

Abschlussbericht „Religionspädagogik im Elementarbereich“

zum Forschungsprojekt

**Religionspädagogik im Elementarbereich –
Eine Längsschnitt-Fallstudie zur religiösen Entwicklung
junger Kinder
sowie zur religionspädagogischen Professionalität
pädagogischer Fachkräfte**

Inhalt

1.	Kurzzusammenfassung	3
2.	Einführung	4
2.1	Ausgangslage	4
2.2	Zielsetzung des Forschungsprojekts	5
3.	Beschreibung des Forschungsfeldes	7
3.1	Bistümer und Einrichtungen	7
3.2	Die „Studienkinder“	8
3.3	Die Erzieher_innen / pädagogischen Fachkräfte	9
3.4	Eltern / Großeltern	10
4.	Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsverfahren	12
4.1	Untersuchungsdesign	12
4.1.1	Bestandsaufnahme und Erhebung der Voraussetzungen	12
4.1.2	Bestimmung des Forschungsfeldes	14
4.2	Methoden / Instrumente der Datenerhebung	14
4.2.1	Teilnehmende Beobachtung	15
4.2.2	Non-reaktive Verfahren	15
4.2.3	Interviews	15
4.2.4	Vorsprachliche Kommunikation	15
4.3	Methoden der Datenauswertung	15
4.3.1	Korrelation von Datenerhebung und Auswertung	16
4.3.2	Theorieorientiertes Kodieren	16
4.3.3	Ständiger Vergleich	17
4.3.4	Schreiben von Memos	17
4.3.5	Schritte der Auswertung	17
4.4	Datenschutz	17
5.	Ergebnisse der Studie	18
5.1	Jedes Kind entwickelt eine ihm eigene Religiosität und Spiritualität	19
5.2	Bedeutung der „Religionssensibilität“	22
5.3	Inhalte religionssensibler religiöser Bildung und Erziehung	23
5.4	Genderperspektive	24
5.5	Elternarbeit	25
5.6	Interkulturelle und interreligiöse Arbeit	26
5.7	Religiöse Bildung und Erziehung und familienpastorale Arbeit	27

6.	Folgerungen, Empfehlungen und Weiterarbeit	28
6.1	Zur Konzeption religiöser Bildung und Erziehung	29
6.1.1	Unterstützung bei der Entwicklung der Persönlichkeit und der religiösen Identität.....	29
6.1.2	Religiosität, Spiritualität und Resilienz oder: Salutogenese	30
6.1.3	Religiositätssensibilität als leitendes Prinzip	31
6.1.4	Religiöse Bildung als Grundlage von Bildung	31
6.1.5	Qualitätsmanagement.....	32
6.2	Zur Eltern- und Familienarbeit sowie Familienpastoral	32
6.3	Zur religionspädagogischen Aus- und Fortbildung von Erzieher_innen.....	32
6.4	Erste Schritte	33
7	Literatur	35

1. Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Abschlussbericht stellt Anlage, Durchführung und Ergebnisse des Forschungsprojekts „Religionspädagogik im Elementarbereich – Eine Fallstudie zur religiösen Entwicklung junger Kinder sowie zur religionspädagogische Kompetenzentwicklung von pädagogischen Fachkräften“ vor, das im Zeitraum 01.09.2012 bis 31.12.2015 von der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn, durchgeführt und von der Deutschen Bischofskonferenz, dem Bonifatiuswerk der Deutschen Katholiken und den beteiligten Bistümern finanziell gefördert wurde. Kernstück des Berichts sind die zentralen Forschungsergebnisse, aus denen Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die religionspädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden.

Gegenstand des Projekts ist zum einen die Frage nach einer am jungen Kind orientierten religiösen Bildung, die auf der einen Seite unter den Bedingungen des Aufwachsens in einer pluralen und multi-religiösen Gesellschaft erfolgt und auf der anderen Seite den neuesten entwicklungspsychologischen und neurobiologischen Erkenntnissen sowie jenen der Kindheitsforschung Rechnung trägt. Zum anderen geht es um die Frage der religionspädagogischen Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, die unter dieser Perspektive zu überprüfen und neu zu akzentuieren ist: mit dem Ziel, zu einer adäquaten religionspädagogischen Professionalität zu führen und entsprechenden Qualitätskriterien zu folgen. Im Fokus stehen also sowohl das Kind als Subjekt religiöser Bildung als auch die pädagogischen Fachkräfte (und damit die Kindertageseinrichtungen), die religionspädagogische Aktivitäten verantworten und gestalten.

Um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das in 34 Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft in acht (Erz-)Bistümern – Dresden-Meißen, Erfurt, Freiburg, Köln, Limburg, Magdeburg, Münster, Paderborn – durchgeführt wurde. Die Umsetzung erfolgte in Form einer Längsschnitt-Fallstudie mit insgesamt 133 „Studienkindern“ über den Zeitraum von September 2012 bis April 2015 in Kooperation mit pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen. Das von den Erzieherinnen gesammelte Datenmaterial wurde mit diesen vor Ort bearbeitet und in einem ersten Schritt ausgewertet. Auf diese Weise gewann das Forschungsteam, bestehend aus Prof'in Dr. Agnes Wuckelt (Leitung), Dipl.-Rel.Päd. Viola M. Fromme-Seifert (Wissenschaftliche Mitarbeiterin) sowie studentischen Hilfskräften¹, zudem einen vertieften Einblick in die religionspädagogische Arbeit vor Ort. Zugleich konnten mit den Fachkräften Anforderungen an die religionspädagogische Professionalität definiert, Perspektiven für eine zukunftsfähige religionspädagogische Arbeit entwickelt sowie im Prozess entsprechende Konzepte erprobt werden. Die sich an die Längsschnitt-Fallstudie anschließende intensive Auswertung des umfangreichen Datenmaterials aus den Beobachtungen der Kinder gibt Aufschluss über Faktoren und Aufgaben religiöser Entwicklung junger Kinder und zugleich (teilweise indirekt) über zurzeit in den Einrichtungen favorisierte, aber auch auf den Prüfstand zu stellende und neu zu akzentuierende religionspädagogische Konzepte.

Auf diese Weise konnten belastbare Erkenntnisse über förderliche und hinderliche Faktoren einer konsequent am Kind, seiner Biographie und seinen Ressourcen orientierten religiösen Bildungsarbeit

¹ Namentlich Frau Lea Diekemper und Frau Anne-Kathrin Hegemann (im Jahr 2012), Frau Bettina Aust und Frau Judith Köfer (im Jahr 2013/14) und Frau Alexandra Hein (im Jahr 2014/15). Die Studierenden übernahmen überwiegend Schreib- und Kopierarbeiten, transkribierten die auf Tonträgern aufgezeichneten Interviews mit Studienkindern und Videographien oder führten Recherchearbeiten durch. Aus Zeit- und Kostengründen nahmen diese Mitarbeiterinnen äußerst selten und dann nur in Paderborn an den Besprechungen in den Einrichtungen teil. Alle Studierenden haben in der Zwischenzeit das Studium der Religionspädagogik erfolgreich mit der Bachelor-Prüfung bestanden.

gewonnen werden, die zur Reflexion und Weiterentwicklung der Religionspädagogik im Elementarbereich anregen, den Handlungsbedarf für die Unterstützung von pädagogischen Fachkräften vor Ort konkretisieren und eine subjektorientierte Praxisentwicklung fördern. Zwar lassen sich auf Grund der Heterogenität des Feldes (in den unterschiedlichen Regionen der BRD, die sich durch die Beteiligung der o.g. acht (Erz-)Bistümer ergab) keine verallgemeinernden und allgemeingültigen Aussagen machen, aber es zeichnen sich dennoch im Untersuchungsmaterial verschiedene Tendenzen ab, die für die zukünftige religionspädagogische Arbeit in (nicht nur in kirchlicher Trägerschaft befindlichen) Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen sind und im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

2. Einführung

2.1 Ausgangslage

Religiöse Bildung gehört zum Auftrag aller Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche; sie haben einen Beitrag dazu zu leisten, dass sich die heranwachsende Person in einer pluralen und äußerst komplexen Zeit und Gesellschaft die Welt erschließen und sich darin religiös orientieren kann. Durch religiöse Bildung soll das Kind der Religion unseres Kulturkreises begegnen, sie kennen und verstehen lernen, sich erschließen und aneignen können. Dies ist gerade in unserer sich weiterhin verändernden Gesellschaft im Blick auf die Option eines friedlichen Miteinanders von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und unterschiedlicher Religionszugehörigkeit von großer Bedeutung.² So haben mittlerweile fast alle Bundesländer Bildungs- bzw. Orientierungspläne entwickelt, die nahezu alle Bildungsbereiche wie „Sinn“ oder „Philosophie“, „Werte“ oder „Ethische Erziehung“, viele die Bereiche „Religion“ oder „Interkulturelle und Interreligiöse Bildung“ beinhalten (vgl. dazu Fleck 2011). Sie weisen „viele positive Akzente auf“: „Kinder werden als kompetente, autonome und aktive Akteure ihres Lernens ernst genommen“ (Fleck 2013, 11). Ebenfalls wird die „Rolle der Erzieherin/des Erziehers, die/der ... die religiösen Bildungsprozesse begleitet und mitgestaltet ... aufgewertet und verstärkt thematisiert“ (ebd.).

In der Folge ist das Thema Religiöse Bildung und Erziehung im Elementarbereich bzw. in der Frühpädagogik im letzten Jahrzehnt zu einem Bestandteil der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskussion geworden (vgl. etwa Habringer-Hagleitner 2006; Schäfer 2006; Scheilke/Schweitzer 2006; Bucher 2010; Fleck 2011; Fleck 2013; Hugoth 2013; Weber 2014) Im Fokus des Interesses steht die Diskussion über das, „was Kinder stärkt und fördert angesichts einer Umwelt, die immer mehr Flexibilität und individuelle Entscheidungen von den Einzelnen verlangt und die sich ihnen ebenso multikulturell wie multireligiös präsentiert“ sowie die Antwortsuche auf die Frage nach der Rolle, die religiöse Erziehung und Bildung dabei spielen (Fleck 2013, 8).

Diese Diskussion findet sich auch in der Praxis in Kindertageseinrichtungen, insbesondere jenen in katholischer Trägerschaft, als deren Alleinstellungsmerkmal religiöse Bildung gilt, die sich als „Orte gelebten Glaubens“ verstehen und sich daher in der religionspädagogischen Arbeit einer besonderen Herausforderung zu stellen haben (DB 89, 2009, 37): Dabei stellt einerseits die plurale Religiosität, die in den Einrichtungen vorzufinden ist, nämlich die Tatsache, dass „neben katholischen Kindern

² So betonte die Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel bereits in ihrer ersten Regierungserklärung 2005 und neuerdings anlässlich der Verleihung des Abraham-Geiger-Preises am 02.12.2015 die Notwendigkeit religiöser Bildung: Erst durch „das Verstehen der eigenen religiös-kulturellen Wurzeln“ werde „das Verstehen einer anderen Religion ... möglich“. „Religiöse Bildung fördere Toleranz und schütze davor, die eigenen Überzeugungen absolut zu setzen. Sie schaffe damit die Voraussetzung für den Dialog“, so die Bundeskanzlerin. (Vgl. <http://www.wdr5.de/sendungen/diesseitsvonedem/abraham-geiger-preis-100.html> - download am 28.12.2015)

auch Kinder anderer christlicher Konfessionen, anderer Religionen oder ohne religiöse Zugehörigkeit“ die Einrichtung besuchen, einen wesentlichen Aspekt dar (ebd.). Andererseits ist damit umzugehen, dass auch die katholischen Kinder aus unterschiedlichsten Gründen „keine homogene Gruppe“ sind (ebd. 38). Was brauchen Kinder, um gesund aufwachsen zu können, was brauchen sie zu einem gelingenden Leben? Welche Rolle spielt dabei Religion – was ist darunter zu verstehen, wie ist Religion, und speziell die christliche Religion zu definieren? Und was bedeutet dies schließlich für die Vermittlung und Aneignung eines „katholischen Glaubens“ in einer Einrichtung, deren religionspädagogische Konzeption die „in die pastorale Arbeit der Pfarrgemeinde oder der neuen Seelsorgeeinheiten eingebettet“ ist (DB 89, 40)? Welches der aktuell praktizierten Konzepte und Modelle ist zu favorisieren? Eines der zu den „explizit christlich-religiösen“ oder zu den „implizit christlich-religiösen“ bzw. zu den „integrativen“ zu zählenden Modelle religiöser Bildung (vgl. Habringer-Hagleitner 2006)? Darüber hinaus bieten sich Konzeptionen einer „religionssensiblen“ Religionspädagogik an (Bederna/König 2009; Weber 2014) an.

Die Religionspädagogik – ihrem Selbstverständnis nach eine Verbund- und Handlungswissenschaft – erhält zur Beantwortung ihrer Themenstellungen Impulse aus ihren Bezugswissenschaften, insbesondere der Frühpädagogik und Kindheitsforschung (vgl. z.B. Fried 2008; Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010), den Neurowissenschaften (vgl. z.B. Korte 2011) und der Entwicklungspsychologie (vgl. z.B. Haug-Schnabel/Hensel 2012; Kasten 2011). Daraus erwachsen aber zugleich Anfragen an die bisherige Praxis religiöser Bildung in Krippe, Kita und Kindergärten (vgl. Hugoth 2012, 68f.) und die Notwendigkeit eines veränderten Blicks auf die Religionspädagogik im Elementarbereich.

Kindheitsforschung und Religionspädagogik haben in den letzten zwei Jahrzehnten einen Paradigmenwechsel vollzogen, der Kinder, ihre Sinnwelten und Perspektiven ins Zentrum stellt. Angeregt durch die „Kinderphilosophie“ bildete sich in den 1990er Jahren eine „explizite Kindertheologie“ heraus, die sich u.a. für eine stärkere Einbeziehung und Aufwertung der Kinder einsetzt (vgl. Zimmermann 2010, 46-51). Allerdings widmet sich dieses Konzept primär Vorschul- und Schulkindern „zwischen fünf und fünfzehn Jahren“, die von „Säuglingen bzw. Kleinkindern“ abzugrenzen sind (ebd. 79); junge Kinder unter fünf Jahren werden daher noch kaum in den Blick genommen. Dies hat seinen Grund darin, dass als „Rahmengrenze“ für die Bestimmung dessen, was hier unter „Kindheit“ verstanden wird, vornehmlich „die Ausbildung einer bestimmten Sprachkompetenz“ gilt (ebd. 81). Unter dieser Perspektive fragt die religionspädagogische Forschung im Bereich der frühen Kindheit nach dem Selbstbild des Kindes, seiner Weltaneignung und -deutung, erkennt sie das Kind als maßgeblich am Aufbau seiner Lebenswelt beteiligten Akteur oder würdigt seine Fähigkeit zu komplexem Denken (vgl. ebd. 70-80). Somit „ist Kindertheologie von zufälligen Kinderäußerungen zu unterscheiden“ und kann „immer nur in Bezug auf Erwachsene wahrgenommen und reflektiert werden“ (ebd. 165). In diesem Kontext sind die Rolle der Erwachsenen im religiösen Selbstbildungsprozess des Kindes sowie die Anforderungen an religiöse Bildung und Erziehung neu zu definieren (vgl. Wuckelt 2012).

2.2 Zielsetzung des Forschungsprojekts

Die Längsschnitt-Fallstudie „Religiöse Entwicklung junger Kinder“ geht der Frage nach dem Wesen und der Entwicklung kindlicher Religiosität und Spiritualität und den sich daraus ergebenden religionspädagogischen Aufgaben der Erzieherinnen nach, die ihren Ausgangs- und Zielpunkt in der Perspektive des Kindes haben. Angesichts der religiösen Pluralität nimmt sie die subjektive, die individuelle Seite von Religion, also Religiosität in den Blick; das, was der und die einzelne (bewusst oder unbewusst) als seine und ihre Religion lebt, wie er oder sie religiös denkt, sich verhält, fühlt, handelt (vgl. Angel 2006).

- In diesem Sinne gehört Religiosität zur anthropologischen „Grundausrüstung“ des Menschen. Neuere religionssoziologische Untersuchungen (z.B. Hervieu-Léger 2004; BertelsmannStiftung 2007) belegen, dass Menschen auch heute (entgegen der „Säkularisierungstheorie“) sehr wohl religiös ansprechbar und religiös Suchende sind.
- Religion wird als „erlebnishaftes Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen“ (Mensing 1962) verstanden (substantialistischer Religionsbegriff).
- Religiöses Lernen (von Menschen jeden Alters) ist ein Vorgang, der sich zunächst im Innern eines Menschen vollzieht, dann nach außen sichtbar wird (z.B. in Kommunikation oder Handeln). Es steht in Korrelation zum Lebenskontext und zur Biographie der und des Einzelnen.
- Spiritualität (heute ein Modebegriff) bedeutet im Rahmen dieser Studie ganz allgemein eine bestimmte Ausdrucksgestalt des religiösen Lebens (z.B. bestimmte Riten, Stille, Körperhaltungen, Teilnahme an Gottesdiensten); in christlicher Sicht ein „Leben aus dem Geist“ (Karl Rahner), also eine Lebensweise, die sich von einer Beziehung zu Gottes / Jesu Christi Geist getragen weiß.

Es wird davon ausgegangen, dass

- Jungen und Mädchen grundsätzlich und unabhängig von religiöser Sozialisation bereits im jungen Alter (U3) eine individuell ausgestaltete Religiosität entwickeln.
- Jungen und Mädchen – im Kontext ihrer spezifischen Erfahrungs- und Lebenswelten – unterschiedliche Selbst- und Weltansichten sowie religiöse Deutungsmuster entwickeln (Gender-Aspekt).
- Jungen und Mädchen bereits im jungen Alter („U3“) sich die von Erwachsenen angebotenen religiösen Inhalte, Symbole, Deutungen und Handlungsmuster auf jeweils individuelle und subjektive Weise aneignen.
- pädagogische Fachkräfte sowohl religionspädagogische als auch theologische Kompetenzen benötigen, um Kinder als Ko-Konstrukteure von religiöser Wirklichkeit wahrnehmen, unterstützen und fördern zu können.
- eine angemessene Theologie für junge Kinder aus der Perspektive von Kindern und mit Kindern zu konzipieren ist, die das gängige Verständnis von „Kindertheologie“ weitet.

