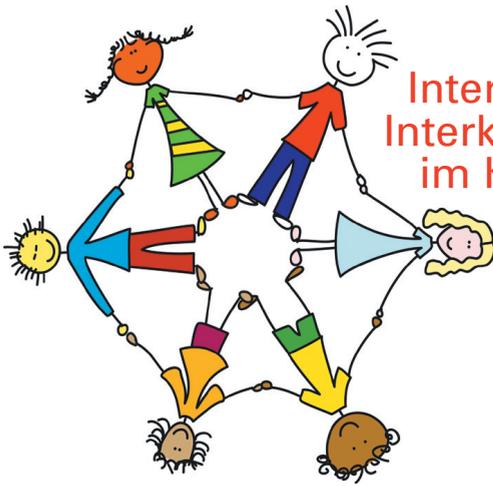


Christoph Knoblauch

Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung



Interreligiöse und
Interkulturelle Bildung
im Kindesalter

Band 7

WAXMANN

Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter

herausgegeben von

Albert Biesinger
Anke Edelbrock
Helga Kohler-Spiegel
Friedrich Schweitzer

Band 7

Christoph Knoblauch

Potentiale religiöser und interreligiöser
Kompetenzentwicklung in der
frühkindlichen Bildung

Konstruktion von Wertorientierung und
Reflexion existentieller Erfahrungen in einem
religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 7

Print-ISBN 978-3-8309-3967-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8967-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Titelbild: © VRD – Fotolia.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Annkatrin, Ella und Henry.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort und Danksagung | 13 |
| I. Perspektiven religiöser und interreligiöser Bildung in der frühkindlichen Pädagogik | 15 |
| 1. Einleitung | 15 |
| 2. Aufbau der Arbeit | 18 |
| 3. Religionspädagogische Optionen: Religiöse und interreligiöse Bildung in der frühen Kindheit | 20 |
| 3.1 Das Kind als Subjekt religionspädagogischer Überlegungen: Annäherung an eine theologische, pädagogische und religionspädagogische Anthropologie des Kindes .. | 20 |
| 3.2 Beziehung als religionspädagogischer Leitbegriff | 24 |
| 3.3 Der Religionsbegriff im Kontext frühkindlicher religionspädagogischer Forschung ... | 28 |
| 3.3.1 Frühkindliche religiöse und interreligiöse Bildung: Verortung in der aktuellen Diskussion um einen »weiten«, »engen«, »substantiellen« und »funktionalen« Religionsbegriff | 29 |
| 3.3.2 Das Dimensionenmodell von Religion und Optionen der Mehrperspektivität | 32 |
| 3.3.3 Der Erfahrungsbegriff als zentrale Perspektive des Religionsbegriffs | 35 |
| 3.3.4 Religionspädagogischer Ertrag | 37 |
| 3.4 Perspektiven religiöser und interreligiöser Bildung in der pluralen Lern- und Lebenswelt Kindertageseinrichtung | 37 |
| 3.4.1 Religiöse Bildung als pluralitätsfähige Bildung | 38 |
| 3.4.2 Religiöse und interreligiöse Bildung als interdisziplinäre Momente in verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsfeldern der Kindheitspädagogik | 41 |
| 3.4.3 Religiöse und interreligiöse Kompetenz als Forschungsgegenstand | 43 |
| 3.5 Die Begriffe Kindertheologie und religionssensible Bildung in der Diskussion | 44 |
| 4. Biblische Gleichnisse als Herausforderung für die kindliche Interpretation | 48 |
| 4.1 Bedeutung kindlicher Interpretationen für die empirischen Untersuchungen | 51 |
| 4.2 Das Verstehen biblischer Texte | 52 |
| 4.3 Elementarisierung biblischer Texte | 55 |
| 4.4 Diskussion der Gleichnisse im Horizont der empirischen Untersuchung | 57 |
| 4.4.1 Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter Lk 10,30–35 | 58 |
| 4.4.2 Das Gleichnis vom verlorenen Schaf Lk 15,1–7; Mt 18,10–14 | 65 |
| 4.5 Fazit | 71 |

