

---

Peter Müller

# Religiöse Bildung am Bayerischen Untermain

---

echter

---

Peter Müller  
Religiöse Bildung am  
Bayerischen Untermain



---

**Peter Müller**

**Religiöse Bildung am  
Bayerischen Untermain**

**echter**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage 2013

© 2013 Echter Verlag GmbH, Würzburg

[www.echter-verlag.de](http://www.echter-verlag.de)

Gestaltung: Hain-Team ([www.hain-team.de](http://www.hain-team.de))

Druck und Bindung: CPI – Clausen & Bosse, Leck

ISBN 978-3-429-03613-3 (Print)

ISBN 978-3-429-04737-5 (PDF)

ISBN 978-3-429-06151-7 (ePub)

---

# Inhalt

## 1. Kapitel

<b>Einleitung und Begründung des Forschungsvorhabens . . .</b>	<b>15</b>
--	-----------

## 2. Kapitel

### **Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan**

<b>als Grundlage der Untersuchung . . . . .</b>	<b>21</b>
---	-----------

2.1.	Menschenbild und Prinzipien des Bayerischen Bildungsplans . . . . .	23
2.1.1.	Das Bild vom Kind . . . . .	23
2.1.2.	Das Verständnis von Bildung . . . . .	24
2.1.3.	Leitziele von Bildung im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan . . . . .	25
2.1.4.	Das Verhältnis von Spielen und Lernen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan . . . . .	27
2.1.5.	Der Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan . . . . .	31
2.1.6.	Das Demokratieprinzip im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan . . . . .	32
2.2.	Basiskompetenzen des Kindes . . . . .	33
2.2.1.	Personale Kompetenzen . . . . .	34
2.2.2.	Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext . . . . .	39
2.2.3.	Lernmethodische Kompetenz . . . . .	43
2.2.3.1.	Grundlagen . . . . .	43
2.2.3.2.	Der meta-kognitive Ansatz zum Erwerb lernmethodischer Kompetenz . . . . .	45
2.2.3.3.	Methodische Kompetenzen des Fachpersonals im meta-kognitiven Ansatz . . . . .	48
2.2.4.	Kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen . . . . .	49
2.2.4.1.	Begrifflichkeit und Aufgaben der frühen Bildung . . . . .	49

2.2.4.2.	Ansatz zur Entwicklung von Resilienz . . . . .	52
2.3.	Innere Strukturierung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans . . . . .	58
2.4.	Ausgewählte themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven . . . . .	59
2.4.1.	Übergänge des Kindes und Konsistenz im Bildungsverlauf . . . . .	60
2.4.1.1.	Leitgedanken . . . . .	60
2.4.1.2.	Ziele . . . . .	63
2.4.1.3.	Anregungen. . . . .	63
2.4.2.	Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund – Interkulturelle Erziehung . . . . .	64
2.4.2.1.	Leitgedanken . . . . .	64
2.4.2.2.	Ziele . . . . .	65
2.4.2.3.	Anregungen. . . . .	65
2.5.	Ausgewählte themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche. . . . .	66
2.5.1.	Werteorientierung und Religiosität . . . . .	67
2.5.1.1.	Leitgedanken . . . . .	67
2.5.1.2.	Bildungs- und Erziehungsziele. . . . .	67
2.5.1.3.	Bedeutung im pädagogischen Alltag . . . . .	69
2.5.1.4.	Pädagogische Leitlinien . . . . .	69
2.5.1.5.	Lernumgebung, Atmosphäre und Kooperation . . . . .	70
2.5.2.	Umwelt . . . . .	70
2.5.2.1.	Leitgedanken . . . . .	70
2.5.2.2.	Bildungs- und Erziehungsziele. . . . .	71
2.5.2.3.	Bedeutung im pädagogischen Alltag . . . . .	72
2.5.2.4.	Pädagogische Leitlinien . . . . .	72
2.5.2.5.	Lernumgebung, Atmosphäre und Kooperation . . . . .	73
2.6.	Schlüsselprozesse für Bildungs- und Erziehungsqualität . . . . .	74
2.6.1.	Mitwirkung von Kindern am Bildungsgeschehen . . . . .	74
2.6.1.1.	Leitgedanken . . . . .	74
2.6.1.2.	Bildungs- und Erziehungsziele. . . . .	76
2.6.1.3.	Elemente einer umfassenden Partizipationskultur . . . . .	77
2.6.2.	Moderierung von Bildungsprozessen . . . . .	79

---

2.6.3.	Beteiligung und Kooperation . . . . .	82
2.6.3.1.	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern . . . . .	82
2.6.3.2.	Gemeinwesenorientierung – Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen . . . . .	83
2.6.3.3.	Soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdungen des Kindeswohls . . . . .	84
2.6.4.	Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung . .	85
2.7.	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan – ein Instruktionsansatz?. . . . .	86
2.8.	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan im Vergleich mit den Bildungs- und Erziehungsplänen in Baden-Württemberg und Hessen . . . . .	90
2.8.1.	Begründung der Auswahl . . . . .	90
2.8.2.	Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan . . . .	91
2.8.2.1.	Charakteristika des Hessischen Bildungsplans. . . . .	92
2.8.2.2.	Unterschiede zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan in allgemeinpädagogischer Perspektive . . . . .	93
2.8.2.3.	Unterschiede zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan in religionspädagogischer Perspektive . . . . .	95
2.8.3.	Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg. . . . .	96
2.8.3.1.	Geschichtliche Entwicklung . . . . .	96
2.8.3.2.	Die Eckpunkte des Orientierungsplans in Bezug zum Bayerischen Bildungsplan . . . . .	97
2.8.3.3.	Die Bildungs- und Erziehungsmatrix des Orientierungsplans und die Verbindlichkeit des Plans . . . . .	100
2.8.3.4.	Das Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinn, Werte und Religion . . . . .	102
2.8.3.4.1.	Allgemeine Grundannahmen . . . . .	102
2.8.3.4.2.	Ziele und Fragen als Denkanstöße für das Bildungs- und Entwicklungsfeld . . . . .	103

2.8.3.4.3.	Die Weiterführung der elementaren Grundlagen in der Grundschule . . . . .	106
2.8.3.5.	Zusammenfassende Bewertung des Orientierungsplans . . . . .	107

