschaften der Aufklärung, die Europa nachhaltig geprägt haben (vgl. Reiner 2003; Huber 2005 sowie Joas 2005). So schreibt Huber:

„Wer von den christlichen Wurzeln Europas spricht, muß sein Verhältnis zum antiken Erbe ebenso wie die jüdischen und islamischen Einwirkungen auf die europäische Entwicklung ins Auge fassen. Sowenig es einen Grund gibt, das Christliche an Europa zu marginalisieren, so unbegründet ist es auch, Europa mit dem Christentum gleichzusetzen.“ (Huber 2005, S.70)

Die Vergegenwärtigung der Heterogenität der Einflüsse, die für die kulturelle Gestalt Europas und somit auch Deutschlands bedeutsam waren, trägt neben einem umfassenderen Kulturverständnis auch dazu bei, einen latinezentrischen Blick zu erkennen und zu reflektieren. Dazu gehört die Sensibilisierung für die Frage, wo durch eine zu einseitige Ausrichtung auf das Christentum als vorherrschender Religion in Deutschland ein verengter Blick gefördert wird, etwa bei der Frage, inwieweit nichtchristliche Vertreter der Erziehungswissenschaft im elementarpädagogischen Diskurs um die Wertebildung wahrgenommen werden. Auch die Frage um die Anerkennung und Wertschätzung von Wissen über andere Kulturen und Religionen ist zentral für eine Pädagogik, die die Inklusion aller Kinder von Anfang an fördern möchte.

2.2 Religion und Erziehungswissenschaft

Die Beziehung zwischen Pädagogik und Theologie ist in ihrer Geschichte immer wieder von Spannungen gekennzeichnet. Bis zur Aufklärung untrennbar mit allen Wissenschaften, besonders aber den Geisteswissenschaften, verbunden, verliert die Theologie nach der Aufklärung und vor allem ab dem 19. Jahrhundert an Einfluss und Bedeutung für die übrigen Wissenschaften. Es werden erstmals Universitäten ohne theologische Fakultäten gegründet, die Bedeutung der aufstrebenden Naturwissenschaften wächst. Hier handelt es sich um eine Abgrenzung von einer Theologie, die stark normativ alles Alltags- und Wissenschaftsgeschehen durchdrang und deren Ablehnung bzw. Relativierung für die übrigen Wissenschaften zunächst eine Befreiung von Dogmen und Abhängigkei-

ten bedeutete. Auffällig ist jedoch, dass diese Abgrenzung der Erziehungswissenschaft von der Theologie im Zuge der Aufklärung in England und Frankreich wesentlich radikaler wird als in Deutschland. Hier bleiben die pädagogischen Theorien weiterhin stark von Bezügen zum Christentum geprägt, etwa bei Pestalozzi, Schleiermacher und Herbart. Erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts findet auch in der deutschen Erziehungswissenschaft eine Abkehr von religiösen Themen statt. In der Phase der Neubestimmung der Pädagogik nach dem Nationalsozialismus findet diese ihre Identität auch durch die Abgrenzung von der Theologie. Dennoch wirken religiöse Aspekte in der Pädagogik bis heute fort (vgl. Kuld et al. 2005 sowie Schweitzer 2003, S. 30-71).

Die menschlichen Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz, nach der Ausrichtung und Tradierung der Werte und letztlich damit verbunden auch die Frage nach religiöser, häufig verknüpft mit kultureller Identität, besitzen eine bleibende Aktualität, die sich auch gegenwärtig immer wieder in aller Brisanz zeigt. Denn auch wenn es Tendenzen gibt, die religiöse Ausrichtung des Lebens in einem säkularen Staat als rein individuell zu behandelnde Privatsache aufzufassen, wurde z. B. in Zusammenhang mit dem so genannten Kopftuchstreit wieder deutlich, dass die kulturelle und religiöse Vielfalt und mit ihr die Frage nach der Pluralismusfähigkeit auch als pädagogisches Themenfeld höchst bedeutsam sind (vgl. Mette 1995, S. 111-112 sowie Kuld 2005, S. 12-13). Kuld stellt in diesem Zusammenhang besonders die Bedeutung dessen heraus, dass „die Akzeptanz des Anderen, die Anerkennung des Fremden und die Frage, was es heißt, ein verletzbarer Mensch zu sein“ in jeder Generation neu gelernt und reflektiert werden muss (Kuld 2005, S.13).