| | | |
|------------|--|-----|
| II. | Religiöse und interreligiöse Kompetenzentwicklung: Forschungsdesign, Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs und Forschungsmethode der empirischen Studie | 72 |
| 5. | Religiöse und interreligiöse Kompetenzentwicklung in der frühen Bildung: Design der empirischen Forschungsstudie | 72 |
| 5.1 | Abstract des Forschungsdesigns | 72 |
| 5.2 | Mehrperspektivität der Forschungsziele | 74 |
| 5.3 | Ausgangssituation und Genese des Forschungsprojekts | 75 |
| 5.3.1 | Religiöse und interreligiöse Kompetenzentwicklung: Bezug zum Stand der Forschung in der frühen Bildung | 75 |
| 5.3.2 | Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit | 77 |
| 5.4 | Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen: Entwicklung der Forschungsparameter im Horizont religiösen Erlebens | 80 |
| 5.4.1 | Entwicklung der Forschungsparameter | 80 |
| 5.4.2 | Kategorienbildung im Kontext der Forschungsparameter | 83 |
| 5.4.3 | Die biblischen Gleichnisse im Horizont der Forschungsstudie | 84 |
| 5.5 | Wertorientierung und existentielle Erfahrungen im Kontext frühkindlicher religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung: Hypothesenbildung | 85 |
| 5.6 | Das Forschungsprojekt im Überblick: Projektanlage, Forschungsmethoden, Auswertungsprozesse | 87 |
| 5.6.1 | Projektanlage | 88 |
| 5.6.2 | Forschungsmethoden | 88 |
| 5.6.3 | Auswertungsprozesse | 90 |
| 6. | Religiöse und interreligiöse Kompetenzentwicklung: Reflexion und Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs im religionspädagogischen und bildungspolitischen Diskurs | 91 |
| 6.1 | Der Kompetenzbegriff im Kontext der entwicklungspsychologischen Diskussion | 92 |
| 6.2 | Die Entwicklung bereichsspezifischer Kompetenz und Piagets Stufenmodell | 95 |
| 6.2.1 | Bereichsübergreifende und bereichsspezifische Kompetenzentwicklung | 95 |
| 6.2.2 | Die Relevanz bereichsspezifischer Kompetenzentwicklung im Kontext der Forschungsstudie | 100 |
| 6.3 | Religiöse und interreligiöse Kompetenz: Konzeptualisierung der Begriffe im Horizont frühkindlicher Forschung | 101 |
| 6.4 | Soziale Kompetenz als grundlegendes Element religiöser und interreligiöser Kompetenz | 108 |
| 6.5 | Religiöse und interreligiöse Kompetenz als Forschungsparameter | 111 |
| 6.6 | Die Begriffe Kompetenz, religiöse Kompetenz und interreligiöse Kompetenz im Forschungskontext | 112 |
| 6.7 | Kompetenz und Performanz: Der Kompetenzbegriff im Kontext lernpsychologischer und methodologischer Reflexion | 114 |
| 6.8 | Konkretisierung der Begriffe religiöse und interreligiöse Kompetenz und Kompetenzentwicklung | 117 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 6.8.1 | Dimensionen religiöser und interreligiöser Kompetenz | 117 |
| 6.8.2 | Prozesse religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung | 121 |
| 6.8.3 | Religiöse und interreligiöse Kompetenz: Aufgaben für die Forschungsstudie | 126 |
| 6.9 | Entwicklung eines Kompetenzkatalogs | 127 |
| 6.10 | Erkenntnisse aus der Entwicklung des Kompetenzkatalogs | 128 |
| 6.11 | (Inter-)Religiöse Überschneidungssituationen als mögliche Momente intensiver Kompetenzentwicklung | 130 |
| 6.12 | Entwicklung eines Komponentenmodells zur Untersuchung religiöser und interreligiöser Kompetenz(-entwicklung) | 133 |
| 6.12.1 | Theoretische Grundlagen zur Kompetenzüberprüfung | 133 |
| 6.12.2 | Einordnung des Verfahrens in die Methodik des Forschungskonzepts | 136 |
| 6.12.3 | Ablauf des Verfahrens zur Überprüfung religiöser und interreligiöser Kompetenz und Kompetenzentwicklung | 138 |
| 7. | Methodisches Design der Studie | 144 |
| 7.1 | Konzeptionelle methodische Überlegungen | 144 |
| 7.1.1 | Das Kind als kompetenter Konstrukteur | 144 |
| 7.1.2 | Relevanz eines kindorientierten Forschungszugangs | 146 |
| 7.2 | Qualitatives Design der Studie | 148 |
| 7.2.1 | Teilstrukturierte, dialoggestützte Interviews als zentrale qualitative Forschungsmethode | 150 |
| 7.2.2 | Konkretisierung der Methode | 152 |
| 7.3 | Stichprobengenerierung | 154 |
| 7.4 | Einordnung des Basisdesigns innerhalb der qualitativen Sozialforschung | 154 |
| 7.5 | Die Designentwicklung der qualitativen Studie: Impulse aus der qualitativen Sozialforschung | 156 |
| 7.5.1 | Offenheit und Flexibilität als zentrale Prinzipien der qualitativen Studie | 156 |
| 7.5.2 | Integration qualitativer Ansätze | 157 |
| 7.5.3 | Triangulation von Methoden und Perspektiven | 158 |
| 7.6 | Grounded Theory und qualitative Inhaltsanalyse im Kontext kindertheologischer Forschung | 160 |
| 7.6.1 | Grounded Theory: Konkrete Impulse für die Forschungsstudie | 160 |
| 7.6.2 | Qualitative Inhaltsanalyse als zentraler Analyseansatz für die Forschungsstudie | 163 |
| 7.7 | Konkrete Analysemethoden zur Interpretation des Datenmaterials | 164 |
| 7.8 | Prozesse der Analyse und Interpretation des Datenmaterials in Hinblick auf die Kategorisierung, das Modell der Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs und den Kompetenzreflektor | 166 |
| 7.9 | Reflexion qualitativer Methoden im Kontext frühkindlicher Forschung | 168 |
| 7.9.1 | Dokumentation des Forschungsverfahrens | 168 |
| 7.9.2 | Argumentative Interpretationsabsicherung | 170 |
| 7.9.3 | Verfahrensregeln des Forschungsprozesses | 170 |
| 7.9.4 | Bezug zum Forschungsgegenstand | 171 |
| 7.9.5 | Kriterium der kommunikativen Validierung | 171 |
| 7.9.6 | Triangulation als Methodentriangulation und Perspektiventriangulation | 172 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 7.10 | Konkrete Forschungsschritte | 174 |
| 7.10.1 | Methodische Umsetzung der biblischen Gleichnisse und deren Reflexion | 174 |
| 7.10.2 | Leitfaden für die Gruppendiskussionen während und nach den Erzählungen | 174 |
| 7.10.3 | Leitfaden für die Gespräche mit Bezugspersonen | 176 |
| 7.10.4 | Auswahlkriterien für die biblischen Gleichnisse | 176 |
| 7.10.5 | Besonderheiten der Stichprobengenerierung in Hinblick auf die empirische Forschung | 178 |
| 7.10.6 | Verfahren der Beobachtung in den Kindertageseinrichtungen | 179 |
| 7.10.7 | Auswertungsschritte | 180 |
| III. | Kinder als religiös und interreligiös kompetente Akteure? Auswertung und Diskussion der Ergebnisse | 182 |
| 8. | Auswertung und Ergebnisdiskussion | 182 |
| 8.1 | Ergebnisse der Kinderinterviews | 182 |
| 8.1.1 | Überblick über die Zusammensetzung der untersuchten Samples | 182 |
| 8.1.2 | Vorgehen bei der Auswertung der Kinderinterviews | 183 |
| 8.1.3 | Strukturierung und Interpretation der empirischen Daten aus den Kinderinterviews | 184 |
| 8.1.4 | Diskussion der Ergebnisse im Horizont der Konzeptualisierung religiöser und interreligiöser Kompetenz: Kinder als (inter-)religiös kompetente Akteure in unterschiedlichen Stufen | 240 |
| 8.1.5 | Fazit | 262 |
| 8.2 | Ergebnisse aus den Interviews mit pädagogischen Fachkräften | 265 |
| 8.2.1 | Überblick über die Auswahl und Zusammensetzung der Interviews mit pädagogischen Fachkräften | 265 |
| 8.2.2 | Auswertung der Interviews mit den pädagogischen Fachkräften | 265 |
| 8.2.3 | Thematische Strukturierung und Interpretation der empirischen Daten aus den Interviews mit pädagogischen Fachkräften | 266 |
| 8.2.4 | Diskussion der Ergebnisse aus den Fachkräfteinterviews im Horizont der Konzeptualisierung religiöser und interreligiöser Kompetenz in der frühen Bildung ... | 283 |
| 8.2.5 | Fazit | 290 |
| 8.3 | Ergebnisse aus den Elterninterviews | 291 |
| 8.3.1 | Auswertung der Elterninterviews | 291 |
| 8.3.2 | Strukturierung und Interpretation der empirischen Daten aus den Elterninterviews ... | 292 |
| 8.3.3 | Kinder als (inter-)religiös kompetente Akteure? Eltern diskutieren kindliche Kompetenz | 303 |
| 8.3.4 | Diskussion der Ergebnisse aus den Elterninterviews im Horizont der Konzeptualisierung religiöser und interreligiöser Kompetenz in der frühen Bildung ... | 310 |
| 8.4 | Religiöse und interreligiöse Kompetenz bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren: Perspektiventriangulation der Ergebnisse aus den Kinder-, Fachkräfte- und Elterninterviews | 316 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 8.4.1 | Religiöse und interreligiöse Kompetenz bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren: Die Ergebnisse aus Kinder-, Fachkräfte- und Elterninterviews im Dialog | 317 |
| 8.4.2 | Die Forschungsparameter Wertvorstellungen und existentielle Erfahrungen im Horizont der Perspektiventriangulation | 319 |
| 8.4.3 | Betrachtung der deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien: Zusammenhänge aus unterschiedlichen Perspektiven | 320 |
| 8.4.4 | Relevante Themen im Horizont der Perspektiventriangulation | 320 |
| 8.4.5 | Kinder als religiös und interreligiös kompetente Akteure: Zusammenfassung, Diskussion und Thesenüberprüfung im Horizont der Ergebnisse | 324 |
| 9. | Ausblick | 329 |
| 9.1 | Zentrale Fragestellungen und Antwortoptionen | 329 |
| 9.2 | Interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen: Relevanzen, Herausforderungen und Chancen | 336 |
| 9.3 | Inklusion und interreligiöse Bildung in der frühkindlichen Pädagogik: Synergiepotentiale und Herausforderungen einer inklusiven interreligiösen Bildung | 342 |
| 10. | Literaturverzeichnis | 348 |
| 11. | Anhang | 405 |
| 11.1 | Leitfaden für die Interviews mit Kindern, pädagogischen Fachkräften und Eltern | 405 |
| 11.2 | Exemplarische Auswertungsprozesse | 409 |

Vorwort und Danksagung

»Ein Kind ist ein Buch, aus dem wir lesen und in das wir schreiben sollen.«

Peter Rosegger (1843–1918)

Die vorliegende Arbeit versucht sich vor allen Dingen im Lesen kindlicher Aussagen und stellt die Lebens- und Glaubenswelt von Kindern in die Mitte des wissenschaftlichen Interesses. Kinder konstruieren ihre persönlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen selbstständig und benötigen dabei eine professionelle, reflektierte und sensible Begleitung. Die Frage, wie diese Begleitung aus religionspädagogischer Perspektive in Kindertageseinrichtungen aussehen kann, liegt diesem Forschungsprojekt zugrunde.

Kindern zuzuhören und aus ihren Gedanken und Gesprächen zu lesen und gleichzeitig eine pädagogisch fundierte Orientierung anzubieten und somit ihr Schreiben zu begleiten – dieser wechselseitige Prozess macht das Projekt aus.

Die Arbeit entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts zur religiösen und interreligiösen Kompetenzentwicklung in der frühen Bildung während meiner Zeit als Juniorprofessor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und als Leiter der Abteilung »Frühe Bildung« am KIBOR der Universität Tübingen.

Im Rahmen dieser Arbeit durfte ich den Bildungsbereich »Frühe Kindheit« mit seinen vielseitigen Facetten und zahlreichen Akteuren für mich erschließen und unter dem Fokus religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung empirisch untersuchen.

Die vorliegende Diskussion verschiedener theoretischer Perspektiven sowie die Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchungen konnten nur durch vielfältige Impulse, enge Kooperationen und intensive fachliche und persönliche Unterstützung gelingen.

Ich möchte dafür an dieser Stelle danken:

Zuerst gilt ganz besonderer Dank meinen Eltern Maria und Hermann Knoblauch, die mich mit ihrem Vertrauen und ihrem Zuspruch ständig getragen haben und deren Unterstützung für meine Arbeit nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Ebenfalls ganz besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Albert Biesinger, der mich ständig ermutigt hat diese Arbeit voranzutreiben und der frühzeitig wichtige Weichenstellungen erkannt hat. Ebenso gilt ganz besonderer Dank Prof. Dr. Reinhold Boschki, der durch seine konstruktive Betreuung und seinen freundschaftlichen Zuspruch die Arbeit stets auf Kurs hielt. Prof. Dr. Bernd Feininger, Prof. Dr. Hermann Riedl, Dr. Christian Höger und Nathalie Lichy möchte ich herzlich für die Unterstützung des Forschungsprojekts während meiner Zeit in Freiburg danken. Ganz besonders ist in diesem Zusammenhang Dr. Judith Weber zu nennen, die im Rahmen des Projekts promovierte und den Forschungsalltag durch ihre unkomplizierte und freudige Persönlichkeit bereicherte. PD Dr. Matthias Gronover begleitete und förderte diese Arbeit in seiner Funktion als stellvertretender Leiter des KIBOR

und als Freund – dafür herzlichen Dank. Ebenfalls großer Dank gebührt den Diözesen Rottenburg-Stuttgart und Freiburg für die Unterstützung der Arbeit in vielfältiger Weise.

