

Frühkindliche Bildung und Erziehung
Bachelor of Arts

Bachelorarbeit

Der Weltethos-Gedanke und eine mögliche
praktische Umsetzung in
Kindertageseinrichtungen

Ludwigsburg, den 04.06.2013

Erster Prüfer: PD Dr. Thomas Hörnig

Zweite Prüferin: Heike Fink

Kühbauch, Melanie
melaniekuehbauch@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

	Seiten
1. Einleitung	2 - 3
2. Der Weltethos und seine vier Weisungen	3 - 5
3. Das Verhältnis Religion und Kultur	5 - 7
4. Die Studie „Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter“ von A. Edelbrock, F. Schweitzer und A. Biesinger	7 - 14
5. Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ im Orientierungsplan Baden-Württemberg	14 - 16
6. Bildung und Entwicklung in der frühen Kindheit	16 - 20
7. Umsetzung des Weltethos in Kindertageseinrichtungen	20 - 35
7.1. Die erste Weisung: „Hab Ehrfurcht vor dem Leben!“	23 - 25
7.2. Die zweite Weisung: „Handle positiv und fair!“	25 - 27
7.3. Die dritte Weisung: „Rede und handle wahrhaftig!“	27 - 30
7.4. Die vierte Weisung: „Respektiert und liebet einander!“	31 - 33
7.5. Feierlichkeiten in der Kindertageseinrichtung	33
7.6. Die Kultur der Kinder und die Dokumentation in KiTa	33 - 34
7.7. Projektarbeit mit Kindern	34 - 35
8. Diskussion	35 - 45
9. Schluss	45
10. Literaturverzeichnis	46 – 51
11. Danksagung	52

1. Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch die Bildungsdebatte im Zusammenhang mit der Pisa-Studie und den baldigen Rechtsanspruch auf Krippenplätze, verstärkt in den Blick von Politik und Gesellschaft gerückt. Oftmals wird dabei gefordert, kindliche Bildungs- und Lernprozesse mehr zu beachten. Diese Forderung bezieht sich jedoch meist nur auf Bildungsbereiche, die für den weiteren schulischen Verlauf von Bedeutung sind, beispielsweise die Sprache oder naturwissenschaftliche Themen. Die Vermittlung von Religion und Kultur wird dabei oft nicht als notwendig angesehen (vgl. Palmer, in: Schweitzer et al., 2011b: 89ff.). Dabei wurde in einer aktuellen und bisher in ihrem Umfang einzigartigen Studie zur Interreligiösen und Interkulturellen Bildung im Kindesalter von den Autoren Edelbrock, Schweitzer und Biesinger aufgezeigt, wie bedeutend eine Beschäftigung mit religiösen und kulturellen Themen im Kindesalter ist, um beispielsweise etwaigen Vorurteilen entgegenzuwirken (vgl. Edelbrock et al., 2010. 2011a. 2011b). Gerade in Deutschland wird anhand der aktuellen NSU- Prozesse sichtbar, wie weit Fremdenfeindlichkeit nach wie vor verbreitet ist. Es ist also von größter Notwendigkeit, auch die interreligiöse und interkulturelle Bildung der Kinder zu fördern.

Die Umsetzung von kulturellen und religiösen Themen in der Kindertageseinrichtung kann durch das Weltethos, der von Hans Küng beschrieben wurde, und die dazugehörigen Weisungen erfolgen. Im Zuge der Arbeit wird gezeigt, dass durch eine praktische Umsetzung des Weltethos eine Wertevermittlung im pädagogischen Alltag einer Einrichtung stattfinden kann. Hierfür bedarf es - neben der professionellen Haltung des KiTa-Teams – einer Sensibilisierung für alle Interessen und Themen der Kinder.

Um ein vollständiges Bild aufzeigen zu können soll neben einer Erläuterung des Weltethos auch das Verhältnis von Religion und Kultur beschrieben werden. Dem folgt ein Blick auf die Studie von Edelbrock et al., die den derzeitigen Stand der Forschung zeigt, was bei der Umsetzung des Weltethos meines Erachtens Beachtung finden muss. Auch die Vorgaben des Orientierungsplans Baden-Württemberg sowie die Bildungs- und Entwicklungsprozesse im frühkindlichen Alter werden bei der Umsetzung berücksichtigt, um die Kinder optimal zu fördern.

Darauf folgt die praktische Umsetzung des Weltethos in einer Kindertageseinrichtung. Diese folgt den vier Weisungen des Weltethos und orientiert sich am

pädagogischen Alltag einer Einrichtung. Abschließend wird ein kritischer Blick auf die oben genannten Themen geworfen.

Anzumerken sei noch, dass der Begriff der Kindertageseinrichtung deshalb gewählt wurde, weil er neben den eigentlichen Kindergärten für 3-6 Jährige auch die Krippenkinder (unter drei Jahren) und die Hortkinder miteinbezieht.

2. Der Weltethos und seine vier Weisungen

Der Gedanke des Weltethos wurde von dem Theologen Hans Küng in seinem Buch „Projekt Weltethos“ beschrieben (vgl. Küng, 1990). 2012 erschien ein Handbuch zum Weltethos das dem Leser von der Entwicklung des Weltethos der letzten Jahre seit der Veröffentlichung des ersten Buches berichten soll (vgl. Küng, 2012). In beiden Werken ist der Leitgedanke der Einsatz für einen „Frieden unter den Religionen, Kulturen und Nationen auf der Basis einiger gemeinsamer elementarer ethischer Werte, Maßstäbe und Haltungen“ (Küng, 2012: 19). Diese Gedanken wurden 1993 auf einem Weltreligionen-Kongress in Chicago zu einer Erklärung zum Weltethos zusammengefasst, die zu einem Grundlegendokument des Weltethos wurde. Festgehalten wurden dabei zwei Grundprinzipien, nämlich das Humanitätsprinzip „Jeder Mensch soll menschlich behandelt und nicht unmenschlich behandelt werden“ (Küng, 2012: 14) und die Goldene Regel „Tue nicht anderen, was du nicht willst, dass sie dir tun“ (Küng, 2012: 14). Diese Grundsätze werden in vielen Religionen und auch von vielen Philosophen als Grundlage allen menschlichen Handelns angesehen, zum Beispiel in Form des Kantischen Imperatives. Des Weiteren wurden vier Weisungen bzw. Imperative der Menschlichkeit festgehalten:

- „Für eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben
- Für eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung
- Für eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit
- Für eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau.“ (Küng, 2012: 14).

Diese Weisungen bilden die Basis des Weltethos, wobei gefordert wird, dass sie in der Gesellschaft, Politik, Wirtschaft sowie in der Erziehung und Bildung Beachtung finden, um einen respektvollen und anständigen Umgang zwischen allen Kulturen und Religionen zu schaffen (vgl. Küng, 2012: 15). Der Weltethos ist für Hans Küng selbst eine „realistische Vision“ (Küng, 2012: 15), die sich entwi-

ckeln muss, was Zeit braucht.

1995 wurde in Tübingen die Stiftung Weltethos gegründet, die sich mit interkulturellen und interreligiösen Themen befasst und diese besonders im Bereich der Erziehung vermitteln möchte. Im Laufe der Zeit sind weltweit weitere Stiftungen entstanden, die miteinander vernetzt sind (vgl. Gebhardt in: Küng, 2012: 137f.). Im Bereich der Pädagogik möchte die Stiftung bei Kindern und Jugendlichen ein Umdenken fördern, zum Beispiel durch das Kennenlernen der eigenen und anderer Kulturen, um damit Vorurteile abzubauen und gemeinsame Werte zu entwickeln (vgl. Schlenzog in: Küng, 2012: 123). 2002 hat sich der Autor Johannes Rehm ausführlich mit der „Erziehung zum Weltethos“ beschäftigt und dabei vor allem Projekte in multikulturellen Kontexten betrachtet. Er kam zum Schluss dass „das Nachdenken über die Bedeutung der Weltethos-Erklärung für das religionspädagogische Handeln [...] eine hilfreiche, auch politisch relevante Gesamtperspektive für die Religionspädagogik und die Praktische Theologie insgesamt“ (Rehm, 2002: 390) sein kann. „Das Anliegen des Weltethosprogramms belässt den Religionen eine ihrem Selbstverständnis entsprechende Verschiedenheit und weist doch hin auf wesentliche Punkte der Übereinstimmung und der Gemeinsamkeit. Diese Zielsetzung macht das Projekt Weltethos religionspädagogisch wertvoll [...]“ (Rehm, 2002: 390).

Einige Jahre später wurde ein Ordner mit umfangreichem Material für die Schule entworfen, der den Weltethos und die Weltreligionen durch praktische Arbeit erlernbar machen soll (vgl. Schlenzog in: Küng, 2012: 125f.). 2012 erschien weiteres Lehrmaterial zum Weltethos in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Schwyz: „Weltethos für 4- bis 8-jährige Kinder“. Das Lehrmaterial beschäftigt sich vor allem mit den vier Weisungen des Weltethos, wobei es jeweils einen Grundbaustein und drei weitere Bausteine zur einer Weisung gibt (vgl. Pädagogische Hochschule Schwyz, 2012). Derzeit wird in einer Kindertageseinrichtung in Wien gemeinsam mit der Initiative Weltethos Österreich versucht das Weltethos als Teil der pädagogischen Arbeit zu etablieren. Im Zuge dieses Projektes wird vom KiTa-Team Anschauungsmaterial erstellt, mit dessen Veröffentlichung weiteren Kindertageseinrichtungen eine Handreichung zur Umsetzung des Weltethos gegeben wird. Außerdem sollen die Erkenntnisse des Projektes für Fortbildungen genutzt werden (vgl. http://www.weltethos.org/data-ge/c-20-aktivitaeten/2001-fruehe_bildung-03.php).

Des Weiteren wurde 2011 an der Universität Tübingen das Weltethos-Institut gegründet, um die Arbeit des Weltethos auch in der Forschung und Lehre zu etablieren (vgl. Schlenso in: Küng, 2012: 135).

3. Das Verhältnis von Religion und Kultur

Die Begriffe Kultur und Religion werden in unserer alltäglichen Sprache teilweise unterschiedlich aufgefasst. So wird beispielsweise ein Landwirt unter Kultur etwas anderes verstehen als ein Opernsänger. Ähnlich verhält es sich mit Religion. Bevor über das Verhältnis von Religion und Kultur geschrieben werden kann, sollen an dieser Stelle die Begriffe Kultur und Religion kurz erläutert werden.

Mit dem Kulturbegriff beschäftigen sich verschiedenste Wissenschaften wie Philosophie, Psychologie, Soziologie, Pädagogik. Dementsprechend wurde oft versucht, Kultur zu definieren. Folgende Definition trifft meines Erachtens das heutige Verständnis von Kultur: „Auf einer ersten Ebene erscheint die menschliche Kultur als sehr vielgestaltig und das gesamte Leben der Menschen – den persönlichen, familiären, nationalen, sozialen, den staatlichen und internationalen Bereich – umfassend. In dieser Deutungsform betrifft die Kultur den Menschen selbst und alle Dinge, die er zum Leben benötigt.“ (Mergler, 2011: 8). Folgt man dieser Definition, scheint auch die Religion ein Teilbereich menschlicher Kultur zu sein. Diese Definition bezieht sich jedoch lediglich auf eine Kultur der Erwachsenen. Die Kultur der Kinder sollte – gerade bei Definitionsversuchen in der Erziehungswissenschaft – ebenfalls berücksichtigt werden. Da die Kultur der Kinder für eine Kindertageseinrichtung von großer Bedeutung ist, wird dieser bei der Umsetzung des Weltethos näher beschrieben (zur Kultur der Kinder siehe auch: 7.6. der Arbeit).

Auch die Definition des Religionsbegriffes bringt die oben angesprochene Problematik mit sich. Der Versuch Religion zu definieren bezieht sich meist auf eine bestimmte wissenschaftliche Disziplin. Eine allgemeine, disziplinübergreifende Definition fehlt bisher. Auch gibt es die vorherrschende Meinung, dass Religion wissenschaftlich nicht definierbar ist. (vgl. Heil, 2010: 2; 22). Trotz allem gibt es in der Wissenschaft vornehmlich zwei Richtungen für eine Definition des Religionsbegriffs: die substanzialistische und die funktionalistische Richtung (vgl. Heil, 2010: 7). Ich folge bei meiner Umsetzung einem funktionalistischem Ansatz, bei dem die Funktion, die die Religion für einen einzelnen Menschen oder

für die Gesellschaft hat, im Mittelpunkt steht.

Bei einer praktischen Umsetzung des Weltethos müssen Religion und Kultur Beachtung finden, wobei die jeweilige Gewichtung meines Erachtens nicht von großer Bedeutung ist. Wie oben bereits angeführt umfasst Kultur sämtliche Lebensbereiche der Menschen. Religion ist daher ein Teil von Kultur, wobei durchaus ein wechselseitiger Einfluss zwischen Religion und Kultur besteht (so auch: Edelbrock et al. 2010: 23). Man kann Kultur leben und erfahren, ohne religiös zu sein bzw. religiös aufzuwachsen. Die Bedeutung die Religion im alltäglichen Leben einnimmt, ist immer von der Kultur der jeweiligen Gesellschaft abhängig. Dies zeigt sich beispielsweise an einem Ländervergleich. Während die Religion besonders in Europa immer mehr aus der Öffentlichkeit verschwindet bzw. von den Menschen, die dort leben, immer weniger Beachtung findet, bestehen besonders im Nahen Osten große Teile der Gesellschaft auf die besondere Bedeutung von Religion bzw. eine Teilung von Religion und Staat hat oftmals noch nicht stattgefunden. Dass kulturelle Traditionen auch Religion formen und religiöse Praktiken in kulturelle Eigenarten einfließen, sollte also auch pädagogisch verflochten werden (vgl. Schweitzer et al. 2011b: 155).

Wie unterschiedlich die Begriffe Kultur und Religion selbst in Deutschland aufgefasst werden können, wird sich auch in den nächsten Absätzen widerspiegeln. Während in der Studie von Edelbrock et al. die Religion im Vordergrund steht, wird bei den darauf folgenden Ausführungen zur Umsetzung des Weltethos der Standpunkt vertreten, dass Religion ein Teil von Kultur im Sinne der obigen Definition ist.

Dass es bis heute wenige pädagogische Ansätze gibt, die sowohl Interkulturalität als auch Interreligiosität genügend einbeziehen, wird vor allem auf das unklare Verhältnis von Interreligiöser und Interkultureller Bildung zueinander zurückgeführt (vgl. Dubiski et al. in: Edelbrock et al., 2010: 122). Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Menschen kann aber nur gefördert werden, wenn sowohl Religion als auch Kultur kennen gelernt werden und dabei auch Konflikte, Fragen und Bedenken entstehen, die gemeinsam gelöst werden (so auch: Schweitzer et al, 2011b: 155). Gerade hier ist das Weltethos und seine Weisungen maßgeblich. Nicht Kultur oder Religion stehen im Mittelpunkt, sondern allgemeine Werte, die übergreifend über alle Kulturen und Religionen bestehen sollten und auch von Menschen ohne Glaubensbekenntnis gelebt werden können (vgl. Küng, 2012:

95). Durch das Weltethos können meines Erachtens soziale Kompetenzen vermittelt werden, die sowohl durch interkulturelles als auch durch interreligiöses Lernen gefördert werden sollen.¹

4. „Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter“ von A.

Edelbrock, F. Schweitzer und A. Biesinger

Die Studie ist in mehrere Teilprojekte unterteilt, darunter Befragungen von Kindern, Eltern und ErzieherInnen, wobei sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zur Befragung und Auswertung genutzt wurden.

In der ersten Teilstudie geht es um den Umgang der Kinder mit religiösen Differenzen. Sie hat das Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse für eine Optimierung der interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen nutzen zu können (vgl. Edelbrock et al., 2010: 24f.). Die Autoren beschreiben, dass sich die Differenzwahrnehmung der Kinder „nicht auf den religiösen Bereich beschränkt“ (Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 123) sondern dass Unterschiede (z.B. des Geschlechts) schon im Säuglingsalter wahrgenommen werden und diese die Kinder von Lebensbeginn an interessieren (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 123f.; zum „kompetenten Säugling“ siehe auch Schäfer, G., 1995: 25f.). Um die Voraussetzungen für interreligiöse Bildung möglichst genau widerzuspiegeln wurden vier Teilaspekte untersucht: das Wissen, die Einstellungen, Erlebnisse und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Hinblick auf Religion (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 25). Diese Bereiche sollen „an die Stelle einer bislang noch nicht verfügbaren, allgemein anerkannten operationalen Definition interreligiöser Bildung“ (Dubiski et al. in: Edelbrock et al., 2010: 24) treten und kognitive und emotionale Dimensionen miteinander verknüpfen.

