

**Religionssensible Bildung in
Kindertageseinrichtungen über narrative
Zugänge**

**Elementarisierte Erzählangebote zur Förderung
(inter)religiöser Bildungsprozesse im Vorschulalter**

Fakultät Humanwissenschaften und Theologie
der TU Dortmund

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. phil)

vorgelegt von

KATRIN PETRI

Hauptberichter:	Prof. Dr. Claudia Gärtner
Mitberichter:	Prof. Dr. Helena Stockinger
Tag der mündlichen Prüfung:	03.07.2025

**Religionssensible Bildung in
Kindertageseinrichtungen über narrative
Zugänge**

Elementarisierte Erzählangebote zur Förderung
(inter)religiöser Bildungsprozesse im Vorschulalter

von Katrin Petri

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Einleitung und Problemfeldanzeige	1
Kapitel 2: Forschungsstand	9
2.1 Überblick über den wissenschaftlichen Forschungsstand im Kontext frühkindlicher (inter)religiöser Erziehung und Bildung	9
2.2 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	10
2.3 Schlussfolgerungen und Implikationen – (Inter)religiöse Bildungsprozesse als integrativer Bestandteil der Elementarbildung	27
Kapitel 3: Forschungsanliegen	30
3.1 Zielorientierung Praxisimplementierung: Methodisch-didaktische Konkretisierung des Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung	30
3.2 Aufbau der Arbeit – Religiöse und interreligiöse Bildung aus interdisziplinärer Perspektive	36
Kapitel 4: Pädagogik der frühen Kindheit	40
4.1 Zum Erziehungs- und Bildungsbegriff in der Elementarpädagogik	40
4.2 Qualitätsoffensive frühe Kindheit: Festlegung und Sicherung von Qualitätsstandards durch Bildungspläne	42
4.3 Das Bild vom kompetenten Kind in seiner sozialräumlichen Gebundenheit: Selbstbildung und Ko-Konstruktion in der frühen Kindheit	46
4.4 Kompetenzorientierung in der Phase der frühen Kindheit	53
4.5 Selbstbildungsprozesse in den Vorschuljahren: Spielen und Gestalten im sozialen Raum	58
4.6 Vertrauensvolle Beziehungen und responsive Entwicklungsbegleitung als Grundlage von Bildungsprozessen: Zuwendung, Resonanz und vorbereitete Umgebung	60
4.7 Kultur des Lernens – Teilhabeorientierung von Anfang an	63
Kapitel 5: Interkulturelle und interreligiöse Bildung im Elementarbereich	66
5.1 Zur dynamischen handlungs- und kommunikationsorientierten Funktion von Kultur	66
5.2 Religion als dynamische und erfahrungsorientierte Größe	67
5.3 Zum Zusammenhang zwischen Kultur und Religion, Interkultureller und Interreligiöser Bildung – Religion als kulturimmanente Größe	69

5.4 Teilhabeorientierung und interkulturelle Öffnung: Familienkulturen im Fokus – Diversitätssensible Bildungsarbeit – (Inter)kulturelle und (inter)religiöse Bildung als allgemeinpädagogische Querschnittaufgabe	73
5.5 Das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung als teilhabeorientiertes Handlungskonzept für den Elementarbereich	81
5.6 Religionssensible Elementarbildung für alle – Zugangsbarrieren und Handlungsperspektiven	84
5.7 Religionssensible Bildung innerhalb des allgemeinpädagogischen Orientierungsrahmens: Der Bildungsbereich <i>Religion und Ethik</i> in den Bildungsgrundsätzen für Kinder von 0–10 Jahren in Nordrhein- Westfalen	93
5.8 (Inter)religiöse Kompetenzförderung in der Elementarbildung: Grundlagen, Rahmenbedingungen, Zielperspektiven und didaktische Implikationen	98
5.9 (Inter)religiöse Bildung und Erziehung in einer heterogenen Trägerlandschaft: Allgemeinpädagogischer Auftrag in unterschiedlicher Akzentuierung – Das Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus als reflexiver Orientierungsrahmen	105
5.10 Religiöse und interreligiöse Elementarbildung im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktion: Entwicklungspsychologische, sozialetische und theologische Argumentationslinien	111
5.11 Didaktische Konzeptionen interreligiöser Bildung innerhalb der Religionspädagogik	115
5.11.1 Interreligiöse Bildung für alle versus interreligiöses Lernen?	115
5.11.2 Vom interreligiösen Lernen zu einer kompetenzorientierten Didaktik der interreligiösen Bildung	117
Kapitel 6: Von der Kraft des mündlichen Erzählens	133
6.1 Kulturhistorische Perspektiven – Zur Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens	133
6.2 Erzählen von Anfang an – Grundlagen, Anlagen und Potenziale narrativer Kompetenzentwicklung aus anthropologischer und sozialer Perspektive – Erzählen als Grundkompetenz und Interaktionsmittel	142
6.3 Entwicklungspsychologische Perspektive – Förderung von frühkindlichen Bildungsprozessen über narrative Ansätze	143
6.4 Zeitgenössische Perspektive – Bildungstheoretische Potentiale des mündlichen Erzählens im Zeitalter von Pluralität, Säkularisierung und Individualität	150
6.5 Religionspädagogische Perspektive: Konzeptionelle Entwicklungen des biblischen Erzählens / narrativer Ansätze innerhalb der christlichen Religionspädagogik	157
6.6 Systematisch-theologische Perspektive: Erzählen als Kommunikation des Evangeliums innerhalb einer narrativen Theologie	164
6.7 Erzählen aus Sicht professioneller Erzähler_innen – Von der Kunst, die Ohren zum Sehen zu bringen	167

6.8 Fachdidaktische Perspektive: Kindern aus der Bibel erzählen – Bibeldidaktische Konzeptionen aus elementarpädagogischer und kindertheologischer Perspektive	174
6.8.1 <i>Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten</i> – Erfahrungsorientiertes biblisches Erzählen	174
6.8.2 <i>Godly Play</i> – Gott im Spiel: Biblisches Erzählen als spirituelles Konzept innerhalb der Montessori-Pädagogik	180
Kapitel 7: Mündliches Erzählen und (inter)religiöse Bildung	190
7.1 Mündliches Erzählen und ästhetische Kompetenz	190
7.2 Mündliches Erzählen und Orientierungskompetenz	191
7.3 Mündliches Erzählen und Frage- und Ausdrucksfähigkeit	193
7.4 Mündliches Erzählen und kommunikative Kompetenz	195
7.5 Mündliches Erzählen und interreligiöse Handlungskompetenz	197
Kapitel 8: Mündliches Erzählen im Zusammenspiel mit religionsdidaktischen Ansätzen	200
8.1 Elementarisierung	200
8.2 Kindertheologie	202
8.3 Kindertheologie im Zusammenspiel mit Elementarisierungsprozessen	204
Kapitel 9: Methodisch-didaktische Konkretisierung anhand einer Beispielerzählung	215
9.1 Die Jona-Erzählung als interreligiöser Lerngegenstand	219
9.2 Das Buch Jona im Alten Testament	222
9.2.1 Datierung und Einheitlichkeit	229
9.2.2 Der historische Jona	230
9.2.3 Struktur und Gattung des Jona-Buches	230
9.2.4 Theologie des Jona-Buches	232
9.2.5 Das Buch Jona als Lehr- und Lernerzählung	235
9.3 Jona in den neutestamentlichen Perikopen	237
9.4 Jona im Islam	239
9.4.1 Jona im Koran	239
9.4.3 Jona in postkoranischer islamischer Literatur	244
9.5 Jona in der Rabbinischen Midrasch-Tradition und in seiner rituellen Einbindung an Jom Kippur	245
9.6 Elementare Strukturen einer intra- und intertextuellen Erschließung der Jona-Erzählung in den abrahamitischen Religionen	246
9.7 Religionspädagogische Anknüpfungspunkte	247

9.8 Jona – elementar! Elementarisierung der Jona-Erzählung unter Einbindung kindertheologischer und interreligiöser Perspektiven für den Lernort Kita	251
9.8.1 Elementare Erfahrungen	252
9.8.2 Elementare Zugänge	256
9.8.3 Elementare Strukturen	257
9.8.4 Elementare Formen des Lernens	259
9.8.5 Elementare Wahrheiten	266
9.9 Jona läuft davon! – Erzählvorlage	268
Kapitel 10: Ertrag	280
10.1 Orientierungsqualität	280
10.2 Prozessqualität	283
10.3 Strukturqualität	290
Kapitel 11: Ausblick	293
Literaturverzeichnis	295
Primärquellen	295
Sekundärquellen	296

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell professioneller religionspädagogischer Habitus nach Ziebertz, Heil und Mendl	116
Abbildung 2: Adaption des Modells für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen nach Sajak und Möller	116
Abbildung 3: Zusammenwirken verschiedener Formen von Religionsbegegnungen nach Schweitzer.....	136

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mündliches Erzählen – Handlungsempfehlungen für Bühne und (religions)pädagogische Praxis).....	177
Tabelle 2: Der dreifache Shift des biblischen Erzählens nach Steinkühler.....	184
Tabelle 3: <i>Godly play</i> – Konzeptionelle Grundmerkmale.....	189
Tabelle 4: Dimensionen der Elementarisierung.....	210
Tabelle 5: Drei Perspektiven der Kindertheologie	212
Tabelle 6: Struktur des Jonabuches	240

Kapitel 1: Einleitung und Problemfeldanzeige

*Die Wertschätzung von Vielfalt bedeutet,
ohne Angst verschieden sein zu können.*
(Theodor W. Adorno)

Das die vorliegende Dissertation einleitende Zitat von Theodor W. Adorno scheint in einer zunehmend multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft gleichsam bedeutend wie herausfordernd. Eine nahezu unüberschaubare Anzahl an möglichen Lebensentwürfen und Sinndeutungen fasziniert und verlockt, kann gleichzeitig aber auch irritieren und überfordern.

Wie lässt sich in dieser von Pluralität bestimmten Lebenswelt ein produktives Miteinander gestalten? Wie gelingt das Zusammenspiel von Verständigung und Identitätsbildung? „Identität und Verständigung“, so auch der Titel der Gedenkschrift der Evangelischen Kirche aus dem Jahr 1994,¹ sind nicht nur eine der größten Aufgaben, der sich die Kirchen und Glaubensgemeinschaften stellen müssen, sondern auch eine der immensen Herausforderungen unserer Gesellschaft, um ein Leben zwischen persönlicher Freiheit und respektvollem Miteinander zu ermöglichen. Jürgen Habermas beschreibt in seiner Rede zum Friedenspreis des Buchhandels 2001 die dringliche Aufgabe, in einer postsäkularisierten und pluralisierten Gesellschaft Wege zu suchen, religiöse Traditionen und Werte zukunftsfähig zu übersetzen, indem man der Kraft und Sinnhaftigkeit religiöser Sprache in stetigen kommunikativen und handlungsleitenden innergesellschaftlichen Prozessen Beachtung schenke.²

Die gesellschaftlichen Veränderungen sind auch in den Kindertageseinrichtungen spürbar, die zu Orten des Zusammentreffens von Kindern und Familien unterschiedlichster sozialer, kultureller und religiöser Hintergründe geworden sind. Hinzu kommt eine breite Vielfalt an Familienkonstellationen und Lebensentwürfen in den verschiedenen Bereichen des Alltags:

Die Pluralisierung von Familien- und Lebensformen, kulturellen Traditionen, religiösen Zugehörigkeiten und Weltanschauungen [...] machen vor dem Kindergarten nicht halt, sondern schreiben sich mit den Kindern, Eltern,

¹ Vgl. EKD: *Identität und Verständigung* (1994). Analog dazu auf katholischer Seite vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2017 [2005]), insb. 28 ff.