Dass diese Arbeit überhaupt möglich war, verdanke ich den vielen beteiligten pädagogischen Fachkräften, Eltern und natürlich ganz besonders allen Kindern. Ihnen allen gilt mein ganz besonderer Dank – ich durfte in den vielen Begegnungen und Gesprächen fachlich und persönlich sehr viel von ihnen lernen.

Ein spezieller Dank gilt meinen Freunden, die es verstanden haben, mich während dieser Arbeit auf verschiedenste Weise abzulenken und die mir somit immer wieder neue Blickwinkel geschenkt haben.

Zuletzt und doch zuerst danke ich meiner Frau Annkatrin für ihre ruhige und besonnene Unterstützung zu jeder Zeit und unseren Kindern Ella und Henry für ein großes Maß an Zerstreuung.

Tübingen, im Dezember 2018, Christoph Knoblauch

I. Perspektiven religiöser und interreligiöser Bildung in der frühkindlichen Pädagogik

1. Einleitung

Der frühkindliche Bildungsbereich erfährt in den letzten Jahren ein ständig zunehmendes Interesse, das sich aus unterschiedlichen Perspektiven generiert:

Aus empirischer Perspektive zeigen Forschungsbefunde auf, dass Kinder bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt domänenspezifisch Kompetenzen entwickeln und in Kindertageseinrichtungen ihre Potentiale durch Bildungsangebote gezielt weiterentwickeln können.¹ Die pädagogische Perspektive betont dabei die Konstruktionspotentiale von Kindern, das Kind wird als produktives und realitätsverarbeitendes Subjekt diskutiert, als Ausgangspunkt und Ziel aller Erziehungs- und Bildungsprozesse betrachtet.² Die aktuelle entwicklungspsychologische Diskussion verortet die Entwicklung von Kompetenzen in einem sehr frühen Altersbereich, lange vor dem Eintritt in die Grundschule.³ »Wenn die Kinder in die Schule kommen, verfügen sie bereits über eine Fülle sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände, die sie im Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter erworben haben.«⁴ Die Entwicklung von Kompetenz in der frühen Kindheit ist dabei funktionspezifisch und durch Bildungsangebote nachhaltig beeinflussbar,⁵ Kompetenzen sind bereits in der Kindertageseinrichtung konstruktiv und differenziert zu fördern.⁶ Das von Piaget favorisierte Entwicklungsstufenmodell wird dabei zunehmend durch flexiblere Prozessmodelle und Konzepte zur domänenspezifischen Entwicklung in Frage gestellt.⁷ Piaget scheint in vielen Fällen »... das Erreichen bestimmter Kompetenzen, wie das Erkennen von Identität und von Objektpermanenz, altersgemäß zu spät angesetzt zu haben.«⁸ Grundsätzlich rücken in der aktuellen Diskussion die lebensweltlichen Zusammenhänge und Erfahrungen der Kinder in den Mittelpunkt des Interesses.⁹

Vor diesem Hintergrund fokussieren bildungspolitische Perspektiven Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte und fordern die Weiterentwicklung und Etablierung von Bildungsplänen für den frühkindlichen Bereich.¹⁰ Diese Entwicklungen

1 Vgl. z. B. Weinert, 2007: 89–106.

2 Vgl. z. B. Hurrelmann, 1986; Siebert, 2005.

3 Vgl. Damon, Lerner, 2006; Siegler, DeLoache, Eisenberg, 2005: 177–295.

4 Weinert, 2007: 90.

5 Vgl. Karmiloff-Smith, 1993.

6 Vgl. Weinert, Doil, Frevert, 2008: 90; Hasselhorn, Schneider, 2011: 1–12.

7 Vgl. z. B. Roßbach, Weinert, 2008; Weinert, Doil, Frevert, 2008: 90.

8 Flammer, 2002: 49; vgl. auch Baillargeon, DeVos, 1991: 1227–1246.

9 Vgl. Heinzl, Kränzl-Nagl, Mierendorff, 2012: 9–37.

10 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008.

sind auf nationaler und internationaler Ebene zu beobachten: Internationale Perspektiven zeigen unterschiedliche Konzepte, Organisationsformen und Praktiken frühkindlicher Bildung auf und bereichern den aktuellen Diskurs mit neuen Impulsen.¹¹ Aus Elternperspektive können frühkindliche Bildungsprozesse und -potentiale aus neuen Blickwinkeln reflektiert und im Rahmen der Erziehungspartnerschaft kooperativ diskutiert werden.¹² Schließlich eröffnet die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte direkte Einblicke in die tägliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen und die damit verbundenen Herausforderungen, Probleme und Möglichkeiten: Die Erfahrungen der Fachkräfte sind dabei für alle Perspektiven von elementarer Bedeutung und ergeben Hinweise auf die Gestaltung von Ausbildung und Studium sowie Möglichkeiten der Fortbildung.¹³

Im Horizont dieser multiperspektivischen Betrachtung entwickelte sich der frühkindliche Bildungsbereich auch zu einem zentralen Thema des aktuellen religionswissenschaftlichen Diskurses. Grundlegende religionspädagogische Modelle und Fragestellungen werden in dieser Entwicklung in Hinblick auf die frühkindliche Bildung und die dazugehörigen Perspektiven reflektiert. Dabei muss auch im Kontext religiöser und interreligiöser Kompetenz in der frühen Bildung ein stufenförmiger Verlauf der Kompetenzentwicklung generell hinterfragt werden: »Die Bestätigung eines tendenziell kontinuierlichen Entwicklungsverlaufes kann nicht geleistet werden. ... Hierarchische Stufeneinteilungen des religiösen Entwicklungsverlaufes, wie sie von Oser/Gmünder und Fowler vorgelegt wurden, gilt es daher unbedingt weiter zu entwickeln ...«¹⁴ Diese Diskussion geschieht im Kontext einer Gesellschaft, die Religion auf unterschiedliche Weise wahrnimmt und durch religiöse Pluralität geprägt ist.¹⁵ Dabei werden Phänomene einer multireligiösen Gesellschaft und Potentiale interreligiöser Bildung zu einem immer bedeutenderen Thema.

»Für das Zusammenleben in unserer pluralistischen Gesellschaft ist es von großer Bedeutung, dass Kinder schon im Vorschulalter lernen, religiöse und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, ein Bewusstsein der eigenen religiösen und kulturellen Zugehörigkeit zu entwickeln und sich mit anderen zu verständigen.«¹⁶

Kulturelle Vielfalt und religiöse Pluralität treffen in unserer heutigen Gesellschaft in völlig neuer Dimension aufeinander und prägen die Kontextbedingungen unseres Lebens und Lernens mit bislang ungekannter Intensität.¹⁷ An den Wurzeln der

11 Vgl. z. B. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2012.

12 Vgl. z. B. Rupp, 2008: 23–40; Biesinger, 2011.

13 Vgl. z. B. Siraj-Blatchford, 2007: 97–114; Kirchhoff, Rupp, 2008: 41–54; Wildgruber, 2011; Leu, 2011: 55–69.

14 Eckerle, 2002: 67.

15 Vgl. Elsenbast, 2008: 137.

16 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2009: 22.

17 Vgl. Schreiner, Sieg, Elsenbast, 2005: 11–15.

Gesellschaft, im Forschungsbereich der frühkindlichen Bildung, können beispielsweise Wertorientierungen und existentielle Erfahrungen geteilt und in einem multireligiösen Umfeld reflektiert werden.

»Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten sollte möglichst frühzeitig beginnen und kann dementsprechend den Anfang der Demokratieerziehung darstellen.«¹⁸

Das Bemühen um gegenseitiges Verständnis sowie Schutz und Förderung sozialer Gerechtigkeit und Freiheit stellen grundlegende Werte unserer Gesellschaft und des christlichen Glaubens dar, die es in Kooperation mit anderen Religionen zu fördern gilt. Die frühkindliche Pädagogik hat somit in einer frühen Erziehungs- und Bildungssituation die Möglichkeit und die Pflicht, Konflikte zu entschärfen, Vorurteile abzubauen und ehrliches, wechselseitiges Verständnis zu fördern. »Ein Miteinander der Verschiedenen ist gefragt – eine funktionierende plurale Gesellschaft mit ihren vielfältigen Reichtümern.«¹⁹

In diesem Kontext sind übergreifende Bildungsprozesse vom frühkindlichen über den schulischen bis hin zum gesellschaftlichen Bereich anzustreben. Die Tatsache, dass beispielsweise die Herausforderungen einer weltanschaulich und religiös heterogenen Lerngruppe zunächst im Kontext des schulischen Religionsunterrichts diskutiert und nun allmählich in Hinblick auf die frühkindliche Bildung entwickelt werden, steht dabei stellvertretend für eine verspätete Fokussierung des frühkindlichen Bildungsbereichs in der Religionspädagogik aber auch in anderen Bildungsbereichen.²⁰ Dies führt zu Verzögerungen in der Entwicklung einzelner Perspektiven, die eine ganzheitliche Diskussion religiöser und interreligiöser Bildung im Kontext frühkindlicher Pädagogik erschweren.²¹ So ist beispielsweise zu bemängeln, dass, obwohl religiöse und interreligiöse Bildung in vielen Bildungsplänen für den frühkindlichen Bereich als Themengebiete ausgewiesen werden,²² diese kaum auf empirisch fundierte Erkenntnisse zurückgreifen können:

»Selbst die elementarsten religionsbezogenen und religionspädagogischen Fragen in Blick auf die Kindertagesstätte lassen sich, empirisch fundiert, nicht beantworten.«²³ Gerade die Untersuchung religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung und die damit verbundene Suche nach pluralitätsfähigen, religionspädagogischen Konzepten sind jedoch elementar, um neuen Erziehungs- und Bildungsherausforderungen angemessen begegnen zu können. Dazu gilt es religionspädagogische Fragestellungen stärker an den kindlichen Perspektiven zu orien-

18 Ter Avest, Miedema, 2008: 67.

19 Leimgruber, 2007a: 171.

20 Vgl. Elsenbast, 2008: 138.

21 Vgl. Benk, 2007: 1.

22 Vgl. Benedix, Hugoth, 2008: 109.

23 Biesinger, Schweitzer, Edelbrock, 2008: 16.

tieren und die Chance kindlicher Äußerungen und Erfahrungen empirisch zu untersuchen und durch entsprechende Forschungsprojekte wahrzunehmen.²⁴

Die Lernwelt Kindertagesstätte kann die Entwicklung religiöser und interreligiöser Kompetenz in besonderer Weise fördern, indem sie die faktische religiöse Pluralität annimmt und zum Gegenstand des Miteinanders macht. In einer von Pluralität geprägten »Kindergesellschaft« spiegeln sich Herausforderungen und Chancen einer pluralen Gesellschaft wider; die Untersuchung von Interaktionen zwischen Kindern mit unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Hintergründen kann in diesem Kontext als Nukleus interreligiöser Bildungsprozesse diskutiert werden.²⁵ Religiöse und interreligiöse Bildung sind dabei in einem engen wechselseitigen Zusammenhang als zwei komplementäre Perspektiven zu betrachten.²⁶

Vor diesem Hintergrund fokussiert diese Arbeit Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung im Kontext frühkindlicher Bildung, untersucht wird die Alterspanne zwischen 3 und 6 Jahren. Forschungsschwerpunkt sind dabei religiöse und interreligiöse Kompetenzen von Kindern, die durch die Auswertung von Kinderbefragungen und -diskussionen ermittelt werden. Die Perspektiven von Fachkräften und Eltern erweitern das Forschungsspektrum und sollen Aufschluss über Entwicklungspotentiale in der Praxis von Kindertageseinrichtungen geben. Im Kontext einer von Diversität geprägten Gesellschaft und von Pluralität beeinflussten religiösen Überzeugungen benötigen pädagogische Fachkräfte und die Eltern Orientierungsmöglichkeiten in Aus- und Fortbildung, damit konstruktive und pluralitätstaugliche Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten entwickelt und angeboten werden können.²⁷

2. Aufbau der Arbeit

Im Horizont dieser ersten Diskussion entwickelt die Arbeit ein Forschungsdesign, das der Forderung das Kind, als eigenständiges Subjekt und Konstrukteur, in die Mitte des Forschungsinteresses zu stellen, aus pädagogischer,²⁸ entwicklungspsychologischer²⁹ und theologischer³⁰ Perspektive folgt. Die Untersuchung von Potentialen religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung im frühkindlichen Bildungsbereich fokussiert dabei konsequent die Dokumentation, Analyse und

24 Vgl. Schweitzer, 2009: 49.

25 Vgl. Hoffmann, 2009a: 90.

26 Vgl. Schambeck, 2013: 162.

27 Vgl. z. B. OECD, 2012: 16; Dommel, 2013; Schweitzer, Biesinger, Edelbrock, 2008. Die OECD Studie »Starting Strong III« (2012) wird im Folgenden in der deutschen Übersetzung durch das DJI (2013) zitiert.

28 Vgl. z. B. Lippitz, Rittelmeyer, 1989; Reich, 2005; Lindemann, 2006.

29 Vgl. z. B. Hurrelmann, 1983: 91–103; Karmiloff-Smith, 1993; Sodian, 1995: 622–653; Oerter, Montada, 2008: 3–6, 224.

30 Vgl. z. B. Biesinger, 1994; Gatzweiler, 2009; Schweitzer, Biesinger, Edelbrock, 2011.

Erörterung kindlicher Aussagen und Diskussionen. Die Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen und Diskussionsthemen von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren stellen somit den zentralen Forschungsgegenstand dar, die Perspektiven von Fachkräften und Eltern komplementieren diesen Forschungszugang.

Vor diesem Hintergrund gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei Teile:

Teil I: Im ersten Teil der Arbeit werden die Begriffe religiöse und interreligiöse Bildung in frühpädagogischen Kontexten erörtert und in Hinblick auf das Forschungsprojekt diskutiert: Perspektiven religiöser und interreligiöser Bildung werden vor dem Hintergrund der pluralen Lern- und Lebenswelt Kindertageseinrichtung reflektiert, die Begriffe »Kindertheologie« und »religionssensible Bildung« werden im religionspädagogischen Diskurs erschlossen, Herausforderungen und Chancen interreligiöser Bildung werden besprochen und im Kontext inklusiver Bildungskonzepte diskutiert. Vor dem Hintergrund eines Forschungszugangs der kindliche Aussagen, Erfahrungen und Diskussionen fokussiert werden biblische Gleichnisse als Herausforderung für die kindliche Interpretation erschlossen und in Hinblick auf die Forschungsmethodik diskutiert.

Teil II: Der zweite Teil der Arbeit konzentriert sich (a) auf die Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs im Kontext religionspädagogischer empirischer Forschung, (b) die Entwicklung des Forschungsdesigns und (c) die Diskussion einer funktionalen und für die Kindheitsforschung angepassten Forschungsmethodik: Die multiperspektivische Entwicklung der Forschungsziele, die interdisziplinäre Erschließung des Kompetenzbegriffs und die Diskussion der Forschungsparameter »Wertorientierung« und »existentielle Erfahrungen« liegen diesem Teil zugrunde. Auf dieser Basis werden Hypothesen gebildet, ein deduktives Kategoriensystem entworfen, Forschungsmethoden reflektiert und Auswertungsprozesse vorgestellt. Als Kern dieses Teils steht die interdisziplinäre Diskussion des Kompetenzbegriffs: Entwicklungspsychologische, pädagogische und bildungspolitische Perspektiven werden im Kontext des religionspädagogischen Diskurses zur religiösen und interreligiösen Kompetenz diskutiert und in Hinblick auf die frühkindliche Pädagogik erschlossen. Dieser Kern ist Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Forschungsdesigns, das die religionspädagogische Fragestellung nach Potentialen religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Pädagogik im Horizont weiterer wissenschaftlicher Disziplinen reflektiert und somit zu einem Komponentenmodell führt, das die empirische Untersuchung religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in frühkindlichen Kontexten ermöglicht. Die prozesshafte Entwicklung des qualitativen Designs, die Entwicklung der empirischen Studie und die Auswertungsmethoden im Rahmen einer Perspektivtriangulation (Kinder, Eltern, Fachkräfte) komplettieren diesen Teil der Arbeit. Besonderes Merkmal der Studie ist die konsequente Fokussierung kindlicher Aussagen und Diskussionen: Kinder werden als Koproduzenten von Forschung betrachtet, deren persönliche Lebenswelt in die wissenschaftliche Wahrnehmung von Erwachsenen aufzuneh-

men ist – die Außenperspektive von Erwachsenen soll dabei durch die »Binnensicht« auf Kindheit, durch Kinder selbst, erweitert werden.³¹

Teil III: Im dritten Teil der Arbeit wird den Ergebnissen der Studie Raum gegeben: Zunächst erfolgt eine schrittweise Auswertung der Ergebnisse aus den Kinderinterviews, die sich an der Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs orientiert und die vielfältigen Themen und Erfahrungen der Kinder in unterschiedlichen Kompetenzschritten darstellt. Die Diskussion dieser Ergebnisse im Kontext der deduktiven Kategorien und die Entwicklung induktiver Kategorien, so wie eine erste Diskussion möglicher Förderfaktoren religiöser und interreligiöser Kompetenz ermöglichen einen differenzierten Überblick über die Ergebnisse der Kinderbefragung. Im Rahmen dieser ersten Auswertung wird den befragten Kindern eine Stimme verliehen, die im religionspädagogischen Diskurs häufig eingefordert, aber bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurde.³²

In einem weiteren Schritt wird die Auswertung der Perspektiven von Eltern und Fachkräften vorgestellt und in Hinblick auf die Ergebnisse aus der Kinderbefragung diskutiert. Diese Perspektiventriangulation ermöglicht eine elaborierte Diskussion der bisherigen Ergebnisse und eine Überprüfung der Hypothesen aus verschiedenen Perspektiven.