¹ Von Dubiski et al. werden Toleranz, Respekt, Selbst- und Subjektwerdung, Identitätsbildung, kritische Reflektivität, Orientieren-Können, eigene Urteilsbildung, Selbstbestimmung sowie Dialogfähigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit angesprochen. Diese sollen durch Interreligiöse Bildung entwickelt werden (vgl. Dubisiki et al. in: Edelbrock et al., 2010: 121f.). Blaicher et al. sprechen von ähnlichen zu erlernenden Werten, nämlich Selbstwahrnehmung, Reflektions- und Kritikfähigkeit, Selbstwerdung sowie Identitätsbildung bei einer Interkulturellen Bildung (vgl. Blaicher et al. in: Schweitzer et al., 2011b: 154).

Befragt wurden insgesamt 140 Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren mit unterschiedlichen Konfessionen (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 25, 144).

Ergebnis der Befragung ist u.a., dass Kinder über interreligiöses Wissen verfügen, dies aber nicht sehr ausgeprägt ist und oftmals ein religiöser Hintergrund zu christlichen oder muslimischen Feierlichkeiten fehlt (vgl. Dubisiki et al. in: Edelbrock et al., 2010: 186).

Kenntnisse über andere Religionen und deren Symbole sind kaum vorhanden und werden dann von den Kindern selbständig und teilweise unbefriedigend beantwortet. Dabei verknüpfen Kinder ihr Wissen mit eigenen Erlebnissen bzw. Erfahrungen und suchen nach einem möglichen Schema, um die beobachteten Unterschiede zu erklären (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 187f. sowie 30f.). „Deutlich wird dies am folgenden Beispiel aus einer integrativen Einrichtung, in der ein muslimisches Kind mit Down-Syndrom betreut wurde. Die Interviewteilnehmerin berichtet: 'Für die Kinder war es keine Frage: 'Ja, Sultan ist ganz doll behindert, weil Sultan darf nämlich keine Würstchen essen!'" (Edelbrock et al., in: Schweitzer et al., 2009: 157).

Im Bereich der Einstellungen lässt sich die Differenzwahrnehmung, die bei den befragten Kindern festgestellt wurde, in vier Typen zusammen fassen:

- kein religiöses Differenzbewusstsein
- geringes religiöses Differenzbewusstsein
- ausgeprägtes Differenzbewusstsein bei geringer inhaltlicher Kenntnis; negative Einstellung gegenüber der Fremdgruppe
- ausgeprägtes Differenzbewusstsein, verbunden mit neutraler oder positiver Einstellung

(vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 179f.). Hierbei werden oftmals religiöse und nationale Zugehörigkeiten vermischt (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 189). Die Autoren halten fest, dass „eine pädagogisch oder religionspädagogisch nicht begleitete Entwicklung von Differenzbewusstsein leicht zu Vorurteilen“ (Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 189) führen kann. Die wenigsten Kinder verfügen über religiöse Sprachfähigkeiten, was oftmals neben der sprachlichen Entwicklung der Kinder auch auf fehlendes Wissen und Erleben von Religion zurückzuführen ist. Die Autoren empfehlen einen interreligiösen Dialog zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften aber auch zwischen

den Kindern untereinander (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 180, 190).

Die Autoren sind der Meinung, dass Kindern in Kindertageseinrichtungen der Austausch und eine Erlebnismöglichkeit des Fremdartigen gegeben werden muss und dass versucht werden muss, die beiden Welten „Zuhause“ und „Kindergarten“ und die Unterschiede der religiösen Orientierung derselben deutlich zu machen. So können Vorurteile oder stereotype Muster verhindert werden, was ein Anliegen der (Früh)Pädagogik sein sollte (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 192, 194 sowie 38).

Im zweiten Teil der Studie wurden 44 Eltern zur ihrer Einstellung zur (inter)religiösen Erziehung und Wahl der Kindertageseinrichtung in Leitfadenterviews befragt, wobei es unterschiedliche Religionszugehörigkeiten bei den Befragten gab (vgl. Biesinger et al., 2011a: 44ff.; zur Auswertungsmethode siehe 47f.). Bei den Kriterien für die Wahl einer Kindertageseinrichtung gaben 27,6%² der Eltern die Nähe zur Wohnung an 24,5% der Eltern persönliche Erfahrungen mit der Einrichtung. Die Trägerschaft der Einrichtung ist mit 19,4% an dritter Stelle (vgl. Biesinger et al., 2011a: 51). Bei den Erwartungen der Eltern an eine Kindertageseinrichtung wird vor allem die Kompetenzförderung der Kinder, z.B. Förderung der motorischen und sprachlichen Fähigkeiten, Unterstützung des Sozialverhaltens und der Persönlichkeitsentwicklung genannt. Nur vereinzelt wird das Kennenlernen anderer Kulturen bzw. der deutschen Kultur als Erwartung formuliert. Zur Frage nach der Bedeutung des pädagogischen Konzeptes gaben 14 Befragte an, sich mit dem Konzept der Kindertageseinrichtung befasst zu haben, sechs verneinten dies (vgl. Biesinger et al., 2011a: 53). Während des Besuchs des Kindes in der Kindertageseinrichtung gaben 13 Befragte an, Informationen zum pädagogischen Konzept der Einrichtung nur durch dieselbe (also durch Infowände, Elterngespräche und -abende) zu erhalten. Bedeutung hat das religionspädagogische Konzept meist nur für Eltern, denen eine religiöse Erziehung grundsätzlich wichtig ist. Die Autoren halten aber fest, dass sich einige Eltern durchaus interessiert an den Abläufen und der Arbeit der Einrichtung zeigen (vgl. Biesinger et al., 2011a:55).

² Dieser und die beiden nachfolgenden Prozentsätze wurden von der Verfasserin auf Grundlage der Originaldaten ausgerechnet.

Zur Bedeutung religiöser Erziehung geben acht Befragte an, dass diese bei ihrer Erziehung keine Rolle spielt, ein Viertel der Befragten sagen, dass religiöse Erziehung kaum eine Bedeutung für sie habe, teilweise wurde aber angegeben, dass die großen Feste, Weihnachten und Ostern, gefeiert werden (vgl. Biesinger et al., 2011a: 56). 26 Befragte geben an, dass die religiöse Erziehung zuhause eine Rolle spiele. Dem Islam gehören 11 der Befragten an, wobei sich zeigt, dass die Meinung zur religiösen Erziehung unterschiedlich ausfällt. Drei muslimische Mütter geben an, dass Religion privat sei und nicht in die KiTa gehöre, eine muslimische Mutter betont die Auseinandersetzung mit der christlichen Religion.

Christliche Eltern berichten von Festen, aber auch vom gemeinsamen Beten, Kirchenbesuchen und dem Gemeindekontakt (vgl. Biesinger et al., 2011a: 57f.). Gründe für eine religiöse Erziehung in der KiTa sind vielfältig, entscheidend finde ich die folgenden Angaben der Eltern: Vermittlung christlicher Grundwerte, das Aufgreifen von religiösen Fragen der Kinder in der Einrichtung sowie das Akzeptanzlernen (vgl. Biesinger et al., 2011a: 63 [Tabelle]). Auch einige Argumente gegen eine religiöse Erziehung in der KiTa will ich kurz nennen, um später darauf zurückzukommen. Manche der Befragten geben an, dass Religion eine Sache der Familie ist, dass Sprache, Sozialverhalten und Regelverständnis wichtiger als Religion sind und dass die Kita die religiöse Erziehung der Eltern unterstützen aber nicht ersetzen kann (vgl. Biesinger et al., 2011a: 63).

Die interreligiöse Erziehung wird von den Befragten als Chance begriffen, in verschiedensten Bereichen Einfluss zu nehmen. Aufgeführt wurde unter anderem das Wissen über die eigene und andere Religionen, das gegenseitige Verstehen und Verständnis sowie das Erlernen von Toleranz und vorurteilsfreiem Umgang miteinander, (vgl. Biesinger et al., 2011a: 73f.). Die Befürchtungen, die die Eltern nennen, verdeutlichen ihre eigene Unsicherheit zum Thema interreligiöser Erziehung sowie einen fehlenden Dialog zwischen den Eltern verschiedener Konfessionen (vgl. Biesinger et al., 2011a: 74f. sowie 85).

Nach den Interviews erfolgte eine Elternbefragung durch Fragebogen, woran sich 590 Eltern aus ganz Deutschland beteiligten (vgl. Biesinger et al., 2011a: 90f [zur Forschungsmethode: 88f]). Zur Frage, was dem Kind in einer KiTa vermittelt werden sollte, gab es verschiedene Aussagen mit Auswahlmöglichkeiten von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“. Interessant dabei ist, dass 78% bzw. 71% der Befragten bei der Aussage „Anleitung zum verantwortungsvollen

sozialen Handeln“ bzw. „Werte“ „Trifft voll und ganz zu“ angekreuzt haben, bei „Offenheit gegenüber anderen Kulturen“ aber nur 55%. Bei den Aussagen „Religion“ und „Informationen zu verschiedenen Religionen“ sind es nur noch 21% bzw. 14%, die dieser Aussage „voll und ganz“ zustimmen (vgl. Biesinger et al., 2011a: 93). Für mich scheint es, als würden die Befragten ein verantwortungsvolles Handeln und Werte nicht zwangsläufig mit einer Offenheit gegenüber anderen Kulturen oder Religionen verbinden (auch die Autoren sprechen von diesem Widerspruch: vgl. Biesinger et al., 2011a: 118).

Zum Umgang mit Religion in Kindertageseinrichtungen geben 67% aller Eltern an dass beim Erstgespräch in der Einrichtung nicht über religiöse Themen gesprochen wurde („Ja“: 21%), laut 41% der Eltern war Religion nie Thema bei Elternabenden oder -briefen gewesen und 56% sagen, dass dieses Thema nie Gegenstand in einem Elterngespräch war (vgl. Biesinger et al., 2011a: 93). Auch bei der Frage, was den Eltern an der religiösen Erziehung in einer KiTa wichtig ist, wird die Orientierung der Befragten am christlichen Glaube sichtbar. 52% der Befragten geben an, dass die Erklärung christlicher Feste „sehr wichtig“ ist, bei der selben Frage zu islamischen bzw. jüdischen Festen sind es nur noch 7% bzw. 5% der Befragten (vgl. Biesinger et al., 2011a: 95). Ähnlich verhält es sich bei der Fragen zum Feiern von Festen oder zum Kennenlernen religiöser Geschichten (vgl. hierzu: Biesinger et al., 2011a: 95).

Besonders interessant finde ich die Fragen über die persönlichen Einstellungen zur Religion. Bei der Aussage „Das Wissen über andere Kulturen trägt zum Abbau von Vorurteilen bei“ geben 34% „trifft ziemlich zu“ und 41% „trifft voll und ganz zu“ an, ähnlich bei der Aussage „Das Wissen über andere Religionen trägt zum Abbau von Vorurteilen bei“, dort sind es bei „trifft ziemlich zu“ 30%, bei „trifft voll und ganz zu“ 36%. Bei der Aussage „Kinder sollen den islamischen bzw. jüdischen Glauben kennenlernen“ geben nur noch 8% „trifft ziemlich zu“ an, 7% bzw. 5% „trifft voll und ganz zu“ an (im Vergleich: 33% geben bei derselben Aussage „Kinder sollen den christlichen Glauben kennenlernen“ „trifft voll und ganz zu“ an). Eine Teilnahme an einem islamischen oder jüdischen Gottesdienst würden aber 29% bzw. 26% aller Eltern erlauben (vgl. Biesinger et al., 2011a: 98; 100).

Wichtig finde ich auch, dass zur Aussage „Religiöse Erziehung soll zu Hause in der Familie stattfinden“ 28% „trifft ziemlich zu“ und 30% „trifft voll und ganz

zu“ angeben. Immerhin 12% der Befragten finden das „Religiöse Erziehung in der KiTa stattfinden soll“ (vgl. Biesinger et al., 2011a: 100).

Festzuhalten ist, dass es zum Thema Religion von den Eltern unterschiedliche Erwartungen an eine Kindertageseinrichtung gibt, beziehungsweise, dass das Thema Religion auch im Familienleben unterschiedlich viel Platz einnimmt (vgl. Biesinger et al., 2011a: 115). Möglich ist auch, dass die Eltern unsicher sind, was sie ihren Kindern zumuten wollen und was nicht. Auch scheint bei den Eltern selbst einige Unsicherheit, was den Umgang mit fremden Kulturen und Religionen betrifft, zu herrschen.

Um die Ausführungen zur Studie zu vervollständigen soll noch kurz auf die Befragung der ErzieherInnen eingegangen werden:

Insgesamt wurden bei dieser Befragung 10.148 Fragebogen versendet. Die Rücklaufquote ist mit 28% (2.838 Fragebögen) gering (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 163.); 98% der Befragten waren weiblich, 80% gehörten dem christlichen Glauben an, nur 1% dem Islam, keine der befragten Personen war jüdischen Glaubens. 10% gaben einen eigenen Migrationshintergrund an (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 165f.). Ein Teil der Befragung bezog sich auf das KiTa-Team, hierbei wurde gefragt, ob mehr muslimische ErzieherInnen eingestellt werden sollten (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 191). 69% der Befragten geben an, dies nicht zu wollen, nur 9% sprechen sich dafür aus. Bei der Befragung zur Teamsitzung geben 41% an dass sie in diesen über die religiöse Erziehung der Kinder sprechen würden, weitere 41% geben an, dass dies eher nicht der Fall ist (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 191). Des Weiteren geben 31% der Befragten an, dass das Kennenlernen anderer Religionen in der Konzeption der Einrichtung festgehalten ist, 50% geben an, dass dies nicht der Fall sei (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 192). Insgesamt scheint ein Interesse an (inter)religiöser Bildung unter den ErzieherInnen zu bestehen, der Interkulturalität scheint aber mehr Aufmerksamkeit gewidmet zu werden (vgl. Schweitzer et al., 2011b: S.212f.).

Geht es um mögliche Fragen der Kinder zu religiösen Themen, scheint eine Sensibilisierung der ErzieherInnen zu fehlen (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 217).

27% der Befragten geben an, dass sich die Kinder nicht dafür interessieren, ob es einen Gott bzw. eine höhere Macht gibt und insgesamt 70% der Befragten geben an, dass Kinder nie (30%) bzw. kaum (40%) Fragen zu den unterschiedlichen Religionen stellen (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 195). Des Weiteren geben nur 18%

der ErzieherInnen an, dass Kinder von ihren religiösen Erlebnissen, die sie zu Hause machen erzählen dürfen, 56% verneinen dies. Trotzdem sind 98% der Befragten sicher, dass Kinder nicht wegen ihrer Religionszugehörigkeit ausgegrenzt werden (vgl. Schweitzer et al., 2011b:194).

Auch die ErzieherInnen geben an, dass Religion im Erstgespräch selten thematisiert wird, wobei über die christliche Erziehung häufiger gesprochen wird als über die islamische Erziehung (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 197).

Bei den Fragen zur Aus- und Fortbildung wird auf eine vorangegangene Studie der Autoren mit ähnlichen Themeninhalten verwiesen. Auch hier wurden ErzieherIn zu interkulturellen und interreligiösen Themen befragt. Es zeigte sich, dass ErzieherInnen in nicht-konfessionellen Einrichtung mit der Aus- und Weiterbildung im religiösen Bereich eher mäßig zufrieden sind. Auch die Unzufriedenheit mit interreligiösen Aus- und Weiterbildungsangeboten ist größer als bei ErzieherInnen in konfessionellen Einrichtungen (vgl. Edelbrock et al., in: Schweitzer et al., 2009: 203f.). Die Autoren befragten die ErzieherInnen in der neuen Studie zu ihren Fortbildungswünschen. Insgesamt wurden fünf Fortbildungswünsche abgefragt. „In keinem Bereich erreicht die Zustimmung mehr als gut zwei Fünftel der Befragten, in den meisten Fällen liegt sie bei weniger als 30%, zum Teil sogar unter 20%.“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 206). Trotz der Aussage, dass die ErzieherInnen in der Ausbildung nicht genug im religiösen Bereich geschult wurden, scheint es seitens der ErzieherInnen keinen Bedarf an Fortbildungen in diesem Bereich zu geben. Die Autoren gehen davon aus, dass durch die fehlende Praxis für die Beteiligten die Bedürfnisse zur Fortbildung auch nicht sichtbar sind und die Anforderungen aus öffentlicher und politischer Richtung eher der Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Fähigkeiten entsprechen. Fortbildungen zu anderen Themen bleiben dadurch auf der Strecke. Auch kommen die Autoren zu der Überzeugung, dass nur diejenigen Fachkräfte, die sich auch in der Praxis mit (inter-) religiöser Bildung auseinandersetzen und persönlich an diesem Thema interessiert sind, Interesse an entsprechenden Fortbildungen zeigen (vgl. Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 220).

