

Religiöse Bildung im Elementarbereich

von
Rainer Möller

Abstract

Die Institutionen des Elementarbereichs und die Trägerstruktur von Kindertageseinrichtungen sind in Deutschland spezifisch. Eine besondere Herausforderung ist der z. T. hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. In elementaren religiösen Bildungsprozessen müssen die kognitiven und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden. Empirische Studien zeigen, dass die religionspädagogische Praxis in den Kitas nicht das Reflexionsniveau der religionsdidaktischen Konzepte und Modelle erreicht. Von daher sollte sich die zur Zeit fachschulisch organisierte religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen hochschulischem Profil öffnen. Damit wäre auch eine Stärkung empirischer religionspädagogischer Forschung im Elementarbereich gewährleistet.

1. Der Elementarbereich des deutschen Bildungssystems und seine Institutionen

Vom „Elementarbereich“ sprechen wir in Deutschland seit dem vom Deutschen Bildungsrat und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in den Jahren 1970/71 vorgelegten Strukturplan für das Bildungswesen, der die Eingliederung der Vorschulerziehung als erste, elementare Stufe des Bildungssystems empfahl.¹ Damit begann der Prozess der *bildungstheoretischen Neuakzentuierung* einer sich bis dahin vornehmlich als fürsorglich und betreuend verstehenden vorschulischen Erziehung, der im Grunde bis heute andauert und seit den internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU u.a.) eine ungeheure Dynamik entwickelte. Angesichts des international schlechten Abschneidens deutscher Schüler entdeckte man in den letzten Jahren die Institutionen des Elementarbereichs als unverzichtbare Orte früher Bildung (wieder), in denen nachhaltig wirksame Dispositionen für erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse gelegt werden. Wieder – wie in der Bildungsreform der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts – erhofft man sich von vorschulischer Bildung kompensatorische Effekte im Hinblick auf die offensichtlich in Deutschland verfestigten herkunftsbedingten Ungleichheiten in der Bildungsbiografie und angesichts milieubedingter Bildungsdefizite. Flankiert werden die hoch gesteckten Erwartungen an die Leistungen des Elementarbereichs von neueren Erkenntnissen der neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Forschung, die die grundlegende Bedeutung der ersten Lebensjahre für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung belegen.

Die *Institutionen* des Elementarbereichs sind vielschichtig und in sich differenziert. Den quantitativ größten Anteil stellt nach wie vor der (traditionelle) Kindergarten dar, der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt aufnimmt. Daneben wird gesellschaftlich wie politisch der Ausbau der Betreuung der unter Dreijährigen forciert. Nach dem Willen von Bund, Ländern und Gemeinden sollen bis zum Jahr 2013 für durchschnittlich 35 % der unter dreijährigen Kinder in Deutschland Betreuungsplätze zur Verfügung stehen. Dabei bewegt sich die Diskussion nicht nur um die mit der Kleinkindbetreuung zu gewährleistende Vereinbarkeit von Beruf und Familie,

¹ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, 110ff.

sondern bezieht sich vor allem auf die in den Einrichtungen des Elementarbereichs erwartete frühe Förderung von Begabungs- und Lernressourcen.²

Unter Dreijährige werden hauptsächlich in *geöffneten Kindergärten* aufgenommen, wobei man in der Regel von einer Anzahl von bis zu fünf Kindern pro Gruppe ausgeht. Daneben spielen selbstständige *Krippen* für 0-3-Jährige in Deutschland (West) eher eine marginale Rolle.³

Für die Einrichtungen des Elementarbereichs lässt sich empirisch ein langjähriger Trend ausmachen, der wegführt von altersmäßig getrennten Einrichtungen (Kindergarten, Krippe, Hort) hin zu altersübergreifenden Institutionen. So finden sich in Deutschland zunehmend *Kindertageseinrichtungen*, die traditionelle Gruppen (für 3-6-Jährige) *und* geöffnete Gruppen, *und/oder* Krippenplätze anbieten. Manche Einrichtungen bieten auch Gruppen mit *großer* Altersmischung (0-6-Jährige) und Hortplätze an.

Auch was die Einrichtungsgröße angeht, zeigt sich ein buntes und nach Ost und West differenziertes Bild. In den ostdeutschen Ländern besuchen 45 % der Kinder „große“ Einrichtungen mit über 100 Kindern; in den westdeutschen Bundesländern überwiegen die kleinen und mittleren Einrichtungen.⁴ Die Vielfalt der Kindertageseinrichtungen spiegelt sich auch in den unterschiedlichen *gruppenpädagogischen Konzepten*: So gibt es Einrichtungen mit fester Gruppenstruktur neben solchen mit „halboffenen“ Konzepten bis hin zu „offenen“ Einrichtungen, in denen Gruppen grundsätzlich aufgelöst sind. Es ist zu erwarten, dass Parameter wie Größe, Angebots- und Altersstruktur oder Gruppenkonzept Auswirkungen haben auf die Ausgestaltung der pädagogischen und religionspädagogischen Bildungsprozesse.

Charakteristisch für den Elementarbereich in Deutschland ist die *differenzierte Trägerstruktur* der Einrichtungen. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe, wobei nach dem Subsidiaritätsprinzip den freien Trägern der Vorrang zukommt, während die öffentliche Hand die Jugendhilfeplanung übernimmt und die Bereitstellung und Koordination einer ausreichenden Angebotsstruktur gewährleistet. Diese Besonderheit ist der geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Vorschulerziehung in Deutschland geschuldet, deren Anfänge auf die Initiative freier, in der Regel kirchlich-diakonischer und konfessioneller Träger zurückgehen, die erst im späten 19. Jahrhundert staatlich reglementiert und koordiniert wurden. Damit wird auch erklärbar, warum die Einrichtungen des Elementarbereichs in Deutschland in der Regel zum Zuständigkeitsbereich der Jugend- und Sozialbehörden gehören und nicht zur Bildungsadministration, obwohl wir, wie oben gesehen, seit dem Strukturplan von der Vorschulerziehung als der Elementarstufe des Bildungssystems sprechen.

Auch heute noch befindet sich die Mehrzahl der Einrichtungen des Elementarbereichs in freier Trägerschaft.⁵ 63,2 % der Kindertageseinrichtungen werden in Deutschland von freien Trägern betrieben, davon entfallen auf die evangelischen

² Vgl. dazu Deutsches Jugendinstitut 2008, 9ff.

³ Anders in den ostdeutschen Ländern, in denen traditionell die Krippen eine größere Bedeutung haben; vgl. Deutsches Jugendinstitut 2008, 86.

⁴ Vgl. ebd., 76f.

⁵ Dies gilt vornehmlich für Westdeutschland. Hier liegt der Anteil der freien Träger bei 65,8 % (Zahlen aus der Erhebung von 2006). In Ostdeutschland lag der Anteil 2006 bei 47,7 %, wobei im Zeitvergleich ein deutlicher Rückgang der öffentlichen Trägerschaft zu konstatieren ist: von 70,5 % im Jahr 1998 auf 52,3 % im Jahr 2006; vgl. Deutsches Jugendinstitut 2008, 101.

Träger (evangelische Kirchengemeinden und Diakonie) 26,4 % und auf die katholischen Träger 31,1 %. Damit stellen die beiden Kirchen mit insgesamt 57,5 % den größten Anteil der freien Träger, gefolgt vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, der allerdings im Zeitvergleich (von 2002 bis 2006) sein Angebot um 36,3 % ausbauen konnte, während die Anzahl der konfessionellen Einrichtungen in Deutschland stagnierte bzw. im Fall der katholischen Träger leicht zurückging.⁶ In absoluten Zahlen ausgedrückt, bedeutet dies, dass die evangelische Kirche in knapp 9000 Einrichtungen mehr als eine halbe Million Kinder betreut. Insgesamt besuchen in Deutschland 2,6 Millionen Kinder eine Kindertageseinrichtung.

Anders als im Schulbereich ist der Besuch einer Einrichtung des Elementarbereichs in Deutschland freiwillig und in der Regel auch mit Kosten verbunden. Dennoch besuchen über 92 % der 4-6-jährigen Kinder eine Vorschuleinrichtung. Diese Zahl belegt, dass die Vorschulerziehung in Deutschland faktisch als Elementarstufe des Bildungssystems akzeptiert ist. Politische Bemühungen gehen dahin, auch den verbleibenden Rest der Kinder über Maßnahmen wie Beitragsbefreiung im letzten Kindergartenjahr in den Elementarbereich zu integrieren.

