



IGW

Rebecca Wallmeroth
Bachelor of Arts - Gemeindebau
Fachmentorin: Bente Wohler
Studienleiter: Philipp Wenk
Februar 2024 | 135 640



**UMGANG MIT
RELIGIÖSER VIELFALT
IN DER KITA**

Eine literarische Untersuchung
zu einer religionspädagogischen
Herausforderung der Gegenwart

ABSTRACT

Die aktuell vorzufindende und zunehmende religiöse Vielfalt in Kindertagesstätten in Deutschland stellt die dortigen pädagogischen Fachkräfte vor Herausforderungen. Wie können pädagogische Fachkräfte in der Kita gelungen mit religiöser Vielfalt umgehen und was brauchen sie dafür? - lautet die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Im Rahmen einer literarischen Untersuchung wird zunächst der Ist-Zustand in Kitas bestimmt. Daraufhin erfolgt eine umfassende Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der religiösen Bildung. Abschließend werden konkrete Vorschläge für die religionspädagogische Praxis in Kitas erarbeitet. Grundvoraussetzung für einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kita ist eine Haltung der pädagogischen Fachkräfte, die Vielfalt bejaht und wertschätzt sowie den Kindern auf Augenhöhe begegnet. Ferner benötigen pädagogische Fachkräfte bestimmte Kompetenzen, um gelungen religionspädagogisch arbeiten zu können. Hierfür brauchen sie adäquate Aus- und Fortbildungen. Zudem benötigen sie die Unterstützung von Trägerseite und ein religionspädagogisches Konzept. Pädagogische Fachkräfte können gelungen mit religiöser Vielfalt umgehen, indem sie die Räumlichkeiten und Materialien auf eine Weise gestalten, in der Vielfalt für die Kinder erfahrbar wird. Auch eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wesentlicher Faktor für einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kita.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
1.1 Begründung der Themenwahl.....	1
1.2 Persönliche Motivation	2
1.3 Zielsetzung und Methodik	2
1.4 Religionspädagogik.....	3
2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	5
2.1 Religiöse Vielfalt	5
2.2 (Inter-)Religiöse Bildung	6
3. DARSTELLUNG	9
3.1 Rechte	9
3.2 Inklusion	10
3.3 Bildungspläne	11
3.4 Aktuelle Situation	13
3.4.1 Aktuelle Zahlen.....	13
3.4.2 Kindzentrierte Studien	14
3.4.3 Elternzentrierte Studien	15
3.4.4 Fachkräftezentrierte Studien und Bedeutung (inter-)religiöser Bildung.....	16
3.5 Erscheinungsformen religiöser Vielfalt	17
3.6 Herausforderungen.....	18
4. VERTIEFUNG	21
4.1 Religiöse Entwicklung	21
4.2 Gewinn fürs Kind.....	23
4.3 Gelungener Umgang aus theologischer Sicht	25
4.3.1 Das Kind in der Bibel	26
4.3.2 Theologische Perspektiven zur religiösen Vielfalt.....	27
4.4 Chancen und Grenzen religiöser Bildung.....	31
5. UMSETZUNG.....	34
5.1 Pädagogische Fachkräfte	34
5.1.1 Haltung	34
5.1.2 Kompetenzen	35
5.1.3 Aus- und Fortbildung sowie Selbststudium	36
5.1.4 Leitlinien	38
5.1.5 Methoden.....	39
5.1.6 Konkrete Fragen für pädagogische Fachkräfte.....	42
5.1.7 Bisheriger Ertrag.....	43

5.2 Rahmenbedingungen.....	43
5.2.1 Konzeption.....	43
5.2.2 Träger	44
5.2.3 Räume und Materialien.....	44
5.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	48
5.3.1 Kommunikation.....	48
5.3.2 Anmeldegespräch und Elterngespräche	49
5.3.3 Elternpartizipation.....	50
6. SCHLUSS	52
6.1 Wesentliche Erkenntnisse	52
6.2 Beantwortung der Forschungsfrage	53
6.3 Eigene Gedanken	54
6.4 Persönlicher Ausblick	55
6.5 Offene Fragen	56
7. LITERATURVERZEICHNIS.....	58
8. ANHANG.....	65
8.1 Auszug: Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen	65

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Titelblatt: Design von Ruben Wallmeroth

ECHTHEITSERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass alle Gedanken und Texte dieser Arbeit von mir selbst stammen. Gehen diese auf andere Urheberinnen und Urheber zurück, wird das im Text deutlich gemacht. Den Ursprungstext habe ich selbst verfasst. Lediglich im Rahmen einer Begleitung durch meine Fachmentorin und eines Lektorats wurden von mir Hilfsmittel in Anspruch genommen.

Rebecca Wallmeroth

1. EINLEITUNG

In diesem einleitenden Kapitel erfolgt eine Begründung der Themenwahl sowie eine kurze Darstellung meiner persönlichen Motivation hierzu. Daraufhin werden die Zielsetzung und die Methodik dieser Arbeit transparent gemacht, bevor abschließend die Disziplin der Religionspädagogik eine kurze Betrachtung erfährt.

1.1 Begründung der Themenwahl

Deutschland ist längst zu einem multireligiösen Land geworden (Harz 2014:19). Dass das Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft zu einer der zentralen Herausforderungen der Gegenwart gehört, ist in Deutschland nicht mehr umstritten (Schweitzer et al. 2011:9).

In der Kindertagesstätte (Kita) begegnen Kindern täglich unterschiedliche religiöse Haltungen und Vorstellungen (Helmchen-Menke 2016a:5). «Die Vielfalt an religiösen Überzeugungen und Glaubensgemeinschaften ist heutzutage groß in Deutschland» (Hess-Maier 2010:7). Die interreligiöse Ausrichtung der vorschulischen Bildungseinrichtungen in Deutschland stellt vor dem Hintergrund der zunehmenden Pluralisierung und Heterogenisierung eine akute Herausforderung dar (Ceylan 2011:199). Auch im Hinblick auf Inklusion ist es unerlässlich, dass Kitas die religiöse Vielfalt der Kinder anerkennen und mit ihr umzugehen wissen. Inklusion bezieht sich auf sämtliche Unterscheidungen und Unterschiede, deshalb ist auch die Religion und religiöse Wirklichkeit als Vielfalt in den Blick zu nehmen (Neuschäfer 2013:124).

Kinder stellen Fragen nach Gott und der Welt und das auf oft erstaunliche und ganz eigenständige Weise (Hohl 1999:99). Und obwohl diese Fragen nicht neu sind, sind die Anforderungen an Kindertagesstätten in den vergangenen Jahren stetig gestiegen (Kirchenamt der EKD 2014:99). Doch wie gehen pädagogische Fachkräfte mit genannten Fragen und der religiösen Vielfalt als solcher in der Kita gelungen um? Inwiefern kann religiöse Bildung dabei helfen? Religiöse Bildung ist in den Bildungsplänen der Länder verankert. Allerdings wird dieser in vielen Kindertageseinrichtungen noch immer wenig oder keine Bedeutung beigemessen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einer aktuellen religionspädagogischen Herausforderung der Gegenwart: der religiösen Vielfalt in Kindertagesstätten. Eine frühkindliche religiöse Bildung kann einen bedeutsamen Beitrag zur Friedenserziehung

leisten, da sie unter anderem Dialog und gegenseitigen Respekt anstrebt. Was eine frühkindliche religiöse Bildung darüber hinaus noch zu leisten vermag und was Fachkräfte brauchen, um gelungen mit der vorfindbaren religiösen Vielfalt in Kitas umzugehen, wird Gegenstand dieser Arbeit sein.

1.2 Persönliche Motivation

Den Großteil meiner Praxisarbeit in der Gemeinde im Rahmen meines IGW-Studiums habe ich im Kinderbereich (drei bis zehn Jahre) geleistet. Auch beruflich habe ich durch meine Arbeit als Pädagogin in Schulen und Kindertagesstätten viel mit dieser Altersklasse gearbeitet. Die Thematik der religiösen Vielfalt begegnete mir in allen Arbeitsfeldern. Ich nahm die Herausforderung im Umgang mit religiöser Vielfalt selbst wahr und bemerkte sie auch bei Kolleginnen und Kollegen. Im theologischen Studium lag der Fokus primär auf Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Deshalb möchte ich mit meiner Arbeit den Blickwinkel erweitern und mich explizit mit jüngeren Altersklassen beschäftigen. Auf diese Weise erhoffe ich mir einen persönlichen Zugewinn für meine Tätigkeit in Kita und Kirche.

1.3 Zielsetzung und Methodik

Bereits ein kurzer Blick in die Fachliteratur hat wie oben beschrieben gezeigt, dass religiöse Vielfalt in der Kita eine religionspädagogische Herausforderung für die dortigen Fachkräfte darstellt. Aus diesem Grund werde ich mich im Rahmen dieser Bachelorthesis mit folgender Forschungsfrage beschäftigen:

Wie können pädagogische Fachkräfte in der Kita gelungen mit religiöser Vielfalt umgehen und was brauchen sie dafür?

Hierzu untersuche ich verschiedene literarische Fachbeiträge und ausgewählte Studien zur Thematik der religiösen Bildung im Vorschulbereich. Im Rahmen meiner literarischen Untersuchung möchte ich herausarbeiten, wie ein gelingender bzw. «erfolgreicher» Umgang mit religiöser Vielfalt im Kitabereich ab drei Jahren aussehen kann. Dabei ist es mir ein Anliegen konkrete Praxistipps für pädagogische Fachkräfte in der Kita zu erarbeiten. Im Zuge dessen werde ich aufzeigen, was Kinder im Hinblick auf religiöse Vielfalt benötigen, welchen Beitrag die pädagogischen Fachkräfte leisten können und was diese für einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt brauchen. Auch dem Teilaspekt einer gelungenen Zusammenarbeit mit den Eltern widme ich mich hierbei. Zusammenfassend gesprochen möchte ich Handlungsschritte, wie ein gelungener Umgang mit religiöser Vielfalt in der Praxis Umsetzung finden kann, aufzeigen.

Zur gewählten Thematik werde ich eine Literatuarbeit verfassen. Ausgehend von verschiedenen Studien werde ich zunächst den Ist-Zustand hinsichtlich religiöser Vielfalt in Kindertagesstätten in Deutschland erörtern. Hierbei werde ich auf kindzentrierte, fachkräftezentrierte und elternzentrierte Studien aus dem deutschsprachigen Raum zurückgreifen, um die aktuelle Situation und die damit verbundenen religionspädagogischen Herausforderungen im Kitaalltag darzulegen. Im daran anschließenden Vertiefungsteil meiner Arbeit werde ich mich umfassend mit verschiedenen Aspekten der religiösen Bildung auseinandersetzen. Den Abschluss meiner Arbeit bildet ein Kapitel der Umsetzung. Hier sollen konkrete Vorschläge für einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt in der Praxis von Kitas im Fokus stehen. Der Schwerpunkt dieser Arbeit wird auf den pädagogischen Fachkräften liegen.

1.4 Religionspädagogik

Da die vorliegende Arbeit der Disziplin der Religionspädagogik zuzuordnen ist, soll diese kurz betrachtet werden - wohl wissend, dass eine umfassende Behandlung des Begriffs im Rahmen dieser Arbeit unmöglich ist. Schon alleine zum Begriff der Religion gibt es Hunderte verschiedene Definitionen (Bederna 2009:25). Wird der Begriff eng gefasst, wird er für die sogenannten großen Weltreligionen verwendet. Bei einer weiten Fassung geht es um die Beschreibung einer menschlichen Grundkonstante, den Bereich von Grundfragen und Ursehnsüchten des Menschen (Langenhorst 2014:17).

In Deutschland wird Religionspädagogik heute vor allem als theologische Disziplin betrieben. Dies schließt eine gleichzeitige Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft allerdings nicht aus (Schweitzer 2015:1.). Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern zeichnet sich die Religionspädagogik in Deutschland – obwohl der Begriff selbst das nicht erkennen lässt – durch ihren

engen, wenngleich nicht unkritischen Bezug zur Theologie, ihr dialektisch-geschwisterliches Verhältnis zur Praktischen Theologie und ihre institutionelle Beheimatung in universitären Institutionen oder Fakultäten für Theologie sowie in kirchlichen Theologisch-Pädagogischen Instituten aus (Schröder 2012:179).

Der Begriff der Religionspädagogik entstand im Protestantismus an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (Domsgen 2019:1). Im Katholizismus wird der Begriff seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ebenfalls verwendet und bis in die Gegenwart hinein für den Bereich des schulischen Lernens benutzt. Mittlerweile wird der Begriff auch im Judentum, im orthodoxen Christentum und im Islam angewendet (Domsgen 2019:1).

In Deutschland wird Religionspädagogik weitgehend von den beiden christlichen Landeskirchen getragen und orientiert sich inhaltlich an deren Theologien (Dommel 2010:149). Nach Dommel vermittelt die Religionspädagogik den Kindern die Botschaft «Es gibt etwas, das größer ist als du selbst!» (ebd.). Dabei muss sich Religionspädagogik mit der Ausdifferenzierung von Religion und Gesellschaft beschäftigen und sich der Pluralität stellen (Ziebertz 2002:63). Für eine theologische und biblische Begründung einer Religionspädagogik der Vielfalt gibt es verschiedene Anknüpfungspunkte (Fleck 2011:138), welche in Kapitel 4.3 genauer betrachtet werden sollen.

Als Disziplin steht die Religionspädagogik seit ihrer Begründung für die Überzeugung, dass Religion auf Bildung angewiesen ist, ebenso wie dass das Verhältnis von Religion und Bildung so ausgestaltet werden kann, dass es pädagogischen Ansprüchen gerecht wird (Schweitzer 2006:65). Nach Friedrich Schweitzer (:61), einem evangelischen Theologen und Religionspädagogen, markiert den Ausgangspunkt der Religionspädagogik die folgende Doppelfrage: «Was bedeutet Bildung für Religion, und welche Rolle spielt Religion für Bildung?».

2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Bereits im Titel der vorliegenden Arbeit taucht der Begriff der religiösen Vielfalt auf. In der Fachliteratur wird im Zusammenhang mit und als mögliche Antwort auf religiöse Vielfalt oft der Begriff der (inter-)religiösen Bildung verwendet. Da beide Begrifflichkeiten einen zentralen Stellenwert innerhalb dieser Arbeit einnehmen, bedürfen sie einer elementaren Erklärung, um im Anschluss daran sinnvoll auf dieser aufbauen zu können.

2.1 Religiöse Vielfalt

Der Begriff der «Diversität» ist in den letzten Jahren in der Bildungsdiskussion immer bedeutsamer geworden (Biesinger & Schweitzer 2013:52). Begriffe wie Diversität oder Vielfalt werden synonym für Heterogenität verwendet (Witten 2021:421). «Die Vielfalt von Weltdeutungen, Religionen und Lebensformen ist geradezu das gesellschaftlich-geschichtliche Signum unserer Zeit» (Langenhorst 2014:164). Vielfalt unter Kindern und Eltern ist eine große Herausforderung, mit der es möglichst konstruktiv umzugehen gilt. Sie soll vor allem als Bereicherung und Chance angesehen und nicht vorschnell als Gefährdung abgelehnt werden (Biesinger & Schweitzer 2013:52).

Gleichzeitig sei in den letzten Jahren Religion zu einem bedeutenden Thema in der öffentlichen Diskussion geworden, schreiben Edelbrock et al. schon im Jahr 2012 (Edelbrock et al. 2012:12). Deutschland, die Schweiz und Österreich sind längst zu Einwanderungsländern geworden. Der Begriff «Religion» wird vom lateinischen Wort «religare» abgeleitet. Es meint so viel wie «zurückbinden, an etwas befestigen» (Harz 2006:8). Religionen beschäftigen sich mit dem, was Orientierung und Halt im Leben gibt (:10). Georg Langenhorst (2014:18), Professor der Didaktik des katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik, beschreibt Religion als eine Dimension, die im Menschen verankert ist und die sich mit den Grundfragen des Lebens beschäftigt (Woher komme ich? Woher kommt die Welt? Warum gibt es mich und die Welt? Wie soll ich leben? Was wird aus der Welt und mir?). Zudem geht es bei Religion um die Grundsehnsüchte nach Liebe, Sinn, Anerkennung und Gelingen sowie die Hoffnungen des Menschen auf ein erfülltes Leben, ein Getragen-Sein im Leid und eine Weise der Weiterexistenz über den Tod hinaus (ebd.).

Von Beginn an wachsen alle Kinder in eine multikulturelle und religiös vielfältige Welt hinein (Fleck & Leimgruber 2011:7). Kaum jemand würde in Deutschland bestreiten, dass

eine multireligiöse Gesellschaft zu den zentralen aktuellen Herausforderungen zählt (Edelbrock et al. 2012:12). Die zunehmende religiöse Diversität ist eine der wichtigsten Veränderungen des 21. Jahrhunderts (Stockinger 2017:14). Domsgen (2019:228) führt aus, dass Vielfalt inzwischen auf allen Ebenen unserer Gesellschaft dazugehört und diese maßgeblich prägt. Auch Religion ist davon nicht ausgenommen. Religion tritt selbst vielfältig in Erscheinung und stellt dabei einen von ganz unterschiedlichen Faktoren im Feld der Verschiedenheiten dar (Domsgen 2019:228). Seit den 1960er Jahren ist die Vielfalt der Religionen und Konfessionen verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (ebd.). Religiöse Vielfalt zeigt sich jedoch nicht nur in organisationssoziologischer Perspektive (:229). Religiöse Pluralitätserfahrungen vermischen sich mit Differenzierungserfahrungen in anderen Feldern wie Bildung, Kultur und Geschlecht (:231). Auch Kitas sind Orte, an denen Kinder und Erwachsene mit unterschiedlicher Nationalität, Religion und Kultur zusammenkommen (Edelbrock et al. 2012:22). In unserer Gegenwart ist das Aufwachsen in der Pluralität geradezu zu einer Signatur des Kindseins geworden (Schweitzer 2011:162).

Innerhalb der Religionspädagogik wird vor allem die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen reflektiert, andere Heterogenitätsfaktoren werden eher weniger betrachtet (Witten 2021:423).

2.2 (Inter-)Religiöse Bildung

Aus religionspädagogischer Perspektive leistet die Bearbeitung der Frage nach religiöser Bildung in der Frühpädagogik einen Beitrag zur Klärung einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung – nämlich ob und wie religiöse Bildung zu einem gelingenden Bildungs- und Lebensweg beiträgt (Fleck 2011:18). In Bezug auf religiöse Bildung gehen die Wertungen, Ansichten und Gewichtungen weit auseinander (:107). Doch was genau umfasst der Begriff der religiösen Bildung? Allgemein gesprochen hat Bildung immer von der Vielfalt auszugehen und diese nicht zu eliminieren (Harz 2014:18). Im Begriff der religiösen Bildung «drückt sich zunächst der Anspruch aus, dass auch Religion als ein grundlegender Bereich und eine konstitutive Dimension von Bildung anzusehen ist.» (Schreiner & Schweitzer 2014:11). Nach Matthias Hugoth (2012:103), Theologe, Pädagoge und Professor an einer katholischen Hochschule, gehören zur religiösen Bildung folgende fünf Aspekte:

- die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Religionen, denen Kinder in ihrer Lebenswelt begegnen

- das Erleben und Reflektieren darüber, dass Ereignisse und Vorgänge der Welt und im Leben gedeutet und bewertet werden und dass hierbei viele Menschen Antworten und Halt in ihrem Glauben finden
- die Erkenntnis, dass Glauben nicht beweisbar, aber erfahrbar ist und in Form von Zeugnis und Bekenntnis gegenüber anderen Menschen vertreten werden kann
- die Wahrnehmung von Menschen, die eine Beziehung zu Gott haben und diese durch Gebete, Bilder, Riten, Symbole, Feste und Feiern zum Ausdruck bringen
- die Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben gläubiger Personen

Religiöse Bildung kann dazu beitragen, das Vertrauen der Kinder in das Leben zu stärken und ihre Angst zu mindern (Hugoth 2012:40). Zudem kann sie bestimmend sein für die Gestaltung von Beziehungen der Kinder zu den Personen um diese herum (:24).

In der Fachliteratur wird verstärkt auch der Begriff der interreligiösen Bildung thematisiert. Schweitzer (2014:31) führt hierzu aus, dass interreligiöse Fragen nicht zu den traditionellen Themen der Religionspädagogik zählen. Diese sind erst in den letzten 50 Jahren stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Zur interreligiösen Bildung formuliert er folgende Definition:

Interreligiöse Bildung ist eine Dimension von Bildung, die sich auf die Wahrnehmung eigener und anderer Religionen und ihr Verhältnis zueinander bezieht, die auf wechselseitigem Verstehen beruhende dialogische Einstellungen anstrebt und zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben im Sinne von Frieden und Toleranz, Anerkennung des Anderen und Respekt voneinander befähigt (Schweitzer 2014:132).

Bereits im Vorschulalter nehmen Kinder religiöse Differenzen wahr, sie zeigen Interesse an religiösen Unterschieden und setzen sich kindgemäß mit diesen auseinander (Bücker 2014:85). Für eine interreligiöse Bildung sprechen verschiedene Gründe. Zum einen sind die Zeiten abgeschlossener konfessioneller Milieus mit strikt monoreligiöser Erziehung und Bildung vorbei. Zum anderen wird die Identität der Kinder durch eine interreligiöse Bildung gestärkt und verständlich gemacht (Fleck & Leimgruber 2011:9). Ein dritter Grund liegt im sogenannten Recht des Kindes auf Religion, welches im Folgekapitel eine nähere Betrachtung erfährt.

In Kindertagesstätten ist Religion im Gegensatz zur Schule jedoch kein separates «Fach». Religion ist eine von vielen Dimensionen des Alltagslebens in der Einrichtung (Wagner 2010:152). Sie ist außerdem ein Bestandteil der Geschichte der Kindertagesstätte und gehört zu deren Bildungs- und Erziehungsauftrag dazu, denn die Einrichtungen, in denen pädagogische Fachkräfte heute arbeiten, gehen geschichtlich gesehen auf unterschiedliche religiöse und diakonische Motive zurück (Möller 2014:22). Kinder benötigen auch im

Hinblick auf Religion und Religionen eine kompetente Begleitung (Schweitzer et al. 2008:9).