Die Autoren kommen in der Diskussion ihrer Ergebnisse zum Schluss, dass sich „die Wahrnehmung der religiösen Fragen und Interessen der Kinder [...] als abhängig von entsprechenden persönlichen Einstellungen der Erzieherinnen“ (Blai-

cher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 213) erweist. „Wo bei Erzieherinnen keine entsprechende eigene Sensibilität vor allem für religiöse Fragen vorhanden ist, nehmen sie in erwartbarer Weise auch keine solche Fragen bei den Kindern wahr“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 217) und weiter: „Wenn Kinder merken, dass für entsprechende Fragen in der Einrichtung kein Platz ist, werden sie diese Fragen hier tunlichst auch nicht mehr stellen. Wie auch in anderen Bereichen des Aufwachsens reagieren Kinder ja sehr sensibel schon auf eine bestimmte Atmosphäre oder auch auf non-verbale Signale von Erwachsenen, die den Kindern damit – gewollt oder ungewollt – zu verstehen geben, dass sie sich bei bestimmten Themen 'unwohl' fühlen“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 218).

Aber auch die Angaben der ErzieherInnen, dass sie sich durch ihre Ausbildung nicht ausreichend auf Interkulturalität bzw -religiösität vorbereitet fühlen, geben eine mögliche Erklärung für die fehlende Sensibilität im Bezug auf religiöse Themen (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 219).

Die Erhebungen von Edelbrock et al. sind bisher die einzigen Studien, die sich mit allen Beteiligten einer Kindertageseinrichtung beschäftigen und Fehler, Unsicherheiten und Probleme zwischen den Personen aufdecken. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder von sich aus an Religion und Kultur interessiert sind und dass viele Eltern verunsichert und ErzieherInnen oft nicht genügend sensibilisiert sind. Die oben ausgeführten Aspekte, die den aktuellen Stand interreligiöser und interkultureller Bildung in Deutschland aufzeigen, werden in den Ausführungen zur praktischen Umsetzung des Weltethos-Gedanken berücksichtigt werden.

5. Das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ im Orientierungsplan Baden-Württemberg

Im Zuge der Bildungsdebatte, ausgelöst durch die Pisa-Studie und die Feststellung fehlender Chancengleichheit von Kindern aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten, wurde dem Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen mehr Beachtung geschenkt (vgl. Tietze /Viernickel, 2007: 9; vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg – im folgenden: Ministerium BW –, 2013: 122). Dies führte zur Entwicklung von Orientierungsplänen der Bundesländer, die dem pädagogischen Fachpersonal Impulse und Hilfestellung für eine kindgerechte Bildung und Entwicklung geben sollen (vgl. <http://www.kultuspor->

tal-bw.de/servlet/PB/menu/118296 / index.html?ROOT=1182956). Der Orientierungsplan mit seinen Bildungs- und Entwicklungsfeldern ist verbindlich für alle Kindertageseinrichtungen, wobei die Träger und Einrichtungen verantwortlich für dessen Umsetzung sind (vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1183025/index.html?ROOT=1182956>; unter dem Punkt: „Entwicklung eines Orientierungsplans“; vgl. Ministerium BW: 2013: 68). Aufgrund der begrenzten Seitenzahl soll an dieser Stelle lediglich ein Blick auf die Angaben zu Religion und Kultur im baden-württembergischen Orientierungsplan geworfen werden, angemerkt sei aber, dass sich nicht alle Orientierungspläne mit dem Thema Religion und/oder Werte beschäftigen (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 47 sowie 100f.). Im Orientierungsplan Baden-Württemberg gibt es sowohl das Entwicklungs- und Bildungsfeld „Gefühl und Mitgefühl“ als auch das Entwicklungs- und Bildungsfeld „Sinn, Werte und Religion“. Im ersten Bildungsbereich sollen Einfühlungsvermögen, Mitgefühl und Wertschätzung (vgl. Ministerium BW, 2013: 110) erlernt werden. Hierfür bedarf es Vorbildern, Regeln und Ritualen sowie der Möglichkeit Unterschiede zwischen einzelnen Personen, unter Anderem in Bezug auf Religion, Hautfarbe, Geschlecht und Herkunft kennen zu lernen (vgl. Ministerium BW, 2013: 112). Im Entwicklungs- und Bildungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ sollen den Kindern durch vorgelebte Werte Orientierungsmöglichkeiten für ihr eigenes Handeln gegeben werden. Hierbei soll die pädagogische Fachkraft als Beispiel voran gehen (vgl. Ministerium BW, 2013: 114). Religion und deren Traditionen sollen den Kindern vor allem durch Feste, symbolische Handlungen und Geschichten nah gebracht werden. Dabei wird gefordert, dass ein ständiger Dialog mit den Eltern geführt wird, damit die Kinder Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennen lernen können. Die Arbeit in diesem Entwicklungs- und Bildungsfeld sollte deshalb besonders transparent sein (vgl. Ministerium BW, 2013: 115).

Friedrich Schweitzer schreibt zum Orientierungsplan Baden-Württemberg, dass dieser gerade im Bereich Sinn, Werte und Religion sehr offen gestaltet ist, sodass auch kommunale Träger mit ihrer „selbst rechtlich auferlegte[n] religiöse[n] Neutralität“ (Schweitzer, in: Edelbrock et al., 2010: 114) nicht gegen das Recht auf freie Religionsausübung und das Diskriminierungsverbot verstoßen (vgl. Schweitzer, in: Edelbrock et al., 2010: 114). Auch die Autoren Braun et al. weisen darauf hin, dass zwar kommunale Kindertageseinrichtungen keinen speziel-

len religiösen Auftrag haben, der Orientierungsplan jedoch trotzdem umgesetzt und sich im KiTa-Team damit auseinander gesetzt werden muss (vgl. Braun et al. in: Biesinger et al., 2011a: 118). Bedingung hierfür ist jedoch, dass alle Beteiligten eine offene Haltung entwickeln.

In einer der Studie zur Interreligiösen und Interkulturellen Bildung im Kindesalter von Anke Edelbrock, Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger vorangegangenen Befragung durch Fragebogen wurden ErzieherInnen in ganz Deutschland zu diversen religiösen Themen befragt, darunter auch zu den Orientierungsplänen (vgl. Schweitzer et al. 2009: 177ff.). Dabei scheint es, dass gerade nicht-konfessionelle Einrichtungen Bedenken gegenüber dem Orientierungsplan haben. So wurde der Orientierungsplan weniger häufig zur Kenntnis genommen als in konfessionellen Einrichtungen und seine Umsetzbarkeit stärker angezweifelt als in konfessionellen Einrichtungen (vgl. Schweitzer et al. 2009: 210). Bei der Frage nach Gründen, wo denn Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Orientierungsplanes seien, werden an erster Stelle mit 7,1% die Rahmenbedingungen (also Personalmangel, zu große Anzahl von Kindern) genannt. An zweiter Stelle mit je 3,8% befinden sich sowohl Probleme mit den Eltern als auch mit ErzieherInnen (darunter z.B. fehlende Offenheit und fehlende Bereitschaft sich mit religiösen Themen zu beschäftigen). Erst dann werden Mängel an den Orientierungsplänen und Schwierigkeiten von Seiten des Trägers genannt (vgl. Schweitzer et al. 2009: 210. 257). Speziell zur Umsetzbarkeit der interreligiösen Aufgaben befragt, gaben 44% der Befragten an, dass diese nicht umsetzbar seien, nur 20% hielten diese für umsetzbar. Betrachtet man nur die beteiligten Einrichtungen aus Baden-Württemberg, geben dort immerhin noch 31% der Befragten an, dass die interreligiösen Aufgaben nicht umsetzbar sind, 25% der Befragten halten sie für gut umsetzbar (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 47). Einige (nicht-konfessionelle) Einrichtungen scheinen sich bisher nur wenig mit den Vorgaben zur religiösen Bildung beschäftigt zu haben. Auch sind noch viele Fragen zur praktischen Arbeit mit (inter)religiöser Bildung offen bzw. unklar (vgl. Schweitzer et al., 2011b: 47).

6. Bildung und Entwicklung in der frühen Kindheit

Um bei der Umsetzung des Weltethos in Kindertageseinrichtungen der kindlichen Entwicklung gerecht zu werden, bedarf es zunächst eines Blickes auf die Ent-

wicklung diverser Sozialkompetenzen sowie auf frühkindliche Lernprozesse. Eine Bedingung um das Weltethos leben zu können ist, dass eine gefestigte Wertevorstellung vorliegt, die gleichzeitig einem offenen und toleranten Umgang mit den Mitmenschen ermöglicht. Deshalb muss das pädagogische Fachpersonal eine genaue Kenntnis der kindlichen Aneignung sozialer Kompetenzen und Wertevorstellungen besitzen.

„Werte können als persönliche Einstellungen bezeichnet werden. Sie bilden unsere Lebensgrundsätze oder Weltbilder. Sie beeinflussen unsere Art zu fühlen, zu denken und zu handeln“ (Krenz, 2007: 12). Es werden hierbei vier verschiedene Bereiche unterschieden:

- Religiöse Werte wie Liebe, Akzeptanz und Hilfsbereitschaft
- Sittliche bzw. Ethische Werte wie Menschenwürde, Ehrlichkeit, Mitmenschlichkeit und Gewaltfreiheit
- Künstlerische Werte wie Faszination, Ein- und Ausdruck und
- Wissenschaftliche Werte wie Wahrheit und Erkenntnis

(vgl. Krenz, 2007: 13)

Welche Werte als veraltet gelten und welche erlernt werden, ist je nach geschichtlichen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Gesichtspunkten von Land zu Land unterschiedlich (vgl. Krenz, 2007: 13 sowie die Ausführungen von Kaplan, M. zur religiösen Werteerziehung muslimischer Familien in Deutschland. In: Biesinger et al., 2011a: 35ff.). Wichtig bei einer Wertevermittlung ist vor allem die Vorbildfunktion von Eltern und pädagogischem Fachpersonal.

Kinder lernen aus den Erfahrungen, die sie machen. Vor allem in den ersten Jahren ist die Wahrnehmung der Kinder von großer Bedeutung. Das durch die Wahrnehmung Erfahrene wird im eigenen Handeln ausprobiert, z.B. im Rollenspiel. Dabei wird das Fühlen und (Nach)Denken entwickelt, das Kind muss also selbst aktiv am Erlernen von Werten beteiligt sein (vgl. Krenz, 2007: 23; 31). Das pädagogische Fachpersonal sollte dies unterstützen, indem es eine gute Beziehung zum Kind aufbaut und dem Kind Werte wie Sicherheit, Zuverlässigkeit, Vertrauen und (Selbst)-Achtung vermittelt. Eine vorbildliche, offene und kommunikative Haltung gegenüber den Kindern, Eltern und Teamkollegen ist dabei von großer Bedeutung (vgl. Krenz, 2007: 26).

Wichtig für die Werteentwicklung ist die Identitätsentwicklung eines Kindes, die schon mit dessen Geburt beginnt. Durch das Schreien startet das Kind seine erste

Interaktion mit der Umwelt und seiner ersten Bezugsperson, zumeist der Mutter (vgl. ter Avest in: Edelbrock et al., 2010: 91). Diese benötigt das Kind um, zu (über)leben, was als Grundlage für den Umgang mit dem Anderen gesehen werden kann. Durch die Interaktion mit den Bezugspersonen entwickelt das Kind seine Identität (vgl. ter Avest in: Edelbrock et al., 2010: 92). „Liebe von 'signifikanten Anderen' und sich daraus ergebende Empathie für die 'signifikanten Anderen' bilden eine Basis für die Anteilnahme und das Zusammenleben mit dem Anderen. Die Entwicklung der Kompetenz zum Zusammenleben mit dem Anderen stützt sich auf die Gefühle der *Zugehörigkeit* und *Empathie* in der frühesten Kindheit“ (ter Avest, in: Edelbrock et al., 2010: 92; Hervorhebung im Original). Von Bedeutung für die Entwicklung von Werten ist also auch das Erfahren von Anderem, denn durch die Begegnung mit Anderen entwickelt das Kind sein individuelles und soziales Selbst fort, das Kind erkennt Übereinstimmungen und Unterschiede mit dem Anderen, was später verschiedene Emotionen erzeugen kann (vgl. ter Avest in: Edelbrock et al., 2010: 92). Zu Beginn des Lebens ist das Baby noch auf die Ausstrahlung des Anderen empfindsam, dann werden äußeren Merkmalen des Anderen mehr Beachtung geschenkt. Später werden die Besitztümer bzw. die Fertigkeiten des Anderen wichtiger. Erst dann werden Charaktereigenschaften des Anderen unterschieden (vgl. ter Avest in: Edelbrock et al., 2010:92). Diese Auseinandersetzung ist auch für die Entwicklung des Mitgefühls von Bedeutung, das sich ebenfalls mit der Geburt zu entwickeln beginnt, wobei die Entwicklung desselben von verschiedenen Aspekten abhängt (vgl. ter Avest in: Edelbrock et al., 2010: 96). Abhängig von der Entwicklung des Mitgefühls sind die emotionalen Erfahrungen und Beziehungen, die das Kind von Geburt an erfährt (vgl. Teschmer, in: Schweitzer et al., 2011b: 106). Ein Aspekt davon ist die Subjektivität; bei wem man mitfühlt und sich an eigene Erfahrungen erinnert, entscheidet jeder für sich (vgl. Teschmer, in: Schweitzer et al., 2011b:104f.).

Auch bei der religiösen Entwicklung sind vor allem die positiven Erfahrungen, die ein Kind in den ersten drei Jahren seines Lebens erlebt, von größter Bedeutung. Diese Erfahrungen müssen nicht primär mit Religion zu tun haben sondern können emotionale Erfahrungen sein wie Geborgenheit, Annahme, Vergebung (vgl. Teschmer, in: Schweitzer et al., 2011b: 98f.). Die ethische, religiöse und emotionale Bildung ist eng miteinander verbunden und beeinflusst sich gegenseitig (vgl. Teschmer, in: Schweitzer et al., 2011b:104). Das Lernen von religiösen

Praktiken und Ritualen beginnt schon in der Familie des Kindes (vgl. Teschmer, in: Schweitzer et al., 2011b: 98) und sollte in der KiTa beachtet werden.

Schon früh kann also bei den Kleinkindern ein Werteverständnis entwickelt werden, welches sich Kinder – laut Gerd Schäfer - durch Selbstbildungsprozesse und Welterschließung aneignen können, wobei sie durch die Welterschließung ihr Wissen und Können sowie ihre Handlungs- und Beziehungsfähigkeiten erweitern und differenzieren können (vgl. Schäfer, 1995: 20; vgl. Schweitzer, in: Edelbrock et al., 2010: 106). Diese Bildungsprozesse und Werterschließungen sollten die kindliche Phantasie, das Spiel sowie ästhetische Erfahrungen miteinbeziehen (vgl. Schäfer, 1995). Das Kind verarbeitet die ihm widerfahrenen Erlebnisse und Begegnungen, erschließt sich so seine Welt und erweitert dadurch sein Wissen und Können Schritt für Schritt (vgl. Schweitzer, in: Edelbrock et al., 2010: 106f.). Dies gilt auch für die ethische Bildung. Diese sollte als Möglichkeit zur Selbstbildung des Kindes gesehen werden und kann von diesem nur weitergebildet werden, wenn es die Möglichkeit bekommt im Alltag Fragen zur Religion stellen zu dürfen und Orientierung durch Eltern und pädagogisches Fachpersonal bekommt (vgl. Teschmer in: Schweitzer / Edelbrock / Biesinger (Hg.), 2011b, S.97ff).