Während sich die Zahlen bei den 4-6-Jährigen in Ost- und Westdeutschland weitgehend angenähert haben, sieht die Situation bei den unter 4-jährigen Kindern anders aus: in Westdeutschland besuchen nur 8 % der 0-3-Jährigen eine Vorschuleinrichtung im Unterschied zu den ostdeutschen Ländern, in denen die Zahl bei knapp 40 % liegt. Die Besuchsquote der 2-jährigen Kinder liegt in Westdeutschland bei 16,7 % (im Osten 72,6 %) und steigt im dritten Lebensjahr sprunghaft auf 74 % (im Osten: 90,4 %) an. Dies bedeutet, dass das dritte Lebensjahr – dies gilt eben auch zunehmend für Westdeutschland – den Beginn der Kindergartenbiografie markiert.⁷

Dem Elementarbereich als erster Stufe des Bildungssystems wird vom deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz ein *eigenständiger Bildungs- und Erziehungsauftrag* zugedacht. Elementarbildung unterscheidet sich von Prozessen schulischer Bildung insofern, als sie sich nicht an fest umrissenen und in Studentafeln fixierten Schulfächern orientiert und Lernen in vorgegebenen Zeiteinheiten und Stundenplänen organisiert. In Kindertagesstätten wird vielmehr der komplexe Alltag mit seinen herausfordernden Situationen didaktisch genutzt, um gemeinsames Lernen, Forschen und Experimentieren zu initiieren. Dieser spezifische Bildungsauftrag wurde bereits in dem im Kontext der Bildungsreform der 1970er Jahre entwickelten Konzept des sozialpädagogischen *Situationsansatzes* umgesetzt, der – inzwischen weiterentwickelt, präzisiert und den neuen Herausforderungen angepasst – durchaus als konzeptioneller Standard in Kindertagesstätten betrachtet werden kann. Heute wird allenfalls bildungstheoretisch pointierter als damals das Kind als Subjekt seines eigenen Bildungsprozesses gesehen, das seine Welt aktiv, neugierig und kompetent erforscht und zu verstehen versucht. Dabei ist es angewiesen auf eine erfahrungsreiche und -anregende Lernumgebung und auf die Interaktion mit zugewandten Erwachsenen, um seine Selbstbildungspotenziale zu aktivieren. Lernen und Wissenskonstruktion werden insofern als ko-konstruktiver Prozess aufgefasst.⁸ Bildung in Kindertagesstätten bezieht sich also auf die reale Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern und zielt auf grundlegende Lernkompetenzen sowie auf Bewältigungskompetenzen für gegenwärtige und zukünftige Lebensanforderungen.

⁶ Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2008, 102ff.

⁷ Vgl. ebd., 14.

⁸ Vgl. WUSTRACK 2009, 93.

In diesem Zusammenhang wird in der elementarpädagogischen Diskussion auf die immer notwendiger werdende Stärkung der *Resilienz* bei Kindern verwiesen, im Sinne der Herausbildung von psychischer Widerstandskraft gegenüber den psychosozialen Zumutungen der Umwelt, was neben Wissen auch die Stärkung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Konfliktfähigkeit einschließt.

Um den Bildungsauftrag des Elementarbereichs zu verdeutlichen und um die Bildungsinhalte und deren Umsetzung mit höherer Verbindlichkeit zu versehen, haben die Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004 einen gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen beschlossen, der anschließend auf Länderebene in Bildungsplänen und -empfehlungen konkretisiert und auf die jeweiligen Kontexte in den Ländern bezogen wurde.

Mittlerweile haben alle Bundesländer solche Bildungspläne für den Elementarbereich verabschiedet. Im „Gemeinsamen Rahmen“ und in den Bildungsplänen vieler Bundesländer wird die *Dimension „Religion, Werte, Sinn“* als eigenständiger Bildungsbe- reich neben Sprache, Naturwissenschaft/Technik, musisch-kreativer, motorischer und interkultureller Bildung und weiteren Bereichen ausformuliert.⁹ Insofern kann man sagen, dass religiöse Bildung *im Grundsatz* als Auftrag für die Einrichtungen des Elementarbereichs verstanden wird, und dies nicht nur für die konfessionellen Kindertagesstätten, sondern auch für die von öffentlichen Trägern geführten.

Mit der Aufnahme der religiösen Dimension folgen die Bildungspläne sowohl dem Anliegen zahlreicher Religionspädagogen, die grundlegend und vom Kind aus das Recht des Kindes auf Religion und religiöse Begleitung einfordern,¹⁰ als auch offiziellen kirchlichen Stellungnahmen, die religiöse Begleitung als unverzichtbare Dimension humaner Bildung im Elementarbereich deklarieren. So heißt es etwa in den 10 Thesen des Rates der EKD von 2007: „Die Frage nach Religion, Werten und religiöser Bildung reicht jedoch weit über kirchliche Einrichtungen hinaus. Die Aufgabe, Kinder bei der Wahrnehmung von Religion, bei der Auseinandersetzung mit Religion und bei der Aneignung von Religion zu unterstützen, betrifft alle Kindertagesstätten ganz unabhängig von der Trägerschaft.“¹¹ Religiöse Bildung im Elementarbereich ist zwar nicht wie der schulische Religionsunterricht als kooperative Gestaltungsaufgabe von Staat und Religionsgemeinschaften grundgesetzlich abgesichert, aber – so lassen sich die staatlichen Bildungspläne ebenso wie die kirchlichen Stellungnahmen lesen – als solche gewünscht und intendiert. In Zukunft werden neue Formen der Zusammenarbeit von Kirchen und öffentlichen Trägern in der religionspädagogischen Begleitung von Kindertagesstätten wie in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals gesucht werden müssen, um das Recht jedes Kindes auf religiöse Bildung und Begleitung zu realisieren.

2. Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Kinder im Elementarbereich

In Deutschland besuchen fast alle 4-6-jährigen Kinder eine Einrichtung des Elementarbereichs. Insofern kann man davon ausgehen, dass in den Kindertagesstätten alle sozialen Milieus und Bildungsschichten repräsentiert sind. Jedoch sind sie heterogen auf die Einrichtungen verteilt. Denn ein entscheidendes Kriterium für die Wahl einer

⁹ Vgl. BEDERNA u.a. 2009, 22ff.

¹⁰ Vgl. etwa SCHWEITZER 2005, 83ff.

¹¹ EKD 2007, 5.

Kindertagesstätte ist die mit der Wohnortnähe verbundene gute Erreichbarkeit. Von daher bietet sich bei den Tageseinrichtungen, ähnlich wie bei den Grundschulen, ein hoch differenziertes Bild, was die sozialen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse der Kinder und ihrer Familien im jeweiligen Wohnumfeld angeht. Jede einzelne Einrichtung ist herausgefordert, sich mit der soziokulturellen Situation ihres Einzugsbereichs pädagogisch und konzeptionell auseinanderzusetzen, was im Ergebnis zu höchst unterschiedlichen Profilen führt.

Die soziokulturelle Heterogenität der in den Tageseinrichtungen betreuten Kinder lässt sich empirisch markant an deren familiärer Herkunft belegen. Während in Ostdeutschland lediglich 5,2 % der 3-6-jährigen Kinder einen Migrationshintergrund haben, stammt in Westdeutschland gut jedes vierte Kind in Tageseinrichtungen aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde (insgesamt 27 %).¹² In der Mehrheit dieser Familien (total 16,9 %) ist Deutsch nicht die vorrangig gesprochene Sprache, was die Tagesstätten in ihren Bemühungen um frühkindliche Sprachförderung natürlich vor besondere Herausforderungen stellt. Dies um so mehr als in den westdeutschen urbanen Ballungszentren viele Einrichtungen *mehrheitlich* von Kindern mit Migrationshintergrund besucht werden,¹³ die von daher wenig Möglichkeiten haben, in der natürlichen Umgebung des Kindergartenalltags die deutsche Sprache zu erlernen. Die pädagogische Arbeit stellt sich hier völlig anders dar als in ländlichen Regionen oder auch in Ostdeutschland, wo lediglich knapp 2 % der Kindertagesstätten einen mehr als 25 %igen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund haben.

Auffallend ist auch, dass unter den Familien, die ihre 4-6-jährigen Kinder nicht in eine Tageseinrichtung geben (insgesamt etwa 8 %), überdurchschnittlich viele aus sozial prekären und bildungsfernen Schichten vertreten sind.

Kinder im Vorschulalter *denken anders* als Grundschulkindern und als Erwachsene. Im Anschluss an die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie Jean Piagets beschreibt man die Besonderheiten des kindlichen Denkens im Vorschulalter im allgemeinen mit *Anthropomorphismus*, *Artifizialismus*, *Animismus*, *Zentrismus* und *konkreter Anschaulichkeit*.¹⁴ Das kleine Kind lebt in einer Welt, in der Realität und Phantasie, Wirklichkeit und Traum, Ernst und Spiel noch nicht trennscharf voneinander unterschieden werden. Gegenstände werden beseelt, alltägliche Handlungsabläufe magisch besetzt. Im Spiel wird die Puppe zu einem durchaus eigenwilligen Wesen, das fühlen, denken, sprechen kann, das Schmerz empfindet und traurig oder fröhlich ist. Bedeutsame Handlungsvollzüge (wie etwa das abendliche Einschlafritual) müssen stets nach dem gleichen Schema ablaufen, um wirksam zu sein. Das Weltbild des Kindes ist sehr an konkrete Anschauung gebunden; so werden z.B. Himmel und Hölle als lokalisierbare Orte, nicht als symbolische Verdichtungen gedacht. Die Gottesbilder von Vorschulkindern haben ausgesprochen anthropomorphe Züge. Gott wird, artifiziellistischem Denken entsprechend, als „Schöpfer“ sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände (der Blumen, Häuser, Berge) vorgestellt. Viele Experimente Piagets haben gezeigt, dass das Denken des Vorschulkindes zentriert ist, d.h. sich nur auf jeweils *einen* Aspekt beschränkt und sich nur aus der jeweiligen Perspektive des Kindes vollzieht, was ihm noch nicht ermöglicht, die Dinge auch aus der Perspektive eines anderen zu sehen oder komplexe Zusammenhänge zu verstehen.

¹² Zahlen von 2006; vgl. Deutsches Jugendinstitut 2008, 161ff.

¹³ In Hamburg z.B. sind dies 28,8 % aller Einrichtungen.

¹⁴ Vgl. MÖLLER 2000, 254ff.

James W. Fowler spricht, Piagets Untersuchungen weiterführend, in seinem Stufenmodell religiöser Entwicklung hinsichtlich des Vorschulalters von „intuitiv-projektivem“ und „mythisch-wörtlichem“ Glauben.¹⁵ Die Stärke dieser Stufe ist Fowler zufolge die Entstehung und Entwicklung der Einbildungskraft, die durch Geschichten und Gesten Erwachsener angeregt und vom Kind mit seiner eigenen Erfahrungswelt, seinen Vorstellungen und Gefühlen, verknüpft wird.