### 3. Kapitel

	<b>Unterschiedliche Perspektiven elementarer religiöser Bildung . . . . .</b>	<b>111</b>
3.1.	„Bildung von Anfang an“ – Die gemeinsame Position der konfessionellen Bundesverbände von Kindertageseinrichtungen. . . . .	111
3.2.	„Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich“ – Die Position der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) . . . .	116
3.3.	Welt entdecken, Glauben leben: Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen. Die Position der deutschen Bischöfe . . . . .	125
3.3.1.	Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen – vier Leitgedanken zu den Erwartungen von Eltern, Schule, Kirche und Öffentlichkeit . . . .	125
3.3.1.1.	Die Erwartungen der Familie . . . . .	126
3.3.1.2.	Die Erwartungen der Schule . . . . .	127
3.3.1.3.	Die Erwartungen der Kirchengemeinde . . . . .	128
3.3.1.4.	Die gesellschaftlichen Erwartungen. . . . .	129
3.3.2.	Die Lebenswelt des Kindes . . . . .	130
3.3.2.1.	Die Familie als erste und grundlegende Lebenswelt des Kindes . . . . .	131
3.3.2.2.	Der Einfluss der Medien . . . . .	133
3.3.2.3.	Die Erfahrung religiöser und kultureller Pluralität . . . . .	133
3.3.3.	Der Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen. . . . .	134
3.3.4.	Grundsätze religiöser Bildung und Erziehung . . . .	140

---

3.3.5.	Erzieherinnen und Erzieher als pädagogische Fachkräfte und Zeugen des Evangeliums . . . . .	144
3.4.	Die Kindertheologie Anton Buchers . . . . .	145
3.4.1.	Was ist Theologie im Kontext der Fragestellung? . .	145
3.4.2.	Die Entstehung der Kindertheologie nach A. Bucher . . . . .	146
3.4.3.	Bausteine einer Kindertheologie. . . . .	149
3.4.3.1.	Kinder bringen Gottesbilder hervor. . . . .	149
3.4.3.2.	Kinder legen biblische Texte auf ihre Weise aus . . .	150
3.4.3.3.	Kinder als Schöpfungstheologen und Kosmologen. . . . .	150
3.4.3.4.	Kinder deuten Kontingenzenz. . . . .	151
3.4.4.	Das Verhältnis von Kindertheologie zur (intentionalen) Religionspädagogik. . . . .	152
3.4.5.	Buchers Resümee zur Kindertheologie . . . . .	157
3.5.	Friedrich Schweitzers Begründung und Bedeutung von Kindertheologie. . . . .	158
3.5.1.	Begründung der Kindertheologie nach F. Schweitzer . . . . .	158
3.5.2.	Bedeutung der Kindertheologie nach F. Schweitzer . . . . .	159
3.5.2.1.	Kindertheologie als Theologie der Kinder . . . . .	159
3.5.2.2.	Kindertheologie als Theologie mit Kindern . . . . .	161
3.5.2.3.	Kindertheologie als Theologie für Kinder . . . . .	162
3.5.3.	Zusammenfassung der Thesen von Friedrich Schweitzer . . . . .	163
3.6.	Resümee der unterschiedlichen Perspektiven elementarer religiöser Bildung und Erziehung . . . .	163

#### 4. Kapitel

<b>Thesen für eine ganzheitliche, lebenswelt- und sinnorientierte elementare und ko-konstruktive religiöse Frühpädagogik . . . . .</b>		165
4.1.	1. These: Kinder haben ein Recht auf religiöse Fragen und einen Anspruch auf altersgemäße Entwicklung eines Sinn- und Wertehorizonts.. . . . .	165
4.2.	2. These: Kinder haben nicht nur ein Recht auf Religion im Sinne einer Entwicklung eines individuellen Sinn- und Wertehorizonts. Sie haben auch ein Recht auf aktive Förderung in diesem Bereich. . . . .	167
4.3.	3. These: Religiöse Frühpädagogik ist an einer kulturellen Vielfalt interessiert und sucht den Dialog mit den jeweils anderen Religionen und deren kulturellen Entfaltungsformen.. . . . .	168
4.4.	4. These: Religiöse Frühpädagogik sucht die intensive Auseinandersetzung mit den Eltern. . . . .	170
4.5.	5. These: Religiöse Frühpädagogik setzt vor dem Hintergrund einer multireligiös geprägten Lebenswelt auf offene Auseinandersetzung in der Teamarbeit. . . . .	172
4.6.	6. These: Religiöse Frühpädagogik ist nicht identisch mit kirchlicher Erziehung.. . . . .	175

#### 5. Kapitel

<b>Sozialwissenschaftliche Grundlegung der empirischen Vorgehensweise . . . . .</b>		179
5.1.	Erhebungsdesign . . . . .	179
5.2.	Grundgesamtheit und Stichprobendesign. . . . .	180
5.3.	Erhebungsinstrumente . . . . .	182
5.4.	Datenerhebung . . . . .	183
5.5.	Rücklaufkontrolle . . . . .	184
5.6.	Repräsentativität und Struktur der Stichprobe. . . . .	184

## 6. Kapitel

<b>Die Fragebögen – Grundlage der Untersuchung</b> . . . . .	189
6.1. Einleitung des Fragebogens . . . . .	189
6.2. Der Leitungsbogen . . . . .	192
6.3. Der Gruppenbogen. . . . .	195
6.4. Das Erinnerungsschreiben. . . . .	208

## 7. Kapitel

### Auswertung der Untersuchung und

<b>kritische Überprüfung der Thesen</b> . . . . .	211
7.1. These: Kinder haben ein Recht auf religiöse Fragen und sie haben einen Anspruch auf eine altersgemäße Entwicklung eines Sinn- und Wertehorizonts. . . . .	211
7.1.1. Ergebnisse der Befragung der Leiterinnen (Mantelbogen) . . . . .	211
7.1.2. Ergebnisse der Erzieherinnen (Gruppenbogen). . . . .	216
7.1.3. Zusammenfassung der 1. These . . . . .	223
7.2. Kinder haben nicht nur ein Recht auf Religion im Sinne einer Entwicklung eines individuellen Sinn- und Wertehorizonts. Sie haben auch ein Recht auf aktive Förderung in diesem Bereich . . . . .	223
7.2.1. Ergebnisse der Befragung der Leitungen . . . . .	223
7.2.2. Ergebnisse der Erzieherinnen . . . . .	231
7.2.2.1. Ergebnisse des Kapitels II „Allgemeine Fragen zu religiöser Bildung und Erziehung“ . . . . .	231
7.2.2.2. Ergebnisse des Kapitels III „Ausgewählte Themen zu religiöser Bildung und Erziehung“ . . . . .	233
7.2.2.3. Ergebnisse des V. Kapitels „explizite religiöse Bildung und Erziehung“ . . . . .	233
7.2.2.4. Ergebnisse des VI. Kapitels „Religionspädagogische Arbeit und Bildungsplan“ . . . . .	272
7.2.3. Zusammenfassung der zweiten These. . . . .	283
7.3. Religiöse Frühpädagogik ist an einer kulturellen Vielfalt interessiert und sucht den Dialog mit den anderen Religionen und deren kulturellen Entfaltungsformen . . . . .	286