Nach Benner (2014:20) ist Religion auf Bildung angewiesen und gleichzeitig bedarf Bildung der Religion. Bildung in Kindertageseinrichtungen braucht Religion, da religiöse Bildung in einem engen Zusammenhang mit allen anderen Bildungsaufgaben steht und weil die pädagogische Ausgestaltung von Einrichtungen die Berücksichtigung von Religion verlangt (Schweitzer 2008:18). Allgemein und kurz gesprochen zielt Bildung auf ein eigenständiges Verstehen, auf Mündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit ab (Schweitzer 2006:21). Zu beachten gilt dabei, dass das Interesse an Bildung nicht in allen Religionen gleichsam ausgeprägt ist (ebd.).

Im nachfolgenden Kapitel werden weitere Gründe für eine (inter-)religiöse Bildung in Kindertagesstätten thematisiert.

3. DARSTELLUNG

Dieses Kapitel thematisiert zunächst die Rahmenbedingungen hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Vielfalt – nämlich die Rechte, den Inklusionsanspruch und die Bildungspläne – in Kindertageseinrichtungen. Daraufhin wird unter Zuhilfenahme von aktuellen Studien der Ist-Zustand in Kitas hinsichtlich religiöser Vielfalt beleuchtet. Hierbei wird auch den Fragen nachgegangen, wie sich religiöse Vielfalt in der Kita zeigt und wo die tatsächlichen Herausforderungen im pädagogischen Alltag liegen.

3.1 Rechte

Haben Kinder ein Recht auf Religion und damit auch auf religiöse Bildung? Hugoth (2012:99) führt aus, dass Kinder ein Recht darauf haben, Religion als mögliche sinn- und gemeinschaftsstiftende, als soziale und moralische Dimension des Lebens kennenzulernen. Doch gibt es dieses Recht tatsächlich?

Auf internationaler Ebene heißt es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) zunächst in Artikel 18, dass jeder ein Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit hat (Art. 18 AEMR). In Artikel 26 wird ausgeführt, dass jeder ein Recht auf Bildung hat (Art. 26 AEMR).

Ein Blick in die Kinderrechtskonvention (KRK) zeigt, dass es dort in Artikel 14 heißt:

1. Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.
2. Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten.

In den Artikeln 28 und 29 wird das Recht des Kindes auf Bildung thematisiert. Dieses wird auch explizit so benannt: „1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an [...]» (Art. 28 Absatz 1 KRK). Festzuhalten bleibt, dass es kein ausdrückliches Recht des Kindes auf Religion gibt. Allerdings bleibt anzumerken, dass im englischen Originaltext in Artikel 27, Absatz 1 von einem Recht auf «spiritual development» des Kindes die Rede ist (Art. 27 Convention on the Rights of the Child). Das Recht des Kindes auf Religion wird durch die Kinderrechtskonvention zumindest unterstützt.

Auf nationaler Ebene achtet das deutsche Grundgesetz (GG) die Religionsfreiheit (Art. 4 GG). Doch was bedeutet das für das Kind? Das Gesetz über die religiöse Kindererziehung regelt in Deutschland, dass die Eltern bis zum 14. Geburtstag über die Religion des Kindes

bestimmen. Ab seinem zwölften Geburtstag kann das Kind einen Bekenntniswechsel gegen seinen Willen verweigern (§ 5 Gesetz über die religiöse Kindererziehung).

Nach Schweitzer (2011:10) haben Kinder dennoch ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung. Damit sei vor allem die Verpflichtung gemeint, dass die in der Gesellschaft verfügbaren Bildungsangebote eine religiöse Dimension einschließen müssen. Eltern und Kinder hätten darauf einen Anspruch, dieser sei in den Kinderrechten der Vereinten Nationen ausdrücklich verankert. Im Jahr 1999 räumte er allerdings ein, dass von einem Recht des Kindes nur in einem übertragenen Sinne gesprochen werden könne. Letztlich gäbe es keine rechtliche Garantie, die in ein Gesetz zu fassen wäre. Es gehe vielmehr um das, was Kinder für ihr Kindsein und ihr Aufwachen brauchen (Schweitzer 1999:140). Welche Religion dem Kind vermittelt werde, sei für das Kindeswohl nicht gleichgültig (Schweitzer 2000:51). Die Auffassung, dass staatliche Kindertagesstätten keine religionspädagogischen Aufgaben wahrzunehmen hätten, halten Schweitzer et al. (2011:52) für unhaltbar. Gleichzeitig müssen auch die Rechte von Kindern und Eltern beachtet werden, die keine religiöse Erziehung wünschen. «Ein Recht, überhaupt nicht mit religiösen Ausdrucksformen oder Fragen konfrontiert zu werden, kann es in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft allerdings nicht geben» (Schweitzer et al. 2011:52).

3.2 Inklusion

Eine eigene Sicht im Umgang mit Vielfalt wird unter dem Leitbegriff der Inklusion beschrieben. Der Begriff der Inklusion ist zu einem Schlüsselwort geworden, dem sich kaum jemand verschließen kann (Neuschäfer 2013:7). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird der Inklusionsbegriff seit 2001 verwendet. Religionspädagogisch wurde er 2005 aufgenommen (Domsgen 2019:234f.). «Inklusion korrespondiert und korreliert mit der christlichen Botschaft der bedingungslosen Liebe Gottes, die alle Menschen einschließt» (Pemsel-Maier 2014:56).

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat sich Deutschland 2009 verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen sowie lebenslanges Lernen zu gewährleisten (UN-BRK 2009 Art. 24 Abs. 1) und zu diesem Zweck geeignete Maßnahmen zu ergreifen (Abs. 3). Ein inklusives Bildungssystem hat Vielfalt in allen Dimensionen im Blick und somit auch die religiöse Vielfalt. Für die Theologie ist Inklusion zugleich eine Herausforderung und ihr eigenes Thema. «Eine umfassende Theologie der Inklusion liegt bisher noch nicht vor» (Kirchenamt der EKD 2014:38). Aus biblischer Sicht beschreibt Inklusion «eine Utopie, deren Vollendung am Ende der Zeiten

erhofft werden kann und die inklusive Gemeinschaften schon jetzt inspiriert» (Geiger & Stracke-Bartholmai 2018:10). Eine inklusive Sichtweise ist sowohl eine interkulturelle als auch eine interreligiöse Aufgabe (Harz 2014:19).

In religionspädagogischer Perspektive sind Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen daraufhin zu reflektieren, inwiefern es ihnen gelingt, Barrieren zu erkennen, abzubauen und unterstützende Maßnahmen einzurichten (Witten 2021:529). Dabei kann der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen ein hilfreiches Instrument sein. Der Index für Inklusion versteht unter Inklusion die Partizipation aller Kinder und Erwachsenen zu steigern (Booth et al. 2007:10). Auch hier wird betont, dass vollkommene Inklusion ein Ideal ist, nach dem Kitas streben können, das aber niemals komplett erreicht werden kann (:15). Im Sinne des Indexes für Inklusion geht es um eine grundlegende Anerkennung der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten aller Kinder (:13). In Bezug auf religiöse Vielfalt lautet eine Frage, die sich Einrichtungen stellen dürfen: «Wird berücksichtigt, dass alle Kulturen und Religionen eine Reihe von Einstellungen und Vorschriften mit sich bringen?» (:11). Eine inklusive Sichtweise schlägt sich auch in den Bildungsplänen der Länder nieder, die nachfolgend gesondert thematisiert werden.

3.3 Bildungspläne

Die Einführung von Orientierungs- und Bildungsplänen gehört zu einer der wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahre (Biesinger & Schweitzer 2013:19). Auch die Kultusministerien der Länder haben die Notwendigkeit des interreligiösen Lernens erkannt. Die meisten haben es in den Zielen für ihre Kitas aufgenommen (Helmchen-Menke 2016a:5). Jedes Bundesland hat seinen eigenen Bildungsplan. Darüber hinaus gibt es einen bundesweiten Rahmenplan der Kultusministerkonferenz, aber maßgebend sind schlussendlich die Einzelpläne (Biesinger & Schweitzer 2013:20). Alle Bildungspläne thematisieren die Bereiche Religion und Ethik, jedoch in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Intensität (Fleck 2011:77). Als Grundvoraussetzung für religiöse Bildung wird in den Bildungsplänen angesehen, sowohl die Kinder mit ihren Fragen ernst zu nehmen und sie wertzuschätzen als auch ihnen ein Vorbild zu geben, damit sie eine eigene Sichtweise entwickeln können (:79). Im Folgenden soll exemplarisch ein Blick in drei ausgewählte Bildungspläne geworfen werden. Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) (für Kinder von 0 bis 10 Jahren) ist der Thematik «Religiosität und Werteorientierung» ein eigenes Kapitel gewidmet (BEP 2019:80). Hier wird unter anderem ausgeführt, dass es ein

erklärtes Ziel ist, dass das Kind religiöse Erfahrungen sammelt und sich mit religiösen und ethischen Fragen beschäftigt. Weiter heißt es zu den Bildungs- und Erziehungszielen:

Es [das Kind; Anmerkung der Autorin dieser Arbeit] erfährt die christliche und humanistische Tradition, nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten [...]. Gleichzeitig entwickelt es Achtung vor der Freiheit von Religionen, der Weltanschauungen, des Glaubens und des Gewissens. Es entwickelt eine Grundhaltung, die von Wertschätzung und Respekt vor anderen Menschen sowie von Achtung gegenüber der Natur und der Schöpfung geprägt ist [...] (BEP 2019:80).

Hier wird der enge Zusammenhang zwischen Religion und Ethik deutlich, der auch in den anderen Bildungsplänen deutlich wird. Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) formuliert folgende religiöse Bildungsziele, die dem Alter entsprechend zu bedenken sind:

- «Mit vorfindlicher Religiosität und unterschiedlichen Religionen umgehen können» (BayBEP 2019:162)
- «Sich in ersten Ansätzen unterschiedlicher Wertigkeiten im eigenen Handeln bewusst sein und Orientierungspunkte für sich entdecken» (:163)
- «Fähig sein, eigene Sinn- und Bedeutungsfragen zu artikulieren und Antwortversuche zu erproben» (:163)
- «Sensibel sein für stiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge» (Rituale, Räume, Feste, Symbole) (:164).

Auch in den Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten des Landes Schleswig-Holstein (LBK) finden sich im Abschnitt «Ethik, Religion und Philosophie» zum Beispiel folgende Themenfelder: Richtig und Falsch sowie Gerechtigkeit und Religion(en) (LBK 2020:42). Im letztgenannten Bereich heißt es hierzu: «Begegnung mit der Religion ist auch die Begegnung mit der Frage nach Gott (Wer ist Gott? Wo ist Gott?). In der Begegnung mit anderen Religionen lernen Kinder, dass Glaube sich unterschiedlich ausdrücken kann und unterschiedlich gelebt wird» (LBK 2020:42).

Edelbrock et al. (2012:34) merken an, dass die Aufgaben einer interreligiösen Bildung in den Orientierungs- und Bildungsplänen nicht immer mit der erforderlichen Klarheit beschrieben werden. Fleck (2011:255) plädiert dafür, die Bildungspläne darauf zu überprüfen, ob sie die Eigenständigkeit des religiösen Bildungsbereichs wahren und ihn gleichzeitig gut vernetzen. Auch der Frage nach dem Verpflichtungsgrad sei nachzugehen, «denn religiöse Bildung ist mehr als ein trägerspezifischer Förderschwerpunkt» (Fleck 2011:255).

3.4 Aktuelle Situation

Im vorliegenden Kapitel wird der Ist-Zustand in Kindertagesstätten in Deutschland hinsichtlich religiöser Vielfalt und deren Wahrnehmung durch Kinder thematisiert. Dieser wird unter Zuhilfenahme aktueller Studien beleuchtet.

3.4.1 Aktuelle Zahlen

Am 01. März 2023 gab es in Deutschland insgesamt 60.045 Kindertagesstätten (Statista Research Department 08.12.2023). Davon befanden sich 9.407 Kitas in katholischer Trägerschaft. In evangelischer Trägerschaft gab es zu dieser Zeit 9.385 Kindertagesstätten (Statista Research Department 14.11.2023). Insgesamt betrachtet befanden sich im März 2023 also 18.792 Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft. Damit befinden sich gut 31 % aller Kitas in Deutschland in kirchlicher Trägerschaft. Anzumerken bleibt an dieser Stelle jedoch, dass in dieser Zahl keine konfessionell anderweitig gebundenen Kitas, wie zum Beispiel islamische Kitas, enthalten sind. Trotz intensiver Recherche konnten hierzu keine konkreten Daten, sondern nur Schätzungen, ermittelt werden. Eine Schätzung von 2017 geht von 30 islamischen Kindertageseinrichtungen bundesweit aus (NDR 2017).

Aussagen im Hinblick auf die Religionszugehörigkeit von Kitakindern gestalten sich als herausfordernd, da es hierzu keine bundesweite Statistik gibt. Im Jahr 1950 zählten sich noch fast 96 % der Deutschen den beiden großen christlichen Konfessionen Protestantismus und Katholizismus zu (Bertelsmann-Stiftung 2023). Doch wie sieht es heute aus? Der Religionsmonitor 2023, der von der Bertelsmann-Stiftung herausgegeben wird, liefert einige Hinweise zu Religionszugehörigkeiten der Gesamtbevölkerung in Deutschland:

- 50 % der Deutschen ordnen sich einem christlichen Glauben zu
- 8,5 % ordnen sich dem Islam zu
- 1,3 % dem Hinduismus
- 0,9 % dem Buddhismus
- 0,3 % dem Judentum
- 35,9 % sehen sich keiner Religionsgemeinschaft zugehörig (Bertelsmann-Stiftung 2023).

Insgesamt sind nur 6,2 % der Bevölkerung (über alle Religionen hinweg) als «praktizierende Gläubige» zu betrachten (fowid 2023).

Der Religionsmonitor 2023 beschäftigt sich außerdem mit der Frage, wie die zunehmende Vielfalt religiöser Gruppen wahrgenommen wird. Hier ergibt sich ein gemischtes Bild. Die

Bevölkerung spaltet sich hierzu in jeweils etwa ein Drittel, das die Pluralisierung als Bedrohung (34 %), als Bereicherung (29 %) oder ambivalent empfindet (37 %) (Bertelsmann Stiftung 2023).

3.4.2 Kindzentrierte Studien

In der Psychologie und in der Religionspädagogik zählt die religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter zu den vernachlässigten Themen (Schweitzer 2011:167). Unterschiedliche empirische Studien beschäftigen sich mit der Thematik religiöser Differenz in der Kita (Stockinger 2019:172). Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und elementarpädagogische Forschungsergebnisse zeigen, dass religiöse Differenz ein Thema der Kinder sein kann und deshalb ein Thema der Religionspädagogik sein muss. Studien aus Israel, Nordirland, Dänemark, Norwegen und Deutschland stimmen darüber überein, dass Kinder Differenz wahrnehmen und diese thematisieren. Sie variieren jedoch darin, wie Kinder diese Differenz beurteilen (ebd.).

Die Tübinger Studie (Dubiski et al. 2010), eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren zur Differenzwahrnehmung, liefert den Befund, dass Kinder im Vorschulalter über interreligiöses Wissen verfügen können. Dies widerlegt Annahmen, Kinder seien zu dieser Zeit noch nicht zu entsprechenden Differenzwahrnehmungen in der Lage. Gleichzeitig zeigt sich allerdings, dass nur wenige Kinder überhaupt religiöses Wissen aufweisen können. In Bezug auf interreligiöses Wissen sind es noch deutlich weniger (Dubiski et al. 2010:159). Dort, wo Kinder an eigene Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen können, verfügen sie über religiöses bzw. interreligiöses Wissen und eigene Erklärungen bestimmter Sachverhalte (:170). Die Studie zeigt auch, dass Kinder spontan vorgenommene Gruppenzuordnungen aufgrund kultureller Einordnung vornehmen (:173). Da viele der befragten Kinder nur sehr wenig über Religion und Religionen wissen, verfügen sie in dieser Hinsicht auch über wenig Sprachfähigkeit. «Es fehlt ihnen an Worten oder Begriffen, das, was sie etwa auf den Bildern sehen, in Sprache zu fassen, eben weil sie es nicht identifizieren können» (:181). Schweitzer (2011:175) führt aus, dass die Sprachfähigkeit über die Grenzen von Religionen sich als besondere Herausforderung in ihrer Untersuchung mit Kindergartenkindern zeigte. Die Untersuchung zeigte, dass es Kindern oft nicht gelang, anderen Kindern zu erklären, welche religiösen Vollzüge sie praktizierten (Schweitzer 2011:175).

Auch Hoffmann (2009:222) bestätigt aufgrund ihrer Gruppendiskussionen mit Kindergartenkindern, dass diese «kaum explizite Bezüge zu ihrer jeweiligen religiösen Tradition herstellen».

Außerdem zeigt sich in Kindergärten aufgrund der Dominanz der jeweils größeren Religion eine organisationale Benachteiligung der Kinder der kleineren Religionen (Stockinger 2017:194). Tendenziell ist die Religion der Mehrheit in der Kindertagesstätte dominant und wird auch vor allem thematisiert (:245). Wenn Differenz in Kitas nicht thematisch behandelt wird, ist nach Stockinger automatisch die Mehrheit das «Normale» und somit auch das Bestimmende in der Kindertagesstätte (ebd.).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Kinder religiöse Differenz im Vorschulalter wahrnehmen, häufig jedoch über wenig (inter-)religiöses Wissen und wenig Sprachfähigkeit verfügen und dass die größte Religion im Kindergarten meist dominiert.

3.4.3 Elternzentrierte Studien

Biesinger et al. führten 2011 eine Befragung von Eltern von Kindergartenkindern durch. Dabei stellten sich die Elternerwartungen als divergent dar. Ein Teil der Eltern sprach sich klar für eine religiöse Erziehung in den Kindertagesstätten aus, während sich ein anderer Teil dagegen aussprach (Biesinger et al. 2011:114). Dieser allerdings begrenzten Studie nach gibt es im Hinblick auf religiöse und interreligiöse Bildung scheinbar keinen breiten Elternkonsens (:115). Die Diskrepanz zwischen den nach den Angaben der Befragten sehr geringen Bedeutung islamischer Themen für die Kitas und die Tatsache, dass in den meisten Kitas muslimische Kinder sind, ist hoch problematisch (Schweitzer et al. 2011:54). Im Jahr 2008 wurden ebenfalls Elterninterviews durchgeführt, die zeigten, dass einige der muslimischen Eltern bewusst eine christliche Kindertageseinrichtung wählten, da es ihnen wichtig war, dass überhaupt eine religiöse Erziehung stattfand (Schweitzer et al. 2008:21). Den muslimischen Eltern widmet sich auch eine Untersuchung aus dem Jahr 2017 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit dem Titel «Vorschulische Kinderbetreuung aus Sicht muslimischer Familien» (Stichs & Rotermund 2017). Diese Studie zeigt, dass kultur- und religionssensible Angebote nur in wenigen Kitas unterbreitet werden, sie allerdings von muslimischen Eltern gewünscht werden (:5). 84 % der muslimischen Eltern sind sehr oder eher dafür, dass in der Kindertageseinrichtung muslimische Speisen angeboten werden. 70 % sprechen sich dafür aus, dass muslimische und/oder alevitische Feste gefeiert werden und 61 % befürworten interreligiöse Angebote (Stichs & Rotermund 2017:6).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erwartungen der Eltern in Bezug auf religiöse Bildung in Kitas unterschiedlich ausfallen. Muslimische Eltern scheinen sich mehr kultur- und religionssensible Angebote in Kitas zu wünschen.

3.4.4 Fachkräftezentrierte Studien und Bedeutung (inter-)religiöser Bildung

Eine Befragung von pädagogischen Fachkräften im Jahr 2014 belegt, dass die Kitas bei der interreligiösen Bildung bislang noch sehr zurückhaltend waren. Die meisten Kindertagesstätten gaben an, in diesem Bereich wenig oder keine Angebote zu machen (Schweitzer 2014:163). Kamcili-Yildiz et al. (2015:16) verweisen darauf, dass sich bei vielen pädagogischen Fachkräften die Haltung findet, Religion, vor allem die der anderen, lieber auszuklammern, als sie möglicherweise fehlerhaft in die Arbeit einzubeziehen. Nach Hess-Maier (2011:14) fühlen sich Erzieherinnen und Erzieher oft mit der Aufgabe der religiösen Bildung und der damit einhergehenden hohen Verantwortung vor allem in interreligiöser Hinsicht alleingelassen und teilweise überfordert.

Eine aufgrund der geringen Anzahl an Befragten (neun pädagogische Fachkräfte) begrenzt aussagekräftige Studie im Jahr 2015 durch Andreas Stehle hat gezeigt, dass religiöser Bildung sowohl in konfessionell getragenen als auch in kommunalen Kitas eine große Bedeutung zugesprochen wird. Sie ergab auch, dass in manchen Einrichtungen interreligiöse Bildung stattfindet, in anderen jedoch nicht (Stehle 2015:225). Helmchen-Menke (2016a:17) macht darauf aufmerksam, dass der Stellenwert der Religion in Kitas häufig vom jeweiligen Träger abhängt. In konfessionellen Kitas ist Religion meist bereits im Aufnahmegespräch ein Thema. Bei kommunalen oder privaten Einrichtungen wird Religion dahingegen aufgrund des starken Wunsches nach religiöser Neutralität häufig ausgeklammert und auch im Austausch zwischen Fachkräften und Eltern kaum thematisiert.

Die Kita erweist sich in der Interviewanalyse von Brandstetter (2020:187) als «hoch komplexer Ort und Kontaktzone interkultureller Diversität sowie religiöser Pluralität». Hier vollziehen sich von der Theologie noch weitgehend unbeachtet gesellschaftliche Transformationsprozesse und neue Formen der Identitätskonstruktion (ebd.). Bislang wird die Bedeutung der interreligiösen Bildung in den meisten Einrichtungen noch nicht ausreichend wahrgenommen. «Insofern stellt interreligiöse Bildung im Elementarbereich eine Zukunftsaufgabe dar, die in der Praxis noch entdeckt und jedenfalls weit stärker als bisher aufgenommen werden muss» (Edelbrock et al. 2012:21). Bei der interreligiösen Bildung besteht also Handlungsbedarf und zwar auch vonseiten der Träger – sowohl von konfessionellen als auch von nicht-konfessionellen (Schweitzer et al. 2008:27). Die

Ergebnisse einer Erzieherinnenbefragung aus dem Jahr 2013 zeigen, dass sich Erzieherinnen in kommunalen Kindertagesstätten kaum von den Trägern unterstützt fühlen (Biesinger & Schweitzer 2013:112).