² Ausführlich zu dieser Positionierung vgl. Habermas, Jürgen: *Glauben und Wissen* (2001).

Pädagog_innen, aber auch den öffentlichen Diskursen unweigerlich in den Kindergarten ein.³

Somit stellen die elementarpädagogischen Einrichtungen einen wichtigen Lern- und Erfahrungsort für einen sensiblen und wertschätzenden Umgang mit Vielfalt dar. Damit einher geht der Auftrag an die institutionelle Elementarbildung und Erziehung, ein diversitätssensibles und dialogisches Miteinander innerhalb des Kitaalltages zu gestalten:

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.⁴

Als Reaktion auf die faktische Pluralität sind insbesondere Konzepte der interkulturellen Pädagogik in der Elementarbildung aufgegriffen worden, welche die Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt mit dem Ziel einer größeren Bildungschancengerechtigkeit verfolgen.⁵

Die Aufgaben und Ziele, die mit einer religiösen und interreligiösen Elementarbildung verbunden sind, werden explizit auch in den seit 2002 ausgearbeiteten und eingeführten Bildungsplänen der Länder, die auf Grundlage des gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen erstellt wurden,⁶ unter dem Bildungsbereich *Religion und Ethik*⁷ benannt: „Religiöse Bildung fördert Identitätsbildung und Dialogfähigkeit. Das Kennenlernen anderer Religionen hilft, Fremdes zu verstehen und einzuordnen und stärkt die eigene Identität. Hieraus ergibt sich Offenheit gegenüber anderen Religionen.“⁸ Werteerziehung, ethisches und (inter)religiöses Lernen wird in den Bildungsplänen der meisten Bundesländer als eigenständiger Bildungsbereich aufgeführt.⁹ Damit verbunden sind Ziele wie die Ermöglichung von Orientierung hinsichtlich

³ Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 13 f.

⁴ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen* (2009), 89.

⁵ Vgl. Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

⁶ Vgl. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)

⁷ Der Bildungsbereich ist in den verschiedenen Bildungsplänen der Länder jeweils unterschiedlich benannt und inhaltlich ausgearbeitet. Die Formulierung „Religion und Ethik“ ist den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen entnommen.

⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0–10 Jahren* (2016), 110.

⁹ Acht der 16 Bildungspläne führen das Themenfeld als eigenständigen Bildungsbereich auf (Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-

der großen Sinnzusammenhänge, die Vermittlung von Werten und Normen für unser Zusammenleben in Nächstenliebe und Verantwortung sowie das Schaffen eines Angebots an Identifikations- und Teilhabemöglichkeiten.¹⁰

Im europäischen Raum weisen schon deutlich früher formulierte Empfehlungen und Rahmenbedingungen zur Qualitätssicherung und Festlegung von Bildungsstandards in den Einrichtungen der Elementarerziehung auf die Relevanz einer religiösen Bildung und Begleitung hin. So formulierte das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission unter Qualitätsziel 20: „Die Erziehung und das Lernumfeld sollten die Familie jedes Kindes, sein Zuhause, seine Sprache, das kulturelle Erbe, seinen Glauben, seine Religion und sein Geschlecht widerspiegeln und wertschätzen.“¹¹ In der Religionspädagogik wurden im Zuge der zunehmend pluralisierten Lebenswelt sowie einer vermehrt subjektorientierten Bildungsdebatte verschiedene didaktische Konzepte und Kompetenzmodelle zum interreligiösen Lernen entwickelt, die sich jedoch zu einem Großteil auf die interreligiöse Bildung am Lernort Schule beziehen.¹²

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Phase der frühen Kindheit in Deutschland nicht zuletzt als Reaktion auf die wenig zufriedenstellenden, im Jahr 2002 veröffentlichten Ergebnisse der PISA-Studie im pädagogischen und gesellschaftspolitischen Diskurs stark an Beachtung und Bedeutung gewonnen.¹³ Als Konsequenz der Forderung einer domänenspezifischen Wahrnehmung und Förderung frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse und einer damit verbundenen kompetenzorientierten didaktisch-methodischen Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals wurden als curricularer Prozess Bildungs- und Erziehungspläne auf Länderebene entwickelt. Analog zur fachdidaktischen Entwicklung wurde die Ausbildung für Erzieher_innen mit der Zielsetzung einer kompetenzorientierten Handlungs- und Lernfeldorientierung reformiert. Parallel dazu fand eine Akademisierung im Bereich der Elementarpädagogik statt, indem in mehr als sechzig Universitäten und Fachhochschulen Lehrstühle für die Pädagogik der Frühen Kindheit eingerichtet wurden.¹⁴ Die Fokussierung der Phase der frühen Kindheit und die damit

Holstein, Thüringen). In den Bildungsplänen von Berlin, Hamburg, Hessen und Sachsen findet das Themenfeld kapitelimmanent Beachtung.

¹⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0–10 Jahren* (2016), 108 ff.

¹¹ Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Kommission: *Qualitätsziele der Europäischen Kommission* (1996).

¹² Vgl. hierzu Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

¹³ Vgl. Fthenakis, E. Wassilos: *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit* (2003), 18–27.

¹⁴ Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 25–31.

verbundene Anerkennung der Elementarpädagogik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin liegen in einer veränderten Sicht vom Kind sowie dessen Potenzialen begründet: Insbesondere empirische Erkenntnisse aus der Neurobiologie verdeutlichen, dass die Entwicklungs- und Lernschritte in den ersten Lebensjahren eines Kindes nachfolgende Bildungsprozesse maßgeblich beeinflussen und dass sich die für das Lernen und Problemlösen wichtigen Dispositionen bereits in den ersten Lebensjahren anregungsabhängig entwickeln.¹⁵

In Anknüpfung an empirische Erkenntnisse wird deutlich, dass Kompetenzentwicklung weniger stufenförmig und universell angelegt ist, sondern sich domänenspezifisch in Abhängigkeit von Anregungen und Angeboten innerhalb des sozialen Nahraumes entfaltet.¹⁶ Kindertageseinrichtungen kommen in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, an den Ressourcen des einzelnen Kindes anzuknüpfen sowie dessen individuelle Kompetenzen und Interessen alltagsintegriert zu fördern. Kompetenzorientierung in Anlehnung an Franz E. Weinerts Kompetenzbegriff meint demnach, Dispositionen des Problemlösens zu erkennen und deren Weiterentwicklung zu fördern, indem an das damit verbundene Können, Wissen, Wahrnehmen, Handeln und Erfahren angeschlossen wird.¹⁷ Frühkindliche Kompetenzentwicklung ist funktionsspezifisch und kann durch entsprechende Bildungsangebote gefördert werden.¹⁸ In Reaktion auf die bildungs- und gesellschaftspolitische Fokussierung der Phase der frühen Kindheit wurden auch innerhalb der Religionspädagogik die Begründung, Ausgestaltung und Zielsetzung von frühkindlicher religiöser und interreligiöser Bildung und Erziehung im Hinblick auf den Beitrag zur Identitätsentwicklung sowie einem friedlichen Zusammenleben in einer „Einheit der Verschiedenen“¹⁹ grundlegend herausgearbeitet und damit erste wichtige konzeptionelle Schritte in Richtung einer alltagsintegrierten religionssensiblen Bildung im Elementarbereich gemacht, die theologische Perspektiven im Kontext eines diversitätssensiblen elementarpädagogischen Settings theoretisch zu entfalten sucht.²⁰

¹⁵ Vgl. Krappmann, Lothar: *Kinderrechtliche Perspektive* (2012), 46 ff.

¹⁶ Vgl. Weinert, Sabine: *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur* (2007), 89–106.

¹⁷ Vgl. Weinert, Franz: *Leistungsmessungen in Schulen* (2001), 27 f.

¹⁸ Vgl. Karmiloff-Smith, Annette: *Beyond modularity* (1992), 693–706 (wissenschaftliche Rezensionen, 706–795); Karmiloff-Smith, Annette: *Précis of Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science* (1994)

¹⁹ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 12.

²⁰ Vgl. z.B.: ebd.; Langenhorst, Georg: *Kinder brauchen Religion* (2014); Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion* (2013); Hugoth, Matthias: *Fremde Religionen* (2003). Vgl. auf europäischer Diskursebene z.B.: Stockinger, Helena: *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft* (2017);

Resümierend lässt sich die Förderung (inter)religiöser Bildungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen aus gesellschaftspolitischer, entwicklungspsychologischer, bildungsbeziehungsweise sozialisationstheoretischer und religionspädagogischer Perspektive begründen:

1. In einer multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft, die auch in den elementar-pädagogischen Einrichtungen Realität ist,²¹ bedarf es eines ressourcenorientierten²² und diversitätssensiblen Miteinanders, um ein produktives und friedliches Zusammenleben unter gerechten Teilhabeaspekten zu gewährleisten. Wird Bildung als aktiver sozialer Prozess verstanden, ist damit die Aufgabe verbunden, die Kinder sowie deren Perspektive in der Bildungsforschung und Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen ernst zu nehmen sowie Eltern und Familien als primäre soziale Bezugsgrößen der Kinder wahrzunehmen und miteinzubeziehen. „Erziehungspartner-schaft im Sinne von Diversity bedeutet, dass sich die Institutionen für die Bedarfe und Wünsche der Familien öffnen [...] Ein ko-konstruktivistischer Bildungsprozess setzt eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise von Familien und deren Beteiligung voraus.“²³
2. Der Bildungsbereich *Religion und Ethik*²⁴ bildet dabei ein wichtiges Lernfeld in Bezug auf diversitätssensible Identitätsbildungsprozesse ab, sofern religiöse Vielfalt und der ressourcenorientierte Umgang damit im pädagogischen Alltag produktiv aufgegriffen und angeregt werden.²⁵ Im multikulturellen und multireligiösen Setting Kita

Stockinger, Helena: *Childhood Research on (Religious) Diversity – Methodological Issues with a Focus on Ethnography* (2022) Stockinger, Helena: *Religious Diversity in Early Childhood Education* (2025).

Gaeron, Liam Francis / Kuusisto, Arniika: *The Re-Imagined Other* (2022); *Oxford Handbook of Religion and Education* (2024). Möble, Laura / Schmitzer, Anke / Boschki, Reinhold: *Übergänge in der Kita gestalten* (2023).

²¹ Die demografischen Daten in Bezug auf den steigenden Anteil der Kindergartenkinder mit internationaler Familiengeschichte werden jährlich von den statistischen Ämtern im Bericht *Kinderbetreuung regional* vorgelegt. Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (o.J.).