7.3.1.	Ergebnisse der Befragung bei den Leiterinnen . . . . .	287
7.3.2.	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Sicht der Leitungen . . . . .	291
7.3.3	Ergebnisse aus der Sicht der Erzieherinnen . . . . .	292
7.3.4.	Zusammenfassung und Bewertung der These 3 . . . . .	312
7.4.	Religiöse Frühpädagogik sucht die intensive Auseinandersetzung mit den Eltern . . . . .	314
7.4.1.	Ergebnisse der Befragung bei den Leiterinnen . . . . .	315
7.4.2.	Ergebnisse aus der Sicht der Erzieherinnen . . . . .	316
7.4.3.	Zusammenfassung und Bewertung der These 4 . . . . .	329
7.5.	Religiöse Frühpädagogik setzt vor dem Hintergrund einer multireligiös geprägten Lebenswelt auf offene Auseinandersetzung in der Teamarbeit . . . . .	332
7.5.1.	Ergebnisse der Leiterinnen. . . . .	332
7.5.2.	Ergebnisse aus der Sicht der Erzieherinnen . . . . .	334
7.5.3.	Exkurs: Anforderungen an die Aus- und Fortbildung . . . . .	340
7.5.3.1.	Ausbildung . . . . .	340
7.5.3.2.	Fortbildung . . . . .	351
7.5.4.	Zusammenfassung und Bewertung der These 5 . . . . .	359
7.6.	Religiöse Frühpädagogik ist nicht identisch mit kirchlicher Erziehung . . . . .	362
7.6.1.	Personenbezogene Faktoren . . . . .	363
7.6.2.	Exkurs: Zusammensetzung der Teilnehmerinnen der Studie und prägende Faktoren ihrer religiösen Entwicklung. . . . .	367
7.6.2.1.	Religionszugehörigkeit . . . . .	367
7.6.2.2.	Berufserfahrung . . . . .	368
7.6.2.3.	Prägende Sozialisationsfaktoren. . . . .	370
7.6.2.4.	Kirchliches (Des.) Interesse . . . . .	371
7.6.3.	Inhaltliche Faktoren . . . . .	373
7.6.3.1.	Herausgehobene Fragestellungen zu kirchlichem (Des-) Interesse . . . . .	374
7.6.3.2.	Überblick über weitere Fragestellungen der Kapitel II und III des Fragebogens . . . . .	383

7.6.3.3.	Exkurs: implizite Fragestellungen . . . . .	387
7.6.3.4.	Überblick über explizite Themen und kirchliches (Des-)Interesse . . . . .	389
7.6.3.5.	Interreligiöse Arbeit und kirchliches (Des-) Interesse. . . . .	394
7.6.4.	Zusammenfassung und Bewertung der These 6 . . .	395

## 8. Kapitel

### Zusammenfassung der Studie, Perspektiven und

<b>anstehende Aufgaben</b> . . . . .	399	
8.1.	Große Offenheit der Erzieherinnen für religiöse Fragen. . . . .	400
8.2.	Die Frage nach dem Menschenbild . . . . .	402
8.3.	Die Frage nach Gott . . . . .	404
8.3.1.	Lernen Kinder Gott als ein Geheimnis kennen? Der fragende Mensch im Mittelpunkt. . . . .	406
8.3.2.	Menschwerdung als Schlüsselbegriff einer aufgeklärten Suchhaltung nach dem Geheimnis des Lebens . . . . .	409
8.3.3.	Perspektiven für die Aus- und Fortbildung . . . . .	413
8.4.	Kindertheologie – Baustein zur Förderung eines fragenden Menschen . . . . .	414
8.4.1.	Kindertheologie in nichtkirchlichen Einrichtungen. . . . .	416
8.4.2.	Perspektiven für die Aus- und Fortbildung . . . . .	418
8.5.	Interreligiöse Arbeit als Notwendigkeit und Chance elementarer religiöser Bildung und Erziehung . . . . .	420
8.5.1.	Entwicklungsbedarf im Hinblick auf interreligiöse Kooperation . . . . .	422
8.5.2.	Perspektiven der interreligiösen und interkulturellen Arbeit . . . . .	423
8.6.	Verantwortung aller Träger für elementare religiöse Bildung und Erziehung. . . . .	424
8.6.1.	Nichtkirchliche Träger . . . . .	425
8.6.2.	Kirchliche Träger. . . . .	426

8.6.3.	Perspektiven für eine Kooperation mit den Trägern . . . . .	428
8.7.	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Forum religiöser Frühpädagogik . . . . .	429
8.7.1.	Offenheit der Eltern . . . . .	430
8.7.2.	Perspektiven für eine kindorientierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. . . . .	430
8.8.	Religiöse Bildung und Erziehung als Teamaufgabe .	432
8.9.	Religiöse Frühpädagogik im Diskurs aller Träger: Aufgabe und Chance . . . . .	434
	<b>Epilog . . . . .</b>	<b>439</b>
	<b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>	<b>441</b>
	<b>Internetquellen . . . . .</b>	<b>449</b>
	<b>Danksagung . . . . .</b>	<b>451</b>

---

# 1. Kapitel

## Einleitung und Begründung des Forschungsvorhabens

Die vorliegende Studie ist aus dem wissenschaftlichen Interesse des Autors entstanden, zu überprüfen, wie sich die Praxis der elementaren religiösen Bildung am Bayerischen Untermain darstellt. Hierbei sind zwei Perspektiven interesseseitend gewesen: Zum einen der regionale Bezug und zum anderen die aktuelle gesellschaftliche Bildungsdiskussion.