Da für die Erziehungswissenschaft die Frage relevant ist, wie Wertewissen vermittelt und der Erfahrungshorizont des Einzelnen diesbezüglich möglichst positiv beeinflusst werden kann, setzt das Anliegen der Wertevermittlung als normatives Bestreben einen intensiven Diskurs über die Inhalte der in Erziehungs- und Bildungsprozessen relevanten Werte voraus. Hier unterscheidet sich die Pädagogik von der Soziologie, da sie über die deutende und verstehende Position hinaus eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis verfolgt, mit dem Ziel, pädagogisches Handeln wissenschaftlich fundiert inhaltlich zu füllen (vgl. Eisenmann 2006, S. 133-136, sowie Fuhr 2001). Die Frage nach den handlungsleitenden Werten, die Bildungsprozesse bedingen und beeinflussen, muss also gerade in der Elementarpädagogik integraler Bestandteil aller pädagogischer Reflexionen sein (vgl. Huppertz 2008).

Dass die Erziehungswissenschaft und die Religionspädagogik gegenwärtig trotz dieser Brisanz und inhaltlicher Überschneidungen wenig Bezug aufeinander nehmen, sieht Mette auch durch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft von ihrer geisteswissenschaftlich-philosophischen Ausrichtung hin zu einer sozi-

alwissenshaftlich orientierten Konzeptualisierung in den 1970er Jahren begründet. So änderten sich in den 1970er Jahren sowohl die methodische Ausrichtung als auch die thematischen Schwerpunktsetzungen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Hinzu kam die Forderung nach der „Autonomie erziehungswissenschaftlicher Reflexion“ (Mette 1995, S. 111). Die kirchliche Tradition wurde primär mit normativen Ansprüchen und autoritären Strukturen assoziiert, die im Widerspruch zu den neuen pädagogischen Gedanken gesehen wurden. Umgekehrt beschränkte sich die Rezeption innerhalb der Religionspädagogik (und hier besonders in der katholischen Religionspädagogik) vor allem auf den Bereich der christlichen Pädagogik, so dass nicht von einem Rezeptionsverhältnis gesprochen werden kann, das die Bereiche der Erziehung und Bildung umfassend berücksichtigt (vgl. Mette 1995). Auch wenn seit den 1990er Jahren vor allem im Zusammenhang mit der Frage nach der Werteerziehung verstärkt Annäherungen zwischen den Disziplinen stattfinden (vgl. Joas 2007), thematisiert die Erziehungswissenschaft den Bereich der Religion weiterhin wenig als eigenen Gegenstand (vgl. Dommel 2007, S. 82), während sich die Theologie und die an den Universitäten angesiedelte Religionspädagogik vor allem auf ausgewählte pädagogische Bereiche, allen voran den schulischen Religionsunterricht, konzentrieren (vgl. Mette 1995, S. 114).

Generell ist zu beobachten, dass bei der Diskussion, inwieweit Erziehungswissenschaft, Theologie und Ethik sich berühren und gegenseitig aufeinander beziehen sollten, der Diskussionsschwerpunkt bis vor kurzem eindeutig auf dem Bereich der Schulpädagogik lag. Fragen wie die, inwieweit die Schule als staatliche Institution verpflichtet ist, den christlichen Religionsunterricht anzubieten, der in Deutschland sehr eng an die beiden großen christlichen Kirchen gebunden ist (diese erteilen z. B. die Missio, die Lehrerlaubnis für Religionslehrer/innen), und in welcher Form andere Religionen ihren jeweiligen Religionsunterricht als noten- und prüfungsrelevante Fächer in den Schulkanon integrieren können, oder inwieweit statt des konfessionellen Religionsunterricht ein eher der 'Ethik' verwandter Kulturunterricht angeboten werden sollte, sind hier bedeutsame Themen (vgl. Hentig 1999, S. 133-145 sowie Kuld et al. 2005). Einige Aspekte¹² dieser Diskurse können zwar auf den Bereich der Elementarpädagogik übertragen werden, die Besonderheiten von Kindertagesstätten werden hier jedoch nicht berücksichtigt (vgl. hierzu besonders Kapitel 3).