In der Längsschnitt-Fallstudie werden also Menschen in den Blick genommen, die jünger als fünf Jahre sind. Unter „Kindheit“ wird die Zeit nach der Geburt bis zum Beginn der Pubertät, also die Phase von null bis 14 Jahren gefasst (vgl. z.B. Zeiher 1996). Bedingt durch die Konzentration auf den Elementarbereich wird sowohl die Altersphase von drei bis sechs Jahren betrachtet, in der Kinder ihre Erfahrungen und Konstruktionen sprachlich vermitteln können, als auch die Phase von null bis drei Jahren („U3“). Letztere fordert auf besondere Weise heraus, insofern auch Kindern dieses Alters der Akteursstatus zugestanden wird und ihre nicht-sprachlichen Ausdrucksformen als gleichberechtigt anerkannt werden. Mit der Institutionalisierung von Kindheit unter drei Jahren wird diese Altersphase – über die von drei bis sechs Jahren hinaus – neuerdings als zentrale Bildungszeit verstanden. Somit ist auch die Phase der frühen Kindheit von kontinuierlich steigenden Leistungsanforderungen geprägt. Es ist zu überprüfen, welche Auswirkungen diese Entwicklung auf die religiöse Bildung junger Kinder hat.

3. Beschreibung des Forschungsfeldes

3.1 Bistümer und Einrichtungen

Für die Durchführung der Längsschnitt-Fallstudie und die damit verbundene Forschungsarbeit mit sowie in den katholischen bzw. christlichen Einrichtungen konnten – nach Kontaktaufnahme mit den jeweils verantwortlichen Stellen – insgesamt 34 Einrichtungen in acht (Erz-)Bistümern gewonnen werden.

(Erz-)Bistum	Kindertageseinrichtung
Dresden-Meißen	(1) Katholisches Kinderhaus, Bautzen (2) Christliches Kinderhaus St. Martin, Coswig (3) Caritas-Kindertagesstätte „Don Bosco“, Dresden
Erfurt	(4) Christlicher Kindergarten St. Martin, Ilmenau
Freiburg	(5) Katholischer Kindergarten Edith Stein, Freiburg ³ (6) Katholischer Kindergarten St. Andreas, Hecklingen
Köln	(7) Caritas Kindertagesstätte Katterbach, Bergisch Gladbach (8) Katholische Kindertageseinrichtung St. Adelheid, Bonn (9) Katholische Kindertageseinrichtung Heilig Geist, Bonn
Limburg	(10) Katholischer Kindergarten St. Martin, Bad Ems (11) Katholische Kindertagesstätte St. Aegidius, Beselich-Obertiefenbach; (12) Kindertagesstätte im Centrum Herz Jesu, Wiesbaden (13) Katholischer Kindergarten St. Josef, Wiesbaden
Magdeburg	(14) Katholische Kindertagesstätte St. Marien, Magdeburg (15) Katholische Kindertageseinrichtung St. Josef, Lutherstadt Wittenberg ⁴
Münster	(16) Kindertageseinrichtung Nordesch, Borken (17) Familienzentrum St. Remigius, Borken (18) Familienzentrum Schotthock Kita St. Bonifatius, Rheine (19) Familienzentrum Schotthock Kita St. Ludgerus, Rheine (20) Familienzentrum St. Antonius, Rheine (21) Katholische Kindertageseinrichtung St. Nikolaus, Steinfurt ⁵ (22) Katholische Kindertageseinrichtung St. Josef, Steinfurt (23) Katholische Kindertageseinrichtung St. Theresia, Steinfurt (24) Katholische Kindertageseinrichtung Adolf Kolping, Steinfurt (25) Familienzentrum Oeding – Katholische Kindertageseinrichtung St. Ida, Südlohn (26) Katholischer Kindergarten St. Barbara, Südlohn (27) Familienzentrum Miteinander Wesel – Katholische Kindertageseinrichtung St. Franziskus, Wesel
Paderborn	(28) Katholischer Kindergarten St. Agnes, Hamm; (29) Katholische Kindertageseinrichtung St. Josef, Paderborn-Benhausen (30) Katholisches Familienzentrum Maria zur Höhe, Paderborn (31) Katholischer Kindergarten St. Bonifatius, Paderborn (32) Katholisches Familienzentrum Paderborn Süd-Ost – Katholische Kindertageseinrichtung St. Franziskus, Paderborn (33) Katholisches Familienzentrum St. Martin, Warburg (34) Katholischer Kindergarten St. Peter, Werl

³ Aufgrund von Personalwechsel Teilnahme nur bis Juli 2014 (Ende des Kindergartenjahres).

⁴ Aufgrund von Personal- und Trägerwechsel Teilnahme nur bis Juli 2014 (Ende des Kindergartenjahres).

⁵ Auch im Bereich des Verbunds der vier Einrichtungen in Steinfurt erfolgte eine Umstrukturierung, deren Auswirkungen im Juli 2014 mit Abschluss des Kindergartenjahres zur Beendigung der Teilnahme führten.

Zunächst erfolgte in jeder Einrichtung – in der Regel mit der Leitung und dem gesamten Team, in einigen Fällen auch in Anwesenheit eines Trägervertreters oder einer Trägervertreterin und/oder einer Vertreterin bzw. eines Vertreters des Elternbeirats – die (nochmalige) Vorstellung des Projekts und die Erhebung des Konzepts der dortigen religionspädagogischen Arbeit, die Klärung des Bildes vom Kind, der Chancen und Grenzen (inhaltlicher wie personeller Art) für die Beteiligung der Einrichtung an der Studie. Es wurde geklärt, welche Personen die Beobachtungen durchführen und dokumentieren würden und an den zunächst im vier- bis sechswöchigen Rhythmus, dann im acht- bis zwölfwöchigen Rhythmus stattfindenden Besprechungen mit einer Vertreterin des Forschungsteam in der Einrichtung vor Ort teilnehmen würden. Die Vereinbarungen basierten auf den jeweiligen personellen und zeitlichen Möglichkeiten: Die betroffenen Mitarbeiter_innen mussten während der Dauer der Besprechung von in der Regel zwei Zeitstunden vertreten werden können. Einige Einrichtungen entschieden sich, die Besprechung nach Feierabend in ihrer Freizeit durchzuführen. In den Fällen, in denen sich nicht das gesamte Team bzw. ein Großteil der Mitarbeiter_innen an den Besprechungen beteiligen konnte, war überdies zu klären, wie die Kommunikation dessen, was sich während der Durchführung des Projekts nur mit einzelnen Erzieher_innen an Erkenntnisgewinn oder auch an Fragestellungen ergab, im Team erfolgen sollte. Diese Kommunikation erfolgte in den Einrichtungen zumeist im Rahmen der Dienstgespräche; zum Teil wurden auch zusätzliche Termine für eine Besprechung des gesamten Teams einer Einrichtung mit der Forscherin durchgeführt. Zusätzlich trafen sich Einrichtungen auf Bistumsebene im (Halb-)Jahresrhythmus, wodurch zugleich die Kommunikation über den Studienverlauf mit Vertreter_innen aus dem jeweiligen Bistum gepflegt wurde.

3.2 Die „Studienkinder“

Durch die Teilnahme dieser 34 Kindergärten, Kindertageseinrichtungen bzw. Familienzentren wurde das Ziel einer möglichst breiten Streuung der sozialen Herkunft und religiösen Prägung der insgesamt 133 kindlichen ProbandInnen und ihrer Familien in unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik Deutschland erreicht. Die von den Einrichtungen nach vorgegebenen Kriterien (s.u. 4.1) ausgewählten Mädchen und Jungen im Anfangsalter von knapp zwei bis ca. vier Jahren kamen aus unterschiedlichen Milieus, gehören unterschiedlichen christlichen Konfessionen (römisch-katholisch, evangelisch, orthodox) sowie dem Islam an oder sind ohne Konfession. Sie unterscheiden sich in ihrer religiösen Sozialisation. Im Folgenden die Daten im Überblick:

Kindertageseinrichtungen in	Zahl der Proband_innen	Bekenntnis
Bautzen, Coswig, Dresden	8 (6 w; 2 m)	3 rk.; 3 ev.; 2 ohne
Ilmenau	4 (2 w; 2 m)	1 rk.; 1 ev.; 2 ohne
Freiburg; Hecklingen	7 (5 w; 2 m)	3 rk.; 1 ev.; 3 ohne
Bergisch Gladbach; Bonn (2 Einr.)	16 (6 w; 10 m)	9 rk.; 3 ev.; 4 ohne
Bad Ems; Obertiefenbach; Wiesbaden (2 Einr.)	13 (7 w; 6 m)	4 rk.; 3 ev.; 5 ohne; 1 islam.
Magdeburg; Wittenberg	6 (3 w; 3 m)	3 rk.; 2 ev.; 1 ohne
Borken (2 Einr.); Rheine (3 Einr.); Steinfurt (4 Einr.); Südlohn (2 Einr.); Wesel	35 (20 w; 15 m)	28 rk.; 3 ev.; 1 ohne; 3 islam.
Hamm; Paderborn (4 Einr.); Warburg; Werl	25 (12 w; 13 m)	16 rk.; 7 ev.; 1 ohne; 1 orth.
weitere, sporadische Beobachtungen ⁶	19 (6 w; 13 m)	7 rk.; 6 islam., 6 unbekannt

⁶ Es handelt sich hier zum einen um mit Studienkindern befreundete Kinder, die im Rahmen der Beobachtungen in den Blick der Beobachterin kommen, zum Teil um besonders aufschlussreiche Beobachtungen, die von den pädagogischen Fachkräf-

insgesamt Proband_innen Längsschnitt-Fallstudie	133 (67 w; 66 m)	75 rk; 21 ev.; 1 orth. 20 ohne; 10 islam.; 6 unbek.
---	------------------	--

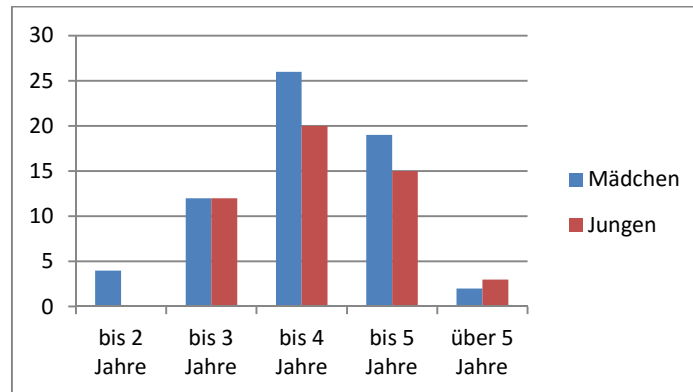
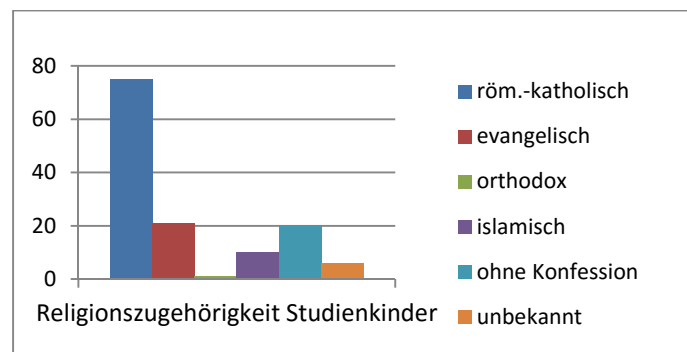
Abbildung 1: Alter der Studienkinder (ohne die sporadisch auftauchenden Kinder; Stichtag: 31.07.2013⁷)

Abbildung 2: Religionszugehörigkeit der Studienkinder

3.3 Die Erzieher_innen / pädagogischen Fachkräfte

Nachdem in jeder Einrichtung das Forschungsprojekt mit seinen Zielen, den Hypothesen und dem methodischen Design vorgestellt worden war (s.a. 4.1), erklärten sich Leitung und pädagogische Fachkräfte bereit, an der Längsschnitt-Fallstudie mitzuwirken. Es waren vorrangig zwei Hauptmotive, die zu dieser Beteiligung führten und diese in der Folge bestimmten:

1. Die Tatsache, dass die Einrichtung bereits einen deutlichen Schwerpunkt in der religionspädagogischen Arbeit setzte und diesen durch die Teilnahme an der Studie weiter zu stärken und auszubauen bestrebt war. Diese Schwerpunktsetzung erstreckte sich in der Regel auf mehrere Fachkräfte im Team oder sogar auf das Team in seiner Gesamtheit. Ebenfalls waren teilweise Unterstützung und Austausch mit einer Vertreterin oder einem Vertreter des Pastoralteams gegeben.
2. Die Tatsache, dass die Einrichtung ihre religionspädagogischen Kompetenzen als eher schwach ausgeprägt beurteilte und diesem Defizit durch die Teilnahme an der Studie entgegenwirken wollte und sich einen nachhaltigen Kompetenzerwerb versprach. In diesen Fällen zeigte sich nicht selten, dass es in der Einrichtung nur eine einzige pädagogische Fachkraft gab, die für die religionspädagogische Arbeit zuständig war und/oder sich als Beauftragte für Religionspädagogik in der Einrichtung verstand bzw. verstanden wurde und sich dafür auch entsprechend qualifiziert

ten aufgezeichnet wurden. Ihre Konfession und das genaue Alter wurden nicht immer angegeben; sechs dieser Kinder sind muslimischer Herkunft, also überproportional mehr als unter den „regulären“ Studienkindern.

⁷ Als Stichtag für die Darstellung des Alters der Kinder gilt der 31.07.2013. Zu diesem Zeitpunkt waren alle Einrichtungen in die Fallstudie eingestiegen.

hatte. Zum Teil wurde die religionspädagogische Arbeit durch eine Person aus dem Pastoralteam wahrgenommen, so dass sich das Team oder einzelne pädagogische Fachkräfte nur bedingt selbst einbrachten.

Im Kontext der einführenden Treffen vor Ort – und vornehmlich im Verlauf des Austausches über die Beobachtungen der Kinder – wurde die jeweilige von den pädagogischen Fachkräften favorisierte religionspädagogische Konzeption – und damit das (Selbst-)Verständnis von eigener und kindlicher Religiosität bzw. religiöser Kompetenz deutlich. Es zeigten sich schwerpunktmäßig die folgenden pädagogischen / religionspädagogischen Konzepte, dargestellt in der Häufigkeit ihres Vorkommens:

- Ganzheitlich sinnorientierte Konzepte (insbes. die nach Franz Kett und Sr. Esther Kaufmann entwickelte „Religionspädagogische Praxis“);
- Katechetisch orientierte Konzepte: explizite Einführung in die Welt des Christentums (insbes. Orientierung am Kirchenjahreskreis);
- Am Einsatz neuerer / Neuer Medien orientierte Konzepte (insbes. Medien aus dem Don Bosco-Verlag: Bibelarbeit und Kamishibai; PowerPoint);
- Situationsorientierte interreligiöse Modelle (insbes. in den Einrichtungen mit muslimischen Kindern / Familien);
- „Philosophieren mit Kindern“ – „Theologisieren mit Kindern“;
- Adaption kreativer Ansätze aus anderen Bildungsbereichen (z.B. Jeux Dramatiques; Kess).

3.4 Eltern / Großeltern

Mit der Feststellung der Religionszugehörigkeit der Mädchen und Jungen ist noch keine Aussage über deren konkreten Bezug zu ihrer Religion bzw. Konfession gegeben. 37 (von 88) der christlich getauften Proband_innen wachsen in einer Familie auf, in der (zumindest von einem Elternteil ausgehend) Religion und Glaube ausdrücklich und in Anbindung an eine kirchliche Gemeinde bzw. eine christliche Gemeinschaft gelebt werden. In 12 Fällen sind es die Großeltern, vornehmlich die Großmütter, die das Kind in den Gottesdienst, zu Angeboten der Gemeinde oder einer christlichen Gemeinschaft (z.B. Schönstatt-Bewegung) mitnehmen (s. Abb. 3 und 4).

Zudem ist auch über die Feststellung einer gegebenen oder nicht gegebenen Anbindung von Eltern, Elternteilen und/oder Großeltern an eine kirchliche Gemeinde⁸ noch keine Aussage über die jeweils in den Familien praktizierte Religiosität getroffen. Vielfach zeigen Eltern eine große Offenheit gegenüber christlichen Themen, Festen und deren Brauchtum, informieren sich über das Kind und/oder in der Einrichtung über religiöse Inhalte und nehmen die an Eltern, Großeltern und ggf. Geschwister gerichteten religiösen Angebote der Einrichtung gerne wahr – insbesondere dann, wenn Kinder aktiv beteiligt sind. Vor allem Mütter und Großmütter übernehmen in der Einrichtung praktizierte Rituale, lassen sich durch Aktionen oder durch persönliche Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften inspirieren oder suchen entsprechende Information. Dies trifft ebenso auf Eltern und Familien zu, die keiner Konfession angehören, wie auch auf jene Eltern, die zwar katholisch getauft sind und sich zu meist auch kirchlich getraut haben, aber nicht in Anbindung an eine kirchliche Gemeinde leben (s. Abb. 3 bis 5). Hier zeigt sich die große Bedeutung einer kirchlichen Einrichtung.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass auch keiner Religion oder Konfession angehörende und religiös-kritisch eingestellte Familien eine ihnen eigene „Familienreligiosität“ entwickeln, die aus verschiedenen Elementen unterschiedlicher Provenienz zusammengesetzt wird: alltägliche, vor allem mit dem Kind praktizierte Rituale, gemeinsames Spielen, Singen und Basteln, die Gestaltung von Festen und

⁸ Eigene Aussage der Eltern und/oder aufgrund der Kenntnis der Einrichtung erhoben.