Der regionale Bezug ist deshalb von Bedeutung, weil in der Erkenntnis dessen, was ist, auch die Chance liegt für das, was in Zukunft sein wird. Der Autor der Studie ist seit vielen Jahren an der Fachakademie für Sozialpädagogik Aschaffenburg in der religionspädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen tätig. Die Fachakademie sieht sich in ihrem Selbstverständnis als Kompetenzzentrum für frühe Bildung in der Region und insofern auch als Motor für Innovation. Die Ausrichtung möglicher Innovationen hat sich an den Realitäten der sozialpädagogischen Praxis zu orientieren, wenn sie denn eine Chance auf Umsetzung haben will.<sup>1</sup> Insofern ist eine gute Kenntnis der religionspädagogischen Praxis in den Einrichtungen die Voraussetzung für eine verbesserte Ausbildung und in der Folge auch für Innovationen in der Praxis. Die Studie gibt einen Einblick in das, was an religiöser Bildung und Erziehung am Bayerischen Untermain realisiert wird. Sie ist quantitativ orientiert und – so viel sei schon zu Beginn vorweggenommen – eine Einladung zur qualitativen Vertiefung. Diese Einschränkung gilt es deutlich festzuhalten. Immer wieder laden die Ergebnisse ein, genauer nachzufragen. Im Rahmen einer Vollzeitstelle

1 Zumindst stellt dies die Perspektive des Leitbildes der Fachakademie in Aschaffenburg dar, die im Zusammenhang mit der Frage nach dem Stellenwert von Praxis und Theorie eindeutig festhält: Praxisstellen und Fachakademie verstehen sich als gleichwertige Partner. Zum Leitbild: <http://www.faks-ab.de/download/leitbild.pdf> 15.4.2011.

und den Aufgaben eines stellvertretenden Direktors, die der Autor auch noch zu bewältigen hat, zeigten sich aber deutliche Grenzen des Forschungsvolumens.

Dieses Interesse – für die Region einen Forschungsbeitrag zu liefern – wird aber in besonderer Weise durch die Debatte über die Bildung in der frühen Kindheit gespeist. Ausgelöst durch den Pisa-Schock und die entsprechende Wiederentdeckung der frühkindlichen Entwicklung in der Forschung,<sup>2</sup> hat sich eine gewisse Fixierung der frühkindlichen Bildung entwickelt. Ein Anliegen des Autors ist es, dieser einseitigen Fokussierung der Bildungsinhalte auf verwertbares Wissen aus dem Bereich der Naturwissenschaften und einer etablierten Förderkultur, die primär zum Ziel hat, den schulischen Erfolg der Kinder zu gewährleisten, entgegen zu wirken. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es ist nicht das Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Diskussion über frühkindliche Bildung und entsprechende kindgerechte Förderung zu diskreditieren.<sup>3</sup> Sie will im Gegenteil einen Beitrag gerade zu dieser Debatte beitragen, indem sie deutlich macht: Die Diskussion um Bildung und Erziehung muss nach Pisa ergänzt werden um die Frage nach der Fähigkeit unserer Kinder, die „Texte des Lebens als Ganzes“ zu lesen. Was ist damit gemeint? Zum Wesen des Menschen gehört es unabdingbar, dass er Fragen nach dem woher und wohin stellt. Die Sehnsucht nach einer umfassenden Gerechtigkeit und einem umfassenden Frieden von Mensch und Welt ist eben Ausdruck einer Dimension im Menschen, die ihn immer wieder die Welt, wie sie vordergründig ist, übersteigen lässt. Diese „Transzendenzfähigkeit“<sup>4</sup> führt den Menschen zu einer Ahnung, dass die Welt eben

2 vgl. Rogge, R., Elementarpädagogik und Religion, <http://www.rpi-loccum.de/roelemt.html#>, Download 26. 1. 2012.

3 Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird diese einseitige Fixierung systematisch nicht vollzogen. Dort wird von der Gleichberechtigung aller Bildungsbereiche gesprochen. In der Handreichung des Bayerischen Bildungsplans für Kinder unter drei Jahren ist diese Gleichberechtigung jedoch nicht mehr erkennbar. Dort kommt die Bedeutung religiöser Bildung nicht mehr vor. Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, Weimar – Berlin 2010.

4 vgl. Röser, J., Mut zur Religion, Freiburg 2005.

nicht fertig ist. Wenn wir Kinder nicht zur Ahnungslosigkeit erziehen wollen, sondern ihnen etwas von unserer Weisheit für ihren eigenen Weg mitgeben wollen, dann hat Bildung immer auch die Aufgabe, Kinder selbst die Fragen nach dem Woher, Warum und Wohin stellen zu lassen und sie hierbei zu begleiten. Es geht – um das Bild vom „Text des Lebens als Ganzes“ noch einmal aufzugreifen – um eine Lese- und Deutungskompetenz für die Fragen, die nicht im Bereich des Mess-, Zähl- und Wiegbaren liegen. Und diese Fragen tauchen im „Kon-Text“ des Lebens immer wieder auf. Jörg Zink geht dabei sogar so weit, dass er sagt: „Überall, wo es im Leben wichtig wird, hören die Beweise auf. Wenn euch jemand liebt, müsst ihr es ihm glauben. Es gibt keine Liebesbeweise ... Aber glauben heißt nicht, seinen Verstand an der Garderobe abzugeben. Es heißt vertrauen, auch wo man nichts sieht (...).“<sup>5</sup> Diese Dimension wach zu halten ist eine wesentliche Aufgabe religiöser Bildung. Es geht um ein Nach – Denken von Sinnentwürfen und ein Weiter – Denken für eine gesicherte Zukunft unserer Gesellschaft. Insofern ist religiöse Bildung und Erziehung ein Beitrag zur nachhaltigen Sicherung einer aufgeklärten Gesellschaft. In Anbetracht der religiös geprägten Konflikte in unserer Welt und vor dem Hintergrund der Reaktorkatastrophe von „Fukushima“ erscheinen die Gedanken von J. Röser zukunftsweisend: „Über die Zukunft dieser Zivilisation und das Schicksal der nachfolgenden Generationen wird im Bereich des Religiösen wesentlich mitentschieden. Nachdenkliche Eltern wollen solche Entscheidungen nicht einfach passiv anderen überlassen, sondern sie aktiv durch Wort und Tat mitgestalten. Sie wollen gemeinsam mit ihren Kindern nicht nur materiell gesichert, sondern auch geistig kreativ und spirituell sinnvoll leben. Eine offene Gesellschaft, die offen bleiben möchte, muss sich dem kulturellen Wettbewerb um Moral, Werte und Glauben öffnen, auch in religiöser Hinsicht. Wie sind wir darauf vorbereitet? Wie bereiten wir uns darauf vor?“<sup>6</sup>

Diese Fragen zielen auf die religiöse Bildung im Allgemeinen und es ist klar, dass diese nicht allein von den Erzieherinnen und Erziehern im Feld elementarer religiöser Bildung beantwortet werden kön-

5 In: Möllering, K., (Hg.), Worauf du dich verlassen kannst, Leipzig 2010<sup>10</sup>, S. 53f.

6 Röser, ebd., S. 9.

nen. Die Bedeutung der frühen Bildung im Allgemeinen verweist aber *auch* auf den Stellenwert der frühen religiösen Bildung und Erziehung und auf die Verantwortung aller Akteure in diesem Feld.