In späteren Publikationen spricht Gerd Schäfer dann von einem Erfahrungslernen der Kinder. Er führt aus:

„Erfahrungslernen in Alltagserfahrungen ist zu aller erst ist es [sic!] *aisthetisches Lernen*. Es geht von den körperlich-sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen der Kinder in ihrem Umfeld aus. Emotionen sind ein wesentlicher Teil davon. Erfahrungen sind ohne Emotionen nicht zu haben, denn sie geben dem Handlungsprozessen eine Orientierung.“ (Schäfer, 2011: 126f.; Hervorhebungen im Original). Dieses Erfahrungslernen bekommt ab dem zweiten Lebensjahr eine weitere Komponente, nämlich das Erfassen der Perspektive des Anderen, wobei Wissen und Können des Anderen als Erfahrungen aus anderer Perspektive verstanden und angeeignet wird (vgl. Schäfer, 2011: 127). „Handlungen, die ins Alltagsgeschehen eingebettet sind, eröffnen den Kindern die Bedeutung, die Dinge oder Ereignisse im soziokulturellen Umfeld ihres Alltags haben. Da dieses Alltagsgeschehen Teil kultureller Praktiken ist, sind Alltagserfahrungen und kulturelles Lernen nicht von einander zu trennen“ (Schäfer, 2011: 127).

Es ist also für die Lernprozesse der Kinder sehr wichtig, dass sie Werte, Religion

und Kultur in ihrem Alltag – also auch im pädagogischen Alltag – erleben, sich damit auseinander setzen und diese erfahren können. Die Verzahnung von einzelnen Entwicklungsprozessen ist deutlich und muss auch bei dem pädagogischen Fachpersonal, den möglichen Angeboten und Projekten sowie im pädagogischen Alltag Beachtung finden.

7. Umsetzung des Weltethos in Kindertageseinrichtungen

Im Vorfeld der Beschreibung einer Umsetzung des Weltethos soll auf die derzeitigen Debatten und Veränderungen im Frühkindlichen Bereich eingegangen werden. Dies ist notwendig, um die Bedingungen, die für eine optimale Umsetzung des Weltethos in einer Einrichtung gegeben sein müssen.

Mit zunehmender Bedeutung des Bildungsauftrags einer KiTa entstanden in den meisten Einrichtungen Konzeptionen, durch die deren pädagogische Arbeit und Leitbild erläutert werden. Die Konzeptionsentwicklung wird dabei häufig mit dem gesamten Team und in enger Zusammenarbeit mit dem Träger erstellt. Eine Konzeption schafft für alle Beteiligten eine Verbindlichkeit und hilft die pädagogische Arbeit in der Einrichtung auch den Eltern gegenüber transparent zu gestalten und pädagogische Qualität zu schaffen (vgl. Dupuis, in: Adolph et al., 2001). Wird im Team über eine mögliche Umsetzung des Weltethos in der Kindertageseinrichtung gesprochen, muss auch die Konzeption nochmals besprochen werden. Hierbei soll vor allem überlegt werden, ob sich die vier Weisungen schon (indirekt) in anderen Bereichen wie z.B. Werteentwicklung, Diversity, Interreligiosität und -kulturalität finden lassen oder ob die Konzeption nochmals bearbeitet werden muss (so fordert z.B. Tietze et al. interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil der Konzeption, vgl. Tietze / Viernickel, 2007: 262). Wird gemeinsam der Beschluss gefasst, sich mit dem Weltethos auseinander zu setzen – weil noch keine Konzeptionen vorhanden ist, sie noch im Entstehungsprozess ist, oder aber das Entwicklungsfeld Religion und Werte zu wenig Beachtung findet – muss zuerst im Team über die Gedanken des Weltethos und die Wertevorstellungen der einzelnen Teammitglieder gesprochen werden. Gemeinsam werden zu vermittelnde Werte sowie die Ideen zu deren Umsetzung in Zielvereinbarungen festgehalten. Die Fortschritte bei der Umsetzung dieser Ziele können jährlich überprüft und die Zielvereinbarungen entsprechend überarbeitet werden (vgl. Huttner, 2005).

Des Weiteren ist im Team zu überlegen, inwieweit eine Wertevermittlung – darunter auch die vier Weisungen des Weltethos - im pädagogischen Alltag stattfindet, und ob möglichen religiösen bzw. kulturellen Themen der Kinder im Alltag genug Beachtung geschenkt werden. Beispielhaft sei hier zu nennen, wie die pädagogischen Fachkräfte auf Fragen einzelner Kinder zum Essverhalten (Schweinefleisch, koschere Nahrungsmittel, Veganismus ect.) oder religiösen Kleidungs Vorschriften eingehen und wie dies mit den Kindern thematisiert wird.

Wichtig dabei ist vor allem eine professionelle Haltung des pädagogischen Fachpersonals: „Den Erzieherberuf professionell auszuüben heißt, die Individualität der Kinder vor dem Hintergrund zunehmender ethnischer und sprachlicher Vielfalt von Familienkonstellationen und Familienkulturen wahrzunehmen und zu unterstützen. Dies kann nur unter Berücksichtigung der Partizipationsrechte von Kindern und Eltern geschehen. Um diese Arbeit leisten zu können, müssen die Erzieher/innen ihre eigenen Einstellungen, pädagogischen Ziele und Arbeitsformen kritisch reflektieren“ (Geene / Borkowski, 2007).

Besonders in den letzten Jahren wurde der Professionalisierungsdebatte in der Frühen Bildung mehr Beachtung geschenkt, unter anderem durch die Entwicklung von Bildungs- bzw. Orientierungsplänen (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 60ff., sowie obige Ausführungen zu diesem Thema). Die Autoren Wildgruber und Becker-Stoll machen diesen Wunsch nach Professionalisierung an vier Punkten fest: In den letzten Jahren entstanden über 50 Studiengänge zum frühkindlichen Bereich, es beginnt also eine Akademisierung des pädagogischen Fachpersonals (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 63ff.). Hinzu kommt die Entstehung neuer Interessenverbände wie beispielsweise die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (kurz: BAG-BEK), die sich mit der Qualitätssteigerung der Studiengänge auseinandersetzt (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 67). Des Weiteren wird der Fort- und Weiterbildungssektor weiter ausgebaut und die Zahl von Forschungen und Publikationen in diesem Bereich haben weiter zugenommen (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 68). Die Professionalität des pädagogischen Fachpersonals wird dabei „als Qualität des frühpädagogischen Handelns“ (Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 69) verstanden. Professionalitätsbestrebungen sehen sie inhaltlich vor allem im sprachlichen Bereich, bei der pädagogischen Arbeit mit unter 3-Jährigen sowie im Bereich der Beobachtung und Diagnostik (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 71). Sie äu-

ßern Bedenken zu diesem Vorgehen, da sie einem ganzheitlichen Lernen widerspricht. Sie beschrieben das ganzheitliche Lernen auch als Alltagsbildung, wobei „die verschiedenen Bildungsdimensionen [...] Elemente einer vielschichtigen Weltaneignung [sind]“ (Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 73) und von den Kindern aus eigenem Antrieb erlernt werden (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 73).

Auch der Orientierungsplan Baden-Württemberg enthält einen Abschnitt zur Haltung und Professionalität des pädagogischen Fachpersonals. Dabei werden diverse Fähigkeiten erwartet, unter anderem das vorbildliche Handeln der pädagogischen Fachkraft, eine gezielte Unterstützung und Anregung sowie die Aufnahme von Interessen, Fragen und Themen der Kinder. Auch eine entspannte Atmosphäre, in der sich jedes Kind – egal welcher Religion, Herkunft oder Geschlecht – wohlfühlen kann, soll hergestellt werden. Die pädagogische Fachkraft soll die Bildungsprozesse der Kinder durch Einbeziehung von Experten oder Aufsuchen anderer Orte fördern und den Entwicklungsstand der Kinder durch regelmäßige Beobachtung und Dokumentation festhalten und diesen in Abstimmung mit den Eltern weiter fördern (vgl. Ministerium BW, 2013: 45ff.). „Das professionelle Handeln ist geleitet durch eine bestimmte Grundhaltung: Die Erzieherin und der Erzieher lassen sich auf das Handeln und Werden des Kindes mit großem Respekt und Wertschätzung für dessen Bildungsprozesse ein und nehmen es somit ernst. Sie geben den Kindern Orientierung, Sicherheit und Halt durch liebevolle Zuwendung, indem sie den Tag strukturieren sowie Regeln und Rituale vorgeben und vorleben“ (Ministerium BW, 2013: 47f.) Außerdem zeigen sie den Kindern Grenzen auf und schreiten bei Konflikten ein (vgl. Ministerium BW, 2013: 47).

Die gewünschte Haltung und Professionalität muss vom Team beachtet werden und z.B. durch Fort- und Weiterbildungen gefördert werden. Überlegungen zu einzelnen Kindern und eine Selbstreflexion, warum es Schwierigkeiten mit dem einen oder anderen Kind gibt, sind dabei hilfreich. Eine offene und fragende Haltung ist für die Bedürfnisse der Kinder von größter Bedeutung. Hilfreich könnte hierbei neben Fort- und Weiterbildungen auch die Zusammenarbeit mit geschultem Fachpersonal sein, das unterstützend und beratend zur Seite steht, zum Beispiel durch eine Supervision.

Ein entsprechender Erstgesprächsleitfaden könnte im Team entwickelt werden. Dieser soll helfen, den Eltern das Weltethos und die Umsetzung desselben in der

Kindertageseinrichtung in dem Erstgespräch vorzustellen und Interesse an einer Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal zu wecken. Auch über die Religion oder bestimmte zu beachtende Bräuche sollte mit den Eltern gesprochen werden. Wünsche oder Bitten der Eltern werden notiert und anschließend im Team besprochen. Gemeinsam kann im Team überlegt werden, wie dieses Thema aufgegriffen und mit den Kindern besprochen werden kann. Dies soll Unsicherheiten auf beiden Seiten schon zu Beginn der Zusammenarbeit verhindern und eine Nicht-Erwähnung der wichtigen Themen Religion und Kultur vermeiden (vgl. Ausführungen zur Studie von Edelbrock et al.).

Den bisherigen Ausführungen und Umsetzungsvorschlägen der Stiftung Weltethos folgend, wird die Umsetzung im Alltag der Kindertageseinrichtung durch die vier Weisungen erfolgen (vgl. hierzu: Ausführungen zum Weltethos-Gedanken). Dies gibt eine gewisse Struktur für den Leser, ist aber für den pädagogischen Alltag nicht zwingend erforderlich. Einige der beschriebenen Ideen können auch auf andere Weisungen zutreffen, die Inhalte können sich überlappen. Es ist auch nicht erforderlich, die Weisungen in der angegebenen Reihenfolge durchzugehen. In dieser Hinsicht wurde die Umsetzung für Kindertageseinrichtungen bewusst offen gestaltet.

7.1. Die Weisung „Hab Ehrfurcht vor dem Leben!“

Durch Angebote, Ausflüge und Projekte zu biologischen Themen wie Pflanzen und Tieren kann den Kindern die erste Weisung sowie der Kreislauf des Lebens und die Entwicklung aller Lebewesen gezeigt werden. Auch dass jedes Tier, egal wie klein oder erschreckend es zu Beginn wirkt, ein Recht auf Leben hat, kann dabei erlernt werden. Diese Themen können selbst für die Kleinsten herunter gebrochen und mit ihnen bearbeitet werden.

Hierfür wird mit den Kindern ein Bauernhof, eine Imkerei oder ein Streichelzoo in KiTa-Nähe besucht, wo die Kinder die diversen Tiere betrachten, berühren und somit auch etwaige Ängste abbauen können. Bei Besuchen im Schweine – oder Kuhstall sollte den Kindern das Thema Schlachten nicht vorenthalten werden. Manche Kulturen essen diese Tiere, andere verzichten auf Schweinefleisch oder schlachten die Tiere anders. Falls ein Kindergartenkind gar kein Fleisch isst, kann gefragt werden: Warum ist das so? Wie können wir den Tieren, die wir essen trotzdem Ehrfurcht entgegen bringen? Hier werden mögliche Impulse seitens

des pädagogischen Fachpersonals genannt. Dies könnten aber auch Überlegungen sein, die die Kinder selbständig anstellen. Diese Überlegungen der Kinder sollten – wenn möglich – durch ein Diktiergerät oder eine Videokamera (vgl. 7.6 zur Dokumentation von Bildungsprozessen) festgehalten werden. Hierdurch eröffnet sich die Möglichkeit, später mit den Kindern weiter zu diskutieren und über die Problematik zu philosophieren (vgl. hierzu: Erklärung zum Weltethos des Parlaments der Weltreligionen in: Küng, 2012: 184).

Das Anmieten eines kleinen Wiesenstücks kann für die Kinder eine willkommene Abwechslung vom Stadtleben sein. Gemeinsam wird darauf ein kleines Gemüsebeet angelegt oder es befinden sich Obstbäume auf dem Wiesenstück. Die Entwicklung der Pflanzen und deren Früchte kann – von den Kindern selbst – gut beobachtet und dokumentiert werden. Dies macht einen Lebenskreislauf deutlich. Außerdem lernen Kinder wie mühsam, kraft- und zeitaufwändig das Anbauen und Ernten von landwirtschaftlichen Produkten ist. Neben selbständigen Erfahrungen, Teamfähigkeit und Selbstbewusstsein soll hierdurch vor allem die Ehrfurcht vor einem sich langsam entwickelnden Organismus sowie das Anerkennen körperlicher Arbeit und Toleranz gegenüber bestimmten Berufsgruppen erlernt werden. Als Weiterleitung können zum Beispiel Vergleiche mit Agrargesellschaften in Drittweltländern angestellt werden. Letzteres könnte mit der zweiten Weisung des Weltethos verknüpft werden.

Wie bei den Tieren wird auch durch das Wachsen von Gemüse, Obst oder anderen Pflanzen ein Lebenskreislauf deutlich. Auch dieser ist schützenswert. In der Wiese können die Kinder die verschiedensten Tiere beobachten. Durch Bereitstellen von Lupe und Bestimmungsbüchern werden diese genauer erkundet, es kann zum Beispiel die Lebenswelt einer kleinen Schnecke oder Ameise nachvollzogen werden. Den Kindern soll die Vielfalt der Pflanzen- und Tierwelt nahe gebracht werden, ebenso sollen sie begreifen, dass die Lebewesen, wie auch die Menschen, voneinander abhängig sind und dass jedes Leben schützenswert ist.

Die erste Weisung beinhaltet auch eine Kultur der Gewaltlosigkeit. Diese kann – so befremdlich es zuerst klingen mag – durch fernöstliche Kampfkünste wie Judo und Aikido gefördert werden. In vielen Einrichtungen gibt es wöchentliche Sporthallen-Besuche oder musikalische Früherziehung. Auch eine Kooperation mit einem Kampfkunst-Verein wäre in diesem Umfang denkbar. Hierbei wird die Einrichtung den Bedürfnissen der Jungen gerecht und stärkt auch das Selbstbe-

wusstsein der Mädchen (siehe hierzu auch 7.4. zur Gleichberechtigung der Geschlechter). Im Vordergrund dieser Kampfkünste stehen Selbstbeherrschung und -kontrolle sowie Persönlichkeitsförderung; die Einheit von Geist und Körper wird angestrebt. Rücksichtnahme, Weitsicht und emotionale Gelassenheit werden ebenfalls trainiert (vgl. Wolters, in: Matzner / Tischner, 2008: 270).

Der Autor Jörg-Michael Wolters schreibt außerdem über das oberste Gebot in Kampfsportschulen: „[...] auf der Grundlage der ursprünglich buddhistischen Lebensideologie [gilt] jedwede Gewalt allein als Zeichen von Unbeherrschtheit, mangelndem (Selbst-)Bewusstsein und absoluter Schwäche [...]. Nur der zum Sanftmut fähige und zum Gewaltverzicht entschlossene Kämpfer hat das Sichbeweisen-Müssen nicht mehr nötig und verkörpert den zwar kämpfen könnenden, aber eben nicht mehr kämpfen wollenden friedvollen Kämpfer“ (Wolters, in: Matzner / Tischner, 2008: 271). Dies muss den Kindern vom Judo- bzw. Aikido-Meister vermittelt und dann in der KiTa weiterhin gelebt werden. So kann mit den Kindern über Gewaltlosigkeit und einen liebevollen Umgang untereinander gesprochen werden und es können gemeinsame Regeln hierfür aufgestellt werden. Ein deutliches Handzeichen verbunden mit der Aussage: „Halt Stopp, das mag ich nicht!“ ist meines Erachtens ein gut funktionierender Ansatz in dieser Richtung. Voraussetzung ist jedoch, dass sich auch das pädagogische Fachpersonal in seiner Vorbildfunktion an die aufgestellten Regeln hält und die Zeichen ebenfalls verwendet.