Feiern, das Erzählen und Lesen von Märchen und Mythen, gemeinsame Unternehmungen in der Natur, das gemeinsame Nachdenken über die Bedeutung von Werten und Normen etc. Dies stellt auch einen der Gründe dar, der nicht konfessionell gebundene Eltern veranlasst, ihr Kind in eine kirchliche Kindertageseinrichtung zu geben. Sie möchten, dass ihr Kind – und nicht selten auch sie selbst – neben dem Erwerb von Kenntnissen über das Christentum spirituell „versorgt“ werden – selbst dann, wenn sie (die verfasste) Religion kritisch sehen (vgl. Abb. 5). Sie vertrauen darauf, dass der ausgewählte Kindergarten dies sowohl professionell als auch auf der menschlichen Ebene leistet.

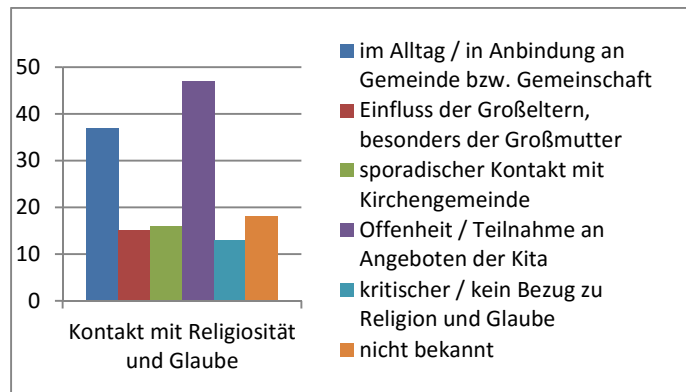


Abbildung 3: Kontakt der Studienkinder mit Religiosität und Glaube in und mit ihren Familien

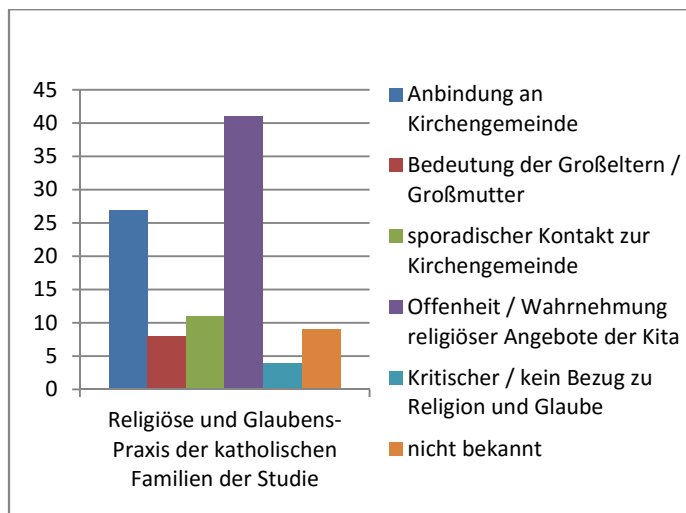


Abbildung 4: Religiöse und Glaubens-Praxis der katholischen Familien der Studie

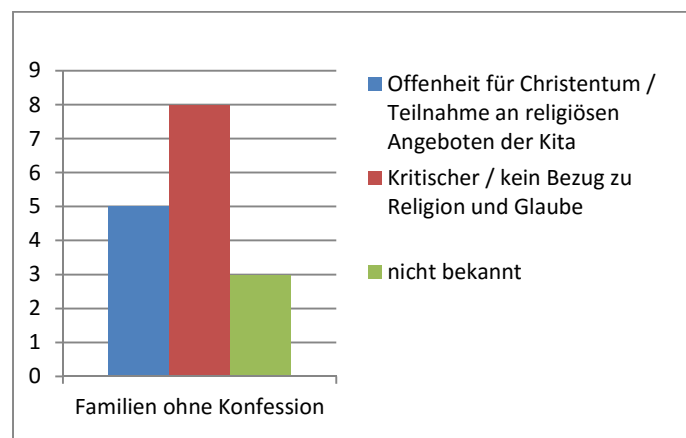


Abbildung 5: Einstellung der Familien der Studie ohne Konfession zu Religion und Glauben

4. Untersuchungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Der konkrete Beginn der Längsschnitt-Fallstudie lag – jeweils abhängig von unterschiedlichen diözesanen Strukturen und ihren Auswirkungen auf das Gewinnen der konkreten Einrichtung sowie vom Vorliegen der Zustimmung der Eltern – in den Monaten November 2012 bis Februar 2013. Die Studie wurde bis zum April 2015 durchgeführt. Somit konnten nahezu alle ausgewählten „Studienkinder“ über einen Zeitraum von zwei bzw. zweieinhalb Jahren beobachtet werden. Ausnahmen bildeten die Kinder, die bereits im August bzw. September 2014 in die Schule kamen bzw. Mädchen und Jungen, die durch Umzug der Familie oder aus gesundheitlichen Gründen während der Laufzeit der Studie in eine andere Kindertageseinrichtung wechselten bzw. die Kinder der vor Ablauf der Studie aus dem Projekt ausgeschiedenen Einrichtungen (s.o. die Übersicht über die beteiligten Einrichtungen). Für Kinder, die in den ersten Monaten der Beobachtungszeit ausschieden, rückte in der Regel ein anderes Kind nach. Somit bewegte sich die Zahl der Studienkinder stets im Bereich von etwa 115 Jungen und Mädchen. Darüber hinaus wurden Beobachtungen von weiteren Kindern dokumentiert, die aufgrund ihrer freundschaftlichen Nähe zum jeweiligen Studienkind in den Blick der Beobachterin kamen oder deren Ausdruck und Verhalten von ihr als „besonders interessant“ bewertet wurden.

Die nach vorgegebenen Kriterien

- eine möglichst zahlenmäßig gleiche Verteilung der Geschlechter⁹;
- Alter der Mädchen und Jungen zu Beginn der Studie zwischen zwei und vier Jahren¹⁰;
- Kinder aus unterschiedlichen Milieus¹¹;
- soweit in der Einrichtung gegeben, auch Kinder nichtchristlicher Religion oder ohne Bekenntnis;
- Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher religiöser Sozialisation¹²

ausgewählten Mädchen und Jungen wurden von ihren Bezugspersonen in der Einrichtung beobachtet. Die Beobachter_innen dokumentierten ihre Beobachtungen mit den in der jeweiligen Einrichtung üblicherweise genutzten Instrumenten oder benutzten die vom Forschungsteam angebotenen Instrumente¹³. Die von den Erzieher_innen dokumentierten Beobachtungen wurden bei Besprechungen vor Ort in den Einrichtungen analysiert und vorläufig ausgewertet.

Diese Besprechungen eröffneten den Forscherinnen zugleich einen vertieften Einblick in die jeweilige religionspädagogische Arbeit vor Ort und den pädagogischen Fachkräften einen Raum, in dem Fragen religiöser Bildung und dazu erforderlicher religionspädagogischer Professionalität im engeren und weiteren Sinn, aber auch Fragen der persönlichen Religiosität und des persönlichen Glaubens ihren Platz hatten.

4.1 Untersuchungsdesign

4.1.1 Bestandsaufnahme und Erhebung der Voraussetzungen

Vor Aufnahme der Forschungsarbeit wurden mit den Teams bzw. den hauptsächlich mit der Längsschnitt-Fallstudie befassten Erzieher_innen Kriterien für die Beobachtung ausgetauscht und besprochen. Thematisiert wurden u.a. Aspekte der Selbstbeobachtung (Bild vom Kind; Bildungsverständnis;

⁹ Mit einigen Schwankungen wurde die Zahl von insgesamt 67 Mädchen und 66 Jungen erreicht.

¹⁰ Vgl. Abbildung 1.

¹¹ Dieses Ziel konnte erreicht werden. Es finden sich Kinder von Alleinerziehenden, aus sog. Hartz IV-Familien, Kinder mit psychisch kranken Elternteilen, Mädchen und Jungen aus mittelständischen Betrieben oder Kinder von akademisch gebildeten und großteils gut situierten Eltern.

¹² Vgl. dazu Abbildung 3.

¹³ Mit dieser eher weichen Vorgabe sollte die unweigerlich für die Beobachter_innen sich ergebende und unentgeltlich geleistete Mehrarbeit nicht durch die Notwendigkeit der Einarbeitung in neue Instrumente zusätzlich ausgeweitet werden.

Werteverständnis; Umgang mit Verhaltensweisen und Ausdrucksformen des Kindes), die Lebensumstände der Kinder in der Einrichtung (welche gelten als typisch, als entwicklungsförderlich oder entwicklungshinderlich?), das favorisierte religionspädagogische Konzept, das Verständnis von Religion und Religiosität sowie Fragen der Beobachtung und Dokumentation.

Es galt bewusstmachen, dass die Erforschung kindlicher Religiosität und Spiritualität dadurch bestimmt ist, dass Kinder und Erwachsene als ungleiche PartnerInnen in Kommunikation treten. Wollen erwachsene Forscherinnen die (manifesten) Äußerungen von Mädchen und Jungen im frühen Kindesalter verstehen und die darin enthaltenen Aspekte des Lebenskontextes und Deutungen entsprechend der Forschungsfrage interpretieren, muss diese Tatsache sorgfältige Beachtung finden und in den Reflexionsprozess einbezogen werden. Da das Forschungsprojekt als Forschung „aus der Perspektive“ von und mit Kindern konzipiert ist, war somit zu bedenken,

- (1) dass Mädchen und Jungen Äußerungen, Einschätzungen und Deutungen in Teilen von anderen (Eltern, Peers, Medien...) übernehmen und das Übernommene mit den jeweils eigenen Entwürfen evtl. auch kontrastierend oder in Konflikt stehend verknüpfen.
- (2) dass Erwachsene Informationen der Kinder in ihre Perspektive aufnehmen und von dort her bzw. durch diese gefiltert interpretieren und dadurch eine erwachsenenzentrierte Interessenkollision entstehen kann.

Anzustreben war, kindliche Interaktionen möglichst nicht unter den Bedingungen der Erwachsenenkommunikation (fixierte Bedeutungssysteme, feststehende Wertordnungen, rationalistische Weltansicht etc.) zu interpretieren und zu verstehen, sondern unter den Verstehensbedingungen, die im Alltagsleben des Kindes ihren Platz und ihre Berechtigung besitzen. Somit sollte gewährleistet werden, dass ein Zugang zu kindspezifischen Konstruktionen der Wirklichkeit eröffnet wurde.

Die pädagogischen Fachkräfte brachten ihre Kompetenzen im Bereich der (zum Beruf einer pädagogischen Fachkraft gehörenden) Dokumentation und (erster, vorläufiger) Auswertung des Beobachteten in das Projekt ein. Da allerdings die Beobachtung von Kindern im Blick auf ihre Religiosität und Spiritualität im Alltag einer Kindertageseinrichtung bis dahin eine eher nachgeordnete Rolle spielte, führte die Mitarbeit im Forschungsprojekt auch zum Ausbau der entsprechenden Kompetenzen und Professionalität:

- Die Beobachtungen wurden von den Erzieher_innen durchgeführt, die auch sonst mit den Kindern in ihrem Alltag befasst waren: Es wurde davon ausgegangen, dass es trotz der Ungleichheit der interagierenden Partner_innen gelingende Alltagshandlungen gibt, in denen Verständigung und Verständnis auf beiden Seiten möglich ist.
- Die Beobachter_innen reflektierten mit einer Vertreterin des Forschungsteams ihre auf der eigenen Werteordnung und Weltansicht basierende Erwartungshaltung, mit der sie dem jeweiligen Mädchen und Jungen begegnen und deren bzw. dessen Äußerungen aufnehmen, einordnen und interpretieren (und evtl. auch werten).
- Anscheinend allgemeingültige Vorstellungen über Kinder und Kindheit sowie über Religiosität und Spiritualität wurden kritisch beleuchtet und als Hindernis für den Zugang zur heutigen kindlichen Lebenswelt und Perspektive sowie zur kindlichen Religiosität erkannt.
- Die Beobachtungen erfolgten im Alltag und, sofern unter den jeweiligen Rahmenbedingungen möglich, aus der Distanz.
- Bei Beobachtungen, in denen Kinder in irgendeiner Weise angesprochen wurden, wurden eingreifende und konfrontierende Verfahren zugunsten einer einführenden Anteilnahme vermieden.

Die Mädchen und Jungen wurden ermutigt, ihre Äußerungen und Produktionen selbst zu deuten und zu kommentieren.

Die Reflexion der wissenschaftlich ausgerichteten Verstehensprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern und die Beachtung der unterschiedlichen Aspekte des Verstehen-Könnens (wie gegenseitige Anerkennung, Wertschätzung, Kontextualisierung und Beweglichkeit der Perspektiven) waren Basis der Sammlung und Auswertung der Beobachtungen im Rahmen der Längsschnitt-Studie.

4.1.2 Bestimmung des Forschungsfeldes

Durch die Studie sollte die religiöse und spirituelle Entwicklung der ausgewählten jungen Mädchen und Jungen im (Anfangs-)Alter von 2 bis 4 Jahren wahrgenommen und beobachtet werden, und zwar im Alltag des jeweiligen Kindes in der von ihm besuchten Kindertageseinrichtung. Somit richtete sich das Interesse auf Durchführung und Kontext expliziter religiöser Angebote, auf den direkten Nachgang zu religiösen Angeboten sowie unabhängig von religiösen Angeboten im gesamten Alltag der Einrichtung (z.B. im Freispiel, in der Kommunikation der Kinder untereinander, beim gemeinsamen Essen, als Frage an die Erzieherin etc.). Berücksichtigung finden sollte auch (bei einigen der älteren Kinder, die gegen Ende der Laufzeit der Studie das Schulalter erreichen würden) der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Dazu wurden bereits vorhandene Kontakte der jeweiligen Einrichtung zu den aufnehmenden Grundschulen und insbesondere zu Religionslehrkräften genutzt, bzw. wurde nach Möglichkeiten des Kontaktes und Austausches gesucht.

Soweit möglich, sollte auch die Wahrnehmung von Seiten der Eltern oder Großeltern der Kinder im Nachgang zu religiösen Angeboten in der Kindertageseinrichtung, im Alltag der Familie, ggf. im Kontext religiöser familialer Praxis in die Studie Eingang finden. Sog. Tür- und Angelgespräche, Elterngespräche und Elternabende boten dazu Möglichkeit. Dabei war zu berücksichtigen, dass zwar alle Eltern ihr Einverständnis zur Beteiligung an der Längsschnitt-Fallstudie gegeben hatten, aber (je nach Entscheidung der Einrichtung) nicht alle Eltern darüber informiert waren, dass ihr Kind als „Studienkind“ ausgewählt worden war (vgl. Punkt 4.4).

4.2 Methoden / Instrumente der Datenerhebung

Einen zentralen Stellenwert nahm – wie bereits betont – die Frage nach der Perspektive des Kindes ein. Somit ging es nicht darum, *über* ein Kind, sondern *mit dem Kind* zu forschen. Der Forschungsprozess nahm seinen Ausgang in der Alltagspraxis. Da die Beobachtung im Forschungsfeld durch eine mit dem Mädchen oder Jungen vertraute Bezugsperson erfolgte, konnte davon ausgegangen werden, dass ein Verstehen zwischen Forscher_innen und Erforschten gegeben war. Andererseits war zu beachten, dass auch bei Personen, die sich gut kennen, Verstehen nicht immer unmittelbar gelingt, sondern durch (ggf. auch sekundäre) Interpretation bestimmt sein kann. Die Verständigung über gemeinsame Standards erfolgte sowohl in der Anfangsphase der Längsschnitt-Fallstudie als auch in den gemeinsamen Besprechungen des Datenmaterials, in deren Verlauf auf der Grundlage der Rekonstruktion der Alltagsmethoden des Verstehens die Adäquatheit des wissenschaftlichen Verstehens des Beobachteten bestimmt wurde.

Dem Ansatz der „Grounded Theory“ (s.u. 4.3) folgend, war eine Entscheidung für bestimmte und von allen praktizierte Erhebungsformen nicht erforderlich. Dies kam den mit der Beobachtung und Datenerhebung befassten (größtenteils in der Forschung unerfahrenen) Personen entgegen. Folgende Methoden und Instrumente der Datenerhebung erwiesen sich im Prozess als besonders geeignet und waren überdies den beteiligten pädagogischen Fachkräften bekannt und auch vertraut:

4.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Bei teilnehmender Beobachtung handelt es sich um eine deskriptiv orientierte Technik der Datenerhebung und systematischer Protokollierung, bei der sich die Forscherin soweit wie möglich zurücknimmt, so dass sie alles empathisch wahrnehmen kann. Sie begibt sich auf eine Gradwanderung zwischen Nähe und Distanz; Nähe, die es ermöglicht, die Situation zu verstehen und Distanz, die eine Reflexion der Situation möglich macht. In letzter Hinsicht erwies sich der kontinuierliche Austausch mit dem (nicht an der Beobachtung beteiligten) Mitglied des Forschungsteams als hilfreich.

4.2.2 Non-reaktive Verfahren

Non-reaktive Verfahren dienen dazu, Dokumente und Zeugnisse der Proband_innen (z.B. Kinderzeichnungen, ihre Erzählungen von ihnen bedeutsamen Ereignissen etc.) zu interpretieren. Der Vorzug liegt darin, dass das Entstehen dieser Dokumente nicht durch die Anwesenheit der Forscherin bestimmt ist; ihr Nachteil besteht darin, dass der Prozess ihrer Herstellung nicht mehr in die Interpretation einbezogen werden kann. Besonders bei jüngeren Kindern sind diese Kenntnisse vielfach unerlässlich.