Wenn hier von religiöser Bildung gesprochen wird, gilt es zu beachten, dass die Begriffe religiöse Bildung und kirchliche Erziehung im Alltagsgebrauch häufig synonym verwendet werden. Dies hängt sicherlich mit der christlich geprägten Kultur unserer Gesellschaft zusammen. In der Studie wird jedoch deutlich, dass diese Begriffe differenziert verwendet werden sollten. Die bundesdeutsche Gesellschaft verändert sich im Zeitalter der Globalisierung in zunehmenden Maß in Richtung Pluralisierung von Lebenslagen und Haltungen.<sup>7</sup> Diese haben auch Auswirkung auf die religiöse Ausrichtung eines zunehmend individualisierten Lebensstils. Die Vorgaben kirchlich-institutionalisierter Religion sind von daher im Kontext dieses Individualisierungsprozesses von einer individuellen Perspektive zu unterscheiden. Das Individuum „bastelt“ sich heute vielmehr auch seine eigene Religiosität.<sup>8</sup> Hierin liegt Chance und Risiko zugleich. Das Sprichwort – „Früher mussten wir spüren. Heute fehlen uns die Spuren.“ – drückt die Ambivalenz aus. Die Chance drückt sich in dem Freiheits- und Emanzipationspotenzial aus. Das Risiko liegt darin, dass die vorhandenen Weisheitspotenziale der „verfassten Religionen“ im Hinblick auf den oben formulierten Bildungsanspruch zu wenig genutzt werden. Diese Potenziale in einem Dialog auf Augenhöhe mit den Akteuren der religiösen Frühpädagogik einzubringen, ist Aufgabe der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Aus Sicht der Kinder bleibt aber festzuhalten: Ihr Recht ist es, eine Lesehilfe für die „Kon-Texte der Welt“ zu erhalten. Ein nicht unwesentlicher „Kon-Textbaustein“ sind diese Fragen nach dem Woher, Warum und Wohin und die in den Religionen zusammengetragenen Erfahrungen mit diesen Fragen. Ohne eine religiöse Bildung und Erziehung, die Kinder auf diesem Erfahrungsweg begleitet, sind die Kinder – um im Bild zu bleiben – nicht

7 Vgl. hierzu: Münchmeier, R.: Zur Bedeutung von (Religiosität in) Familien in sozialpädagogischer Sicht, in: Biesinger A. et al., Brauchen Kinder Religion?, Weinheim 2005.

8 Vgl. hierzu Kohler-Spiegel, H.: Erfahrungen des Heiligen, Religion lernen und lehren, München 2008, S. 25ff.

lesefähig und folglich auch nicht ausdrucksfähig. Eine solche „Lese- und Ausdrucksschwäche“ hat aber andere Auswirkungen auf die existenzielle Gestaltung des Lebens als die sonst in unserem Bildungssystem gemeinte Lese- und Rechtschreibschwäche. Aber wie es auch in der deutschen Sprache eine Rechtschreibreform gab, so erscheint es auch im Feld der religiösen Bildung und Erziehung sinnvoll, über Reformen nachzudenken. Reformen, die sich einerseits der Bedeutung des Gegenstandes bewusst sind, aber auch erkennen, wo sich (religiöse) Sprache weiter entwickeln muss, weil sich die Sprachgepflogenheiten verändert haben und das, was ausgedrückt werden soll, eventuell nicht mehr in Sprachform und Sprachgefühl heutiger Menschen passt. Die vorliegende Studie liefert einen Blick auf die Situation am Bayerischen Untermain und so viel sei schon angezeigt: Sie zeigt einerseits eine hohe Wertschätzung elementarer religiöser Bildung und Erziehung bei den Fachkräften auf. Es wird aber auch deutlich, wo es sinnvoll und nötig ist, neue Wege zu gehen.

Bereits die Struktur der vorliegenden Studie verdeutlicht, dass viele Akteure in diesem Fragekontext gefordert sind. Als solche gelten die Kinder, die Erzieher/innen und Eltern, die Kooperation mit dem Träger und die Aus- und Fortbildung. Die Beschreibung der pädagogischen Grundlagen des Bildungsplans liefert in dieser Arbeit den theoretischen Bezugsrahmen.

Im 2. Kapitel werden diese Grundlagen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans vorgestellt. Hierbei wird das Bild des kompetenten Kindes und die Bedeutung der Ko-Konstruktion als bildungstheoretischer Rahmen verdeutlicht. Ausgewählte themenübergreifende und themenbezogene Bildungs- und Erziehungsperspektiven werden hierbei vorgestellt. Solche sind: „Übergänge des Kindes“, interkulturelle Erziehung, Werteorientierung und Religiosität und Umwelt. Die Beschreibung der Schlüsselprozesse greift die Frage auf, wie die o. g. Prinzipien in der Erziehungs- und Bildungsarbeit durch Partizipation, Vernetzung und Evaluation umgesetzt und in kindorientierter Perspektive moderiert werden können. Den Abschluss dieses Kapitels bilden zwei Perspektiven, die quasi von außen auf den Bayerischen Bildungsplan (BEP) blicken. So wird der Frage nachgegangen, ob der BEP ein Instruktionsansatz ist, und: Wie stellt sich der BEP im Ver-

gleich zu den Bildungsplänen der an die Region Bayerischer Untermain angrenzenden Bundesländer Hessen und Baden-Württemberg dar?

Im Anschluss daran werden im 3. Kapitel unterschiedliche Perspektiven der elementaren religiösen Bildung dargestellt. Dies sind die Positionen der christlichen Kirchen und deren Fachverbände. Das im 2. Kapitel aufgezeigte Bild vom kompetenten Kind verweist auf die Entwicklung der Kindertheologie und stellt die wesentlichen Anliegen dieser pädagogischen Entwicklung vor. Im 4. Kapitel werden Thesen für eine ganzheitliche lebens- und sinnorientierte elementare Frühpädagogik am Bayerischen Untermain entwickelt und in ihrem Zusammenhang theoretisch begründet.

Das 5. Kapitel liefert die sozialwissenschaftliche Begründung und zeigt in der Datenanalyse die Repräsentativität der Studie auf. Im Folgekapitel wird aufgezeigt, wie die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen für die Mitarbeit in diesem umfangreichen Forschungsprojekt gewonnen wurden und wie die Fragebögen für die Leitung und die Erzieher/innen aufgebaut sind.