Religiöse Bildungsprozesse im Elementarbereich müssen diese spezifischen Strukturen kindlicher Kognition zur Kenntnis nehmen, wenn sie wirksam und nachhaltig sein wollen. Dabei dürfen die kindlichen Denkschemata jedoch nicht als defizitär disqualifiziert und die religiösen Vorstellungen des Vorschulkindes als möglichst rasch zu korrigierende Fehlinterpretationen verstanden werden. Vielmehr ist ernst zu nehmen, dass sich das Kind auf *seine* Weise und mit *seinen* Möglichkeiten seriös mit denselben existenziellen und „letzten“ Fragen auseinandersetzt, die auch den Erwachsenen umtreiben. Das Kind ist als Subjekt seiner eigenen religiösen Entwicklung zu verstehen und seine aktive Rolle bei der Aneignung und Konstruktion von religiösem Wissen muss unterstützt werden. Die Praxis zeigt, dass auch Vorschulkinder zu durchaus eigenständigen, Kognitionsstufen transzendierenden theologischen Denkleistungen fähig sind, wenn ihnen in der Tagesstätte entsprechend Raum und Anregung gegeben wird. Religiöse Elementarbildung in diesem Sinne erfordert Erwachsene, die sich sensibel auf die religiöse Vorstellungswelt der Kinder einlassen und sich als Gesprächspartner anbieten, die mit den Kindern auf Augenhöhe über letztlich „unentscheidbare Fragen“¹⁶ kommunizieren. Kinder im Vorschulbereich religiös zu bilden, heißt nicht, dogmatisch richtige Antworten auf Kinderfragen zu geben, sondern die kindliche Neugier- und Fragehaltung zu fördern, die Nachdenklichkeit des Kindes und seine Bereitschaft, sich betreffen zu lassen von existenziellen Herausforderungen, anzuregen. In religiösen Bildungsprozessen werden Wahrnehmungen und Erlebnisse von Kindern als prinzipiell deutungsoffen, aber auch deutungsbedürftig interpretiert. Somit wird in der Kindertagesstätte der *Grundstein* für die Entwicklung von religiöser Kompetenz gelegt.

3. Charakteristik des religionspädagogischen Fachpersonals und seiner Ausbildung

Der überwiegende Teil des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten hat die an einer Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik erworbene Qualifikation als Erzieher/-in. Daneben ist der Anteil von akademisch ausgebildeten Frühpädagogen in Deutschland noch marginal.¹⁷ Aber auch hierzulande zeigt sich seit 2004 eine Entwicklung hin zur Akademisierung der Erzieherinnenausbildung. Im Januar 2010 boten 55 Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Berufsakademien) bereits 79 unterschiedliche Ausbildungsgänge für frühkindliche Pädagogik an, die sich inhaltlich differenzierten in elementarpädagogische Studienangebote (auf die Tätigkeit als Erzieher/-in vorbereitende), beruflich spezialisierende Qualifikationen (z.B. Kindertanzpädagogik) und Managementkurse

¹⁵ Vgl. FOWLER 2000, 139ff.

¹⁶ Vgl. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 298, wonach „... Antworten auf unentscheidbare Fragen durch die Freiheit unserer Wahl bestimmt werden“ – im Unterschied zu Antworten auf entscheidbare Fragen.

¹⁷ In Westdeutschland 2,6 %, in Ostdeutschland 1,6 % (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2008,184.) In den meisten europäischen Ländern hingegen ist die akademische Ausbildung von Erzieherinnen Normalität.

für leitende Tätigkeiten in Kindertagesstätten.¹⁸ Dennoch werden quantitativ auch zukünftig die meisten Elementarpädagogen an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik ausgebildet werden. Mittelfristig wird es insofern zu einer *Teilakademisierung* der Erzieherinnenausbildung und zu einem Nebeneinander von Fachschulen und Hochschulen als Ausbildungsorte für elementarpädagogische Berufe kommen.

Der Erzieherberuf ist nach wie vor eine überwiegend weibliche Profession. Bemerkenswert ist, dass sich in den letzten 20 Jahren die Altersstruktur signifikant verschoben hat. Heute ist jede zweite Erzieherin älter als 40 Jahre, wohingegen dies 1990 in Westdeutschland bei lediglich 20 % der Fall war. Der Erzieherinnenberuf ist zu einem Beruf auf Lebenszeit geworden, der allerdings in zunehmendem Maße in Teilzeit ausgeübt wird. So liegt die Teilzeitquote bei über 50 %, was hinsichtlich der Professionalität des Berufs nicht unproblematisch ist.¹⁹

Die Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik versteht sich als *berufliche Qualifikation* und ist insofern eingegliedert in das öffentliche Berufsschulwesen. Wie bei den Kindertagesstätten gibt es auch in der Ausbildungsstruktur ein Nebeneinander von öffentlichen und freien Trägern. In evangelischer Trägerschaft befinden sich ca. 13 %, in katholischer Trägerschaft ca. 22 % der Ausbildungsstätten.²⁰ Die Zugangsvoraussetzungen zur Fachschule für Sozialpädagogik sind in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. In den meisten Ländern wird eine vollschulische, 2-jährige Ausbildung an einer Höheren Berufsfachschule verlangt. Die Ausbildung an der Fachschule selbst umfasst in der Regel zwei, Theorie und Praxis verbindende Schuljahre, an die sich ein einjähriges Berufspraktikum anschließt. In dieser Struktur präsentiert sich die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Kontext als „postsekundäres Kurzstudium“ nach mindestens 12-jähriger schulischer Grundbildung und mittlerem Bildungsabschluss.

Die religionspädagogische Ausbildung realisiert sich im Unterrichtsfach „Ev./kath. Religionslehre/Religionspädagogik“, nach den Bestimmungen des Art.7,3 des Grundgesetzes in Kooperation zwischen Kirchen und Staat und mit einem Stundenumfang von zwei (in kirchlichen Einrichtungen oft auch drei) Wochenstunden. Im Unterschied zu den öffentlichen Schulen ist die Teilnahme am Religionsunterricht in den kirchlichen Schulen verpflichtend.

Obwohl die Fachschulen längst auf dem Weg der Reform sind und z.B. starre Fächergrenzen zugunsten von Lernbereichen oder Modulen auflösen, lässt sich nicht übersehen, dass es sich bei der Erzieherinnenausbildung um eine *schulische* Ausbildung handelt mit geschlossenen Curricula, geringen Selbststudienanteilen, oft starren Klassenstrukturen und mit Lehrpersonal, das in der Regel eine staatliche Lehrerausbildung absolviert hat und nicht in Forschung und Wissenschaft eingebunden ist. Die Disziplin Religionspädagogik kann von den Studierenden nicht frei gewählt werden, sondern ist ordentliches Lehrfach, von dem man sich allenfalls abmelden kann. Diese Bedingungen haben natürlich Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung der religionspädagogischen Ausbildung. So kann man bei den 17-25jährigen, meist weiblichen Schülern nicht immer davon ausgehen, dass sie ein intrinsisches Interesse an Religion schon mitbringen. Im besten Fall *weckt* der Unterricht ihr Interesse an Religion, indem er didaktisch bei den Schülerinnen selbst und ihren lebensweltlichen Erfahrungen ansetzt und sie religiöse Bezüge in ihrer Biogra-

¹⁸ Vgl. PASTERNAK 2010, 26ff.

¹⁹ Vgl. Deutsches Jugendinstitut 2008, 195ff.

²⁰ Vgl. MÖLLER 2005, 211ff.

fie und Lebenswelt selbst entdecken lässt. Didaktisch verschränkt mit Prozessen religiöser Selbstreflexion können dann auch die religiösen Bedürfnisse von Kindern und die Herausforderungen einer religionspädagogischen Praxis im beruflichen Handeln von Erzieherinnen in den Blick kommen.²¹

Die religiöse Bildung im Elementarbereich wird also zum größten Teil nicht von eigens ausgebildeten Religionspädagogen verantwortet, sondern von Erziehern/Erzieherinnen, die eine eher praxis- als theorieorientierte, generalisierte pädagogische Schulausbildung durchlaufen haben, die in großer Breite für sozialpädagogisches Berufshandeln qualifiziert. (Erzieher/-innen werden nicht nur in Kindergärten und Krippen, sondern auch in Horten und Heimen eingesetzt.) Dabei ist Religion in Ausbildung und Praxis nur *ein* Aspekt und in der Wahrnehmung vieler Beteiligter ein eher peripherer. So verwundert es nicht, dass sich viele Erzieherinnen verunsichert zeigen hinsichtlich der Praxisanforderungen einer religiösen Bildung in Kindertagesstätten und auch – das gilt insbesondere für Absolventen staatlicher Ausbildungsstätten – relativ unzufrieden sind mit der Qualität ihrer religionspädagogischen Ausbildung.²² Hier bietet sich ein Feld für vertiefende Professionalisierungsmaßnahmen und speziell für religiöse Bildung qualifizierende Weiterbildungskurse, das von den religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen auch schon zum Teil intensiv wahrgenommen wird.

Die kirchlichen Ausbildungsstätten setzen in der Regel größere Ressourcen für die religionspädagogische Ausbildung ein und öffnen sich auch eher der Akademisierung der Ausbildung, insofern sie vielfach Kooperationen mit Fachhochschulen und Universitäten vereinbaren. Von den Anforderungen der Praxis religiöser Bildung im Elementarbereich her gesehen, ist diese Entwicklung zu begrüßen. Längerfristig sollte ein akademisches Niveau der religionspädagogischen Ausbildung für den Elementarbereich angestrebt werden.