²² Der Begriff der Ressourcenorientierung ist in der Elementarpädagogik eng mit der Wertschätzung des kindlichen Subjektes mit seinen gegenwärtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden und beruht auf einer Sozialisationstheorie, die das Kind als aktiven und kompetenten sozialen Akteur begreift (Akteurskonzept); vgl. z. B. Nentwig-Gesemann, Iris / Walther, Bastian / Bakels, Elena / Munk, Lisa-Marie: *Kinder als Akteure* (2021); Alt, Christian: *Kinderleben* (2007), 29ff.; Poulter, Saila / Castillo, Katja: *Subjectification* (2022), 47–60.

²³ Borkowski, Susanne / Schmitt Annette: *Ressourcenorientierung* (2013), 291.

²⁴ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die Benennung des Bildungsbereiches in NRW verwendet. Die jeweils differenten Namen des Bildungsbereiches in den Bildungsplänen der anderen Bundesländer sind gedanklich miteingeschlossen.

²⁵ Vgl. aus bildungswissenschaftlicher Perspektive Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 47–53, 99 ff. und 109–113; vgl. aus kath. konfessioneller Perspektive: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Welt entdecken*,

eröffnet sich die Chance, Wertevorstellungen und existenzielle Erfahrungen zu teilen und dialogisch zu reflektieren. „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen sollte möglichst frühzeitig beginnen und kann dementsprechend den Anfang der Demokratieerziehung darstellen.“²⁶

3. Die Phase der frühen Kindheit stellt in Bezug auf entwicklungspsychologische und neurobiologische Gesichtspunkte einen wichtigen Lern- und Erfahrungszeitraum dar. Domänenspezifische Lerndispositionen entwickeln sich in dieser Zeit anregungsabhängig.²⁷ In der sensiblen Begleitung und Anregung religiöser und interreligiöser Lernprozesse in der frühen Kindheit liegt daher die Chance der frühzeitigen Grundlegung einer reflexiven religiösen Identitätsentwicklung, indem das Kind seine Vorstellungen über dynamische Konstruktionsleistungen in der Interaktion mit anderen und mit seiner Umwelt entwickelt.²⁸ „Religiöse und interreligiöse Bildung sind dabei in einem engen wechselseitigen Zusammenhang als zwei komplementäre Perspektiven zu betrachten.“²⁹

4. Die Religionspädagogik hat insbesondere seit Beginn des 21. Jahrhunderts die Relevanz einer religiösen und interreligiösen Erziehung und Bildung in der Phase der frühen Kindheit erkannt und deren Grundlagen und Ziele theoretisch entfaltet.³⁰ Sie versteht sich in diesem Zusammenhang als „Verbundwissenschaft mit theologischer Verankerung [...], deren Interesse auf der praktischen Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen liegt.“³¹

5. Die Phase der frühen Kindheit erfährt auch im Kontext religionspädagogischer empirischer Forschung zunehmend Beachtung.³² Im Sinne eines ressourcen- und

Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen (2009), insbes. S. 22.

²⁶ Ter Avest, Ina / Miedema, Siebren: *Alltägliche Erfahrungen im Kindergarten* (2008), 67.

²⁷ Zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung sowie zum Kompetenzbegriff in der frühen Kindheit vgl. z.B. Weinert, Sabine: *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur* (2007), 89; Siegler, Robert / DeLoache, Judy / Eisenberg, Nancy: *Entwicklungspsychologie* (2005), 177–295; Kapitel 4.3 bis 4.7 der vorliegenden Arbeit.

²⁸ Zur konstruktivistischen Didaktik und Methodik vgl. z.B. das zusammenfassende Lehr- und Studienbuch von Kersten Reich: *Konstruktivistische Didaktik* (2008).

²⁹ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 18; zitiert nach Schambeck, Mirjam: *Interreligiöse Kompetenz* (2013), 162.

³⁰ Vgl. Fleck, Carola; Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2014). Langenhorst, Georg: *Kinder brauchen Religion* (2014); Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. (2008). Hugoth, Matthias: *Fremde Religionen* (2003).

³¹ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 21.

³² Ein Überblick des empirischen Forschungsstandes in diesem Kontext wird in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit dargestellt.

kompetenzorientierten Verständnisses von Bildung und Kompetenzentwicklung ist dabei entscheidend, existenzielle, wertorientierte und religiöse Fragestellungen in erster Linie an der kindlichen Perspektive zu orientieren.³³

Im Vorhergehenden wurden die Relevanz sowie das Potenzial der Förderung religiöser und interreligiöser Lernprozesse in den elementarpädagogischen Einrichtungen gesellschaftlich, bildungspolitisch, entwicklungspsychologisch und religionspädagogisch begründet.

Das folgende Kapitel gibt einen systemisch ausgerichteten Überblick über aktuelle wissenschaftliche Forschungsergebnisse. Diese beziehen sich auf die (inter)religiöse Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit, Einstellungen und Haltungen von Erzieher_innen sowie Eltern, die Praxis in den Elementareinrichtungen und die Aus-/Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals im Kontext (inter)religiöser Bildung in der frühen Kindheit. Durch diese Auswahl soll das Themenfeld religiöser und interreligiöser Elementarbildung in seiner systemischen Einbindung empirisch beleuchtet werden. Dabei sind zum einen die Kinder mitsamt der im Vorschulalter primären Bezugsgröße Eltern / Familie in den Blick zu nehmen, zum anderen das pädagogische Fachpersonal in Bezug auf die eigene religiöse Identität und die damit verbundene Einstellung und Haltung gegenüber (inter)religiöser Bildung sowie die institutionellen Strukturen im Bereich der Aus- und Fortbildung und die unterschiedlichen Trägerkonzeptionen mit ihren jeweils differenten Aufträgen in Bezug auf die religiöse Bildung und Erziehung der Kinder.

Die vorliegende Arbeit hat eine methodisch-didaktische Konzeptionierung teilhabeorientierter (inter)religiöser Bildungsangebote in der institutionalisierten Elementarbildung zum Ziel. Dabei ist die Analyse der triangulären Bedingungsfaktoren Kind und Familie, pädagogische Fachkraft, System / Einrichtung / Träger konstitutiv, um die Umsetzbarkeit in Bezug auf mögliche Widerstände beziehungsweise begünstigende Faktoren zu berücksichtigen.

Die Bildungspläne beschreiben den Bildungsbereich *Religion und Ethik* in seiner allgemeinen inhaltlichen Ausgestaltung, Funktion und Zielsetzung. Zur gezielteren Analyse des religionspädagogischen Handlungsfeldes müssen Ausgangslagen, Bedarfe und

³³ Vgl. u.a. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 16; Wörn, Alexandra; Wissner, Golde: *Studying the Place of Religion* (2022), 213–226; Garvis, Susanne; Manning, Matthew: *Religious Research in Early Childhood Education and Care in Australia* (2022), S.227-237.

Perspektiven von Kindern und deren Familien, pädagogischem Fachpersonal und Trägern
/ Einrichtungen als Institutionen in den Fokus rücken.

Kapitel 2: Forschungsstand

2.1 Überblick über den wissenschaftlichen Forschungsstand im Kontext frühkindlicher (inter)religiöser Erziehung und Bildung

Mit der Thematik der (inter)religiösen Bildung und Erziehung in der Elementarbildung haben sich in Deutschland in den letzten Jahren insbesondere die Autor_innen der Baden-Württembergischen Forschungsreihe „Interreligiöse und Interkulturelle Bildung und Erziehung im Kindesalter“ auseinandergesetzt.³⁴ Die Forschungsreihe umfasst interdisziplinäre theoretische Rahmungen und empirische Daten in Bezug auf:

1. die religiöse Differenzwahrnehmung von Kindern³⁵
2. die Ausgangslage der interkulturellen und interreligiösen Bildung in bundesdeutschen Kitas³⁶
3. die Einstellungen und Vorstellungen der Eltern in Bezug auf den Umgang mit Interreligiosität in den elementarpädagogischen Einrichtungen³⁷
4. die Wahrnehmung, Haltung und sensible Responsivität des Kita-Fachpersonals bezogen auf die religiöse Vielfalt in den Einrichtungen³⁸
5. die Umsetzung des religionspädagogischen Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung in den pädagogischen Konzepten von Kindertageseinrichtungen³⁹
6. die Vermittlung (inter)religiöser und interkultureller Kompetenz in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich⁴⁰

³⁴ Der hier ausgewählte Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dient an dieser Stelle als forschungsbasierter Bezugsrahmen im Hinblick auf den Aufbau und die Zielsetzung dieser Arbeit. Entscheidend waren dabei die Aktualität, der Forschungsstandort Deutschland sowie die systemische Ausrichtung der Forschungsreihe, die sowohl die Kinder und ihre Eltern als auch das pädagogische Fachpersonal, die Aus-/Weiterbildungsbedingungen und die jeweils verschiedenen Ausrichtungen der Träger mit in den Blick nimmt. Weitere ergänzende Studien sind als Querverweise im Verlauf der Arbeit aufgeführt. Vgl. im internationalen Forschungskontext insb. auch: Stockinger, Helena: *Umgang mit religiöser Differenz* (2017), *Wie hat's der Kindergarten mit religiöser Vielfalt* (2019), *Religious Diversity in Early Childhood Education* (2025). Gaeron, Liam Francis / Kuusisto, Arniika: *The Re-Imagined Other* (2022); *Oxford Handbook of Religion and Education* (2024). Mößle, Laura / Schmitzer, Anke / Boschki, Reinhold: *Übergänge in der Kita gestalten* (2023).

³⁵ Vgl. Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Differenzwahrnehmung* (2010).

³⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott* (2008).

³⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (2011).

³⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Eine Repräsentativbefragung von Erzieher(innen) in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (2011).

³⁹ Vgl. Weber, Judith (2014): *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014).

⁴⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Kulturell und religiös sensibel ?* (2015).

7. die persönlichen Einstellungen und subjektiven Einschätzungen sowie Praxiserfahrungen von pädagogischem Fachpersonal hinsichtlich der im bildungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Kontext geforderten religionspädagogischen Kompetenzen von Erzieher_innen⁴¹
8. die Potenziale und Perspektiven religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Phase der frühen Kindheit⁴²
9. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten aus dem Programm *Interkulturelle-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg⁴³
10. die Handlungsstrategien Homogenisierung und Pluralisierung zur Simplifizierung von Heterogenitätserfahrungen am Arbeitsplatz Kindertageseinrichtung.⁴⁴

2.2 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

1. Bezogen auf die religiöse Differenzwahrnehmung lassen die empirisch gewonnenen Ergebnisse darauf schließen, dass Kinder im Vorschulalter durchaus an Orientierungsfragen und existenziellen Fragen interessiert sind.⁴⁵ Häufig mangelt es jedoch an einer (inter)religiösen Sprachfähigkeit. Der frühkindliche Wissens- und Orientierungswunsch, wenn ihm nicht responsiv begegnet wird, äußert sich zeitweise in verwirrenden Selbsterklärungen der Kinder, die sich religiöse Differenzen durch Speiseverbote oder nationale Identität zu erklären suchen und zum Teil stereotype Kategorisierungen und Gruppenzugehörigkeiten in Bezug auf Religionszugehörigkeiten vornehmen. Kinder, die sich (inter)religiös sprachfähig zeigen, knüpfen ihr Wissen und ihre Erklärungen an eigene Erlebnisse an.⁴⁶

Auch die Längsschnittstudie *Religionspädagogik im Elementarbereich* der KathHO NRW weist deutlich darauf hin, dass bereits Kleinkinder ein großes Interesse an religionspädagogischen Angeboten zeigen und sich auch unabhängig von Anregungen durch Erwachsene mit existenziellen, lebensbedeutsamen Fragen und Themen beschäftigen. Dies geschieht laut den

⁴¹ Vgl. Stehle, Andreas: *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015).