Die Auswertung des Fragebogens wird im 7. Kapitel sehr umfangreich dargestellt und im Hinblick auf die Thesen des 4. Kapitels kritisch überprüft. Das letzte Kapitel widmet sich zusammenfassend den Perspektiven und den sich daraus ergebenden Aufgaben für die Akteure elementarer religiöser Bildung und Erziehung am Bayerischen Untermain. Hierbei wird noch einmal Bezug genommen auf die theologischen und pädagogischen Grundlagen, die diese Arbeit in ihrer Denkrichtung geprägt haben.

---

## 2. Kapitel

# Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan als Grundlage der Untersuchung

Das bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (StMAS) hat in Verbindung mit dem Institut für Frühpädagogik (IFP) im Jahre 2006 nach einjähriger Erprobung den „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“<sup>9</sup> herausgegeben. Er versteht sich nach den Worten der damals zuständigen Ministerin Stewens als „Teil der Qualitäts- und Bildungsinitiative Bayerns.“<sup>10</sup> Für Prof. Fthenakis, den damaligen Leiter des Instituts für Frühpädagogik, ist der Bildungsplan ein Instrument, für „dessen angemessene Umsetzung nicht nur eine hohe pädagogisch-didaktische Kompetenz maßgeblich (ist), viel wichtiger ist, dass die „Philosophie“ des Plans, d. h. das Menschenbild und die Prinzipien, die ihm zugrunde liegen, verinnerlicht werden.“<sup>11</sup> Diese Prinzipien bilden die Grundlage für Kinderkrippen, Kindergärten und andere vorschulische Kindertageseinrichtungen. Diese Prinzipien basieren auf einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das sich an der Entwicklung und am Wohlbefinden des Kindes in allen Bereichen orientiert. Die herausragende Bedeutung der prozessualen Bildungsaspekte soll alle motivieren, ihre Bildungsarbeit danach zu gestalten. Es ist angestrebt, an **allen** vorschulischen Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf zu sichern. Die Gestaltung und Organisation der Bildungsprozesse haben sich allein am Kind zu

9 Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg), 2006: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung.

10 Ebd., S. 9.

11 Ebd., S. 11.

orientieren und nicht an den einzelnen Bildungsinstitutionen.<sup>12</sup> Der Plan stellt für sich betrachtet keine verbindliche Vorgabe im Hinblick auf die Umsetzung in der pädagogischen Arbeit dar. Andererseits bietet er den „Orientierungsrahmen“, wie das pädagogische Personal die normierten Bildungs- und Erziehungsziele der Ausführungsverordnung zum BayKiBiG (BayKiBiGV) „bestmöglich“ umsetzen kann. Er stellt einen „klaren Bezugsrahmen für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und für die Zusammenarbeit mit den Schulen dar. Er wendet sich gegen fachliche Beliebigkeit und tritt ein für die Chancengleichheit und hohe Bildungsqualität für alle Kinder. So ist er letztlich als „Handlungsanleitung“ zur Verordnung des BayKiBiG zu verstehen.<sup>13</sup> Die Verantwortung für die Umsetzung eines solchen Rahmenplans im Rahmen einer je eigenen Konzeption, wird zusammen mit dem Träger in die Hände der Einrichtungsleitung gelegt. Bei der Entwicklung der Konzeption sind die Eltern zu beteiligen, da der Plan davon ausgeht, dass Familien mehr denn je Unterstützung von außen brauchen und andererseits aber auch in die Arbeit der Kindertageseinrichtungen eingebunden werden müssen. Der Plan sieht ein „modernes Coaching für Familien“ als notwendig an. Eltern brauchen zunehmend mehr Angebote zur Stärkung ihrer elterlichen Arbeit. So können Kindertageseinrichtungen zu „lokalen Kompetenzzentren für Kinder und Familien“ werden. Als Beispiel werden die „Early Excellence Centres“ in England angeführt.<sup>14</sup>

Der Plan ist als offen bleibendes Projekt geplant. „Es gilt, ihn in regelmäßigen Abständen zu evaluieren und bei Bedarf an neue Entwicklungen anzupassen.“<sup>15</sup> Das Institut für Frühpädagogik (IFP) wird die Umsetzung des Planes durch vertiefende Forschungsprojekte weiterhin begleiten. Das pädagogische Personal wie auch die Träger werden durch Qualifizierungsmaßnahmen und durch die Entwicklung weiterführender Materialien weitere Unterstützung durch das IFP erfahren. So wird auf den Online-Infodienst des IFP zum Bildungsplan hin-

12 Ebd., S. 38 Hervorhebung durch den Verfasser, siehe Anm. 6.

13 Ebd., vgl. S. 37f.

14 Ebd., vgl. S. 39.

15 Ebd., S. 41.

gewiesen, der ergänzende und vertiefende Beiträge enthält und kontinuierlich ausgebaut werden soll.<sup>16</sup>

## 2.1. Menschenbild und Prinzipien des bayerischen Bildungsplans

### 2.1.1. Das Bild vom Kind

Vier Gesichtspunkte werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben

- Der neugeborene Mensch kommt als kompetenter Säugling zur Welt.

Unter Bezugnahme auf entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Säuglings- und Kleinkindforschung wird hervorgehoben, dass das Kind unmittelbar nach der Geburt beginnt, seine Umwelt zu erkunden und mit ihr in Beziehung zu treten.

- Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Geburt an aktiv mit.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Mensch auf „Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit angelegt ist,“<sup>17</sup> können Kinder entwicklungsangemessene Verantwortung übernehmen. Sie sind aktive Mitgestalter und können ihre Bedürfnisse äußern. „Kinder sind reich an Ideen und werden mit zunehmendem Alter und Wissenserwerb zu Experten, deren Weltverständnis in Einzelbereichen dem der Erwachsenen ähnelt. In ihrem Tun und Fragestellen sind Kinder höchst kreative Erfinder, Künstler, Physiker, Mathematiker, Historiker und Philosophen. Sie wollen im Dialog mit anderen an **allen** Weltvorgängen teilnehmen, um ihr Weltverständnis kontinuierlich zu erweitern.“<sup>18</sup>

16 Vgl. ebd und [www.ifp-bayern.de](http://www.ifp-bayern.de).

17 Ebd., S. 23.

18 Ebd. Die Hervorhebung von **allen** Weltvorgängen (durch den Verfasser) erscheint mir deshalb wichtig, weil, wie später gezeigt werden wird, es auch um die Kompetenz der Kinder als Theologen und Philosophen gehen wird.

- Jedes Kind unterscheidet sich durch seine Persönlichkeit und Individualität von anderen Kindern.