3.5 Erscheinungsformen religiöser Vielfalt

Wie zeigt sich religiöse Vielfalt im Alltag von Kindertageseinrichtungen? Dieser Frage soll im vorliegenden Abschnitt nachgegangen werden.

Wie oben bereits beschrieben, ist Deutschland längst zu einem Einwanderungsland geworden (Harz 2014:18). Im Jahr 2022 hatten laut dem Statistischen Bundesamt 28,7 % der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund – Tendenz steigend (Statistisches Bundesamt 2023). Somit gestalten immer mehr Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen das gesellschaftliche Leben in Deutschland mit (Harz 2014:18). Die abendländische Kultur ist tief geprägt von christlichen (bzw. jüdischen) Werten. Möller (2014:18) zeigt dies an drei Beispielen auf: die sogenannte «Goldene Regel», die sich am Gebot der Nächstenliebe orientiert, die Überzeugung der deutschen Verfassung, dass alle Menschen gleiche Würde und gleiche Rechte haben (Gottesebenbildlichkeit), und die Strukturierung der Zeit (7-Tage-Rhythmus) (ebd.). Die Kultur, die Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und damit auch in der Kita vorfinden, ruht demnach auf einem religiös-christlichen Fundament. Auch Harz (2014:14), der evangelischer Pfarrer und Professor für Religionspädagogik ist, führt aus, dass kulturelle und religiöse Traditionen so eng miteinander verflochten sind, dass es kaum möglich ist, beide klar voneinander zu trennen. In der Kindertagesstätte treffen Kinder und Erwachsene mit vielfältigen kulturellen und damit auch religiösen Hintergründen aufeinander, die sich in unterschiedlicher Weise zeigen können. Im Folgenden hat die Verfasserin der vorliegenden Arbeit eine Liste mit möglichen Beispielen, wie sich religiöse Vielfalt in Kindertageseinrichtungen zeigen kann, erstellt.

Religiöse Vielfalt in Kitas zeigt sich unter anderem in:

- verschiedenen Speisegeboten (z.B. keine Schweinegelatine; koschere Speisen)
- unterschiedlichen Festen (z.B. keine Geburtstagsfeier für Kinder von Zeugen Jehovas; Kinder erzählen von Taufen oder Beschneidungsfesten)
- unterschiedlicher Kleidung und Körperschmuck (z.B. Erzieherin mit Kopftuch; Mädchen mit Henna Tattoo nach einer Hochzeit)
- verschiedenen Gottesvorstellungen

- unterschiedlichen Ritualen (z.B. Fasten)
- verschiedenen Formen des Gebets (z.B. Positionen, Zeiten)
- Äußerungen und Fragen der Kinder (z.B. Sinn- und Wertfragen)
- unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten auf die großen Fragen der Kinder (Tod, vorgeburtliches Leben usw.)
- Religion in Kinderbüchern
- unterschiedlichen Begrüßungen (z.B. kein Händeschütteln zwischen Erzieherinnen und muslimischen Vätern)
- verschiedenen Symbolen und Zeichen (z.B. Tragen einer Kreuzkette)
- unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollenbildern
- unterschiedlicher Werteorientierung
- unterschiedlichen Weltbildern

Religiöse Vielfalt ist in Kindertageseinrichtungen täglich sicht- und erlebbar. In kaum einer anderen Institution ist gemeinsames Lernen von Kindern und Erwachsenen zur Thematik der religiösen Vielfalt in ähnlich alltagsnaher Form möglich (Wagner 2010:152).

In Bezug auf verschiedene Erscheinungsformen religiöser Vielfalt wurden für eine Studie der Universität Tübingen zu Bildungsprozessen in der frühen Kindheit Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren in Kleingruppen befragt. Die Studie ergab, dass sich Kinder Phänomene religiöser Diversität oftmals nicht erklären können (Lichy 2016:16).

3.6 Herausforderungen

Aufgrund der soeben aufgezeigten unterschiedlichen Erscheinungsformen von religiöser Vielfalt kann es im Kitaalltag zu zahlreichen Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte kommen. Konkrete Fragen von Kindern, die sich für Fachkräfte als herausfordernd darstellen können, könnten beispielsweise lauten:

- Warum feiert Anna bei uns in der Kita ihren Geburtstag nicht?
- Warum darf Ahmet nur ein anderes Wiener Würstchen essen?
- Warum darf Yasemine nicht mit in die Kirche gehen? (Harz 2014:27).

Braun et al. (2011:115) zeigen auf, dass die Herausforderung darin liegt, sich in einem sensiblen und schwierigen Feld vermittelnd und kompetent zu bewegen. Dies stellt pädagogische Fachkräfte vor eine hohe Anforderung, die «leicht zu einer Überforderung werden kann» (ebd.). Wagner (2010:154) beschreibt als Herausforderung für eine Pädagogik im Hinblick auf religiöse Vielfalt den notwendigen Balanceakt zwischen Nähe und

professioneller Distanz zu den religiösen Traditionen, die aufgrund der verschiedenen Familienkulturen in der Kindertageseinrichtung vorhanden sind. Als herausfordernd für pädagogische Fachkräfte kann sich auch der Anspruch erweisen, alle Kinder gleich zu behandeln und niemanden ausgrenzen zu wollen. Die Angst davor, Kinder ungerecht zu behandeln, kann dazu führen, dass Differenz beispielsweise im Hinblick auf die drei oben aufgeführten Fragen, nicht thematisiert wird. Auf diesen Aspekt verweist Stockinger (2017). Sie beschreibt, dass Bereiche, in denen sich Kinder unterscheiden (siehe Kapitel 3.4), ausgeblendet und das Umfeld möglichst homogen wahrgenommen und behandelt wird (Stockinger 2017:232). Dies wird jedoch der Differenz, die in Kindertagesstätten vorhanden ist, nicht gerecht – und das obwohl diesem Anliegen gerade der Anspruch der Gerechtigkeit zu Grunde liegt (ebd.).

In Bezug auf religiöse Bildung kann auch der Wahrheitsanspruch der jeweiligen Religionen als herausfordernd erlebt werden. Dieser lässt sich nicht mit dem Wahrheitsanspruch der anderen Religionen kombinieren, denn dabei würden religiösen Überlieferungen ihre Glaubwürdigkeit und ihr Ernst genommen werden (Harz 2006:147).

Durch die auftretende religiöse Vielfalt in Kindertageseinrichtungen sind Missverständnisse und Konflikte vorprogrammiert. Diese gilt es konstruktiv zu lösen und auszutragen und ihnen nicht aus Angst auszuweichen (Biesinger & Schweitzer 2013:107). Religiöse Bildung schließt an dieser Stelle so zum Beispiel auch die Aufgabe ein, sich mit einem Kind, das aus dem Kontext der Zeugen Jehovas kommt (passend zu der Frage «Warum feiert Anna bei uns in der Kita ihren Geburtstag nicht?»), auseinanderzusetzen (ebd.).

An dieser Stelle muss auch darauf verwiesen werden, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass religiöse Bildung Kindern in allen Fällen guttut (Biesinger & Schweitzer 2013:46). Verfehlt Ziele (inter-)religiöser Bildung wären: eine Vermischung der einzelnen Bekenntnisse untereinander, eine Missionierung im Sinn der Überredung oder Abwerbung, eine Einheitsreligion auf kleinstem gemeinsamem Nenner und die Förderung einer Patchworkreligiosität bei Kindern, die sich aus Aspekten mehrerer Religionen zusammensetzt (Fleck & Leimgruber 2011:12). Weitergedacht könnte es durch diese verfehlten Ziele beispielsweise zu Konflikten in den Herkunftsfamilien der Kinder oder zu einem teilweisen Verlust der eigenen Identität kommen.

Oben (siehe Kapitel 3.3.4) wurden bereits weitere Herausforderungen, die in der Person der pädagogischen Fachkraft liegen, genannt: nämlich die eigene Haltung zu Religion lieber auszuklammern (Kamcili-Yildiz et al. 2015:16). Zudem fühlen sich manche Fachkräfte mit

der Aufgabe der religiösen Bildung alleingelassen und schlichtweg überfordert (Hess-Maier 2011:14). Harz (2014:53) verweist darauf, dass Zurückhaltung oder sogar Widerstand gegenüber religiöser Pädagogik auch dadurch auftritt, dass in der Theoriebildung das Interreligiöse noch zu wenig vorkommt. Hier taucht auch die Frage auf, inwiefern pädagogische Fachkräfte in ihren Ausbildungen überhaupt für die Aufgabe der religiösen Bildung in der Praxis sensibilisiert und vorbereitet werden. Hugoth (2012:242) merkt hierzu passend an, dass Personen, die keinerlei Bezug zur Welt des Glaubens haben und nicht zu verstehen versuchen, was die einzelnen Botschaften beinhalten und den jeweiligen gläubigen Menschen bedeuten, kaum religiöse Bildungsarbeit leisten können.

Abschließend sei noch auf die Herausforderung einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern im Hinblick auf religiöse Bildung hingewiesen, denn eine (inter-)religiöse Bildung in der Kindertagesstätte ist ohne eine intensive Elternpartnerschaft undenkbar (Harz 2014:135). Hier kommen teilweise zusätzlich erschwerend Sprachbarrieren hinzu. Aufgrund dieser nehmen manche Eltern beispielsweise auch nicht an Veranstaltungen der Kita teil (Braun et al. 2011:86). Die Aufgabe, mit Eltern zu kommunizieren, die viele verschiedene religiöse und kulturelle Hintergründe aufweisen, kann pädagogischen Fachkräften als enorme Herausforderung erscheinen (Biesinger & Schweitzer 2013:105).

4. VERTIEFUNG

Zu Beginn des vorliegenden Kapitels wird die religiöse Entwicklung des Kindes und dessen Kompetenzerwerb im Zusammenhang mit religiöser Bildung thematisiert. Im Anschluss wird die Frage aufgegriffen, wie ein gelungener Umgang aus theologischer Perspektive aussehen könnte. Abschließend werden Chancen und Grenzen religiöser Bildung aufgezeigt. Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist demnach die Auseinandersetzung mit einem gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt, um im Anschluss daran Schlussfolgerungen für die Umsetzung ziehen zu können.

4.1 Religiöse Entwicklung

Die Diskussion über die Fähigkeit des Kindes zur Religiosität wird theologisch, philosophisch und religionspsychologisch geführt (Schweitzer 2010:43). «Die Auffassung, daß [sic] das Kind nicht wirklich religiös sein könne, verdankt sich einer theologischen Norm, der Kinder nicht gerecht werden» (Schweitzer 2010:44). Heute geht die Religionspsychologie meist davon aus, dass die religiöse Entwicklung direkt nach der Geburt beginnt (Biesinger & Schweitzer 2013:30).

Sowohl James Fowler als auch Fritz Oser und Paul Gmünder haben die religiöse Entwicklung konkreter untersucht und beschrieben. James W. Fowler (1991), ein US-amerikanischer Theologe, formuliert sechs verschiedene Glaubensstufen, denen eine Vorstufe im Säuglingsalter vorangeht. In der Vorstufe sind das Urvertrauen und die Beziehungserfahrung der Wechselseitigkeit mit den Menschen, die Liebe und Fürsorge schenken, prägend (Fowler 1991:138). Den Übergang zur Stufe eins kennzeichnet die Konvergenz von Denken und Sprache (ebd.). Stufe eins wird von Fowler als Intuitivprojektiver Glaube bezeichnet und ist für das Kind im Alter von drei bis sieben Jahren am typischsten (:150). In dieser Zeit bewegt sich das Kind in einer phantasieerfüllten, imitativen Phase. Das Kind wird in dieser Zeit durch den Glauben der Erwachsenen, mit denen es am engsten verbunden ist, besonders beeinflusst (ebd.). Dieser Glaubensstufe folgen die Stufen: mythisch-wörtlicher Glaube (meist Schulkinder), synthetisch-konventioneller Glaube (meist Jugendalter, aber für viele Erwachsene dauerhafter Ort), individuierend-reflektierender Glaube (ältere Jugendliche/Erwachsene), verbindender Glaube (wird gewöhnlich nicht vor der Lebensmitte erreicht) und universalisierender Glaube (äußerst selten) (Fowler 1991:151ff.).

«Wenn sich eine Person religiös entwickelt, so geschieht dies nicht einfach langsam, kontinuierlich, sondern es sind Schritte, die gemacht werden» (Oser & Gmünder 1992:75). Fritz Oser & Paul Gmünder (1992:81ff.) formulieren zeitlich etwas später als Fowler fünf Stufen religiöser Entwicklung:

Stufe 0: Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie (Urvertrauen prägt Glauben)

Stufe 1: Perspektive des Deus ex machina (Sicht einseitiger Macht und Autorität Gottes)

Stufe 2: Do ut des – Perspektive (Beeinflussung Gottes durch Riten, Gebete usw.)

Stufe 3: Perspektive der absoluten Autonomie und des Deismus (Autonomie des Einzelnen, Unabhängigkeit zwischen Gott und Mensch)

Stufe 4: Perspektive der religiösen Autonomie und des Heilsplanes (Gott als Teil des Lebensplans)

Stufe 5: Perspektive religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität (Mensch agiert autonom, Gott handelt intersubjektiv)

Für den Altersabschnitt in der Kita sind die Stufen null und eins maßgeblich, weshalb sie im Folgenden näher erläutert werden. In Stufe null kann das Kind unterscheiden, dass es selbst etwas tut oder dass es von anderen beeinflusst bzw. von anderen abhängt (Oser & Gmünder 2000:129). Allerdings kann es nicht unterscheiden zwischen dem, was durch menschliches Versagen entstanden ist und Erklärungen, die Außermenschliches enthalten (Oser & Gmünder 1992:104). Typische Antworten sind beispielsweise: „Es ist einfach so“; „Jemand hat es gemacht“; „Die haben es so gemacht“; „Gott hat es gemacht“ (ebd.). In Stufe 1 kann das Kind eine Differenzierung zwischen Menschlichem und Außermenschlichem vornehmen. In dieser Stufe nimmt das Kind an, dass alles von externalen Kräften gesteuert wird (Oser & Gmünder 2000:129). Der große Fortschritt ist, dass das Kind das erlernte Regelverhalten ausgehend von Erwachsenen auf das sogenannte „Letztgültige“ (Bezeichnung für Gott, die aber ebenfalls offen ist für atheistische Überzeugungen) und dessen Wirkung überträgt (ebd.). „Eine direkte Kausalität, im Bereich der jeweiligen Vorstellungswelt, liegt vor“ (Oser & Gmünder 1992:104). Aussagen, die dieser Stufe entsprechen, könnten lauten: „Weil die Menschen böse waren, hat er eine Hungersnot geschickt“ oder „Weil Gott zornig war, hat er den Krieg geschickt“ (Oser & Gmünder 1992:104).

Festzuhalten bleibt, dass Menschen bedeutsame Fragen des Lebens in verschiedenen Phasen ihres Lebens unterschiedlich interpretieren. Die Stufen der religiösen Entwicklung können

ein Werkzeug zum Verständnis der Argumentation der Kinder darstellen (Oser & Gmünder 1992:220).

Bisher blieb die prinzipielle religions- und kulturübergreifende Gültigkeit der beiden Stufentheorien weitgehend unhinterfragt (Dietzsch 2019:153). Bleisch und Johannsen (2015:130) führen aus, dass das Stufenmodell von Oser und Gmünder aus heutiger Sicht weder religionswissenschaftlich noch entwicklungspsychologisch tragbar sei, da unter anderem Stufenmodelle grundsätzlich problematisch seien. Andrea Dietzsch (2019:153), Professorin für Religionspädagogik an einer evangelischen Hochschule, verweist darauf, dass es aktuellere Studien gibt, die die oben beschriebene lineare Entwicklung in Frage stellen. Diese Studien sind vor dem Hintergrund einer veränderten multireligiösen Gesellschaft entstanden (ebd.). Beispielhaft sei hier die Studie von Sandra Eckerle angeführt, die keinen kontinuierlichen Entwicklungsverlauf feststellen kann (Eckerle 2008:73). Deshalb plädiert sie für eine Weiterentwicklung der Stufenmodelle von Fowler und Oser & Gmünder (ebd.). Auch Szagun und Pfister kommen zu dem Ergebnis, dass sich innerhalb derselben Altersstufe gravierende Unterschiede in den Gottesvorstellungen der Kinder zeigen (Dietzsch 1999:165). Es bedarf dringend weiterer fundierter Studien für das Kindergartenalter, um Glaubensentwicklungen in religiöser Vielfalt beschreiben zu können (:167).

4.2 Gewinn fürs Kind

Was vermag religiöse Bildung in Kitas im Hinblick auf das Kind zu leisten? Einige Aspekte wurden oben bereits angerissen. Religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen trägt dazu bei, dass Kinder unterschiedliche Kompetenzen erwerben. Letztendlich geht es hierbei um Kompetenzen, die sie in unserer Gesellschaft brauchen, wie zum Beispiel Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Religionen und Kulturen (Braun et al. 2011:117). Durch die Medien und den Umgang mit Kindern aus anderen Kulturen und Religionen in der Kita, sind Kinder heutzutage mit den Phänomenen von Religion und Kultur in einer anderen und stärkeren Weise befasst als die früheren Generationen (Schweitzer et al. 2008:9). Um gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu bewältigen, sind Kompetenzen für Dialog und interreligiöse Verständigung von großer Bedeutung (:15).

Peterseil und Stadlbauer (2006) greifen in ihrem Werk «Religion macht Kinder kompetent» verschiedene Feste auf und stellen dabei die jeweiligen geförderten Kompetenzen – Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz – auf. In der Bildungsdebatte im Kitabereich spielt das Thema «Werte» eine wichtige Rolle (Wagner 2010:148). In der

Fachliteratur zur religiösen Bildung wird auf dieses Thema vor dem Hintergrund der christlichen Religion im Zusammenhang mit Wertbildung häufig eingegangen. Hess-Maier (2008:7) führt hierzu aus, dass eine gewünschte klare Werteorientierung für Kinder ohne religiöse Begleitung schwierig oder sogar unmöglich ist.

Kunze-Beiküfner (2006:88) legt dar, dass die Förderung selbsttätiger Entfaltung theologischer Kompetenzen häufig vernachlässigt wird. Aus diesem Grund spricht sie sich für ein Theologisieren mit Kitakindern aus (ebd.). Hierfür plädiert auch Zimmermann (2012), die Kindertheologie als «theologische Kompetenz» von Kindern auffasst (:143). Das Theologisieren mit Kindern wird in einem späteren Teil der vorliegenden Arbeit aufgegriffen werden (siehe Kapitel 5.1.5).

Wie oben dargestellt, fehlt es den Kindern oft an einer entsprechenden Sprachfähigkeit. Deshalb stellt eine Sprachfähigkeit, die eine Kommunikation über die Grenzen der eigenen Religionsgemeinschaft hinaus ermöglicht, ein Bildungsziel der religiösen Bildung dar (Schweitzer 2011:175).

Biesinger und Schweitzer (2013:43) führen zudem aus, dass Religion laut Resilienzforschenden ein bedeutender Resilienzfaktor ist, weil Glaube in schwierigen Zeiten Orientierung und Vertrauen geben kann und weil das Wissen um die Geborgenheit in Gott in Krisenzeiten hilfreich ist. Auch Hugoth (2012:138) zeigt auf, dass der Bereich der Religion und des Glaubenslebens zahlreiche Ressourcen enthält, die für die Entwicklung von Schutz- und Resilienzfaktoren erschlossen werden können.

Schlussendlich geht es bei religiöser Bildung außerdem um eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung (Fleck 2011:256). Im Zuge dieser Entwicklung setzt sich das Kind mit einer komplexen Lebenswirklichkeit auseinander, wodurch es Kenntnisse, Einstellungen und Kompetenzen erwirbt (ebd.). Religion als Teil von Bildungsprozessen ist weitaus mehr als Wissensaufbau, da sie zu Fragen nach Bedeutung und Sinn einlädt und zudem Wahrnehmungen schärfen und Sichtweisen verändern kann (Fleck 2011:256). Diese Ansicht teilt auch Beer (2005), der ausführt, dass Religion und Glaube Bildungsfunktion haben, da man mit ihnen schnell dem nahe komme, was Bildung meine. Nämlich eine Persönlichkeitsentwicklung in den Auseinandersetzungen mit einer vielfältigen Wirklichkeit durch die Kenntnisse, Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen und Kompetenzen erworben werden (Beer 2005:43). Eng mit der Persönlichkeitsentwicklung zusammen hängt das erklärte Ziel der Mündigkeit und der kritischen Urteilsfähigkeit (Schweitzer 2006:95).

4.3 Gelungener Umgang aus theologischer Sicht

Aus der Perspektive der christlichen Theologie lassen sich die oben aufgeführten Gründe für eine (inter-)religiöse Bildung durch theologische Argumente erweitern (Hugoth 2012:145). Nach Hugoth (2012:146) vertritt das christliche Menschenbild die Auffassung, dass der Mensch von Beginn an Antworten auf die großen Fragen des Lebens sucht (:146). Die christliche Religion geht hierbei (ebenso wie die jüdische und islamische Religion) davon aus, dass die «Transzendenzoffenheit» von Gott im Menschen begründet wurde (ebd.). Darüber hinaus wird der Mensch als ein von Gott gerufenes Wesen betrachtet, das dazu berufen ist, aus der Beziehung zu ihm sein Leben zu deuten und zu gestalten (:147). Zum christlichen Bild vom Kind zählt die Anerkennung dieser von Beginn an dem Menschen gegebene Freiheit der Selbstbestimmung in Bezug auf die Frage, ob und inwiefern er seine Beziehung zu Gott gestaltet (ebd.). Ferner geht es davon aus, dass der Mensch von Kindheit an dazu in der Lage ist, aus den Glaubensinhalten Maßstäbe und Orientierungen für sein Handeln abzuleiten. Der Mensch wird als begrenzt und als erlösungsbedürftig angesehen (Hugoth 2012:149).