⁴² Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019).

⁴³ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2020).

⁴⁴ Vgl. Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020).

⁴⁵ Vgl. zusammenfassend Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Differenzwahrnehmung* (2010), 186–194.

⁴⁶ Vgl. ebd.

Ergebnissen der Langzeitstudie nicht immer verbal, sondern auch symbolisch in Spielsituationen oder künstlerischen Ausgestaltungen. Ebenso lassen die Beobachtungen erkennen, dass Erfahrenes und Wahrgenommenes von Kleinkindern häufig erst zeitverzögert, manchmal erst einige Tage später in Spiel, Selbstgespräch, Meditation, Bild oder Dialog wieder aufgegriffen, vertieft und weiterentwickelt wird und ein sensibles „wahrnehmendes Beobachten“ der pädagogischen Fachkräfte erfordert.⁴⁷

Die Äußerungen und Handlungen der Kinder legen dar, dass sie insbesondere dort Wissen abrufen können oder eigene Erklärungen finden, wo sie an konkrete Erlebnisse anknüpfen können.⁴⁸ Direktes Erleben und eigene Erfahrungen stellen demnach im Kleinkindalter elementare Zugänge dar, um (inter)religiöse Bildungsprozesse anzuregen und zu begleiten.

2. Die zuvor dargestellte empirische Erhebung gibt Hinweise auf eine häufig nur rudimentär ausgebildete (inter)religiöse Sprachfähigkeit von Kindern im Vorschulalter. Dies könnte ein Indikator dafür sein, dass es in der elementarpädagogischen Praxis bisher vielerorts noch an einer erfahrungs- und diversitätsorientierten religiösen Begleitung in den Kindertageseinrichtungen mangelt, die (inter)religiöse Bildungsmöglichkeiten auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung und Offenheit für religiöse Dimensionen im alltäglichen Zusammenleben eröffnet.

Auf dieses Desiderat im Bereich der kultur- und religionssensiblen Begleitung von Kitakindern weisen auch die Ergebnisse der Pilotstudie der wissenschaftlichen Forschungsreihe hin.⁴⁹ Hier wird in einer Zusammenschau aus qualitativen Interviews und Fragebögen deutlich, dass der in den Bildungsplänen verankerte Bildungsbereich *Religion und Ethik* in vielen Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft als rein christlich-religionspädagogisches Arbeitsfeld verstanden und umgesetzt wird, in den kommunalen Einrichtungen häufig ausschließlich in Form einer neutralen Werteerziehung, die keinerlei oder nur wenige Bezüge zu den verschiedenen Religionen herstellt. In vielen kommunalen Einrichtungen wird über Religionen, religiöse Werte, Bräuche und Vollzüge weder mit den Kindern noch mit den Eltern

⁴⁷ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), insb. 59–116.

⁴⁸ Zum Zusammenhang und reziproken Verhältnis von Wahrnehmen, Handeln, Fühlen, Denken und Interagieren in der frühen religiösen Bildung vgl. ebd., 30–36.

⁴⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott*. (2008), 221–229.

gesprochen. In den kirchlichen Einrichtungen beschränkt sich die Thematisierung häufig auf das Christentum.⁵⁰

3. In Bezug auf die Haltung und Einstellung der Eltern gegenüber einer religiösen und interreligiösen Begleitung ihrer Kinder in den Kindertageseinrichtungen lässt sich eine deutliche Divergenz ablesen, die sich zwischen dem Wunsch nach einer rein christlichen oder interreligiösen Begleitung sowie keiner Art von religiöser oder interreligiöser Erziehung und Bildung bewegt.⁵¹ Daraus resultiert die Aufgabe, den Bildungsbereich *Religion und Ethik* im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft miteinzubinden, diesen bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch zu begründen, Wissen zu vermitteln, Aufklärung zu betreiben sowie Ängste, Bedenken und Wünsche wahrzunehmen und ihnen responsiv zu begegnen. Gleichzeitig gilt es, die Eltern als authentische und einfühlende Begleiter_innen der kindlichen religiösen Identitätsentwicklung zu empower. Dies kann nur dann gelingen, wenn der Bildungsbereich vonseiten der Träger und Einrichtungsleitungen konzeptionell eingebunden und das pädagogische Fachpersonal entsprechend sensibilisiert und qualifiziert wird.

4. Eine Vernachlässigung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* spiegelt sich analog zu den Ergebnissen der Pilotstudie auch in den Antworten aus einer Repräsentativbefragung von Erzieherinnen wider. Hier zeigt sich, dass dem interkulturellen Lernen sehr viel mehr Stellenwert und Raum eingeräumt wird als dem interreligiösen Lernen. Insbesondere von einem Großteil der Erzieherinnen in den kommunalen Einrichtungen wird der Umgang mit und das Aufgreifen von religiöser Vielfalt nicht als allgemeiner Bildungsbereich verstanden. Existenzuelle Fragen der Kinder werden entsprechend nicht wahrgenommen oder aufgegriffen. Die verschiedenen Familienreligionen finden im Umgang mit Kindern und Eltern nur wenig Berücksichtigung. In den konfessionellen Einrichtungen ist zwar eine intensivere Wahrnehmung und prinzipiell größere Offenheit gegenüber (inter)religiösen Fragen und Themen abzulesen, allerdings wird auch hier eine kompetente Begleitung von Kindern anderer Religionszugehörigkeit nicht konsequent bedacht und realisiert.⁵²

⁵⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Eine Repräsentativbefragung von Erzieher(innen) in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (2011), insb. 50–54.

⁵¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (2011) zusammenfassend S. 114–120.

⁵² Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (2011), insb. 50–54.

5. In der empirisch-qualitativen Studie von Judith Weber wird deutlich, dass es in vielen Einrichtungen grundsätzlich an einem religionspädagogischen Handlungskonzept mangelt.⁵³ (Inter)religiöse Bildung, die in zwölf der Bildungspläne der Länder explizit aufgeführt wird, findet, nach Angaben von pädagogischem Fachpersonal in leitfadengestützten Interviews, innerhalb der Umsetzung des allgemeinpädagogischen Handlungskonzeptes in vielen Einrichtungen wenig Berücksichtigung. Auch durch teilnehmende Beobachtung begleitete religionspädagogische Angebote in einzelnen Kitas wiesen nur wenig diversitätssensible und am Kind orientierte Merkmale auf und zeichneten sich als eher katechetisch orientiert aus, was die Autorin auf ein nicht vorhandenes religionspädagogisches Handlungskonzept zurückführt.⁵⁴ Judith Weber zeigt in ihrer zunächst theoretisch entfalteten Arbeit auf, dass sich das innerhalb der Jugendhilfe entwickelte religionspädagogische Konzept der religionssensiblen Erziehung⁵⁵ anhand verschiedener an den in den Bildungsplänen umschriebenen Bildungsauftrag anknüpfenden pädagogischen Handlungskonzepte⁵⁶ begründen und auf den Bereich der Elementarpädagogik übertragen lässt.⁵⁷ Somit rückt die Autorin die religiöse Elementarbildung, in Anlehnung an die Bildungspläne der Länder, inhaltlich und konzeptionell in einen allgemeinpädagogischen Begründungszusammenhang: „Religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen ist primär pädagogisch zu begründen und von den Bedürfnissen der Kinder selbst her zu konzipieren.“⁵⁸ Somit wird das ethische / religiöse Bildungsfeld sowohl für kommunale als auch konfessionelle und sonstige Einrichtungen zugänglich gemacht. Judith Weber stellt theoretisch begründet dar, dass sich das Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung in diesem Kontext als anschlussfähig erweist, da es

- a) religiöse Diversität aufgreift,
- b) vom Kind sowie dessen Bedürfnissen ausgeht und somit an subjekt- und erfahrungs- orientierte allgemeinpädagogische Bildungskonzepte anknüpft,

⁵³ Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 199 ff.

⁵⁴ Vgl. ebd., 192–296.

⁵⁵ Religionssensible Erziehung meint die responsive Wahrnehmung und Förderung religiöser Erfahrungs- und Erlebnismomente im pädagogischen Alltag. Vgl. Lechner, Gregor Martin / Gabriel, Angelika (Hg.): *Religionssensible Erziehung* (2009). Eine ausführliche Darstellung des religionspädagogischen Handlungskonzeptes ist in Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit nachzulesen.

⁵⁶ Offener Kindergarten, Early Excellence und Infans, vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 75–115.

⁵⁷ Judith Weber entwickelt aus der Analyse der pädagogischen Handlungskonzepte ein Kategoriensystem, das elementare Anknüpfungspunkte für eine religionssensible Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen aufweist. Diese beziehen sich zusammengefasst auf das domänenspezifische Selbstbildungspotential des Kindes unter Einbindung seiner sozialen Gebundenheit und das Lernen in Beziehungen in einer insgesamt offenen, anregungsreichen und diversitätssensiblen Lernumgebung. Vgl. auch Bederna, Katrin / König, Hildegard (Hg.): *Wohnt Gott in der Kita?* (2009), 13–28.

⁵⁸ Pemsel-Maier: *Religiöse oder religionssensible Bildung? Zum Umgang mit Religion in kommunalen Kindertagesstätten*, 56.

- c) die Beziehungsebenen in den Fokus religiöser Bildung stellt und somit anschlussfähig gegenüber konstruktivistischen Bildungstheorien ist,
- d) anknüpfend an den dreistufigen Religionsbegriff nach Lechner⁵⁹ sowohl in konfessionsgebundenen als auch in kommunalen und anderen Einrichtungen umgesetzt werden kann.

Eine Aufnahme des religionspädagogischen Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung erachtet Judith Weber als notwendige Voraussetzung zur Implementierung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* in die pädagogische Konzeption der Kindertageseinrichtungen und im Hinblick auf die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte,⁶⁰ was nicht zuletzt aufgrund des von der Autorin empirisch erhobenen Desiderates in Bezug auf einrichtungsinterne religionspädagogische Handlungskonzepte plausibel erscheint.

