

Judith Weber

Religionsensible Bildung in Kindertages- einrichtungen

Eine empirisch-qualitative Studie zur
religiösen Bildung und Erziehung im Kontext
der Elementarpädagogik



Interreligiöse und
Interkulturelle Bildung
im Kindesalter

Band **4**

WAXMANN

Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter

herausgegeben von

Albert Biesinger
Anke Edelbrock
Helga Kohler-Spiegel
Friedrich Schweitzer

Band 4



Waxmann 2014
Münster • New York

Judith Weber

Religionsensible Bildung in Kindertageseinrichtungen

Eine empirisch-qualitative Studie
zur religiösen Bildung und Erziehung im
Kontext der Elementarpädagogik



Waxmann 2014
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. 4

ISSN 2191-2114

ISBN 978-3-8309-3150-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8150-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Titelbild: © VRD – Fotolia.com

Satz: Waxmann Verlag GmbH, Münster

Druck: Hubert und Co., Göttingen

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 meine Männer-WG,
die mich täglich neu inspiriert*

Inhalt

Vorwort	15
Teil I Theoretische Rahmung	
1 Einleitung	17
1.1 Forschungsanliegen	21
1.2 Aufbau der Arbeit	22
2 Zentrale Begriffe und Konzepte der Arbeit	25
2.1 Der Kontext der Elementarpädagogik	25
2.1.1 Kindertageseinrichtungen als sozialpädagogische Institutionen	31
2.1.2 Betreuung	32
2.1.3 Bildung	33
2.1.4 Erziehung	37
2.2 Religiöse Bildung und Erziehung in der Elementarpädagogik – Stand der Forschung	40
2.2.1 Religiöse Bildung und Erziehung aus elementarpädagogischer Perspektive	40
2.2.2 Religiöse Bildung und Erziehung aus religionspädagogischer Perspektive	45
2.3 Religionssensible Erziehung und Bildung – eine Annäherung an den Begriff	53
2.3.1 Der Aufbau des Forschungsprojekts in der Jugendhilfe	54
2.3.2 Der Religionsbegriff	57
2.3.3 Das Wort ‚religions-sensibel‘	60
2.2.4 Diskussion	61
2.3.5 Religionssensible Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen .	62
2.4 Religionssensible Bildung als Bestandteil der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen	64
2.4.1 Pädagogisches Handlungskonzept	65
2.4.2 Das Leitbild einer Einrichtung	67
2.4.3 Pädagogische Konzeption	67
2.4.4 (Didaktische) Konzepte in Kindertageseinrichtungen	68
2.4.5 Religionspädagogische Handlungstheorie/Religionspädagogisches Handlungskonzept	72
2.4.6 Fazit	74
3 Ausgewählte pädagogische Handlungskonzepte der Elementarpädagogik .	75
3.1 Erarbeitung der Untersuchungsaspekte	77
3.2 Der Offene Kindergarten	79
3.2.1 Hintergründe	80

3.2.2	Das Bild vom Kind: Selbstgestalter seiner Entwicklung	81
3.2.3	Bildungsbegriff: Auswahl von Lern- und Bildungsmöglichkeiten	83
3.2.4	Die Zusammenarbeit mit Eltern: Erziehungspartnerschaft mit Eltern . . .	85
3.2.5	Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen: Selbstgestalter ihrer Pädagogik	86
3.2.6	Diskussion	89
3.2.7	Fazit	90
3.3	Early Excellence	90
3.3.1	Hintergründe	92
3.3.2	Das Bild vom Kind: der positive Blick auf das Kind mit seinen Stärken und Kompetenzen	94
3.3.3	Bildungsbegriff: Kinder lernen durch eigene Erfahrungen und Beziehungen	95
3.3.3.1	Pädagogische Strategien	96
3.3.3.2	Wohlbefinden	97
3.3.3.3	Engagiertheit	97
3.3.3.4	Schemata	97
3.3.4	Die Zusammenarbeit mit Eltern: Eltern als Experten ihrer Kinder	99
3.3.5	Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen: der ethische Code und die besondere Haltung	100
3.3.6	Diskussion	100
3.3.7	Fazit	101
3.4	Das infans-Konzept der Frühpädagogik	101
3.4.1	Hintergründe	102
3.4.2	Das Bild vom Kind: das Kind als Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit	105
3.4.3	Bildungsbegriff: Bildung als Selbstbildung im doppelten Sinn	107
3.4.4	Die Zusammenarbeit mit Eltern: Sich wechselseitig auf die Perspektive des anderen einlassen	110
3.4.5	Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen: Kindern Anregung und Hilfe für die Konstruktionsprozesse geben	110
3.4.6	Diskussion	112
3.4.7	Fazit	112
3.5	Gesamtfazit	113
3.6	Entwicklung grundlegender Kategorien innerhalb der diskutierten Konzepte für die qualitative Untersuchung	115
3.6.1	Elementarpädagogik	117
3.6.2	Religiöse Bildung und Erziehung	117
3.6.3	Das berufliche Selbstverständnis der Erzieherin	119
4	Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen	121
4.1	Die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer	121

4.1.1	Der Bildungsbegriff	122
4.1.2	Religiöse Bildung	123
4.2	Der Orientierungsplan in Baden-Württemberg	125
4.2.1	Der Bildungsbegriff im Orientierungsplan in Baden-Württemberg ...	127
4.2.2	Die Bildungs- und Entwicklungsfelder im Orientierungsplan in Baden-Württemberg	129
4.2.3	Das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sinn, Werte, Religion	130
4.2.4	Religiöse Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen – ein (religions-)pädagogisches Aufgabenfeld von Erzieherinnen	134
4.3	Die Umsetzung des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Sinn, Werte und Religion	136
4.4	Ausblick: der religionspädagogische Ertrag	141
5	Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen	143
5.1	Die Verwendung des Begriffs der religionssensiblen Bildung und Erziehung	145
5.2	Die pädagogische Begründung religionssensibler Bildung in Kindertageseinrichtungen	148
5.2.1	Das Kind als Ausgangspunkt religionssensibler Bildung	150
5.2.2	Religionssensibilität als Bestandteil der pädagogischen Arbeit	151
5.2.3	Der Kindergarten als religionssensibler Lebens- und Erfahrungsraum .	151
5.2.4	Die Einrichtung als Ort gelebter Religionssensibilität	152
5.2.5	Religiöse Pluralität im Kontext der religionssensiblen Bildung	153
5.2.6	Religionssensibilität als sozialberufliche Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte	154
5.3	Religionssensibilität – eine Schlüsselkompetenz für Erzieherinnen ...	155
5.3.1	Schlüsselkompetenz Religionssensibilität – der Aspekt des Wissens ..	156
5.3.2	Schlüsselkompetenz Religionssensibilität – der Aspekt des Könnens ..	157
5.3.3	Schlüsselkompetenz Religionssensibilität – der Aspekt des Seins	158
5.4	Religionssensible Bildung im Alltag	159
5.4.1	Erster Handlungsgrundsatz	159
5.4.2	Zweiter Handlungsgrundsatz	160
5.4.3	Dritter Handlungsgrundsatz	160
5.4.4	Vierter Handlungsgrundsatz	161
5.4.5	Fünfter Handlungsgrundsatz	162
5.4.6	Sechster Handlungsgrundsatz	163
5.4.7	Impulse zur religionssensiblen Planung	163
5.5	Diskussion	164
 Teil II Empirie		
6	Forschungsmethodologie	167
6.1	Forschungsgegenstand	168