4. Entwicklungen innerhalb der Religionsdidaktik des Elementarbereichs

Für die religiöse Bildung im Elementarbereich gibt es im Unterschied zur Schule keine, über die allgemeinen Bestimmungen der Bildungspläne (s.o.) hinaus gehenden differenzierten Curricula, die detailliert beschreiben, was die Kinder am Ende der Kindergartenzeit wissen bzw. können sollen. Jedoch haben sich in der religionspädagogischen Diskussion der letzten vierzig Jahre einige religionsdidaktische Standards herausgebildet, die unhintergebar sind.

Dazu gehört die schon im Religionspädagogischen Förderprogramm²³ als grundlegend beschriebene Aufgabe religiöser Elementarbildung, herausfordernde Lebenssituationen, in denen Kinder sich befinden, in eine dynamische Begegnung mit christlich-biblischer Überlieferung zu bringen. In dieser Spannung von *Situation* und *Tradition* vollzieht sich elementare religiöse Bildung und Erziehung: auf der einen

²¹ Vgl. zur Didaktik der religionspädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen: MÖLLER 2000 und MÖLLER 1996, 267ff.

²² So ein allerdings nicht repräsentatives Ergebnis der Studie von Schweitzer u.a.; vgl. SCHWEITZER u.a. 2008, 204f.

²³ Das Religionspädagogische Förderprogramm wurde in den Jahren 1975ff. von einer Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts entwickelt. Es reagierte kritisch-konstruktiv auf die im Kontext der damaligen Bildungsreform erschienenen „Didaktischen Einheiten“ des Curriculums „Soziales Lernen“, die es anthropologisch zu vertiefen und um religiöse Bezüge und Sinn- und Deutungsdimensionen zu erweitern versuchte.

Seite erfährt die kindliche Situation durch die Tradition Deutung und Orientierung, was dem Kind die Bearbeitung und Bewältigung der Situation erleichtert. Auf der anderen Seite gewinnt die biblisch-christliche Überlieferung in ihrer Bezogenheit auf eine konkrete Lebenssituation überhaupt erst Bedeutung für das Kind. Diese dialogische Struktur von Situation und Tradition impliziert, dass religionspädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte kein speziell ausgewiesenes und zusätzliches Angebot ist, sondern in die alltägliche Arbeit der Einrichtung integriert und mit anderen Aufgaben vielfältig verflochten wird. Religiöse Elementarbildung in diesem Sinne ist eine anspruchsvolle Aufgabe und erfordert vom Fachpersonal hermeneutische Kompetenz in zweifacher Hinsicht: es muss menschliche Lebenssituationen in ihrer Sinn- und Tiefendimension reflektieren und biblische Tradition auf diese hin auslegen können.

Religiöse Elementarbildung stellt das Kind in den Mittelpunkt. Sie arbeitet sich nicht an einem Katalog vorgegebener religiöser Inhalte ab, sondern orientiert sich an dem, was das Kind braucht. Damit kommen kindliche Grundbedürfnisse in den Blick wie Vertrauen finden, angenommen werden, Hoffnung und Mut schöpfen, sich selbst etwas zutrauen etc.

Unter diesen Prämissen lassen sich für die Praxis religiöser Bildung und Erziehung im Elementarbereich vier Felder beschreiben, in denen sie sich, je nach der Situation vor Ort in unterschiedlicher Gewichtung, aktualisiert.²⁴

(1) Grundlegend für religiöse Prozesse von Bildung und Erziehung im Elementarbereich ist das Arrangement einer sozialen Atmosphäre in der Einrichtung, in der die Kinder Erfahrungen von Geborgenheit, Angenommenwerden, Zugehörigkeit, aber auch von Freiheit und Bindung machen können. Diese Atmosphäre materialisiert sich u.a. in einer wertschätzenden Beziehung der Erziehenden zu den Kindern, in einem freundlichen und einladenden Raumkonzept, in einer achtsamen Organisation des Alltagslebens, in einem respektvollen Umgangstil und einem akzeptierenden Erziehungsklima. Religiöse Bildung und Erziehung realisiert sich hier also *indirekt*, noch bevor religiöse Kontexte verbalisiert oder explizit gemacht werden, wie Norbert Mette bemerkt: „Religiöse Erziehung qua christliche Erziehung ist nicht in erster Linie ein Vertrautmachen mit Inhalten oder bereits interpretierten Erfahrungen, sondern grundlegend die Vermittlung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins. Man wird sogar sagen dürfen, dass jede Erziehung, die auf unbedingter Liebe basiert und in der die Beteiligten sich gegenseitig schöpferische Freiheit auf eine offene Zukunft hin zumuten, in ihrem Kern genau das realisiert, was christliche Praxis ist.“²⁵

Die Betonung der indirekten Ebene religiöser Bildung konvergiert im übrigen mit tiefenpsychologischen Erkenntnissen, die besagen, dass die Entwicklung einer „reifen“ Religiosität ganz wesentlich mit den ersten sozialen Beziehungen des Kindes und dem darin begründeten Urvertrauen zusammenhängt. Für den Säugling ist die versorgende, pflegende, schützende Mutter gewissermaßen der „erste Gott“. In der Phase der Lösung aus der symbiotischen Bindung an sie schafft sich das Kind selbst psychische Repräsentanzen – „Übergangsobjekte“, wie Donald W. Winnicott sie nennt –, die auch in der Trennung die ursprüngliche Einheit symbolisieren.²⁶ In diesen psychischen Prozessen erwirbt das Kind die grundlegende Fähigkeit zur Symbo-

²⁴ Vgl. dazu MÖLLER 1998, 32ff.

²⁵ METTE 1983, 275f.

²⁶ Vgl. MÖLLER / TSCHIRCH 2009, 95ff.

lisierung, die es ihm ermöglicht, sich später auch religiöse Symbole und Gottesbilder zu erschließen.

Wenn diese Erfahrungsdimension unbedingten Erwünscht- und Angenommenseins Kindern in der Tagesstätte zugänglich ist, macht es Sinn, sie mit biblischen Geschichten, Liedern, Gebeten und Ritualen zum Ausdruck zu bringen und damit den Kindern Sprach- und Deutungshilfen ihrer Erfahrungen anzubieten.

(2) Ein zweites Feld religiöser Bildung im Elementarbereich zielt darauf ab, Kindern spirituelle, die Tiefendimension der Wirklichkeit erschließende Erfahrungen anzubieten. Dazu gehört „[...] die Erfahrung von Stille inmitten einer hektischen und lauten Umwelt; oder die Erfahrung der Dankbarkeit und Ehrfurcht dem Leben gegenüber, das eben nicht wie selbstverständlich in unserer Verfügungsgewalt liegt. Kinder sollten erleben, dass ab und an die ‚Zeit angehalten‘ wird – im intensiven Erleben einer Feier oder im Ritual, das den ‚normalen‘ Ablauf des Alltags im Kindergarten durchbricht.“²⁷ Dieses religionsdidaktische Feld knüpft an Überlegungen Maria Montessoris an, die in ihrer Arbeit entdeckte, wie sehr Kinder sich nach Ruhe und Stille sehnten und wie entspannt und gestärkt sie sich nach entsprechenden „Stilleübungen“ fühlten.²⁸ Sie rekurriert damit aber auch auf Traditionen christlicher Mystik, wie sie etwa Hubertus Halfbas für die Religionspädagogik aktualisiert, insofern er Kindern die „verlorene Dimension“ des Schauens mit dem „inneren Auge“ wieder erschließen will – ein Schauen, das die Wirklichkeit in ihrer Tiefe und ihren Sinnzusammenhängen aufspürt und das das schauende Subjekt in ein von allen Verwertungszwängen befreites, spirituelles Verhältnis zu den Dingen versetzt. Dabei wird angenommen, dass die spirituelle Praxis des „inneren Schauens“ das Leben reicher und intensiver macht. In dieser Hinsicht können Erwachsene vermutlich viel von Kindern lernen, die sich oft noch unverkrampft und natürlich von meditativer Atmosphäre und feierlicher Stimmung faszinieren lassen.

Dieses zweite Feld religiöser Bildung und Erziehung wird in der Praxis der Kindertagesstätten relativ häufig inszeniert. Neben den schon erwähnten Stilleübungen gehören zu den einschlägigen Praxisformen auch elementare Sinnesübungen zum Tasten, Riechen, Lauschen, Schmecken und Sehen, Übungen zur Körperwahrnehmung, Phantasiereisen, meditatives Malen und Tanzen, aber auch Meditation und Gebet. Dabei wird das Gebet oft als Anschluss an Stille- und Sinnesübungen konzeptualisiert. Während Stilleübungen die innere Welt des Kindes ordnen und Erfahrungen von Staunen und Dankbarkeit gegenüber der Natur und dem Leben hervorrufen, bieten Gebete in der Kindertagesstätte Sprechhilfen an, um diese Erfahrungen zu kommunizieren. „Kinder lernen die Welt *kennen* über das sinnliche Begreifen und Erspüren. Kinder lernen die Welt *verstehen* über das Benennen und Kommunizieren dessen, was sie sehen und erleben. Hierbei brauchen sie Begleitung und Anregungen, auch im Gebet.“²⁹

(3) Damit ist das dritte Feld religiöser Bildung im Elementarbereich bereits genannt: die *religiöse Kommunikation*. Das Sprechen über Religion wird in der Tagesstätte nicht von außen an die Kinder herangetragen, sondern wird von ihnen selbst eingefordert. Denn sie begegnen in ihrer Lebenswelt ständig religiösen Zusammenhängen und wollen darüber reden. Sie erleben, wie in ihren Familien kirchliche Feste gefeiert werden; sie nehmen in ihrem Wohnviertel die besondere Architektur kirchlicher Ge-

²⁷ MÖLLER 1998, 34.