Abschließend werden die Ergebnisse der Studie im Kontext aktueller religionspädagogischer und bildungspolitischer Fragestellungen diskutiert und in Hinblick auf ihre Relevanz für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen reflektiert.

3. Religionspädagogische Optionen: Religiöse und interreligiöse Bildung in der frühen Kindheit

3.1 Das Kind als Subjekt religionspädagogischer Überlegungen: Annäherung an eine theologische, pädagogische und religionspädagogische Anthropologie des Kindes

Die kindliche Vorstellungswelt entwickelt sich durch intensive und aktive Konstruktions- und Interpretationsarbeit in der Interaktion mit anderen.³³ Aus theoretisch-wissenschaftlicher Perspektive führten sozialisationstheoretische Modelle³⁴ und konstruktivistische Konzepte der Selbstsozialisation³⁵ zu einer Stärkung und

31 Vgl. Behnken, Zinnecker, 2001a: 53–54.

32 Vgl. dazu: Bucher, Büttner, Freudenberger-Lötz, Schreiner, 2008; Bucher, 2007a: 309–314; Kraft, Schreiner, 2007: 21–24; Martens, 2005: 12–28.

33 Als Grundaspekte einer konstruktivistischen Didaktik können Konstruktionen, Rekonstruktionen und Dekonstruktionen identifiziert werden. Vgl. Reich, 2008: 158–201.

34 Vgl. z. B. Hurrelmann, 1986.

35 Vgl. z. B. Zinnecker, 1996: 42; Reich, 2009; Willems, 2011: 27–29.

Weiterentwicklung der subjektbezogenen Kindheitsforschung.³⁶ Aus praktisch-lebensweltlicher Perspektive betont die Arbeit von pädagogischen Fachkräften, LehrerInnen und SozialpädagogInnen immer mehr die Sicht des Kindes und dessen individuelle Interessen.³⁷ In Forschung und Praxis veränderte sich das »Bild vom Kind« dementsprechend von einer eher passiven hin zu einer aktiven Interpretation des kindlichen Wesens.³⁸

Vor diesem Hintergrund verweist die programmatische Qualität des Begriffs »Religionspädagogik«³⁹ auf eine enge Verflechtung der Bezugswissenschaften Theologie und Pädagogik. Die pädagogisch-theologische Perspektive zeigt sich dabei als zentrales Element einer Religionspädagogik, die Erkenntnisse und Kriterien der modernen Erziehungswissenschaft in Hinblick auf religiöse Bildungsprozesse reflektiert.⁴⁰ Dabei wird die Religionspädagogik in Deutschland vorrangig als theologische Disziplin besprochen, die aber eine gleichzeitige Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft aufweist.⁴¹ In Hinblick auf die praktische Theologie zeigt die Religionspädagogik eine besondere Verbindung zu den theologischen Disziplinen der Exegese, der Systematik und der Kirchengeschichte auf.⁴² Die aus den Bezugswissenschaften gewonnen Erkenntnisse werden in der Handlungswissenschaft Religionspädagogik integriert und in Hinblick auf religionspädagogische Forschungsfragen diskutiert.

Insgesamt zeigt die Religionspädagogik also eine stark interdisziplinäre Ausrichtung und benötigt, besonders im Kontext religionspädagogischer Forschungsstudien, neben theologischen und pädagogischen auch entwicklungspsychologische, kulturwissenschaftliche und politikwissenschaftliche Perspektiven. Vor diesem Hintergrund wird die moderne Religionspädagogik immer wieder als Verbundwissenschaft mit theologischer Verankerung beschrieben, deren Interesse auf der praktischen Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen liegt und die sich dazu historischer, systematischer und empirischer Forschungsmethoden bedient.⁴³ Somit kann Religionspädagogik als theologische und pädagogische Disziplin beschrieben werden, die sich in Lehre und Forschung auf verschiedene Bereiche religiöser Erziehung, Bildung, Sozialisation und Entwicklung bezieht. Dazu gehören unter anderem Kirche, Gesellschaft, Schule und Kindertageseinrichtung.⁴⁴ Grundlegend dafür ist eine pädagogisch-theologische Perspektive, die sich bei Vermittlung und Aneignung religiöser Bildungsinhalte an den Kriterien der modernen Erziehungswissen-

36 Vgl. Honig, Leu, et al., 1996; NAEYC, 2003: 14–15. (National Association for the Education of Young Children).

37 Vgl. Schweitzer, 1992: 415–423; Schweitzer, Biesinger, Edelbrock, 2011.

38 Vgl. Klaffen, 2006: 43–45.

39 Vgl. Boschki et al., 2008: 90.

40 Der Versuch einer Verhältnisbestimmung auf Basis von Konvergenzen und Divergenzen findet sich bei Nipkow: Nipkow, 1975: 177.

41 Vgl. Schweitzer, 2006: 60–68.

42 Vgl. Kapitel 4. Biblische Gleichnisse als Herausforderung für die kindliche Interpretation.

43 Vgl. z. B. Fleck, 2011: 117.

44 Als Grundlegung z. B. Boschki et al., 2008; Schweitzer, 2006.

schaft orientiert. Dabei zeigt sich religiöse Bildung verwiesen auf Gemeinschaft, Überlieferung, Selbstbestimmung und Interaktion.

»Alle Aspekte abendländischer Bildungstradition sind auch für religiöse Bildung maßgebend. Religiöse Bildung benötigt von daher eine pädagogische und theologische Hermeneutik der Vermittlung, Aneignung und Beziehung.«⁴⁵

In diesen vielfältigen Kontexten rückt die Religionspädagogik gerade als forschende Disziplin immer mehr in den Vordergrund. Die Diskussion empirischer Methoden im Kontext religionspädagogischer Fragestellungen und die Relevanz religionspädagogischer Forschungsergebnisse, auch für andere Disziplinen, stellen hier wichtige Aufgaben dar.⁴⁶ Eine Anlehnung an Forschungsmethoden aus der Erziehungswissenschaft und Psychologie ist dabei klar zu erkennen und auch folgerichtig. Dieser Interdisziplinarität zugrunde liegt allerdingst meist ein anthropologisches Verständnis, das sich an einer christlichen Anthropologie und Ethik orientiert.

Die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen, Bildungsinstitutionen und Leitlinien pädagogischen Handelns zum einen und die Verortung dieser Forschungsaspekte in einer theologischen Anthropologie zum anderen zeigen sich als zentrale Anliegen für diese Arbeit und werden generell als elementare Aufgaben der Religionspädagogik verstanden. Zugrunde liegt hier ein Verständnis, das Religionspädagogik als Produzent von Theorien für die pädagogische Praxis versteht.⁴⁷

Die Diskussion dieser Anliegen geschieht dementsprechend auf Basis einer theologischen und pädagogischen Anthropologie des Kindes.⁴⁸ Im geschichtlichen Verlauf ist dabei ein Wandel zu erkennen, der eine zunehmende Reflexion pädagogischer und entwicklungspsychologischer Fragestellungen aufzeigt, eine Hinwendung zu empirischen Forschungsmethoden erkennen lässt⁴⁹ und der sich insgesamt von Formen der katechetischen Unterweisung hin zu religionspädagogischen Theorien im modernen Sinne vollzieht.⁵⁰ Als entscheidende Markierungen sind hier zum einen geschichtliche Entwicklungen, wie beispielsweise die Aufklärung zu nennen. Zum anderen zeigen sich neue pädagogische Paradigmen, wie beispielsweise Jean-Jacques Rousseaus Vorstellungen einer »natürlichen« Entwicklung des Kindes, als wichtige Impulsgeber.⁵¹ Die Entwicklung einer Religionspädagogik im Kontext von Aufklärung und Moderne lässt sich unter anderem auf die pädagogischen und katechetischen Schriften von Schleiermacher zurückführen.⁵² Hier finden sich Begründungen für religiöse Erziehung, die vom Kind her gedacht werden, die Anthropologie des Kindes diskutieren und gleichzeitig eine theologisch sowie pädagogisch