Dabei beinhaltet das christliche Menschenbild auch, dass sich der Mensch, wenn er sich dem Zuspruch von Leben und Heil öffnet, dem darauffolgenden Anspruch stellen muss. «Dem Glauben daran, dass Gott dem Menschen seine Schöpfung anvertraut hat (Zuspruch), folgt die Verpflichtung, diese zu schützen, nachhaltig zu pflegen und behutsam mit ihr umzugehen (Anspruch)» (Hugoth 2012:148).

Kritisch angemerkt werden kann mit Stehle (2015:251) an der Stelle, dass es nicht nur *ein* christliches Bild vom Kind geben kann, ebenso wie es nicht *ein* christliches Menschenbild geben kann. Die neutestamentliche Jesusüberlieferung Mk 10,13-16 liefert einen Zugang zu einem christlich motivierten Blick auf Kinder. Hier begegnet uns das Kind als Modell für die Nachfolge Jesu. Jesus stellt den Jüngern die Kinder als Vorbilder vor Augen, indem er ihnen das Reich Gottes zuspricht (:252). Im Folgenden soll *ein* Blick auf das Kind in der Bibel geworfen werden, bevor im Anschluss verschiedene Perspektiven innerhalb des Christentums auf religiöse Vielfalt dargelegt werden.

4.3.1 Das Kind in der Bibel

In der Bibel bezeichnet der Begriff Kind nicht nur die unmittelbaren Nachkommen eines Menschen, sondern auch spätere Generationen (Rienecker 1991:766f.). An den Stellen, an denen der Begriff bildlich gebraucht wird, meint er Menschen, die durch eine bestimmte Beziehung oder Eigenschaft geprägt sind (wie Kinder des Lichts) oder verweist auf einen Zustand der Hilflosigkeit, Abhängigkeit, Unwissenheit und Unreife (Matth 18,3; Kor 14,20; Eph 4,14; 1 Petr 2,2) (Rienecker 1991:767). In der antiken Gesellschaft und damit auch im Niederschlag der Bibel wurde Kindsein als Vorstufe zum Menschsein angesehen. Kinder wurden ihrem Wesen nach als «un-mündig, un-fertig, un-vollkommen» beurteilt (Zimmermann 2012:8). Diese Unmündigkeit galt sowohl in der hellenistisch-römischen als auch in der jüdisch-christlichen Tradition als Wesensmerkmal des Kindes. Die Erziehung diente dazu, die Unmündigkeit zu überwinden und das Kind auf das Leben vorzubereiten (:9). In den ersten Jahren wurde die Erziehung von der Mutter übernommen. Später übernahm die Erziehung der Jungen der Vater. In reicheren Familien gab es auch besondere Erzieher. Nach dem Gesetz sollte der Vater seinen Kindern die Taten und Worte Gottes erzählen (5 Mo 4,9.10; 6,7.20-25). In Sprüche 1,7.8 wird ein starker Nachdruck auf die Gottesfurcht als Grundlage aller Erziehung und Weisheit gelegt (Rienecker 1991:767).

In der Bibel treten konkrete Kindergestalten nur selten auf, zum Beispiel in den kurzen Erzählungen über die Vertreibung der Hagar und ihres Sohnes Ismael (1 Mo 21,9-20) oder über Moses als Kind (2 Mo 2,1-10). In den Evangelien gibt es Erzählungen über die Kindheit Jesu bei Matthäus und Lukas und darüber hinaus vier Stellen, die ausdrücklich von Kindern handeln:

- die Szene der Kindersegnung (Mk 10,13-16)
- das Vorbildsein des Kindes (Matth 18,3)
- die Szene vom Kind in der Mitte (Mk 9,36)
- das Gleichnis mit den spielenden Kindern auf dem Markt (Matth 11,16-19) (Tschirch 2014:85).

Im Hinblick auf Theologie und Religionspädagogik spielt die Berufung auf Jesu Umgang mit den Kindern eine bedeutsame Rolle (Schweitzer 2011:84). Die Zuwendung Jesu zu Kindern ist historisch gesehen ausschlaggebend, da sie den verbreiteten Formen des Umgangs mit Kindern im Altertum widerspricht (ebd.). Schon Jesus und die urchristliche Tradition erkannten das Kind als vollwertiges Subjekt an (Zimmermann 2012:97). Im Hinblick auf das Christentum formuliert Zimmermann sogar:

Kinder dürfen und müssen als vollwertige Christen betrachtet werden, nicht weil sie besondere theologische Leistungen zu vollbringen vermögen, sondern weil sich die fragmentarische und unvollkommene Form ihres Glaubens und ihrer Reflexion qualitativ in nichts von der Theologie der Erwachsenen unterscheidet (Zimmermann 2012:97).

Franke & Hanisch (2000:9) merken an, dass das, was Jesus über die Kinder sagte, wie er auf sie verwies und mit ihnen umging, den ersten Christen so wichtig erschien, dass sie es weitererzählten und es schließlich Eingang in die Evangelien fand.

Nicht unbeachtet werden darf auch, dass Gott nach dem Neuen Testament nicht nur Mensch, sondern dass er Kind geworden ist. Dadurch wird das Kind nach christlicher Auffassung nicht göttlich, aber eine Geringachtung des Kindes wird in jeglicher Hinsicht ausgeschlossen (Schweitzer 2000:56).

4.3.2 Theologische Perspektiven zur religiösen Vielfalt

Wie kann ein gelungener Umgang mit religiöser Vielfalt aus theologischer Sicht aussehen? – mit dieser Frage beschäftigt sich das vorliegende Kapitel. Dabei sollen verschiedene theologische Traditionen und Konfessionen einbezogen werden. Zu beachten bleibt, dass es nicht «die eine» Perspektive, der jeweiligen christlichen Tradition gibt. Auch die jeweiligen Traditionen sind von einer Vielfalt an Denkweisen geprägt, dennoch soll der Versuch gewagt werden, die Hauptlinien der jeweiligen Perspektiven zu skizzieren. Durch die Trägerschaft von kirchlichen Kitas haben die beiden Landeskirchen in Deutschland einen maßgeblichen Einfluss auf den Kitabereich, deshalb werden deren Perspektiven hier vorgestellt. Im Anschluss daran wird die orthodoxe Perspektive kurz dargestellt.

Römisch-katholische Perspektive

Fast zwei Jahrtausende dauerte die Entwicklung der römisch-katholischen Kirche von der exklusivistischen Selbstbehauptung zur schätzenden Anerkennung der anderen Religionen (Mikluscak 2019:439). Die entscheidende Wende kam 1965 durch eine Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils zustande. Durch dieses Konzil bekennt sich die römisch-katholische Kirche zur Ehrfurcht gegenüber den anderen Religionen weltweit (:440). In der Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen *Nostra aetate* (*Nostra aetate*), die bei diesem Konzil verabschiedet wurde, heißt es:

Gemäß ihrer Aufgabe, Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern, faßt sie [die römisch-katholische Kirche; Anmerkung der Verfasserin dieser Arbeit] vor allem das ins Auge, was den Menschen gemeinsam ist und sie zur Gemeinschaft führt (*Nostra aetate* 1965:Absatz 1).

Hier wird zum ersten Mal in der Geschichte der katholischen Kirche eine positiv-
anerkennende Einstellung gegenüber nicht-christlichen Religionen ausgedrückt (Schweitzer

2014:101). So heißt es in der Erklärung weiterhin: «Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist» (Nostra aetate 1965:Absatz 2).

Die römisch-katholische Sicht auf religiöse Vielfalt schließt die Unterschiede der Religionen mit ein. Einige Religionen werden in der Erklärung namentlich genannt. Das Judentum wird als tragende Wurzel des Christentums betrachtet. Allerdings wird auch die Spannung zwischen der Beziehung von Juden- und Christentum nicht außen vorgelassen: Das Konzilsdokument zeigt auf, dass ein großer Teil der Juden das Evangelium Jesu nicht angenommen hat (Nostra aetate 1965:Absatz 4). Namentlich werden des Weiteren der Hinduismus, der Buddhismus und der Islam genannt. In römisch-katholischer Perspektive sind die Religionen nicht gleich gültig. Das unterscheidende Christliche ist das Bekenntnis zur Güte Gottes durch Jesus Christus. Von Jesus her werden die Religionen als Heilswege in dem Maß betrachtet, indem sie «den Aufgang der Gottesgüte begleiten und ihr menschliches Gesicht geben» (Stubenrauch 1995:55). Eine interreligiöse Begegnung kann zu Bewährung, Bereicherung und Vertiefung in der eigenen Religion führen (Mikluscak 2019:442f.). Aus Sicht der katholischen Kirche legen der interreligiöse Dialog und die interreligiöse Begegnung die wichtigste Basis für den Frieden unter den Religionen und Völkern (Helmchen-Menke 2016b:8).

Die katholischen Bischöfe sehen religiöse Bildung in (katholischen) Kitas als integralen Bestandteil der Bildungsarbeit, deren Gewinn für die Kinder hinsichtlich ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung nicht zu unterschätzen ist (Hugoth 2012:177). In der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz «Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen» heißt es, dass die Erfahrung religiöser Pluralität die Entwicklung der Kinder bereichern kann (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2008:22). Weiter heißt es dort:

Für das Zusammenleben in unserer pluralistischen Gesellschaft ist es von großer Bedeutung, dass Kinder schon im Vorschulalter lernen, religiöse und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, ein Bewusstsein der eigenen religiösen und kulturellen Zugehörigkeit zu entwickeln und sich mit anderen zu verständigen (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2008:22).

Den Bischöfen ist bewusst, dass viele pädagogische Fachkräfte selbst religiös unsicher, religionsneutral oder sogar religionskritisch sind, auch, wenn sie in kirchlichen Kitas arbeiten (Langenhorst 2014:155). 2010 erschien ein Positionspapier der Bischöfe zur «Kirchliche(n) Ausbildung von Erzieherinnen, Erziehern und anderen pädagogischen Fachkräften». Hierin geht es darum, pädagogische Fachkräfte auch religiös für ihre Aufgaben zu qualifizieren (Langenhorst 2014:155).

Evangelische Perspektive

Es gibt eine Vielfalt an selbstständigen protestantischen Kirchen und keine allgemein verbindliche «evangelische» Instanz (Krobath 2019:450). Eine in sich geschlossene evangelische Position zum Verhältnis des christlichen Glaubens zu anderen Religionen oder zur interreligiösen Bildung gibt es nicht (Schweitzer 2014:72).

In der evangelischen Kirche gibt es kein Lehramt, welches mit dem der römisch-katholischen Kirche vergleichbar wäre (Schweitzer 2014:72). In Deutschland haben sich insgesamt 20 selbstständige Landeskirchen zur «Evangelischen Kirche in Deutschland» (EKD) zusammengeschlossen (Krobath 2019:450). Für den Umgang mit religiöser Vielfalt liegt ein Grundlagentext der EKD, der den Titel «Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive» trägt, vor. In diesem Grundlagentext wird religiöse Vielfalt als eine zentrale Aufgabe für die evangelische Theologie und die evangelische Kirche der heutigen Zeit beschrieben (EKD 2015:I). Die evangelische Kirche bejaht die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen. «Denn der Glaube an den einen Gott aller Menschen schließt die Vielfalt religiöser Erfahrungen nicht aus» (EKD 2015:II). Dennoch ruft die evangelische Kirche nicht zu Gott im Allgemeinen oder zu irgendeiner unbestimmten Form von Frömmigkeit, «sondern sammelt sich im Glauben unter dem Namen Jesu Christi, den sie in allen ihren Gottesdiensten feiert und anruft» (EKD 2015:II). Im Religionspluralismus komme es auf die Freiheit an, eigene Glaubensüberzeugungen zu vertreten. Hierin ist sich die evangelische Kirche mit der römisch-katholischen Kirche, die sich im Zweiten Vatikanischen Konzil zur Religionsfreiheit bekannt hat, einig (ebd.). Ein zentraler Gesichtspunkt dieser Perspektive ist der Bezug auf den Kontext einer grundgesetzlich verbürgten Freiheitsordnung, zu der auch Religionsfreiheit zählt (EKD 2015:III). Es bleibe eine zentrale Herausforderung, welche Wege die evangelische Kirche im Dialog der Religionen einschlage (EKD 2015:V).

Walter (2007:13) fasst die Merkmale eines Evangelischen Profils zusammen und geht dabei auch auf die Einsicht ein, dass der Mensch mehr als die Summe seiner Leistungen ist. Dabei gehe es um die Erkennbarkeit der protestantischen Grundaussage von der Rechtfertigung aus Glauben allein (ebd.). In einer evangelischen Kindertageseinrichtung dürfen deshalb den Kindern Erfahrungen mit dem Grund der Hoffnung, Jesus Christus, nicht vorenthalten werden. Darüber hinaus habe jede Kita die Aufgabe einer «impliziten religiösen Erziehung», die dem Recht des Kindes auf Religion entspricht (Walter 2007:13).

Die religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen wird in offiziellen Positionierungen und Dokumenten der Evangelischen Kirche konsequent vom Kind her begründet. Dabei werden deutlich die Stärken und Kompetenzen, die das Kind aus religiöser Bildung für eine sinnvolle Lebensgestaltung ziehen kann, betont (Hugoth 2012:170).

Orthodoxe Perspektive

Die Grundeinstellung der Orthodoxen Kirche zur religiösen Vielfalt zeigt sich in einer durchweg präsenten Dialogbereitschaft und -fähigkeit (Dura-Nițu 2019:469). Die Notwendigkeit des interreligiösen Dialogs wurde 1967 von den Vertretern aller Orthodoxen Kirchen im Rahmen der I. Vorkonziliaren Panorthodoxen Konferenz unterstrichen. Der Wunsch nach einem interreligiösen Dialog wurde 1986 in einem der Beschlüsse der III. Vorkonziliaren Panorthodoxen Konferenz erneuert.

Die Orthodoxen Landeskirchen betrachten es als ihre Pflicht, eng mit den Gläubigen aus anderen Weltreligionen, die den Frieden lieben, für den Frieden auf Erden und für die Verwirklichung brüderlicher Beziehungen zwischen den Völkern zusammenzuarbeiten. Die Orthodoxen Kirchen sind aufgerufen, zur interreligiösen Verständigung und Zusammenarbeit [...]. [...] Es versteht sich dabei von selbst, dass diese Zusammenarbeit sowohl jeden Synkretismus ausschließt, als auch jeden Versuch irgendeiner Religion anderen aufzuzwingen (Beschlüsse der III. Vorkonziliaren Panorthodoxen Konferenz, zitiert nach Basdekis 2006:394).

Aus Sicht der Orthodoxen Kirche ist der interreligiöse Dialog allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (Dura-Nițu 2019:471). Die wichtigsten Grundlagen im Hinblick auf religiöse Vielfalt sind ein anerkennendes Miteinander und eine respektvolle Dialogbereitschaft (:473). Aus diesem Grund müsse der Dialog auf einer theologisch qualitativen und fundierten Ebene geführt werden (ebd.). Der interreligiöse Dialog wird, wie es der rumänisch-orthodoxe Patriarch Daniel im Jahr 2011 formulierte, eine «Herausforderung für unser geistiges Erwachen» (Patriarch Daniel 2011, zitiert nach Dura-Nițu 2019:473).

Freikirchliche Perspektiven

Die Historie der freikirchlichen Bewegung ist sowohl vielfältig als auch widersprüchlich (Wunderli 2019:490). Die Vielfalt und die Unterschiede der Freikirchen sowie der Rahmen der vorliegenden Arbeit machen es unmöglich, an dieser Stelle in Kürze deren sehr unterschiedliche Perspektiven auf religiöse Vielfalt zu schildern.

Ertrag

Aus katholischer Sicht stellt die religiöse Vielfalt eine Bereicherung für die Entwicklung der Kinder dar. Das Erleben von Vielfalt schon im Vorschulbereich wird als wichtig für das Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft angesehen. Der interreligiöse Dialog und die interreligiöse Begegnung tragen zu einem gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt bei und bilden die Basis für Frieden unter den Religionen. Aus evangelischer Sicht können Kinder durch religiöse Bildung Stärken und Kompetenzen für eine sinnvolle Lebensgestaltung gewinnen. Grundsätzlich bejaht die evangelische Kirche die religiöse Vielfalt und den Dialog der Religionen, der dennoch eine Herausforderung darstellt. Auch die orthodoxe Kirche erkennt die Notwendigkeit eines interreligiösen Dialogs an und zeigt eine Dialogbereitschaft als Antwort auf die Vielfalt der Religionen.

4.4 Chancen und Grenzen religiöser Bildung

An dieser Stelle sollen zusammenfassend zunächst die Chancen und anschließend die Grenzen einer religiösen Bildung in Kindertagesstätten festgehalten werden.

Durch eine religiöse Bildung in der Kita können die Kinder durch unterschiedliche Erfahrungen Sicherheit gewinnen, zum Beispiel durch die Erfahrung, dass sie Gott vertrauen können (Hugoth 2012:24). Außerdem können sie Erfahrungen mit Menschen sammeln, die dasselbe glauben wie sie und die erleben, dass der gemeinsame Glaube Menschen zusammenführen kann. Darüber hinaus können sie erleben, dass sie ihren Glauben in Symbolen, Bildern, Festen, Gebeten und Gottesdiensten ausdrücken können (ebd.). Religiöse Bildung vermag es, den Bedrohlichkeiten des Lebens gegenzusteuern (:40). Aus religionspädagogischer Sicht geht es darum, den Kindern eigene Erfahrungsmöglichkeiten zu öffnen, die für ihr gesamtes Leben, ihre weitere Entwicklung als Person bedeutsam bleiben (Hach 2011:194). Auch Beer (2005:32) verweist darauf, dass die Auseinandersetzung mit Religionen die eigene persönliche Entwicklung fördert.

Zudem wird die eigene Identität durch den Vergleich mit den anderen gestärkt (Hugoth 2012:44). Helmchen-Menke (2016:6) zeigt auf, dass Kinder durch religiöse Bildung die Fähigkeit zum Dialog entwickeln. Als Gäste können sie zudem Ausdrucksformen anderer Religionen erleben und über die jeweiligen anderen Religionen Wissen erwerben. Ferner entwickeln sie Respekt, Anerkennung, Toleranz und Offenheit für andere Religionen (ebd.). «Interreligiöse Bildung ist als Friedenserziehung zu begreifen und Friedenserziehung als interreligiöse Bildung» (Blaicher et al. 2011:222). Beide zielen auf eine reflektierte und

aktive Toleranz im Sinne von wechselseitiger Anerkennung, von Respekt und Solidarität miteinander (Blaicher et al. 2011:222). Ein weiterer Aspekt einer religiösen Bildung ist es, den Kindern die Erfahrung des «unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins» zu vermitteln (Bederna & König 2009:17).

«Von Gott sprechen lernen ist ein wichtiger Teil von Bildung» (Scheilke & Schweitzer 2002:10). Durch religiöse Bildung kann die Sprachfähigkeit der Kinder gefördert werden und sie können dabei unterstützt werden, eine interreligiöse Gesprächskompetenz (Helmchen-Menke 2016a:6) zu erwerben. Weitere Chancen für die Kinder aufgrund religiöser Bildung liegen darin, verschiedene Kompetenzen zu erwerben, die in Kapitel 4.2 aufgezeigt wurden. Ebenso birgt religiöse Bildung Chancen im Hinblick auf die Werteerziehung und die Resilienz der Kinder. Religiöse Bildung kann dabei helfen, eine Sensibilität für die Erscheinungsformen von religiöser Vielfalt in der Kita, die in Kapitel 3.4 aufgeführt wurden, zu entwickeln und mit den erlebten Herausforderungen durch religiöse Vielfalt konstruktiv umzugehen. Wie das in der Praxis konkret aussehen kann, wird Gegenstand des nächsten Kapitels sein. Durch einen gelungenen Umgang mit den Herausforderungen durch religiöse Vielfalt kann sich im Sinne der Inklusion ein Abbau von Benachteiligung innerhalb der Kindertagesstätte ergeben. Eine gewichtige Chance der religiösen Bildung kann sich auch durch die Haltung der Fachkräfte ergeben, die das Kind als vollwertiges Subjekt nach dem Vorbild Jesu anerkennen (Zimmermann 2012:97). Aus Sicht der katholischen, evangelischen und orthodoxen Kirche trägt eine religiöse Bildung im Vorschulalter unter anderem zu einer Förderung des interreligiösen Dialogs bei.

Durch eine kompetente Begleitung der religiösen Entwicklung des Kindes in der Kita ergeben sich eine Vielzahl an Chancen für das Kind. Nichtsdestotrotz weist eine religiöse Bildung in Kitas auch Grenzen auf.

So weist auch die im Zusammenhang mit religiöser Bildung genannte Toleranz Grenzen auf. Die Erziehung als solche wirft die Frage nach den Grenzen der Toleranz selbst ständig auf. «Toleranz kann nicht als intrinsischer Wert gelten bzw. als Tugend per se» (Dangl 2019:92). Toleranz kann auch unangemessen sein, zum Beispiel wenn es um moralische Vergehen geht, die nicht zu dulden sind (ebd.). Eine falsch verstandene religiöse Erziehung birgt Risiken für die psychische Gesundheit der Kinder (Stehle 2015:47). Einige Gottes- und Glaubensvorstellungen weisen offensichtlich destruktive und pathologische Züge auf, wohingegen andere zunächst im positiven Gewand auftreten, untergründig jedoch auch Formen negativer Glaubensvorstellungen und Gottesbilder darstellen (ebd.). Festzuhalten

bleibt diesbezüglich, dass sowohl pädagogische Fachkräfte Opfer fehlgeleiteter religiöser Erziehung geworden sein können und zum anderen, dass sie für diese Herausforderungen sensibilisiert werden sollten (Stehle 2015::50). Gerade auch im Hinblick auf die Moralerziehung wurde und wird Religion auch oft missbraucht (Schweitzer 2000:36).