6.2	Forschungsfragen	169
6.3	Forschungsmethode	170
6.4	Qualitatives Design der Studie	172
6.4.1	Planung der Studie	174
6.4.2	Datenerhebung	174
6.4.3	Datenaufbereitung	176
6.4.4	Datenanalyse und -auswertung	176
6.5	Die Leitfaden-Interviews	182
6.6	Auswahl der Einrichtungen und Erzieherinnen	186
6.7	Teilnehmende Beobachtung	188
6.7.1	Kriterien zur Beobachtung der religionspädagogischen Angebote	189
6.7.2	Kriterien zur Auswahl der religionspädagogischen Angebote	190
7	Ergebnisse der Interviews	192
7.1	Elementarpädagogik	193
7.1.1	Offene Arbeit	193
7.1.2	Early Excellence	194
7.1.3	Infans	195
7.1.4	Pädagogische Konzeption	197
7.1.5	Fazit	199
7.2	Religiöse Bildung und Erziehung	201
7.2.1	Weltanschauungen und Religionen im Kindergarten	203
7.2.2	Eltern	207
7.2.3	Träger	211
7.2.4	Kinder	212
7.2.4.1	Religiöses Wissen	213
7.2.4.2	Religiöse und weltanschauliche Fragen, Themen und Interessen	214
7.2.4.3	Existenzielle Erfahrungen	218
7.2.4.4	Umgang mit Gefühlen	221
7.2.4.5	Lebenswelt der Kinder	222
7.2.4.6	Partizipation	223
7.2.5	Religionspädagogische Praxis	224
7.2.5.1	Gemeinschaft	225
7.2.5.2	Raumgestaltung	226
7.2.5.3	Religiöse Projektarbeit, Lernwerkstätten und Bildungsinseln	227
7.2.5.4	Kontakt zu anderen Institutionen	228
7.2.5.5	Religiöse Feste und Feiern	231
7.2.5.6	Bücher, Geschichten	235
7.2.5.7	Religiöse Symbole	236
7.2.5.8	Rituale	237
7.2.5.9	Religiöse Orte	239
7.2.6	Religionssensible Bildung	241

7.2.6.1	Erster Handlungsgrundsatz	243
7.2.6.2	Zweiter Handlungsgrundsatz	244
7.2.6.3	Dritter Handlungsgrundsatz	246
7.2.6.4	Vierter Handlungsgrundsatz	248
7.2.6.5	Fünfter Handlungsgrundsatz	250
7.2.6.6	Sechster Handlungsgrundsatz	251
7.2.7	Orientierungsplan	253
7.2.8	Fazit	254
7.3	Berufliches Selbstverständnis der Erzieherinnen	257
7.3.1	Bild vom Kind	257
7.3.2	Aufgaben	259
7.3.3	Religionspädagogische Kompetenzen	262
7.3.4	Religiöse Kompetenzen	264
7.3.5	Team	269
7.3.6	Werte und Normen	272
7.3.7	Offenheit als Haltung	273
7.3.8	Eigene Stärken und Fähigkeiten	275
7.3.9	Fazit	276
7.4	Induktive Kategorien	277
7.4.1	Unklarheit des Begriffs Werte	278
7.4.2	Bilder schaffen	279
7.4.3	Religion als schwieriges Thema	280
7.4.4	Fazit	280
7.5	Gesamtfazit	281
8	Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	286
8.1	Beobachtungsprotokoll Beispiel 1	286
8.2	Auswertung Beispiel 1	287
8.3	Beobachtungsprotokoll Beispiel 2	288
8.4	Auswertung Beispiel 2	289
8.5	Beobachtungsprotokoll Beispiel 3	289
8.6	Auswertung Beispiel 3	291
8.7	Beobachtungsprotokoll Beispiel 4	292
8.8	Auswertung Beispiel 4	294
8.9	Fazit	295

Teil III Zusammenführung von Theorie und Empirie

9	Diskussion der zentralen Ergebnisse im (religions-)pädagogischen Diskurs	297
9.1	Zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung	297
9.1.1	Zentrale Ergebnisse im Bereich ‚Elementarpädagogik‘	298

9.1.2	Zentrale Ergebnisse im Bereich ‚Religiöse Bildung und Erziehung‘ . . .	298
9.1.3	Zentrale Ergebnisse im Bereich ‚Berufliches Selbstverständnis der Erzieherinnen‘	299
9.2	Reflexion der empirischen Untersuchung im Horizont der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung	300
9.3	Diskussion zentraler Ergebnisse im Kontext des religionspädagogischen Diskurses	303
9.3.1	Diskussion zentraler Ergebnisse aus dem Bereich ‚Elementarpädagogik‘ im Kontext des religionspädagogischen Diskurses	304
9.3.2	Diskussion zentraler Ergebnisse aus dem Bereich ‚Religiöse Bildung und Erziehung‘ im Kontext des religionspädagogischen Diskurses . . .	305
9.3.3	Diskussion zentraler Ergebnisse aus dem Bereich ‚Berufliches Selbstverständnis der Erzieherinnen‘ im Kontext des religionspädagogischen Diskurses	307
9.4	Die Ergebnisse im Horizont der diskutierten pädagogischen Konzepte und des religionspädagogischen Handlungskonzepts der religionssensiblen Bildung	309
9.4.1	Religionssensible Bildung im Ansatz des Offenen Kindergartens	310
9.4.1.1	Das Bild vom Kind: Selbstgestalter seiner Entwicklung bei religiösen Fragen, Themen und Interessen	310
9.4.1.2	Bildungsbegriff: Auswahl von Lern- und Bildungsmöglichkeiten in Bezug auf Religionen und Weltanschauungen	311
9.4.1.3	Die Zusammenarbeit mit Eltern: Erziehungspartnerschaft mit Eltern bezüglich religiöser Bildung und Erziehung	312
9.4.1.4	Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen: Selbstgestalter ihrer (Religions-)Pädagogik	313
9.4.1.5	Fazit	314
9.4.2	Religionssensible Bildung im Ansatz von Early Excellence	315
9.4.2.1	Das Bild vom Kind: der positive Blick auf das Kind mit seinen Stärken und religiösen Kompetenzen	316
9.4.2.2	Bildungsbegriff: Kinder lernen durch eigene religiöse Erfahrungen und ermutigende Beziehungen	316
9.4.2.3	Die Zusammenarbeit mit den Eltern: Eltern als religiöse Experten ihrer Kinder	318
9.4.2.4	Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen: der ethische Code und die wertvolle Haltung	319
9.4.2.5	Fazit	320
9.4.3	Religionssensible Bildung im infans-Konzept der Frühpädagogik	321
9.4.3.1	Das Bild vom Kind: das Kind als Konstrukteur seiner eigenen religiösen Wirklichkeit	322

9.4.3.2	Bildungsbegriff: Bildung als Selbstbildung bei religiösen Fragen, Themen und Interessen	324
9.4.3.3	Die Zusammenarbeit mit den Eltern: Sich wechselseitig auf die religiöse Perspektive des anderen einlassen	326
9.4.3.4	Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen: Kindern Anregung und Hilfe für ihre religiösen Konstruktionsprozesse geben	326
9.4.3.5	Fazit	327
9.5	Religionssensible Bildung als elementarer Bestandteil der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen	329
9.6	Ausblick: religionssensible Bildung in der Praxis	331
	Abbildungsverzeichnis	334
	Tabellenverzeichnis	334
	Literatur	335

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2014 unter dem Titel „Religionssensible Bildung als Bestandteil der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik“ von der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg am Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie/Religionspädagogik als Dissertation angenommen. Sie ist für die Drucklegung durchgesehen und geringfügig überarbeitet worden.

Die Mitarbeit im empirischen Forschungsprojekt von Juniorprofessor Dr. Christoph Knoblauch „Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb in der frühen Bildung: Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem interreligiösen Erziehungs- und Bildungsumfeld“, in dessen Rahmen die hier vorliegende Forschungsarbeit entstanden ist,¹ hat mir auf vielfältige Weise Freude bereitet. Die Erstellung dieser Arbeit habe ich zugleich als eine Herausforderung und eine Bereicherung erlebt. Den zahlreichen Menschen, die mich in vielfältiger Weise auf meinem Weg unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken. Dass die Arbeit in dieser Form entstanden ist, verdanke ich besonders den Erzieherinnen, die sich Zeit nahmen für ein Interview und bereit waren mit mir ihre Erfahrungen zu teilen sowie mir Einblicke in ihre tägliche pädagogische Arbeit zu gewähren. Ich danke ihnen herzlich!