Durch das Kennenlernen von Kampfsportarten wird den Kindern ihre eigene Stärke bewusst gemacht, sie lernen Regeln und (eigene) Grenzen kennen. Es stärkt ihr Selbstbewusstsein und fördert den Umgang mit dem eigenen Körper. Eine weniger bekannte Alternative ist das afrikanische-südamerikanische Capoeira. Neben der Kampfkunst sind Tanz und Gesang von großer Bedeutung. Zusätzlich zu motorischen Fähigkeiten werden hierbei auch Elemente der rhythmisch-musikalischen Erziehung vermittelt (vgl. Witoszynski et al., 1997: 11ff.)

7.2. Die Weisung „Handle ehrlich und fair“

Die Kinder an den Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen der Einrichtung teilhaben zu lassen, mit ihnen gemeinsam Lösungen zu suchen und ihre Meinung zu beachten, sollte Teil des pädagogischen Alltags sein. Dies wird auch im baden-württembergischen Orientierungsplan gefordert (vgl. Ministerium BW, 2013:

72). Im Nationalen Kriterienkatalog von Tietze et al. ist Partizipation ein Leitsichtspunkt, der in jedem Qualitätsbereich Beachtung findet (vgl. Tietze / Viernickel, 2007: 28, 33).

Im Zuge des Weltethos-Gedanken ist Partizipation und Mitbestimmung meines Erachtens eine Möglichkeit die zweite Weisung, Gerechtigkeit, mit Kindern umzusetzen. So erleben die Kinder im Alltag, dass ihnen Gerechtigkeit widerfährt und sie gerecht behandelt werden, da sie in die Entscheidung der Erwachsenen mit einbezogen werden. Ihre Meinung ist gleich viel Wert und wird anerkannt. Sie lernen, dass es bestimmte Rahmenbedingungen gibt, an die man sich anpassen muss, aber innerhalb dieses Rahmens haben alle Menschen die gleichen Rechte und Pflichten. „Handle ehrlich und fair“ kann als eine Aufforderung an Eltern und pädagogisches Fachpersonal zur Beachtung der kindlichen Teilhabe gesehen werden.

Auch das „Wie und Wann“ von Partizipation der Kinder sollte in der Konzeption festgehalten sein und in regelmäßigen Reflektionen des Teams behandelt werden. Von Bedeutung ist dabei, wie die Kinder am KiTa- Alltag beteiligt werden, ob es beispielsweise regelmäßige Kinderbesprechungen gibt und ob sich die Kinder hierbei genug einbringen können. So ist zum Beispiel zu überlegen, ob die Kinder an dem Regelwerk der Kindertageseinrichtung beteiligt werden oder ob die Regeln vom pädagogischen Fachpersonal festgelegt werden. Auch Angebote, Ausflüge und Themen sollten mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden beziehungsweise zumindest die Zustimmung der Kinder finden.

Des Weiteren sollte überlegt werden, ob die Bedürfnisse beider Geschlechter der Kinder genügend Beachtung finden. Gender-Mainstreaming, der eine Gleichstellung von Mann und Frau fordert, ist in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit gewidmet worden. Dabei bezieht sich das Wort „gender“ auf das soziale Geschlecht, wobei das biologische Geschlecht nicht weiter beachtet wird (vgl. Matzner / Tischner, 2008: 12f. sowie Tischner in: Matzner / Tischner, 2008: 353). Die Debatte um die Gleichstellung von Mädchen und Jungen schon im Kindergartenalltag lässt dabei vollkommen außer Acht, wie wenig Beachtung Jungen in einer Kindertageseinrichtung bisher geschenkt wird (so wird Gender-Mainstreaming und die daraus entwickelte Diskussion weder im Orientierungsplan Baden-Württemberg noch im Nationalen Kriterienkatalog von Tietze et al. beachtet und darauf eingegangen). Meines Erachtens werden die Bedürfnisse der Jungen von

den meist weiblichen Erzieherinnen viel zu häufig missverstanden oder zu wenig beachtet. Im Sinne des Weltethos-Gedanken ist dies durchaus kritisch zu sehen, denn: Gerechtigkeit ist es auch, wenn die Unterschiedlichkeit zwischen den Interessen und Bedürfnissen von Jungen und Mädchen gelebt werden dürfen und das Team sich diese bewusst macht. Die Diskussion von Gleichberechtigung sollte also durchaus auch in der Konzeption erscheinen und im Team besprochen werden. Der Anteil von Männern im pädagogischen Bereich ist eher gering (vgl. u.a. Studie von Edelbrock et al.: 98 % der Befragten waren Frauen; vgl. Blaicher et al. in: Schweitzer et al., 2011b: 165). Gibt es in der Einrichtung keinen männlichen Kollegen, sollte überlegt werden, wie die Väter, Großväter oder Onkel der Kinder mehr an Projekten, Angeboten oder dem pädagogischen Alltag beteiligt werden können. Diese Überlegungen sollten auch mit den Kindern besprochen werden, um dann zum Beispiel zu einem gemeinsamen Vater-Tag einzuladen. Ebenso könnten Mädchen bzw. Jungen-Tage eingeführt werden, wobei gemeinsam den Bedürfnissen des jeweiligen Geschlechts nachgegangen wird und mögliche Themen im Voraus in den Kinderbesprechungen überlegt werden (beispielsweise Prinzessinnen und Ritter-Tage). Die gemeinsame Aktivität beugt stereotypen Vorurteilen vor, ohne dabei die Unterschiede außer Acht zu lassen. So kann Anders-Sein bewusst und ohne Vorurteile gelebt werden, was dazu führt, dass Jungen und ihre Bedürfnisse nicht vergessen werden. Des Weiteren können durch die Jungen- bzw. Mädchen-Tage für die Kinder neue Themen entstehen und behandelt werden.

Auch die unterschiedlichen Bildungsinteressen der Jungen und Mädchen müssen Beachtung finden, um eine Bildungsbenachteiligung von Jungen zu vermeiden (vgl. Diefenbach in: Matzner / Tischner, 2008: 92ff.).

7.3. Die Weisung „Rede und handle wahrhaftig!“

Die dritte Weisung behandelt ein Leben in Wahrhaftigkeit und eine Kultur der Toleranz. In der Einrichtung sollte eine Kultur und Pädagogik der Vielfalt gelebt werden. Jede Familie ist anders und hat andere Sitten, Traditionen und ihr eigene Art Religion auszuleben. In der Einrichtung wird jeder so akzeptiert und toleriert wie er ist. Doch etwaige Fragen – auch zu anderen Familien – sollen geklärt werden. Es bedarf viel Mut seitens der Erwachsenen, eigene Unsicherheiten und Fragen im Bezug auf fremde Kulturen und Religionen einzugestehen. Eine mögliche

Herangehensweise beschreibt Harz: „Ich habe von dem Fest gehört, dass ihr gefeiert habt. Ich weiß leider fast gar nichts davon. Kannst du mir erzählen, was ihr da gemacht habt?“ (Harz, in: Schweitzer et al., 2009:103). Ein derart ehrlicher und offener Umgang mit eigenen Wissensdefiziten fördert die Beziehungen zu Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern.

Kinder sind hier oft direkter und ehrlicher: „Warum hat die Mutter von Erkan immer ein Kopftuch auf?“ (Harz, in: Schweitzer et al., 2009:103). Wird seitens des Fachpersonals – gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit den Eltern – auf solche Fragen eingegangen, stärkt dies die Sensibilisierung des Teams für die Themen Religion und Kultur. Bei den Kindern kommen durch die Klärung ihrer Fragen Vorurteile gar nicht erst auf, ihre Differenzwahrnehmung wird gefördert.

Eine Kultur der Wahrhaftigkeit kann in der Kindertageseinrichtung dadurch entstehen, dass das Anderssein offen thematisiert wird. Dies sollte jedoch mit der offensichtlichen Haltung geschehen, dass deshalb keiner diskriminiert wird.

Es soll nicht einfach übergangen werden, dass Kinder kein Schweinefleisch essen dürfen, eine andere Hautfarbe haben oder nicht nur an einen Gott glauben. Mit den Kindern sollen diese Unterschiede bearbeitet und es soll darüber gesprochen werden (vgl. hierzu: Erklärung zum Weltethos des Parlaments der Weltreligionen in: Küng, 2012: 189).

Das Anders-Sein jedes Menschen kann durch das Thema Familie in unterschiedlichen Angeboten oder Situationen leicht aufgegriffen werden. Mögliche Herangehensweisen wären beispielsweise: Jedes Kind darf Bilder von seiner Familie mitbringen und zum Beispiel Name und Herkunft der Familie vorstellen. Gemeinsam wird auf einer Weltkarte das Herkunftsland des Kindes gesucht und darüber gesprochen. Einen Einblick in das Aufwachsen in einem anderen Land könnten dann die Eltern, Großeltern oder andere Verwandte geben, indem sie von ihren Kindheitserinnerungen, beliebten Kinderspielen oder Liedern berichten. Auch über Religion und Kultur kann erzählt werden, ebenso könnten einige Worte wie „Hallo“, „Ich bin...“, „Tschüss“ in ihrer Landessprache erlernt werden. Findet sich für derartige Erzählrunden niemand oder soll ein Thema vertieft werden, kann sich die Einrichtung in einer Bibliothek Themenkisten zur Familie, zu anderen Ländern, Religionen und Kulturen erstellen lassen. Eine geeignetes Buch ist meiner Meinung nach „Ich wäre gern ein Huhn. Was Kinder aus aller Welt erleben und sich erträumen.“ von Beatrix Schnippenkoetter. Kinder verschiedener

Länder wurden anhand von Fragebogen über sich und ihre Träume befragt. Diese Fragebogen erschienen auf den Kinderseiten der Zeitung „Tagesspiegel“, zusammen mit Ergänzungen zum Leben im Heimatland des befragten Kindes (vgl. Schnippenkoetter, 2006: 8ff). Gemeinsam mit den Kindern kann auch hier wieder auf der Landkarte nach den Ländern gesucht werden. Unterschiede zwischen den Lebenswelten der einzelnen Kinder können herausgearbeitet werden. In Gesprächskreisen kann gemeinsam mit den Kindern über Armut, Ängste und Wünsche philosophiert werden. In welche Richtung die Überlegungen gehen, ist sehr individuell und ein weiteres Vorgehen sollte situationsabhängig sein. Wird den Kindern bewusst gemacht, dass es auch in Deutschland viele Kinder gibt, die unter Armut leiden, könnte dadurch das Interesse der Kindern am sozialen Projekten geweckt bzw. gefördert werden. Gemeinsam kann sich die Einrichtung dann für Projekte wie „Weihnachten im Schuhkarton“ oder ähnliches engagieren. Dadurch können weitere Werte, wie Mitleid und Mitgefühl, gefördert werden.

Eine weitere Idee zur Förderung von Toleranz und Wahrhaftigkeit kann das Gespräch über Kirchen, Moscheen, Synagogen, Tempeln oder ähnlichem durch Buch- bzw. Bildbetrachtungen sein. Vielleicht erkennen die Kinder ein oder mehrere Gebäude beziehungsweise waren schon einmal in einem solchen Gebäude und kennen die Einrichtung oder Besonderheiten in den Häusern. Dann können sie den anderen Kindern darüber berichten. Im Fokus sollte nicht die eigene Religion stehen – was nicht bedeutet, dass die Kinder nicht über ihre Erlebnisse und Vorstellungen sprechen dürfen – sondern dass es viele verschiedene Religionen gibt und wir diese kennen lernen möchten. Hierbei soll vor allem das Differenzbewusstsein der Kinder ausgeprägt werden (vgl. obige Ausführungen zur Studie von Edelbrock et al.) um Vorurteile abzubauen. Gemeinsam wird erarbeitet, was in den Häusern stattfindet, beispielsweise durch anschließende Besuche in den verschiedenen „Gotteshäusern“.

Die Studie von Edelbrock et al. (2011a) hat gezeigt, dass viele Eltern verunsichert sind, wenn es um das Kennenlernen anderer Religionen geht. Trotz allem würde eine Vielzahl der Eltern ein Besuch in einem islamischen oder jüdischen Gottesdienst erlauben. Die Eltern könnten zu diesen Ausflügen eingeladen werden, sodass sie ihre Verunsicherungen abbauen können. Ist dies nicht möglich, sollten die Besuche auf jeden Fall dokumentiert und den Eltern so transparent wie möglich durch Wanddokumentationen (vgl. Küppers / Römling-Irek, 2011:

126) gezeigt werden.

Weitere Themen, die durch tiefergehende Beschäftigung mit den gezeigten Gegenständen oder Personen aufkommen, können beispielsweise Kleidung, Schrift, Sprache, Musik und Tanz sein.

So kann eine bestimmte Kleidung mit der Religion, aber auch mit den (klimatischen) Gegebenheiten des Landes zusammenhängen (z.B. bei den Beduinen). Vielleicht ist ein Elternteil oder ein/e ErzieherInnen im Besitz eines traditionellen Kleidungsstücks wie Kimono, Sari oder einer traditionellen Tracht und möchte darüber berichten.

Auch wenn sich die Kinder für Schrift und Sprache interessieren, könnten die Eltern wieder um Mitarbeit gebeten werden. Andersartige Schriften wie Persisch, Japanisch oder Kyrillisch könnten vorgestellt und gemeinsam mit den Kindern geschrieben werden, vergleiche mit den Schriften aus den Kinderbüchern können angestellt, Alphabet- und Buchstaben-Tafeln beschafft und eigene Schriften erfunden werden. Finden die Kinder – vielleicht gerade die Vorschulkinder – daran Interesse, kann im Hinblick auf Vielfalt und Differenz ein Projekt zur Geschichte der Schrift gestartet werden (zur Projektarbeit siehe spätere Ausführungen).

Wie oben bereits ausgeführt soll hierbei neben Respekt und Toleranz auch die Selbstbestimmung, eigene Urteilsbildung und Dialogfähigkeit sowie die Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung entwickelt werden.

Zu verschiedenen Kulturen gehört auch Musik und Tanz. Das Kennenlernen von fremdartigen Klängen, Instrumenten und Bewegungen könnte ein weiteres großes Projekt werden (vgl. Widmer, in: Hartogh / Wickel, 2007: 321). Neben den Eltern könnte nach Kooperationspartnern gesucht werden, beispielsweise Musikschulen und -vereine, um ein möglichst vielfältiges Angebot für die Kinder zu erstellen. Auch CDs mit verschiedenen Klängen und Musikrichtungen könnten beschafft werden. Mit den Kindern wird das neue Projekt besprochen und überlegt, über welche Länder sich näher informiert werden soll. Diese Länder werden dann durch Musik und Tanz näher kennengelernt. Dadurch werden die Kinder offener und toleranter gegen das Anders-Sein, es fördert ihre emotionale und soziale Entwicklung, ebenso Kreativität und Wahrnehmung. Auch Entspannung und Zur-Ruhe-kommen kann erlernt werden (vgl. Bastian, 2001: 34f., 39).

7.4. Die Weisung „Respektiert und liebet einander!“

Die vierte Weisung fordert zur Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit auf. Diese Forderungen werden ebenfalls im Orientierungsplan genannt und sind im Zuge der Konzeptionserstellung und Qualitätsverbesserung in den Einrichtungen mehr in den Fokus geraten. Einige Autoren fordern mittlerweile eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, pädagogischen Fachpersonal und Lehrern (vgl. Bauer / Brunner, 2006; vgl. Ministerium BW, 2013: 124). Respekt, Toleranz und Gleichberechtigung auf allen Seiten sind hierfür Grundlage (vgl. Rohnke, 2008). Auch hier sollte im Team nochmals überlegt werden, ob die in der Konzeption formulierten Ziele zur Elternarbeit zufriedenstellend umgesetzt werden und ob genügend auf die Bedürfnisse der Eltern eingegangen wird.