Auch im Hinblick auf den Glauben an sich weist religiöse Bildung Grenzen auf. Glauben ist niemals ein bloßes Produkt von religiöser Bildung, da der Glaube das Verhältnis zwischen Gott und Mensch betrifft und über dieses Verhältnis kann von außen nicht verfügt werden (Schweitzer 2000:56). Nach christlichem Verständnis muss der Glaube eine Sache der Freiheit sein. Diese im Glauben begründete Freiheit darf auch von pädagogischen Fachkräften nicht in Frage gestellt werden (:56f.).

Auch von Seiten der Kirchen sind bedenkliche Interessen auszumachen. Zum Beispiel, wenn die Ansicht vorherrscht, dass sich der Erfolg religiöser Bildungsarbeit am Wissen der Kinder über Religion messe. Dahinter lassen sich versteckte Rekrutierungsinteressen vermuten (Hugoth 2012:85), die mit den Zielen religiöser Bildung nicht vereinbar sind. Religiöse Bildung darf nicht zu einer Instrumentalisierung führen, zum Beispiel auch in dem Sinne, die Eltern wieder in die Kirche zu bringen (:85). Denn dann liegt der Verdacht nahe, dass es bei religiöser Bildung nicht in erster Linie um die Kinder geht (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aufgrund von religiöser Bildung in der Kita eine Reihe von Chancen für das Kind und dessen Entwicklung ergeben. Andererseits weist religiöse Bildung auch deutliche Grenzen auf, die es auch in der pädagogischen Praxis im Hinblick auf eine gelungene religiöse Bildung zu beachten gilt. Aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit steht und fällt die Qualität einer religiösen Bildung mit den pädagogischen Fachkräften in Kitas selbst. Deshalb sollen sie im folgenden Kapitel besonders thematisiert werden.

5. UMSETZUNG

Ziel dieses Kapitels ist es, konkrete religionspädagogische Vorschläge für den Kitabereich zu erarbeiten. Dabei werden Aspekte für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen hinsichtlich einer religiösen Bildung ebenso wie grundlegende Rahmenbedingungen und eine gelingende Elternkooperation thematisiert. Schlussendlich behandelt dieses Kapitel die Frage, was getan werden muss, damit ein gelungener Umgang mit religiöser Vielfalt in der Praxis gelebt werden kann.

5.1 Pädagogische Fachkräfte

«Wie können pädagogische Fachkräfte in der Kita gelingen mit religiöser Vielfalt umgehen und was brauchen sie dafür?» lautet die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit. Da die Fachkräfte maßgeblichen Einfluss auf unterschiedliche Aspekte der religiösen Bildung, zum Beispiel auch auf die in der Kita vorfindlichen Rahmenbedingungen und die Elternkooperation nehmen, stehen sie in diesem Kapitel im Zentrum der Aufmerksamkeit. Als Grundvoraussetzung für die religionspädagogische Arbeit sollten pädagogische Fachkräfte mit dem Inklusionsanspruch, der Frage nach dem Recht des Kindes auf Religion sowie ihren jeweiligen Bildungsplänen vertraut sein.

5.1.1 Haltung

«Auf die Haltung kommt es an!» - dieser Satz findet sich häufig in der Fachliteratur und jede pädagogische Fachkraft kennt ihn. Auch die religiöse Begleitung und Bildung in der Kita steht und fällt mit den persönlichen Einstellungen und Haltungen der pädagogischen Fachkräfte (Stehle 2015:258). In der von Andreas Stehle durchgeführten Erzieherinnenbefragung äußert eine Teilnehmerin, dass den positiven Rahmen für religionspädagogisches Arbeiten «an aller oberster Stelle [die] innere Haltung der Erzieherinnen [...]» bildet. Diese Haltung müsse «den Kindern zugesteh[en], ihren eigenen Weg zu gehen [und] die Kinder ganzheitlich unterstütz[en]» (Stehle 2015:222). Deiss-Niethammer (2014:161) umreißt eine gelungene Haltung der pädagogischen Fachkraft hinsichtlich religiöser Vielfalt in der Kita in folgenden drei Thesen:

1. Die pädagogische Fachkraft sollte bereit sein, die Vielfalt der religiösen Wahrheit auszuhalten. Sie sollte ertragen können, dass es verschiedene Lebens- und Sinnwelten gibt. Hierzu führt Beer (2005:10) passenderweise aus, dass es ein

Zeichen von Professionalität ist, wenn es der Fachkraft gelingt, eigene Sichtweisen nicht absolut zu setzen und sich auch für anderes zu interessieren.

2. Der Umgang mit religiösen Traditionen muss von Achtung bestimmt sein.
3. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist dabei nicht, alle Anschauungen selbst zu vertreten, aber die Begegnung mit diesen zu ermöglichen.

Im Kind ein eigenes Subjekt sehen, das den Erwachsenen im Dialog gegenübertritt, sieht Schweitzer (2011:32) als Haltung der Kindertheologie an. Religiöse Bildung geschieht demnach im Dialog auf Augenhöhe zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Kinder werden als Subjekte des Lernens anerkannt und unterstützt (Schweitzer 2011:33). Das Kind ist nicht ein «zu erziehendes Objekt», sondern wird als selbst konstruierendes Subjekt angesehen, das als eigenständige Person eines Systems betrachtet werden kann (Zimmermann 2012:80). Diese eben skizzierte Haltung stellt nach Ansicht der Verfasserin dieser Arbeit eine Grundvoraussetzung für die religionspädagogische Arbeit in der Kita dar.

5.1.2 Kompetenzen

Um einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kita zu leben, benötigen pädagogische Fachkräfte verschiedene Kompetenzen. In der Fachliteratur wird im Zusammenhang mit religiöser Bildung eine Vielzahl an Kompetenzen im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte genannt, die im Rahmen dieser Arbeit nicht alle umfassend aufgeführt werden können.

So taucht in der Fachliteratur des Öfteren das Schlagwort der interreligiösen Kompetenz auf. Damit ist die Fähigkeit gemeint, «mit religiös pluralen Situationen in Kitas und in der Gesellschaft insgesamt umgehen zu können» (Fehrenbach 2016:13). Fehrenbach (ebd.) listet hierzu fünf Aspekte auf: die Auseinandersetzung mit der Bezugsreligion, das Wahrnehmen einer anderen Religion, die praktische Interaktion und Kommunikationsfähigkeit sowie den Perspektivwechsel. Hier ist die religiöse Kompetenz als Auseinandersetzung mit der Bezugsreligion bereits enthalten. Pädagogische Fachkräfte benötigen auch Wissen über die Weltreligionen und Impulse, wie sie eine Konzeption zum interreligiösen Lernen in ihren Kitas entwickeln können (Helmchen-Menke 2016a:5). Ein sogenanntes religiöses «Orientierungswissen» kann dabei helfen, empfundene Belastungen als Chance zu sehen (Harz 2014:23). Das Wissen über verschiedene Religionen beinhaltet, wichtige Feste, kulturelle Gepflogenheiten, Werte, Rituale und Verhaltenscodizes zu kennen, auf religiöse Vorschriften zu achten und die Position der eigenen Religionsgemeinschaft zu anderen zu kennen (Weber 2014:157).

Stehle (2015:56) grenzt demgegenüber die religionspädagogische Kompetenz ab. Religionspädagogische Kompetenz meint die Methodensicherheit beim Begleiten, Erschließen und Vermitteln religiöser Themen und Inhalte. An dieser Stelle sei auch darauf verwiesen, dass pädagogische Fachkräfte die Begrifflichkeiten selbst sehr unterschiedlich umschreiben, wie eine Untersuchung mit qualitativen Experteninterviews zeigt (Stehle 2015:209). Pädagogische Fachkräfte in der Kita müssen dazu in der Lage sein, ihre eigene Position auszubilden und an ihrer Fremdheitskompetenz zu arbeiten, um Kinder in ihren interreligiösen Lernprozessen begleiten zu können (Fleck & Leimgruber 2011:78f.). Die vorfindliche Vielfalt der unterschiedlichen Biografien der Fachkräfte in Kitas kann dabei eine Bereicherung für die Kinder darstellen, da die Kinder selbst aus sehr unterschiedlichen Familien kommen (Biesinger & Schweitzer 2013:15). Die eigene Religiosität der Fachkräfte hat scheinbar weitreichende Folgen auch für die religionspädagogische Praxis in den Einrichtungen (Blaicher et al. 2011:214). Außerdem spielt die Kompetenz des Theologisierens mit Kindern und die Kompetenz zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern eine bedeutsame Rolle, auf die an späterer Stelle noch eingegangen werden wird. Doch wie erlangen pädagogische Fachkräfte die genannten Kompetenzen?

5.1.3 Aus- und Fortbildung sowie Selbststudium

Um oben genannte Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern und damit eine sensible Haltung in Bezug auf religiöse Vielfalt zu entwickeln, benötigen pädagogische Fachkräfte eine fundierte Aus- bzw. Fortbildung, um Bereitschaft zum Begegnungs- und Differenzlernen, Dialogfähigkeit und Wissen über Weltreligionen in ihre tägliche Bildungsarbeit in der Kita einfließen lassen zu können (Helmchen-Menke 2016a:6). Die Aus- und Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher muss mit der gesellschaftlichen Situation, in der die religiöse Vielfalt immer gewichtiger wird, Schritt halten (Blaicher et al. 2011:220). Neben geeigneten Aus- und Fortbildungen benötigen pädagogische Fachkräfte Supervisionsangebote, um religiöse Kompetenzen erwerben und anwenden zu können (Bachmann et al. 2009:218). Dabei sollte ein Ziel auch sein, dass die Sprachfähigkeit der Fachkräfte geschult und erweitert wird (ebd.).

Pädagogische Fachkräfte sollten in ihrer Ausbildung einen Zugang zu unterschiedlichen Quellen von Informationen, Erfahrungen und Wissen zur Welt des Glaubens haben, zum Beispiel in Form von Materialien, Medien, Literatur, Begegnung und Gespräch (Hugoth 2012:246). In der Aus- und Fortbildung sollte religiöse Biografiearbeit ein fester Bestandteil sein, um eigene Erfahrungen zu reflektieren und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche

Bedeutung diese persönlichen Erfahrungen für die religionspädagogische Praxis haben (Hugoth 2012:246). Kommen oben genannte herausfordernde Fragen der Kinder (siehe Kapitel 3.6) in der Kita zur Sprache, sollten pädagogische Fachkräfte auf diese Situationen durch Ausbildung und Studium gut vorbereitet sein (Knoblauch & Möhle 2018:15). Nur Personen, die selbst die Themen Religion und religiöse Vielfalt reflektiert haben und eine eigene Überzeugung dazu entwickelt haben, können zu einem verlässlichen Gesprächsgegenüber für die Kinder werden. Aus diesem Grund plädieren Knoblauch und Möhle für didaktische Settings in der Ausbildung, in denen angehende pädagogische Fachkräfte ihre eigenen religiösen Erfahrungen und Sozialisation reflektieren und davon ausgehend eigene Überzeugungen entwickeln können. Hierfür kann ein Lernortwechsel, zum Beispiel in ein Gemeindezentrum, Kloster oder Tagungshaus hilfreich sein. Schon in der Ausbildung sollten mögliche Berührungspunkte mit herausfordernden Fragen abgebaut und die Möglichkeit zum Austausch mit Andersgläubigen gegeben werden (ebd.).

Pädagogische Fachkräfte sollten außerdem im Selbststudium die Möglichkeit haben, auf von Fachleuten empfohlene Arbeitshilfen und Publikationen zurückgreifen zu können und das Gespräch mit Menschen suchen, die sich für Themen des Glaubens interessieren und Fachkräfte bei ihrem Selbststudium sinnvoll begleiten können. Zum Erwerb religiöser Kompetenz zählt auch die Bewusstseinsarbeit mit pädagogischen Fachkräften in Bezug auf deren religiöse Landschaften (Hugoth 2012:246). Religiöse Kompetenz kann zudem durch Kontrasterfahrungen erworben und vertieft werden. Dies kann konkret im Gespräch mit Menschen aus unterschiedlichen Erlebens- und Glaubensweisen geschehen, z.B. von Christen und Andersgläubigen oder von Kindern und Erwachsenen (:247). Knoblauch (2011:193) zeigt auf, dass Studiengänge wie «Frühe Bildung» oder «Pädagogik der frühen Kindheit» gezielt interreligiöse Kompetenzen fördern und Biographiearbeit anbieten sowie Elemente mit den Studierenden im Bereich «Sinn, Werte und Religion» entwickeln. Dies müsse allerdings auch in der Fachschulausbildung geschehen (ebd.).

Stehle (2015:238) verweist darauf, dass die Mehrzahl der von ihm befragten Erzieherinnen deutlich zu verstehen gab, dass sie durch ihre Ausbildung nicht oder zumindest nicht ausreichend auf die religionspädagogische Arbeit in der Kita vorbereitet worden seien. Seine Umfrage ergab, dass die nötigen Kompetenzen für eine religiöse Begleitung in der Kita neben Schule und Ausbildung vor allem durch die eigene Lebenserfahrung und die persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Themen erworben werden (Stehle 2015:238). Hier besteht ein Handlungsbedarf in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, aber auch ein Handlungsbedarf im Hinblick auf Fort- und Weiterbildungen aus

dem Themenbereich religiöse Bildung in der Kita. Denn nur wenn inhaltliches und methodisches Basiswissen bei den pädagogischen Fachkräften vorhanden ist, haben sie die nötige Sicherheit, um mit den Kindern über deren Fragen, beispielweise das Sterben, zu sprechen. Pädagogische Fachkräfte brauchen deshalb adäquate Aus- und Fortbildungen und Supervisionsangebote, um Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden (Bachmann et al. 2009:218).

Das «Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen» von Rainer Möller und Reinmar Tschirch (2014a) eignet sich aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit als gutes Basiswerk sowohl für Fortbildnerinnen und Fortbildner als auch zum Selbststudium für pädagogische Fachkräfte in Kitas, da es klar strukturiert ist und neben einer Fülle an Informationen zu unterschiedlichen Themenfeldern auch Materialien zur Selbstreflexion enthält (siehe Auszug im Anhang 8.1).

5.1.4 Leitlinien

Matthias Hugoth (2012:228f.) formuliert zehn Leitlinien für die Praxis interreligiöser Bildung, die pädagogischen Fachkräften eine Orientierung für ihre religionspädagogische Arbeit in der Kita bieten können. Diese werden hier in aller Kürze zusammengefasst, da sie als praktische Grundlage für alles religionspädagogisches Handeln innerhalb der Kita angesehen und genutzt werden können:

1. Interreligiöse Bildung in der Konzeption der Einrichtung verankern
2. Austausch im Team bezüglich interreligiöser Begleitung und Erfahrungen
3. Gesellschaftliche Entwicklungen beobachten und einrichtungsbezogen reflektieren
4. Persönliche Einstellung zu Religion prüfen
5. Wissen um die Notwendigkeit, religionssensibel zu sein und Kenntnisse über Religionen zu vertiefen
6. Eigene religiöse Biografie reflektieren
7. Christliche Fachkräfte überprüfen ihre pädagogische Praxis daraufhin, inwiefern diese von ihrem Glauben bestimmt ist und nehmen die Offenheit für die Begegnung mit Andersgläubigen «als ein konstitutives Element des christlichen Glaubens wahr und ernst» (Hugoth 2012:229).
8. Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Beschäftigung mit anderen Religionen ausmachen
9. Einlassen auf eine persönliche Begegnung mit anderen Religionen und eine mögliche Bereicherung der eigenen Spiritualität

10. Visionen und Ziele für die Arbeit und Beitrag dazu, dass in der Kita ein Geist der Offenheit, Wertschätzung, Interesses und Toleranz spürbar ist.

5.1.5 Methoden

Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten und Methoden, um religionspädagogisch in der Kita zu arbeiten. Pädagogische Fachkräfte können beispielsweise mit Bilderbüchern, Symbolen, Festen, religiösen Erzählungen, Stilleübungen, Phantasiereisen, Liedern und dem eigenen Erleben der Kinder (z.B. durch einen Besuch von religiösen Räumen oder Erzählungen von Gläubigen) arbeiten. Religionspädagogische Angebote können insgesamt als Sprachhilfen verstanden werden, mit denen Kinder ihre eigenen Erfahrungen und Fragen ausdrücken und ansatzweise interpretieren können (Möller 2014:28). An dieser Stelle sollen konkret und beispielhaft zwei Methoden herausgegriffen und vorgestellt werden: das Theologisieren in Kitas und anschließend das Modell der interreligiösen Gastfreundschaft.

Theologisieren in Kitas

Innerhalb der religionspädagogischen Forschung wird seit Beginn der 1990er Jahre explizit von Kindertheologie bzw. dem Theologisieren mit Kindern gesprochen (Zimmermann 2012:46). Kindertheologie ist ein Vollzugsfeld der religiösen Bildung, das Kinder zu mehr eigenständigem Denken, Schlussfolgern und Argumentieren verhelfen kann (Hugoth 2012:132). Sie umschließt die drei Formen des Theologisierens *von*, *mit* und *für* Kinder (:127). Beim Theologisieren mit Kindern geht es um eine religionspädagogische Praxis des theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit den Kindern (Schweitzer 2011:49). Erforderlich für eine kindertheologische Arbeit ist oben beschriebene Haltung der Fachkräfte, die Kindern als Subjekte begegnet und dabei ebenfalls das Bild Jesu von Kindern aufgreift sowie geeignete Arbeitsweisen, um Kinder bei ihren theologischen Fragen und Antworten zu unterstützen. Darüber hinaus ist eine Vertrautheit mit kindlichen Zugangsweisen zu religiösen und theologischen Fragen, «die über persönliche Erfahrungen hinaus auch auf wissenschaftlichen Erkenntnissen als Voraussetzung professionellen didaktischen Handelns beruht», nötig (Schweitzer 2011:205). Kinder sind beim Theologisieren mit Kindern ein Gegenüber, ein Aktionspartner (Zimmermann 2012:119). Das Ziel wird hier bewusst offengelassen, wobei beim Theologisieren für Kinder ein eindeutiges Vermittlungsinteresse vorliegt (Zimmermann 2012:121). Beim Theologisieren von Kindern stehen deren Fragen und Vorstellungen im Mittelpunkt. Sie entwickeln ihre eigenen Gedanken und Theorien und tauschen sich darüber aus (Hugoth 2012:210).

Die Fragen der Kinder sind oft so anspruchsvoll, dass sie selbst Theologieprofessorinnen und Theologieprofessoren zum Schweigen bringen. So kann auch die Theologie nicht einfach sagen, wie Gott eigentlich aussieht (Scheilke & Schweitzer 2002:9). Allerdings verlangen die Kinder meist keine abschließende Auskunft, sondern laden die pädagogischen Fachkräfte eher dazu ein, sie auf ihrer Suche nach Antworten zu begleiten. Deshalb stellt es kein Hindernis dar, wenn die Erwachsenen keine Antwort geben können, weil sie selbst auch viele Fragen und Zweifel haben (ebd.). Nach Bederna (2009:68) ist das Theologisieren mit Kindern «die vernünftige und erfahrungsbezogene Suche nach Antworten auf große Fragen im Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen». Es geht beim Theologisieren mit Kindern also vielmehr um eine Begleitung der Kinder in ihren eigenen Prozessen. Dieses Theologisieren verlangt von der pädagogischen Fachkraft Grundkenntnisse theologischer Fragestellungen und die oft erwähnte Fähigkeit, Religion zur Sprache zu bringen (Peterseil & Stadlbauer 2006:66). Die Didaktik des Theologisierens in der Kita zeichnet sich durch eine ehrliche Dialogbereitschaft aus (ebd.)

Beim Theologisieren in der Kita spielen sowohl geplante und angeleitete Gruppengespräche als auch ungeplante, spontane Gespräche von Kindern und Fachkräften eine bedeutsame Rolle (Kunze-Beiküfner 2018:107). Ihre Untersuchung hat gezeigt, dass ein wesentlicher Bereich des Theologisierens in der Kita das Theologisieren zwischen Kindern ausmacht (ebd.). Theologisieren mit Kindern in den unterschiedlichen Formen kann auch mit religionsfernen Kindern praktiziert werden. Das Theologisieren mit muslimischen Kindern verlangt nach Hugoth (2012:215) eine besondere Weise der religiösen Sensibilität.

Ganz praktisch: Es gibt viele verschiedene Einstiege, um das Gespräch der Kinder aufzugreifen und weiterzuführen. Eine Möglichkeit könnte lauten: «Stellt euch vor, ihr könntet Gott Fragen stellen. Was würdet ihr fragen?» (Schambeck 2015:12). Fragen, die sich Fachkräfte hinsichtlich der Gesprächsbeiträge der Kinder stellen können, könnten lauten:

1. Welche Themen werden angestoßen?
2. Welche Themen werden als besonders drängend empfunden?
3. Welche Chiffren werden ausgemacht? (Schambeck 2015:15).

Zu einer gelungenen Vorbereitung eines geplanten Gesprächs zählt neben der Wahrnehmung und Beobachtung der Themen der Kinder auch die Vorbereitung des Raumes und die Bereithaltung von Materialien, welche eine spontane visuelle Gestaltung durch die Kinder erlauben (Stifte und Papier, Tücher, Legematerial usw.) (Kunze-Beiküfner 2006:105).

Das Theologisieren in der Kita kann methodisch höchst unterschiedlich aussehen. Der Austausch über religiöse Themen und Fragen muss nicht immer über ein verbales Gespräch geführt werden (Kunze-Beiküfner 2006:105). Eine Form der theologischen Äußerung ist auch die spielerische und gestalterische Interpretation, zum Beispiel in Form von gemalten Bildern oder Rollenspielen (ebd.).