Im Zusammenhang mit den bundesweit eingeführten Bildungsplänen für den Bereich der Elementarpädagogik wird die Notwendigkeit, den wissenschaftlichen Diskurs über die Beziehung zwischen Erziehung, Bildung und Religion zu

¹²Beispielsweise die Frage, ob bzw. inwiefern in Bildungseinrichtungen eine explizit religiöse Erziehung stattfinden sollte, oder ob der Bildungsauftrag sich im Kontext des Themas Religion auf eine religionswissenschaftliche Ausrichtung konzentrieren sollte.

intensivieren besonders offensichtlich, da der von der Kultus- und der Jugendministerkonferenz erarbeitete Rahmenplan die Berücksichtigung religiöser Aspekte im weitesten Sinne für alle elementarpädagogischen Einrichtungen vorsieht (vgl. Jugendministerkonferenz/ Kultusministerkonferenz 2004). Im Folgenden soll daher der Bereich der Elementarpädagogik in den Blick genommen werden. Zunächst wird die historische Entwicklung des Kindergartens mit Fokus auf die Bedeutung des Themas Religion für diesen pädagogischen Bereich nachgezeichnet. Anschließend werden Hauptlinien der aktuellen Entwicklungen herausgearbeitet.

3 Religion und Religionsfreiheit im Bereich der Elementarpädagogik

3.1 Die Bedeutung christlicher Einflüsse für die Entwicklung des Kindergartens in Deutschland

Die Tatsache, dass der Kindergarten lange Zeit stärker als sozialpädagogische Fürsorgeeinrichtung sowie Hilfskonzept für die Erziehung und nicht als Bildungseinrichtung verstanden wurde (vgl. Grossmann 1987), führte zu einer weitgehenden Aussparung des Themenkomplexes religiöser Bildung und Erziehung im wissenschaftlichen Kontext. Ein Grund hierfür liegt in der Trägerautonomie, die im Bereich der Elementarpädagogik besteht: Die einzelnen Träger haben die Hauptverantwortung für die Ausgestaltung ihres pädagogischen Konzeptes. Besonders die kirchlichen Träger, bei denen die religiöse Ausrichtung der Kindergärten zum Profil untrennbar dazugehört, vertraten und vertreten auch gegenwärtig in aller Regel konzeptionell gesehen sehr klare Vorstellungen über die Bedeutung religiöser Elemente in ihrer Einrichtung (vgl. Ebert 2006). In kommunalen Einrichtungen steht dagegen das Neutralitätsgebot des Staates an zentraler Stelle, was bedeutet, dass für diese Einrichtungen die Schwierigkeit besteht, didaktische Konzepte der Religionspädagogik in ihren Alltag zu übernehmen, da diese häufig eine religiöse Ausrichtung im Sinne der Anleitung zu einer bestimmten Glaubenspraxis verfolgen, die diesem Gebot widerspricht. Eine Folge ist, dass das Thema Religion in vielen öffentlichen Einrichtungen keinen expliziten Raum einnimmt (vgl. Dommel 2007, S. 100). Zudem zeigt der Forschungsstand, dass auch die Frage nach der Werteerziehung im Elementarbereich lediglich ein Randthema darstellt. Die Einführung der Bildungspläne für den Elementarbereich kann nun dazu beitragen, Werteerziehung sowie religiöse und philosophische Bildung und Erziehung bundesweit stärker in den Fokus wissenschaftlicher Forschung zu rücken.

Historisch gesehen sind die Anfänge der institutionalisierten Betreuung von Kleinkindern in Deutschland zunächst religiös geprägt. Der gesellschaftliche Wandel im beginnenden 19. Jahrhundert führte zu einer Verschärfung der Notlage der armen Bevölkerung. Diese Entwicklung wurde vor allem durch die Industrialisierung ausgelöst. Die zunehmende Trennung von Produktion und Re-

produktion prägten das stark dichotome Geschlechterbild im Bürgertum, bei dem die Frau idealerweise keiner Berufsarbeit nachging, sondern die Verantwortung für den häuslichen Bereich und seine Repräsentation nach außen übernahm. Familien, die dem Proletariat angehörten, konnten durch die Notwendigkeit der Berufstätigkeit der Frauen und auch der älteren Kinder zur Sicherung des Lebensunterhaltes dem bürgerlichen Idealbild der Kleinkinderziehung in der Familie immer weniger entsprechen und gerieten dadurch weiter in das gesellschaftliche Abseits. Die Notlage der proletarischen Familien, die einherging mit einer allgemeinen Verschlechterung der Lebensbedingungen, brachte so eine zusätzliche Verwahrlosung der (Klein-)Kinder mit sich, die einen Großteil des Tages sich selbst überlassen werden mussten. Als Reaktion darauf wurden sogenannte Kleinkindbewahranstalten und Kleinkindschulen gegründet. Besonders die Kleinkindbewahranstalten waren in erster Linie darauf ausgerichtet, die Kinder der unteren Bevölkerungsschichten zu beaufsichtigen und sie so vor Unfällen und Kriminalität zu schützen. Eine ebenso bedeutsame Rolle spielte jedoch auch die Intention, die gesellschaftspolitische Ordnung durch die Disziplinierung der Kinder zu stärken. Die Versorgung beschränkte sich so hauptsächlich auf körperliche Aspekte, pädagogische Förderungen fanden wenig Berücksichtigung (vgl. Ebert 2006).