²⁸ Vgl. SYLLA 2009, 233ff.

²⁹ Ebd., 241.

bäude wahr; sie hören in den Medien von Naturkatastrophen und unendlichem Leid von Menschen und möglicherweise jemanden in diesem Kontext das Wort „Gott“ benutzen; sie erleben Abschiede und Neubeginne mit; vielleicht begegnen sie sogar dem Tod und bekommen mit, wie Menschen darauf mit Trauer, Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit reagieren. Alle diese Wahrnehmungen und Erlebnisse müssen verarbeitet und in das sich ausdifferenzierende Weltbild des Kindes integriert werden. Dazu brauchen Kinder Erwachsene als aufmerksame Zuhörer und sensible Gesprächspartner. Religiöse Kommunikation kann in diesem Verständnis kein Spezifikum einer konfessionellen Kindertagesstätte sein, sondern ist von jeder elementarpädagogischen Praxis gefordert, in der pädagogisches Fachpersonal sich ernsthaft um die Bildung und Förderung von Kindern bemüht. Die oft als Argument gegen religiöse Kommunikation im Kindergarten vorgebrachte Wahrnehmung, dass Kinder nicht von sich aus auf religiöse Zusammenhänge zu sprechen kommen, lässt sich in zweierlei Hinsicht deuten: erstens, dass Erziehende oft die religiösen Konnotationen in den Äußerungen von Kindern gar nicht wahrnehmen, und zweitens, dass Kinder im Kontakt mit Erwachsenen sehr schnell spüren, mit welchen Fragen und Anliegen sie kommen dürfen und mit welchen nicht.

In der Praxis der Kindertagesstätten wird die religiöse Kommunikation insbesondere im Projekt „Kindertheologie“ konzeptualisiert.³⁰ Hilfreich für die Praxis ist die Unterscheidung der Aspekte der Theologie *von, mit und für* Kinder.³¹ Theologie *von* Kindern bedeutet, dass Kinder ihre eigenständigen Deutungen und Ideen in das Gespräch einbringen und Erziehende in erster Linie aufmerksam zuhören ohne vorschnell zu interpretieren. Dabei sollte die „hermeneutische Differenz“ zwischen den kognitiven Möglichkeiten von Erwachsenen und Kindern produktiv wahrgenommen werden, um Gesprächsverläufe zu optimieren und Erkenntnisprozesse zu generieren. Die Erziehenden sollten die spezifischen kognitiven Voraussetzungen bei den Kindern kennen und sie im Gespräch berücksichtigen ohne die Kinder auf diese Grenzen festzulegen. Theologie *mit* Kindern meint den Prozess des Suchens und Fragens, den Kinder und Erwachsene gemeinsam gehen. Die Erziehenden halten sich mit Interpretationen weiterhin zurück, aber sie fragen nach, fassen zusammen und weisen auf Argumentationslücken hin. Voraussetzung dabei ist, dass es den Kindern zugetraut wird, Theologie zu betreiben und eigenständig kognitive Entdeckungen zu machen. Theologie *für* Kinder bedeutet, dass die Erziehenden von sich aus Impulse und Anregungen zum Weiterdenken einbringen. Dies können religiöse Symbole, biblische Geschichten, religiöse Lieder und Bilder sein, die dem Kind Deutungshilfen anbieten und Perspektiven eröffnen, die es zu neuem Fragen und Suchen herausfordern. In diesem Sinne ist das Theologisieren von, mit und für Kinder ein offener und dynamischer Prozess, in dem Einsichten von Kindern formuliert, überprüft, reformuliert und im Horizont christlich-biblischer Tradition kontextualisiert werden. In diesen Prozess bringen sich die Erziehenden authentisch ein: mit ihrem Glauben und ihren Überzeugungen, aber auch mit ihren Zweifeln und Unsicherheiten. Er verlangt von ihnen, sich selbstreflexiv mit ihrem Glauben und ihrer religiösen Biografie auseinander zu setzen, bietet aber auch die Chance, dass beide, Kinder und Erwachsene, voneinander lernen und im Glauben wachsen.

³⁰ Einen informativen Überblick über Gegenstand und Entwicklung des Projekts „Kindertheologie“ bietet Simone Wustrack in ihrer Arbeit; vgl. WUSTRACK 2009, 131ff.

³¹ Vgl. z.B. FREUDENBERGER-LÖTZ 2007, 296ff.

(4) Weltanschaulich und religiös bunt gemischte Gruppen sind, wie wir oben gesehen haben, in vielen deutschen Kindertagesstätten längst Normalität. Von daher steht die *interreligiöse Bildung* als viertes Feld religiöser Bildung ganz oben auf der Agenda der religionspädagogischen Theorie und Praxis im Elementarbereich. Auf die mit der religiösen Vielfalt verbundenen differenzierten Herausforderungen hat die Religionspädagogik für den Vorschulbereich bislang aber noch keine wirklich konsistenten Antworten gefunden. Die Herausforderungen liegen auf verschiedenen Ebenen.

Erstens ist gesellschaftlich zu beobachten, dass in der zweiten und dritten Generation der Migrantenfamilien in Deutschland deren Religion (in den meisten Fällen der Islam) eine zunehmende Bedeutung für ihre kulturelle Selbstdefinition gewinnt. Es ist davon auszugehen, dass auch bei den Kindern aus diesen Familien Religion zunehmend höher besetzt ist. Viele Kindertagesstätten, vor allem solche in öffentlicher Trägerschaft, blenden den religiösen Faktor in der interkulturellen Erziehung allerdings aus, weil sie angesichts dieser Entwicklung und eines eigenen klischeehaften Islam-Bildes verunsichert sind. Wenn Religion aber integraler Bestandteil von Kultur ist, dann gehört religiöse Bildung in die interkulturelle Erziehung, und zwar in *allen* Kindertagesstätten.

Zweitens gehen viele religionspädagogische Konzepte von der Annahme aus, dass sich in einer multireligiösen Kindertagesstätte verschiedene *Religionen* begegnen. Daraus folgt in praktischer Konsequenz oft der Vorschlag, interreligiöse Bildung so zu konzeptualisieren, dass sich Kinder unterschiedlicher Religion im „Gaststatus“ begegnen: *die* muslimischen Kinder laden *die* christlichen Kinder zu *ihrem* Fest ein und umgekehrt. Demgegenüber ist aber zu bedenken, dass sich in der Tagesstätte nicht Religionen in Reinform begegnen, sondern gefiltert durch die jeweilige kulturellen Traditionen der Herkunftsfamilien. Von daher müsste interreligiöse Bildung zunächst einmal erforschen, welche religiösen Traditionen in den Familien gepflegt werden und wie sich die Familien selbst religiös-kulturell definieren.

Drittens muss die Frage nach der Entwicklung von religiöser Identität bei Kindern beantwortet werden. Kann sie sich in der alltäglichen Konfrontation mit pluralen und oft uneinheitlichen religiösen Anschauungen und Werten herausbilden oder brauchen die Kinder *zunächst* eine feste Beheimatung in ihrer eigenen Religion?

Interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Kindertagesstätte bietet fraglos große Lernchancen im Hinblick auf das Leben in einer weltanschaulich immer vielgestaltiger werdenden Gesellschaft: Sie legt den Grundstein für die Herausbildung von Pluralitätsfähigkeit und interkultureller Kompetenz. „Religiös-weltanschaulich gemischte Kindergruppen machen die Institution Kindergarten zu einem besonders geeigneten Ort, an dem interreligiöse Pädagogik im ganzheitlichen Sinne weiterentwickelt werden könnte – Lernen an lebensweltlichen Themen, mit allen Sinnen und generationenübergreifend (mit Eltern und Erzieher/-innen) lässt sich hier leichter realisieren als im Schulbereich.“³²

5. Religiöses Leben in Kindertagesstätten

Anders als in Schulen gehört das *religiöse Leben* zum didaktischen Kernbereich von Kindertagesstätten – zumindest den konfessionellen. Kindertagesstätten verstehen sich als Lernorte, in denen sich im täglichen Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse vollziehen. Lernen geschieht dort

³² DOMMEL 2005, 442.

nicht in einzelnen als Lernfächer voneinander unterschiedenen Sachkontexten, sondern in den natürlichen Lebenszusammenhängen. Zu den alltäglichen Lebensvollzügen im Kindergarten gehören selbstverständlich auch Feste, Feiern und Rituale.

Im Elementarbereich wird sehr bewusst die strukturierende und entlastende Funktion von Ritualen für Kinder wahrgenommen und pädagogisch genutzt. Der Morgenkreis und das Abschiedsritual gehören zu den Standards des Kindergartenalltags und werden oft auch mit religiösen Bezügen (Gebete, geistliche Kinderlieder, Gesten) versehen. Rituale haben die Funktion, Übergangssituationen zu gestalten und die Transitionen zu erleichtern. Das gilt für die genannten Tagesrituale ebenso wie für jahreszeitliche Rituale (z.B. Geburtstag, Neujahrstag, Kindergartenabschied) oder Rituale zur Kontingenzbewältigung (z.B. Trauerfeier anlässlich des Todes eines Menschen, Abschied beim Wohnortwechsel eines Kindes).

Hinsichtlich der jahreszeitlichen Feste gibt es in den Kindertagesstätten in der Regel eine lebendige Feierkultur. So werden nicht nur die Jahreszeiten begrüßt, sondern auch die großen kirchlichen Jahresfeste (vornehmlich der Advent- und Osterkreis sowie Erntedank) in der Kindergruppe gefeiert und oft auch mit religionspädagogischen Aktivitäten begleitet. Da in der Elementarpädagogik die pädagogischen Impulse von der Wahrnehmung der Kinder in ihren jeweiligen Lebenskontexten ausgehen, gehören auch die Feste, die von den nicht-christlichen Familien gefeiert werden, in den Alltag der Kindertagesstätte.