So könnten die Eltern in einem jährlichen (anonymen) Fragebogen zu allgemeinen Themen wie Öffnungszeiten, Essen, Tagesablauf, Angeboten und Zusammenarbeit und ebenso über ihre Zufriedenheit mit einzelnen Entwicklungs- und Bildungsfeldern befragt werden. Gibt es Bereiche, die als Schwerpunkte der Einrichtung festgehalten wurden, sollten die Eltern hierzu ebenfalls befragt werden. Auch Anregungen und Wünsche der Eltern werden erfragt. Die Ergebnisse werden im Team und mit den Eltern besprochen und eventuelle Veränderungen vorgenommen (vgl. Jansen / Deger, 2003; vgl. Tietze / Viernickel, 2007: 240).

Eine enge und offene Zusammenarbeit mit den Eltern muss angestrebt werden; Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit können die Kinder dann erfahren, wenn sie einen offenen und freundlichen Umgang zwischen ihren Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal bemerken und die Eltern ebenso wie die Kinder gerne in die Einrichtung gehen und dort die notwendige Unterstützung und Hilfestellung bei Problemen bekommen.

Projekte und Angebote für Kinder und Eltern sollten trotz knapper Ressourcen an Personal, Zeit und Geld gestaltet werden. Die Eltern können als Unterstützer eingebunden werden, beispielsweise, indem ein Elterndienst eingeführt wird, so dass Eltern als Ausflugsbegleitung am pädagogischen Alltag teilnehmen oder selbst Angebote für die Kinder anbieten. Dies gibt den Eltern die Möglichkeit einen Einblick in die Arbeit des pädagogischen Fachpersonals zu erhalten und das eigene Kind und sein Verhalten zu beobachten (vgl. Tietze / Viernickel, 2007: 236).

Ein Angebot im Zuge einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften wäre eine monatliche Kinderübernachtung von

Freitag auf Samstag mit einer halb- oder ganztägig Betreuung der Kinder (vgl. Edelbrock et al., 2012: 43ff.). Den Eltern oder auch Alleinerziehenden kann somit entgegen gekommen werden, sie können entlastet werden. Dies würde die Zusammenarbeit mit ihnen fördern. Die Beziehung der Kinder untereinander, aber auch mit dem pädagogischen Fachpersonal wird durch gemeinsame Übernachtungen gestärkt und intensiviert. So wird auch die Partnerschaftlichkeit zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und den Kindern weiter entwickelt. Die neue Situation gibt nochmal einen anderen Blick auf die Kindern und lässt andere Gesprächsanlässe als im bisherigen Alltag zu, wie zum Beispiel Beten mit einzelnen Kindern vor dem Einschlafen.

Auch ein Mutter- bzw. Vater-Kind-Frühstück könnte stattfinden, wobei ein Elternteil ein typisches Frühstück aus seinem Herkunftsland mitbringt und vorstellt. Gemeinsam wird das Essen probiert, mit dem gewohnten Frühstück verglichen, wobei noch Gepflogenheiten des Landes zu Tisch (z.B. beten, mit den Händen essen, auf dem Boden sitzen) kennen gelernt werden können (vgl. Edelbrock et al., 2012: 48). Im Team muss entschieden werden, ob zum Frühstück auch alle weiteren Eltern eingeladen werden oder ob dies ein Angebot nur für die Kinder sein soll.

In Zusammenarbeit mit einer Familienbildungsstätte könnten Angebote für Eltern (sowohl mit als auch ohne Kinder) entwickelt werden. Bindeglied soll dabei eine pädagogische Fachkraft sein, die die Kurstage begleitet. Beispielhaft könnte ein mehrtägiger Ernährungskurs stattfinden, der in einer gemeinsamen Kochaktion mit den Kindern und Eltern endet (vgl. Bogler / Weiß in: Biesinger et. al. 2011a: 162ff.). Ist das Interesse der Eltern groß, können diese Kochaktionen regelmäßig wiederholt werden, wobei auch hier die Möglichkeit besteht, traditionelle Gerichte der Kursteilnehmer zuzubereiten und anschließend gemeinsam zu essen.

Die Vernetzung mit Kooperationspartnern ist im Orientierungsplan verankert (vgl. Ministerium BW, 2013: 57ff.). Auch hier sollte im Team überlegt werden, inwieweit die Vernetzung nach Außen zufriedenstellend ist und ob weitere Kooperationen nötig sind. Gemeinsam mit den Eltern kann nach weiteren Kooperationspartnern gesucht und für eine Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung geworben werden. Für Kooperationen kommen verschiedenste Einrichtungen wie Familienbildungsstätten, Kirchen, Familienzentren oder andere Kindertageseinrichtungen in Frage (vgl. Kommunalverband für Jugend und Soziales

Baden-Württemberg – im folgenden KVJS -, 2008: 155f.).

Gemeinsam mit Kooperationspartnern wird versucht, spezielle Angebote wie z.B. Sprachförderprogramme für Eltern und Kinder zu erstellen (vgl. Martin / Wurfer, in: Biesinger et al., 2011a, 142ff.) und durch Aushänge, Newsletter per E-mail oder Elternbriefe, darauf hingewiesen. In der jährlichen Elternbefragung könnten die Eltern zu den einzelnen Kooperationspartnern und deren Angebote befragt werden, um einen noch engeren Kontakt und besser abgestimmte Angebote anbieten zu können.

7.5. Feierlichkeiten in der Kindertageseinrichtung

Team und Eltern sollten gemeinsam entscheiden, welche Feste in der Kindertageseinrichtung und welche Zuhause gefeiert werden. Überlegung muss dabei meines Erachtens sein, anstatt der religiösen Feste gemeinsam ein eigenes Fest zu entwickeln und zu gestalten. Natürlich kann ein Entscheidungskriterium die Religionszugehörigkeit der Kinder sein, aber auch Kinder ohne religiöses Bekenntnis sollten bei diesen Überlegungen bedacht werden.

Im Zuge der Kultur der Vielfalt und der Partizipation sollte die Entscheidung auch mit den Kindern besprochen werden. Anschließend sollen die Feste gemeinsam mit den Kindern geplant, umgesetzt und gefeiert werden. So könnte die Einrichtung z. B. ein Fest am 20.09., dem offiziellen Weltkindertag in Deutschland feiern. Hier werden die gerade in die KiTa eingewöhnten Kinder und ihre Eltern begrüßt und willkommen heißen. Die beteiligten Kooperationspartner sind ebenfalls eingeladen und können sich vorstellen.

Trotz allem müssen die verschiedenen religiösen Festlichkeiten vom Team beachtet und den Kindern und Eltern gegenüber Interesse dafür gezeigt werden. Die Kinder dürfen und sollen im Morgenkreis o.ä. über die Feierlichkeiten, Rituale oder Besonderheiten berichten. Vielleicht sind auch einige Eltern bereit, über die Feiern und ihren (religiösen) Hintergrund zu erzählen sowie Bräuche zum Fest vorzustellen.

7.6. Die Kultur der Kinder und die Dokumentation in der KiTa

Gerd Schäfer unterscheidet zwischen einer Kultur der Kinder und einer Kultur für Kinder. Zwar spielt die Kultur der Erwachsenen – ebenso wie bei der Kultur für Kinder – auch bei der Kultur der Kinder eine Rolle, sie verbindet sich aber

produktiv mit den kindlichen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen (vgl. Schäfer, 1995: 256f.). „Dieses Zusammenspielen in gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung zu ermöglichen, halte ich für eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (Schäfer, 1995: 257). Merkmale einer Kultur der Kinder sind für ihn das kindliche Spiel, Sprache, kindliche Philosophie und Theologie, ästhetische Prozesse wie Kinderzeichnungen und Basteleien, musikalische Werke und die Sammeltätigkeit des Kindes (vgl. Schäfer, 1995: 254ff.). Dabei ist die Kultur der Kinder von einer Flüchtigkeit und Kurzlebigkeit geprägt. Dieser Kultur der Kinder steht die Kultur für Kinder gegenüber, nämlich eine Kultur, die von der Gesellschaft als Kultur für Kinder produziert wird, und oftmals auf wirtschaftlichen Konsum ausgelegt ist (vgl. Schäfer, 1995: 254).

Die Kultur der Kinder und ihre Merkmale müssen im pädagogischen Alltag vom Personal beachtet werden, beispielsweise, indem es sein Wissen bewusst zurückhält, die Tätigkeiten und Handlungen der Kinder genau beobachtet und diese durch Fotos, Videoaufnahmen und Bildungs- und Lerngeschichten festhält (vgl. Schäfer, 1995: 265f.).

Auch die Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (vgl. Ministerium BW, 2013: 51). Die meisten Teams haben sich durch die Konzeptionsentwicklung schon mit Beobachtung und Dokumentation auseinander gesetzt. Zu erwähnen sei hier nur, dass es im Zuge einer Erziehungspartnerschaft wünschenswert wäre, gemeinsam mit den Eltern an dem Portfolio des Kindes zu arbeiten, sodass die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte für die Eltern sichtbar wird und sich über die Lernprozesse des Kindes unterhalten werden kann (vgl. KVJS, 2008: 124). Auch durch Wanddokumentationen - wie sie in der Reggio-Pädagogik eingesetzt werden – kann die Arbeit mit den Kindern für die Eltern transparent gemacht werden, was Gesprächsanlässe bietet (vgl. Küppers / Römling-Irek, 2011: 59).

7.7. Projektarbeit mit Kindern

Ab Mitte der 1940er-Jahre beschäftigten sich die Pädagogen der Reggio-Einrichtungen mit der Projektarbeit, die sie in ihre KiTa-Konzeptionen aufnahmen. Die Projektarbeit wurde von John Dewey und seinem Schüler William Heard Kilpatrick schon 1900 für die Schule entwickelt, wobei es ihnen um ein Lernen durch Handeln ging. Dieser Ansatz stimmt auch mit Ausführungen von Fröbel, Pesta-

lozzi und Schäfer überein (vgl. Küppers / Römling-Irek, 2011: 96f.). Voraussetzungen für eine Umsetzung von Projekten sind u. a., dass die Projekte aus den Lebenssituationen der Kinder entstehen und dass das pädagogische Fachpersonal lediglich Impulse geben darf, wenn das Projekt ins Stocken gerät. Der Projektverlauf soll dokumentiert und dadurch den Eltern und anderen Interessierten zugänglich gemacht werden. Durch das Bereitstellen unterschiedlichster Materialien sollen möglichst alle Sinne der Kinder angesprochen werden. Die Kinder sollen durch ihre Projekte selbst Lösungen und dadurch Bestätigung für ihr Vorgehen finden. Hierdurch soll erreicht werden, dass die Kinder selbstständiges Handeln und Denken lernen. Ihr Interesse, Engagement, ihre (Selbst-)Wahrnehmung und Teamfähigkeit wird entwickelt und gefördert (vgl. Küppers / Römling-Irek, 2011: 97ff.).

Arbeiten an Projekten halte ich für eine gute Möglichkeit um auch Werte zu entwickeln, zu fördern und zu stärken. Der Autor Johannes Rehm hat sich mit der Umsetzung des Weltethos durch Projekte beschäftigt, allerdings beziehen sich seine Ausführungen nicht auf den Vor- und Grundschulbereich sondern sind für Jugendliche bzw. Erwachsene konzipiert. Auch er plädiert für Vorhaben mit Projektcharakter (vgl. Rehm, 2002: 391).

Voraussetzungen für die Projektarbeit in Kindertageseinrichtungen sind die Beobachtungen des pädagogischen Fachpersonals, das gemeinsam im Team über die etwaigen Interessen und Themen der Kinder spricht, um daraus ein Projekt beginnen zu können. Meines Erachtens wird dadurch das gesamte pädagogische Fachpersonal für die alltäglichen Interessen der Kinder sensibilisiert. Durch die Gespräche im Team kann jedes Teammitglied seine eigene Haltung reflektieren und stärken. Des Weiteren werden die Projekte von dem pädagogischen Fachpersonal dokumentiert und in Wanddokumentation die kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse festgehalten (vgl. Küppers / Römling-Irek, 2011: 59ff., 124f.).

8. Diskussion

Das Weltethos versucht mit seinen Weisungen verbindende ethische Aussagen aller Religionen und Philosophen zusammenzuführen und ein gemeinsames Ethos für ein friedvolles und gleichberechtigtes Leben aller Menschen zu etablieren. In Anbetracht von weltweiten Krisen und Kämpfen, häufig ausgelöst durch religiöse

Differenzen, sollten gerade die Industriestaaten mehr auf eine Vermittlung von Ethik und Religion achten und sich dafür stark machen. Dies kann nur in kleinen Schritten geschehen. Um Verantwortungsbewusstsein und Offenheit bei den nächsten Generationen zu festigen, muss der Schwerpunkt ethischer und religiöser Bildung besonders im (früh-) pädagogischen Bereich liegen. Die Studie von Edelbrock et al. hat gezeigt, dass Kinder schon früh differenzieren und dies auch zu Vorurteilen und Stereotypen führen kann. Hier gilt es meiner Meinung nach anzusetzen und entgegenzusteuern.

Gerade Deutschland steht hierbei besonders im Blick, bedenkt man den historischen Kontext und den derzeitigen NSU-Prozess, der deutlich macht, wie weit der Rechtsradikalismus in Deutschland noch verbreitet ist. Die kulturelle und religiöse Heterogenität unserer Bevölkerung wird, in Anbetracht des Fachkräftemangels in der Bundesrepublik und zunehmender Arbeitslosigkeit in südeuropäischen Staaten, in Zukunft noch steigen. Als eines der wirtschaftlich stärksten Länder sollten gerade uns die finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um mit gutem Beispiel voran zu gehen.

Sowohl für Interkulturalität als auch für Interreligiosität liegen unterschiedliche Konzepte und Ansätze für Kindertageseinrichtungen vor (zu interreligiösen Ansätzen vgl. Harz, in: Schweitzer et al., 2009: 97ff; zu einem interkulturellen Konzept, vgl. Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 151ff.). Bisher gibt es keinen Ansatz, der diese beiden Bereiche zusammenführt. Der Inhalt interkultureller und interreligiöser Bildung bezieht sich jedoch auf ähnliche Werte und Kompetenzen, es gibt zahlreiche Überlappungen der Themen (vgl. Fußnote 1).

Das Weltethos vereint interreligiöses und -kulturelles Lernen, da sich der Weltethos-Gedanke auf eine allgemeine Wertevermittlung und die Gemeinsamkeiten aller Religionen beruft (hierzu auch: Rehm, 2002: 390). Der Autor Frieder Harz hat die Ansätze interreligiösen Lernens mit einer Wohnung verglichen. Seine Beschreibung zum interreligiösen Lernen und der Vergleich mit einladenden Wohnungen passt dabei – für mich – auch auf eine Umsetzung des Weltethos und der Vielfalt der Kulturen: „Die Einzelwohnung verkörpert das Eigene, das was einem in dem Kreis der hier Lebenden lieb und wert ist. Aber jede Wohnung hat ihre Tür nach draußen. Dort eröffnen sich die Möglichkeiten der Begegnung. Und man kann sich gegenseitig in die Wohnungen einladen. Ziel ist weder die Vereinheitlichung aller Wohnungen oder die Abschaffung der Türen, noch die

verriegelte Tür, sondern das Wechselspiel von Hinausgehen und Heimkommen, von Bindung ans Eigene und Aufbruch zum anderen“ (Harz, in: Schweitzer et al., 2009: 100).

Durch die Beispiele zu den vier Weisungen des Weltethos konnte gezeigt werden, dass eine Wertevermittlung im Alltag einer pädagogischen Einrichtung umgesetzt werden kann und hierfür nur wenige Voraussetzungen gegeben sein müssen.

Oberste Priorität muss eine verstärkte Sensibilisierung des pädagogischen Fachpersonals für die Interessen, Themen und die Kultur der Kinder haben. Dies gilt sowohl für die schulische Ausbildung, als auch für Hochschulstudiengänge. Diese Sensibilisierung sollte durch gezielte Beobachtungen und Dokumentation von Lern- bzw. Bildungsprozessen und eine entsprechende Schulung des Personals auf diese Prozesse im Hinblick auf entwicklungspsychologische Grundlagen stattfinden.