Den Kleinkindschulen lag eine christlich-missionarische Intention zugrunde, sie waren meist an Orden angeschlossen. Teilweise wurden didaktische Einheiten angeboten, die stark religiös geprägt waren und der Moralerziehung sowie der Ausbildung des Gehorsams dienten. Partiiell wurden handwerkliche Fähigkeiten für Jungen und für die Mädchen Handarbeiten vermittelt (vgl. Fried 2004, S. 268, sowie Grossmann 1994, S. 15-19). Die Kleinkindschulen können so als Angebot der Kirchen gesehen werden, das die Not in den proletarischen Familien lindern sollte. Die inhaltliche Ausrichtung der dort umgesetzten religiösen Erziehung verfolgte jedoch auch das Ziel, die Menschen an die kirchliche Lehre zu binden und somit systemstabilisierend zu wirken (vgl. Ebert 2006, S. 28-30).

Auch in den Kleinkindbewahranstalten spielte die religiöse Unterweisung eine wichtige Rolle. Sie wurden vor allem ab den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts durch das Bürgertum initiiert und stehen unter dem Aspekt des sozialkaritativen Engagements auch in enger Verbindung mit der bürgerlichen Frauenbewegung um Luise Otto. Die erzieherische Tätigkeit außerhalb der Familie wurde zu einem wichtigen Moment gesellschaftlicher Teilhabe für bürgerliche Frauen. Finanziert wurden die Anstalten über Spenden und aus öffentlichen Mitteln der Armenfürsorge, was es dem Staat ermöglichte, direkten Einfluss auf die Erziehungsziele der Anstalten zu nehmen. Neben der Intention, die Kinder aus den Arbeiterfamilien angemessen zu betreuen, wurden die Kleinkindbewahran-

stalten ebenfalls zu wichtigen Orten, schichtspezifische Erziehungsziele umzusetzen. Schulische Übungen, ein strenger Tagesablauf und eine intensive religiöse Unterweisung dienten der Disziplinierung der Zwei- bis Sechsjährigen, die oft in Gruppen mit bis zu 120 Kindern zusammengefasst wurden (vgl. Ebert 2006, S. 28-29).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde jedoch auch zusehens der Gedanke entwickelt, dass die Erziehung in der frühen Kindheit nicht nur den Aspekten der Versorgung und Disziplinierung gerecht werden müsse, sondern auch Möglichkeiten zur gezielten Förderung der Kinder genutzt werden sollten. Die Kindheit wurde immer stärker als eigene Lebensphase gesehen, als Moratorium, in dem Erziehung und Bildung einen neuen Stellenwert einnahmen und an die Stelle der frühen Kinderarbeit traten (Zinnecker 2000). Die ersten Einrichtungen, die mit dem Ziel eines höheren pädagogischen Anspruchs gegründet wurden, unter anderem von Julius Fölsig, richteten sich jedoch ausschließlich an das Bürgertum. Von dieser ständischen Ausrichtung grenzte sich Fröbel mit der Entwicklung seines pädagogischen Konzepts des Kindergartens ab. Als Sympathisant der Demokratiebewegung und der Ideen der Revolution von 1848/49 war es sein Ziel, Kindern unabhängig von ihrer Religion und ihrer familialen Herkunft Zugang zu einer demokratisch organisierten Elementarerziehung und Elementarbildung zu ermöglichen. Aufgrund dieser politischen und weltanschaulichen Ausrichtung des Fröbelschen Kindergartens versteht Christa Dommel diesen als „erste säkulare Bildungseinrichtung in Deutschland“ (Dommel 2004 sowie 2007, S. 115-116). Politische Unterstützung seiner Ideen fand Fröbel vor allem bei den bürgerlichen Frauenvereinen, bei liberalen Jüdinnen und Juden und in den freireligiösen Gemeinden Norddeutschlands, also unter Anhängern der Demokratiebewegung, die zugleich überwiegend zu den religiösen Minderheiten in Deutschland zählten. Seine politische Haltung und seine Distanz zu den christlichen Großkirchen riefen unter den Zeitgenossen von Fröbel heftige Kritik hervor. So waren unter anderem Fliedner, aber auch Johann Hinrich Wichern Gegner seines pädagogischen Konzepts, unter anderem, da Fröbel die Erbsündenlehre – wichtiger Bestandteil in der Pädagogik Fliedners – strikt ablehnte. Mit den Ideen der Demokratisierung und Säkularisierung der Volksbildung war das Konzept des Kindergartens also in zweifacher Hinsicht revolutionär, was schließlich auch zu einem Verbot der Fröbelschen Kindergärten in Preußen im Jahr 1851 führte, das bis 1860 galt. Ein Hauptargument der Initiative zum Verbot war dabei, dass in den Kindergärten zum Atheismus erzogen werde. Der Vorwurf des Atheismus traf Fröbels Selbstverständnis nicht – er vertrat eine christlich-inklusivistische Weltansicht – fokussierte jedoch erfolgreich die Unterbindung seiner konfessionell nicht gebundenen, demokratischen Erziehungsideale (vgl. Möller