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Juniorprofessor Dr. Christoph Knoblauch, für seine hervorragende Unterstützung und sein persönliches Engagement bei der Betreuung dieser Arbeit. Durch seine konstruktiven Anmerkungen und Hinweise sowie stetige Diskussionsbereitschaft hat er entscheidend zum Gelingen beigetragen. Genauso herzlich bedanken möchte ich mich bei Professorin Dr. Christine Riegel für die konstruktive Unterstützung und die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens. Die zielführenden Diskussionen im Forschungskolloquium mit ihr und allen Kommilitoninnen und Kommilitonen haben meine Arbeit jedes Mal weitergebracht. Ebenso habe ich mich sehr über den intensiven Beistand von Professor Dr. Martin Lechner aus Benediktbeuern gefreut, der die Arbeit mit begleitet und auf unterschiedliche Art und Weise hilfreiche Anregungen gegeben hat. Ich bedanke mich herzlich für den weiten Weg nach Freiburg und das Mitwirken in der Prüfungskommission.

Die Publikation dieser Arbeit wurde durch großzügige Druckkostenzuschüsse der Erzdiözese Freiburg und der Diözese Rottenburg-Stuttgart ermöglicht, wofür ich mich sehr bedanke. Für die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe „Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter“ bedanke ich mich herzlich bei den Herausgebern, vor allem bei Prof. Dr. Albert Biesinger und Prof. Dr.

1 Das Projekt wird im Rahmen des Juniorprofessoren-Programms vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.

Friedrich Schweitzer. Der Lektorin des Waxmann Verlags, Julia Fuchs, danke ich für die sehr gute und unkomplizierte Zusammenarbeit und die sorgfältige Durchsicht der Druckfahnen.

Herzlich Danke sagen möchte ich auch meinen Schülerinnen und Schülern der Klassen OK II und piA 2 im Schuljahr 2013/14 an der Katholischen Fachschule für Sozialpädagogik in Freiburg sowie meinen katholischen und evangelischen Kolleginnen und Kollegen an Fachschulen, die sich mit den erarbeiteten Handlungsgrundsätzen religionssensibler Bildung auseinandergesetzt haben. Die anregenden Diskussionen und unterschiedlichen Beispiele aus der Praxis haben mich immer wieder neu nachdenken lassen. Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Kollegin und Freundin Barbara Mößner, die mir in vielen Gesprächen geholfen hat meine Gedanken zu sortieren. Ebenfalls bedanke ich mich herzlich bei Barbara Remmlinger, die große Teile der Arbeit sorgfältig Korrektur gelesen hat und mir äußerst hilfreiche Rückmeldungen gab.

Herzlich gedankt sei auch den Mitgliedern des Instituts der Theologien an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die mich durch aufmunternde Worte und interessierte Nachfragen in den letzten drei Jahren unterstützt und ermutigt haben. Die wissenschaftlichen Hilfskräfte – insbesondere Sophia Groh – haben mich durch die Transkription der Interviews unterstützt, herzlichen Dank dafür.

Allen Freundinnen und Freunden sowie meinem Vater und meinen Geschwistern möchte ich zutiefst danken für die vielseitige Unterstützung und die Zeit, die sie sich für Gespräche und Diskussionen genommen haben. Durch Ausflüge und Unternehmungen mit meinen Kindern haben sie mir dazu noch Zeit geschenkt, um die Arbeit fertig zu schreiben. Ein extra Dank geht an dieser Stelle zudem an meine Freundin Kathrin Fischer, die mich mit verschiedenen kulinarischen Köstlichkeiten verwöhnt und in munteren Gesprächen bestärkt hat.

Mein größter Dank gilt schließlich meiner Familie. Zum einen meinen Kindern, die mir die für die Erstellung dieser Arbeit notwendige Zeit gegeben und mich mit ihrer lebendigen Kommunikation immer wieder neu inspiriert haben. Zum anderen meinem Mann, der durch motivierenden Zuspruch, stete Hilfsbereitschaft, fachliche Diskussionen und konstruktive Anregungen sowie durch sorgfältiges Korrekturlesen in hohem Maße zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat. Darüber hinaus weiß ich seine Kochkünste und seine Organisation unseres Familienlebens in der letzten Phase der Fertigstellung meiner Arbeit sehr zu schätzen. Herzlichen Dank!

Freiburg, im August 2014

Judith Weber

Teil I Theoretische Rahmung

„Our best thoughts come from others“¹
Ralph Waldo Emerson (1803–1882)

1 Einleitung

Spätestens seit Einführung der unterschiedlichen Bildungspläne in den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland seit 2002² und dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugend- und Kultusministerkonferenzen 2004 ist der Bereich frühkindlicher Bildung in das öffentliche Interesse von Forschung, Politik und Gesellschaft gerückt.³ „Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen [...] in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.“⁴ Es zeigt sich, dass für Kindertageseinrichtungen ein ähnlicher Bildungsbegriff festgeschrieben wird wie er auch den Bildungsplänen der Schulen zu Grunde liegt.⁵ Im Orientierungsplan von Baden-Württemberg beispielsweise schließt jedes Bildungs- und Entwicklungsfeld mit Hinweisen zur „Weiterführung in der Schule“⁶.

Das Bild vom Kind hat sich in der Elementarpädagogik⁷ verändert. Erwachsene achten nicht nur auf die Lern- und Leistungslücken von Kindern und Jugendlichen, um ihnen beim Aufarbeiten von Defiziten zu helfen,⁸ vielmehr wird bedingt durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse⁹ der Fokus auf die Kom-

1 Goodreads Inc

2 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

3 „Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird.“ Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 2

4 Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 2. Mit dem Konzept der Lern dispositionen werden „die Interessen der Kinder und die motivationale Seite ihrer Beschäftigung mit der sozialen und gegenständlichen Umwelt in den Vordergrund gerückt“. Fried, S. 7. Die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ werden in Punkt 2.1.3 dieser Arbeit erörtert.

5 Vgl. Feininger 2006, S. 38.

6 Baden-Württemberg Ministerium für Kultus 2011, S. 27

7 Der Begriff ‚Elementarpädagogik‘ wird in Punkt 2.1 dieser Arbeit definiert.

8 Vgl. Hocke et al. 2010, S. 25.

9 Diese Erkenntnisse werden in Zusammenhang mit den Begriffen ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ in Punkt 2.1.3 dieser Arbeit näher ausgeführt.

petenzen¹⁰ und Interessen der Kinder gelegt.¹¹ Der Orientierungsplan für Baden-Württemberg sieht „das Kind im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung“¹². Ausgangspunkt ist ausdrücklich das Kind und dessen Fähigkeit¹³ zum domänenspezifischen Kompetenzerwerb.¹⁴ Bereits in der Vorbemerkung dieses Orientierungsplans werden die Leser/innen zum Perspektivwechsel¹⁵ angeregt. Die Welt soll mit den Augen der Kinder gesehen werden. Diese Sichtweise zieht sich durch die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans.¹⁶ Im Entwicklungsfeld Sinn, Werte und Religion wird beispielsweise aufgezeigt, wie Kinder der Welt offen und neugierig begegnen und wie sie sich die Welt erschließen. Die Erzieherinnen¹⁷ werden zum Beispiel aufgefordert sich zu fragen, wie Kinder erfahren können, dass andere über ihre Ideen und Einfälle staunen.¹⁸

-
- 10 Der Begriff ‚Kompetenz‘ wird hier wie in der Studie von Klieme in Anlehnung an Franz E. Weinert verstanden: „In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation.“ BMBF / DIPF, S. 59
- 11 Vgl. Hocke et al. 2010, S. 26; vgl. Knauf 2010a, S. 198.
- 12 Baden-Württemberg Ministerium für Kultus 2011, S. 6
- 13 „Fähigkeiten bilden die psychische und physische Voraussetzung für leistungsbezogenes Verhalten, das in bestimmten Lebenssituationen aktualisiert wird. Sie konstituieren sich durch anlagebedingte Dispositionen (Begabung, Talent, Reife) und werden in Sozialisations-, Lern-, und Übungsprozessen entwickelt. Damit beschreiben sie ein ‚fähig‘, ‚bereit‘ und ‚in der Lage sein‘, Handlungen zu vollziehen. Da die Anzahl der Handlungen unbegrenzt ist, ist auch die Zahl der Fähigkeiten unbegrenzt.“ Jung 2010, S. 19
- 14 Zum domänenspezifischen Kompetenzerwerb ausführlich siehe Schnotz 2001, S. 75–81.
- 15 „Man spricht von Perspektivenübernahme, wenn es darum geht, psychische Zustände und Prozesse wie etwa das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (bildlich also: ihre Perspektive) erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden.“ Silbereisen und Ahnert 2002, S. 597
- 16 Vgl. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus 2011, S. 32.
- 17 Für die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher wird in dieser Arbeit durchgängig die weibliche Form verwendet, da sie sich überwiegend aus Frauen zusammensetzt (der Anteil der männlichen Erzieher in Kindertageseinrichtungen beträgt bundesweit ca. 2,5%). Siehe Bundesministerium für Familie, S. 15.
- 18 Vgl. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus 2011, S. 44–45.