6. Dem Stellenwert, den eine interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung und Praxis elementarpädagogischen Fachpersonals einnimmt, nähern sich Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger anhand eines mehrperspektivischen Zugangs, indem sie in ihrem Forschungsband eine Zusammenschau der Analyse von Bildungsplänen und Experteninterviews aus dem Bereich Ausbildungspraxis sowie internationalen und interreligiösen Fachbeiträgen aus der Pädagogik der frühen Kindheit und der wissenschaftlichen Religionspädagogik anbieten.⁶¹ In Bezug auf die Analyse der Bildungspläne in der Ausbildung von Elementarpädagog_innen auf Hochschul-, Fachhochschul- und Berufsschulebene ist eine eindeutige Akzentuierung in Richtung einer pluralitätssensiblen Religionskunde sowie einer Orientierung an interkulturellen und interreligiösen Theorien und Modellen abzulesen, die jedoch in den verschiedenen Bundesländern und unterschiedlichen Ausbildungsgängen variiert.⁶²

Gemäß den Ergebnissen der Studie bleibt die Darstellung konkreter Kompetenzen, Methoden und Praxisbeispiele in den Bildungsplänen flächendeckend aus.⁶³ Die Konkretisierung und Umsetzung in der Praxis bleibt daher den einzelnen Ausbildungsschulen vorbehalten, was insgesamt zu einer sehr großen Bandbreite an Qualifikationsmöglichkeiten im Lernfeld der

⁵⁹ Innerhalb seines Forschungsprojektes entwickelt Lechner auf der Grundlage des dreifachen Erfahrungsbegriffs einen dreifachen Religionsbegriff. Ausführliches dazu in Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

⁶⁰ Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 331 ff.

⁶¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Kulturell und religiös sensibel?* (2015).

⁶² Das Lernfeld *Religiöse Bildung* wird nicht in allen Ausbildungsgängen als bindend verstanden und stellt daher nicht überall ein Pflichtfach dar. Insbesondere in der staatlichen Erzieher_innenausbildung wird es häufig lediglich als Wahl oder Ersatzfach Ethik angeboten bzw. dem Lernfeld *Interkulturelles Lernen* untergeordnet. Vgl. ebd., 49.

⁶³ Vgl. ebd., 27–50.

(inter)religiösen Bildung führt. Hier befürworten die Autoren ein höheres Maß an Vorgaben und Konkretisierungen, um der allgemeinen Unsicherheit in Bezug auf religiöse und interreligiöse Bildung als Teil der Elementarbildung entgegenzuwirken.⁶⁴ Diese These wird auch von den Ergebnissen der halb offenen Interviews mit den Fachkräften im Bereich Aus- und Fortbildung in Baden-Württemberg gestützt, im Rahmen derer die Befragten sowohl eine grundlegende Wissensvermittlung als auch ein Kompetenztraining im Bereich interkulturelle und interreligiöse Bildung fordern, die zugleich auch verschiedene Vermittlungstechniken beinhaltet. Dabei werden von den Fachkräften insbesondere Konzepte und Methoden benannt, die eine kindertheologische Perspektive aufgreifen und fördern. Ein Nichteingehen der Erzieher_innen auf existenzielle und religiöse Fragen und Vorstellungen führe ihrer Meinung nach hingegen langfristig zu einem Vermeiden ebendieser Fragen und Themen aufseiten der Kinder. Zudem schließe die Interdependenz von Interkulturalität und Interreligiosität eine Ausklammerung des (inter)religiösen Bildungsfeldes ohnehin aus.

Darüber hinaus implementiere die Beschäftigung mit anderen Religionen auch gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben.⁶⁵ Die qualitativen Ergebnisse der halb offenen Interviews wurden im Anschluss in Form einer Online-Umfrage, die sich an alle Lehrpersonen innerhalb der Erzieher_innenausbildung in Baden-Württemberg richtete, quantitativ unterbaut. Hierbei bezogen sich die Fragen nun deutlich mehr auf Inhalte und Materialien innerhalb der Ausbildung. Die Auswertung zeigt, dass den Themen „Feste“ sowie „Tod und Trauer“ in der Ausbildungspraxis die größte Bedeutung zugesprochen werden. Darüber hinaus wurden „Spiritualität, Rituale, Kindertheologie“ und „religiöses Basiswissen“ für wichtig erachtet. Insgesamt wird aber auch in der quantitativen Studie der Mangel an Methoden, Handlungskonzepten und Materialien im Bereich interkulturelle und interreligiöse Bildung deutlich. Zwar findet eine breite Zustimmung dahingehend statt, dass interkulturelle und interreligiöse Themen und Fragestellungen alltagsrelevant für die Auszubildenden sind und es daher einer qualitativen Vermittlung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen bedarf, jedoch mangelt es laut Umfrageergebnissen an einer praxisnahen und materialgestützten Didaktik und Methodik.⁶⁶

7. Andreas Stehle beschäftigt sich im Rahmen seiner Forschung mit der praxisorientierten Perspektive des pädagogischen Fachpersonals auf die in der pädagogischen und

⁶⁴ Vgl. ebd., insb. 49 f.

⁶⁵ Vgl. ebd., 52 ff.

⁶⁶ Vgl. ebd., 54–60.

religionspädagogischen Literatur entfalteten und geforderten religiösen und religionspädagogischen Kompetenzen von Erzieherinnen.⁶⁷ Stehles Auswertung der halbstandardisierten qualitativen Interviews führte zu folgenden Erträgen:

- a) Die meisten befragten Erzieherinnen sehen im persönlichen Glauben und einem damit verbundenen Zugang zu existenziellen und spirituellen Fragen und Themen die wichtigste Grundvoraussetzung für eine kompetente religionspädagogische Begleitung der Kinder.
- b) Die Erzieherinnen äußern dezidiert den Wunsch nach einer Unterstützung und Begleitung durch den Träger beziehungsweise die pastoralen Mitarbeiter im Hinblick auf religiöse und religionspädagogische Themen und Fragestellungen.
- c) Aufseiten der Erzieherinnen zeigt sich eine Offenheit und Sensibilität in Bezug auf kindliche existenzielle und religiöse Fragen.
- d) Einer interkulturellen und interreligiösen Begleitung der Kinder wird nur ein geringer Stellenwert eingeräumt. So wird die Interreligiöse Kompetenz/ Fremdeinkompetenz als am wenigsten relevant eingeschätzt, was einer faktisch zunehmenden interkulturellen und interreligiösen Gesellschaft kaum gerecht wird.
- e) Hingegen wird die religiöse Sensibilität von den befragten Erzieherinnen als besonders wichtig eingeschätzt. Hier erscheint es fraglich, ob es ohne interreligiöse Kompetenz gelingen kann, alle Kinder in gleichem Maße religionssensibel zu begleiten.
- f) Durch die Ausbildung sehen sich die Befragten im Hinblick auf religiöse und religionspädagogische Kompetenzen nur wenig vorbereitet und wünschen sich Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote, die an ihre Lebenserfahrungen und persönliche Religiosität anknüpfen und eine Theorie-Praxis-Verknüpfung aufzeigen.⁶⁸

Insgesamt machen die Ergebnisse der Studie deutlich, dass die religiöse und religionspädagogische Kompetenz des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen bislang maßgeblich von der eigenen religiösen Sozialisierung der Erzieherinnen abhängig ist und eine subjektorientierte Begleitung und Förderung religiöser Dimensionen im erzieherischen und persönlichen Alltag im Rahmen der Aus- und Weiterbildung nicht oder kaum stattfindet. Einer Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* als fester Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzeptes wird auch vonseiten der Träger, insbesondere der kommunalen

⁶⁷ Vgl. Stehle, Andreas: *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015). Da ausschließlich Erzieherinnen als Interviewpartnerinnen zur Verfügung standen, wird nur die weibliche Form verwendet.

⁶⁸ Vgl. zusammenfassend ebd., 254–259.

Träger, nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt.⁶⁹ Die kirchlichen Träger weisen in Bezug auf eine christliche Bildung und Erziehung der Kinder zwar eine deutlichere Profilierung auf, jedoch bleiben auch hier die Förderung und Ausbildung einer vom eigenen Standort ausgehenden diversitätsorientierten religiösen Sensibilität aufseiten des pädagogischen Fachpersonals aus.⁷⁰ Der multikulturellen und multireligiösen gesellschaftlichen Realität wird wenig Aufmerksamkeit in Form von ressourcenorientierten pädagogischen Angeboten geschenkt. Die heterogenen Lebenswelten der Kinder und Familien sowie die damit verbundenen Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden, darauf lassen die empirischen Erhebungen schließen, vielerorts noch nicht in einem teilhabeorientierten Maße als Ausgangs- und Bezugspunkte subjekt- und sozialraumorientierter Bildung wahrgenommen und genutzt.

8. Die Potenziale (inter)religiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung werden von Christoph Knoblauch in Form von Kinderbefragungen und Gruppendiskussionen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren zum Forschungsgegenstand, wobei die jeweiligen Forschungseinsichten um die Perspektive von Eltern und pädagogischem Fachpersonal erweitert werden.⁷¹ Christoph Knoblauch wählt ein kindzentriertes, alltagsorientiertes und reflexives Forschungsdesign, das sich in der Tradition einer Anthropologie des Kindes für kindliche Denk-, Verstehens- und Handlungsmuster öffnet,⁷² indem es den Forschungsprozess auf Grundlage gezielter Beobachtungen ebendieser stetig generiert.⁷³ Er nutzt biblische Gleichnisse als Erzählimpulse, um die Diskussionen zwischen den Kindern anzureichern und ihre narrativen Kompetenzen zu unterstützen.⁷⁴

Zwar stellt der Autor ein Kategoriensystem bezogen auf religiöse und interreligiöse Kompetenzen im frühkindlichen Entwicklungsprozess zusammen, beschreibt dieses jedoch als flexibel sowie situations- und subjektorientiert.

Der Analyse frühkindlicher (inter)religiöser Kompetenz legt Christoph Knoblauch ein Kompetenzniveaumodell flexibler Stufenhierarchie zugrunde:

⁶⁹ Vgl. zusammenfassend ebd., 89–103.

⁷⁰ Vgl. zusammenfassend ebd., 89–103 und 254–259.

⁷¹ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019).

⁷² Im Kontext kindertheologischer Forschung vgl. Zimmermann, Mirjam: *Kindertheologie als theologische Kompetenz* (2010), 109 f.

⁷³ Zur methodisch-operationalen Öffnung und Flexibilität qualitativer Sozialforschung vgl. z. B. Mayring, Philipp: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* (2002).

⁷⁴ Die Studie zur interreligiösen Kompetenzentwicklung von Christoph Knoblauch wird an dieser Stelle etwas ausführlicher thematisiert, da aus den Ergebnissen im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit explizite und implizite Schlüsse im Hinblick auf eine methodisch-didaktische Konzeptionierung interreligiösen Lernens in der Kita gezogen werden.