Kindertagesstätten haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Zu den Veränderungsprozessen gehört auch die programmatische Öffnung der Kindertagesstätte in das Gemeinwesen hinein, die verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern, Nachbarn, Schulen und Institutionen des Stadtteils. Viele Kindertagesstätten werden zu Häusern für Kinder und Familien, in denen auch für Eltern soziale Unterstützungs- und Beratungssysteme entstehen. Konfessionelle Einrichtungen haben dabei die Chance auf Ressourcen der Kirchengemeinden für religiöse Bildungsprozesse zurück greifen zu können. Die Kinder können in der Kirchengemeinde vielfältige Entdeckungen machen: Kirchen werden kirchraumpädagogisch als besondere Räume wahrgenommen, in denen sich der Glaube und die Hoffnung von Menschen materialisieren.³³ Ehrenamtliche Mitarbeiter, Pfarrer/-innen, alte Menschen können als Gesprächspartner gewonnen werden, die den Kindern authentisch Möglichkeiten einer Lebensgestaltung aus dem Glauben eröffnen. Insofern braucht die Kindertagesstätte die Kirchengemeinde, denn sie „[...] ist der Ort, an dem Religion in einer ganz konkreten Form gelebt wird: in der Feier des Gottesdienstes für Kinder und Erwachsene ebenso wie in Gruppen für Menschen verschiedenen Alters und mit verschiedenen Interessen.“³⁴

6. Stand der Religionsdidaktik für den Elementarbereich

Es gibt im deutschsprachigen Raum mittlerweile eine ganze Reihe unterschiedlicher religionspädagogischer Arbeitshilfen für die religiöse Bildung im Elementarbereich, von theoriegeleiteten Konzepten über praxisorientierte Modelle bis hin zu Praxismaterialien wie Kinderbücher, Bilderbücher etc. Einen Überblick über die einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte bietet Silvia Habringer-Hagleitner in ihrer

³³ Zur Kirchraumpädagogik im elementarpädagogischen Kontext vgl. HECKE-BEHRENDTS 2009, 209ff.

³⁴ KÜSEL 2009, 142.

Studie.³⁵ Sie unterscheidet zwischen Konzepten explizit christlich-religiöser und implizit christlich-religiöser Bildung, wobei sie das Unterscheidungsmerkmal an der engen bzw. weiten Fassung des Religionsbegriffs festmacht. Daneben identifiziert sie Konzepte spiritueller-religiöser Bildung, die im Unterschied zu den erstgenannten „christentumsproduktiven“ Konzepten als „religionsproduktive“ Ansätze zu qualifizieren seien.³⁶ Die „integrativen“ Konzepte als vierte Kategorie gehen, so die Autorin, von einem weiten Religionsbegriff aus, wollen aber auch Bestände christlicher Tradition sichern. Schließlich nennt sie als fünften Bereich Konzepte interreligiösen Lernens. Welche dieser Ansätze wirklich in der Praxis religiöser Bildung in Kindertagesstätten angekommen sind, lässt sich schwer entscheiden bzw. müsste in empirischer Praxis erforschenden Studien evaluiert werden, womit bereits ein wichtiges Desiderat in diesem Handlungsfeld benannt ist.

Es lässt sich vermuten, dass vor allem solche Ansätze Praxiswirksamkeit erlangen, die ein elaboriertes Konzept mit praktischen Materialien für religiöse Elementarbildung verbinden. Für den katholischen Bereich lässt sich dies wohl für das in den Einrichtungen etwas kurz greifend als „Kett-Methode“ bekannte und hoch geschätzte Modell behaupten, das von Franz Kett u.a. in der Reihe „Religionspädagogische Praxis“ entfaltet wird.³⁷ Konzeptionell versteht es sich als Modell ganzheitlicher Erziehung, das die anthropologischen Grundkräfte im Kind fördert und es durch sinnliche, ästhetische und musische Erfahrungen zu Gottesbegegnungen leiten will. Mit den bekannten „Legematerialien“ (Tücher unterschiedlicher Farben, Naturgegenstände, Kerzen etc.), mit Märchen, Liedern und Bildern werden die konzeptionellen Anliegen in symboldidaktisch orientierten Lerneinheiten praktisch umgesetzt.

Im evangelischen Bereich hat der „dimensionale Ansatz religiöser Erziehung“ durch Veröffentlichungen und Fortbildungen einige Popularität erlangt.³⁸ Dieser Ansatz knüpft bewusst am sozialpädagogischen Situationsansatz (s.o.) an, schreibt ihn fort und erweitert ihn um religionsdidaktische Impulse. Er geht von einem weiten Verständnis von Religion aus: „Religion und religiöse Erziehung, so müssen wir uns klar machen, beginnen nicht erst dann, wenn im Kindergarten religiöse Fragen ausdrücklich aufgenommen oder wenn bestimmte Geschichten erzählt, Lieder gesungen und Gebete gesprochen werden. Religiöse Erziehung, wie wir sie verstehen, beginnt bereits etwa beim Umgang mit der Zeit und mit den Zeiten des Lebens, bei der Gestaltung der Räume und des Lebensraums Kindertagesstätte. Es ist nicht gleichgültig, welche Räume wir den Kindern anbieten [...]. So gesehen macht es Sinn, die religiöse Erziehung mit der Gestaltung des Kindergartens zu verbinden.“³⁹ Es geht in diesem Konzept also darum, die das gemeinsame Leben und Lernen in der Kindertagesstätte flankierenden Dimensionen bewusst mit religionspädagogischem Horizont zu gestalten. Als zu gestaltende Dimensionen kommen so in den Blick: Raum, Zeit, Beziehungen, Körper und Sinne, Spiel, Feste und Rituale, Erzählen, Stille, Meditation, Gebet, Kunst und Kinderkultur, Gemeinwesen und Gemeinde, wobei die Liste offen ist für Erweiterungen in den Einrichtungen vor Ort. An bestimmten, religionspädagogisch relevanten Themen wird dann reflektiert, was der thematische Diskurs für die Gestaltung der einzelnen Dimensionen bedeutet. Bislang wurde der

³⁵ Vgl. HABRINGER-HAGLEITNER 2006, 45ff.

³⁶ Ebd., 112f.

³⁷ Diese Reihe erscheint seit 1978 vierteljährlich jeweils als Themenheft mit konzeptionellen Grundlagen und Praxismaterialien.

³⁸ Vgl. SCHEILKE u.a. 2006.

³⁹ Ebd., 9f.

dimensionale Ansatz vom Autorenteam an vier Themen exemplifiziert, die aus der Wahrnehmung der lebensweltlichen Kontexte der Kinder selbst entwickelt wurden. So ist das Geheimnis ein Thema von Kindern: Kinder lieben Geheimnisvolles, finden es spannend, Geheimnisse zu lüften, stoßen auch oft darauf, dass das Leben geheimnisvoll ist, was ihnen zum Nachdenken und Phantasieren Anlass gibt. Was bedeutet es, dass Kinder besondere Bezüge zu Geheimnissen haben, für die Gestaltung der Räume, der Zeiten, der Beziehungen in der Kindertagesstätte, was für die Dimension der Stille oder Kunst? Auf diese Fragen gibt der 1. Band praxisorientierte Antworten. Die weiteren Bände reflektieren in diesem Sinn die Erfahrungen von Ungerechtigkeit im Leben von Kindern und Erwachsenen (Band 2), von Tod und Sterben (Band 3) und die Frage nach Gott (Band 4).

Bislang lag der Schwerpunkt der religionsdidaktischen Arbeit im Elementarbereich in der Entwicklung von Konzepten und praxisorientierten Modellen für religiöse Bildung in Kindertagesstätten. Erst allmählich kommt die Notwendigkeit empirischer Forschung in diesem Bereich zu Bewusstsein, um Theorie und Praxis religiöser Bildung im Elementarbereich mit gesichertem Wissen zu unterfüttern. So finden sich vereinzelt empirische Studien zu ausgewählten Aspekten religiöser Elementarbildung vor allem im Umfeld der Diskussionen um Kindertheologie. Ein Sonderband des Jahrbuches für Kindertheologie versammelt die einschlägigen Beiträge aus den Jahrgängen des Jahrbuches seit 2002.⁴⁰

Wie es um die Praxis der religiösen Bildung in deutschen Kindertagesstätten bestellt ist, ob sie stattfindet, in welchem Umfang und wie, dazu gibt es zurzeit kaum gesichertes Datenmaterial. Die Pilotstudie der Arbeitsgruppe um Friedrich Schweitzer ermittelt im Verbund von qualitativer und quantitativer Forschung Daten, die zwar nicht repräsentativ sind, aber erste Eindrücke der Situation vermitteln und Impulse für weitere Forschungsvorhaben setzen.⁴¹ Der Studie geht es primär um die Praxis interreligiöser Bildung als einer Schlüsselaufgabe von Kindertagesstätten angesichts der Herausforderungen einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft. Die Auswertung der durchgeführten Interviews bestätigt zunächst einmal die Tatsache, dass man in der Praxis der Kindertagesstätte nicht wirklich an Religion vorbeikommt, weil sie als integrale Dimension von Kultur immer präsent ist. Die Kindertagesstätten gehen nur unterschiedlich mit dieser Tatsache um. So lassen sich der Studie zufolge fünf Typen des Umgangs mit Religion und religiöser Vielfalt in kommunalen und konfessionellen Kindertagesstätten rekonstruieren: Die Tabuisierung und Verweltlichung von Religion in kommunalen Tagesstätten (1); das Nichtsichtbarmachen der Religion in kirchlichen Einrichtungen (2); die Einladung der Kinder in die *eine* konfessionelle Welt in kirchlichen Einrichtungen (3); die Berücksichtigung verschiedener Religionen ohne religiöse Vollzüge in kommunalen Einrichtungen (4); die Berücksichtigung verschiedener Religionen mit religiösen Vollzügen in kirchlichen Einrichtungen (5).⁴²

Die quantitative Studie will mithilfe eines Fragebogens den Ist-Zustand der religiösen und interreligiösen Bildung in solchen ausgewählten Kindertagesstätten erheben, die einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund betreuen. Die wesentlichen Ergebnisse sind: a) die konfessionellen Einrichtungen nehmen – jedenfalls

⁴⁰ Vgl. BUCHER u.a. 2008, 63ff.