Der beschriebene Perspektivenwechsel hat grundlegende Auswirkungen auf Kindergärten und deren pädagogische Konzeptionen¹⁹ sowie auf den Beruf der Erzieherinnen und deren Aus- und Fortbildung. In diesem Kontext zeigt sich der Gedanke der Inklusion²⁰ als elementar für das Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen. Denn um jedes Kind individuell zu fördern und in seiner Entwicklung zu begleiten, braucht jede Einrichtung eine eigene, auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes und dessen Eltern sowie auf das konkrete soziale Umfeld abgestimmte pädagogische Konzeption, die sich an einem pädagogischen Handlungskonzept²¹ orientiert. Vor diesem Horizont wurden neue pädagogische Konzepte in der Frühpädagogik entwickelt. In den 1980er Jahren entstand aus der pädagogischen Praxis heraus der Offene Kindergarten.²² Durch die Reflexion der eigenen Arbeit veränderten Kindergartenteams ihre Gruppen- und Raumstruktur, um so in ihrem pädagogischen Handeln²³ auf die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, die neuen Erkenntnisse in der Forschung und die Bedürfnisse der Kinder zu antworten.²⁴ Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen einerseits „das Kind als Selbstgestalter seiner Entwicklung“²⁵, andererseits „die Erzieherinnen als Selbstgestalter ihrer Pädagogik“²⁶. Der Ansatz „Early Excellence“²⁷, den Margy Whalley mit ihrem Team 1983 im Pen Green Centre in Corby (Großbritannien) realisierte,²⁸ stellt ein weiteres pädagogisches Handlungskonzept dar. Ausgehend davon, dass jedes Kind ‚exzellent‘ ist, werden Eltern als Erziehungspartner auf Augenhöhe gesehen und in die Bildungsprozesse der Kinder miteinbezogen. „The key concepts which underpin our work may be used as ways to look at individual children’s development and the relationships between parent and child, and worker and child.“²⁹ Kindertageseinrichtungen werden auf der Grundlage dieses pädagogischen Handlungskonzepts zu Familienzentren weiterentwickelt.³⁰ Des

19 Der Begriff ‚Pädagogische Konzeption‘ wird in Punkt 2.4.3 dieser Arbeit definiert.

20 Inklusion „wird in einem umfassenden Sinne als Orientierung im Bildungsbereich verstanden, die auf Bildungsgerechtigkeit zielt und dabei dem Anspruch folgt, Wertschätzung und Heterogenität mit dem Erkennen und Abbauen von Bildungsbarrieren zu verknüpfen.“ Wagner 2013, S. 10

21 Vgl. Punkt 2.4.1 in dieser Arbeit.

22 Vgl. Regel und Kühne 2007, S. 12.

23 „Handeln ist die Form von Aktivität, in der der Mensch in diesen Raum des Mit-anderen-Menschen-Seins hineinwirkt.“ Klafki 1975a, S. 50. Der Begriff ‚Pädagogisches Handeln‘ wird in Punkt 2.1.4 dieser Arbeit erörtert.

24 Vgl. Regel und Kühne 2007, S. 11–20.

25 Regel und Kühne 2007, S. 22

26 Regel und Kühne 2007, S. 27

27 Siehe Whalley und Pen Green Centre Team 2008; siehe Hebenstreit-Müller und Lepenis 2007.

28 Seit 1995 existiert das an die Arbeit anknüpfende „Pen Green Research, Development and Training Base and Leadership Centre“ Pen Green Research 2013c.

29 Pen Green Centre for Children & their Families.

30 Vgl. Kicker und Rodriguez Lopez, S. 17.

Weiteren haben 2001 Hans-Joachim Laewen und Beate Andres das „infans-Konzept der Frühpädagogik“³¹ entwickelt, das in 1200 Kindergärten³² unter anderem in Baden-Württemberg erprobt wurde.³³ Es stellt ein Handlungsmodell zur Verfügung, das die Interessen und Themen der Kinder aufgreift und diese mit den reflektierten Erziehungs- und Handlungszielen der Kindertageseinrichtung in Verbindung setzt. In der infans-Pädagogik kommt der Kooperation und der Beziehungsebene zwischen Kind, Erzieherin und Eltern eine hohe Bedeutung zu.³⁴

Allen pädagogischen Konzepten ist gemeinsam, dass sie eine hohe Kompetenz seitens der Erzieherinnen voraussetzen³⁵ und große Ansprüche an die Erzieherinnen stellen. So hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 128 Berufsanforderungen an Erzieherinnen in den Bildungsplänen der Bundesländer identifiziert.³⁶ Diese reichen von der Erstellung und Umsetzung einer pädagogischen Konzeption über die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Kooperationspartnern sowie der Beobachtung als Grundlage des pädagogischen Handelns bis hin zur Kenntnis der individuellen Kommunikationsformen bei jedem Kind.³⁷

Die pädagogischen Handlungskonzepte stellen die Arbeitsgrundlage für Erzieherinnen und Früh- bzw. Kindheitspädagoginnen dar, um den umfangreichen und anspruchsvollen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag in Kindertageseinrichtungen in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung zu konkretisieren und in ihrem alltäglichen pädagogischen Handeln umzusetzen.³⁸ In dieser Arbeit stellt nun der religiöse Bildungs- und Erziehungsauftrag den Ausgangspunkt dar, der in zwölf (Baden-Württemberg³⁹, Bayern⁴⁰, Niedersachsen⁴¹, Nordrhein-Westfalen⁴², Rheinland-Pfalz⁴³, Saarland⁴⁴, Schleswig-Holstein⁴⁵, Thüringen⁴⁶, Berlin⁴⁷,

31 Siehe Andres und Laewen 2011.

32 Vgl. Andres und Laewen 2011, S. 12.

33 **Auch hier steht ein Forschungsinstitut im Hintergrund, nämlich das „Institut für angewandte Sozialforschung/Frühe Kindheit e.V.“** in Berlin. Vgl. Institut für angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit e. V. 2011.

34 Vgl. Andres und Laewen 2011, S. 16.

35 Vgl. Andres und Laewen 2011, S. 12.

36 Vgl. Lorber und Neuß 2010, S. 21.

37 Vgl. Lorber und Neuß 2010, S. 21.

38 Vgl. Knauf 2007, S. 9–10.

39 Siehe Baden-Württemberg 2006.

40 Siehe Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung 2012.

41 Siehe Niedersächsisches Kultusministerium.

42 Siehe Das Ministerium für Familie und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011.

43 Siehe Ministerium für Bildung 2011.

44 Siehe Saarland-Ministerium für Bildung 2013a; siehe Saarland-Ministerium für Bildung 2013b.

45 Siehe Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2012.

46 Siehe Thüringer Ministerium für Bildung 2011.

47 Siehe Senatsverwaltung für Bildung 2006.

Hamburg⁴⁸, Hessen⁴⁹ und Sachsen⁵⁰) von sechzehn Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesrepublik ausdrücklich formuliert ist.⁵¹

1.1 Forschungsanliegen

Kinder setzen sich neugierig forschend mit den Phänomenen der Welt auseinander.⁵² Dazu gehören auch religiöse Fragen, die Kinder stellen, um die Welt zu verstehen und zu deuten. Eine religiöse Neutralität ist in der religiösen Bildung und Erziehung von Kindern nicht praktikierbar, „weil die einzelnen pädagogischen Akteure und Akteurinnen ihren eigenen kulturellen und (a-)religiösen Hintergrund immer mit einbringen“⁵³. Deshalb wird – ausgehend von der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen und dem in 12 von 16 Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer⁵⁴ explizit formulierten Auftrag religiöser Bildung und Erziehung⁵⁵ – in der Theorie und Empirie dieser Arbeit folgenden drei zentralen Forschungsfragen nachgegangen:

1. Welche Anknüpfungspunkte zeigen die drei analysierten pädagogischen Handlungskonzepte zum religionspädagogischen Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung? (Theoretische Rahmung)
2. Welche Aufgaben haben die Erzieherinnen bei der Begleitung der religiösen Bildung und Erziehung der Kinder und welche Kompetenzen sehen sie für ihr professionelles Handeln als hilfreich an? (Empirie)
3. Welche Möglichkeiten gibt es, religionssensible Bildung als Bestandteil der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen zu integrieren? (Zusammenführung von Theorie und Empirie)

48 Siehe Hamburg-Behörde für Arbeit 2012.

49 Siehe Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium.

50 Siehe Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.).

51 In den 4 Plänen der Bundesländer Brandenburg (siehe Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg), Bremen (siehe Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen der Freien Hansestadt Bremen 2012), Mecklenburg-Vorpommern (siehe Mecklenburg-Vorpommern-Ministerium für Bildung 2011) und Sachsen-Anhalt (siehe Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2013) wird religiöse bzw. ethische Bildung nicht explizit thematisiert. Siehe hierzu auch Kapitel 4.1.2 dieser Arbeit.

52 Vgl. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus 2011, S. 7.

53 Dommel 2007, S. 455. Pädagogisches Handeln ist immer wertbestimmt, es stellt sich allerdings die Frage, ob Erwachsene bzw. Erzieherinnen sich bewusst sind, welche Erfahrungen und Einstellungen ihrem Handeln zugrunde liegen. Vgl. Möller 2002, S. 12–14.

54 Es handelt sich um die Pläne von Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen, Berlin, Hamburg, Hessen und Sachsen.

55 Vgl. hierzu auch Punkt 4.1 in dieser Arbeit.

Anknüpfend an die erste Forschungsfrage ergibt sich die Notwendigkeit, in der theoretischen Rahmung dieser Arbeit das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung pädagogisch zu begründen, was in Kapitel 5 dieser Arbeit durchgeführt wird. Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage wird im empirischen Teil der Fokus auf die konkrete Umsetzung des Entwicklungsfeldes Sinn, Werte und Religion aus dem baden-württembergischen Orientierungsplan in der Praxis gelegt. Dabei ist außerdem von Interesse, ob die anhand der teilnehmenden Beobachtung erhobenen Daten religiöser Bildung und Erziehung aus der Praxis der Kindertageseinrichtungen als religionssensibel einzustufen sind. Die dritte Forschungsfrage macht es erforderlich, die Erkenntnisse aus den ersten beiden Forschungsfragen im dritten Teil dieser Arbeit zusammenzuführen, um dann die Ergebnisse im Kontext des aktuellen wissenschaftlichen elementarpädagogischen und religionspädagogischen Diskurses zu erörtern.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus drei grundlegenden Teilen. Der erste Teil nimmt in den ersten fünf Kapiteln die theoretische Rahmung in den Blick. Nach der Einleitung konzentriert sich das 2. Kapitel auf den Forschungskontext der Elementarpädagogik und die Diskussion zentraler Begriffe und Konzepte für das Forschungsanliegen. Dabei wird sich dem Begriff der religionssensiblen Erziehung angenähert, der aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe“⁵⁶ stammt. Anschließend werden im 3. Kapitel die drei pädagogischen Handlungskonzepte der Frühpädagogik Offener Kindergarten, Early Excellence und infans anhand verschiedener Aspekte analysiert.⁵⁷ Aus den Ergebnissen der Analyse werden Anknüpfungspunkte zwischen den drei Konzepten herausgearbeitet. Auf der Grundlage der diskutierten pädagogischen Handlungskonzepte werden abschließend in diesem Kapitel inhaltliche Kategorien entwickelt zur Auswertung der empirischen Untersuchung im zweiten Teil der Arbeit. Ausgehend vom Bildungsauftrag der Kindergärten wird im 4. Kapitel aufgezeigt, welchen Rahmen die einzelnen Bildungs- und Erziehungspläne der einzelnen Bundesländer vorgeben und welche Rolle den pädagogischen Handlungskonzepten zukommen. Am Beispiel des Orientierungsplans von Baden-Württemberg werden exemplarisch der Bildungsbegriff, die Bildungsbereiche⁵⁸ sowie die religiöse Bildung als religionspädagogisches

56 Lechner und Gabriel 2009d

57 Die Handlungskonzepte werden mit folgenden Untersuchungsaspekten analysiert: a) Welche Entstehungsgeschichte, b) welches Bild vom Kind, c) welcher Bildungsbegriff, d) welche Zusammenarbeit mit den Eltern und e) welche Kompetenzanforderungen an die Erzieherinnen liegen den einzelnen Konzepten zu Grunde? Siehe hierzu auch Punkt 3.1 in dieser Arbeit.

58 Der Begriff ‚Bildungsbereiche‘ wird in Punkt 2.1.3 im Kontext des Bildungsbegriffs erläutert.

Arbeitsfeld für Erzieherinnen herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt wird die Arbeitshilfe „Sinn, Werte und Religion‘ in Kindertageseinrichtungen“⁵⁹ vorgestellt und der Blick darauf gerichtet, wie das Entwicklungsfeld in die Praxis umgesetzt werden kann. Anschließend wird im 5. Kapitel das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung aus der Jugendhilfe auf die Elementarpädagogik übertragen und anhand der Anknüpfungspunkte zu den drei analysierten pädagogischen Handlungskonzepten Offener Kindergarten, Early Excellence und infans im Kontext der Elementarpädagogik pädagogisch begründet. Dieser Schritt ist notwendig, da der Kontext der Elementarpädagogik einen anderen Ausgangspunkt darstellt als der Bereich der Jugendhilfe. Die in diesem Zusammenhang erarbeiteten sechs Handlungsgrundsätze religionssensibler Bildung bilden die Basis für den zweiten Teil der Arbeit, der die empirische Untersuchung umfasst. Mit dieser wird die Ausgangssituation religiöser Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen erhoben. Leitfrage dabei ist, wie religiöse Bildung und Erziehung im Kindergartenalltag stattfindet und ob sie als religionssensible Bildung zu klassifizieren ist. Anhand von zehn leitfadenorientierten Interviews mit Erzieherinnen und vier teilnehmenden Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen wird untersucht, wie das Entwicklungsfeld Sinn, Werte und Religion in die Praxis umgesetzt wird: Welche religiösen und religionspädagogischen Kompetenzen⁶⁰ brauchen die Erzieherinnen, um jedes Kind mit seinen religiösen Fragen, seiner Wertorientierung und seinen existentiellen Erfahrungen⁶¹ zu begleiten? Welchen Platz hat die religiöse Bildung in der pädagogischen Konzeption und wann ist sie als religionssensibel zu betrachten? In Kapitel 6 wird zunächst das methodische Vorgehen für die empirische Untersuchung beschrieben. Die Auswertung der leitfadenorientierten Interviews erfolgt in Kapitel 7 anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring⁶² bzw. Kuckartz⁶³. In Kapitel 8 werden zunächst die beobachteten religionspädagogischen Angebote anhand der zusammengefassten Beobachtungsprotokolle dargestellt und im Anschluss anhand der in Kapitel 5 entwickelten sechs Handlungsgrundsätze religionssensibler Bildung auf ihre Religionssensibilität hin überprüft. Im dritten Teil der Arbeit werden

59 Diözese Rottenburg-Stuttgart u.a. 2011

60 Hugoth unterscheidet zwischen religionspädagogischen Kompetenzen, die die Erzieherinnen für den Umgang mit den Kindern brauchen (Methodenrepertoire), und religiösen Kompetenzen, die die Erzieherinnen in erster Linie zur Klärung ihrer eigenen Religiosität brauchen und die Wissen über Religion beinhalten. Vgl. Hugoth 2005b, S. 82–93.