45 Boschki et al., 2008: 85.

46 Vgl. Schweitzer, 2011c: 116–126.

47 Vgl. Lämmermann, 2012: 29–42.

48 Vgl. Schweitzer, 1992: 394–413.

49 Vgl. z. B. Ziebertz, 2000: 34–39.

50 Vgl. Schweitzer, Simojoki, 2005: 27 ff.

51 Rousseau, 1762 (2010).

52 Vgl. z. B. Schleiermacher, 1849.

reflektierte religionspädagogische Praxis entwickeln.⁵³ Diese grundlegenden Überlegungen einer pädagogisch und theologisch verantworteten Religionspädagogik zeigen sich heute in einer subjektorientierten Religionspädagogik, die das Kind als Ausgangspunkt und Ziel religiöser Bildungsprozesse betrachtet. Die Verstehensvoraussetzungen der Lernenden sind zentral, individuelle und entwicklungsbedingte Faktoren werden in Bildungsarrangements miteinbezogen.⁵⁴ Die Analyse von Ansätzen zur religiösen und interreligiösen Bildung zeigt hier eine Schwerpunktverlagerung von den Inhalten hin zu den Subjekten, die theoretische und praktische Entwicklungen einschließt und sich seit Beginn der 1960er-Jahre bis heute fortführt.⁵⁵ Kinder werden in diesen Kontexten nicht als unvollständige oder sogar defizitäre Wesen betrachten, sondern vielmehr als aktive Konstrukteure ihrer Entwicklungsprozesse:⁵⁶

»Bestärkt durch Erkenntnisse der neueren frühpädagogischen Forschung hat sich das Bild vom Kind als aktiv lernendem Individuum etabliert, das in der Auseinandersetzung mit einer anregenden Lernumwelt, dem konstruktiven Austausch in Peer-Beziehungen und im Dialog mit Erwachsenen seine Selbstbildungspotentiale entfaltet.«⁵⁷

Das Bild vom Kind als aktivem und selbstständigem Konstrukteur und die damit einhergehende Subjektorientierung bedingen gleichzeitig die Reflexion anthropologischer Annahmen, um eine bislang eher »implizite Anthropologie« transparenter diskutieren zu können.⁵⁸ Eine theologische und religionspädagogische Anthropologie des Kindes basiert auf Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Psychologie, der Sozialisationstheorie und auch der Politik- und Kulturwissenschaften.⁵⁹ »Mensch ist Mensch immer nur im Kontext seiner Zeit, seiner sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen.«⁶⁰ In Anlehnung an Grümme⁶¹ lassen sich verschiedene Dimensionen menschlicher Existenz identifizieren, die als Grundlegung einer theologischen und religionspädagogischen Anthropologie des Kindes dienen können:

Neben Dimensionen der Leiblichkeit, der Endlichkeit, der Zeit, der Identität, der Freiheit, des Versagens, der Schuld und Sühne erscheinen vor dem Hintergrund religiöser Bildung in der frühen Kindheit besonders die Dimensionen (1) Sozialität

53 Vgl. Brachmann, Winkler, 2000.

54 Vgl. Boschki et al., 2008: 85.

55 Vgl. Schambeck, 2013: 57.

56 Diese Sichtweise wird häufig unter dem Begriff »Neue Kindheitsforschung« zusammengefasst. Als Vertreter in Deutschland sind u. a. Jürgen Zinnecker, Michael-Sebastian Honig, Heinz Hengst, Heinz Sünker und Helga Zeiher zu nennen.

57 Weltzien, Viernickel, 2008: 203.

58 Vgl. Biehl, 2001: 1314.

59 Vgl. Grümme, 2012: 151. Dazu auch Boschki, 2014: 472.

60 Boschki, 2014: 472.

61 Grümme, 2012: 156–490.

und (2) Religiosität des Menschen als bedeutsam, da sie das Kind konsequent von einem dialogischen, auf Interaktion basierenden Beziehungsverständnis her deuten. Der alteritätstheoretische Charakter und die Idee der »Gottesbegabung«⁶² jedes Menschen liegen einer theologischen und religionspädagogischen Anthropologie zugrunde, die einer individualistischen Verkürzung begegnet: Das Kind ist in seinen vielfältigen Beziehungen zu betrachten, Dialog wird als anthropologisches Prinzip des Menschen erachtet, das Verhältnis des Kindes zum Mitmenschen und zu Gott entwickelt sich in existentiellen, dialogischen und religiösen Prinzipien.⁶³ Der Mensch findet und entwickelt sich in der Interaktion mit dem anderen, Beziehungen und Erfahrungen mit dem anderen machen das Menschsein aus und bieten Potentiale für die Selbstwerdung – diese Grundlinien finden sich auch im humboldtschen Bildungsverständnis. Hier wird Bildung im Verhältnis von Mensch und Umwelt diskutiert, Kinder setzen sich in ein Verhältnis zur Welt und in Beziehung zu anderen.⁶⁴ Diese Grundlinien werden, um die Gottesbeziehung erweitert, in der theologischen und religionspädagogischen Anthropologie diskutiert.

Ganz grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Fokussierung des Subjekts ein elementares Merkmal aktueller Religionspädagogik darstellt und religiöse Bildungsprozesse somit in Hinblick auf das Subjekt zu denken sind und gleichzeitig von den Erfahrungen und Vorstellungen des Subjekts auszugehen ist. Die kindlichen Zugänge zu religiösen Fragen und Themen, ihre Erfahrungen und Vorstellungen sind Ankerpunkte für religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse.⁶⁵ Gleichzeitig ist das Subjekt aber in seiner Sozialität und Beziehungsorientierung zu betrachten, wenn religiöse Bildung sich im Dialog, in der Interaktion vollziehen soll.⁶⁶

3.2 Beziehung als religionspädagogischer Leitbegriff

Vor dem Hintergrund dieser Diskussion benötigt religiöse Bildung die Rückbindung an eine Bildungstheorie, die eine (1) beziehungsorientierte Dimension, eine (2) subjektorientierte Dimension und eine (3) inhaltsorientierte Dimension besitzt.⁶⁷ Die vorliegende Arbeit fokussiert diese Dimensionen, indem der Schwerpunkt des Forschungsdesigns auf (1) dem Beziehungsgeschehen, den Dialogen und Interaktionen der Kinder aufbaut. Dabei werden (2) die Vorstellungen und Erfahrungen der Kinder wahrgenommen und (3) in Hinblick auf Lernarrangements und Inhalte untersucht, die religiöse und interreligiöse Kompetenzen fördern können. Ausgangspunkt dieser Arbeit ist demnach eine subjektorientierte Religionspädagogik, die den konkreten Menschen im Blick hat und somit seine persönlichen, sozialen,

62 Vgl. Metz, 2006: 93–107.

63 Vgl. Buber, 2002: 15; Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK), 2006: 2.

64 Vgl. Kölsch-Bunzen, Morys, Knoblauch, 2015: 14–15.

65 Vgl. Boschki et al., 2008: 120.

66 Vgl. dazu die Diskussion des Terminus Subjekt bei Schröder, 2012: 233.

67 Vgl. z. B. Boschki et al., 2008: 107.

familiären, gesellschaftlichen, institutionellen, zeitlichen und existentiellen Beziehungen reflektiert. Im Sinne Boschkis wird dabei Lebenswelt als Beziehungswelt verstanden, lebensweltliche Vorstellungen und Erfahrungen der Kinder werden in direkter Verflechtung zu den kindlichen Beziehungen betrachtet, der Begriff Beziehung wird in fünf Dimensionen diskutiert:⁶⁸

- 1) Beziehung zu sich selbst: Der Begriff Identität verweist aus sozialwissenschaftlicher Sicht zunächst auf die Beziehung des Menschen zu sich selbst, die ständiger Veränderung unterliegt und sich im Laufe des Lebens bildet. Die Fähigkeit zur Reflexion von persönlichen Vorstellungen und damit auch zur Selbstreflexion ist dieser Beziehung inhärent.