4.2.3 Interviews

Entgegen immer noch vertretener Meinung, Interviews mit jungen Kindern seien wenig ertragreich, brachte diese Methode (übernommen aus der Kindheitsforschung der letzten Jahre; vgl. etwa Trautmann 2010) bemerkenswerte Ergebnisse. Es wurde zwischen situationsnahen, lebensweltlich bzw. biographisch orientierten und symbolischen Interviews unterschieden. Bei der Vorbereitung, im Einsatz dieses Instruments und bei der Analyse der Ergebnisse war zu beachten, dass junge Kinder durch ihre spezifischen Denk- und Verarbeitungsmechanismen anders als Jugendliche oder Erwachsene (re-)agieren.

4.2.4 Vorsprachliche Kommunikation

Im Blick auf die Beobachtung der Ausdrucks- und Kommunikationsformen der U3-Kinder galt es, die Wahrnehmung wie die Methode der vorsprachlichen Kommunikation einzuüben bzw. zu schärfen, so etwa:

- Interpretation von gestischer Kommunikation (Zeigegesten; deklarative Gesten; ikonische Gesten);
- Zusammenhang von Verstehen und Ausführen von Gesten;
- Bedeutung der visuellen Perspektive;
- Erkennen der sozialen Funktion von Imitation.

4.3 Methoden der Datenauswertung

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt(e) in Anlehnung an die „Grounded-Theory-Methodologie“ (vgl. Strauss 1991; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, 184-217). Ihr Anliegen ist eine von Anfang an angestrebte enge Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung: Die Theorie wird nicht „von oben“ entfaltet, sondern ist in der Forschung begründet. Sie soll nicht in Form eines fertigen Konzepts an die empirische Forschung herangetragen, sondern aus den erhobenen Daten generiert werden. Der methodische Aufwand besteht somit weniger in der Erhebung der Daten (hier durch die pädagogischen Fachkräfte), sondern primär und hauptsächlich in der durch die Daten gesättigten Theorieentwicklung.

4.3.1 Korrelation von Datenerhebung und Auswertung

Der Grounded Theory geht es darum, bereits bei den ersten erhobenen oder gesammelten Daten (Beobachtungen, Gesprächssequenzen, Kinderzeichnungen, Videographien etc.) mit der Analyse zu beginnen und zunächst alles, was von Relevanz sein könnte, zu berücksichtigen. Aus ihnen werden Konzepte vorläufiger Art entwickelt. An diesen orientiert sich die Weiterentwicklung und Kontrastierung von Konzepten sowie des theoretischen Interesses. Dieses theoretische Interesse ist Kriterium für die Auswahl der Daten bei der weiteren Erhebung. Es geht also nicht um statistische Repräsentativität, sondern um die Erfassung eines Konzepts in seinen Eigenschaften, Bedingungen und Folgen.

Dieser Forschungsansatz war für das Projekt „Religiöse Entwicklung von jungen Kindern“ insofern in besonderer Weise geeignet, als es in der Längsschnitt-Fallstudie um die jeweils individuell gegebene Situation des Kindes und seinen individuell geprägten Zugang zur Welt des Religiösen und um seine individuellen und unverwechselbaren Ausdruckformen seiner Religiosität und Spiritualität ging. So entspricht es auch den Regeln der Grounded Theory, sich nicht auf isolierte Fälle zu beschränken, sondern ausdrücklich die Bedingungen, unter denen das Datenmaterial erhoben wird, mit einzubeziehen. Zunächst wurde daher mit der Anfertigung eines Profils (das im Zuge der Studie stetige Erweiterung bzw. Präzisierung erfuhr) eben diese individuelle und einmalige Lebenssituation des Kindes näher beschrieben. Die ersten Daten wurden „expansiv“ auf diesem sich im Zuge der Studie immer differenzierter darstellenden Hintergrund ausgewertet. Im Verlauf der weiteren Analyse ergaben sich Zuspitzungen (z.B. durch ein Thema, das das Kind über einen längeren Zeitraum beschäftigte oder durch eine äußere Veränderung der Lebenssituation bzw. der Situation und Position in der Einrichtung), so dass sich die vorläufig gewonnenen Konzepte im Laufe weiterer Erhebungen wiederholten und sich ihre Relevanz für die zu untersuchende Fragestellung unter Beweis stellen ließ.

4.3.2 Theorieorientiertes Kodieren

Es wurde also bereits mit den ersten erhobenen Daten damit begonnen, diese in Konzepte zu überführen: Das, was in einer bestimmten Situation (z.B. im Morgenkreis oder beim gemeinsamen Essen) oder in einer bestimmten Äußerung (z.B. der Tod des Haustiers) zum Ausdruck gebracht wird, gilt als Indikator auf ein Konzept. Stößt man beim Fortgang der Analyse auf ähnliche Phänomene (z.B. das stetige Nachdenken über Krankheit, Sterben und Tod an sich¹⁴), so können diese unter demselben Konzept gefasst werden. Im Verlauf der Studie kommen neue Konzepte (z.B. „Himmel“ als Wohnung von Verstorbenen) hinzu. Diese Entwicklung von Konzepten wird im Zuge ihrer Weiterentwicklung der Theorie abstrakter. Aus den Zusammenhängen von verschiedenen Phänomenen und entsprechen unterschiedlichen Konzepten erfolgt die Hypothesenbildung.

In der Grounded Theory wird diese Entwicklung von Konzepten als „theorieorientiertes Kodieren“ bezeichnet. (vgl. Corbin/Strauss 1990) Diesem Vorgehen folgend, wurden drei Ebenen der Verifizierung von Hypothesen unterschieden:

- a) Führung des Nachweises, dass sich ein Zusammenhang nicht nur zufällig an einer Stelle bzw. einmal zeigt, sondern als typisch gilt;
- b) Führung des Nachweises, dass ein Zusammenhang bei einer Reihe von Fällen in strukturell gleicher Art wieder auftaucht (Prozesshaftigkeit);
- c) Führung des Nachweises ex negativo, d.h. anhand von anders gelagerten Fällen wird ein Zusammenhang festgestellt, der zur Ausgangshypothese in einem Spiegelverhältnis steht.

¹⁴ Ein Phänomen, das bei zahlreichen, selbst erst zweijährigen Studienkindern festzustellen war!

Stellte sich im Zuge des Kodierens heraus, dass die vorhandenen Daten nicht ausreichten, wurden zusätzliche Daten (zumeist mit einem bestimmten und konkreten Auftrag an die Beobachter_innen) erhoben (es sollte die „Robustheit“ der Theorie unter Beweis gestellt werden können).

4.3.3 Ständiger Vergleich

Grundlegendes Prinzip der fortlaufenden Analyse ist der ständige Vergleich. Dazu wird jedes Ereignis oder Phänomen, das in den Blick genommen wird (und sich im Falle der Längsschnitt-Fallstudie auf ein und dasselbe Kind bezieht – es werden nicht die Phänomene und Konzepte unterschiedlicher Mädchen und Jungen miteinander verglichen!), mit anderen auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede hin verglichen. Das gleiche gilt für die Ebene der generierten Konzepte. Auf diese Weise werden diese in ihrer inneren Struktur präzisiert. Ebenfalls dient der Vergleich der Verifikation bzw. Falsifikation von Konzepten und Hypothesen.

4.3.4 Schreiben von Memos

Memos stellen einen elementaren Bestandteil des Forschungsprozesses dar. Mit der Erstellung von Memos wurde zwischen der Niederschrift von Beobachtungsprotokollen¹⁵ (durch den / die Beobachter_in) und dem Kodieren (durch das Forschungsteam, zuerst gemeinsam mit dem / der Beobachter_in, dann unabhängig von ihr) getrennt. Auf diese Weise wurde vermieden, dass die Daten und deren Interpretation und theoretische Abstraktion vermengt wurden.

Im Memo werden die ersten oder schon fortgeschrittenen theoretischen Einsichten formuliert, die über die empirischen Tatsachen hinausgehen. Das Schreiben der Memos kann zu einer Veränderung vorher entwickelter Konzepte führen und evtl. die Erhebung neuer Daten notwendig machen – etwa dann, wenn bei der Theorieentwicklung Fragen auftreten oder Lücken ersichtlich werden. Dies wurde dann wieder mit dem / der Beobachter_in diskutiert.

4.3.5 Schritte der Auswertung

Zusammenfassend können nach Maßgabe der Grounded Theory acht Schritte der Auswertung benannt werden, die den gesamten Forschungsprozess begleiten und miteinander verschränkt sind (vgl. Strauss 1991, 44ff.):

- (1) Stellen generativer Fragen zur Forschungsfrage und zur Untersuchung des ersten Datenmaterials;
- (2) Herstellung vorläufiger Zusammenhänge durch Kodierung;
- (3) Verifizieren der Theorie durch Überprüfung der vorläufigen Zusammenhänge;
- (4) Verknüpfung von Kodierung und Datenerhebung;
- (5) Integration der Theorie (Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie);
- (6) Ausbau der Theorie mit Hilfe von Memos;
- (7) Berücksichtigung des temporalen und relationalen Aspekts der Analyse (Datenerhebung, Kodieren, Memo schreiben);
- (8) Füllen von Lücken in der theoretischen Integration beim Schreiben des Forschungsberichts.

4.4 Datenschutz

Im Rahmen der Durchführung der Längsschnitt-Fallstudie wurden (zumindest vorübergehend) detaillierte und sehr sensible Daten über einzelne Personen erhoben. Dabei ist zu beachten, dass die in Art. 5 GG gewährleistete Freiheit von Wissenschaft und Forschung mit dem in Art. 2 in Verbindung

¹⁵ Die selbstredend auch bereits eine Interpretation der Beobachterin enthalten. Das konnte nicht selten durch die Besprechung der Protokolle thematisiert und bearbeitet werden. Hier ergaben sich dann auch wichtige Erkenntnisse für die Reflexion der religionspädagogischen Arbeit der Beobachterin / pädagogischen Fachkraft.

mit Art.1 GG gewährleisteten allgemeinen Persönlichkeitsrecht in Konflikt geraten. Das allgemeine Persönlichkeitsrecht gewährleistet nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts auch die Befugnis des Einzelnen, grundsätzlich selbst über die Preisgabe und Verwendung seiner persönlichen Daten zu bestimmen – das sog. Recht auf informationelle Selbstbestimmung. Daher galt es, sich an den gesetzlich vorgegebenen Rahmenbedingungen zu orientieren, unter denen personenbezogene Daten zu Forschungszwecken auf der Grundlage einer Einwilligung der Betroffenen verwendet werden dürfen.

Bei der vorliegenden Studie wurde – da die Studienkinder selbst die mit der Erhebung ihrer Daten verbundene Tragweite nicht einschätzen können – die Einwilligung ihrer Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten eingeholt. Damit wurde eine grundrechtskonforme und transparente Verfahrensweise zur Erreichung des Forschungszwecks gewählt, das Betroffenen, hier durch ihre Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten vertreten, die Möglichkeit eröffnet, über die Verwendung ihrer Daten selbst zu entscheiden.

Konkret wurde das Verfahren so gestaltet, dass alle Eltern der jeweiligen Einrichtung über Ziel und Anliegen der Längsschnitt-Fallstudie schriftlich informiert wurden, dass den Eltern die Möglichkeit des Nachfragens eröffnet wurde und dass alle schriftlich gebeten wurden, ihre Zustimmung zur Erhebung und Dokumentation personenbezogener Daten ihres Kindes im Rahmen der Studie zu geben. Den Eltern und Erziehungsberechtigten wurde schriftlich versichert, dass die personenbezogenen Daten nur dem kleinen Kreis des Forschungsteams zugänglich sind bzw. (bis zum endgültigen Abschluss des Projekts und zu den sich daraus ergebenden Veröffentlichungen) sicher archiviert werden und dass die gewonnenen Daten bei jeder Veröffentlichung anonymisiert werden bzw. ein besonderes Verschlüsselungsverfahren verwendet wird.

Die schriftliche Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten liegt demnach nicht nur für die ausdrücklich als Studienkinder geführten Personen vor, sondern auch für die Kinder, über die nur sporadisch und zufällig erhobenes Datenmaterial existiert. Darüber hinaus wurden die Kinder auch selbst gefragt, ob sie etwa damit einverstanden sind, eine Zeichnung (in Kopie), eine Ton- oder Videoaufnahme oder andere Dokumente zur Verfügung zu stellen. Auch fand das Datenmaterial in der Regel Eingang in die Portfolios der Mädchen und Jungen (zum Teil durch die Kinder selbst) und/oder wurde den Eltern vorgelegt.

5. Ergebnisse der Studie

Im Rahmen der Längsschnitt-Fallstudie wurden Mädchen und Jungen beobachtet, die in ihrem familialen Umfeld und darüber hinaus unterschiedlichste Erfahrungen mit Religion, religiöser Praxis und Glaube machen. Bezogen auf das Interesse an religiösen Fragestellungen und Themen ließen sich trotz verschiedener Vorbedingungen keine signifikanten Unterschiede feststellen. Unabhängig von gegebener oder nicht gegebener religiöser Vorbildung, Konfession oder Religion lassen sich alle Mädchen und Jungen grundsätzlich von der religionspädagogischen Arbeit und der religiösen Praxis in den Kindertageseinrichtungen ansprechen. Von besonderer Bedeutung erweist sich die Möglichkeit des einzelnen Kindes, sich in der Einrichtung mit Gleichaltrigen über lebensrelevante Fragen, die es im Augenblick oder auch über einen längeren Zeitraum beschäftigen, austauschen zu können.

Ein Großteil des Datenmaterials wurde nicht im Rahmen der bewusst und zielorientiert geplanten und durchgeführten religiösen Angebote durch die pädagogischen Fachkräfte gesammelt, sondern im Alltag der Kindertageseinrichtung. Auf diese Weise wurde deutlich, ob, wann und auf welche Weise

diese Angebote nachhaltig wirkten, ob und wie die Kinder sich die angebotenen Inhalte und Praktiken aneigneten und sie auf diese Weise zugleich transformierten und in ihren Lebenskontext integrierten.

Es lässt sich aufweisen: Jedes Kind, das die Chance erhält, sich mit religiösen Inhalten und religiöser Praxis auseinanderzusetzen, baut seine religiöse Kompetenz aus. Es findet seine Lieblingsgeschichten und Lieblingslieder, bedient sich ausgewählter religiöser Bilder und Symbole, übernimmt bestimmte religiöse Einstellungen und Handlungsmuster und verknüpft diese mit ihm bekannten und vertrauten Geschichten, Liedern, Bildern, Symbolen, Einstellungen und Handlungsmustern.

Ein in einer naturverbundenen Familie ohne expliziten Bezug zu Religion aufwachsendes Mädchen entwickelt eine Vorliebe für Schöpfungsthemen, sorgt sich um lebende, verletzte und tote Tiere, die sie beerdigt und an deren mit einem selbst gebastelten Kreuz geschmückten Grab sie allein eine ganz private Trauerfeier veranstaltet.

Erzählen Eltern ohne Konfession ihrem Kind in einem abendlichen Ritual Märchen und Mythen, verknüpft dieses Kind seine mythische Welt mit christlichen Inhalten: Pegasus und Engel sind „verwandt“, weil beide „so schöne Flügel“ haben.

Ein katholisches Mädchen, das bei einer manisch depressiven Mutter aufwächst und mit deren starken Stimmungsschwankungen zurechtkommen muss, findet Trost und Stärke bei der Statue der Pieta und streichelt die Wundmale des Gekreuzigten.

Ein katholisch getaufter Junge, der immer als der „Kleine“ gilt, kann sich besonders gut in „Kleine“ und ihre Lebensfragen einfühlen, identifiziert sich aber zugleich mit biblischen Gestalten, die „größer machen“.

Solche und zahlreiche andere im Zuge der Studie gewonnenen Daten verdeutlichten den beteiligten Erzieher_innen, dass sich Religiosität individuell zeigt und – soll das Mädchen und der Junge in seiner religiösen Entwicklung gefördert und unterstützt werden, bedarf sie und er besonderer Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Sensibilität. Wird das Kind als Subjekt seiner Entwicklung betrachtet, darf weder ein defizitärer Blick („Er / sie bringt ja nichts mit“) auf es gerichtet werden noch kann seine religiöse Entwicklung nach vermeintlich objektiven Kriterien gemessen werden (etwa dass bestimmte Inhalte gewusst oder ein bestimmtes Verhalten gezeigt werden sollen).

5.1 Jedes Kind entwickelt eine ihm eigene Religiosität und Spiritualität

Anhand der Auswertung des in der Längsschnitt-Fallstudie gewonnenen Datenmaterials – Beobachtungsprotokolle, Tondokumente, Photographien, Videographien sowie von den Mädchen und Jungen selbst gefertigte Dokumente – lässt sich belegen, dass jedes, auch ein sehr junges Kind in der Kindheitsphase bis drei Jahre eine eigene Religiosität und Spiritualität auf individuelle und subjektive und damit auch geschlechtsspezifische Weise entwickelt und zeigt. Die Art und Weise dieser persönlichen Religiosität und Spiritualität steht in Relation und Korrelation zum Lebenskontext und zur Biographie des Jungen oder Mädchens.

Wie die Kindheitsforschung aufzeigt, gestaltet das Kind von Anfang an seine Wirklichkeit aktiv mit und ist aktiv am Prozess seiner Selbstwerdung beteiligt. Längst bevor es sich sprachlich äußert, verständigt es sich nonverbal, etwa in symbolischen Handlungen und tritt in Interaktions- und Kommunikationsprozesse und Affektaustausch ein (vgl. bereits Dornes 1993; 2003). Die Bindungsforschung verweist zum einen auf die Bedeutung des Gefühls der Verbundenheit, zum anderen, komplementär, auf das Explorationsverhalten des Kindes (vgl. Bowlby 1995, 21).