61 „Um das Erlebnis der Erschütterung oder der Enttäuschung, des tieferen Anspruchs oder der Gefahr, der Beglückung oder der Freude des Gelingens zur *Erfahrung* werden zu lassen, die man als Moment der eigenen Gesinnung und Haltung festhalten, an der man sich wandeln oder an der man wachsen kann, dazu bedarf es der *Reflexion*.“ Klafki 1975a, S. 53

62 Siehe Mayring 2010.

63 Siehe Kuckartz 2012.

schließlich die zentralen Aspekte der theoretischen Rahmung aus dem ersten Teil mit den empirischen Forschungsergebnissen aus dem zweiten Teil zusammengeführt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten werden in Kapitel 9 die zentralen Forschungsergebnisse zusammengefasst, im aktuellen wissenschaftlichen religionspädagogischen Diskurs reflektiert und im Horizont der drei diskutierten pädagogischen Handlungskonzepte und des religionspädagogischen Handlungskonzepts der religionssensiblen Bildung erörtert. Abschließend wird die Bedeutung des religionspädagogischen Handlungskonzepts der religionssensiblen Bildung für die religiöse Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen als integraler Bestandteil der pädagogischen Konzeption herausgearbeitet. Dabei wird aufgezeigt, welche Konsequenzen sich daraus für das professionelle Handeln der Erzieherinnen ergeben, um dem Bildungsauftrag ganzheitlich⁶⁴ gerecht zu werden und die Kinder mit ihren Fragen, Themen und Interessen im Entwicklungsfeld Sinn, Werte und Religion zu begleiten. Zum Abschluss erfolgt ein perspektivischer Ausblick für die elementarpädagogische Praxis.

Folgende Graphik verdeutlicht die drei zentralen Fokusse des Forschungsanliegens:

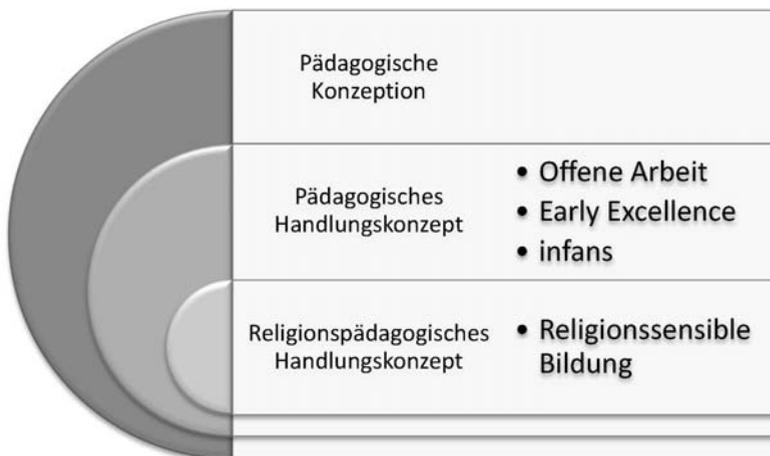


Abbildung 1: Zentrale Fokusse des Forschungsanliegens

Die pädagogische Konzeption einer Kindertageseinrichtung bildet die Arbeitsgrundlage des pädagogischen Handelns der Mitarbeiterinnen, begründet unter anderem anhand eines pädagogischen und religionspädagogischen Handlungskonzepts.

⁶⁴ Zum ganzheitlichen Lernen siehe Punkt 2.1.3 in dieser Arbeit.

2 Zentrale Begriffe und Konzepte der Arbeit

Kapitel 2 befasst sich zunächst mit dem Kontext der Elementarpädagogik, in dem religiöse Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen stattfindet. Dabei wird das Verständnis der zentralen Begriffe ‚Betreuung‘ (Punkt 2.1.2), ‚Bildung‘ (Punkt 2.1.3) und ‚Erziehung‘ (Punkt 2.1.4) in der Elementarpädagogik geklärt. In einem weiteren Schritt wird der Stand der Forschung der religiösen Bildung und Erziehung in der Elementarpädagogik aus elementarpädagogischer (Punkt 2.2.1) und religionspädagogischer Perspektive (Punkt 2.2.2) dargestellt. Anschließend erfolgt eine Annäherung an den Begriff sowie an das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung und Bildung (Punkt 2.3), um abschließend erforderliche Begriffe und Konzepte zu klären, damit religionssensible Bildung einen Bestandteil der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen darstellen kann (Punkt 2.4).

2.1 Der Kontext der Elementarpädagogik

In Deutschland setzt im 19. Jahrhundert eine Tradition der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern vor ihrem Eintritt in die Schule ein.¹ Dabei haben sich unterschiedliche Einrichtungsformen, Konzepte und Berufsbilder sowie widersprüchliche Aufträge entwickelt.² Im Hinblick auf die jüngsten Veränderungen im Kindergarten lässt sich in dem in § 22 Abs. 2 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) 1990 verankerten Bildungsauftrag ein Wendepunkt erkennen. Seither sind Kindertageseinrichtungen seitens der Politik offiziell Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsorte. „Dies führte zu einer Vielzahl von Veränderungen und Herausforderungen für alle, die Kindertageseinrichtungen konzipieren und gestalten.“³ Das Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen ergibt für die pädagogischen Mitarbeiterinnen vielseitige Aufgaben für die Gestaltung des pädagogischen Alltags. Diese Aufgaben lassen sich fünf Kernbereichen zuordnen: die Planung der Bildungsarbeit, die Gestaltung von Rahmenbedingungen, die Gestaltung von Gruppenprozessen, die individuelle Begleitung eines jeden Kindes sowie die Kommunikations- und Interaktionskultur.⁴ Der Wendepunkt der Veränderungen in Kindertageseinrichtungen lässt sich darüber hinaus an der ersten Auswertung der Ergebnisse der in Schulen durchgeführten PISA-Studie im Jahr 2002 festmachen, bei denen Deutschland im internationalen Vergleich wenig zufriedenstellend abschnitt. Daraus ergab sich unter anderem eine neue politische und fachliche Diskussion im elementarpädagogischen Bereich zum gesetzlich verankerten Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen:

1 Vgl. Aden-Grossmann 2011.

2 Vgl. Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 15–22.

3 Bamler et al. 2010b, S. 40

4 Vgl. Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 83–88.

„Als Konsequenz der Bildungsdiskussionen wurden in jedem Bundesland Curricula (Bildungspläne) für den elementarpädagogischen Bereich entworfen.“⁵ In dem Sammelband „Elementarpädagogik nach PISA“⁶ wird unter anderem gefordert, Bildungs- und Lernprozesse domänenspezifisch bei Kindern zu fördern, aber auch lernmethodische Kompetenzen zu vermitteln.⁷ Auch die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte auf akademischem Niveau⁸ und eine verstärkte Forschung in diesem Bereich werden diskutiert.⁹ Das Projekt „Profis in Kitas“¹⁰, das von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert wurde, unterstützte von 2005 bis 2011 die Gründung von Studiengängen, sodass rund 60 Hochschulen und Fachhochschulen Studiengänge zur Pädagogik der (frühen) Kindheit anbieten.¹¹ Vor diesem Hintergrund versteht sich die Pädagogik der frühen Kindheit als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft¹² und beschäftigt sich mit allen pädagogischen Problemen und Handlungsfeldern, die für Kinder von der Geburt bis zum Schuleintritt von Belang sind. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich die Pädagogik der frühen Kindheit nicht nur auf die Kinder und das Geschehen in den verschiedenen Einrichtungen beziehen kann, sondern sich „auch mit den Beziehungen der Kindertageseinrichtungen zu Familie und Schule und – allgemeiner noch – mit den gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen des Aufwachsens beschäftigen“¹³ muss. Weiterführend ergibt sich aus der Diskussion von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen auch der Auftrag an die Elementarpädagogik, „eine wissenschaftstheoretische Didaktik und Methodik zu entwickeln“¹⁴ und die Anschlussfähigkeit zu den Bezugswissenschaften wie zum Beispiel der Entwicklungspsychologie aufzuzeigen.¹⁵