Diese einzigartigen Besonderheiten sind abhängig von seinem „Temperament, seinen Anlagen, Stärken, Bedingungen des Aufwachsens, seinen Eigenaktivitäten und seinem Entwicklungstempo.“ Die Entwicklung des Kindes wird als ein „komplexes, individuell verlaufendes Geschehen“ verstanden.<sup>19</sup>

- Kinder haben Rechte.

Unter Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention wird ein Recht auf „bestmögliche Bildung von Anfang“ postuliert. Als oberstes Ziel der frühen Bildung wird die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit mit ihren Begabungen und geistig-körperlichen Fähigkeiten angesehen. Das Recht auf Mitsprache und Mitgestaltung der Kinder im Hinblick auf ihre Bildung wird in besonderer Weise hervorgehoben.

### **2.1.2. Das Verständnis von Bildung**

Vor dem Hintergrund des oben dargestellten Bildes vom Kind wird Bildung als sozialer Prozess verstanden. „Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt.“<sup>20</sup> Bildungsprozesse sind also immer im sozialen und kulturellen Kontext anzusiedeln. Drei Aspekte werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

- Die kindliche Entwicklung wird von Anfang an unter biologischen und soziokulturellen Reifungs- und Wachstumsprozessen gesehen.
- Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan bekennt sich ausdrücklich zu seiner abendländischen Tradition, die durch das humanistische und christliche Welt- und Menschenbild geprägt ist. Gleichzeitig wird betont, dass auch Familien und Kinder mit einem anderen kulturellen und religiösen Hintergrund am Bildungs-geschehen zu beteiligen sind. Diese Unterschiede „sind als Chance

19 Ebd.

20 Ebd., S. 24.

und Bereicherung zu betrachten. Sie werden genutzt, um allen mehr Lernerfahrungen zu bieten.“<sup>21</sup>

- Das Verständnis von Bildung als sozialem Prozess führt zu einer erweiterten Zielsetzung des Bildungsplanes: „Neben der Stärkung individueller Autonomie werden auch die Mitgestaltung der sozialen und kulturellen Umgebung und die entwicklungsangemessene Übernahme von Verantwortung betont.“<sup>22</sup>

Der Bildungsplan orientiert sich vor diesem Hintergrund in seinen Zielen und Inhalten an einem „weiten und ganzheitlichen Verständnis“, das folgende Dimensionen berücksichtigt: persönliche, interaktionale und kulturelle Wissensdimension und eine partizipatorische Dimension. Er legt ein „breites Verständnis von Allgemeinwissen zugrunde. Es stellt die Entwicklung von Basiskompetenzen und Werthaltungen in den Mittelpunkt und verknüpft diese mit dem Erwerb von inhaltlichem Basiswissen.“ Dies vermittelt den Kindern ein „inneres Gerüst“ und gibt ihnen so Orientierung. Insbesondere ermöglicht dieses Bildungskonzept den produktiven Umgang mit Vielfalt und Wandel. Der partizipatorische Aspekt unterstützt die Entwicklung positiver Haltungen zum Leben und Lernen nachhaltig.<sup>23</sup>

Da Kinder Kompetenzen, Werthaltungen und Wissen an vielen Bildungsorten erwerben, betont der bayerische Bildungsplan, da diese aufeinander angewiesen sind, diese zu verknüpfen. Er unterscheidet zwischen informellen Bildungsorten (z. B. Familie, Kindergruppe, Medienwelt), non-formalen Bildungsorten (Kindertageseinrichtungen, Musik- und Kunstschule) und formalen Bildungsorten (Schulen).<sup>24</sup>

### **2.1.3. Leitziele von Bildung im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan**

Bildung und Lernen wird als lebenslanger Prozess verstanden, der insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren und den sich anschließenden

21 Ebd., S. 24.

22 Ebd.

23 Vgl. ebd., S. 25.

24 Vgl. ebd.

den Grundschuljahren nachhaltig geprägt wird. „In diesen Jahren sind die Lernprozesse des Kindes unlösbar verbunden mit der Plastizität des Gehirns, seiner Veränderbarkeit und Formbarkeit; es wird der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt. Je solider und breiter die Basis an Wissen und Können aus jener Zeit ist, desto leichter und erfolgreicher lernt das Kind danach.“<sup>25</sup> Drei Leitziele sollen diesem hohen Stellenwert der frühen Bildung zur Umsetzung verhelfen.

- **Stärkung kindlicher Autonomie und sozialer Mitverantwortung.** So sind jedem Kind „größtmögliche Freiräume für seine Entwicklung zu bieten“. Gleichzeitig gilt es, in diesen Freiräumen Gelegenheiten zu schaffen, in denen das Kind lernt, in sozialer Verantwortung zu handeln. Dazu sind konkrete Mitsprache- und Wahlmöglichkeiten notwendig. In der kindgemäßen Reflexion des eigenen Verhaltens lernt es die Konsequenzen seines Handelns für sich und für andere.<sup>26</sup>
- **Stärkung lernmethodischer Kompetenz.** Lernen lernen ist nicht erst eine Aufgabe der Schule. Durch gezielte, d. h. an bestimmten Situationen und Inhalten orientierte Moderation der Lernprozesse, erwerben Kinder die Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken (Meta-Kognition). Sie lernen erste Strategien, um ihr Lernen selbst zu steuern.
- **Stärkung des kompetenten Umgangs mit Veränderungen und Belastungen.** Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Resilienz nicht angeboren, sondern von zwei Faktoren geprägt ist (das Vorhandensein bzw. Fehlen spezifischer menschlicher Stärken, z. B. positives Denken, Kreativität, Vertrauen, Selbstreflexion, soziale Kompetenzen und förderliche Umweltbedingungen z. B. soziale Beziehungen), wird der Qualität der Beziehungen, die Kinder in der Familie und in den anderen Bildungsorten erfahren, zentrale Bedeutung für den Erwerb von Resilienz zugemessen. Daher fordert der Plan insbesondere jene Kompetenzen zu stärken, die das Kind befähigen, mit Veränderungen und Belastungen konstruktiv umzugehen. Auch hier wird das eigene Lernen des Kindes herausgestellt. Es soll lernen, in Belastungssituationen auch die Herausforderung zu se-

25 Ebd., S. 26.

26 Vgl. ebd.

hen und seine Kräfte sowie seine sozialen Ressourcen zu nutzen. Von besonderer Bedeutung für die Begleitung der Kinder sind in diesem Zusammenhang die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsorten, weil die Kinder sich in diesen Situationen auf viele neue Situationen einstellen müssen.