- Niveau 1: Erinnern (Abrufen deklarativen Wissens)
- Niveau 2: Korrelieren (religiöse Inhalte mit eigener Vorstellungs- und Erfahrungswelt verknüpfen)
- Niveau 3: Reflektieren (Nachdenken über vorhandenes (inter)religiöses Wissen und Erfahrungen)
- Niveau 4: Erörtern (Wahrnehmen und Aufnehmen unterschiedlicher Diskussionsbeiträge / Perspektiven)
- Niveau 5: Ergebnisse entwickeln (die unterschiedlichen Perspektiven in einer gemeinsamen Lösung einbinden / weiterentwickeln).⁷⁵

Kompetenzentwicklung versteht Christoph Knoblauch in Anlehnung an die *New Childhood Studies* als individuell, situationsorientiert und kontextuell. Kinder sind „aktive soziale Akteure in ihren individuellen Lebenswelten“⁷⁶. Kompetenzentwicklung und Entwicklungsanalyse werden in diesem Zusammenhang als partizipatorische Prozesse betrachtet. Diese Sichtweise vom Kind als individueller Konstrukteur und Akteur findet sich in der Religionspädagogik insbesondere im Horizont der Kindertheologie wieder: Kinder sind eigenständig denkende und handelnde Individuen mit einer eigenen Theologie. Die Aufgabe der Religionspädagogik besteht darin, diese Denk- und Handlungsprozesse wertschätzend wahrzunehmen, aufzugreifen, anzuregen und weiterzuentwickeln.⁷⁷

Resümierend lassen die Ergebnisse aus den dialoggestützten Gruppeninterviews mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren folgende Schlüsse zu:

Kinder zwischen drei und sechs Jahren zeigen Performanz auf allen fünf Kompetenzniveaus:

- Niveau 1: Erinnern – das Wissen und die Vorstellungen der Kinder beziehen sich insbesondere auf die Themen Sakralräume, Feste, Traditionen, Gottesbilder und religiöse Erzählungen.
- Niveau 2: Korrelieren – die Kinder verbinden religiöse Erzählungen mit ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt. Andere Erfahrungswelten, die beispielsweise

⁷⁵ Vgl. die Kompetenzniveaumodelle von Streib, Heinz: *Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik* (2005), 230–243; oder Willem, Joachim: *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden* (2011), 176–179.

⁷⁶ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 145.

⁷⁷ Vgl. z.B. Bucher, Anton: *Bewegung der Kindertheologie* (2007), 309–314.; Bucher, Anton / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreine, Martin (Hg.): *In der Mitte ist ein Kreuz* (2010).

durch die Präsenz andersgläubiger Kinder einfließen, bereichern und erweitern den Erfahrungshorizont der Kinder.

- Niveau 3: Reflektieren – Kinder zwischen drei und sechs Jahren können eigene Gedanken und Erfahrungen im Austausch mit anderen reflektieren. Religiöse Differenzen führen in dieser Situation zu vertiefter Reflexion der eigenen Erfahrungs- und Vorstellungswelt.
- Niveau 4: Erörtern – in den Gruppendiskussionen weist die Performanz der Kinder auf die Kompetenz hin, eigene Vorstellungen und Erfahrungen zu kommunizieren, Fremdes sensibel wahrzunehmen und darauf einzugehen. Die Kinder zeigen Interesse und Akzeptanz gegenüber differenten religiösen Lebenswelten.
- Niveau 5: Ergebnisse entwickeln – Kinder zwischen drei und sechs Jahren verfügen über die Kompetenz, andere Perspektiven einzunehmen, eine Weiterentwicklung zu einem gemeinsamen Ergebnis auf der Grundlage von Differenzen findet allerdings nur in einigen Fällen und in Ansätzen statt.⁷⁸

Die Einstellungen und Ansichten bezogen auf die Parameter existenzielle Erfahrungen und Werteorientierung sind bei den befragten Kindern, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, sehr ähnlich.⁷⁹

- a) Unterschiedliche Gottesnamen und Gottesvorstellungen werden von den Kindern wahrgenommen sowie in die Diskussion eingebracht und stellen daher eine Möglichkeit der kommunikationsorientierten Differenzerfahrung dar. Das Aufgreifen solcher religiöser Überschneidungssituationen in einer religionsheterogenen Gruppe entspricht dem (religions)pädagogischen Bildungsauftrag der Selbst- und Welterschließung.⁸⁰
- b) Das Lernen und der Austausch mit Gleichaltrigen in einer religionsheterogenen Gruppe stellen eine Möglichkeit dar, Selbstreflexion und Fremdverstehen zu fördern,⁸¹ was sich insbesondere an den beobachteten fünf Kompetenzniveaustufen ablesen lässt. Daher unterstreichen die von Christoph Knoblauch erhobenen empirischen Daten die Tatsache, dass interreligiöses Lernen im engeren Sinne als direkte Begegnung und dialogorientierter Austausch bereits in der Phase der frühen Kindheit das Potenzial aufweist,

⁷⁸ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 240–245.

⁷⁹ Die Parameter bezogen sich auf die Kategorien: Gerechtigkeit, Nächstenliebe, selbstlose Hilfe, Vertrauen, Angst, Hoffnung, Ausgrenzung, persönliche Religiosität, Einsamkeit, Freude. Vgl. ebd., 250.

⁸⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen* (2008), 39–49.

⁸¹ Vgl. Bederna, Katrin / König, Hildegard (Hg.): *Wohnt Gott in der Kita?* (2009), 18.

eine wechselseitige Reflexion anzuregen und somit zu einem tieferen Eigen- und Fremdverstehen beizutragen.⁸²

- c) Direkte Bezugspersonen stellen die bedeutendste Quelle für die Grundlegung religiösen Wissens dar. In der Kindertagesstätte wird die religiöse Entwicklung insbesondere in Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu pädagogischen Fachkräften entwickelt.⁸³
- d) Die Aussagen und Dialoge der Kinder in den Gruppeninterviews lassen den Rückschluss zu, dass Drei- bis Sechsjährige ihre religiösen Vorstellungen sowie ihr religiöses Wissen auf Medien wie Bilderbücher, Kinderbibeln, Erzählungen, Filme oder Spiele zurückführen. Insbesondere der Zugang über Erzählungen stellt eine gute Möglichkeit dar, Korrelationen zur eigenen Lebenswelt herzustellen, über existenzielle Erfahrungen zu reflektieren sowie Wertevorstellungen zu hinterfragen und zu diskutieren.⁸⁴ Daneben scheinen im Vorschulalter Sakralraumbesuche sowie die Teilnahme an Festen und Ritualen relevante Zugänge zu bieten.⁸⁵

9. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von sechzehn verschiedenen Praxisprojekten zur interkulturellen und interreligiösen Bildung, gefördert durch die Stiftung Kinderland in Baden-Württemberg, werden in Band 8 der Tübinger Forschungsreihe vorgestellt.⁸⁶

Die wissenschaftliche Begleitung konzentrierte sich dabei auf folgende Schwerpunkte:

- a) Beschreibung von Entwicklungsverläufen von interkulturell-interreligiös aktiven Einrichtungen als Lernchance für andere;
- b) Erhebung beziehungsweise Feststellung der bei Erzieherinnen vorhandenen interkulturell-interreligiösen Kompetenz sowie Vergleich der Wirksamkeit unterschiedlicher Formen der Fortbildung;
- c) Muslimische Fachkräfte als besonderes Potenzial von Einrichtungen;
- d) Erstellung einer Materialempfehlung beziehungsweise Erstellung von Kriterien für die Materialauswahl.⁸⁷

⁸² Vgl. Leimgruber, Stephan: *Neue Perspektiven interreligiöses Lernen* (2007), 363–374; Hoffmann, Eva: *Interreligiöses Lernen im Kindergarten?* (2009), 91 ff.

⁸³ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 254.

⁸⁴ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 255; Büttner, Gerhard: *Kinder als Exeget/innen* (2008), 47 ff.

⁸⁵ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 256.

Zur Sakralraumpädagogik mit Kindergartenkindern vgl. Bucher, Anton / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Marianne (Hg.): „Kirchen sind ziemlich chritlich“ - *Erlebnisse und Deutungen von Kindern* (2005), 163–167

⁸⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020).

⁸⁷ Vgl. ebd., 36 f.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung können wie folgt zusammengefasst werden:

Zu a) Kinder zeigen, anknüpfend an ihre Alltagserfahrungen, Interesse an kulturellen und religiösen Themen und stellen diesbezüglich Fragen. Es gilt dies durch eine gezielte teilnehmende Beobachtung wahrzunehmen sowie Impulse der Kinder aufzunehmen und daran orientierte sinnhafte Angebote zu entwickeln, die die religiöse Sprach- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördern. Ganzheitliche, sinnorientierte und sinnhafte ritualisierte Settings sowie emotionale Zugänge, die an die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Kinder anschließen, stellen dabei die beste Basis für (inter)religiöses Lernen dar.⁸⁸ In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien zeigt sich, dass niederschwellige Angebote sowie Tür- und Angelgespräche wichtige Erzählanlässe sind, um über Familienkulturen und Familienreligionen sowie ethische Fragestellungen in Dialog zu treten. Dabei stellt sich der Zugang über Werte und Haltungen als besonders geeignet dar, um mit Eltern in den Dialog zu treten. Ebenso können Familien durch verschiedene Formen der Partizipation und Teilhabe, zum Beispiel zur Vorbereitung interreligiöser Feste, Projektwochen oder Ähnlichem, ihre Rolle als Schlüsselfiguren innerhalb der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gezielter ausfüllen. Dazu gehört auch, die Ängste und Skepsis der Familien wahr und ernst zu nehmen sowie die Familien dazu zu ermutigen, das Thema Kulturen und Religionen als Querschnittsthema zu verstehen, das Kitaalltag und Familienleben miteinander verbindet.⁸⁹

Fortbildungen wurden von den elementarpädagogischen Fachkräften insbesondere dann als bereichernd und effektiv wahrgenommen, wenn diese eine kontinuierliche Struktur hatten, praxisorientiert waren, einen interaktiven Trainingscharakter aufwiesen, der den Gruppenprozess förderte, inhaltlich an die Bedarfe des Teams angepasst waren und genügend Freiraum für informellen Austausch ließen. Dabei stellten die Sensibilisierung für die eigene Vorurteilsbildung, selektive Wahrnehmung und bestehende Machtstrukturen sowie die Arbeit an gemeinsamen Leitbildern und konkreten Umsetzungszielen wichtige Grundpfeiler für den gemeinsamen Arbeitsprozess dar. Die Vielfalt im Team selbst wurde als bereichernd und als elementare Basis erlebt.⁹⁰

Zu b) Als allgemeine Wirksamkeitsfaktoren für Fortbildungen im Elementarbereich lassen sich eine kontinuierliche Unterstützung vor Ort in Form von Mentoring oder Supervision,

⁸⁸ Vgl. ebd., 80 ff.

⁸⁹ Vgl. ebd., 83–87.

⁹⁰ Vgl. ebd., 88–97.

Wissenschaftsbasierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Subjektorientierung und Lernzielorientierung benennen.⁹¹

Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen aufseiten der pädagogischen Fachkräfte wurden innerhalb der empirischen Erhebung mittels Faktorenanalyse auf die Dimensionen Interkulturelles/ interreligiöses Wissen, Interkulturelles-/interreligiöses Bewusstsein, Interkulturell-/interreligiöse Offenheit, Interkulturell-/interreligiöse Perspektivübernahme reduziert.⁹² Die Ergebnisse der Erhebung weisen auf eine signifikante Interdependenz zwischen den Dimensionen interkulturell-/interreligiöses Wissen, Interkulturell-/interreligiöses Bewusstsein und Fähigkeit zur Perspektivübernahme hin. Insbesondere in den Dimensionen Interkulturell-/interreligiöses Wissen und Fähigkeit zur Perspektivübernahme konnten sich die an Fortbildungen zur interkulturellen und interreligiösen Kompetenz teilnehmenden elementarpädagogischen Fachkräfte steigern.