2000, S. 35 sowie 87-91; Dommel 2007, S. 115-118; Dommel 2004 sowie Ebert 2006, S. 42-46).

Besonders die katholische Kirche stand einer Ausweitung elementarpädagogischer Angebote für alle Kinder – nicht nur für hilfsbedürftige Kinder aus sozial schwachen Familien – ablehnend gegenüber. Die außerfamiliäre Kleinkinderziehung widersprach dem Familienideal der katholischen Soziallehre (vgl. Kirchhoff 2008, S. 14).

Auf seine direkten Zeitgenossen hatte Fröbel wenig Einfluss, auch wenn seine Forderung, dass Erziehung nicht allein Aufgabe der Familie sein dürfe, sondern auch durch die Gesellschaft mit verantwortet werden müsse, für die Diskussionen um die Kleinkinderziehung in der Mitte des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann (vgl. Huppertz/Schinzler 1995, S. 322-323, sowie Fried 2004, S. 269). In der Folge führte diese Sicht gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu einer Konkurrenz zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen (vgl. Hofmeier 1995, S. 383). Heute gilt Fröbel als bedeutendster Pädagoge der Romantik (vgl. Böhm 2000, S. 190). Von besonderer Bedeutung bei der Rezeption von Fröbel und seinem pädagogischen Ansatz sind seine ganzheitliche Ausrichtung, die Betonung der Relevanz des Spiels unter dem Aspekt der Selbst-Bildung des Kindes sowie die von ihm entwickelten didaktischen Materialien. Seine politische und religiöse Haltung werden dagegen weniger thematisiert, so dass ein Verständnis von der Entstehungsgeschichte des heutigen Kindergartens aus rein christlich-kirchlichem Kontext vorherrschend ist (vgl. Ebert 2006 sowie Dommel 2004 und 2007). Dieses Bild wird durch die traditionell große Zahl elementarpädagogischer Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft gestärkt.

Dass sich historisch (hier vor allem bedingt durch den Zusammenhang mit dem Fürsorgegedanken) und auch bis in die Gegenwart ein Großteil der Kindergärten in konfessioneller Trägerschaft befand und befindet (vgl. Reyer 1987, sowie Grossmann 1987, S. 160-161), bewirkt, dass die kirchliche Kindergartenarbeit einen großen Stellenwert in der Frühpädagogik einnimmt. Religiöse Erziehung stellt seit Beginn der institutionellen Kleinkinderziehung bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts einen integralen Bestandteil des Arbeitsalltags der Erzieherinnen dar, besonders in Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft, die durch die dort häufig tätigen Ordensfrauen bzw. Diakonissen entscheidend geprägt wurden. Die religiöse Erziehung wurde in den konfessionellen Einrichtungen der Elementarpädagogik lange als selbstverständlich erachtet und so bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts weder in Bezug auf ihre Inhalte und Ziele umfassend reflektiert, noch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ausdrücklich thematisiert (vgl. Hofmeier 1995).

Das mangelnde Interesse an Forschungsarbeiten zur religionspädagogischen Erziehung in der Elementarpädagogik war bis in die frühen sechziger Jahre des

Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik
Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im
Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne

Lischke-Eisinger, L.

2012, XIII, 411 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-19768-5