Bildung und Erziehung lassen sich vor diesem Hintergrund kaum mehr abgrenzen. Wird Bildung als sozialer Prozess verstanden, so sind die klassischen Aufgaben der Erziehung wie z. B. die Entwicklung von Werthaltungen, Gestaltung von Beziehungen und Umgang mit Gefühlen auch Gegenstand von Bildung. „Mut zur Erziehung, d. h. Kindern in einer wertschätzenden Weise Orientierung geben, indem erwachsene Bezugspersonen ihnen gegenüber klare Standpunkte beziehen und Grenzen setzen – dies ist ein Anliegen, das Eltern und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in ihrer gemeinsamen Verantwortung für das Kind gleichermaßen betrifft.“<sup>27</sup>

#### **2.1.4 Das Verhältnis von Spielen und Lernen im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan**

Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan baut auf dem in Schweden entwickelten „ko-konstruktiven Lernansatz“ auf. Er betont, wie im Bildungsverständnis bereits erwähnt, die meta-kognitive Ebene. Er zielt darauf ab, dass Kinder ein Verständnis für die Phänomene der Umwelt entwickeln und zugleich bewusst lernen. „Lernprozesse werden nicht mehr als bloße Wissensaneignung verstanden, sondern als aktive und kooperative Formen der Wissenskonstruktion und des Kompetenzerwerbs. Soziale und individuelle Formen des Lernens gehen Hand in Hand. Die Unterstützung der Kinder bei ihren Lernprozessen erfordert sozialen Austausch auch dann, wenn Lernbegleiter wie Medien und Bücher Einsatz finden.“<sup>28</sup> Entscheidend für den Lernfortschritt ist die **Qualität des geforderten Interaktionsgeschehens**. Verantwortlich für deren Moderation ist die jeweilige Fachkraft. Der Plan betont wie wichtig es ist, das Interesse mit den Kindern zu teilen, he-

27 Ebd., S. 28.

28 Ebd., S. 32.

rauszufinden, wie sie Dinge erleben und verstehen, mit ihnen gemeinsame Aktivitäten durchzuführen, sich mit ihnen im steten Dialog zu befinden und das Lerngeschehen immer wieder für Kinder zu visualisieren, z. B. durch Fotos und Aufzeichnungen. Kinder und Erwachsene werden zu einer „lernenden Gemeinschaft“, in die sich jeder mit seinen Stärken und seinem Wissen einbringen kann. Die Grenzen zwischen Lehren und Lernen verwischen. Auch hier werden Kinder zu Mitgestaltern Ihrer Lernprozesse und zu aktiven Ko-Konstrukteuren ihres Wissens und Verstehens.<sup>29</sup>

Der Plan strebt eine Überwindung des Gegensatzes von spiel- und instruktionsorientierten Lernansätzen an. Er hebt deutlich hervor: Bis zur Einschulung herrschen informelle und non-formale spielerische Lernformen vor. Grundlagen elementarer Bildungsprozesse bleiben sinnliche Wahrnehmung, Bewegung, Spiel und kommunikativer Austausch. Spielen und Lernen stellen keine Gegensätze dar. Auf beiden Seiten der gleichen Medaille wird eine Beziehung zur Umwelt hergestellt bzw. Umwelt verarbeitet. Spiel- und Lebenswelt sind eng miteinander verknüpft. Das Spiel ist „die elementare Form des Lernens. Und es ist Auslöser und integraler Bestandteil geplanter und moderierter Lernaktivitäten mit Kindern“.<sup>30</sup>

Aber zugleich will kein Kind nur spielen, es will auch mit realem Leben und ernsthaftem Tun befasst sein. Die Höhergewichtung des elementaren Bildungsauftrags hat zur Konsequenz, „dass sich das beiläufige Lernen der Kinder bei ihrem Spiel zum spielerischen Lernen entwickelt, dem mehr systematische Begleitung und didaktische Aufbereitung zuteil wird, und das durch weitere Bildungsansätze wie Projekte und Workshops ergänzt wird. Freispiel ist wichtig, sollte jedoch unterstützt werden und muss in einem angemessenen Verhältnis zu Lernaktivitäten stehen, die die Erwachsenen planen und initiieren.“<sup>31</sup> Solche strukturierten Lernangebote müssen täglich erlebt werden und bilden somit ein Lernmodell. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür

29 Vgl. ebd.

30 Ebd., S. 31.

31 Ebd., S. 32.

ist, mit allen Kindern über eine längere Zeit hinweg ungestört pädagogisch arbeiten zu können.<sup>32</sup>

Für dieses Verständnis von spielerischem Lernen werden einige Faktoren benannt, die zum Gelingen beitragen:

- Bedingung ist ein **Umfeld, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen**, in dem sie täglich ausreichende Möglichkeiten zur Bewegung haben und mit allen Sinnen beteiligt sind. Lernprozesse müssen an den kindlichen Gegebenheiten wie Neugier und Experimentieren ansetzen. Gleichzeitig brauchen Kinder individuelle Lernwege, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Kinder gerecht werden.
- Unter den Stichworten **Interesse, Atmosphäre und Lernumgebung** wird der Zusammenhang zwischen dem Kontext des Kindes und seiner Lernfreude hervorgehoben. Kinder interessieren sich nicht in erster Linie für reine Fakten. Ihr Interesse bezieht sich auf den Zusammenhang, z. B. im Rahmen einer Geschichte, in dem ein Lernprozess organisiert wird. Entscheidend sind die Emotionen, die Lernaktivitäten begleiten bzw. aus Lernaktivitäten hervorgehen. Diese Gefühle werden mitgelernt und prägen das weitere Lernverhalten. „Wenn sie in vorschulischen Lernprozessen spielerisch mit z. B. mathematischen oder naturwissenschaftlichen Inhalten experimentieren können, dann ermöglicht ihnen dies später einen kreativen Umgang mit diesem Wissen.“<sup>33</sup> Neben den Emotionen in den Lernprozessen spielt die Bedeutung des Raumes eine große Rolle in den vorschulischen Bildungsprozessen. „Lernumgebungen, die liebevoll und anregend gestaltet und an deren Gestaltung die Kinder beteiligt worden sind, steigern Wohlbefinden, Lernmotivation und Effizienz von Lernprozessen.“<sup>34</sup>

32 Hiermit ist unbestreitbar die Kernzeit angesprochen, in der die Kinder kontinuierlich im Kindergarten angemeldet sind. Wie diese angemessene Kernzeit aussieht, bleibt jedoch offen. Gerade für Kinder aus bildungsfernen gesellschaftlichen Gruppen spielt diese Zeit aber eine zentrale Rolle.

33 Ebd., S. 29.

34 Ebd.