Diese Kompetenzen können dann gefördert werden, wenn Fortbildungen zugleich Wissen vermitteln sowie auch mittels verschiedener interaktiver Trainingsmethoden die Fähigkeit zur Perspektivübernahme fördern. Die Dimension interkulturell-/interreligiöse Offenheit zeigt sich hingegen relativ konstant, was damit zu erklären ist, dass Einstellungen und Haltungen insgesamt nur schwer zu verändern sind.⁹³ Allerdings stehen mit den klassischen Einstellungstheorien der Psychologie wie der *Balance Theorie* (Heider) oder der *Theorie der kognitiven Dissonanz* (Festinger) Ansätze zur Verfügung, die einen wichtigen Deutungshorizont in Fortbildungen spielen können. So können Dissonanzerfahrungen, das heißt Enttäuschungen, Unverständnis, Misstrauen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Familien oder im Team mittels konkreter Alltagsbeispiele mehrperspektivisch analysiert und reflektiert werden.

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Veränderung von Einstellungen stellt die *Kontakthypothese* (Allport) dar. Demnach sind Fortbildungen dann effektiv, wenn sie regelmäßige kooperative Formen der Zusammenarbeit mit Familien oder Gemeindemitgliedern anderer Religionsgemeinschaften anregen. Relevant dabei sind die Zusammenarbeit auf Augenhöhe sowie die Festlegung gemeinsamer Ziele. Daneben spielen affektiv basierte Einstellungen eine Rolle,

⁹¹ Vgl. Egert, Franziska / Eckhardt, Andrea / Fukkink, Ruben: *Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen* (2017), 58–66. Zur Subjektorientierung innerhalb der religiösen Bildung auf internationaler Diskursebene vgl. auch Poulter, Salla / Castillo, Katja: *Subjectification as an Educational Goal* (2022), 47–60.

⁹² Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020), 102 ff.

⁹³ Vgl. Stroebe, Wolfgang/ Jonas, Klaus: *Grundsätze des Einstellungserwerbs* (1996), 253–289.

die eng mit Emotionen verbunden sind und daher auch über kreative Zugänge wie Kunst, Musik, Rollenspiel oder Literatur überwunden werden können.⁹⁴

Die Gesamtmotivation der Teilnehmenden kann aufrechterhalten werden, indem diese aus verschiedenen Fortbildungsbausteinen auswählen können und eine stetige Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis anhand der Fortbildungsstruktur deutlich wird.

Kontinuität sowie Unterstützung und Entlastungsangebote vonseiten der Träger sind als weitere motivierende Faktoren zu benennen.⁹⁵

Resümierend lassen sich folgenden Anforderungen für die Konzeptionierung von Fortbildungen zur interkulturellen und interreligiösen Kompetenzvermittlung benennen:

1. Die Fortbildungen sollten sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Einrichtung orientieren.
2. Die religiöse und interreligiöse Situation der Kinder und Familien wird in den Blick genommen.
3. Die Fortbildungen sind wissensbasiert, handlungsorientiert, ganzheitlich, subjekt- und lernzielorientiert.
4. Die Fortbildungen fördern die interkulturelle und interreligiöse Kompetenz durch Wissensvermittlung, Übungen zur Perspektivübernahme und kritischen Selbstreflexion, Strategievermittlung zur Intensivierung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beziehungsweise ressourcenorientierten Einbindung der Eltern.
5. Auch die emotionale Dimension von Religion und des Zusammenlebens der Religionen wird berücksichtigt (Vorurteile, Einstellungen, Haltungen).

Zu c) Die explorativ-qualitativen Interviews mit 18 Kitafachkräften und angehenden Erzieherinnen mit muslimischem Hintergrund machen deutlich, dass für die Interviewten weithin ungeklärt scheint, welchen religionspädagogischen Bildungsauftrag es insgesamt für Kindertageseinrichtungen gibt, beziehungsweise wie daran anknüpfend muslimische Kinder religionssensibel begleitet werden können. Als Gründe dafür werden das Neutralitätsgebot der Einrichtungen in städtischer Trägerschaft sowie die mangelnde religionspädagogische oder religionsensible Ausbildung angeführt. Insgesamt lassen die Interviewergebnisse darauf

⁹⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020), 176–180. Zur Bedeutung sozialpsychologischer Einstellungsforschung im Kontext interreligiöser Lehr-/Lernprozesse vgl. Rothgangel, Martin / Stockinger, Helena: *Sozialpsychologische Einstellungs- und Vorurteilsforschung* (2023), 340–358.

⁹⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020), 180.

schließen, dass die Potenziale muslimischer elementarpädagogischer Fachkräfte vielfach noch nicht genutzt werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den religionspädagogischen Auftrag der kommunalen Einrichtungen vonseiten der Träger zu konturieren und damit verbunden auch die Rolle der im System arbeitenden muslimischen Fachkräfte abzustecken. Damit verbunden sind gezielte Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für elementarpädagogische Fachkräfte, die insbesondere auch die religiöse Heterogenität dieser und das damit verbundene Potenzial in den Blick nehmen.

Zu d) Die Materialempfehlungen des Bandes konzentrieren sich insbesondere auf (inter)religiös sensible Kinderbücher, welche die religiösen Erfahrungen und den Lebensalltag von Kindern und Familien in den Blick nehmen,⁹⁶ indem sie:

1. religiöse und existenzielle Fragen von Kindern aufnehmen,
2. Religion(en) zu einer Alltagserfahrung in der Kita machen.⁹⁷

Daneben werden geeignete Bücher für Fachkräfte und heilige Schriften für Kinder vorgestellt.⁹⁸

10. Bettina Brandstetter möchte mit ihrer empirischen Forschung zu den Handlungsstrategien der Homogenisierung und Pluralisierung mittels qualitativer Interviews mit elementarpädagogischen Fachkräften Zwischenräume aufdecken, die zu Irritation und damit zur Reflexion ebendieser simplifizierenden Handlungsprozesse führen: „Gerade in den Brüchen und Verschiebungen gängiger Handlungsstrategien und deren Interpretation könnten sich loci theologici, Fundstellen für interkulturelle Theologien verbergen, weil in ihnen Identitätsverhandlungen geführt werden.“⁹⁹

Die Autorin sieht insbesondere im Ansatz der *Eine-Welt-Theologie* (Franz Gmainer-Pranzl) Antworten und Parallelen: Franz Gmainer-Pranzl fordert, dass die Erfahrung von Fremdheit nicht zur Vereinnahmung oder Exklusion führen soll, sondern eine reale Gelegenheit darstellt, den christlichen Logos von der Hoffnung gegenüber einer pluralisierten und globalisierten Welt zu verantworten. Damit verbunden ist eine offene und selbstreflexive Haltung christlicher Theologie, die sich von der Diversität, von der Multiperspektivität herausfordern lässt, sich als Lernende versteht, sich aufbrechen und innerhalb der Gesellschaft weiterentwickeln

⁹⁶ Vgl. ebd., 189–204. Vgl. ergänzend: Verband binationaler Familien und Partnerschaften: *Interkulturelle Kinderbücher* (2012)

⁹⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020), 209.

⁹⁸ Vgl. ebd., 247–257.

⁹⁹ Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 21 f.

kann.¹⁰⁰ Gmainer-Pranzl beschreibt diese Haltung mit den Begriffen Kommunikation, Partizipation und Mission. Interreligiöse Kommunikation bedarf gemäß Gmainer-Pranzl immer auch der Ambiguitätstoleranz, da man auch und insbesondere durch Differenzen lernen, sich reflektieren und weiterentwickeln kann. Mit Partizipation ist die Teilhabe an der Glaubenspraxis und an der Theologie anderer Menschen gemeint. Mission bedeutet, Räume zu eröffnen, die die Verschiebung von hierarchischen Ordnungen ermöglichen, und damit den Logos christlicher Hoffnung (1 Petr 3,15) im alltäglichen Umgang miteinander wirksam zu machen.¹⁰¹ Bettina Brandstetter zeigt innerhalb ihrer empirischen Erhebung auf, dass explizit die Zwischenräume zwischen Homogenisierungs- und Pluralisierungsstrategien Situationen des interkulturellen und interreligiösen Kompetenzerwerbs darstellen können. Brandstetters „Kompetenz der Zwischenräume“ beschreibt die Autorin als anschlussfähig an ein Verständnis von „interreligiöser Bildung als Dialog zwischen sich orientierenden Identitäten“¹⁰², wie es von Friedrich Schweitzer entfaltet wird. Interreligiöse Begegnung deutet dieser als Wechselspiel zwischen dem Entdecken von Gemeinsamkeiten bei gleichzeitiger Reflexion von Unterschieden,¹⁰³ als dynamisches Zusammenspiel von Differenz- und Überschneidungslinien in einer komplex ausdifferenzierten Lebenswelt voller pluriformer (religiöser) Identitäten.¹⁰⁴ Aus den im Vorherigen zusammengefasst dargestellten Forschungsergebnissen lassen sich im Hinblick auf Möglichkeiten und Rahmenbedingungen interreligiöser Bildungsarbeit in der Kita folgende begünstigende Faktoren ableiten:

1. Direktes Erleben (Erzählangebote, Feste, Rituale, Sakralraumbesuche) erzeugt nachhaltiges Erinnern. Insbesondere narrative Zugänge eröffnen Kindern im Vorschulalter Möglichkeiten, Korrelationen zu ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen, über existenzielle Fragestellungen zu reflektieren und sich über Wertevorstellungen auszutauschen.¹⁰⁵
2. Ein interreligiöses Erziehungs- und Bildungsumfeld, welches die inter- und intrareligiösen Begegnungen pädagogisch anregt und begleitet, begünstigt die vertiefte Reflexion und Diskussion individueller Vorstellungen und somit die (inter)religiöse Kompetenzentwicklung.¹⁰⁶

¹⁰⁰ Vgl. ebd., 217–223.

¹⁰¹ Vgl. ebd., 222 f.

¹⁰² Ebd., 252.

¹⁰³ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 131.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 137.

¹⁰⁵ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 256.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., 260 ff.; Leimgruber, Stephan: *Neue Perspektiven interreligiöses Lernen* (2007), 363–374; Hoffmann, Eva: *Interreligiöses Lernen im Kindergarten?* (2009), 91ff.

3. Aus einer kindertheologischen Perspektive sind die kindlichen Zugänge, Denk- und Verstehensprozesse im Hinblick auf existenzielle und religiöse Fragen und Themen „Ankerpunkte für religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse.“¹⁰⁷
4. Religiöse Entwicklung findet insbesondere in Beziehungen statt. Neben der Subjektorientierung rückt daher auch die Sozialität des Subjekts in den Fokus. In Kindertageseinrichtungen sind die Beziehungen zu den anderen Kindern und zum pädagogischen Fachpersonal von besonderer Relevanz.¹⁰⁸ Im Hinblick auf die Relevanz von Kongruenzerfahrungen ist eine enge Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch in Bezug auf die religiöse Entwicklung anzustreben, um ein sensibles Aufgreifen von Elementen der jeweiligen familiären religiösen Erfahrungswelten im pädagogischen Alltag zu begünstigen.¹⁰⁹
5. Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzentwicklung aufseiten des pädagogischen Fachpersonals bedarf einer bedarfsorientierten und praxisnahen kontinuierlichen Fortbildungs- und Unterstützungsstruktur. Neben der Vermittlung von Wissen sind insbesondere Übungen und Trainingseinheiten zur Perspektivübernahme wichtig. Daneben stellen Supervision und kollegiale Fallberatung geeignete Methoden dar, um Situationen gemeinsam zu reflektieren, auch in der Zusammenarbeit mit Eltern. Die teilnehmende Beobachtung stellt darüber hinaus ein wichtiges Instrumentarium dar, die kindliche Perspektive einzunehmen und den individuellen Entwicklungsprozess aus dieser Position heraus responsiv begleiten zu können.
6. Insbesondere die „Kompetenz der Zwischenräume“ in interkulturellen und interreligiösen Überschneidungssituationen stellt eine wichtige Dimension innerhalb der interkulturellen und interreligiösen Kompetenzentwicklung dar.¹¹⁰ Daher sollte explizit diesen Situationen vermehrt Aufmerksamkeit in der empirischen Forschung sowie innerhalb der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog_innen geschenkt werden.