Im Bereich der frühen Bildung lassen sich verschiedene Entwicklungen aufzeigen.¹⁶ Die Einführung der Bildungspläne und gesetzlichen Neuerungen auf Bundesebene¹⁷ stellen normative Veränderungen dar. Strukturelle Veränderungen ergeben sich unter anderem durch die Lernfelddidaktik in der Ausbildung an Fachschulen, die sich als eine Breitbandausbildung versteht, die „grundlegende

5 Bamler et al. 2010b, S. 41

6 Fthenakis 2003a

7 Vgl. Gisbert 2003.

8 Siehe Balluseck et al. 2003.

9 Vgl. Fthenakis 2003b.

10 Robert Bosch Stiftung

11 Vgl. Stieve 2011, S. 56.

12 Vgl. Fried et al. 2012, S. 11.

13 Fried et al. 2012, S. 9

14 Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 41

15 Vgl. Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 40–42.

16 Vgl. Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 4–12.

17 Zu nennen sind hier unter anderem das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) von 2004 und das Kinderförderungsgesetz (KiFöG) von 2008, vgl. Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 4.

und übergreifende Kompetenzen für die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe¹⁸ vermittelt. Seit der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 2002 ist in der Ausbildung die Kompetenzorientierung in Lernfeldern von zentraler Bedeutung, die in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer unterschiedlich ausgeführt wird.¹⁹ Die Einführung der ersten Studiengänge ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘ im Wintersemester 2004/2005 an Hochschulen stellt eine weitere strukturelle Veränderung im Bereich der Frühpädagogik dar. Die Modularisierung der Erzieherinnenausbildung wird im Hinblick auf das lebenslange Lernen als eine Chance gesehen, die Durchlässigkeit von Fachschule und Hochschule zu verbessern.²⁰ Mehr als 60 Bachelor- und Masterstudiengänge haben sich bundesweit im Bereich Bildung und Erziehung im Kindesalter mit unterschiedlichen inhaltlichen Profilen etabliert.²¹ Die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung wird als eine Teil-Akademisierung des Berufs gesehen, da Aspekte der Jugendarbeit sowie der Heil- und Sonderpädagogik aus der Breitbandausbildung der Fachschulen in den Studiengängen nicht berücksichtigt werden können. Inwieweit die Hochschulabsolventinnen die Praxis auch quantitativ und qualitativ nachhaltig verändern und zu einer Professionalisierung beitragen, bleibt abzuwarten.²² Darüber hinaus wurde die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) initiiert, ein gemeinsames Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI).²³ Die Ziele der Initiative sind es, in der Frühpädagogik Transparenz zu schaffen, in der Aus- und Weiterbildung Qualität zu sichern, Anschlussfähigkeit zu bewirken und das Feld zu vernetzen.²⁴ Inhaltliche Veränderungen in den Kindertageseinrichtungen sind in Bezug auf die Beobachtung und Dokumentation²⁵, die pädagogischen Handlungskonzepte,

18 Cloos et al. 2013a, S. 22.

19 Vgl. Cloos et al. 2013a; vgl. Janssen 2011.

20 Vgl. Cloos et al. 2013b.

21 Vgl. Cloos et al. 2013a, S. 26.

22 Vgl. Cloos et al. 2013a, S. 26.

23 Vgl. Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 4–5, Becker-Stoll 2011, S. 54 und Leu 2013.

24 Vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V.

25 „*Beobachtung* ist ein strukturierter und zielorientierter Wahrnehmungsprozess, durch den Erzieherinnen gezielt und reflektiert feststellen können, wie sich Kinder entwickeln, was sie tun und womit sie sich beschäftigen. Daneben können Beobachtungen auch ungeplant und spontan durchgeführt werden. Die *Dokumentation* ist die systematische Zusammenstellung der Beobachtungen, ohne die die Erkenntnisse wieder vergessen oder durcheinandergbracht werden können. Dokumentiert werden sowohl Erkenntnisse aus systematischen als auch aus ungeplanten Beobachtungen. Eine systematische Beobachtung und die Dokumentation der Beobachtungen ist eine Grundlage professionellen erzieherischen Handelns. Aus den Beobachtungsergebnissen werden Handlungsschritte für die pädagogische Arbeit und die Zusammenarbeit mit den Eltern abgeleitet ... Die Grenzen der Beobachtung liegen darin, dass die beob-

die Bildungsbereiche, die differenziertere Analyse pädagogischer Prozesse, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Qualitätsentwicklung und das Qualitätsmanagement zu beobachten. Dabei wird in diesem Bereich allerdings immer wieder darauf hingewiesen, dass empirischen Studien fehlen.²⁶ Auch institutionell verändern sich die Kindertageseinrichtungen. In der Gesellschaft werden sie vermehrt als Lern- und Lebensräume wahrgenommen, es gibt zum Teil die Weiterentwicklungen zu Familienzentren.²⁷ Des Weiteren zeigen sich im Bereich der Forschung Veränderungen. Zeichnete sich die frühere Forschung durch drei nebeneinanderstehende Forschungsgebiete aus (entwicklungspsychologische Grundlagenforschung, soziologische Kindheitsforschung und früh- bzw. elementarpädagogische Forschung), so lässt sich heute eine Zusammenarbeit verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und ein Ausbau der Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit erkennen.²⁸ Es wird insbesondere eine empirische Grundlagenforschung gefordert, da „die Praxis eher auf Traditionen und ‚Gewissheiten‘ beruht anstatt auf abgesicherten empirischen Erkenntnissen.“²⁹

Die Veränderungen zeigen sich auch im Berufsbild der Erzieherin, die sich von 1840 bis heute in vier Abschnitten beschreiben lassen.³⁰ Die Berufsbezeichnung ‚Erzieherin‘ beziehungsweise ‚Kindergärtnerin‘ soll durch die veränderten anspruchsvolleren Aufgaben zukünftig durch ‚Elementarpädagogin‘³¹ beziehungsweise ‚Kindheitspädagogin‘³² ersetzt werden. Durch die veränderten familiären und gesellschaftlichen Voraussetzungen³³ sowie die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer ergeben sich neue, differenzierte Aufgabenbereiche für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.³⁴ Ausgangspunkt ist das Kind, bei dem die

achtende Erzieherin mehr oder wenig stark durch ihre Beobachtungstätigkeit selbst das Geschehen beeinflusst. Ein Beobachtungsvorgang setzt sich grundsätzlich aus verschiedenen Stufen zusammen: 1. Beschreibung und Dokumentation von Verhalten, 2. Interpretation des Verhaltens, 3. Bewertung des Verhaltens, 4. Erarbeitung von Handlungsschritten.

Beobachtungsformen

Introspektion [...] Fremdbeobachtung [...] Naive Beobachtung [...] Strukturierte Beobachtung [...] Teilnehmende Beobachtung / aktive Beobachtung [...] Nicht-teilnehmende Beobachtung / passive Beobachtung [...] Offene Beobachtung [...] Verdeckte Beobachtung [...]“ Vollmer 2005, S. 107.

26 Vgl. Remsperger 2011, S. 21, Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 5 und Kluczniok et al. 2012, S. 33; vgl. Fried et al. 2012, S. 11.