⁴¹ Vgl. SCHWEITZER u.a., 2008. Neben der Durchführung von 37 Interviews wurde im quantitativen Teil ein Fragebogen entwickelt, der an 1698 Einrichtungen in sieben größeren Städten versandt wurde, von denen 364 ausgefüllt und bearbeitet wurden.

⁴² Vgl. ebd., 171ff.

nach eigener Aussage – ihren christlichen Bildungsauftrag sehr ernst, im Unterschied zu kommunalen Tagesstätten, in denen christliche Bildung quantitativ im gleichen Umfang kaum eine Rolle spielt. b) Islamische Bildung findet in beiden Einrichtungsarten kaum statt, was bemerkenswert ist angesichts der hohen Zahl muslimischer Kinder in den untersuchten Einrichtungen. c) Interreligiöse Bildung spielt in konfessionellen Einrichtungen eine größere Rolle als in den kommunalen – ein möglicher Hinweis darauf, dass ein deutlicher religiöser Standpunkt eher den Blick auf multireligiöse Herausforderungen öffnet. d) Die Hälfte der untersuchten nicht-konfessionellen Einrichtungen ist bereit, allgemein religiöse Bildung der Kinder zu fördern – ein in dieser Größenordnung überraschender Wert.⁴³ Diese Ergebnisse geben einen Hinweis auf die Situation religiöser und interreligiöser Bildung in Kindertagesstätten. Sie sind jedoch nicht repräsentativ und beruhen auf den Selbstaussagen der Erzieherinnen bzw. Leiterinnen. Sie müssen von daher durch Forschungen ergänzt werden, die die Perspektive der Kinder aufnehmen.

Eine bemerkenswerte, qualitativ angelegte empirische Studie zu interreligiöser Kommunikation und interreligiösem Lernen von Kindergartenkindern hat jüngst Eva Hoffmann vorgelegt.⁴⁴ Anhand von Gruppendiskussionen mit Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit aus vier Einrichtungen über das exemplarisch gewählte Thema „Tod und ein mögliches Leben danach“ versucht die Untersuchung zu verstehen, wie Kindergartenkinder mit der in diesen Gesprächen aufkommenden religiösen Vielfalt umgehen. Mit Recht weist die Autorin darauf hin, dass in zahlreichen praxisorientierten Modellen bislang ohne empirische Fundierung einfach gefordert wurde, einer multireligiösen Kindergruppe solche Gesprächsanlässe anzubieten.⁴⁵

Die Untersuchung belegt, dass Kindergartenkinder relativ „gelassen“ mit religiöser Pluralität umgehen, dass sie Differenzen untereinander wahrnehmen, aber nicht verwischen, sondern durchaus tolerieren. Dabei wird in den Diskussionen offenbar von den Kindern gern ein „kleiner gemeinsamer Nenner“ gefunden. Ihre theologischen Konstruktionen im Kontext der Fragestellung sind durchweg individuell geprägt; explizite Bezüge zu ihrer jeweiligen religiösen Tradition werden von den Kindern allerdings nicht hergestellt. Die Kinder begegnen „fremden“ Ansichten anderer Kinder offen und ohne xenophobische Attitüden.⁴⁶ So kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass Kinder im Vorschulalter zwar noch keinen „echten“ interreligiösen Dialog führen – denn dieser setzt ein einigermaßen festes Fundament „eigener“ Positionen voraus, dass sie aber „[...] über gewisse Voraussetzungen verfügen, die für interreligiöses Lernen unerlässlich sind, wie z.B. die Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen, sich mit diesem auseinanderzusetzen, über eigene Vorstellungen nachzudenken und die ggf. angesichts anderer Überlegungen partiell zurückzunehmen oder sie argumentativ zu stützen.“⁴⁷

Für die religionspädagogische Praxis signalisieren diese Forschungsergebnisse, dass es durchaus Sinn macht, interreligiöse Bildung im Elementarbereich im Sinne einer „Einübung“ in den Dialog zu betreiben, wobei es aber gleichzeitig darauf ankommt, das theologische Denken der Kinder durch gezielte Bezüge auf religiöse Traditionen zu fördern.

⁴³ Vgl. ebd., 183ff.

⁴⁴ Vgl. HOFFMANN 2009.

⁴⁵ Vgl. ebd., 104.

⁴⁶ Vgl. ebd., 204ff.

⁴⁷ Ebd., 220.

Die Gestaltung religionspädagogischer Theorie und Praxis und die sie determinierenden Faktoren in drei ausgewählten evangelischen Kindergärten hat die qualitativ-empirische Untersuchung von Simone Wustrack im Blick.⁴⁸ Auf der Grundlage offener Beobachtungen der Interaktionen im Alltag der betreffenden Einrichtungen und anschließender Interviews mit den beteiligten Pädagoginnen wird in dieser Studie die vorfindbare Praxis religiöser Bildung beschrieben und analysiert und im Vergleich mit zuvor theoretisch erhobenen Kriterien einer subjektorientierten und partizipativen Religionspädagogik bewertet. Dabei zeigen sich zwei Tendenzen. Zum einen findet sich in Konzeption und Praxis der untersuchten Einrichtungen jener Aspekt einer „impliziten“ Religionspädagogik, der oben (Abschnitt 4) als Arrangement einer sozialen Atmosphäre beschrieben wurde. In diesen konfessionellen Kindergärten erfahren Kinder und Eltern Wertschätzung und Akzeptanz auf der Grundlage des von den Erziehenden recht selbstbewusst vertretenen christlichen Menschenbildes. Zum anderen aber ist die „sichtbare“ religionspädagogische Praxis stark erwachsenenzentriert und hebt sich durch ihren „akzentuierten Angebots-, Inszenierungs- und Vermittlungscharakter“⁴⁹ heraus. Die Eigenaktivität des Kindes und seine Rolle als aktiver Ko-Konstrukteur in Bildungsprozessen werden von den Erziehenden zwar als zentrale Faktoren gegenwärtiger Bildungstheorie wahrgenommen, gehen aber nicht strukturierend in die Praxis religiöser Bildung ein. Die religionspädagogische Praxis in den untersuchten Einrichtungen wird insofern als „stagnierender“ Arbeitsbereich beschrieben, zumal auch ein Mangel an Selbstreflexivität attestiert wird.⁵⁰ Entwicklungsmöglichkeiten der hier beschriebenen Praxis könnten darin bestehen, die Wahrnehmungssensibilität der Erziehenden für die eigenen religiösen Fragen und Konstruktionen der Kinder im Alltag zu schärfen und die überkommenden Strukturen der religionspädagogischen Praxis zu überprüfen. Damit kommt als mögliche weitere Aufgabe der religionspädagogischen Forschung im Elementarbereich die Entwicklung von Handlungsforschungsprojekten in den Blick, mit dem Ziel religiöse Bildungsprozesse in Kindertagesstätten über einen längeren Zeitraum zu begleiten und zu optimieren.

Umgekehrt kann es Aufgabe und Ziel empirischer Forschung sein, handlungsleitende religionspädagogische Konzepte für den Elementarbereich zu profilieren. Silvia Habringer-Hagleitner beschreibt im empirischen Teil ihrer Arbeit die Alltagswirklichkeit eines multikulturell geprägten Kindergartens in Österreich mittels Feldforschung und eines narrativen Interviews und interpretiert das Datenmaterial u.a. mit Instrumenten, die sie aus dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) gewinnt.⁵¹ In einem theologischen Reflexionsgang unternimmt sie darauf hin den Versuch, diese beschriebene Wirklichkeit mit von ihr entwickelten christologischen Kriterien hermeneutisch zu erschließen, wie umgekehrt theologische Konstruktionen von den ermittelten Alltagserfahrungen der Kinder und Erzieherinnen zu befragen. Damit löst die Autorin ihr Anliegen ein, „theologisches Denken mit der alltäglichen Praxis in pädagogischen Handlungsfeldern in Kommunikation zu bringen.“⁵² Ihr Modell – so der Anspruch – zielt darauf, den konkreten Alltag der Kindertagesstätte empirisch sensibel wahrzunehmen, theologisch zu deuten und daraus Handlungsoptionen und Orientierungen für die religionspädagogische Praxis zu gewinnen. Empirische Forschung hätte inso-

⁴⁸ Vgl. WUSTRACK 2009, 149ff.

⁴⁹ Ebd. 213.

⁵⁰ Vgl. Ebd., 216.

⁵¹ Vgl. HABRINGER-HAGLEITNER 2006, 195.

⁵² Ebd., 17.

fern einen unverzichtbaren Ort in ihrem religionspädagogischen Konzept für Kindertagesstätten.

Die hier exemplarisch vorgestellten Studien belegen die gegenwärtige Hinwendung der Religionsdidaktik im Elementarbereich zu empirischer Forschung, zugleich aber auch die Notwendigkeit diesen Bereich wissenschaftlich weiter voran zu treiben.