Modell der interreligiösen Gastfreundschaft (Frieder Harz)

In der Kita gehört das Feiern von Festen zu einer bewährten Tradition. Feste sind die Höhepunkte im Jahreskreislauf, «die auf ein gemeinschaftsförderndes Denken und Handeln ausgerichtet sind» (Peterseil & Stadlbauer 2006:31). Dabei ist es wichtig, dass die Feste sinnvoll in die Arbeit einbezogen werden und nicht losgelöst vom pädagogischen Konzept stehen (ebd.). Das Modell der interreligiösen Gastfreundschaft von Frieder Harz bietet eine Möglichkeit, religionspädagogisch gelungen mit religiöser Vielfalt in der Kita umzugehen. Frieder Harz ist evangelischer Theologe, Pfarrer und emeritierter Professor für Religionspädagogik. Die Feste von anderen Religionen mitzufeiern, ist nur in der Rolle des Gastes möglich. So können beispielsweise muslimische Eltern in der Kita als Gastgeber ein Fest für die Kindergartenkinder ausrichten (Harz & Siebel 2002:38). Hieraus ergibt sich, dass Feste immer von den Personen ausgerichtet und mitverantwortet werden, die sie auch mit ihrer Überzeugung vertreten. Dies bedeutet für die pädagogische Fachkraft auch eine Entlastung, da es nicht ihrer Aufgabe entspricht, jedes Fest inhaltlich füllen zu müssen, sondern den Rahmen zu schaffen, in dem Eltern, Kinder und Kolleginnen und Kollegen eigene Festimpulse einbringen können (Deiss-Niethammer 2014:153). «Diejenigen, für die ein bestimmtes Fest neu und fremd ist, können als Gäste mitfeiern, ohne Angst vor Vereinnahmung haben zu müssen» (Deiss-Niethammer 2014:153).

Bei einigen Feiern bietet es sich an, Brücken zu anderen Religionen zu bauen (ohne diese zu vermischen!). So kann zum Beispiel bei einer Sankt-Martins-Feier erklärt werden, dass die Idee des Teilens in den meisten Religionen wichtig ist und sich auch in den fünf Säulen des Islams findet. Der Nikolaus, der ggf. in die Kita kommt, kann zu Kindern mit türkischem Hintergrund eine Brücke bauen, wenn er erklärt, dass er aus Myra kommt – einer Stadt in der Türkei (heute Demre) (Biesinger & Schweitzer 2013:83).

Das Modell der interreligiösen Gastfreundschaft umschließt jedoch nicht nur das Feiern von Festen, sondern ist umfassender. Es geht auch um Gesprächsrunden und um Erkundungen, wie sich der eigene Glaube in Beziehung zum anderen verhält. Eine Frage könnte beispielsweise sein: Inwiefern lesen Christen die Bibel anders als die Zeugen Jehovas? (Harz

2016:12). Grundsätzlich gilt: kein Kind darf zu einer religiösen Verhaltensweise gezwungen werden. Für die pädagogische Fachkraft ist es an der Stelle wichtig, die jeweils andere Ansicht mitzudenken und dem Anderssein Raum zu geben, zum Beispiel in Form einer Nicht-Teilnahme (ebd.). Gästen kann freundlich erklärt werden, was geschieht und sie können wiederum ihr Verständnis oder Unverständnis ausdrücken. Die Gäste entscheiden selbst, wie weit sie sich einbringen wollen oder ob sie sich zurückziehen möchten (Harz 2006:150).

Wenn Feste als Angebot wahrgenommen werden, dann ist das für Christen und Christinnen keine Aufforderung, wie ein Muslim oder eine Muslima zu glauben oder zu fühlen. Es geht um die Möglichkeit, Wissen über die muslimische Glaubenspraxis zu erlangen und diese als Gast mitzerleben (Naciye Kamcili-Yildiz et al. 2015:16).

Religion vollständig außen vor zu lassen und ein «Lichterfest» (statt Weihnachten) oder ein «Zuckerfest» (statt Fest des Fastenbrechens) zu feiern, raubt den Festen ihre Seele und nimmt den Kindern die Chance, echte Kultur und Religion authentisch kennen zu lernen (Naciye Kamcili-Yildiz et al. 2015:16).

Für Eltern und Fachkräfte kann in der Kita das Buch «Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen» (Wagemann 2014) bereitliegen, das aufgrund der Bilder auch für die Kinder interessant sein kann. In diesem Werk werden verschiedene Feste auch in Bezug auf unterschiedliche Länder erklärt. Enthalten sind dabei auch Festkalender und Fotos. Außerdem sollte bei der Arbeit mit dem Modell der interreligiösen Gastfreundschaft diese im Vorfeld mit den Eltern besprochen werden (siehe hierzu auch Kapitel 5.3.1).

5.1.6 Konkrete Fragen für pädagogische Fachkräfte

Um die religionspädagogische Arbeit innerhalb der eigenen Einrichtung zu reflektieren und eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten festzustellen, können folgende Fragen (Biesinger & Schweitzer 2013:58f.) hilfreich sein:

- Nehmen wir essentielle Fragen der Kinder, wie «Oma ist tot. Wo ist sie jetzt?» auf?
- Ermöglichen wir Kindern die Begegnungen mit Antworten aus unterschiedlichen Religionen?
- Führen wir Besuche und Erkundungen durch, bei denen die Kinder religiöse Vielfalt erfahren können?
- Nehmen wir religiöse Feste aus verschiedenen Religionen in unserem Alltag auf und thematisieren dabei den religiösen Grund des jeweiligen Festes?
- Zeigen wir uns den Kindern und Eltern gegenüber offen für Religionen?

5.1.7 Bisheriger Ertrag

Pädagogische Fachkräfte brauchen als Grundvoraussetzung für den gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kita eine Haltung, die von Offenheit, Respekt und Wertschätzung gegenüber den Kindern geprägt ist und diese als Subjekte wahrnehmen möchte. Darüber hinaus erweisen sich bestimmte Kompetenzen als unverzichtbar, die in der Aus- und Fortbildung sowie im Selbststudium erworben und erweitert werden können. Ein wesentlicher Bestandteil liegt dabei darin, eigene religiöse Erfahrungen zu reflektieren und Hintergründe über verschiedene Religionen verstehen zu lernen. In der Fachliteratur wird eine große Bandbreite an Materialien und Methoden für die religionspädagogische Arbeit insgesamt in der Kita beschrieben. Das Theologisieren mit Kindern sowie die interreligiöse Gastfreundschaft stellen zwei Möglichkeiten dar, um gelungen mit der vorfindlichen religiösen Vielfalt in Kitas umzugehen.

5.2 Rahmenbedingungen

Kinder sollen in der Kita ihre religiöse Unterschiedlichkeit leben können und zwar auf eine Weise, dass diese nicht als Störfaktor betrachtet wird (z.B. Speise- und Kleidungs Vorschriften). Sie sollen Elemente ihrer religiösen Tradition in der Einrichtung wiederfinden können, da dies dazu beiträgt, dass sie sich angenommen und zugehörig fühlen (Deiss-Niethammer 2006:150). Eine religiöse Begleitung in der Kita beginnt bereits dort, wo eine soziale Atmosphäre herrscht, in der das Kind spürt: «Ich gehöre dazu, hier bin ich geborgen und werde ich angenommen» (Möller 2014:25). Damit dies gelingt und damit Fachkräfte gelungen mit der religiösen Vielfalt in der Kita umgehen können, bedarf es konkreter Rahmenbedingungen.

5.2.1 Konzeption

Durch eine Konzeption der Kita wird die pädagogische Arbeit für die Eltern, die Träger und die Öffentlichkeit transparent gemacht. Sie beschreibt das spezifische Profil einer Einrichtung (Möller & Tschirch 2014b:111). Auch die religiöse Bildung in der Kita sollte nach den Festlegungen einer erstellten Konzeption erfolgen (Hugoth 2012:70). Auch Biesinger & Schweitzer (2013:92) verweisen darauf, dass die religionspädagogischen Aufgaben der Fachkräfte unbedingt in der Konzeption der jeweiligen Einrichtung vorkommen sollten, damit alle Beteiligten wissen, welche Erwartungen sie haben können. Eine Konzeption dient der Qualitätskontrolle und wird im Team, eventuell mit Unterstützung von außen, entwickelt (Möller & Tschirch 2014b:111). Hierbei können die oben zusammengefassten Leitlinien (Kapitel 5.1.4) eine Orientierung bieten. Eine

Konzeption bedarf immer wieder der Überarbeitung und Weiterentwicklung (Weber 2014:67), um die Qualität der pädagogischen Arbeit zu sichern (:74).

Im Grunde hat jede pädagogische Fachkraft, die religionspädagogisch handelt, bereits ein Konzept im Kopf – auch, wenn dieses Konzept oft nicht bewusst ist und deswegen nicht zur Diskussion gestellt werden kann (Möller & Tschirch 2014b:113). Das Team kann nur dann Perspektiven entwickeln, wenn die persönlichen religiösen Voraussetzungen bereits geklärt sind. Oft erwachsen Schwierigkeiten aus einer Furcht vor möglicher Überforderung. Nicht alle pädagogischen Fachkräfte sehen sich in der Lage, selbst Aufgaben der religiösen Bildung zu übernehmen oder aktiv religionspädagogische Angebote für die Kinder zu gestalten (Biesinger & Schweitzer 2013:92f.).

5.2.2 Träger

Die Träger der Kindertageseinrichtungen müssen für sich klären, wie die religiöse Begleitung der Kinder aussehen kann und wie bestehende Konzepte weiterentwickelt und kommuniziert werden können (Biesinger & Schweitzer 2013:114). Außerdem müssen sie dafür sorgen, dass die Fachkräfte genügend Mittel und Zeit für Fortbildungsangebote im Bereich der interreligiösen Bildung erhalten (ebd.). Zudem ist es wichtig, dass sich die pädagogischen Fachkräfte von Trägerseite unterstützt fühlen. Sie dürfen keinen Zweifel daran haben, dass religiöse und interreligiöse Bildung innerhalb der Kita vom Träger ausdrücklich erwünscht ist (Biesinger & Schweitzer 2013:112). Langenhorst (2014:155) führt zudem aus, dass es für eine dauerhafte religionssensible Ausrichtung von Kindertageseinrichtungen auch einer langfristigen kirchlichen und religionspädagogischen Unterstützung bedarf.

5.2.3 Räume und Materialien

Da Kinder die Welt ganzheitlich erfassen, ist es für pädagogische Fachkräfte wichtig, nicht nur über Religion zu reden, sondern diese auch erfahrbar zu machen. Dies geschieht neben dem gemeinsamen Feiern von Festen im Jahreslauf und der Erkundung von religiösen Gebäuden auch durch die Raum- und Materialgestaltung in der Kita (Mittmann 2016:56).

Vertraute Gegenstände können dabei helfen, dass Kinder sich in der Kita «heimisch» fühlen (Wehinger 2016:56). Sich in der Kita wiederzufinden, ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass Kinder sich zugehörig fühlen und sich gut entwickeln können (Richter 2022:42). Hierzu zählt auch den Familien der Kinder Raum zu geben und sie Teil der Einrichtung werden zu lassen (ebd.). Pädagogische Fachkräfte können Einfluss auf die Selbstbildungsprozesse von

Kindern nehmen, indem sie ihnen Räume und Materialien zur Verfügung stellen (von der Beek et al. 2010:7). Die folgenden Fragen helfen dabei, die Räumlichkeiten und Materialien im Hinblick auf eine religiöse Vielfalt zu überprüfen.

Fragen zu den Räumlichkeiten (in Anlehnung an Harz 2014:19f; Biesinger & Schweitzer 2013:59; Möller & Tschirch 2014:146):

- Inwiefern wird bei einer Begehung der Kita sichtbar, dass hier Kinder aus verschiedenen Religionen zusammenleben?
- Heißt der Eingangsbereich alle Nationen und Religionen willkommen?
- Gibt es einen interreligiösen Kalender – am besten selbstgestaltet – mit Bezug zur Einrichtung?
- Finden sich mehrsprachige Kinder- und Bilderbücher, Musikinstrumente und Tonträger aus den von den Kindern repräsentierten Ländern?
- Gibt es Weltkarten mit Markierungen an Herkunftsorten? Gibt es ein Bild mit Symbolen der vertretenen Religionen?
- Gibt es Materialien, die der religiösen Vielfalt entsprechen (z.B. Bilder, Bücher, Spielzeug)?
- Gibt es einen Bereich, in dem sich die Kinder selbstständig als religiös Forschende betätigen können?
- Gibt es einen «Raum der Stille», in den sich Kinder und Erwachsene zurückziehen können?
- Können die Kinder die Räume mitgestalten und verändern?

Zusammenfassend geht es darum, zu überdenken, welche Umgebung die Kinder brauchen, um sich wohlfühlen zu können und um einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt zu erleben (Richter 2022:42). Dabei sollte beachtet werden, dass die Räumlichkeiten immer wieder kritisch auf Einseitigkeiten, Stereotype und diskriminierende Darstellungen überprüft und bei Bedarf verändert werden sollten (ebd.).

Es kann auch ein eigener interreligiöser räumlicher Bereich innerhalb der Kita entstehen, welcher von Kindern, Fachkräften und Eltern gemeinsam gestaltet werden kann. Dabei können religiöse Symbole, Darstellungen und kindgemäße (Bilder-)Bücher zu den Religionen bereitliegen (Helmchen-Menke 2016c:40).

Damit Fragen der Kinder, die nicht sofort beantwortet werden können, festgehalten werden können, können pädagogische Fachkräfte ein Fragebuch nutzen. Darin können die Fragen

der Kinder notiert und zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen werden (Schneider 2018:53).

Eigene Schlussfolgerungen und Vorschläge

In der Fachliteratur finden sich abgesehen von den oben genannten Anregungen wenig konkrete Überlegungen hinsichtlich einer Raumgestaltung, die religiöse Bildung einschließt und religiöse Vielfalt thematisiert. Auch konkrete Praxistipps für die Fachkräfte und Materialvorschläge gibt es wenig. Allerdings liefern verschiedene vorgestellte Projektbeispiele Hinweise für eine mögliche Raumgestaltung und Materialienverwendung.

Die Raumgestaltung im Hinblick auf religiöse Bildung muss zur jeweiligen generellen Raumgestaltung der Kita sowie deren Konzept passen. Ich gehe bei meinen nachfolgenden Überlegungen von einem offenen Konzept mit Funktionsräumen (statt Gruppenräumen) aus, da ich diese als besonders geeignet zum selbstständigen Lernen, Entdecken und Erfahren für Kinder halte. «Ziel der offenen Arbeit ist eine kindzentrierte Pädagogik, die Orientierung an den entwicklungs- und altersspezifischen Bedürfnissen der Kinder und ihren individuellen Fähigkeiten» (von der Beek et al. 2010:12). Im Folgenden formuliere ich eigene Vorschläge (teilweise in Anlehnung an Mittmann 2016), die pädagogischen Fachkräften Anregungen zu einer Raumgestaltung liefern können, die religiöse Vielfalt thematisiert.

Vorschläge:

Eingangsbereich: Der Eingangsbereich sollte so gestaltet werden, dass sich möglichst alle Erwachsenen und Kinder willkommen fühlen und gut orientieren können. Eine übersichtliche Begrüßungswand mit unterschiedlichen Zeichen, Bildern und Sprachen ist denkbar.

Rollenspielraum: Dass Kultur und Religion untrennbar miteinander verbunden sind, kann in diesem Raum besonders sichtbar werden. Hier können Gegenstände aus unterschiedlichen Kulturen, wie z.B. Geschirr, Kerzenleuchter und Kleidung, bespielt werden. Auch Puppen und Figuren sowie deren Kleidung sollten so gestaltet sein, dass sie verschiedene Vielfaltdimensionen einschließen.

Bibliothek: Hier können die Kinder selbstständig Bücher zu ihren «großen Fragen» auswählen, z.B. Trauer und Tod. Zudem sollten Bilderbücher und Bücher mit religiösen Geschichten ebenso wie Sachbücher zu den verschiedenen Religionen vorhanden sein. Auch die Idee von Bibel-Schatullen von Aya Schneider (2020) könnte hier aufgegriffen und umgesetzt werden. Mit Hilfe der Bibel-Schatullen können biblische Erzählungen (oder auch

andere religiöse Geschichten) den Kindern vorgestellt und im Freispiel zugänglich gemacht werden (Schneider 2018:45).

Flur: Im Flur kann ein interreligiöser, mit den Kindern selbst gestalteter Kalender seinen Platz finden. Des Weiteren kann hier eine Weltkarte aufgehängt werden, in der die verschiedenen Herkunftsorte der Kinder aus der Kita markiert werden. So wird auch an dieser Stelle das teilweise Ineinanderfließen von Kultur und Religion sichtbar.

Büchertheke für Eltern: Hier kann sich neben anderer Literatur geeignete Literatur für Eltern zur religiösen Bildung befinden. Auch die Konzeption der Kita sollte bereitliegen – am besten auch mehrsprachig und in leichter Sprache.

Garderobe: In der Garderobe können Feste vorgestellt werden, die in diesem Monat gefeiert werden. Hier können sich auch die «Briefkästen» der Eltern befinden, in denen sie gezielt und individuell Informationen zum Beispiel zu anstehenden Aktionen finden.

Buchstabenwerkstatt: Hier kann neben den lateinischen Buchstaben auch mit Buchstaben aus anderen Sprachen gearbeitet werden und der Unterschied von unterschiedlichen geschriebenen Sprachen betrachtet werden.

Atelier: Hier werden immer wieder künstlerische Arbeiten der Kinder ausgestellt. So können auch Ausstellungen zu den Gottesvorstellungen der Kinder stattfinden oder ein von den pädagogischen Fachkräften entworfenes Angebot zum Thema «Kunst und Religion».

Speisesaal: Hier kann sich Vielfalt auch in der Bereitstellung und Nutzung unterschiedlichen Geschirrs wiederfinden. Denkbar ist es auch, dass Kinder in ihren jeweiligen Tischgruppen Rituale, die sie von Zuhause kennen, den anderen Kindern zeigen (z.B. Gebete oder eine bestimmte Form des Händewaschens).

Fachbücherei für pädagogische Fachkräfte: Hier liegen geeignete Materialien zum Selbststudium und zur Selbstreflexion sowie praktische Materialien und Ideen für religionspädagogisches Arbeiten bereit ebenso wie aktuelle Fortbildungsangebote.

Einrichtung einer interreligiösen Ecke: Diese Ecke kann Grundmaterialien (Symbole der jeweiligen Religionen, heilige Schriften, bestimmte Gegenstände wie z.B. Gebetsketten, Fotos von religiösen Gebäuden usw.) zu den verschiedenen Religionen enthalten. Außerdem kann sie auch thematisch immer wieder neu bestückt werden, z.B. zum Thema Trauer, einem bestimmten Fest oder Formen des Gebets. Auch hier können die Kinder mit ihren aktuellen Themen und Ideen einbezogen werden. Einige Religionspädagogische Medienstellen bieten auch Materialien zu den Weltreligionen für den Kitabereich zur Ausleihe an.

Raum der Stille: In diesen Raum können sich Kinder und Erwachsene zurückziehen, um zur Ruhe zu kommen, nachzudenken, zu beten oder zu meditieren.

In alle Bereiche können und sollen sich die Kinder und in Absprache auch die Eltern ihre eigenen Themen und Ideen miteinbringen können. Die Aufgabe der Fachkräfte ist es, die Räumlichkeiten und Materialien immer wieder kritisch auf einen möglichst vorurteilsfreien und respektvollen Umgang mit den verschiedenen Religionen zu überprüfen und bei Bedarf zu intervenieren und gemeinsam Lösungen mit allen Beteiligten für einen gelungenen diskriminierungsfreien Umgang mit religiöser Vielfalt zu finden.

5.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Religiöse Erziehung beginnt mit dem Anfang des Lebens. Harz (2006:12) führt aus, dass Eltern an Gottes statt handeln, wenn sie sich als verlässliche Bezugspersonen für ihr Kind erweisen. Auf diese Weise eröffnen sie ihrem Kind die Welt zum Wahrnehmen mit allen Sinnen und lassen es spüren, dass es wertgeschätzt und geliebt ist. Mit dem Eintritt in die Kita tragen Eltern und pädagogische Fachkräfte gemeinsam die Verantwortung für das interreligiöse Leben der Kinder (Fleck & Leimgruber 2011:114). Dabei erfahren beide das Gewicht religiöser Fragen ganz neu (Hohl 1999:99). In der Bildungsarbeit wird oft davon gesprochen, Eltern als Partner in der Erziehung von Kindern zu gewinnen (Fleck 2011:246). Für die religiöse Bildungsarbeit ist die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern besonders wichtig. Eltern bringen verschiedene Einstellungen, Voraussetzungen und Hintergründe mit. Diese Vielfalt darf als Chance und nicht als Problem für die Begleitung der Eltern betrachtet werden (Biesinger & Schweitzer 2013:99f.). Zur professionellen Arbeit der pädagogischen Fachkraft gehört es, auch alle Eltern so anzunehmen, wie sie sind. Dies kann sich in der Praxis als Herausforderung darstellen, ist aber für das Wohlbefinden der Kinder unabdingbar (Höhme et al. 2016:16).

5.3.1 Kommunikation

Wichtig ist, dass die Eltern in religiöse Bildungsprozesse einbezogen werden und nicht das Gefühl haben, dass pädagogische Fachkräfte ihre Kinder missionieren wollen (Helmchen-Menke 2016a:7). Schon beim Anmeldegespräch und später bei konkreten Anlässen sollten Fachkräfte mit den Eltern klären, wie deren Verständnis in Bezug auf religiöse Bildung in der Kita aussieht (Braun et al. 2011:108). Es sollten immer alle Eltern im Vorfeld über Aktivitäten im interreligiösen Bereich ausführlich informiert werden (z.B. Rituale, Projekte Festvorbereitungen) und zu bestimmten Anlässen auch eingeladen werden. Dabei müssen

beim gelebten Modell der interreligiösen Gastfreundschaft auch Vereinbarungen über den jeweiligen religiösen Gaststatus von Kindern und Eltern getroffen werden, die nicht zur einladenden Gruppe gehören (Braun et al. 2011:108). Außerdem sollte es selbstverständlich sein, dass nicht-christlichen Eltern und Kindern erklärt wird, warum beispielsweise an Allerheiligen die Kita geschlossen bleibt. Ebenso sollten nicht-muslimische Eltern und Kinder erläutert bekommen, warum an manchen muslimischen Feiertagen die muslimischen Kinder nicht in die Kita kommen (Biesinger & Schweitzer 2013:103).

5.3.2 Anmeldegespräch und Elterngespräche

Die im Zuge der Tübinger Eltern-Studie befragten Eltern äußerten, dass ihnen Religion selten als Thema in der Elternarbeit der Kitas begegnet. Dabei wurde jedoch Informationsbedarf zu diesem Bereich geäußert (Braun et al. 2011:79).