27 Vgl. Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 5.

28 Vgl. Mischo und Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 5–6.

29 Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 171

30 Siehe Ebert 2012; siehe Ebert 2006.

31 Textor

32 Ebert 2012

33 Vgl. Hugoth 2012, S. 20–53.

34 Vgl. Textor.

Erzieherin durch ihre Beobachtungen die individuelle Entwicklung³⁵, die Themen, Interessen und Bedürfnisse im Blick hat. Ziel ist es, die Kinder mit ihren Kompetenzen zu fördern und zu fordern sowie eine anregende Umgebung zu schaffen, die selbsttätige Lernprozesse initiiert. Die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gehört genauso zu den Arbeitsaufgaben wie die Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen im Sozialraum.³⁶ Bei den vielfältigen Anforderungen an die Erzieherinnen und angesichts ihrer unterschiedlichen Aufgaben muss zwar festgestellt werden: „Eine wissenschaftliche Reflexion des Berufs ‚Erzieher/in‘ gibt es derzeit noch nicht.“³⁷ Dennoch können einige Merkmale des professionellen Handelns von Erzieherinnen benannt werden, etwa der fachliche Dialog im Team, die Unterstützung durch Beratung, die kontinuierliche Qualifizierung sowie die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.³⁸ Erzieherinnen „brauchen ‚kindfreie‘ Räume und Zeiten, um sich kollegial zu beraten, sich fachlich auszutauschen und gemeinsame Absprachen zu treffen.“³⁹ Um den vielfältigen Aufgaben mit den dazu nötigen fachlichen und personalen Kompetenzen gerecht zu werden, braucht es eine akademisierte Ausbildung, die Kenntnisse in (Entwicklungs-) Psychologie, unterschiedlichen Teildisziplinen der Pädagogik, Sprache, Kulturwissenschaft, Recht und Management vermittelt. Von allen OECD-Mitgliedsstaaten sind Deutschland und Österreich die einzigen, bei denen die elementarpädagogische Ausbildung überwiegend an Fachschulen stattfindet.⁴⁰ Demgegenüber ist allerdings unter Berücksichtigung der Besonderheit des Deutschen Schulsystems anzumerken, dass die Ausbildung für Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik in Deutschland in dem 2011 veröffentlichten „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“⁴¹ auf der Niveaustufe sechs (von acht) eingeordnet ist, auf der auch Bachelor-Abschlüsse stehen.⁴² Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) legt ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil der in Deutschland erworbenen Kompetenzen für lebenslanges Lernen vor. Dem DQR zugrunde liegt der „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“⁴³ (European Qualifications Framework – EQF), der 2008 vom Europäischen Parlament und vom Rat angenommen wurde. In Folge dessen waren die

35 „Entwicklung steht im Zusammenhang mit Reifungsprozessen und wird auch auf Teilbereiche angewendet [...] Das Potenzial für die Entwicklung liegt in den veranlagten (endogen) und von außen bewirkten (exogenen) Dispositionen oder auch Möglichkeiten des Individuums.“ König 2010, S. 13.

36 Vgl. Textor.

37 Kirchoff 2008, S. S. 41

38 Vgl. Andres 2002, S. 343.

39 Heck 2002, S. 338

40 Vgl. Textor.

41 Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 2011.

42 Vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) 2011, S. 7 und Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2012, S. 5.

43 Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2009

Mitgliedsstaaten der Europäischen Union aufgrund der nationalen Unterschiedlichkeiten der Bildungs- und Qualifikationssysteme bis 2012 aufgerufen, nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, um die Mobilität der Bürger innerhalb des europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktes zu unterstützen und die Durchlässigkeit innerhalb der nationalen Bildungssysteme zu gewährleisten.⁴⁴

Die Elementarpädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik befindet sich – wie oben dargelegt – im Wandel, da sich unter anderem gesellschaftlich die Formen des familiären Zusammenlebens und teilweise das Rollenverständnis von Männern und Frauen, Vätern und Müttern verändert haben.⁴⁵ Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bringt eine Individualisierung auch in der kindlichen Lebenswelt⁴⁶ mit sich. Vielfach wird in der aktuellen Diskussion eine mangelnde Vermittlung sozialer Werte beklagt.⁴⁷ Die Lebenswelt der Kinder wird betrachtet aus pädagogischer, psychologischer und ökonomischer Perspektive, die es zu vereinbaren gilt. Dies stellt die grundlegenden Herausforderungen an die Elementarpädagogik dar. Es bedeutet, dass die Erzieherin heute weniger als Betreuerin, sondern mehr als Pädagogin gefragt ist, die mit einer empathischen Haltung⁴⁸ die Rahmenbedingungen für die Entwicklungsprozesse der Kinder schafft.⁴⁹

„Eine Beziehung ist für ein Kind förderlich, wenn die (pädagogische) Grundhaltung des Erwachsenen nachstehende Basisvariablen aufweist:

- Echtheit (Kongruenz)
- Akzeptanz (Wertschätzung)
- Einfühlungsvermögen (Empathie)⁵⁰.

Von den Begriffen Pädagogik der frühen Kindheit, Frühpädagogik, frühe Bildung oder Pädagogik der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung grenzen sich die Autorinnen des Buches „Lehrbuch Elementarpädagogik“⁵¹ bewusst ab. Sie wählen den Begriff der Elementarpädagogik und lehnen sich bei der Definition des Begriffs an Bettina Paetzold an, die Elementarpädagogik im engeren Sinn als eine Institutionenpädagogik für Kinder im Alter zwischen null und sechs Jahren ver-

44 Vgl. Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, S. 2–3.

45 Vgl. Textor und Hugoth 2012, S. 20–53.

46 „Die Lebenswelt ist die für einen Menschen konkret erfahrbare, soziale, kulturelle und räumliche Umwelt. Der Begriff der Lebenswelt geht auf Edmund Husserl zurück. Er begründet eine philosophische Grundlagentheorie, die universell-menschliche Voraussetzungen der Wissenschaft entdecken sollte. Für ein Kind im Kindergarten ist das Dorf oder der Stadtteil die Lebenswelt.“ Vollmer 2005, S. 15

47 Vgl. Textor.

48 „Innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt“ Duden 2013.

49 Vgl. Textor.

50 Franz 2010, S. 37. Diese Grundhaltung hat ursprünglich Carl Rogers in seiner ‚Personenzentrierten Gesprächstherapie‘ formuliert, siehe hierzu ausführlich Rogers 1991.

51 Bamler et al. 2010a

steht und in einem weiteren Sinn als eine Pädagogik, die sich mit Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in der Familie und in den Institutionen von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit beschäftigt.⁵² Diese Definition ergänzen die Autorinnen durch drei Punkte:

1. Die frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse bilden den Ausgangspunkt für ein lebenslanges Lernen und Entfalten des Menschen, was der Begriff ‚elementar‘ miteinschließt.
2. Diese elementaren Bildungs- und Entwicklungsprozesse zeigen sich im Spiel, durch das die Kinder ihre Erfahrungen in der Welt verarbeiten und neu konstruieren.
3. Die in Kindertageseinrichtungen verbrachte Zeit wird als Bildungszeit verstanden. Bildungs- und Entwicklungsprozesse werden nicht als vorschulische Bildung, sondern ganzheitlich verstanden.⁵³

Alle Termini – Elementarpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Vorschulpädagogik, frühe Bildung oder Frühpädagogik – verbinden die Bereiche der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in den Institutionen und damit einhergehend den familiären und schulischen Bereich sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Anforderungen. Die Entscheidung, in dieser Arbeit den Begriff ‚Elementarpädagogik‘ zu verwenden, resultiert aus dem dargelegten Verständnis dieses Begriffs.

2.1.1 Kindertageseinrichtungen als sozialpädagogische Institutionen

In den familienergänzenden Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagesstätten werden Kinder zwischen dem 1. und 12. Lebensjahr halbtags oder ganztags betreut.⁵⁴ Der Kindergarten ist die pädagogisch bekannteste familienergänzende Institution, die Kinder zwischen dem 2./3. und 6. Lebensjahr besuchen.⁵⁵ Allen Formen der oben genannten sozialpädagogischen Einrichtungen ist gemeinsam, dass ihr Tätigkeitsbereich und Auftrag die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern vor der Schulpflicht und außerhalb der Schule ist.⁵⁶ Die Kinder werden von – an Berufsschulen ausgebildeten – Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen sowie von – an Hochschulen ausgebildeten – Sozialpädagoginnen

52 Vgl. Paetzold 2001, S. 18.

53 Vgl. Bamler et al. 2010b, S. 6f.

54 Vgl. Ebert 2003, S. 332.

55 Vgl. Hobmair und Altenthan 2009, S. 93–96. Die Begriffe ‚Kindertageseinrichtung‘ und ‚Kindergarten‘ werden in dieser Arbeit synonym verwendet, da es auch in der Praxis keine einheitliche Verwendung der Begriffe gibt. Viele Einrichtungen erweitern ihre zeitlichen und altersmäßigen Betreuungsangebote, sie sind in diesem Sinne keine klassischen Kindergärten mehr und halten dennoch an der Bezeichnung fest.

56 Vgl. Jaszus et al. 2008, S. 21.