7. Perspektiven und Desiderate

Einige Entwicklungslinien im Feld religiöser Elementarbildung wurden bereits angedeutet. Hier soll zusammenfassend auf fünf Bereiche hingewiesen werden, die im Blick auf die Zukunft des Handlungsfeldes Bedeutung haben.

1. Die Anforderungen an die religionspädagogische Praxis im Elementarbereich werden immer komplexer. Globalisierung, Migration, zunehmende Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen, familiärer Konstellationen und weltanschaulicher und religiöser Weltdeutungen, gesellschaftliche Differenzierung, Ökonomisierung, soziale Ausgrenzungsprozesse und die Dynamik der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung erfordern Reaktionen auch im religionspädagogischen Feld. Dies erzeugt Druck auf die religionspädagogische Ausbildung für den Elementarbereich. Wir brauchen in Zukunft mehr auch in Religionspädagogik akademisch ausgebildete Elementarpädagogen und -pädagoginnen. Die vorliegenden empirischen Studien lassen erkennen, dass die religionspädagogische Praxis hinter dem reflexiven Niveau der Wissenschaft zurückbleibt. Von daher wäre zu wünschen, dass in den neu konzipierten hochschulischen Studiengängen für Frühpädagogik auch der religionspädagogische Bezug seinen Ort findet.
2. Damit hängt als zweites die oben schon besprochene Erkenntnis zusammen, dass wir tatsächlich noch wenig empirisch gesichertes Wissen über religiöse Bildungsprozesse im Elementarbereich haben. Angesichts der großen Bedeutung, die der wissenschaftliche Diskurs Bildungsprozessen in früher Kindheit attestiert, brauchen wir dringend mehr Forschung im Feld religiösen Lernens von Vorschulkindern.
3. Es wurde oben schon deutlich, dass es hinsichtlich der Quantität und Qualität religiöser Bildung große Unterschiede zwischen konfessionellen und kommunalen Kindertagesstätten gibt. Gleichzeitig wird in den Bildungsplänen das Handlungsfeld religiöser Bildung für *alle* Einrichtungen festgeschrieben. Insofern wären politische Diskurse mit Bildungsverantwortlichen, Trägern und interessierter Öffentlichkeit wünschenswert, die das „Recht des Kindes auf Religion“ ernstnehmen und nach dem schulischen Religionsunterricht analogen Umsetzungsmöglichkeiten in Bildungseinrichtungen für die frühe Kindheit suchen.
4. Der Ausbau von Krippenplätzen für unter dreijährige Kinder wird in Deutschland gegenwärtig vorangetrieben. Die religionspädagogische Begleitung dieser Altersgruppe kommt dabei bislang wenig in den Blick.⁵³ Wie sieht religionspädagogische Begleitung und Bildung von Kindern aus, die noch keine Fragen stellen und „Kindertheologie“ betreiben, die noch keine biblischen Geschichten nacherzählen oder nachspielen können, weil sie noch dabei sind sprechen und laufen zu lernen?

Wenn Kindergärten sich für die unter dreijährigen Kinder öffnen, dann müssen religionspädagogische Modelle für die Kindertagesstätte das gesamte Altersspekt-

⁵³ Vgl. MÜLLER-LANGSDORF 2009, 219

rum der Kinder in den Blick nehmen und auch reflektieren, wie Kinder im Baby- und Krabbelalter lernen und welche religionspädagogischen Impulse ihrer Entwicklung angemessen und förderlich sind.⁵⁴

5. Die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat in Deutschland eine intensive erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Debatte darüber ausgelöst, wie der Leitgedanke der *Inklusion* im Bildungswesen zur Geltung gebracht werden kann. Auch die Kindertagestätten, in denen die Integration von Kindern mit Behinderungen fast Normalität ist, werden sich verstärkt mit der Frage auseinandersetzen müssen, was Inklusion für ihren Umgang mit Heterogenität und religiöser Vielfalt auf der pädagogischen, strukturellen und personellen Ebene bedeutet.⁵⁵ Da inklusive Bildung nur wirksam ist, wenn sie auf allen Ebenen des Bildungssystems erfahrbar wird, werden in Zukunft verstärkt gemeinsame Reflexionen im vorschulischen und schulischen Bereich darüber angeregt werden müssen, wie eine *inklusive religiöse Bildung* im Längsschnitt der Bildungsbiografie eines Kindes und Jugendlichen verlaufen könnte und wie sich vorschulische und schulische Bildung entsprechend aufeinander beziehen und abstimmen können.

Literatur

- BEDERNA, KATRIN / KÖNIG, HILDEGARD (Hg.) (2009), *Wohnt Gott in der Kita? Religions-sensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen*, Berlin.
- BENEKE, DORIS (2007), *Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege*, in: SPENN, MATTHIAS / BENEKE, DORIS / HARZ, FRIEDER / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.) *Handbuch Arbeit mit Kindern – evangelische Perspektiven*, Gütersloh, 80-89.
- BUCHER, ANTON / BÜTTNER, GERHARD / FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (2008), *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik (Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband)*, Stuttgart.
- Comenius-Institut (Hg.) (1975ff), *Das Religionspädagogische Förderprogramm*, Münster.
- Deutscher Bildungsrat (1970), *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart.
- Deutsches Jugendinstitut / Universität Dortmund (Hg.) (2008), *Der Zahlenspiegel 2007. Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik*, München. URL: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/zahlenspiegel2007/root.html> [Zugriff 07.04.2011]

⁵⁴ Eine der wenigen praktischen Arbeitshilfen in diesem Bereich ist neben dem Artikel von Müller-Langsdorf (s. Anmerkung oben) die Broschüre *Gott in der Krippe. Religiöse Bildung von Anfang an* (2008).

⁵⁵ Vgl. das Themenheft TPS 1/2011: *Inklusion statt Integration!?*

- DOMMEL, CHRISTA (2005), Interreligiöses Lernen im Elementarbereich. Kindertagesstätten und Kindergärten, in: SCHREINER, PETER / SIEG, URSULA / ELSENBAST, VOLKER (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen Gütersloh, 434–452.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2007), Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der EKD, Hannover. URL: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/elementarbildung.html> [Zugriff 06.04.2011]
- FOWLER, JAMES W. (2000), Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007), Theologische Gespräche mit Kindern, in: SPENN, MATTHIAS / BENEKE, DORIS / HARZ, FRIEDER / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.) Handbuch Arbeit mit Kindern – evangelische Perspektiven, Gütersloh, 294-299.
- Diakonisches Werk der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers e.V. (Hg.) (2008), Gott in der Krippe. Religiöse Bildung von Anfang an, Hannover.
- HABRINGER-HAGLEITNER, SILVIA (2006), Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart.
- HARZ, FRIEDER (2007) Tageseinrichtungen für Kinder in evangelischer Trägerschaft, in: SPENN, MATTHIAS / BENEKE, DORIS / HARZ, FRIEDER / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Handbuch Arbeit mit Kindern – evangelische Perspektiven, Gütersloh, 230-237
- HECKE-BEHRENDTS, BIRGIT (⁴2009), Mit Kindern in der Kirche – Kirchenpädagogik, in: MÖLLER, RAINER / TSCHIRCH, REINMAR (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart, 209-217.
- HOFFMANN, EVA (2009), Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod, Münster.
- KETT, FRANZ u.a. (Hg.), Religionspädagogische Praxis, Zeitschrift für eine ganzheitliche Glaubensverkündigung, Landshut.
- KÜSEL, MARTIN (⁴2009), Kindergarten und Kirchengemeinde, in: MÖLLER, RAINER / TSCHIRCH, REINMAR (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart, 136-143.
- METTE, NORBERT (1983), Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf.
- MÖLLER, RAINER (1996), Für religiöse Elementarerziehung qualifizieren. Zur religionspädagogischen Ausbildung von Erzieherinnen, in: Der evangelische Erzieher 48 (1996), H.3, 267-276.
- MÖLLER, RAINER (1998), Religion lernen im Kindergarten? Ganzheitliches muss religiöses Lernen einschließen, in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (1998), H.6, 32–35.
- MÖLLER, RAINER (2000), Die religionspädagogische Ausbildung von Erzieherinnen. Bestandsaufnahme – Geschichte – Perspektiven, Stuttgart / Berlin / Köln.
- MÖLLER, RAINER (2005), Religionsunterricht in sozialpädagogischen Ausbildungsgängen, in: Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen-Vluyn, 211-218.

- MÖLLER, RAINER / TSCHIRCH, REINMAR (Hg.) (⁴2009), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart.
- MÜLLER-LANGSDORF, SABINE (⁴2009), Religionspädagogik für Kinder von 0-3, in: MÖLLER, RAINER / TSCHIRCH, REINMAR (Hg.) (2009), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart.
- PASTERNAK, PEER (2010), Neue Qualität. Die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita (2010), H.5, 26-29.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2005), Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh.
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.) (2006), Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens. Bd.1: Mit Geheimnissen leben. Bd. 2: Das ist aber ungerecht! Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren, Bd. 3: Musst du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod, Bd. 4: Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen, Münster.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH / BIESINGER, ALFRED / EDELBROCK, ANKE (Hg.) (2008), Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim / Basel.
- SYLLA, INGEBURG (⁴2009), Stille – Meditation – Gebet, in: MÖLLER, RAINER / TSCHIRCH, REINMAR (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart, 232-246.
- TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, Themenheft (2011), H. 1, Inklusion statt Integration?!
- WUSTRACK, SIMONE (2009), Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis, Hannover.

Dr. Rainer Möller, Pfarrer, Pädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut Münster, Arbeitsbereich Bildung in der Schule.