»Wer religiös lernt, macht sich die religiöse Sicht auf Welt und Wirklichkeit und damit auch auf sich selbst zu eigen, er verändert seine Haltung zu anderen und zu sich selbst. Damit führt religiöse Bildung zur Identitätsbildung und zur Persönlichkeitsbildung des Menschen.«⁶⁹

Identität wiederum wird durch innere und äußere Einflüsse und Beziehungen gebildet, die Beziehung zu sich selbst entwickelt sich in der *Beziehung zum anderen*. Im frühkindlichen Bereich werden Prozesse der Identitätsentwicklung dabei häufig in Hinblick auf das soziale Nahfeld von Kindern diskutiert.⁷⁰

- 2) Beziehung zu anderen Menschen: Bildung entwickelt sich in der Beziehung zum anderen, wenn die dialogische Verfasstheit und Interaktionsfähigkeit des Menschen ihn über die Beziehung zu sich selbst hinausblicken lässt. Der Dialog wird zum wechselseitigen Erfahrungsaustausch, durch den Neues kennengelernt und Bekanntes hinterfragt werden kann.⁷¹ Die Beziehung zu Gleichaltrigen bietet Kindern Lernpotentiale auf Augenhöhe, die Beziehung zu Eltern und Fachkräften generiert Lernpotentiale durch Vertrauensverhältnisse. Religiöse und interreligiöse Bildung betreffen nicht nur den Menschen alleine, sondern auch seine zwischenmenschlichen Beziehungen.
- 3) Beziehung zur Umwelt: Umwelt meint im Kontext dieser Bildungstheorie Natur und menschengemachte Umwelt und ist somit unter kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Perspektiven zu betrachten. Kinder treten in Beziehung zur Natur und zu der sie umgebenden menschengemachten Umwelt, wenn sie sich mit Natur, mit kulturellen und religiösen Momenten, mit bekannten und unbekanntem Traditionen beschäftigen.⁷² Religion zeigt sich in dieser Umwelt in vielfacher Gestalt und beeinflusst somit auch kindliche Beziehungen zu dieser Umwelt: Religion wird im Alltag und zu besonderen Anlässen wahrgenommen

68 Vgl. Boschki et al., 2008: 110.

69 Vgl. Boschki et al., 2008: 116.

70 Vgl. z. B. Erikson, 1973: 55–123.

71 Vgl. Leimgruber, 2007b: 366.

72 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011: 28–36.

und verschiedene Religionen oder religiöse Traditionen können eine Rolle im Alltag von Kindern spielen.

- 4) **Beziehung zur Zeit:** Der Begriff *Zeit* betrifft den Alltags- und Jahresrhythmus, die Lebenszeit, Vergangenheit und Gegenwart und Zukunft. Dabei wird *Zeit* häufig auch in Hinblick auf existentielle Fragen in Beziehung gesetzt. Kinder beispielsweise entwickeln interessante Fragen und Vorstellungen zur *Zeit* und nehmen diese auch ganz bewusst wahr: z. B. Fragen zu Abschied und Wiedersehen, Fragen zur Endlichkeit und Unendlichkeit. Religiöse Bildung kann eine weitere Perspektive zum *Zeitverhältnis* eröffnen und Reflexionspotentiale anbieten.
- 5) **Beziehung zu Gott:** Im Kontext einer christlichen Anthropologie wird der Mensch in einer grundlegenden und vorrangigen Beziehung zu Gott gesehen, bei Rahner wird dies beispielsweise als *Verwiesenheit auf Gott* bezeichnet.⁷³ Diese Beziehung zu Gott kann durch religiöse Bildung erschlossen, reflektiert und gegebenenfalls vertieft werden. Diese fünfte Beziehungsdimension ist aus theologischer Perspektive in allen anderen Dimensionen mit enthalten und somit mit der Beziehung zu sich selbst, anderen, der Umwelt und der *Zeit* eng verflochten. In der frühkindlichen Bildung steht das Erkunden dieser Beziehungsdimension häufig im Mittelpunkt religiöser Bildung.⁷⁴ Vor dem Hintergrund religiöser und interreligiöser Bildung für Kinder verschiedener religiöser und weltanschaulicher Hintergründe ist diese Dimension allerdings konsequent als Angebot zu denken und darf keinesfalls einen indoktrinierenden Charakter besitzen.

Kinder sind aus religionspädagogischer Perspektive in der Lage ihre persönliche Lebenswelt mitzugestalten, soziale Beziehung zu organisieren und somit aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitzuwirken.⁷⁵ Sie nehmen ihre Umwelt aktiv wahr und deuten die sie umgebende Wirklichkeit konstruktiv. Dabei sind religiöse Bildungsprozesse immer dialogisch angelegt: Die Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten und die Beziehung zu Menschen, die ihre Religion authentisch leben, sind Grundpfeiler religiöser Bildung in Beziehung.⁷⁶ Diese Prozesse führen zu immer differenzierteren Vorstellungen und Überzeugungen, deren Entwicklung besonders durch gemeinschaftliche Erlebnisse und Differenzenerfahrungen gefördert wird.⁷⁷ Dies gilt für verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche, ganz besonders aber für die Bereiche religiöse und interreligiöse Bildung:⁷⁸

73 Vgl. z. B. Rahner, 2008a: 29–137.

74 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2011: 23.

75 Vgl. Baacke 2001: 7f.

76 Vgl. Boschki et al., 2008: 85.

77 Vgl. Harz, 2014: 26.

78 Vgl. z. B. Zimmermann, 2010; Schweitzer, Biesinger, Edelbrock, 2011; Büttner (Hg.), 2014.

»Zum Kennenlernen, Wahrnehmen, Verstehen und Zuordnen von Religion gehört nicht nur das Nachdenken *über* Religion, sondern das Erfahren, wie Leben *in* der Religion geschieht.«⁷⁹

Kinder reflektieren und gestalten ihre Lebenswelt aktiv und konstruieren individuelle Weltbilder, die ihren Erfahrungen entsprechen und ihre Fragen aufnehmen, dabei werden sie zu Akteuren in Familien und Kindertageseinrichtungen.⁸⁰

»Children bring traditional practices, values, beliefs and the experiences of family and community to early childhood programs. Their sense of inclusion increases in environments that allow their full participation and promotes attitudes, beliefs and values of equity and democracy«.⁸¹

Vor den hier diskutierten theologischen, pädagogischen und religionspädagogischen Hintergründen benötigt der Bildungs- und Forschungsbereich »Religiöse und Interreligiöse Bildung« einen Forschungsansatz,

- 1) der Kinder und deren Vorstellungen und Erfahrungen in die Mitte der Forschung rückt, ihnen Dialogoptionen anbietet und somit Kindern eine Stimme verleiht,⁸²
- 2) der Kinder in ihren vielfältigen Beziehungsdimensionen wahrnimmt,⁸³
- 3) der die Fähigkeit von Kindern zur Interaktion bewusst wahrnimmt,⁸⁴
- 4) der Kindertageseinrichtungen als Lebens- und Lernwelt betrachtet in der vielfältige Vorstellungen- und Erfahrungswelten von Kindern aufeinandertreffen,⁸⁵
- 5) der die Perspektive von Eltern und Fachkräften einbezieht und diese als Ko-Konstrukteure betrachtet.⁸⁶

Fazit:

Aus der vorangegangenen Diskussion ergeht, dass Bildung in religionspädagogischen Kontexten als Eigenaktivität und Konstruktionsprozess des Kindes verstanden wird – gerade religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse entwickeln sich besonders konstruktiv in der Interaktion mit anderen, in Beziehungen. Angesichts der Vielfalt religiöser Identitäten und der daraus entstehenden Beziehungsmöglichkeiten muss die religionspädagogische Perspektive eine weite Perspektive sein, die nicht nur eine explizit christliche oder kirchlich verortete religiöse Bildungspraxis fokussiert, sondern sich für vielfältige religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zeigt.⁸⁷ Religiöse und interreligiöse Bildung wird im Horizont dieses Bildungs-

79 Harz, 2014: 72.

80 Vgl. Kirchhoff, Rupp, 2008: 23–40.

81 McCain, Mustard, McCuaig, 2011: 51.

82 Vgl. Grunert, Krüger, 2006: 241–257.

83 Vgl. Boschki et al., 2008: 111–118.

84 Vgl. Roßbach, Kluczniok, Isenmann, 2008: 87.

85 Vgl. Fleck, 2011: 182.

86 Vgl. Textor, 2011: 9–15.

87 Vgl. Nipkow, 2001: 1720–1721.

verständnisses als Unterstützung und Herausforderung zur Selbstbildung betrachtet, die sich in vielfältigen Beziehungsdimensionen und in einer religiös und weltanschaulich pluralen Umgebung entwickelt.⁸⁸ Vor diesem Hintergrund benötigt religiöse Bildung eine theologische Anthropologie, die das Beziehungsgeschehen fokussiert. Aus der grundlegenden Beziehungsstruktur des christlichen Glaubens heraus wird religiöse und interreligiöse Bildung zum Beziehungsereignis.⁸⁹

Die Diskussion zeigt dabei, dass die Themen »religiöse und interreligiöse Bildung« einen differenzierten und vor allen Dingen geklärten Umgang mit dem Begriff Religion erfordern. Der Versuch einer Annäherung an diesen Begriff, in Hinblick auf das vorliegende Forschungsprojekt, soll deshalb einer weiteren Vertiefung vorangehen.