Schon beim Anmeldegespräch können pädagogische Fachkräfte einen kleinen Fragekatalog hinsichtlich der religiösen Bildung mit den Eltern durchgehen. Fragen könnten (in Anlehnung an Harz 2014:24 & Wehinger 2016:54) lauten:

- Was ist Ihnen im Hinblick auf Religion bei Ihrem Kind wichtig?
- Was möchten Sie vermeiden?
- Welche Befürchtungen haben Sie?
- Welchen Beitrag können wir leisten, um Ihre Befürchtungen zu entkräften?
- Gibt es bestimmte Rituale, die Ihnen für Ihr Kind wichtig sind?
- Möchten Sie etwas mitbringen, das in der Kita ausgelegt werden kann, dass Ihr Kind kennt und an Ihre Kultur/Religion erinnert?
- Was sollte im Vorfeld noch abgeklärt werden?

Bereits im Aufnahmegespräch sollte die religionspädagogische Konzeption der Kita thematisiert werden (Deiss-Niethammer 2014:159).

Religiöses Orientierungswissen der Fachkräfte kann dabei helfen, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und ihren Umgang mit religiösen Traditionen kennenzulernen (Harz 2014:23). Durch das Orientierungswissen können Vorurteile und Kränkungen vermieden werden und gezielter Fragen gestellt werden (ebd.).

Auch in Elterngesprächen kann und sollte möglichen Vorbehalten und Ängsten der Eltern begegnet werden. Hier geht es um eine differenzierte Aufklärungsarbeit durch die pädagogischen Fachkräfte (Braun et al. 2011:110). Dabei muss unter anderem bei kirchlichen Kitas deren Auftrag verdeutlicht werden und in allen Einrichtungen die

religionspädagogische Konzeption erläutert werden. In Elterngesprächen kann nachgefragt werden, welche Feste die Familie feiert und welchen Umgang sie mit christlichen Festen pflegt (Richter 2016:117).

5.3.3 Elternpartizipation

In der Fachliteratur wird immer wieder gefordert, Eltern einen Expertenstatus in Bezug auf ihr Kind anzuerkennen und sie an Bildungsprozessen innerhalb der Kita zu beteiligen. Der erste und bedeutsamste Maßstab für das Verhalten der Kinder ist der Umgang der erwachsenen Bezugspersonen gegenüber anderen Kulturen und Religionen (Braun et al. 2011:108). Kitas sind Orte der Kooperation. In der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind sowohl grundlegende als auch notwendige Kooperationsmöglichkeiten zwischen Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften zu finden (Knoblauch & Möble 2018:13).

Viele Eltern der Tübinger Eltern-Studie signalisierten Bereitschaft, sich bei der Arbeit in der Einrichtung einzubringen. Auch in Bezug auf eine interreligiöse Bildung war eine solche Offenheit auszumachen (Braun et al. 2011:80). Ob sich Eltern tatsächlich als Teil der Einrichtung begreifen und wie sehr sie sich selbst zugehörig fühlen, wirkt sich auf das Wohlbefinden ihrer Kinder aus (Höhme et al. 2016:24). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, dafür Sorge zu tragen, dass Eltern sich in der Kita einbringen und diese mitgestalten können (ebd.). Dabei sollten die Fachkräfte im Umgang mit den Eltern eine entgegenkommende Haltung einnehmen und den ersten Schritt machen (Wehinger 2016:42). In einem ersten Schritt können Fachkräfte beispielweise die Religion des Kindes im Elterngespräch zum Thema machen oder eine Situation aus dem Alltag zur Sprache bringen (z.B. unterschiedliche Essgebote beim Mittagessen) (Fehrenbach 2016:14f.).

Durch Vertrauen und Akzeptanz den Eltern gegenüber können sich diese selbst auf vertrauensvolle Weise einbringen (Wehinger 2016:42). Eltern können zum Beispiel zunächst durch Hospitationen Einblicke in den Kita-Alltag erhalten und so die pädagogische Arbeit der Fachkräfte und die Konzeption der Kita kennenlernen.

Darüber hinaus können sich Eltern gut beim gelebten Modell der interreligiösen Gastfreundschaft beteiligen. So können Gelegenheiten genutzt werden, dass Eltern und Kinder etwas von den Festen, die sie Zuhause feiern, mit in die Einrichtung bringen (Harz 2014:21). Viele Eltern erzählen auch gerne allen Kindern etwas aus ihrer Religion (Fehrenbach 2016:15). Eltern können auch den Kontakt zu Religionsgemeinschaften oder zu Geistlichen bestimmter Religionsgemeinschaften herstellen. Das bietet sich vor allem an, wenn sich in der Nähe der Einrichtung religiöse Gebäude befinden, die von den Kindern und

Fachkräften besucht werden können. Dadurch können sie einen Eindruck vom gelebten Glauben der jeweiligen Religion erhalten (Fehrenbach 2016:15).

Pädagogische Fachkräfte können auch passende Angebote zur Thematik der religiösen Bildung für die Eltern planen. Dies können thematische Elternabende sein, Gesprächskreise, offene Elterntreffen oder themenspezifische Workshops (Wehinger 2016:33f.).

Neben der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt es auch weitere Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der Gemeinde und des Stadtteils (Knoblauch & Mößle 2018:13f.), die pädagogische Fachkräfte für eine gelungene religiöse Bildungsarbeit nutzbar machen können.

Eigene Schlussfolgerungen

Auch im Hinblick auf die Elternpartizipation im Rahmen der religiösen Bildung in Kitas gibt es in der Fachliteratur noch Steigerungspotential. Konkrete Vorschläge für pädagogische Fachkräfte oder Hinweise, worauf geachtet werden sollte, sind dünn gesät. Lediglich im Rahmen von Projektvorstellungen finden sich einige Anregungen. So beschreibt Sigrun Mittmann (2016:62), dass sie einen Elternabend zum Thema «Vielfalt» veranstaltete, um den interreligiösen Bereich in der Kita vorzustellen. Hierbei hatten die Eltern die Möglichkeit, das Material kennenzulernen und bekamen das Konzept der Bildungsangebote zum religiösen Lernen erläutert.

Mir erscheint es für Fachkräfte besonders wichtig im Hinblick auf kulturelle und religiöse Vielfalt eine besondere Sensibilität zu entwickeln, zum Beispiel auch was Umgangsformen wie Begrüßungen betrifft. Zu beachten gilt es auch, dass eine direkte und offene Kommunikation, die sich pädagogische Fachkräfte oft wünschen und in ihrer Zusammenarbeit mit Eltern anstreben, von diesen kulturbedingt teilweise nicht als ebenso wünschens- und erstrebenswert angesehen wird. Auch Veranstaltungen für Eltern müssen sich an das Zielpublikum anpassen. Zitate aus Orientierungsplänen und viel Textmaterial, wie beispielhaft beim Elternabend von Mittmann (2016) beschrieben, sind für einige Kitas undenkbar, da dies eine Zielgruppe, die über geringe Deutschkenntnisse verfügt, stark überfordert. Eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern auch und vor allem im Hinblick auf religiöse Vielfalt erfordert von pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Fachkompetenz, Sensibilität, Bereitschaft zur Selbstreflexion und Transparenz.

6. SCHLUSS

In diesem abschließenden Kapitel werden die grundlegenden Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst dargestellt und eine Beantwortung der Forschungsfrage vorgenommen. Im Anschluss werden eigene Gedanken, ein persönlicher Ausblick und offen gebliebene Fragen festgehalten.

6.1 Wesentliche Erkenntnisse

Alle Kinder stellen unabhängig von ihrem religiösen Hintergrund religiöse Fragen. Sie erleben aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Situation, die religiös immer vielfältiger wird, religiöse Vielfalt auch in der Kindertageseinrichtung. Ein juristisch anerkanntes Recht des Kindes auf Religion gibt es zwar nicht, aber die Kinderrechtskonvention unterstützt dieses Recht zumindest. Auch die Bildungspläne der Länder und der Inklusionsanspruch unterstützen und fordern eine religiöse Begleitung der Kinder.

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Kinder bereits im Vorschulalter religiöse Differenz wahrnehmen. Allerdings verfügen sie in diesem Alter noch über wenig interreligiöses Wissen und über wenig Sprachfähigkeit diesbezüglich. Die Erwartungen der Eltern in Bezug auf religiöse Bildung in der Kita sind divergent. Eine Studie aus dem Jahr 2017 ergab, dass es nur in wenigen Kitas kultur- und religionssensible Angebote gibt (Stichs & Rotermund 2017). Die interreligiöse Bildung scheint in Kitas noch nicht ausreichend wahrgenommen zu werden. (Hier wären neuere Zahlen und Studien interessant.)

In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, dass es dringend weiterer fundierter Studien für das Kindergartenalter bedarf, um Glaubensentwicklungen in religiöser Vielfalt beschreiben zu können.

Eine religiöse Bildung kann in vielen Bereichen einen Gewinn für das Kind darstellen. So kann dessen Kompetenzerwerb gefördert werden und es auf die Bewältigung von Lebenssituationen vorbereitet werden. Darüber hinaus kann eine religiöse Bildung einen positiven Einfluss auf die Wertebildung, die Sprachfähigkeit, die Resilienz, die Persönlichkeitsentwicklung, die Mündigkeit und die kritische Urteilsfähigkeit des Kindes nehmen. Eine religiöse Bildung innerhalb der Kita weist neben einer Bandbreite an Chancen für die Kinder aber auch Grenzen auf. Hier ist beispielsweise zu bedenken, dass Religion häufig zur Moralerziehung missbraucht wurde. Auch pädagogische Fachkräfte können aufgrund einer fehlgeleiteten religiösen Erziehung maßgeblich und negativ beeinflusst worden sein.

Es gibt nicht das eine christliche Bild vom Kind. Der Umgang Jesu mit den Kindern, der im Neuen Testament beschrieben wird, ist historisch bedeutsam und ausschlaggebend. Die katholische, die evangelische und die orthodoxe Kirche zeigen sich heute im Hinblick auf religiöse Vielfalt zum Dialog bereit. Sie erkennen einen interreligiösen Dialog als wichtig an, der unter anderem einen wichtigen Beitrag zum Frieden zwischen den Religionen leisten kann.

In den Kindertageseinrichtungen erleben Kinder jeden Tag religiöse Vielfalt in unterschiedlichen Erscheinungsformen. Diese können verschiedene Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte mit sich bringen. Deshalb schließt sich die Frage an, wie pädagogische Fachkräfte gelingen mit der vorfindbaren religiösen Vielfalt in Kitas umgehen können, die im folgenden Abschnitt im Fokus steht.

6.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: *Wie können pädagogische Fachkräfte in der Kita gelingen mit religiöser Vielfalt umgehen und was brauchen sie dafür?* Um eine Beantwortung der Forschungsfrage vornehmen zu können, habe ich verschiedene literarische Beiträge in einen neuen Kontext gebracht, um schließlich Handlungsanweisungen für die Praxis in Kitas erstellen zu können.

Durch die Zusammenführung der untersuchten Fachliteratur ergeben sich folgende Erkenntnisse im Hinblick auf die Beantwortung der formulierten Forschungsfrage:

1. Die Grundvoraussetzung für einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kita stellt die *Haltung* der pädagogischen Fachkräfte dar. Diese ist davon bestimmt, dass sie vorfindliche religiöse Vielfalt in der Kita grundsätzlich bejahen und wertschätzen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, Begegnungen zwischen den unterschiedlichen religiösen Anschauungen zu ermöglichen. Dabei begegnen sie den Kindern auf Augenhöhe und begleiten und unterstützen diese als «Subjekte des Lernens».
2. Pädagogische Fachkräfte brauchen im Hinblick auf religiöse Vielfalt in Kindertageseinrichtungen bestimmte *Kompetenzen*, die sie dabei unterstützen, gelingen mit religiöser Vielfalt umzugehen.
3. Um diese Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern, benötigen pädagogische Fachkräfte geeignete *Ausbildungen und Fortbildungen*. Darüber hinaus brauchen sie

Supervisionsangebote und die Möglichkeit zum selbstständigen Weiterbilden im Bereich der religiösen Bildung.

4. Es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten und Methoden, um der religiösen Vielfalt in der Kita gelungen zu begegnen. Religionspädagogische Angebote sind Sprachhilfen für die Kinder. Das Theologisieren in Kitas und das Modell der interreligiösen Gastfreundschaft stellen zwei Möglichkeiten für pädagogische Fachkräfte dar, um gelungen mit religiöser Vielfalt umzugehen.
5. Pädagogische Fachkräfte brauchen *Selbstreflexion*. Hierzu finden sich in der Fachliteratur vereinzelt Checklisten und Fragen, die den Prozess unterstützen können.
6. Um religionspädagogisch arbeiten zu können, brauchen Fachkräfte die *Konzeption* der Kita. Dort wird die religionspädagogische Arbeit transparent gemacht. Die Konzeption dient der Qualitätskontrolle und -sicherheit. Sie trägt außerdem dazu bei, dass alle Beteiligten wissen, welche Erwartungen sie haben können.
7. Pädagogische Fachkräfte brauchen die Unterstützung ihrer *Träger*. Sie sollten wissen, dass diese (auch) im Bereich der religiösen Bildung hinter ihnen stehen. Auch die Bereitstellung von Mitteln und Zeiten für Fortbildungsangebote zählt hierzu.
8. Die *Räumlichkeiten* und die Beschaffenheit der *Materialien* sollten von pädagogischen Fachkräften so gestaltet werden, dass religiöse Vielfalt sichtbar wird und thematisiert werden kann. Auch ein eigener interreligiöser Bereich ist denkbar.
9. Pädagogische Fachkräfte benötigen die Unterstützung und Beteiligung der *Eltern*. Für einen gelungenen Umgang mit religiöser Vielfalt und religiöser Bildungsarbeit ist eine gelungene Elternpartnerschaft maßgeblich. Für diese brauchen Fachkräfte Sensibilität und Zeit.

6.3 Eigene Gedanken

Bei der Beschäftigung und Untersuchung der Fachliteratur zum Umgang mit religiöser Vielfalt in der Kindertageseinrichtung ist mir aufgefallen, dass der Fokus in der Fachliteratur auf anderen Aspekten der Vielfalt liegt. Religiöse Vielfalt innerhalb der Kita scheint nur ein Randthema zu sein, das nur von einigen wenigen Autorinnen und Autoren betrachtet und behandelt wird. Gerade auch in Werken, die mehrere Dimensionen der Vielfalt unter die Lupe nehmen, zum Beispiel im Rahmen der sogenannten «vorurteilsbewussten Bildung» erhält religiöse Bildung wenig bis kaum Beachtung – und wenn dann nur als Teil von

kultureller Bildung. Der Fokus liegt hier klar erkennbar auf anderen Vielfaltsdimensionen, wie zum Beispiel Behinderung, Gender oder Armut. Auch Kinder mit Fluchterfahrungen werden thematisiert, allerdings wird auch hier der Aspekt der religiösen Vielfalt ausgeklammert.

Diese Beobachtung spiegelt sich auch in aktuellen Fortbildungsangeboten für pädagogische Fachkräfte in der Kita wider. Es scheint nur Fortbildungsangebote im Bereich der religiösen Bildung zu geben, die im Zusammenhang mit einer Kirche stehen. Hier sehe ich eine Möglichkeit für die praktische Theologie, sich diesem Feld mehr anzunehmen, da die religiöse Vielfalt in der Pädagogik und Bildungsarbeit in Kitas bislang nur ein Randthema ist. So könnten beispielsweise adäquate Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte entstehen. Passend hierzu plädiert Schambeck (2015:16) dafür, eine korrelative Theologie und Religionsdidaktik weiter zu profilieren. Diese Aufgabe ist allerdings keine Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, sondern gehört in den Bereich der wissenschaftlichen Religionspädagogik (ebd.).

Interessant wären aus meiner Sicht aktuellere Daten zur religiösen Bildung in Kitas, um eine mögliche Entwicklung innerhalb der letzten Jahre seit 2015 zu sehen. Auch hierzu könnte die Theologie in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen wichtige Daten für eine hochaktuelle Thematik erheben und für alle beteiligten Akteure und Akteurinnen nutzbar machen.

Insgesamt sehe ich einen deutlichen Nachholbedarf bezüglich eines gelungenen Umgangs mit religiöser Vielfalt in der Kita. Hier besteht vor allem Bedarf in den Aus- und Fortbildungen der pädagogischen Fachkräfte. Aus meiner Sicht ist auch nicht jede Fachkraft dazu geeignet, gezielt religionspädagogisch zu arbeiten. Trotzdem sollte jede Fachkraft in der Lage sein, auf die Fragen der Kinder einzugehen und religiöse Themen nicht auszuklammern. Hierzu benötigt sie neben der Unterstützung von Trägerseite auch geeignete Fortbildungsmöglichkeiten. In der Fachliteratur ist an vielen Stellen die Rede davon, die Sprachfähigkeit der Kinder in Bezug auf religiöse Vielfalt zu fördern. Wie konkret das aussehen kann, wird jedoch nicht beschrieben.

6.4 Persönlicher Ausblick

Mir persönlich als christliche pädagogische Fachkraft hat die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt Mut gemacht, meinen Glauben auch und gerade in nicht-christlichen pädagogischen Einrichtungen nicht auszuklammern. Ich darf auch dort von meinen eigenen

Erlebnissen mit Gott und meinem persönlichen Glauben erzählen – sofern ich dies entsprechend kennzeichne und der Rahmen stimmig ist.

Eine erste persönliche Umsetzungsmöglichkeit sehe ich darin, religiöse Gesprächsanlässe und Impulse von Kindern stärker aufzugreifen. Zudem ist es mir ein Anliegen, die Thematik der religiösen Vielfalt im pädagogischen Team einzubringen. Bislang wird religiöse Bildung, obwohl sie auch im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan gefordert wird, an meinem aktuellen Arbeitsort noch ausgeklammert. Um das Thema zur Sprache zu bringen und ins Bewusstsein zu rücken, kann ich dieses im nächsten Mitarbeiterinnengespräch und/oder im Teammeeting ansprechen. Daraufhin wäre eine Bestandsaufnahme der Kindertageseinrichtung unter Zuhilfenahme der oben aufgeführten Fragen denkbar. Ausgehend davon könnte im Anschluss daran ein offener Austausch im Team stattfinden, an welchen Stellen sich religiöse Vielfalt im Alltag bereits bemerkbar macht und wie einzelne pädagogische Fachkräfte damit bislang umgingen. Gemeinsam mit dem Team können im Anschluss weitere Schritte durchdacht und festgelegt werden. Ein gemeinsamer Fortbildungstag erscheint mir sinnvoll, um eine grundlegende Basis zum Umgang mit religiöser Vielfalt zu schaffen.

Da seit einigen Monaten auch muslimische Kinder unsere Angebote in der Kirche wahrnehmen, tritt die Thematik der religiösen Vielfalt auch dort zunehmend auf. Wichtig scheint mir an dieser Stelle anzumerken, dass sich meine pädagogische Arbeit in Kirche und Kita grundlegend unterscheidet, da die Aufträge unterschiedlich sind. Dennoch darf ich auch hier Wege finden, mit religiöser Vielfalt gelungen umzugehen. In diesem Bereich ist ein erster Schritt, mein ehrenamtliches Team zu sensibilisieren (z.B. Verzicht auf Schweinegelatine).

6.5 Offene Fragen

Im Laufe dieser Arbeit habe ich auch Beiträge zum Thema Gebet in der Kita gelesen und mir die Frage gestellt, inwiefern dieses einen Platz im Kitaalltag einer nicht-kirchlichen Kita einnimmt und einnehmen darf. Aus meiner Sicht erfordert dies höchstes religionspädagogisches Geschick und eine große Sensibilität in einer religiös pluralen Umgebung und natürlich im Vorfeld eine enge Abstimmung mit den Eltern.

Eine weitere Frage, die an dieser Stelle offenbleiben muss, entstammt dem Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie und lautet: «Wird das Evangelium in Kindergärten vermittelt und kann es vermittelt werden, wenn religiöse Diversität den Regelfall darstellt?» (Sagberg

2018:100). Auch wenn es nicht das Anliegen von religiöser Bildung ist, zum Glauben zu führen, frage ich mich, inwiefern eine religiöse Bildung dennoch einen Beitrag zur Glaubensentwicklung des Kindes leisten kann. Darüber hinaus beschäftigt mich die Frage, inwiefern auch in der gemeindepädagogischen Arbeit mit Kindern die Thematik der religiösen Vielfalt aufgegriffen werden kann.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- AEMR 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Online im Internet: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger> [Stand: 14.11.2023].
- Bachmann, Jutta et al. 2009. *Was brauchen Erzieherinnen? – 11 Thesen*, in Bederna, Katrin & König, Hildegard 2009, 216-219.
- Basdekis, Athanasios 2006. *Orthodoxe Kirche und Ökumenische Bewegung. Dokumente - Erklärungen - Berichte 1900-2006*. Frankfurt a. M./Paderborn: Lembeck/Bonifatius.
- BayBEP 2019. *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Online im Internet: <https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/books/bildungs-erziehungsplan/> [Stand: 14.11.23].
- Bederna, Katrin 2009. *Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die Frühpädagogik*, in Bederna, Katrin & König, Hildegard 2009, 13-28.
- Bederna, Katrin & König, Hildegard (Hrsg.) 2009. *Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Düsseldorf: Cornelsen.
- Beer, Peter 2005. *Wozu brauchen Erzieherinnen Religion? Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. München: Don Bosco.
- Benner, Dietrich 2014. *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BEP 2019. *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Online im Internet: https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/2022-11/BEP_2019_Web.pdf [Stand: 14.11.2023].
- Bertelsmann-Stiftung 2023. *So gelingt religiöse Vielfalt: durch Kontakt zueinander*. Online im Internet: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/religionsmonitor/projektnachrichten/so-gelingt-religioese-vielfalt-durch-kontakt-zueinander> [Stand: 15.11.2023].
- Biesinger, Albert et al. 2011. *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 2. Münster: Waxmann.
- Biesinger, Albert & Schweitzer, Friedrich 2013. *Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Blaicher, Hans-Peter et al. 2011. *Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten – vertiefte Auswertungen*, in Schweitzer, Friedrich et al. 2011, 147-222.
- Bleisch, Petra & Johannsen, Dirk 2015. *Entwicklungstheorien und die Strukturen religiösen Denkens in kognitionswissenschaftlicher Perspektive*. Online im Internet: https://bibliographie.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/132110/Bleisch_035_Lizenz.pdf?sequence=1 [Stand: 30.01.2024].
- Booth, Tony et al. 2007. *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder) Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Deutschsprachige Ausgabe. 2. Überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main: Druckerei Hassmüller.
- Brandstetter, Bettina 2020. *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*. Münster: Waxmann.
- Braun, Anne et al. 2011. *Die Tübinger Eltern-Studie*, in Biesinger, Albert et al. 2011, 43-120.
- Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) 2006. *«Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben» Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie*. Stuttgart: Calwer.