Dies impliziert die Teilhabe an der Dimension des Religiösen: Das Mädchen oder der Junge erschließt sich aktiv die äußere Welt, zu der Religion und Religiosität als fester Bestandteil gehören (vgl. Hugoth 2012, 59-67). Auch die Kinder, die in ihrer Familie nicht explizit mit Religion in Kontakt kommen und nicht explizit und zielgerichtet religiös sozialisiert werden, begegnen religiösen Phänomenen, Symbolen, Gebäuden und Verhaltensweisen. Sie nehmen diese wahr, befragen sie und beziehen zu ihnen Stellung. Ebenso erkundet und gestaltet das Kind seine innere Welt, was etwa in Phantasien, Träumen, Geschichten, kulturellen und religiösen Praktiken und Gestaltungen zum Ausdruck kommt. Letzteres ist bisher noch kaum beachtet und erforscht worden (vgl. z.B. Schäfer 1995, 155). Da die Längsschnitt-Fallstudie die Perspektive des Kindes in den Blick nimmt, macht sie das Erleben des Kindes zum Thema und fragt nach seiner Befindlichkeit, seiner Emotionalität und seinen Beziehungserfahrungen, nach seinen Bedingungen und seiner Art und Weise, sich sicher und geborgen, unbedingt erwünscht und akzeptiert zu fühlen.

Die Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass der Stellenwert religiöser Bildung in den katholischen (christlichen) Kindertageseinrichtungen und die Tatsache, dass darin Religiosität in ihrer ganzen Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten, des Ausdrucks und der Inhalte dem einzelnen Kind in seinem Streben nach Weltverstehen und -deutung sowie nach seiner Selbstwerdung entgegenkommt. Das einzelne Mädchen, der einzelne Junge findet je nach seinen individuellen Bedürfnissen Anknüpfungspunkte für die Ausbildung seiner persönlichen Religiosität und Spiritualität. Dem Kind bietet sich die Chance, aus diesen in Ausrichtung und Intensität unterschiedlichen Angeboten (bewusst oder unbewusst) nach seinen Vorlieben und Bedürfnissen auswählen zu können. Im Folgenden seien einige Dimensionen aufgezeigt:

- *Das Ritual* des morgendlichen Begrüßens und Ankommens in der Einrichtung, verbunden mit dem des Abschiednehmens von Mutter oder Vater, das Ritual des Morgenkreises, des gemeinsamen Essens und Tischgebets, des Verabschiedens am Ende des Kindergartenabends, wiederum mit Begrüßungsritualen beim Abholen durch ein Elternteil verbunden, gibt dem Kind Sicherheit und Orientierung, ebenso wie ritualisierte Einleitungen des Betrachtens von Bilderbüchern und Vorlesens oder der religiösen Angebote. Mädchen und Jungen zeigen, wann sie sich (nicht) wohlfühlen, sie voll freudiger Erwartung sind, dass sie Nähe und Körperkontakt suchen und genießen (z.B. das Zusammensitzen auf dem Erzählteppich oder das Gesegnetwerden und Selbstsegnen). Sie integrieren diese – zum Teil auch selbst entwickelte – Rituale in ihr Spiel; sie fordern diese Rituale ein, sollten sie in der Einrichtung zu kurz kommen oder vergessen werden; sie möchten, sofern in ihrer Familie keine vergleichbaren Rituale praktiziert werden, dass in der Einrichtung übliche Rituale auch zuhause eingeführt werden.
- *Stille* stellt nicht selten selbst für bewegungsfreudige und eher „wilde“ Kinder, häufiger Jungen als Mädchen, ein willkommenes Angebot dar bzw. wird eingefordert oder im Rückzug praktiziert. Das stille Betrachten eines Bilderbuchs, von Bildern oder Gegenständen in der „religiösen“ Ecke, die intensive Betrachtung von kleinen Insekten im Freispielgelände, das bewusste Stillwerden vor gemeinschaftlichen Aktionen – all das wird von Kindern als wohltuend wahrgenommen und bezeichnet.¹⁶
- *Das Nachdenken über Leben und Tod*, ein Themenaspekt des Philosophierens und Theologisierens von und mit Kindern, wird häufig von den Mädchen und Jungen selbst angeregt. Sie haben viele Fragen, die sie für sich selbst, untereinander und den Erzieher_innen stellen und für die sie nach Antworten suchen. Es ist eine Form, sich die Bandbreite des Lebens mit seinen Höhen und

¹⁶ Bernhard Grom weist auf diese „allgemeine Meditationsfähigkeit“ von jungen Kindern bereits in seiner 1981 erstmals erschienenen „Religionspädagogischen Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters“ hin. Vgl. ebd. 49-60.

Tiefen bewusstmachen und zu Deutungen zu gelangen: Wann ist ein Mensch ein Mensch? Warum gibt es böse Menschen? Spürt ein Mensch, dass ich an ihn denke? Die (vorläufigen, aber teilweise auch Erwachsene überraschenden) Antworten der Mädchen und Jungen werden zum Teil ganz nebenbei beim Malen, Basteln, im Rollenspiel, beim Essen oder auf dem Wickeltisch mit der pädagogischen Fachkraft im Gespräch, aber auch nonverbal und in symbolischen Handlungen gesucht und gefunden.

- *Das Nachdenken über Gott* ereignet sich auf ähnliche Weise. Wird es zum einen angeregt durch Beten und Singen in der Einrichtung (etwa evoziert das Singen des Lieblingsliedes vieler Kinder „Gottes Liebe ist so wunderbar“ die Frage „Wie lieb ist Gott?“) oder durch das Hören von oder die Beschäftigung mit „Gott-Geschichten“, äußern sich Kinder andererseits von sich aus und in der Kindergruppe: Etwa wenn sie den Himmel betrachten und „ganz hinter den Wolken“ (neben Martin und Nikolaus) Gott erahnen, wenn sie nicht damit einverstanden sind, dass Gott die Verstorbenen nicht mehr auf die Erde zurücklässt oder wenn sie erzählen, dass sie von Gott geträumt haben, dass Gott „Ärger im Kopf“ macht, wenn sie darüber sinnieren, ob Gott schön sei oder fest davon überzeugt sind, dass Gott auf dem Spaziergang mit der Oma dabei war. Das Wahrnehmen und Betrachten religiöser Symbole, etwa des Kreuzes an der Wand, initiiert im Kind einen Prozess der inneren Auseinandersetzung und führt zu Fragen: „Ich frage mich, warum Jesus immer wieder jedes Jahr sterben muss.“ Im interreligiösen Gespräch versuchen christliche mit muslimischen Kindern von sich aus und untereinander zu klären, ob „Gott“ und „Allah“ identisch sind.
- *Das Erzählen von (Jesus- und Gott-)Geschichten* ist sehr gefragt und regt die Phantasie wie auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Gehörten an. Ob die pädagogische Fachkraft in der Leseecke einem einzelnen Kind oder einer kleinen Gruppe von Kindern aus dem von ihm oder ihnen ausgewählten Buch vorliest, ob die Geschichte im Rahmen eines Angebots einen Inhalt kindgemäß erschließen hilft oder ihre Thematik im Zentrum steht: Kinder sind neugierig und offen, genießen die beim Erzählen entstehende Atmosphäre, tauchen in die erzählte Welt ein, werden selbst Teil der Erzählung. Mit Hilfe der Geschichten von Jesus und Gott betreten sie die Welt des Religiösen, finden Jesus oder Gott „toll“ oder auch „langweilig“ (weil sie seine Geschichten bereits von zuhause oder aus dem Gottesdienst kennen oder mit ihnen einfach nichts anfangen können). Sie signalisieren jedoch auch Übersättigung: „Ich will jetzt nicht mehr über Gott reden, nur noch über Tiere oder Krieg!“. Sie erzählen und /oder spielen die Geschichten weiter, erfinden neue (auch „Anti“-)Versionen, mit denen sie diese in ihren Lebenskontext verlegen und sich selbst in die Geschichte verweben.
- *Fest und Feier* spielen in der Kindertageseinrichtung ebenso wie in den Familien und damit im Alltag sowie der Wahrnehmung der Kinder eine große und bedeutsame Rolle. Anlässe wie Geburtstage, Feste der Einrichtung oder Familienfeste, staatliche und religiöse Feier- und Festtage werden herbeigesehnt, intensiv vor- und nachbereitet. Darüber hinaus sind sie Teil des Spiels der Mädchen und Jungen, in dem Geburtstage, Hochzeit, Sommerfest, Phantasiefeste, Martin und Nikolaus, aber auch Taufe und andere kirchliche Feiern zelebriert werden.
- *Wahrnehmung und Erkundung von Räumen* kommen der natürlichen Neugier und Gestaltungsfreude von Kindern entgegen. Das Erkunden, Entdecken und auch Umfunktionieren von Räumen im Alltag und im Spiel drinnen und draußen dienen der Welt- und Selbsterfahrung sowie ihrer Gestaltung. „Waldtage“ lassen die Schönheit ebenso wie Gewalt und Zerstörung der Natur erfahren, verlangen die Verortung in diesem Raum, wie auch der Besuch von Kirche, Moschee oder Synagoge über die Befriedigung der Neugier hinaus ein Gefühl für das Heilige oder eine Ahnung des Göttlichen wecken können. Die Mädchen und Jungen verarbeiten und vertiefen die gewon-

nenen Eindrücke im (Rollen-)Spiel („Wir spielen Kirche“), beim Malen, Bauen und Basteln oder im Austausch und Gespräch mit den anderen Kindern und Erwachsenen.

Die Offenheit des Kindes für die vielfältigen Ausdrucksformen von (christlicher) Religion und Religiosität hängt nicht von – expliziter (an eine „objektive“ Religion gebundene) – religiöser Erziehung und Sozialisation in der Familie bzw. im sozialen Umfeld des Kindes ab. Sie ist vielmehr primär abhängig von der augenblicklichen Lebenssituation des Kindes und den vom ihm in dieser zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben. Somit entwickelt das Kind eine ihm eigene Religiosität mit ganz persönlicher Färbung, geprägt von seinen Vorlieben, seinen Kompetenzen, seinen Sehnsüchten oder auch den zu bewältigenden Konflikten und Problemen.¹⁷

5.2 Bedeutung der „Religionssensibilität“

Um diese individuelle Religiosität und Spiritualität wahr- und ernstnehmen und ihre Entwicklung begleiten zu können, bedarf es – insbesondere in kirchlichen Einrichtungen – von Seiten der pädagogischen Fachkraft einer „Religionssensibilität“ (vgl. Lechner/Gabriel 2011; Weber 2014), einer veränderten Wahrnehmung, die nicht mehr ausschließlich die christlich-konfessionelle Religion und Religiosität im Blick und zum Ziel hat. Der / die Erzieher_in ist gefordert, das Kind und seine individuelle Religiosität sensibel und respektvoll wahrzunehmen und es „in die Mitte“ zu stellen. Zumeist ist die Orientierung am Kind im Leitbild (nicht nur) katholischer / christlicher Kindertageseinrichtungen verankert und bezieht sich grundsätzlich auf alle Bildungsbereiche. Daher müsste sie auch den Ansatz der religiösen Bildung und Erziehung bestimmen. Die religionspädagogische Arbeit ist als eine elementare Dimension erzieherischen Handelns zu verstehen – was allerdings keineswegs (aus unterschiedlichsten Gründen¹⁸) immer der Fall ist – und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu den übrigen Bildungsbereichen zu betrachten.

Dies bedeutet, dass Religionspädagogik weder ein Sonderbereich noch ein Aufgabenbereich besonders aus- bzw. fortgebildeter und „spezialisierter“ pädagogischer Fachkräfte (oder gar pastoraler Mitarbeiter_innen) darstellen kann – was jedoch, vorrangig in den Einrichtungen, in denen explizit katechetisch orientierte Konzepte favorisiert werden, nicht selten der Fall ist. Dies zeigt sich auch darin, dass die religiöse Entwicklung und Kompetenzbildung im religiösen Bildungsbereich zumeist von der Beobachtungs- und Entwicklungsdokumentation ausgenommen sind. Somit besteht die Gefahr, dass religiöse Bildung nicht oder nur bedingt Teil des Qualitätsmanagements der kindlichen Bildung darstellt. Dies hat u.a. zur Folge, dass auch im Zusammenhang der Frage nach „anschlussfähigen Bildungsprozessen im Persönlichkeitsbereich“ an der Nahtstelle Kindergarten – Grundschule (vgl. z.B. Martschinke/Frank/Munser-Kiefer/Kopp 2012) religiöse Bildung nicht in den Blick genommen wird. Ebenfalls ist die religiöse Entwicklung des Kindes, seine Religiosität und Spiritualität, äußerst selten bzw. gar nicht Gegenstand von Elterngesprächen¹⁹ (s.a. 5.4).

Darüber hinaus ist eine verstärkte Reflexion und Diskussion über das Verhältnis einer „religionssensiblen“ Bildung und Erziehung zu einer christlich-konfessionell geprägten und katechetisch motivier-

¹⁷ Dieser Befund wird auch im Kontext der Diskussion zu konstruktivistischen Konzepten religiöser Bildung zu reflektieren sein. Vgl. dazu etwa Mendl 2013 sowie Englert 2013.

¹⁸ Als Begründung wird beispielsweise angeführt, dass im Team eine Person mit entsprechender religionspädagogischer Kompetenz fehle, dass Unsicherheit im Bereich der religiösen Bildung vorherrsche, oder dass die Anforderung an die pädagogische Arbeit in der Einrichtung, die Erwartungshaltung der Eltern an die Teilnahme an Projekten zu den übrigen Bildungsbereichen so viel Zeit und Energie absorbiere, dass die religionspädagogische Arbeit zu kurz komme.

¹⁹ So die einmütige Auskunft der an der Studie beteiligten pädagogischen Fachkräfte. Ausnahmen ergaben sich im Verlauf der Längsschnitt-Fallstudie, wenn besonders interessierte Eltern nach dem Stand der Forschungen fragten oder der / die Erzieher_in im Rahmen der Studie angefertigte Beobachtungsprotolle, Aufzeichnungen von Interviews etc. in das Entwicklungsportfolio einfügten und dieses den Eltern vorlegten.

ten religiösen Bildung und Erziehung zu führen. Das Spezifische der christlichen (katholischen oder evangelischen) Prägung der Atmosphäre einer kirchlichen Einrichtung ist vom Evangelium her bestimmt: Die MitarbeiterInnen sind (in der Regel) entsprechend sozialisiert und verwurzelt. (Dies ist häufig ein nicht unwesentlicher Grund, dass Eltern ihr Kind einer solchen Einrichtung anvertrauen; s.a. 5.4). Diese Prägung und Orientierung am Evangelium schließt jedoch keineswegs aus, sondern erfordert, dass andersgläubige Kinder oder Kinder ohne ausdrückliche Religionszugehörigkeit in ihrer eigenen Religiosität ernstgenommen werden und religionspädagogische Angebote auch ihnen und ihrer religiösen Ausrichtung gerecht werden. Gerade dies ist vom Evangelium her zu begründen („Was willst du, das ich dir tun soll?“ Mk 10,51).

5.3 Inhalte religionssensibler religiöser Bildung und Erziehung

In diesem Sinne sind (zunächst) alle – bewusst oder „einfach mal nebenher“ sowie unbewusst gemachten Angebote Teil der religiösen Bildung und Erziehung. Dabei ist zu bedenken, dass sich jedes Kind (wie jeder Mensch) die Inhalte dieser Angebote selektiv aneignet. Dies muss respektiert und pädagogisch reflektiert werden – sowohl im Blick auf das Kind, für das und mit dem „gearbeitet“ wird, als auch im Blick auf die pädagogischen Fachkräfte (oder pastoral Tätigen) und das, was sie als „Ertrag“ oder „Erfolg“ erwarten. Von hoher Bedeutung ist daher die Fähigkeit der pädagogischen Fachkraft zur Selbstreflexion – sowohl im Blick auf die eigene religiöse Sozialisation und Religiosität als auch im Blick auf die professionelle Vermittlung religiöser Inhalte, die Begleitung und Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung seiner Religiosität.

Dies schließt eine ausschließlich auf christliche Inhalte konzentrierte oder lediglich an kirchlichen Themen (in der Regel sind hier die Feste des katholischen Kirchenjahrs leitend) orientierte Vermittlung (in der Studie zumindest in der Anfangsphase häufig und ausschließlich als „Bibelzeit“, „Jesuszeit“, „Katechese“ o.ä. bezeichnet und verstanden) ebenso aus wie die Favorisierung von Angeboten, die in der Regel oder zu großen Teilen von der für religiöse Bildung zuständigen Fachkraft für alle Kinder der Einrichtung gemacht werden.

Selbstredend ist es erforderlich ein religiöses Bildungskonzept umzusetzen, in dem die Kinder Informationen und Impulse erhalten – als Antwort auf ihre Neugier, ihren Wissensdurst sowie als Angebot der Teilhabe an der Religiosität der Erwachsenen und ggf. der Glaubensgemeinschaft. Andererseits aber ist religiöse Bildung Teil der Persönlichkeitsbildung, soll das einzelne Kind stärken und es in ein gelingendes Leben begleiten.

So wird die am Kind orientierte religiöse Bildung nicht nur bemüht sein, die religiösen Inhalte und Themen kindgemäß aufzubereiten, sondern immer auch den situations- und lebensweltorientiertem Ansatz integrieren. Ansätze dazu entwickelten sich im Zuge der Längsschnitt-Fallstudie, indem Einrichtungen beispielsweise

- religiöse Elemente in (auf den ersten Blick nicht unter religiöser Thematik stehende, z.B. heilpädagogische) Projekte oder Projektwochen integrierten;
- religiöse Projekte (z.B. Bibeltage) durch Angebote aus anderen Bildungsbereichen erweiterten;
- Konzepte anderer Bildungsbereiche für den religiösen Bildungsbereich übernehmen (z.B. Jeux Dramatique);
- Themen der Kinder aufgreifen und die Ideen der Kinder zur Umsetzung aufgreifen (Verknüpfung von situationsorientiertem Ansatz und Konzept der Elementarisierung).