Für eine Umsetzung des Weltethos sowie interreligiöser und interkultureller Konzepte bedarf es einer professionellen Haltung des pädagogischen Fachpersonals. Eigene Meinungen oder Einstellungen müssen – auch gemeinsam im Team – reflektiert und notfalls überarbeitet werden. Die Studie hat gezeigt, dass die wenigsten ErzieherInnen Interesse an Fort- und Weiterbildungen im Bereich Religion und Werte zeigen. In einem Leitungsseminar sagte eine Dozentin – die selbst jahrelang als Leiterin einer Kindertageseinrichtung tätig war – zu uns Studierenden, dass es wichtig ist, das pädagogische Fachpersonal „zu seinem Glück zu zwingen“ und nicht nur persönliches Interesse bei der Auswahl von Fortbildungen berücksichtigt werden darf, sondern auch solche, die für die Einrichtung von Bedeutung sind. Da das Hauptaugenmerk immer auf dem Wohl des Kindes liegen muss, ist es meines Erachtens im Zuge einer Verbesserung von Qualitätsmanagement und Kundenorientierung zwingend erforderlich, das Team auch in weniger beliebten Bereichen wie Religion und Naturwissenschaften zu professionalisieren. Die Verantwortung hierfür liegt bei der Leitung der Kindertageseinrichtung, der Fachaufsicht und dem Träger.

An einem Desinteresse des pädagogischen Fachpersonals (vgl. obige Ausführungen zur Studie von Edelbrock et al.) kann meines Erachtens auch kein interreligiöses oder interkulturelles Konzept oder dessen Festschreibung in der Konzeption etwas ändern. Hierfür bedarf es der Unterstützung des Trägers und einer Einsicht von Personal und Politik dafür, dass es im Elementarbereich mehr Professionalisi-

sierung und Angestellte mit Hochschulstudium geben muss.

Eines der von der Stiftung Weltethos aufgestellten Ziele ist es, zur interreligiösen und interkulturellen Bildung von Kindern und Jugendlichen beizutragen. Sie ist deshalb auch um eine Umsetzung in Kindertageseinrichtungen bemüht. Gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Schwyz wurden bereits Materialien für 4- bis 8-jährige entwickelt. Hierbei scheint der Schwerpunkt auf einer Bildungsvermittlung von Werten zu liegen, wobei Prozesse des kindlichen Lernens größtenteils außer Acht gelassen werden. Es sollte – gerade in einer pädagogischen Einrichtung – nicht um eine schulische Vermittlung von Werten gehen, sondern um eine gemeinsame Entdeckung und Entwicklung der Werte unter Einbeziehung von Eltern, Stadtteil und Kooperationspartnern.

Hierbei muss die Stiftung überlegen ob der momentan verfolgte Ansatz der Richtige ist. Eine Zusammenarbeit mit pädagogischen Hochschulen ist wünschenswert, jedoch ist derzeit die Meinung, dass ein Hochschulstudium im frühkindlichen Bereich vonnöten ist, noch nicht weit verbreitet. Kooperationen mit nicht-konventionellen Fachschulen sind eine bisher kaum beachtete Option. Dadurch könnte der Weltethos in der Ausbildung zur KinderpflegerIn bzw. ErzieherIn an Bedeutung gewinnen.

Auch ist zu bedenken, dass die Stiftung mit ihrer Arbeit derzeit mit großer Wahrscheinlichkeit nur Personen erreicht, die sich aus persönlichem Interesse mit philosophischen und ethischen Themen beschäftigen. Dieser Personenkreis bildet sich jedoch, durch sein starkes Interesse in diesem Bereich, meist schon selbst eine offene Haltung im Bezug auf Interreligiosität und Interkulturalität aus. Die große Masse der Bevölkerung, der der Weltethos-Gedanke noch nicht geläufig ist, wird meiner Meinung nach von der Stiftung derzeit schlecht erreicht. Doch gerade diese Menschen würden, wie aktuelle islamkritische Diskussionen in Deutschland (z.B. um die Bürgerbewegung pro NRW) zeigen, von einer verbesserten interreligiösen Bildung im Sinne des Weltethos profitieren.

Des Weiteren muss die Stiftung darauf achten, dass ihre – und auch meine – Ausführungen zur Umsetzung des Weltethos nicht zu Diskriminierung von Anderen führt. Ich denke vor allem an die vierte Weisung und die darin geforderte Partnerschaft von Mann und Frau. Neue Familienformen oder Homosexualität wird hier – wahrscheinlich aufgrund von religiösen Traditionen – ausgeklammert. Dies macht sich auch in der Grundforderung „Jeder Mensch muss menschlich behan-

delt werden“ der Erklärung zum Weltethos des Parlaments der Weltreligionen bemerkbar. Gefordert wird dabei: „Jeder Mensch – ohne Unterschied von Alter, Geschlecht, Rasse, Hautfarbe, körperlicher oder geistiger Fähigkeit, Sprache, Religion, politischer Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft – besitzt eine unveräußerliche und *unantastbare Würde*“ (Erklärung zum Weltethos des Parlaments der Weltreligionen, in: Küng, 2012: 181; Hervorhebung im Original). Zum Vergleich sei hier kurz das Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (kurz: AGG) der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 2009 zitiert: [...], Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der *sexuellen Identität* zu verhindern oder zu beseitigen“ (§ 1 des AGG, in: Gesetze für die soziale Arbeit, 2011: 35; Hervorhebung durch Verfasserin). Hier muss das pädagogische Fachpersonal also die Weisung soweit anpassen, dass sie in den Alltag der Einrichtung passt. Es sollte sich dabei nicht nur auf das deutsche Gesetz sondern auch auf die Forderung nach Toleranz und Gerechtigkeit des Weltethos beziehen (so ähnlich auch: Rehm, 2002: 388f.).

Religion und Kultur sind Grundlage unserer Gesellschaft. In den letzten Jahrzehnten hat die Präsenz der Religion im öffentlichen Leben abgenommen. Auch hat sich gezeigt, dass es durchaus möglich ist, Kinder ohne Bewusstsein für Religion aufzuwachsen zu lassen und zu erziehen. So deuten Kinder ein Kreuz beispielsweise als Plus-Zeichen (vgl. Dubiski et al., in: Edelbrock et al., 2010: 165). Für Kinder sind jedoch religiöse Themen wie Tod, Trauer und der Sinn des Lebens (wer / was bin ich?) von essenzieller Wichtigkeit. Es ist also meines Erachtens nicht zweckmäßig, Debatten darüber zu führen, ob interreligiösem bzw. interkulturellem Lernen eine höhere Bedeutung zukommen sollte. Dadurch verlieren wir aus dem Blick, wie bedeutungsvoll beide Themen für Kinder sind. Elemente wie Philosophieren und Theologisieren, die die Religionspädagogen für eine Umsetzung des interreligiösen bzw. -kulturellen Lernens fordern, sind laut Gerd Schäfer auch in der Kultur der Kinder vorhanden und sollten deshalb mehr beachtet werden. Meiner Meinung nach ist es unbedeutend, ob diese Fragen aus religiöser oder kultureller Sichtweise beantwortet werden. Am wichtigsten ist es, den Kindern (und Eltern) in schwierigen Situationen oder bedeutenden Momenten eine ehrliche Begleitung zu sein.

Die Forderung des Orientierungsplanes Baden-Württemberg, Kindern Religion

durch Feste nahe zu bringen, ist, obwohl dies gängige Praxis ist, der falsche Ansatz. So gaben 96% der befragten ErzieherInnen in der Studie von Edelbrock et al. an, Weihnachten in der Einrichtung zu feiern, 77% mit religiösem Bezug. Ostern feiern 93%, nur 61% mit religiösem Bezug (vgl. Blaicher et al. in: Schweitzer et al., 2011b: 183). Der Sinn und die Werte von religiösen Festen werden zunehmend verdrängt und stattdessen findet eine Fixierung auf Konsum statt, die wiederum nur der Wirtschaft und Industrie – also der Kultur für Kinder – nicht aber der Kultur *der* Kinder dient. Auch wählen viele Einrichtungen einen – aus meiner Sicht – katastrophalen Ansatz für die Weihnachts- bzw. Osterzeit. So dürfen sich die Kinder zum Beispiel jeden Tag etwas besonders wünschen – auch wenn es sich nur um Besuche auf einem weiter entfernten Spielplatz handelt – und sie werden von der Einrichtung u. a. zu Nikolaus oder Ostern mit Süßigkeiten beschenkt. Nach den Ferien werden die Kinder dann gebeten zu erzählen, was sie geschenkt bekommen haben. Rückschlüsse auf solches Vorgehen gibt u.a. auch eine freie Aussage einer ErzieherInnen zum Fragebogen der Studie von Edelbrock et al.: „Religiöse Erziehung begrenzt sich bei uns hauptsächlich auf das Ausführen von Brauchtum (Geschenke, Geschichte – aber nicht aus der Bibel – Lieder [,] Krippenspiel, malen). Es kam noch nie von Elternseite der Wunsch, es anders, 'religiöser' zu machen“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 208). Ob es wirklich Brauchtum ist, außerhalb der Familie Geschenke an Kinder zu geben ohne ihnen den Grund dafür zu vermitteln, ist fraglich und meines Erachtens auch nicht der Sinn von (religiösen) Festen.

Diese Beispiele zeigen, dass religiösen Traditionen, wie sie im Orientierungsplan Baden-Württembergs gefordert wird, im pädagogischen Alltag kaum berücksichtigt werden (vgl. Ministerium BW, 2013: 115).

Religiöse Feste sollten in einer Einrichtung nicht in dieser Weise gelebt werden. Eine Vorbereitung auf Familienfeste wie Weihnachten, Ramadan, oder Pessach kann unter anderem durch gemeinsame Aktivitäten wie Backen oder Basteln mit den Kindern und Eltern stattfinden. Dies wäre ein besser gewählter Ansatz um Vorfreude auf das gemeinsame Fest zu wecken. Hinterher können die Kinder von dem Fest erzählen. Diese Vorbereitung sollten sich nicht nur auf christliche Feste konzentrieren. Auch bei muslimischen, jüdischen oder buddhistischen Festen kann nachgefragt werden, ob den Eltern geholfen werden kann.

Zum Orientierungsplan Baden-Württembergs sei auch noch kritisch anzumerken,

dass das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ sehr offen gestaltet wurde (siehe auch Ausführungen zu Punkt 5 der Arbeit). Dabei werden bewusst Aussagen, die zu Streitigkeiten mit den kirchlichen Trägern führen könnten weggelassen. Auch scheinen – zumindest laut Auflistung der Mitwirkenden des Orientierungsplan BW – weder Religionspädagogen, noch Imame oder zumindest die Integrationsbeauftragte des Landes, beteiligt zu sein, obwohl diese sachdienliche Hinweise zu den Bildungs- und Entwicklungsbereichen hätten gegeben können (vgl. Ministerium BW, 2013: 5f.) Wenn also schon bei der Erstellung des Orientierungsplans nicht auf eine Kultur der Vielfalt geachtet wird, ist es schwierig, diese in den Einrichtungen umsetzen zu wollen.

Die Bedeutung, die der kommunale Träger interreligiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen beimisst, hat der Oberbürgermeister der Stadt Tübingen, Boris Palmer, in einer Rede dargestellt: „Wenn gefragt wird, was derzeit im Bereich der Kinderbetreuung, also jetzt vor der Schule, prioritär ist, dann ist das aus meiner Sicht die Ganztagesbetreuung, die Einführung und Ausweitung des Angebots für unter 3jährige und wahrscheinlich noch die Sprachförderung. All dies ist bedeutend wichtiger als interreligiöse Bildung“ (Palmer, in: Schweitzer et al., 2011b: 90). Er führt weiter aus, dass die Verbindlichmachung des baden-württembergischen Orientierungsplans laut der Schätzung des Baden-Württembergischen Städtetages jährlich 650 Millionen Euro kosten würde (vgl. Palmer, in: Schweitzer et al., 2011b: 91). Was im Detail diese hohen Kosten verursachen würde, führt er nicht aus. Durch die Umsetzung des Weltethos im Alltag der Kindertageseinrichtung sind meines Erachtens nennenswerte Mehrkosten nicht gegeben. Angemerkt sei hierzu auch, dass die Kosten für Geburtstags-, Weihnachts- und Ostergeschenke, wie sie in vielen Einrichtungen anfallen, eingespart werden können. Das eingesparte Geld könnte stattdessen für (größere) Anschaffungen zur Förderung des Entwicklungsfeldes „Sinn, Werte und Religion“ verwendet werden. Die Möglichkeit sich Partner bzw. Sponsoren für eine gemeinsame Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu suchen, wird von Boris Palmer nicht in Betracht gezogen. Diese Suche kann von jeder Einrichtung individuell gestaltet werden, es können auch Geschäfte oder Vereine im Stadtteil mit einbezogen werden.

Auch ist die Aussage von Boris Palmer im Bezug auf die im Orientierungsplan Baden-Württemberg geforderte Ganzheitlichkeit der kindlichen Förderung kurz-sichtig. Nur wenn „die Entwicklung des Kindes [...] aus möglichst vielen Be-

trachtungswinkeln angeschaut [wird]“ (Ministerium BW, 2013: 13), kann das pädagogische Fachpersonal das Kind optimal fördern.

Des Weiteren kommt Boris Palmer zu der Überzeugung, dass die von den ErzieherInnen in der Studie geäußerten Meinungen nicht verwunderlich seien, angesichts der knappen (finanziellen) Ressourcen (vgl. Palmer in: Schweitzer et al., 2011b: 92). Es ist natürlich wenig erstaunlich, dass ErzieherInnen eines kommunalen Trägers bei solchen Aussagen auch weiterhin die Umsetzung des Orientierungsplans als schwierig oder nicht machbar sehen, wenn offensichtlich die Unterstützung durch den Träger fehlt. So wird meines Erachtens von vornherein eine Auseinandersetzung mit den wichtigen Themen Kultur, Religion und Werte unterbunden.

Dass die Umsetzung von Interreligiosität und Interkulturalität nur an finanziellen Mittel scheitert, ist schlichtweg eine Ausrede der Politik. Dies mache ich an den teilweise diskriminierenden Aussagen der befragten ErzieherInnen fest, die leider von den Autoren Schweitzer et al. nicht diskutiert werden.

Die Möglichkeit selbst etwas zum Fragebogen anzumerken, wurde scheinbar hinreichend genutzt und wird teilweise von den Autoren wiedergegeben (vgl. Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 207ff.). Zwar befinden sich die Aussagen unter der Überschrift „Kontrovers fallen auch die Äußerungen zur interreligiösen Bildung aus“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 209), es wird jedoch nicht weiter darauf eingegangen. Nachfolgend drei Beispiele:

„Ich mag 'Nathan der Weise' finde jedoch, dass in dem heutigen Werteverfall unsere christliche Kultur und Religion verdrängt werden. Deshalb wünsche ich mir den Mut für unsere Entscheidungsträger zum 'Nein'-Sagen für andere Gläubigkeitsrichtungen, die unser 'Leben' bedrängen und rücksichtslos Einzug in unserer Kulturerbe nehmen. Gewalt gab es leider auch sonst 'in anderen Ländern' nicht nur bei den Christen – Katholiken. Müssen wir uns hinter anderen Religionen verstecken und 'Backen' hinhalten und unsere Seele demütigen lassen? Nein!“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 210).

„Da viele Muslime den Koran selbst nicht verstehen (wurde mir von verschiedenen Muslimen erzählt), finde ich es sehr fragwürdig, es als Deutsche Kindern zu vermitteln (wollen).“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 210).

Und:

„Oftmals finde ich Diskussionen und politische 'Sitzungen', 'Beschlüsse' usw. et-

was übertrieben. Ich kann meiner Meinung nach nicht erwarten, dass meine 'Religion' in einem anderen Land voll ausgelebt werden kann und ein anderes Land Gesetze für meine Religion erstellt. Wenn es mein Wunsch ist in einem anderen Land zu leben, kann ich lediglich erwarten, dass meine Religion akzeptiert wird und mehr nicht. Wenn ich damit nicht leben kann, dann muss ich in meinem Land bleiben! Auch habe ich die Pflicht dem Land gegenüber, in dem ich lebe [sic!] möchte, mich anzupassen an das Leben und die Kulturen dieses Landes“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 210).