3.3 Der Religionsbegriff im Kontext frühkindlicher religionspädagogischer Forschung

Die Diskussion religionspädagogischer Perspektiven im Kontext frühkindlicher Bildung benötigt immer auch die Reflexion des Religionsbegriffs: Die Bestimmung von Rolle, Funktion und Bedeutung von Religion in Gesellschaft, und im vorliegenden Fall in Bildungskontexten, führt meist zu den Fragen wie sich Religion bestimmen lässt und was als Religion qualifizierbar ist. Das Verständnis von Religion und damit die Frage nach dem Religionsbegriff sind demnach für die vorliegende empirische Studie zu besprechen, um eine weitere Perspektive auf die theologische Verortung der Arbeit zu ermöglichen und entstehende Ergebnisse in einem theologischen und pädagogischen Kontext diskutieren zu können.⁹⁰ Ziel ist eine gegenstandadäquate Einordnung des Religionsbegriffs, die Probleme und Aufgaben religiöser und interreligiöser Bildung im Kontext frühkindlicher Bildung aufnimmt.

Dabei zeigen Verständnis und Operationalisierung des Religionsbegriffs im Kontext religionspädagogischer Diskussionen und Forschungsprojekte unterschiedliche Färbungen, die je nach Forschungskontexten, theologischer und pädagogischer Verortung und auch bildungspolitischer Richtung durchaus unterschiedlich sein können.⁹¹ So kann der Begriff Religion auf der einen Seite durch eine institutiona-

88 Vgl. Boschki, 2004: 8; Schambeck, 2013: 160.

89 Vgl. Boschki et al., 2008: 49.

90 Dazu benötigt diese Arbeit die Auseinandersetzung mit dem Religionsbegriff: Religion muss in den vorliegenden Daten identifizierbar und von anderen Gegenstandsbereichen abgrenzbar sein (Vgl. Pollack, 1995: 163). Dies ist sicherlich immer auch an die Interpretation der Forschungsperspektive geknüpft, eine Annäherung an den Religionsbegriff ermöglicht hier aber mehr Transparenz.

91 Die Diskussion des Religionsbegriffs ist grundsätzlich eine interdisziplinäre Diskussion: Theologie, Religionsphilosophie, Religionswissenschaft, Religionssoziologie und andere wissenschaftliche Disziplinen diskutieren den Begriff. In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Diskussion des Religionsbegriffs aus interdisziplinärer Perspektive in einem entsprechenden religionspädagogischen Kontext.

lisierte und kirchliche Form des gelebten Glaubens gefärbt sein oder auf der anderen Seite verschiedenste kulturelle Phänomene umfassen, die transzendente Verweise aufzeigen.⁹² Die Versuche einer Definition des Religionsbegriffs oder der Entwicklung eines universalen Religionsbegriffs⁹³ können allerdings nicht Gegenstand der Arbeit sein und zeigen sich in der theologischen Diskussion grundsätzlich als problematisches Unterfangen.⁹⁴

Im Folgenden soll vielmehr eine Annäherung an den Religionsbegriff, im Kontext der frühkindlichen religionspädagogischen Diskussion erfolgen. Diese Annäherung soll zum einen eine vertretbare theologische Einordnung und zum anderen eine empirisch-pädagogische Operationalisierung des Religionsbegriffs entwickeln.⁹⁵ Die Annäherung an den Begriff Religion nähert sich der Frage an »Was man unter Religion versteht« und entscheidet somit darüber »Was und wieviel an Religion« in den empirischen Untersuchungen wahrgenommen wird. Diese Voraussetzung gilt es zu diskutieren, um die Auswertung der Ergebnisse und ihre weitere Diskussion in einen validen Rahmen zu stellen und nicht durch den Verzicht einer Diskussion des Religionsbegriffs vorab Einschränkungen zu schaffen.⁹⁶ An dieser Stelle werden dementsprechend grundlegende Linien zur Diskussion des Religionsbegriffs aufgezeigt und in Hinblick auf die empirische Studie und ihren pädagogischen Kontext reflektiert.

3.3.1 Frühkindliche religiöse und interreligiöse Bildung: Verortung in der aktuellen Diskussion um einen »weiten«, »engen«, »substantiellen« und »funktionalen« Religionsbegriff

Der Religionsbegriff findet sich in der gegenwärtigen Diskussion häufig in zwei grundlegenden Spannungsfeldern wieder. Zum einen wird zwischen einem »weiten« und »engen« *Religionsbegriff* unterschieden, zum anderem zwischen einem »substantiellen« und einem »funktionalen« *Religionsbegriff*. Beide Spannungsfelder sind hilfreich, um sich dem vorliegenden Verständnis zum Religionsbegriff anzunähern.

Ein eng gefasstes Verständnis des Begriffs Religion orientiert sich am traditionellen Handlungs- und Ritualcode der vorherrschenden, institutionell verfassten Religion. Dieses Verständnis ist insofern problematisch, da es den Individualisierungs- und Pluralisierungserscheinungen in der Gesellschaft nur sehr begrenzt gerecht werden kann und kaum in Lage ist deren vielfältige Phänomene als religiöse zu erkennen.⁹⁷ So können beispielsweise Kinder und Eltern mit unterschiedlichen religiösen Hin-

92 Vgl. EKD, 2007b: 33–40.

93 Diskussion bei Könemann, 2002: 63–67.

94 Vgl. Körtner, 2006: 33.

95 Grundlegende Diskussionen zum Religionsbegriff können an dieser Stelle lediglich skizziert werden. Siehe dazu z. B. Wagner, 1986; Berger, Hahn, Luckmann, 1993.

96 Vgl. Pollack, 1995: 163–190.

97 Vgl. Könemann, 2002: 61.

tergründen in Bildungseinrichtungen nur bedingt als religiös wahrgenommen werden, wenn das vorliegende Religionsverständnis in der Einrichtung eng ist. Dabei zeigt bereits der Begriff »Interreligiöse Bildung« in der Forschungsanlage auf, dass ein ausschließlich eng interpretierter, an einer vorherrschenden Religion ausgerichteter Religionsbegriff, kaum für die vorliegende Studie tragen kann. Viele religiöse Rituale und Feste können aus einer engen Perspektive nicht als solche wahrgenommen werden, wenn sie nicht aus der vorherrschenden Religion stammen. Ein enges Religionsverständnis kann den vielfältigen kollektiven oder individuellen religiösen Ausdrucksformen in Kindertageseinrichtungen nicht gerecht werden und kann somit nicht als Grundlage für die vorliegende Forschungsstudie dienen, die religiöse und interreligiöse Kompetenzentwicklung auch in religiös und weltanschaulich heterogenen Lerngruppen untersucht. Ein enger Religionsbegriff würde in diesem Fall auch die Verengung des religionspädagogischen Sichtfeldes bedeuten.

Ein weit gefasstes Religionsverständnis hingegen versteht Religion als anthropologische Grundkonstante, Religion als Teil der menschlichen Sozialität. Vor diesem Hintergrund versteht Luckmann Religion als Transzendierung des Menschen vom rein biologischen hin zu einem sozialen Wesen.⁹⁸ Der Begriff Religionspädagogik wird im Sinne Schweitzers vor dem Hintergrund eines weiten Verständnisses von Religion diskutiert, das über kirchliche Traditionen hinausreicht und allgemeine Formen christlicher Kultur und auch anderer Religionen umfasst.⁹⁹ Dieses umfassende Verständnis von Religion bringt allerdings die Problematik mit sich, dass eine Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion nur schwer möglich ist: Religion findet sich in allem, was Transzendenz und Sozialität betrifft.¹⁰⁰ In diesem weiten Sinn läuft der Begriff Religion Gefahr seinen heuristischen Wert zu verlieren.¹⁰¹ Es ist darauf zu achten Kindern und Eltern Religion nicht nur aufgrund ihrer Sozialität zuzuschreiben, eine differenzierte Betrachtung individueller religiöser und weltanschaulicher Hintergründe, auch in Hinblick auf Bildungskontexte, ist anzumahnen. Ein weit gefasstes Verständnis von Religion kann der Individualität religiöser Ausdrucksformen nur in Ansätzen gerecht werden.

Eine substantialistische Bestimmung des Begriffs Religion, die sich von Inhalten und vom Wesen von Religion her generiert, geht häufig von bestehenden Religionen und religiösen Formen aus und reduziert diese auf existentielle Momente.¹⁰² Zum einen zeigt sich diese Bestimmung meist als sehr abstrakt, zum anderen geht sie häufig von vorherrschenden Religionen aus und betrachtet Religion als anthropologische Grundkonstante. Diese Voraussetzungen sind für die Anwendung in Bildungskon-

98 Vgl. Luckmann, 1996: 18.

99 Vgl. Schweitzer, 2006: 38–59.

100 Ähnliche Probleme zeigen sich bei den Definitionen Tillichs (»das Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht« [Tillich, 1966]) und Schleiermachers (»Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit« [Schleiermacher, 1967]).

101 Vgl. Könemann, 2002: 62.

102 Vgl. Luckmann, 1996; Tillich, 1966; Schleiermacher, 1967.