5.4 Genderperspektive

Auf diesem Hintergrund ist der Einsatz der gängigen Konzepte religiöser Vermittlung (etwa Religionspädagogische Praxis) kritisch zu überprüfen – sowohl aufgrund ihrer zumeist konfessionellen Prägung als auch unter Genderperspektive. Die Auswertung des Datenmaterials der Studie belegt, dass sich Mädchen und Jungen in ihren Themen, Schwerpunktsetzungen, Entwicklungsaufgaben und Vorlieben unterscheiden. Dies ist primär darauf zurückzuführen, dass Kinder immer noch im gesellschaftlich konstruierten und werbewirksam genutzten „Ordnungssystem ‚Mädchen/Junge‘“ und damit in „unterschiedlichen Jungen- und Mädchen-Kulturen“ aufwachsen und sich darin bewegen.²⁰ Es zeigen sich Unterschiede in Spiel- und Gesprächsstilen, Aktivitäten und Interessen und vor allem in der Wahrnehmung von Handlungsspielräumen (vgl. auch Habringer-Hagleitner 2009). Allerdings lassen sich keine Aussagen über Jungen oder Mädchen schlechthin treffen; summarische Begriffe werden dem einzelnen Jungen und dem einzelnen Mädchen nicht gerecht – weder durch die Zuordnung zu einem Geschlechtsstereotyp noch durch die dadurch vernachlässigte Wahrnehmung seiner oder ihrer Individualität.

Dennoch ist die Genderperspektive von religionspädagogischer Relevanz. Sie wurde allerdings bislang in Bereich der religiösen Bildung im Elementarbereich kaum erforscht bzw. in die Entwicklung von Bildungskonzepten einbezogen (während Erkenntnisse der feministisch-theologischen und Genderforschung bereits Eingang in die schulische Religionspädagogik gefunden haben). Mit den Erkenntnissen der Längsschnitt-Fallstudie kann hier eine Lücke gefüllt und Sensibilität geweckt werden. Dazu einige Beispiele:

- Häufig legen Mädchen Wert auf ihr Aussehen und ihre Kleidung (oder werden aufgefordert dies zu tun); sie möchten „schön“ sein, freuen sich daran, dass die Gottesmutter Maria in einem „schönen Kleid“ dargestellt ist und möchten wissen, ob Gott „schön“ ist. – Von religionspädagogischer Bedeutung ist hier, dass die Mädchen in ihr Nachdenken über Gott weiblich konnotierte Phänomene und Begriffe einbringen.
- Während Mädchen Spiele bevorzugen, die Kooperation anstelle von Rivalität verlangen oder Rollenspiele häufig in den häuslichen und familiären Bereich verlegen, favorisieren Jungen eher das Toben und Kämpfen, nehmen beim Spiel mehr Raum ein und zeigen häufiger verbale und körperliche Aggressionen. – Eine Mädchengruppe, die sich dadurch in ihrem Spiel „Mutter und Kind“ immer mehr bedrängt und eingeengt sah, legte der Jungengruppe eine neue Spielidee vor: „Kommt, wir spielen Maria, Josef und das Kind.“ – Zwar weiten die Mädchen ihren weiblichen Handlungsspielraum nur bedingt aus, nutzen jedoch ein religiöses Bild als Spielidee für ein friedliches Miteinander mit den Jungen; zugleich bieten sie diesen eine Teilhabe an ihrem Spielraum und Teilnahme an ihrem Spiel an.
- Die Auseinandersetzung mit biblischen Gestalten oder Heiligen kann Jungen- und Mädchen-Handlungsspielräume erweitern. Ein zurückhaltender Junge, dessen Vater immer wieder forderte, er solle sich wehren und ein „richtiger“ Junge und Mann werden, fand im Heiligen Martin einen Bündnispartner: Nutzte dieser doch das Schwert, um anderen zu helfen. Das große Vorbild Martin ließ ihn in seinem Spiel zu Martin, zu einem „Ritter“ und zum „Polizisten“ werden, der seine Waffe zum Schutz und zur Unterstützung der Schwachen einsetzt. – Der zwischen seiner Abneigung gegenüber Gewaltausübung und dem ihm vom Vater vermittelten Jungen- bzw. Männerbild stehende Junge findet im Vorbild des Heiligen Martin eine ihn zufriedenstellende Lösung für sein Selbstverständnis als Junge.

Das Bemühen um eine geschlechtergerechte Religionspädagogik impliziert somit ebenfalls eine religionsensible Wahrnehmung: Bereits sehr junge Mädchen und Jungen wählen unterschiedliche Zu-

²⁰ Mit dieser Aussage ist keine biologistische Sichtweise der Geschlechter gegeben; es handelt sich um eine Beschreibung des Ist-Standes, der gesellschaftlich (immer noch) gegeben und derzeit beispielsweise durch das geschlechterspezifische Angebot der Bekleidungs- oder Spielwarenindustrie maßgeblich gesteuert wird. (Religions-)Pädagogisch anzustreben ist die kritische Analyse und Reflexion von Geschlechterstereotypen, das Aufbrechen geschlechtsspezifisch organisierter Handlungsspielräume und damit die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes.

gänge zu Religion und Religiosität, suchen und definieren dabei bzw. darüber auch ihre Geschlechterrollenidentität. Religionspädagogisch relevant ist der Zusammenhang von religiöser Identitätsentwicklung sowie Beobachtungen, dass das eigene Geschlechtskonzept in das Gottesbild einfließt (für den Bereich der schulischen Religionspädagogik und -didaktik vgl. Kaupp 2015; Riegel 2015).

5.5 Elternarbeit

Zum einen delegieren Eltern oder Großeltern (auch konfessionell geprägte und gemeindlich verwurzelte) die religiöse Bildung und Erziehung an die Kita, zum anderen werden sie durch ihr Kind mit religiösen Themen konfrontiert. Auch Elternarbeit muss daher religiöse Themen aufgreifen und entsprechende Angebote beinhalten (die wiederum nicht nur auf das Christliche beschränkt werden können, wird die subjektive Religiosität der Eltern gleichermaßen ernstgenommen).

Es bieten sich unterschiedliche Konzepte und Formate an, mit Eltern über religiöse Themen ins Gespräch zu kommen und ihre religiösen und spirituellen Bedarfe kennenzulernen. Häufig ist die Info-Wand in den Einrichtungen, auf der religiöse Projekte oder Ereignisse angekündigt, vorgestellt und beispielsweise mit Fotos, Kinderzeichnungen und Bastelarbeiten dokumentiert werden, bereits ein Anknüpfungspunkt. Gleiche Funktion hat eine für alle zugängliche sog. „religiöse Ecke“, die von Kindern und pädagogischen Fachkräften entsprechend gestaltet wird. In der Bring- und Abholphase weisen die Kinder auf das Ausgestellte hin, werden Mütter oder Väter aufmerksam oder stellen Fragen nach Inhalten und deren Bedeutung. Hieraus ergibt sich nicht selten über ein (keineswegs unverbindliches) „Tür- und Angel-Gespräch“, ein Anlass für eine intensiveren religiösen Austausch oder gar das Angebot einer Mutter oder eines Vaters, (materiell oder inhaltlich) etwas selbst beizusteuern.

Im Rahmen der Studie wurden teilweise erstmals, teilweise verstärkt auch Aspekte der religiösen Entwicklung und der Religiosität des Kindes im Elterngespräch thematisiert; für manche Väter oder Mütter war dies mit Erstaunen verbunden; zum einen über die Thematisierung an sich, zum anderen, da sie etwas über ihr Kind erfuhren, was sie selbst bisher nicht (bewusst) wahrgenommen hatten. Von einigen Eltern oder Großeltern gerne angenommen werden auch punktuelle und „niederschwellige“ Angebote für Erwachsene und ihre Kinder, wie etwa ein gemeinsamer Gang zur Erkundung der Kirche oder Moschee, eine kleine Meditation zu Tagesbeginn oder Wochenabschluss (vorrangig in Advents- und Fastenzeit praktiziert) oder Bastelaktionen im Vorfeld religiöser Feste.

Auf dem Hintergrund der immer wieder benannten Erfahrung von Einrichtungen, dass explizit religiöse Themen für Elternabende in der Regel auf nur geringe oder gar keine Resonanz treffen, integrierten etliche Einrichtungen religiöse und spirituelle Elemente in Veranstaltungen für Eltern. Machten die Mütter und Väter auf diese Weise positive Erfahrungen, was fast immer der Fall war, stieg die Nachfrage. Häufig hatten die Eltern zuvor entweder keine oder negative Vorstellungen von (oder Erfahrungen mit) religiösen Themen. Durch die Angebote der Einrichtungen konnten sie neue Vorstellungen gewinnen bzw. negative Einstellungen revidieren. Unter dieser Perspektive bietet sich auch die Kooperation mit MitarbeiterInnen im Pastoralen Raum an (s.u. 5.7).

Punktuell oder dauerhaft eingerichtete Elterncafés (z.B. in einer abgetrennten Ecke des Foyers der Einrichtung) bieten ebenfalls Anlässe für Mütter, Großmütter und -väter sowie Väter und pädagogische Fachkräfte, miteinander in ein Gespräch zu kommen, in dem nicht nur Erziehungs- oder Entwicklungsthemen, sondern auch existentielle und religiöse Themen besprochen werden.

Generell belegen die (zwar eher am Rand der Studie, da darin die Kinder im Zentrum standen) gemachten Beobachtungen, dass Eltern und Großeltern in aller Regel eine sehr vertrauensvolle Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft und/oder der Leitung der Einrichtung entwickeln, die primär

die Überzeugung beinhaltet, dass das Kind in der Einrichtung gut aufgehoben ist, aber auf Grund derer die Erwachsenen die Kita selbst als Ort für das Zur-Sprache-Bringen eigener Lebens- und auch Glaubensfragen, von Freude und Trauer, von Sorge und Not erkennen und nutzen (vgl. auch 5.7).²¹ Sowohl die (religions-)pädagogische Kompetenz der pädagogischen Fachkraft als auch ihre Nähe zum konkreten und sich in der Zuwendung zum Kind ganz elementar zeigenden Leben verhindert „Schwellenangst“ und schafft die Voraussetzung, verstanden zu werden und „brauchbaren“ Rat oder Hilfe zu erhalten.

5.6 Interkulturelle und interreligiöse Arbeit

Interkulturelle und interreligiöse Arbeit ist – je nach Region und Einzugsbereich der Kindertageseinrichtung – aber auch generell angesichts unserer sich aktuell verändernden Gesellschaft eine wichtige Aufgabe. Vor allem Einrichtungen in Großstädten sind durch unterschiedliche Kulturen geprägt und die Zahl der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund liegt dort bei über 50 %. Zugleich steigt die Zahl der Eltern,

- die zwar noch selbst getauft wurden, aber ihr Kind nicht mehr (ggf. später) taufen lassen;
- die selbst nicht getauft sind und daher auch die Taufe des Kindes nicht in Erwägung ziehen;
- die einer anderen Religion, vorrangig dem Islam angehören (aber auch keineswegs eine homogene Gruppe darstellen).

Dies erfordert den Erwerb und Ausbau einer interkulturellen und interreligiösen Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte, ihre Offenheit und Toleranz für und den Umgang mit dem Fremden. Für diesen Bereich religiöser Bildung liegen bereits etliche Forschungsergebnisse vor (vgl. Schweitzer / Biesinger, Edelbrock 2008; Wagner 2010).

Im Zuge der Längsschnitt-Fallstudie zeigte sich, dass und wie Kinder von sich aus mit interkulturellen und interreligiösen Fragen und Themen umgehen. Sie nehmen das Anderssein anderer Kinder wahr und suchen, dieses zu verstehen und einzuordnen. Dabei fällt auf, dass sich die Mädchen und Jungen keineswegs nur an Äußerlichkeiten (z.B. Hautfarbe, Sprache, Kleidung oder Essgewohnheiten) orientieren, wenn sie ihr Gegenüber einschätzen und positiv oder negativ beurteilen, sondern „tiefer“ zu sehen suchen. Dies hat zum einen seinen Grund darin, dass sie im Feld interkultureller und interreligiöser Bildung positive Impulse erhalten, zum anderen jedoch auch darin, dass Kinder neben der sprachlichen die nonverbale Kommunikation praktizieren (sie sehen etwa das schöne Lächeln vor der Hautfarbe oder bewerten kreative Spielideen höher als aus der Norm fallende Kleidung). Auch treten Kinder füreinander in die Verantwortung ein und tragen beispielsweise dafür Sorge, dass das muslimische Kind kein Schweinefleisch isst (so wie sie beachten, dass ein Kind mit einer Lebensmittelintoleranz das Richtige zu sich nimmt). Auch die Gottesfrage wird „interreligiös“ thematisiert: Muslimische und christliche Kinder suchen mit ihren eigenen Argumenten nach Klärungen oder Vergewisserungen: „Allah ist Gott – und Gott ist Allah?“.

Eine am Kind orientierte Religionspädagogik kann demnach auch unter interkultureller und interreligiöser Perspektive in ihrer Wechselwirkung zwischen dem pädagogischen Handeln der Fachkraft und den Wahrnehmungen, Einschätzungen und Einstellungen der Mädchen und Jungen zu positiven Ergebnissen führen.

²¹ Beispielsweise bezeichnete ein ohne Konfession lebendes Ehepaar, das mit aller Energie einen Wechsel seiner beiden Kinder von einer städtischen in die katholische Einrichtung durchsetzte, diese Einrichtung als einen notwendigen „Ankerplatz“ für die Kinder und für sich selbst.

5.7 Religiöse Bildung und Erziehung und familienpastorale Arbeit

Neun der 34 an der Studie beteiligten Einrichtungen sind explizit als „Familienzentrum“ ausgewiesen und zertifiziert, weitere Einrichtungen befinden sich auf dem Weg dorthin. Generell ist jedoch festzuhalten, dass alle Kindertageseinrichtungen ein hohes Interesse an der Unterstützung und Begleitung von Familien haben und dabei ebenso hohes Engagement wie Kreativität zeigen. Fordert doch der systematisch und konsequent am Kind orientierte (religions-)pädagogische Ansatz die Kenntnis der kindlichen Lebenswelt, die im frühen Kindesalter primär durch die Familie bestimmt ist. Darüber hinaus brauchen Familien Beratung nicht nur in Erziehungsfragen, sondern etwa auch im Blick auf die Gestaltung des Familienlebens, hinsichtlich vorhandener Unterstützungsangebote oder individueller Wünsche von Familien. Um hier qualifizierte Arbeit leisten zu können, nehmen Erzieher_innen entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote wahr²².

In der Vernetzung mit der/Kirchengemeinde/n lässt sich dieses Engagement für Eltern und Kinder unter familienpastoraler Perspektive erweitern. Es lassen sich Synergien erzielen, von denen – nach bisherigen Erfahrungen aus dieser Studie – in der Regel die Kirchengemeinde/n bzw. Pastoralen Räume einen größeren Profit erzielen als die Kindertageseinrichtungen. Da letztere über das Kind bereits in engem Kontakt zu den Familien stehen, können sie diesen Vorteil in eine gut vernetzte Arbeit mit dem Pastoralteam einbringen.

Insbesondere solche Mütter, Väter oder Großeltern der Kinder, die durch besondere Problemkontexte belastet sind, nehmen die niederschweligen Angebote der Einrichtung gerne wahr. Sie wenden sich dann auch mit Fragen an die pädagogischen Fachkräfte, die diese u.U. überfordern, etwa mit Glaubens- oder theologischen Fragen. Da die betroffenen Eltern zumeist die Schwelle zur Kirchengemeinde bzw. zu Mitgliedern des ihnen häufig nicht bekannten Pastoralteams nicht übertreten (wollen), liegt die Notwendigkeit wie die Chance der Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Pastoralteam (z.B. durch eine feste Ansprechperson) auf der Hand.

Allerdings zeigen die im Verlauf der Studie gemachten Beobachtungen und die Schilderung der Erfahrungen durch pädagogische Fachkräfte, dass sich eine gut vernetzte familienpastorale Arbeit häufig noch in den „Kinderschuhen“ befindet. Exemplarisch seien die u.E. wesentlichsten Gründe dafür aufgeführt:

- Fast überall wurden zu knappe oder fehlende personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen angesprochen. So sind Einrichtungen etwa bei (häufiger sich ergebenden) personellen Engpässen vor die Frage gestellt, wie zusätzliche, nicht am Kind zu leistende Arbeit, zu bewältigen ist. Nicht selten sieht das Raumnutzungskonzept keinen separaten Besprechungsraum vor, in dem in Ruhe und ggf. Diskretion mit der Mutter oder dem Vater ein Gespräch geführt werden kann.
- Einrichtungen oder Erzieher_innen fühlen sich von den pastoralen Mitarbeiter_innen alleingelassen: Es gibt keine feste Ansprechperson; eine Teilnahme der Leitung der Einrichtung an Dienstbesprechungen des Pastoralteams ist häufig nur dann gegeben, wenn ein konkreter Anlass vorliegt oder ist gar nicht vorgesehen.
- Dies führt u.U. dazu, dass sich die Einrichtung und ihre Mitarbeiter_innen nicht ausreichend ernst genommen oder durch eine nicht ausreichend kommunizierte gegenseitige Erwartungshaltung sogar kontrolliert fühlen.
- Andererseits fällt auf, dass pastorale MitarbeiterInnen zwar tatsächlich wenig Kontakt mit der/den Kindertageseinrichtung/en in ihrem Berit pflegen und diesen Bereich des Pastoralen Raums

²² So beispielsweise die von den Diözesanen Caritasverbänden angebotene Ausbildung zur „Elternbegleiterin“.

als nachrangig wichtig einstufen – dies allerdings zumeist nicht aus Gründen der Missachtung oder Geringschätzung, sondern mit gegenteiliger Begründung: In der Regel stellt die Kindertageseinrichtung aus ihrer Wahrnehmung einen Ort dar, an dem alles „gut und problemlos läuft“. Nicht selten steht das Pastoralteam unter dem Eindruck, dass die Arbeit an pastoralen Strukturen im Vordergrund stehe, und daher die Zeit für die Wahrnehmung seelsorglicher Aufgaben geschmälert werde. Dies führt dann bei den pastoralen Mitarbeiter_innen zum Gefühl der Überforderung im beruflichen Alltag und erklärt u.a. die von Erleichterung geprägte Aussage, sich „nicht auch noch“ um die Kindertageseinrichtung kümmern zu müssen. Solchen Missverständnissen kann durch die Schaffung adäquater Kommunikationsstrukturen entgegengewirkt werden.