- Bucher, Anton A. et al. (Hrsg.) 2008. *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik*. Stuttgart: Calwer.
- Bücker, Nicola 2014. *Die empirische Erforschung religiöser Bildung – ein Kommentar*, in Schreiner, Peter & Schweitzer, Friedrich 2014, 33-35.
- Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.) 2000. *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*. Stuttgart: Calwer.
- Ceylan, Rauf 2011. *Kommentar zu den Erfahrungsberichten der pädagogischen Fachkräfte in der kulturellen und interreligiösen Elternarbeit*, in Biesinger, Albert et al. 2011, 199-202.
- Convention on the Rights of the Child 1989. Online im Internet: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> [Stand: 06.11.2023].
- Dangl, Oskar 2019. *Toleranz, Religion und Menschenrechtspädagogik. Überlegungen aus Anlass des Kopftuchstreits*, in Krobath, Tobias et al. 2019, 81-94.
- Deiss-Niethammer, Birgit 2014. *Religionspädagogik im multireligiösen Kontext*, in Möller, Rainer & Tschirch, Reinmar 2014, 149-194.
- Dietzsch, Andrea 2019. *Die Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter angesichts religiöser Vielfalt: Empirische Erkenntnisse und Perspektiven*, in Krobath, Thomas et al. 2019, 153-169.
- Dommel, Christa 2010. *Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder?*, in Wagner, Petra 2010, 148-159.
- Domsgen, Michael 2019. *Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dubiski, Katja et al. 2010. *Die Tübinger Studie*, in Edelbrock, Anne et al. 2010, 121-194.
- Dura-Nițu, Irina N. 2019. *Religiöse Vielfalt und Ökumene – eine orthodoxe Perspektive*, in Krobath, Thomas et al. 2019, 457-479.
- Eckerle, Sandra 2008. *Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern*, in Bucher, Anton A. et al. 2008, 63-74.
- Edelbrock, Anke et al. 2010. *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter Band 1. Münster: Waxmann.
- Edelbrock, Anke et al. 2012. *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- EKD 2015. *Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive*. Online im Internet: https://www.ekd.de/fragen_religionstheologie.htm [Stand: 09.12.2023].
- Fehrenbach, Christina 2016. *Perspektivenwechsel. Interreligiöse Kompetenz bei pädagogischen Fachkräften*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 13-15.
- Fleck, Carola 2011. *Religiöse Bildung in der Frühpädagogik*. Berlin: LIT.
- Fleck, Carola & Leimgruber, Stephan 2011. *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen*. Köln: Bildungsverlag1.
- fowid. Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland 2023. *Religionszugehörigkeiten 2022*. Online im Internet: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2022> [Stand: 14.11.23].
- Fowler, James W. 1991. *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Franke, Heiko & Hanisch, Helmut 2000. *Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise*. Stuttgart: Calwer.

- Geiger, Michaela & Stracke-Bartholmai 2018. *Inklusion denken. Theologisch, biblisch, ökumenisch, praktisch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GG 1949. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Online im Internet: <https://www.bundestag.de/gg> [Stand: 14.11.2023].
- Hach, Jürgen 2001. *Religion in der Kindheit. Zur Entstehung religiöser Vorstellungen bei Kindern im Vorschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Harz, Frieder & Siebel, Peter 2002. *Von Gott erzählen*, in Scheilke, Christoph Th. & Schweitzer, Friedrich 2002, 19-28.
- Harz, Frieder 2006. *Kinder & Religion. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Harz, Frieder 2014. *Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Harz, Frieder 2016. *Das Modell der interreligiösen Gastfreundschaft. Standortbezogener Umgang mit religiöser Vielfalt*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 11-12.
- Helmchen-Menke, Heike (Hrsg.) 2015. *Spielend zu Gott. Anlässe für religiöse Bildung im Freispiel in Kitas*. Tauberbischofsheim: Schnauer Druck.
- Helmchen-Menke, Heike (Hrsg.) 2016. *Interreligiöses Lernen in der Kita. IRP Erleben und Erfahren. Sinn, Werte und Religion in Kindertageseinrichtungen*. Tauberbischofsheim: Schnauer Druck.
- Helmchen-Menke, Heike 2016a. *Interreligiöses Lernen als Teil des Bildungsauftrages in Kitas*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 4-7.
- Helmchen-Menke, Heike 2016b. *Interreligiöses Begegnungslernen in religiös pluraler Gesellschaft als Beitrag zur Friedenserziehung aus Sicht des Christentums*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 8-10.
- Helmchen-Menke, Heike 2016c. *Ein bisschen anders. Ein interkulturelles, inklusives und interreligiöses Jahresprojekt*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 34-45.
- Helmchen-Menke, Heike 2018. *Religionssensibles Lernen in der Kita. IRP Erleben & Erfahren. Sinn, Werte und Religion in Kindertageseinrichtungen*. Münsterschwarzach: Benedict Press.
- Helmchen-Menke, Heike 2020. *Die Bibel in der Kita. IRP Erleben & Erfahren. Sinn, Werte und Religion in Kindertageseinrichtungen*. Münsterschwarzach: Benedict Press.
- Hess-Maier, Dorothee 2010. *Mein Gott – Dein Gott, kein Gott? Religionen in Kitas erleben*, in Edelbrock, Anke et al. 2010, 7-8.
- Hess-Maier, Dorothee 2011. *Mein Gott – Dein Gott, kein Gott? Kulturelle Identität und religiöse Rituale in der Kita*, in Schweitzer, Friedrich et al. 2011, 13-14.
- Hoffmann, Eva 2009. *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*. Berlin: LIT.
- Hohl, Georg 1999. *Gemeinwesen und Gemeinde*, in Scheilke, Christoph Th. & Schweitzer, Friedrich 1999, 95-101.
- Höhme, Evelyn et al. 2016. *Inklusion in der Kitapraxis #1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Leck: WAmiKi.
- Hugoth, Matthias 2012. *Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hugoth, Matthias & Benedix, Monika (Hrsg.) 2008. *Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen*. München: Kösel.
- Kamcili-Yildiz, Naciye et al. 2015. *Kinder feiern Ramadan*. München: Don Bosco.

- Knoblauch, Christoph 2011. *Kindertagesstätten als Orte der Kommunikation*, in Biesinger, Albert et al. 2011, 191-197.
- Knoblauch, Christoph & Mößle, Laura 2018. *Religionssensibles Lernen in der Ausbildung: „Religionen sind in jedem Winkel drin.“*, in Helmchen-Menke, Heike 2018, 12-15.
- KRK 1989. Konvention über die Rechte des Kindes. Online im Internet: <https://www.humanium.org/de/konvention-rechte-kindes/> [Stand: 06.11.2023].
- Kirchenamt der EKD 2014. *Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Krobath, Thomas et al. 2019. *Nun SAG, wie hast du's mit der RELIGIÖSEN VIELFALT? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*. Wien: LIT.
- Krobath, Thomas 2019. *Zum Umgang mit religiöser Vielfalt in evangelischer Perspektive*, in Krobath, Thomas et al. 2019, 445-456.
- Kunze-Beiküfner, Angela 2006. *Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxis-Beispiele*, in Buchner, Anton A. et al. 2006, 95-110.
- Kunze-Beiküfner, Angela 2018. *Theologisieren mit Kindern im Kindergarten – Kommunikation des Evangeliums im Kontext religionssensibler Begleitung und Bildung*, in Schlag, Thomas et al. 2018, 103-113.
- Langenhorst, Georg 2014. *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- LBK 2020. *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten*. Online im Internet: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Stand: 14.11.2023].
- Lichy, Nathalie 2016. *Religiöse und kulturelle Vielfalt in der Kita religionssensibel aufnehmen*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 16-17.
- Mikluscak, Pavel 2019. *Religiöse Vielfalt aus römisch-katholischer Perspektive*, in Krobath, Thomas et al. 2019, 397-438.
- Mittmann, Sigrun 2016. *Interreligiöser Fachbereich – Weltreligionen in der Kita entdecken*, in Helmchen-Menke, Heike 2016, 54-63.
- Möller, Rainer 2014. *«Muss ich als Erzieherin auch religionspädagogisch qualifiziert sein?» Berufsrolle und religiöse Identität*, in Möller & Tschirch 2014, 13-60.
- Möller, Rainer & Tschirch, Reinmar 2014a. *Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Möller, Rainer & Tschirch, Reinmar 2014b. *Ein religionspädagogisches Konzept entwickeln*, in Möller, Rainer & Tschirch, Reinmar 2014, 111-147.
- NDR 2017. *Muslimische Kinderbetreuung: Eine Kita wie jede andere?* Online im Internet: <https://www.ndr.de/kultur/sendungen/freitagsforum/Muslimische-Kinderbetreuung-Eine-Kita-wie-jede-andere,freitagsforum380.html#:~:text=Bundesweit%20sind%20es%20rund%2030,der%20%C3%96ffentlichkeit%20negativ%20wahrgenommen%20werden> [Stand: 15.11.2023].
- Neuschäfer, Reiner Andreas 2013. *Inklusion in religionspädagogischer Perspektive. Annäherungen, Anfragen, Anregungen*. Jena: Edition Paideia.
- Nostra aetate 1965. *Die Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen Nostra aetate*. Online im Internet: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_ge.html [Stand: 09.12.2023].

- Oser, Fritz & Gmünder, Paul 1992. *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. Dritte Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Oser, Fritz & Gmünder, Paul 2000. *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, in Büttner, Gerhard & Dieterich, Veit-Jakobus 2000, 123-152.
- Pemsel-Maier, Sabine 2014. *Christlicher Glaube und Religionspädagogik: Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet*, in Pemsel-Maier, Sabine & Schambeck, Mirjam 2014, 53-72.
- Pemsel-Maier, Sabine & Schambeck, Mirjam 2014. *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Peterseil, Josef & Stadlbauer, Ulrike 2006. *Religion macht Kinder kompetent. Elf Themen praxisnah aufbereitet*. Linz: Verlag der Fachzeitschrift Unsere Kinder.
- Richter, Sandra 2016. *Feste feiern – aber welche?*, in Richter, Sandra et al. 2016, 116-117.
- Richter, Sandra 2022. *Vorurteilen und Diskriminierung in der Kita begegnen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Richter, Sandra et al. (Hrsg.) 2016. *Inklusion in der Kitapraxis #2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten*. Leck: WAmiKi.
- Rienecker, Fritz (Hrsg.) 1991. *Lexikon zur Bibel*. R. Brockhaus: Wuppertal.
- Rienecker, Fritz 1991. *Kind*, in Rienecker, Fritz 1991, 766-768.
- Sagberg, Sturla 2018. *Vermittlung der Guten Nachricht im Vorschulbereich*, in Schlag, Thomas et al. 2018, 92-102.
- Schambeck, Mirjam 2015. *Religion in Kitas thematisieren. Theologisieren mit Kindern zwischen Konstruktion und Instruktion.*, in Helmchen-Menke, Heike 2015, 12-16.
- Scheilke, Christoph Th. & Schweitzer, Friedrich 1999. *Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Scheilke, Christoph Th. & Schweitzer, Friedrich 2002. *Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schlag, Thomas et al. (Hrsg.) 2018. *«Was ist für dich der Sinn?» Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Schneider, Aya 2018. *Warum läuten die Glocken? Religionssensibler Umgang mit Kinderfragen*, in Helmchen-Menke, Heike 2018, 51-53.
- Schneider, Aya 2020. *Bibel-Schatullen im Freispiel für Krippe und Kindergarten*, in Helmchen Menke, Heike 2020, 45-49.
- Schreiner, Peter & Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) 2014. *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Schröder, Bernd 2012. *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, Friedrich 1999. *Nachdenken*, in Scheilke & Schweitzer 1999, 137-166.
- Schweitzer, Friedrich 2000. *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich et al. 2002. *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh und Freiburg: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus und Herder.
- Schweitzer, Friedrich 2006. *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Schweitzer, Friedrich 2008. *Wozu brauchen Kinder Religion? Zur Grundlegung der religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen*, in Hugoth, Matthias & Benedix, Monika 2008, 18-24.
- Schweitzer, Friedrich et al. 2008. *Mein Gott – dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schweitzer, Friedrich 2011. *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich et al. 2011. *Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten Befunde aus der Erzieherinnenbefragung*, in Schweitzer et al. 2011, 29-54.
- Schweitzer, Friedrich et al. (Hrsg.). 2011. *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 3. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich 2014. *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich 2015. Religionspädagogik. *bibelwissenschaft.de*. Online im Internet: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/10-lernorte-und-institutionen-religoeser-bildung/religionspaedagogik> [Stand: 25.10.23].
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2008. *Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen*. Online im Internet: <https://www.katholische-kindergaerten.de/sites/default/files/bildungskonzepte/db-welt%20entdecken-glauben-leben.pdf> [Stand: 13.12.2023].
- Statista Research Department 08.12.2023. *Kindertageseinrichtungen öffentlicher und freier Träger 2023*. Online im Internet: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1194803/umfrage/anzahl-der-kitas-in-deutschland/#:~:text=Zum%2001.,sowie%2019.930%20in%20%C3%B6ffentlicher%20%C3%A4gerschaft.> [Stand: 11.12.2023].
- Statista Research Department 14.11.2023. *Kindertagesstätten und betreute Kinder bei kirchlichen Trägern in Deutschland 2023*. Online im Internet: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1282288/umfrage/kinder-und-kindertagesstaetten-in-kirchlichen-traegern/> [Stand: 11.12.2023].
- Statistisches Bundesamt 2023. *Pressemitteilung Nr. 158. Vom 20. April 2023*. Online im Internet: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html#:~:txt=Pressemitteilung%20Nr.%20158%20vom%2020.%20April%202023&text=WIESBAEN%20%E2%80%93%20Im%20Jahr%202022%20lebten,%3A%2019%20C0%20Millionn\).](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html#:~:txt=Pressemitteilung%20Nr.%20158%20vom%2020.%20April%202023&text=WIESBAEN%20%E2%80%93%20Im%20Jahr%202022%20lebten,%3A%2019%20C0%20Millionn).) [Stand: 20.11.2023].
- Stehle, Andreas 2015. *Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen. Empirische Zugänge und Perspektiven für die Praxis*. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter. Band 6. Münster: Waxmann.
- Stichs, Anja & Rotermund, Steffen 2017. *Vorschulische Kinderbetreuung aus Sicht muslimischer Familien. Eine Untersuchung über die Inanspruchnahme und Bedürfnisse in Hinblick auf die Ausstattung*. Online im Internet: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp78-vorschulische-kinderbetreuung-muslime.pdf?__blob=publicationFile&v=10 [Stand: 17.11.2023].
- Stockinger, Helena 2017. *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*. Münster: Waxmann.
- Stockinger, Helena 2019. *Wie hat's der Kindergarten mit religiöser Vielfalt? Einblick in ein ethnographisches Forschungsprojekt*, in Krobath, Thomas et al. 2019, 171-188.

- Stubenrauch, Betram 1995. *Dialogisches Dogma. Der christliche Auftrag zur interreligiösen Begegnung*. Freiburg – Basel – Wien: Herder.
- Tschirch, Reinmar 2014. *Kinder verstehen lernen*, in Möller, Rainer & Tschirch, Reinmar 2014, 61-110.
- UN-BRK 2009. *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. Online im Internet: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [Stand: 16.12.2023].
- von der Beek, Angelika et al. 2010. *Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Ein Werkstattbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Wagemann, Gertrud 2014. *Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen*. München: Kösel Verlag.
- Wagner, Petra (Hrsg.) 2010. *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Walter, Ulrich 2007. *Religion im Kindergartenalltag. Impulse und Ideen für die Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus.
- Weber, Judith 2014. *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Wehinger, Ulrike 2016. *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen. Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Witten, Ulrike 2021. *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wunderli, Armin 2019. *Zwischen Ausgrenzung und Dialog: Herausforderungen für die Freikirchen*, in Krobath, Thomas et al. 2019, 481-492.
- Ziebertz, Hans-Georg 2002. *Grenzen des Säkularisierungstheorems*, in Schweitzer, Friedrich et al. 2002, 51-74.
- Zimmermann, Mirjam 2012. *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.

8. ANHANG

8.1 Auszug: Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen

sprechende biblische Texte erweitert (s. dazu auch das Heft „Biblische Texte und Kindersituationen“ des Ev. Landesverbands für Kindertagesstätten in Württemberg, Stuttgart 1985).

- Zum Thema „Biblische Geschichten in Kindertagesstätten“ kann auch das Beispiel: *Frau Schulz beschwert sich oder: David in Gefahr* aus dem Neuen Trierer Plan (S. 64ff.) gelesen, gespielt, interpretiert werden.

- Der „dimensionale Ansatz“ in der Religionspädagogik lässt sich gut erarbeiten, indem die Lernenden die Einrichtung, die sie aus dem (Vor-)Praktikum kennen, unter dem Aspekt der in A.3.3 (S. 134ff.) vorgestellten Dimensionen genauer unter die Lupe nehmen. Folgende Impulsfragen, die aus der Arbeit mit dem dimensional Ansatz in Aus- und Fortbildung heraus entstanden sind, können eine solche Reflexion anregen:

Zur Dimension: Kunst und Kinderkultur

- Was erfahren Sie von den Kulturen der Kinder?
- Wie kommen die unterschiedlichen Kulturen der Kinder im Kindergarten zum Ausdruck?
- Wie werden die Kinder zum Innehalten, Betrachten, Aufmerksamsein angeregt?
- Was setzt die Begegnung mit den unterschiedlichen Ausdrucksformen der Kunst (z. B. Malerei, Musik, Bildhauerei) bei den Kindern in Bewegung?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder, eigene Kunstwerke zu gestalten?

Zur Dimension: Zeit

- Welche Zeit-Erfahrungen und welches Zeit-Erleben bringen die Kinder in den Kindergarten mit? (Hier ist besonders darauf zu achten, dass Kinder anderer Kulturen und anderer Religionen ein anderes Zeit-Verständnis und ein anderes Zeit-Erleben mitbringen!)
- Wie nehmen wir in unserem Kindergartenalltag mit den Kindern die Jahreszeiten wahr
 - das Kindergartenjahr in seiner eigenen Dynamik (Aufnahme neuer Kinder, Abschiede usw.)
 - das Jahr der Natur im Werden und Vergehen
 - das Kirchenjahr in seinen Festen, Symbolen, Ritualen und Bräuchen
 - die Feste anderer Religionen (z. B. Ramadan, Chanukka)?
- Welche Rituale, Geschichten, Lieder, Aktionen, Spiele helfen uns und den Kindern, Zeit zu gestalten?

Dimension: Beziehungen

- Wie erfahren Kinder bei uns verlässliche Beziehungen?
- Wie begleiten wir Kinder bei Erfahrungen gefährdeter oder zerbrechender Beziehungen?
- Wie ermöglichen wir Beziehungsübergänge (z. B. von zu Hause in den Kindergarten, Wechsel der Erzieherin, Freundschaften)?

Dimension: Raum

- Welche Räume erleben Kinder in unseren Kindergärten?
 - Welche Sprache sprechen die Räume (einladend, hell, freundlich usw.) und das Außengelände?
 - Wird oder wie wird in den Räumen sichtbar, dass Kinder verschiedener

Kulturen und Religionen in diesen Räumen leben?

– Können die Kinder Räume mitgestalten, verändern?

– Gibt es einen „Raum der Stille“, in den Kinder oder Erzieherinnen sich zurückziehen können?

Dimension: Körper und Sinne

- Welche Körper- und Sinneserfahrungen ermöglicht der Kindergarten?
- Welche Rolle spielen Körper- und Sinneserfahrungen für die religiöse Erziehung (z. B. das ganzheitliche Erleben biblischer Geschichten)?

Dimension: Feste und Rituale

- Welche Feste und Rituale kommen im Zusammenleben mit Kindern vor?
- Welche Feste werden gefeiert und geben dem Jahr einen Spannungsbogen?
- Welche Bedeutung haben die Feste und Rituale in anderen Kulturen und Religionen und wie kommen die Feste und Rituale der Kinder aus anderen Kulturen und Religionen vor?
- Wie werden Übergänge und Abschiede gestaltet?

Dimension: Erzählen

- Gibt es eine Gesprächs- und Erzählkultur?
- Was bringen die Kinder an Geschichten mit?
- Welche Bedeutung hat das Erzählen in den verschiedenen Kulturen und Religionen der Kinder?

Dimension: Stille, Meditation, Gebet

- Welche Elemente der Stille gehören zum Rhythmus des Kindergartenalltags und wie sind sie gestaltet?
- Welchen Raum bieten die Elemente von Stille/Meditation/Gebet den Kindern an, um das auszudrücken, was ihnen wichtig ist?

Dimension: Gemeinde und Gemeinwesen

- Welche Beziehungen zwischen Kindergarten und Gemeinwesen gibt es?
- Wie sind der Kindergarten und die Kirchengemeinde miteinander verbunden, welches Beziehungsgeflecht gibt es?
- Welche Bedeutung haben die Kinder in der Gemeindekonzeption und wie sind Gemeindekonzeption und die Konzeption des Kindergartens aufeinander bezogen?

Dimension: Spiel

- Welche Räume eröffnet das Spiel den Kindern?
- Haben die Kinder eigene Spielräume?
- Wie gehen wir mit „unpopulären“ Spielen um?
- Welche Spiele erfinden Mädchen und Jungen?
- Welche Spiele, die die Kinder aus anderen Ländern und Kulturen mitbringen, werden gespielt?
- Welche Sicht von Leben und Welt kommt im Spielen der Jungen und Mädchen zum Ausdruck?

(Möller & Tschirch 2014:146)