Wie auf dieser Grundlage ein offener und toleranter Umgang mit anderen Religionen und Kulturen gestaltet werden soll, erscheint fragwürdig. Auch der Austausch mit Eltern – besonders mit muslimischer Religionszugehörigkeit – wird sich in solchen Einrichtungen als besonders schwierig erweisen. Auch wurden die Eltern weder in den Interviews noch in dem Fragebogen explizit zu etwaigen (vermuteten) Diskriminierungen von Seiten der ErzieherInnen befragt, was Aufschluss über einen offenen und toleranten Umgang (und damit über Werte und Wertevermittlung) hätte geben können.

Generell werden die Autoren Blaicher et al. den Aussagen der Befragten meines Erachtens nicht gerecht. Unter der Überschrift „Religion sollte nur bei Anfragen der Kinder thematisiert werden“ befinden sich Aussagen wie: „Wir sind eine städtische Tageseinrichtung und praktizieren somit keine religiöse Erziehung“; „Religiöse Erziehung ist Privatsache und hat in KiTas und Schulen nichts verloren!“ ; „Es gibt wichtigeres den Kinder zu vermitteln als Religion“ und „'Religion ist Opium für das Volk!'“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 208). Ob in einer Kindertageseinrichtung, deren Personal solche Bemerkungen niederschreibt, wirklich auf Anfrage der Kinder religiöse Themen angesprochen werden, ist zu bezweifeln. Warum die Autoren die oben genannten Aussagen unter dieser Kategorie zusammenfassen, ergibt daher wenig Sinn.

Kritikpunkt an der Studie ist meines Erachtens das Fehlen einer Definition in den Fragebogen der Eltern. Zur Frage „Was soll Ihrem Kind Ihrer Meinung nach in der KiTa vermittelt werden?“ ist eine Antwortmöglichkeit „Werte“ (vgl. Biesinger et al., 2011a: 209). Hier wird von den Autoren missachtet was sie selbst zum Thema machen, nämlich Interkulturalität und -religiosität. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder Mensch unter dem Begriff Werte das Gleiche versteht oder seinem Kind die Werte vermittelt, die vielleicht vermittlungs-

würdig wären. Keinesfalls klar ist dadurch auch, welche Werte verstärkt in einer Kindertageseinrichtung vermittelt werden sollten und ob hier von den Autoren eine starke Orientierung an westlich bzw. christlich geprägten Werten stattfindet. Des Weiteren sprechen die Autoren Edelbrock et al. in allen drei Bänden fortwährend von „ErzieherInnen“. In ihrer Befragung des pädagogischen Fachpersonals wird zumindest nach der Funktion in der KiTa gefragt wird, um dann nach der Ausbildung des Personals zu fragen, wobei nur nicht-konfessionelle und konfessionelle Einrichtungen unterschieden werden. Eine Universitätsausbildung des pädagogischen Fachpersonals wird von den Autoren scheinbar nicht einmal in Betracht gezogen (vgl. Schweitzer et al., 2011b, S. 229). Im Zuge der derzeitigen Professionalisierungsdebatte im KiTa-Bereich und den gestiegenen Forderungen nach einer akademischen Ausbildung im Elementarbereich wäre mehr Weitblick der Autoren wünschenswert gewesen (vgl. Wildgruber / Becker-Stoll, 2011: 63ff). Vergleiche zwischen Aussagen von ElementarpädagogInnen / SozialpädagogInnen und ErzieherInnen hätten diese Debatte weiter befeuern oder ihr aber einen Dämpfer verpassen können.

Zu meinen Umsetzungsvorschlägen des Weltethos ist noch folgendes anzumerken: Es ist offensichtlich, dass von Seiten des pädagogischen Fachpersonals ein hoher Grad an Professionalität, Sensibilität, Selbstreflexion und Engagement gefordert wird. Auch ist eine Umsetzung und die eventuelle Überarbeitung der Konzeption sehr zeitaufwendig und erwartet von allen im Team Offenheit und Interesse an einer Umsetzung. Auch die Einsicht, wie wichtig das Thema Religion und Kultur ist, muss vorhanden sein, sonst ist meines Erachtens das Projekt zum Scheitern verurteilt. Trotzdem sehe ich die Umsetzung als eine realistische und machbare Vision, so wie Hans Küng auch das Weltethos als solche sieht.

Vielleicht erscheint die von mir beschriebene Umsetzung des Weltethos als wenig originell und ohne konkrete Vorgaben. Dem ist zu entgegnen dass sich die Vorschläge stark am pädagogischen Alltag orientieren, was sie leicht umsetzbar macht. Werden die Umsetzungsvorschläge in der Einrichtung nach den dortigen Gegebenheiten erweitert, kann eine ganzheitliche Förderung entstehen. Als Beispiel sei unter anderem die Beachtung von Gender-Mainstreaming und die Kooperation mit einem Judo-, Aikido, oder Capoeira-Verein genannt. Betrachtet man die Vorgaben des Orientierungsplanes Baden-Württemberg, fällt auf, dass alle sechs Bildungs- und Entwicklungsbereiche durch die Umsetzung des

Weltethos gefördert werden können.

9. Schluss

Die interreligiöse und interkulturelle Bildung sollte im frühkindlichen Bereich im Hinblick auf eine Wertevermittlung vermehrt Beachtung finden. Die Studie von Edelbrock et al. konnte aufzeigen, dass sowohl bei den Eltern als auch beim pädagogischen Fachpersonal Unsicherheit und teilweise auch Desinteresse bezüglich der Themen Religion und Kultur herrscht. Zwar finden beide Beteiligten eine Vermittlung von Werten wichtig, jedoch nicht das Kennenlernen von anderen Religionen und Kulturen. Dabei kommen die Autoren Blaicher et al. zum Schluss, dass interreligiöse Bildung als Friedenserziehung zu begreifen ist. „Beide [interreligiöse Bildung und Friedenserziehung] zielen auf aktive und reflektierte Toleranz im Sinne wechselseitiger Anerkennung, von Respekt und Solidarität miteinander“ (Blaicher et al., in: Schweitzer et al., 2011b: 222). Das Weltethos ist die ideale Herangehensweise, um diese Friedens- und Werteerziehung, besonders in kommunalen Einrichtungen, umzusetzen. Denn das Weltethos missachtet weder das Recht auf freie Religionsausübung noch die Vorgabe religionsneutraler Erziehung.

Es konnte gezeigt werden, dass für eine Umsetzung des Weltethos neben einer Sensibilität für die religiösen beziehungsweise kulturellen Themen und Interessen der Kinder im pädagogischen Alltag lediglich eine professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft vorhanden sein muss. Wenn die obigen Ausführungen zur praktischen Umsetzung individuell Anwendung finden, kann die Wertevermittlung an die Kinder verbessert werden, ohne dass hierdurch ein gravierender finanzieller Mehraufwand für den Träger entsteht.

10. Literaturverzeichnis

- Bastian, Hans Günther (2001): Kinder optimal fördern - mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Zürich / Mainz: Atlantis / Schott
- Bauer, Petra / Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg: Lambertus
- Biesinger, Albert et al. (2011a): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Band 2. Münster: Waxmann
- Blaicher, Hans-Peter et al. (2011b): Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten in empirischer Perspektive. Vertiefte Auswertungen zur Tübinger Studie. In: Schweitzer, Friedrich et al.: Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektive. Band 3. Münster: Waxmann (Seite 147 - 222)
- Bogler, Brigitte / Weiß, Doris (2001a): „Einfach mehr wissen“ - Entdeckungsreise in die Küchenwelt der Kulturen. In: Biesinger, Albert et al.: Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Band 2. Münster: Waxmann (Seite 160-165)
- Braun, Anna et al. (2011a): Was Eltern erwarten und erfahren – Religiöse und interreligiöse Bildung in der Kita aus Elternsicht. In: Biesinger, Albert et al.: Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Band 2. Münster: Waxmann (Seite 43 - 120)
- Diefenbach, Heike: Jungen und schulische Bildung. In: Matzner, Michael / Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz (Seite 92 - 108)
- Dubiski, Katja et al (2010).: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In: Edelbrock, Anke et al.: Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 1. Münster: Waxmann (S. 121 – 194)
- Dupuis, André (2001): Konzeptionsarbeit als Bestandteil von Qualitätsentwicklung. In: Petra Adolph/André Dupuis/Hilmar Hoffmann/Roger Prott:

Qualität kommt nicht von allein. Anforderungen für eine Entwicklungsaufgabe. Frankfurt am Main (Seite 15 – 20) gefunden auf:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/624.html>

(Zugriff am: 20.05.2013)

Edelbrock, Anke et al. (2009): Religion und Religionen in der Kindertagesstätte.

Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis. In: Schweitzer et al.: Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten (2., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz (Seite 149 - 277)

Edelbrock, Anke et al. (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle

Bildung im Kindesalter. Band 1. Münster: Waxmann

Edelbrock, Anke et al. (2012): Religiöse Vielfalt in der KiTa. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor

Erklärung zum Weltethos des Parlaments der Weltreligionen in Chicago am 04.09.1993: In: Küng, Hans (2012): Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung (unter Mitarbeit von Günther Gebhardt und Stephan Schlensog). München: Piper (Seite: 171 - 194)

Gebhardt, Günther (2012): Die Stiftung: Weltethos weltweit, in: Küng, Hans:

Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung (unter Mitarbeit von Günther Gebhardt und Stephan Schlensog). München: Piper

Geene, Raimund / Borkowski, Susanne (2007): Elementarpädagogik im Wandel.

Überlegungen an eine neue Professionalität. Gefunden auf: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1678.html> (Zugriff am: 20.05.2013)

Gesetze für die Soziale Arbeit (2011). Textsammlung. Baden-Baden: Nomos

Harz, Frieder (2009): Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten. In: Schweitzer et al.: Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und

interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten (2., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz (Seite 95 - 105)

Heil, Joachim (2010): Was ist „Religion“? Eine Einführung in unser wissenschaftliches Reden über Religion. In: Eirund, Wolfgang / Heil, Joachim

(Hrsg.): IZPP Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik, Ausgabe 1/2010

gefunden auf: http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe-1-

- 2010/02_1-2010_TS_Heil.pdf (Zugriff am: 30.05.2013)
- Huttner, Tina (2005): Führen mit Zielvereinbarungen. Gefunden auf: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1232.html> (Zugriff am: 20.05.2013)
- Jansen, Frank / Deger, Petra (Hrsg.:Jansen. F.) (2003) : Bedarfsanalysen leicht gemacht. Auf dem Weg zu einem familienfreundlichen Angebot. München: Don Bosco
- Kaplan, Murat (2011a): Forschungsstand zur Kindererziehung in muslimischen Familien in Deutschland. Ein Blick auf Untersuchungen der letzten zehn Jahre. In: Biesinger, Albert et al.: Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Band 2. Münster: Waxmann (Seite 29 – 39)
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS).
Dezernat Jugend – Landesjugendamt (Hrsg.) (2008): Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik (Autoren: Andres, Beate / Laewen, Hans-Joachim; 6. Auflage)
- Krenz, Armin (2007): Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Küng, Hans (1990): Projekt Weltethos. München: Piper
- Küng, Hans (2012): Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung (unter Mitarbeit von Günther Gebhardt und Stephan Schlensog).
München: Piper
- Küppers, Horst / Römling-Irek, Petra (2011): Die Auseinandersetzung mit der Welt. Praxis und Theorie reggianischer Projektarbeit. Köln: Bildungsverlag EINS
- Martin, Marianne / Wurfer, Sabine (2011a): Elternarbeit – gelingende interreligiöse Kommunikation „Sprache, Spiel und Spaß“ - ein Angebot der Familienbildungsstätte Tübingen e.V. zur Förderung des Spracherwerbs- und der Integration. In: Biesinger, Albert et al.: Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Band 2. Münster: Waxmann (Seite 140 – 150)
- Matzner, Michael / Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz

- Mergler, Melanie (2011): Kulturelle Kommunikation in internationalen Unternehmen: Analyse komplexer kulturell geprägter Phänomene im ökonomischen Kontext. Wiesbaden: Gabler
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen
- Palmer, Boris (2011b): Interreligiöse Bildung – trotz knapper Kassen? Stellungnahme aus der Sicht eines kommunalen Trägers. In: Schweitzer, Friedrich et al.: Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektive. Band 3. Münster: Waxmann
- Rehm, Johannes (2002): Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Rohnke, Hans- Joachim (2008): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern - Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit. Gefunden auf: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html> (Zugriff am: 20.05.2013)
- Schäfer, Gerd (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa
- Schäfer, Gerd (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa
- Schlenso, Stephan (2012): Weltethos als „pädagogisches“ Projekt, in: Küng, Hans: Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung (unter Mitarbeit von Günther Gebhardt und Stephan Schlenso), München: Piper
- Schnippenkoetter, Beatrix (2006): Ich wäre gern ein Huhn. Was Kinder aus aller Welt erleben und sich erträumen. Campus Verlag (veröffentlicht im Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main)
- Schweitzer, Friedrich et al. (2009): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten (2., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz
- Schweitzer Friedrich (2010): Interreligiöse Bildung - bildungstheoretische Perspektiven. In: In: Edelbrock, Anke et al.: Wie viele Götter sind im Him-

- mel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 1. Münster: Waxmann (Seite 105 - 120)
- Schweitzer, Friedrich et al. (2011b): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektive. Band 3. Münster: Waxmann
- ter Avest, Ina (2010): Der Andere – fast so wie ich? Der Unterschied zwischen dem Ich und dem Anderen aus Sicht von Kindergartenkindern. In: Edelbrock, Anke et al.: Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 1. Münster: Waxmann (Seite 89 - 104)
- Teschmer, Caroline (2011b): Ethische und religiöse Bildung in der Kindertageseinrichtung – ein Forschungsprojekt. In: Schweitzer, Friedrich et al.: Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der KiTa. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektive. Band 3. Münster: Waxmann (Seite 94 - 109)
- Tischner Wolfgang: (2008) Bildungsbenachteiligung von Jungen im Zeichen von Gender-Mainstreaming. In: Matzner, Michael / Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz (Seite 343 - 363)
- Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog (3. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen
- Widmer, Manuela (2004): Musik in der Elementarerziehung. In: Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa
- Wildgruber, Andreas / Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik: Pädagogische Professionalität (Herausgeber: Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf). Oktober 2011: 57. Beiheft. Weinheim: Beltz (Seite 60 - 76)
- Witoszynski, Eleonore / Schindler, Gertrude / Schneider, Margit (1997): Erziehung durch Musik und Bewegung (1. Auflage). Wien: öbvht

Wolters, Jörg-Michael (2008): Jungen und Wettkampf, Sport und Raufen. In:
Matzner, Michael / Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungen-
Pädagogik. Weinheim: Beltz (Seite 267 – 273)

Internet-Quellen

Erläuterung zum Orientierungsplan Baden-Württemberg:

<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1182962/index.html?>

ROOT=1182956 sowie

<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1183025/index.html?>

ROOT=1182956

(Zugriff beider Seiten am: 20.05.2013)

Informationen zur Umsetzung des Weltethos in einer Kindertageseinrichtung in
Wien:

http://www.weltethos.org/data-ge/c-20-aktivitaeten/2001-fruehe_bildung-03.php

(Zugriff: 20.05.2013)

Material zum Weltethos

Stephan Schlenzog, Walter Lange (Hrsg.) (2011): Unterrichtsmaterialien
Weltethos in der Schule (3. überarbeitete Auflage; Ringordner) Tübingen
Pädagogische Hochschule Schwyz in Zusammenarbeit mit der Stiftung Weltethos
(2012): Weltethos für 4- bis 8-jährige Kinder. (Materialiensammlung;
Autorenteam: Franziska Beerli-Gasser und Heidi Wüthrich)

Danksagung

Recht herzlich möchte ich mich bei Herrn Dr. Stephan Schlenzog, dem Generalsekretär der Stiftung Weltethos für die Bereitstellung von Materialien und ein anregendes und hilfreiches Gespräch bedanken. Des Weiteren bin ich ihm für Hinweise und die Herausgabe von Kontaktdaten zum derzeit laufenden Projekt mit der Kindertageseinrichtung in Wien zu Dank verpflichtet.

Außerdem bedanke ich mich bei Frau Irene Klissenbauer für die Bereitstellung von bisher unveröffentlichten Berichten zur Umsetzung des Weltethos in einer Wiener Kindertageseinrichtung.

Im privaten Bereich möchte ich Sebastian Ratz für seine vielseitige Unterstützung im Verlauf der Bachelor-Arbeit und weit darüber hinaus von ganzen Herzen danken.