- Auf diesem Hintergrund stellt sich zudem die Frage nach der Rolle pastoraler Mitarbeiter_innen im pastoralen Ort „Kindertageseinrichtungen“. Die Studie belegt, dass sich hier eine große Bandbreite von Rollenkonzepten findet – beginnend von der Vorstellung es reiche aus, die Einrichtung anlässlich der kirchlichen Hochfeste oder im evtl. Konfliktfall zu besuchen bis hin zur Praxis des pastoralen Mitarbeiters oder der pastoralen Mitarbeiterin, der bzw. die kontinuierlichen Kontakt mit Leitung und Team pflegt und als Ansprechpartner_in und Begleiter_in für deren religionspädagogische Arbeit und familienpastorales Engagement wie auch in seelsorglichen Fragen fungiert.

Unter dieser Perspektive sind Fragen an die Ausbildung des pastoralen Personals im Blick auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen als pastorale Orte und Gelegenheiten sowie im Blick auf die religionspädagogische Theorie und Praxis in diesen Einrichtungen zu stellen und sind Fort- bzw. Weiterbildungskonzepte zu entwickeln (s.u. 6.2).

6. Folgerungen, Empfehlungen und Weiterarbeit

Als wesentlichster Ertrag der Studie kann gelten, dass die religionspädagogische Arbeit in katholischen bzw. christlichen Einrichtungen ein wichtiger und unverzichtbarer Dienst am Kind, an seinen Eltern und damit an der Gesellschaft ist. Dieses Angebot an – aus welchen Gründen auch immer interessierten – Eltern und ihre Kinder bzw. Kinder und ihre Eltern muss daher zwingend beibehalten, wenn nicht gar ausgebaut werden:

- Als Antwort auf die Suche der Menschen jeden Alters nach einem sinnerfüllten, sinnvollen und gelingenden Leben und als Unterstützung auf dem Weg der Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwerdung.
- Als Chance, sich der „anthropologischen Grundausstattung Religiosität“ bewusstzuwerden und diese zu entwickeln und zu entfalten.
- Als Chance, einen Zugang zur Tiefendimension unserer Wirklichkeit zu entdecken und diese als Teil des Lebens zu erkennen.
- Als Chance, religiöse Deutungen dieser Tiefendimension kennen zu lernen und sich darüber verständigen zu können.
- Als Chance, die christliche Deutung dieser Dimension (erstmalig) kennen zu lernen und (nachhaltig) für sich zu übernehmen.
- Als Chance, die christliche Botschaft und den christlichen Glauben als tragende Basis des (eigenen) Lebens und als Impuls für das Handeln in Gemeinschaft und Gesellschaft zu erfahren.

Religionspädagogik aus der Perspektive des jungen Kindes stellt dieses „in die Mitte“. Sie geht daher zunächst vom Kind, den Bedingungen seiner Lebenswelt und Lebensgestaltung, von seinen Fragen und Antworten (da es Akteur_in und Subjekt seiner/ihrer Wirklichkeitserschließung ist) und den (för-

derlichen und/oder hinderlichen) Voraussetzungen seiner Entwicklung und den sich ihm stellenden Entwicklungsaufgaben aus. Dies impliziert, dass eine ausschließlich auf die Einführung in den christlichen Glauben ausgerichtete Konzeption religiöser Bildung zu kurz greift. Verstärkt wird diese Erkenntnis durch die Tatsache unserer religiös-pluralen Gesellschaft²³ in der Mädchen und Jungen heute aufwachsen und bereits junge Kinder sich zurechtfinden müssen. Die Antwort auf die veränderte Erscheinung von Religion und Religiosität heute kann nicht vom Blick auf „Defizite“ bestimmt werden, sondern muss – insbesondere auf dem Hintergrund der durch die Längsschnitt-Fallstudie gewonnenen Erkenntnisse – ressourcenorientiert sein.

Somit ist nach Eckdaten für die Entwicklung von ausdrücklich am Kind orientierten religiösen Bildungs- und Erziehungskonzepten zu fragen, was wiederum Auswirkungen auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und die Ausgestaltung einer entsprechenden Familienpastoral hat.

6.1 Zur Konzeption religiöser Bildung und Erziehung

Religiöse Bildung und Erziehung junger Kinder kann als ein gemeinsamer Weg der Entdeckung und Erforschung der Welt der Religion(en) und des Religiösen verstanden werden. Selbst dann, wenn das Kind in seiner Familie dieser Welt noch nicht explizit begegnet ist, entwickelt es von sich aus in seiner inneren Welt Sinnzusammenhänge, bearbeitet es Sehnsüchte und Nöte, entwirft es ein Bild von sich selbst. Zum Ausdruck kommt dies zunächst in Symbolisierungen, dann auch in sprachlichen Ausdrucksformen.²⁴ Somit ist religiöse Bildung und Erziehung gefordert, diese kindlichen Ausdrucksformen des „Ich“ und der dem Kind bedeutsamen Sinnzusammenhänge sensibel wahrzunehmen und als Ausgangspunkt eines gemeinsamen religiösen Lernprozesses zu sehen.

6.1.1 Unterstützung bei der Entwicklung der Persönlichkeit und der religiösen Identität

Im Rahmen dieser Untersuchung steht die Erkenntnis im Vordergrund, dass jedes Kind über seine Persönlichkeitsentwicklung²⁵ mitbestimmt. Es nimmt seine inneren Prozesse, sein Verhalten und seine Wirkung auf andere wahr (Selbstwahrnehmung), beurteilt diese Wahrnehmungen, hat ein Bild von sich selbst (Selbstkonzept) und bewertet sich selbst (Selbstwertgefühl). Das Angebot Erwachsener in Bildungs- und Erziehungsprozessen steht in Wechselwirkung zu dem, was das Kind selbst in den Prozess einbringt und (offenbar) benötigt. Religiöse Bildung und Erziehung bietet dem Kind in besonderer Weise Möglichkeiten an, die Formen des Ausdrucks seiner inneren Welt und dem sich entwickelnden Bild von sich selbst und dessen, was es vielleicht werden will, zu erweitern und zu verfeinern.

Die Herausforderung wie die Chance eines solchen Konzepts liegt darin, dass es die bewusste und gezielte Beobachtung des Kindes unter dem Fokus seiner Individualität und dem daraus erwachsenden Ausdruck seiner Religiosität notwendig macht. In der Auswertung der Erfahrungen, die die beteiligten Erzieher_innen im Kontext ihrer Beteiligung an der Längsschnitt-Fallstudie machten, kommt zwar durchgängig zum Ausdruck, dass dieses Konzept Mehrarbeit mit sich bringt, aber auch „sehr wertvoll“ ist, da es den Blick verändert. Die Beobachtung unter dem Fokus der kindlichen Religiosität

²³ Vgl. dazu den aktuellen Diskurs über eine pluralitätsfähige Religionspädagogik, der sich allerdings auf die Diskussion zu Fragen des Religionsunterrichts beschränkt: Englert / Schwab / Schweitzer / Ziebertz 2012.

²⁴ Vgl. dazu etwa auch Schäfer 2011.

²⁵ Der Begriff „Persönlichkeit“ steht hier umfassend für die für ein Individuum charakteristischen Denk-, Erlebens- und Verhaltensweisen. Diese beruhen auf Einstellungen, Werten und früheren Erfahrungen, sind aber auch einer ständigen Veränderung unterworfen. Die Persönlichkeitsentwicklung wird durch eine Vielzahl von „inneren“ und „äußeren“ Faktoren beeinflusst. Erstere stehen hier im Fokus des Interesses – auch deshalb, weil in der Regel primär die äußeren Faktoren (Erziehung, Sozialisation) betont und beleuchtet werden.

wird insgesamt als intensiv und als für beide Seiten sehr bereichernd erfahren. So kommen beispielsweise Gespräche mit einem Kind oder einer Kindergruppe nur deshalb zustande, weil der Bedarf gesehen und sich Zeit genommen wird. Kinderaussagen, die zuvor vielleicht nicht besonders bedacht wurden, wecken nun Aufmerksamkeit.

Eine dialogische, achtsame und respektvolle Haltung gegenüber dem Kind stellt eine Form der Beziehungsgestaltung dar, die Kinder wie die mit ihnen lebenden Erwachsenen stärkt. Diese Haltung initiiert eine auf Prozesshaftigkeit angelegte existentielle Begegnung mit sich selbst und dem/der anderen. Eine solche Aufmerksamkeit und Achtsamkeit ermöglicht der pädagogischen Fachkraft den Blick in die innere Welt des Kindes, in seine Befindlichkeit, Emotionalität und Beziehungserfahrungen. Dem Kind bietet es Räume und Wege, das Eigene darzustellen, seine Wahrnehmungen und Erfahrungen in ihren Wirkungen (Neugier, Freude, Angst...) zu kommunizieren und sich auf diese Weise der eigenen Persönlichkeit bewusst(er) zu werden. Insofern dient dieses Konzept religiöser Bildung durch die Eröffnung und Entdeckung der Welt des Religiösen und ihrer Ausdrucksmöglichkeiten auch der Entfaltung seiner religiösen Identität.

6.1.2 Religiosität, Spiritualität und Resilienz oder: Salutogenese

Das in den 1970er Jahren entwickelte Konzept der Resilienz bezeichnet ein komplexes Geschehen in der menschlichen Entwicklung und meint die „psychische Widerstandsfähigkeit“ gegenüber Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann 2004), also die Fähigkeit, trotz belastender Umstände mit dem Leben zurechtzukommen. Die Förderung von Resilienz im Kindesalter gehört heute zu nahezu allen Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Resilienz entwickelt sich „auf der Grundlage und im Austausch mit Schutzfaktoren, auf die das Individuum in seiner Interaktion mit der Umwelt zugreifen kann“ (Weiß 2008, 159). Übereinkunft besteht darin, dass Religiosität und Spiritualität nachweislich für die Resilienzförderung bedeutsam sind (vgl. Bucher 2007, 130-136). Dies lässt sich auch anhand von Erkenntnissen aus der Längsschnitt-Fallstudie belegen. Religiöse Rituale, Symbole und Symbolhandlungen, Bilder und Geschichten werden vom in seiner Entwicklung gefährdeten Kind als Schutzfaktor und Ressource genutzt. Sie helfen ihm in anhaltenden Stresssituationen, wie sie etwa durch die Erfahrung der Trennung der Eltern oder Gewalterfahrungen entstehen. Die Beobachtungen zeigen, dass Mädchen und Jungen aus dem religiösen Angebot eigenständig eine individuell gefärbte Auswahl treffen und als Ressource nutzen.

Beispielsweise entdeckt ein in seiner Gefühlswelt schwankend, launisch und häufig aggressiv auftretender Junge im Rahmen eines Fastenzeitprojekts für sich die Stille. Nach anfänglichen Problemen bei der Umsetzung nutzt er die Stille als Weg zu seiner Mitte und zur Selbstkontrolle.

Ein durch die Trennung der Eltern und die Vernachlässigung durch den Vater stark belasteter Junge wählt den „Himmel“ als seine Ressource, aus der er Kraft schöpft: Dort „wohnt“ Jesus und es ist „schön ..., wenn wir jemanden haben, der im Himmel auf uns aufpasst“.

Eine profunde Kenntnis der Lebensumstände des Kindes, Achtsamkeit und Sensibilität sowie einführendes Verstehen seiner Äußerungen und ein breit gefächertes religiöses Angebot stellen gewissermaßen die Basis für die Aktivierung der Selbstheilungskräfte durch religiöse Bildung dar.²⁶ In diesem Zusammenhang spielt das Vorbild der pädagogischen Fachkraft eine wichtige Rolle: Auch sie muss wissen, dass und wie sie aus dem Bereich der Religion Schutz- und Resilienzfaktoren gewinnen kann (vgl. Hugoth 2012, 258-262).

²⁶ Damit soll jedoch nicht behauptet werden, dass die Bereitstellung eines frei verfügbaren bzw. vom Kind wahrgenommenen Angebots ein Resilienzförderprogramm oder – im Fall eines traumatisierten Kindes – eine Therapie ersetzt!

Einen ähnlichen Ansatz bietet das Konzept der „Salutogenese“²⁷: Es ermutigt dazu, den Blick auf positive Aspekte des eigenen Lebens zu richten und die Frage nach dem zu stellen, was Menschen stärkt, was sie schützt, was sie körperlich, emotional und sozial gesundhält. Die Umsetzung dieser Sichtweise lässt die Fähigkeiten, Potentiale und Anstrengungen der Kinder sehen und würdigen.

Im Rahmen der Studie zeigte sich immer wieder, dass sich aufgrund der Beobachtung der Kinder das Verhältnis und die Beziehung untereinander zum Positiven veränderten. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Gruppenstruktur: Kinder, die zuvor eher weniger Beachtung erfuhren, erhielten eine Plattform. Hatte ein solches Kind eine Frage oder ein Anliegen, spürte es die Aufmerksamkeit der anderen.

6.1.3 Religiositätssensibilität als leitendes Prinzip

Diese dialogische Haltung liegt auch einer religiositätssensiblen Bildung und Erziehung zugrunde. Es geht darum, die Lebensgeschichte des Kindes, seine Sehnsüchte und Hoffnungen und das, was es ausmacht, wahrzunehmen und zu begleiten. Sie ist gekennzeichnet durch eine religionspädagogisch (und theologisch) bedeutsame vertrauensvolle Nähe. Es sind die alltäglichen Anlässe, die zum einen Bildungspotenzial beinhalten und zum anderen religiöse Aneignungsprozesse initiieren (vgl. Lechner/Gabriel 2009).

Wesentlich für die Orientierung an diesem Prinzip ist, dass auch die pädagogische Fachkraft selbst sich ihrer eigenen Religiosität bewusst ist und aus dieser Ressource für sich und ihre (religions-) pädagogische Arbeit schöpft (s.a. 6.3).

6.1.4 Religiöse Bildung als Grundlage von Bildung

Religiositätssensible Erziehung und Bildung stellt eine bedeutsame und unverzichtbare Dimension aller Bildungsarbeit dar. Die Beschäftigung mit dem im Verlauf der Studie gewonnenen Datenmaterial zeigt, dass religiöse Bildung immer auch in einer engen Verschränkung mit den übrigen Bildungsbereichen steht. Werden religiöse Bildungsarbeit und religiöse Aneignungsprozesse nicht auf die punktuellen Angebote beschränkt betrachtet, so wird deutlich, dass die Entwicklung religiöser Kompetenz immer auch in Korrelation zum Erwerb oder Ausbau von Kompetenzen in weiteren Bildungsbereichen einhergeht. Somit kann die Beschäftigung mit Fragen des Regel- und Sozialverhaltens zugleich den Blick dafür weiten, dass der achtsame und einfühlsame Umgang miteinander eine spirituelle oder religiöse Dimension beinhaltet. Eine gute und respektvolle Begleitung von Misserfolgen, das Stellen von offenen Fragen (d.h. Fragen, die nicht bereits die Antwort enthalten), ein gemeinsamer Such-Prozess nach Lösungen von Alltagsproblemen hilft den eigenen inneren „Schatz“ der eigenen Stärken zu finden (und den menschenfreundlichen Gott zu entdecken). Religiöse Bildung beginnt damit dort, wo auch immer Dialog eröffnet, neue Einsichten gewonnen und Ressourcen geweckt werden. Diese Erkenntnis hat sich bei den an der Studie beteiligten Erzieher_innen ergeben: Indem sie sich von den Kindern und dem, was diese sehen und ausdrücken leiten ließen, veränderte sich ihre Wahrnehmung von Religiosität und ließen sich kreative und „passende“ Ideen für die Begleitung des Kindes in seinem Prozess religiöser Aneignung finden.

²⁷ Das Konzept der „Salutogenese“ (salus, lat.: Unverletztheit, Heil; genese, griech. Entstehung) wurde von Aaron Antonovsky (1923-1994), einem Medizinsoziologen und Stressforscher, seit Mitte des letzten Jahrhunderts entwickelt und stellt eine Absage an eine einseitige „pathogenetische“ Betrachtung von Menschen und Situationen dar. Auf (religions-) pädagogische Prozesse angewandt, führt die daraus erwachsende Sichtweise von der Defizit- zur Ressourcenorientierung (vgl. auch Wuckelt 2009). Eine ähnliche Haltung fordert Janusz Korczak bereits 1929: „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 2002).

6.1.5 Qualitätsmanagement

Hierbei spielten auch die Instrumente der Dokumentation eine wichtige Rolle. So führte etwa der Einsatz von „Bildungs- und Lerngeschichten“ auch im Bereich der religiösen Bildung zu einer Weitung des Blickwinkels der pädagogischen Fachkraft. Ebenso löste die Beobachtungsphase bei den Erzieher_innen einen gewinnbringenden Diskurs aus. Beispielsweise diskutierten sie miteinander über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen, Beschreibungen und Einschätzungen des Beobachteten. Mit Hilfe der Dokumentation und Auswertung sowie den kollegialen Austausch ergaben sich auch Veränderungen im Team und seiner Zusammenarbeit.

War bis zur Beteiligung an der Längsschnitt-Fallstudie der religiöse Bildungsbereich nur bedingt Gegenstand des Qualitätsmanagements der Einrichtung, wurde dies bis zum Ende der Studie verändert. Es wurden Prozesse mit dem Ziel eingeleitet, (auch) religiöse Bildung und Erziehung mit Qualitätsansprüchen zu verbinden, damit neue Akzente in der religionspädagogischen Arbeit zu setzen und anzustreben, dass die religiöse Bildungsarbeit den gleichen Qualitätsansprüchen einer professionellen Bildungsarbeit genügt wie jene in anderen Bildungsbereichen. Wird dieses Ziel weiterverfolgt, erweist sich ein solcher Prozess auch für die pädagogischen Fachkräfte als persönlicher Gewinn.

6.2 Zur Eltern- und Familienarbeit sowie Familienpastoral

Bereits jetzt leisten die Kindertageseinrichtungen (unabhängig von ausdrücklicher Zertifizierung als Familienzentrum) wertvolle Eltern- und Familienarbeit. Im Sinne des hier favorisierten religionspädagogischen Ansatzes geht es auch bei diesem Arbeitsfeld darum, Menschen zu stärken. Dies geschieht, wenn Eltern- und Familienbildung ebenso wie Familienpastoral von der Haltung des Dialogs bestimmt sind: Einem gemeinsamen Austausch unter gleichwertigen und gleichwürdigen Partner_innen mit dem Ziel, in einem gemeinsamen Prozess Antworten auf (Lebens-)Fragen zu suchen.

Dialogisch orientierter Eltern- und Familienarbeit geht es nicht um die Vermittlung von Wissen und Fakten, sondern um das respektvolle Wahrnehmen der unterschiedlichen Sichtweisen und Einstellungen. Auf diese Weise kann sich die Verschiedenheit im Denken und Handeln als Reichtum menschlicher Vielfalt herausstellen und entlastend wirken. „Dialog“ bezieht sich nicht allein auf „Sprechen“ als solches, sondern vielmehr auf die Gestaltung der Beziehung (vgl. Martin Buber). Das Dialogische entfaltet sich in einem „Atemraum des echten Gesprächs“ (Buber 1997, 249), der vom echten Interesse am Menschen lebt. Auf diese Weise entsteht „Begegnung“ zwischen unterschiedlichen Menschen unterschiedlicher sozialer und ethnisch-religiöser Herkunft.

Dass dieser Ansatz mit hohen Ansprüchen an alle Beteiligten verbunden ist, liegt auf der Hand. So steht er sowohl den Eltern entgegen, die z.B. in einem Elternseminar von der Fachkraft Antworten auf ihre Fragen oder fertige Konzepte erwarten, als auch den Fachkräften, die Wissen vermitteln oder gar Eltern „erziehen“ wollen. Dies ist für die Entwicklung und Durchführung von Aus- und Weiterbildungskonzepten zur Arbeit mit und die Begleitung von Eltern zu bedenken.

Grenzen der Eltern- und Familienarbeit liegen (wie bereits oben in Punkt 5.7 dargestellt) in den häufig knappen personellen und räumlichen Ressourcen bzw. in unzulänglicher oder fehlender Vernetzung insbesondere mit den Mitarbeiter_innen im Pastoralen Raum.

6.3 Zur religionspädagogischen Aus- und Fortbildung von Erzieher_innen

Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011) sieht als erstes der bei der Entwicklung von Lernfeldern und Modulen zu berücksichtigenden „Handlungsfelder“ vor: „Kinder, Jugendliche und Erwachsene in

ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen zu gestalten“ (ebd. 8). Dies ist in den „Qualifikationsrahmen für die religiöse Bildung von Erzieherinnen und Erziehern an katholischen Fachschulen und Fachakademien“ (DB 99) entsprechend aufgenommen (ebd. 24f.). An die dort formulierten Kompetenzen lassen sich die hier notwendig erscheinenden Anforderungen an religionspädagogische Aus- und Fortbildungskonzepte gut anschließen.

Allerdings erscheint dieser Qualifikationsrahmen ergänzungsbedürftig – insbesondere im Blick auf das Handlungsfeld 2, in dem zwar benannt wird, dass die künftigen Erzieher_innen die Fertigkeit besitzen, „ihre eigenen religiösen Bildungs- und Sozialisationserfahrungen und Kompetenzen... zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ (ebd. 27f.), dies aber letztlich primär und nahezu ausschließlich auf Wissensbestände des christlichen Glaubens bezogen wird (S. 26f.). Dass Erzieher_innen dieses Wissen haben müssen, ist unumgänglich: Im Rahmen der Studie zeigte sich, dass in diesem Bereich tatsächlich häufig „Nachholbedarf“ besteht.

Andererseits wurde auch deutlich, dass ein zu schnell und allein auf die christliche Deutung fokussiertes Arbeiten den Kindern in ihrer Individualität und Unterschiedlichkeit nicht oder nur bedingt gerecht wurde und sich daher auch die Frage nach der Nachhaltigkeit so verstandener religiöser Bildung stellte. Daher wird künftig im Handlungsfeld 2 ein ebensolcher Schwerpunkt auf die Aspekte von Religiosität und Religiositätssensibilität gelegt werden müssen (s.o.). Dies impliziert die Frage nach didaktisch-methodischen Modellen der Ausbildung sowie nach geeigneten Formaten für Fortbildungsangebote.

- Immer gefragter werden Inhouse-Schulungen, in welchen die Mitarbeiter_innen der Einrichtung als Team Raum und Zeit finden, Fragen an die eigene Religiosität zu stellen und sich mit religiösen und Glaubensfragen auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, dass Fragen der Methodik dabei entweder in den Hintergrund treten oder die in der Einrichtung üblichen Methoden religiöser Vermittlung (selbst-)kritisch beleuchtet werden.
- Gewünscht wird eine pastorale bzw. „geistliche“ Begleitung, nicht als vereinzelt Angebot (wie etwa Besinnungstage oder Exerzitien), sondern eine entsprechende kontinuierliche Begleitung vor Ort. Dies lässt die Frage nach der Rolle der Mitarbeiter_innen im Pastoralen Raum stellen (s.o.) oder nach Modellen suchen, in denen Erzieher_innen sich selbst als „geistliche Begleiterin“ schulen lassen²⁸.
- Bedeutsam und unverzichtbar sind gelingende Formen der Kommunikation (von Erwartungen und Bedürfnissen) sowie die Vernetzung sowohl mit der Trägereinrichtung als auch mit (haupt- und ehrenamtlichen) Mitarbeiter_innen im Pastoralen Raum.

6.4 Erste Schritte

Im Verlauf der Studie gewann das Forschungs-Projekt „Religionspädagogik im Elementarbereich“ immer größere Bekanntheit; die sich nach und nach deutlicher abzeichnenden Erkenntnisse wurden gerne abgefragt – auch über die die Studie umfassenden Bistümer hinaus²⁹. Das führte zu etlichen Aktivitäten des Forschungsteams, die nun als erste Schritte zur Umsetzung und Integration der Forschungsergebnisse beschrieben werden können:

²⁸ Anregung kann hier beispielsweise das Konzept der Geistlichen Begleiterinnen in der Katholischen Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd) sein, nach dem Frauen aus den Gemeinschaften vor Ort sich schulen lassen und selbst von hauptberuflich tätigen Seelsorger_innen begleitet werden.

²⁹ So etwa im Bistum Aachen und im Erzbistum Berlin.

- Die hier dargestellten Erkenntnisse aus dem Projekt wurden sukzessive in den beteiligten Bistümern (und darüber hinaus) sowie den für den Bereich der Kindertageseinrichtungen zuständigen Personen vorgestellt und diskutiert.
- Daraus entwickelten sich Gesprächsforen oder die Berufung von Prof'in Wuckelt bzw. Dipl.-Rel.Päd. Fromme Seifert als ständiges Mitglied oder als Beraterin in entsprechende Gremien.
- Prof'in Wuckelt fungiert nun als Beraterin zu Fragen der Religionspädagogik im Elementarbereich beim Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) und dem Bundesvorstand des Deutschen Katecheten-Vereins, Verband für religiöse Bildung und Erziehung (dkv).
- Es besteht eine große Nachfrage nach Fortbildungsangeboten in Form von Fachtagen und Seminaren (insbesondere in den Bistümern Paderborn, Münster und Limburg) sowie nach Inhouse-Schulungen durch Einrichtungen, die durch ihnen bekannte und an der Studie beteiligte Einrichtungen motiviert werden, diesen Prozess ebenfalls zu gehen.
- Schließlich sind bereits erste Publikationen in Form von Artikeln in Fachorganen bzw. für die Praxis erschienen (vgl. etwa Fromme-Seifert 2014a und 2015a; Wuckelt 2015 und 2015a) bzw. in Arbeit.
- Die gesamte Dokumentation der Forschungsergebnisse wird aus der Feder von Prof'in Wuckelt und Dipl.-Rel.Päd Fromme-Seifert Eingang finden in eine „Religionsdidaktik für den Elementarbereich“ (Arbeitstitel), die beim Patmos-Verlag (voraussichtlich Frühjahr 2017) erscheinen wird.

7 Literatur

- Bamler, Vera / Werner, Lillian / Wustmann, Cornelia: Lehrbuch Kindheitsforschung, Weinheim-München 2010.
- Bederna, Katrin / König, Hildegard (Hg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin-Düsseldorf 2009.
- Biesinger, Albert / Engelbrock, Anke (Hg.): Religiöse Vielfalt in der Kita: So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin 2012.
- Biesinger, Albert / Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogische Kompetenzen, Freiburg 2013.
- Bowlby, John: Bindung. Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz
- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip, Gerlingen 1997.
- Bucher, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim u.a. 2007.
- Bucher, Anton A.: Geist in Windeln – Spiritualität in frühen Erziehungs- und Bildungsorganisationen, in: Geiger, Gunter / Spindler, Anna (Hg.): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen, Opladen 2010, 65-78.
- Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung - Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart-München 2014.
- Corbin, Juliet / Strauss, Anselm: Grounded Theory Research. Produces, Canons and Evaluative Criteria, in: Zeitschrift für Soziologie 19 (1990) 418-427.
- Deckert-Peaceman, Heike / Dietrich, Cornelia / Stenger, Ursula: Einführung in die Kindheitsforschung, Darmstadt 2010.
- Die Deutschen Bischöfe: Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen, Bonn 2008 (= DB 89).
- Die Deutschen Bischöfe: Qualifikationsrahmen für die religiöse Bildung von Erzieherinnen und Erziehern an katholischen Fachschulen und Fachakademien, Bonn 2014 (= DB 99)
- Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt/Main 2007.
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt /Main 1993.
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes, Frankfurt/Main 2002.
- Englert, Rudolf: Helfen konstruktivistische Konzepte der Religionsdidaktik weiter?, in: Religionspädagogische Beiträge 69/ 2015, 24-32.
- Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Schweitzer, Friedrich / Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven, Freiburg i.Br. 2012.
- Evangelische Kirche in Deutschland EKD: Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2004.
- Evangelische Kirche in Deutschland EKD: Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich – Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2007.
- Fleck, Carola: Religiöse Bildung in der Frühpädagogik, Münster 2011.
- Fleck, Carola: Religiöse Bildung und Erziehung in der Frühpädagogik. Fragehorizonte und Zukunftsperspektiven, in: RpB Heft 69/2013, 8-16.

Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen, Köln 2011.

Fried, Lilian (Hg.): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik, Weinheim-München 2008.

Fromme-Seifert, Viola M.: Madita, Gott und der Eifelturm – Theologische Gespräche mit Kindern mitten im Leben, in: Büttner, Gerhard / Kraft, Friedhelm (Hg.): » He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles«. Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus, Jahrbuch für Kindertheologie Band 13, Stuttgart 2014, 128-137.

Fromme-Seifert, Viola M.: »Ich sehe Himmel!« - Das Forschungsprojekt „Religionspädagogik im Elementarbereich“, in: Welt des Kindes 04/2014, 32-34 (= 2014a)

Fromme-Seifert, Viola M.: Das Kind in die Mitte stellen. Der Elementarbereich im nachkonziliaren Umfeld – katholische Kita-Religionspädagogik in Deutschland und den USA, in: Henkelmann, Andreas / Sonntag, Graciela (Hg.): Zeiten der pastoralen Wende? Studien zur Rezeption des Zweiten Vatikanums – Deutschland und die USA im Vergleich. Münster 2015, 145-176.

Fromme-Seifert, Viola M.: Religion mit den Kleinsten? Erkenntnisse aus der U3-Praxis, in: Unsere Seelsorge. Kita-Pastoral Schatzsuche. Das Themenheft der Hauptabteilung Seelsorge im Bischöflichen Generalvikariat Münster, Juni 2015, 16-18 (= 2015a).

Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 1981.

Güntner, Diana / Schmitt-Tonner, Cornelia: Religiöse und ethische Bildung und Erziehung im katholischen Kindergarten, Köln 2010.

Habringer-Hagleitner, Silvia: Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart 2006.

Habringer-Hagleitner, Silvia: Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten. Möglichkeiten, Grenzen und Chancen, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.): Gender. Religion. Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 306-316.

Haug-Schnabel, Gabriele / Hensel, Joachim: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre, Freiburg i.Br. 2012.

Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim-München 2. überarb. Aufl. 2012.

Hugoth, Matthias: Jedes Kind braucht Werte. Ethik, Religion und Philosophie in der Frühpädagogik – eine entwicklungspsychologische Notwendigkeit, in: Hugoth, Matthias / Fritz, Alexandra: Bildungsjournal Frühe Kindheit: Ethik, Religion und Philosophie, Berlin 2009, 12-17.

Hugoth, Matthias: Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten, Freiburg 2012.

Hugoth, Matthias: Der Mensch als Norm? Normative Implikationen des christlichen Menschenbildes als Anhaltspunkte für eine ethische Orientierung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, Freiburg 2012.

Hugoth, Matthias / Benedix, Monika (Hg.): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung von Erzieherinnen, München 2008.

Kasten, Hartmut: 0 – 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Berlin 2011.

Kaup, Angela: Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik‘ der Vielfalt, in: Religionspädagogische Beiträge 72 / 2015, 22-29.

Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung, Gütersloh 2002.

- Korte, Martin: Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß, München 2011.
- Kühlewind, Annie: Auf der Himmelsleiter. Von der spontanen Religiosität des Kindes, Stuttgart 2015.
- Labuhn, Ulrike: Der Neugier der Kleinsten Raum geben. Kinder fragen nach Gott und der Welt, Köln 2010.
- Lauther-Pohl, Maike: Mit den Kleinsten Gott entdecken. Religionspädagogik mit Kindern von 0 bis 3 Jahren. Grundlagen und Praxismodelle, Gütersloh 2014.
- Lechner, Martin / Gabriel, Angelika (Hg.): Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe“ (2005-2008), München 2009.
- Martschinke, Sabine / Frank, Angela / Munser-Kiefer, Meike / Kopp, Bärbel: Anschlussfähige Bildungsprozesse im Persönlichkeitsbereich: Bedeutung und Effekte einer gezielten Intervention an der Schnittstelle Kindergarten – Grundschule, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 5 (2012), H.1, 34-46.
- Mendl, Hans: Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!, in: Religionspädagogische Beiträge 69/2015, 17-23.
- Mensching, Gustav: Eine umfassende Darstellung ihrer Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze, München 1962.
- Möller, Rainer / Tschirch, Reinmar (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart ⁶2014.
- Pemsel-Maier, Sabine: Theologie für Kinder?, in: KatBl 135 (2010) 213-219.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 3. korr. Aufl. 2010.
- Riegel, Ulrich: Männlichkeit(en) – das vergessene Andere der religionsdidaktischen Genderdebatte, in: Religionspädagogische Beiträge 72 / 2015, 15-21.
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim-München ⁴2011.
- Schäfer, Gerd E.: Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der Frühen Kindheit, in: Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der Frühen Kindheit, Weinheim u.a. 2006, 33-44.
- Scheilke, Christoph Th. / Schweitzer, Friedrich (Hg.): Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Gütersloh 1999.
- Schopp, Johannes: Eltern Stärken. Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung, Opladen ⁴2013.
- Schreiner, Peter / Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung erforschen: Empirische Befunde und Perspektiven, Münster 2014.
- Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2, Stuttgart 2003, 9-18.
- Schweitzer, Friedrich: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, München 2011.
- Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim 2008.
- Stamm, Margrit / Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden 2013.
- Strauss, Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München 1991.
- Trautmann, Thomas: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, Wiesbaden 2010.

Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelt. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg i.Br. ²2010.

Weber, Judith: Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik, Münster 2014.

Weiß, Hans: Frühförderung als protektive Maßnahme – Resilienz im Kleinkindalter, in: Opp, Günther/ Fingerle, Michael / Freytag, Andreas (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München ³2008, 158-174.

Wuckelt, Agnes: Sprich nur ein Wort... Sinnfindung und Spiritualität – therapeutische und theologische Perspektiven, in: Linden, Martin / Weig, Wolfgang (Hg.): Salutotherapie in Prävention und Rehabilitation, Köln 2009, 91-104.

Wuckelt, Agnes: „Jetzt auch noch fromm...?“ – zur Spiritualität von Erzieherinnen, in: Leinhäupl, Andreas / Grote, Bärbel (Hg.): miteinander glauben (er)leben. Religionspädagogik im Elementarbereich. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Osnabrück 2012, 32-39.

Wuckelt, Agnes: rp elementar oder wenn Gabriel sagt: „Das wird zu viel...“. Erste Ergebnisse einer Längsschnitt-Fallstudie zur religiösen Entwicklung junger Kinder, in: Verband Katholischer Kindertageseinrichtungen für Kinder – KTK (Hg.): „An die Ränder der Gesellschaft gehen“. Das sozial-diakonische und pastorale Profil katholischer Kindertageseinrichtungen, Freiburg i.Br. 2015, 47-53.

Wuckelt, Agnes: Kinderspiritualität. Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende, Seminar, München 2015 (= 2015a).

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Weinheim 2004.

Wustrack, Simone: Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis, Stuttgart 2009.

Zeiber, Helga: Die Entdeckung der Kindheit in der Soziologie, in: Clausen, Lars (Hg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995, Frankfurt/Main 1996, 795-805.

Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010.