¹⁰⁷ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 24.

¹⁰⁸ Zum Beziehungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit vgl. Kapitel 4.6 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁹ Vgl. Boschki, Reinold / Nanino, Sr. Carlagne: *Kindergärten und religiöse Elternbildung* (2000), 242–264.

¹¹⁰ Vgl. Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 21 f.

2.3 Schlussfolgerungen und Implikationen – (Inter)religiöse Bildungsprozesse als integrativer Bestandteil der Elementarbildung

Aus den zuvor dargestellten empirischen Forschungsergebnissen lässt sich ein Orientierungsrahmen zur Förderung (inter)religiöser Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen ableiten.

Albert Biesinger, Anke Edelbrock und Friedrich Schweitzer weisen in ihrem Ausblick im Anschluss an die Präsentation ihrer Forschungsreihe zur interreligiösen Bildung darauf hin: „Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit interreligiöser Bildung, geben aber nicht gleichermaßen Auskunft über die pädagogischen und religionspädagogischen Möglichkeiten, dieser Notwendigkeit praktisch zu entsprechen.“¹¹¹

Judith Weber hat im Rahmen ihrer empirisch-qualitativen Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik einen in dieser Richtung sehr gewinnbringenden Beitrag geleistet, indem sie den Bildungsbereich *Sinn, Werte und Religion* (Baden-Württemberg) und dessen Umsetzung in der pädagogischen Praxis in Zusammenschau mit verschiedenen, am Kind und seinem Sozialraum orientierten, elementarpädagogischen Handlungskonzepten (Offene Arbeit, Early Excellence, Infans) und dem religionspädagogischen Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung gestellt hat.¹¹² Damit ist ihr zum einen eine sinnvolle Verbindung zwischen praxisbezogener Empirie und theoretischer Rahmung gelungen, zum anderen konnte sie aufzeigen, dass es einer Übertragung religionspädagogischer Handlungskonzepte auf elementarpädagogische Handlungskonzepte bedarf, damit religionspädagogische Kompetenz, wie sie in den Bildungsplänen eingefordert wird, integrativ im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sowie als Teilaspekt in Bezug auf die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen vermittelt und angewandt werden kann. Die Wahrnehmung und Konzipierung religiöser Bildung und Erziehung als integrativer Bestandteil der Elementarbildung ist Grundvoraussetzung dafür, dass sich der Bildungsbereich als durchgängiges Lernfeld in den elementarpädagogischen Einrichtungen entfalten kann. Judith Weber stellt in diesem Kontext nachvollziehbar dar, dass das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung für die Praxis in den Kindertageseinrichtungen gut geeignet ist, da es religiöse Diversität als Ausgangspunkt und Ressource einer am kindlichen Individuum und

¹¹¹ Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), 221.

¹¹² Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung* (2014).

seiner Familie orientierten religiösen Erziehung und Bildung wahrnimmt und kokonstruktiven Bildungsprozessen innerhalb der unterschiedlichen Beziehungsstrukturen besondere Aufmerksamkeit schenkt. Darüber hinaus bietet der dreistufige Religionsbegriff Möglichkeiten der Umsetzung des Konzeptes in Einrichtungen differenter Trägerschaft.¹¹³ Zudem wird durch eine in dieser Form flexible und erfahrungsorientierte Definition von Religion ein individueller Zugang auch aufseiten der pädagogischen Fachkräfte möglich. Diese wünschen sich eben diese erfahrungsorientierten und an die eigene Religiosität anschließenden Zugänge auch innerhalb der pädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.¹¹⁴

Die zuvor aufgeführten Studien und theoretischen Rahmungen haben verdeutlicht, dass es aufseiten des pädagogischen Fachpersonals vielfach Verunsicherung in Bezug auf den Bildungsbereich *Religion und Ethik* gibt. Zum einen wird unter dem Stichwort des Neutralitätsgebotes und dem damit verbundenen Überwältigungsverbot jegliche Form von religiöser Erziehung und Bildung vermieden.¹¹⁵ Zum anderen mangelt es an konkreten pädagogischen Konzepten und damit geeigneten Methoden, um die kulturelle und religiöse Vielfalt in den Einrichtungen sensibel einzubinden und zu einem ressourcenorientierten Lernfeld zu entwickeln.¹¹⁶ Dies schließt diversitäts- und religionssensible Aus- und Weiterbildungsmodule mit ein, die an die existenziellen Erfahrungen und Fragen des pädagogischen Fachpersonals anknüpfen und deren professionelle Responsivität auch im Hinblick auf eine individuelle Begleitung und Förderung der Kinder in religiösen und weltanschaulichen Fragen fokussieren.¹¹⁷

Innerhalb der Bildungspläne und auch in den oben benannten empirischen Studien wird sichtbar, dass der Bildungsbereich *Religion und Ethik* an die existenziellen Fragen der Menschheit und somit auch der Kinder anknüpft. Religion ist ein wichtiger Teil im Leben vieler Menschen, und auch die konfessionsfreien Kinder und Eltern sind interessiert an existenziellen und transzendentalen Fragen sowie an einer Werte- und Moralerziehung.¹¹⁸ Die Anerkennung, Wertschätzung und Einbindung kultureller und religiöser Diversität ist notwendig, um allen Kindern Bildung als Menschen-Bildung zu ermöglichen und das einzelne Kind in

¹¹³ Vgl. ebd., 332.

¹¹⁴ Vgl. zusammenfassend Stehle, Andreas: *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254–259.

¹¹⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), insb. 50–54. Vgl. hierzu in Bezug auf die politische Dimension den Beutelsbacher Konsens z.B. dargestellt von Scherb, Armin: *Der Beutelsbacher Konsens* (2007), 31–39. Im Kontext religiöser Bildung vgl. z.B.: Willems, Joachim: *Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht* (2007), 79–92. Aus kinderrechtlicher Perspektive vgl. Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion* (2013), insb. 197–212.

¹¹⁶ Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 331 ff.

¹¹⁷ Vgl. zusammenfassend Stehle, Andreas (2015): *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254–259.

¹¹⁸ Vgl. zusammenfassend Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), 114–120.

seinem Identitätsbildungsprozess zu begleiten und unterstützen zu können. Menschen sind kulturell verfasst. Identität kann sich nur in Beziehung zu spezifischen Traditionen, Erzählungen, Praktiken und Überzeugungen entwickeln,¹¹⁹ über einen Zugang zu den jeweiligen kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Diskursen, Erfahrungen, Überlieferungen und Praktiken. „Es geht darum, bei Kindern das Vertrauen in das Leben zu stärken, eine grundsätzliche Zustimmung zu sich und zur Welt zu fördern sowie dafür zu werben, das Leben mit anderen zu teilen.“¹²⁰

Die Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* scheitert den empirischen Befunden zufolge unter anderem an einer mangelnden Theorie-Praxis-Verknüpfung und damit verbunden an fehlenden methodisch-didaktischen Konzepten und praxiserprobten Materialien oder Bildungsangeboten. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit einer methodisch-didaktischen Konkretisierung des von Judith Weber auf den elementarpädagogischen Kontext übertragenen, religionspädagogischen Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung unter Einbindung weiterer subjektorientierter religionspädagogischer Konzeptionen.

¹¹⁹ Vgl. Habermas, Jürgen: *Zwischen Naturalismus und Religion* (2005), 15–26.

¹²⁰ Erzbistum Köln (Hg.): *Menschen-Bildung* (2006), 21.

Kapitel 3: Forschungsanliegen

3.1 Zielorientierung Praxisimplementierung: Methodisch-didaktische Konkretisierung des Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung

Der Bildungsbereich *Religion und Ethik* wird sowohl im gesellschaftspolitischen und bildungswissenschaftlichen als auch im religionspädagogischen Diskurs als wichtiger Teil der Elementarbildung anerkannt. Aktuelle Befunde aus der Kindheitsforschung belegen, dass sich Kinder schon im Kleinkindalter intensiv mit existenziellen Fragen des Woher und Wohin des Zusammenlebens und des eigenen Daseins auseinandersetzen¹²¹ und dass folglich eine Begleitung der Kinder im Sinne einer religionssensiblen Bildung auch aus entwicklungspsychologischer Sicht klar zu befürworten ist.

Analog dazu zeigen empirische Studien auf, dass dem Bildungsbereich auch aufseiten des pädagogischen Fachpersonals und bei vielen Eltern ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wird, der sich allerdings noch nicht in der pädagogischen Praxis widerspiegelt. Zwar lässt sich aus den Befragungen und teilnehmenden Beobachtungen eine grundsätzlich tolerante Haltung gegenüber religiöser Diversität ablesen, diese ist jedoch laut der empirischen Befunde noch nicht in ein religionssensibles pädagogisches Handeln im Kitaalltag übersetzt,¹²² was auch auf mangelnde Unterstützung und Fokussierung aufseiten der Träger und innerhalb der Ausbildung zurückzuführen zu sein scheint.¹²³

Die empirische Studie von Judith Weber in Form von qualitativen Interviews des pädagogischen Fachpersonals sowie der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen von religionspädagogischen Angeboten in Kindertageseinrichtungen zeigt, dass sogar bei elementarpädagogischem Fachpersonal, welches sich selbst als religiös-sozialisiert beschrieben hat, nur selten religiöse Diversität als Initialpunkt von Bildungsprozessen erkannt und genutzt wird. Zwar besteht dahingehend Einigkeit, dass es einer Toleranz und Akzeptanz gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt bedarf, diese spiegelt sich jedoch nicht in einer Aufnahme entsprechenden gezielten religionspädagogischen Handelns wider. So werden von den befragten

¹²¹ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita*. (2017); Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), insb. 50–54; Knoblauch, Christoph: *Potentielle religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019).

¹²² Zum Überblick über die Forschungsinhalte und -ergebnisse siehe Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit. Vgl. auch den zusammenfassenden Forschungsüberblick von Wörn, Alexandra / Wissner, Golde: *Studying the Place of Religion* (2022), 213–226.

¹²³ Vgl. zusammenfassend Stehle, Andreas (2015): *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254–259.

Fachkräften in den konfessionellen Einrichtungen fast ausschließlich Beispiele einer christlich orientierten Erziehung und Bildung angesprochen, während die Fachkräfte in den kommunalen Einrichtungen die Funktionalität der Vermittlung christlich-abendländisch geprägten Kulturgutes wie die Feste im Jahreskreis betonen. Die tiefere Auseinandersetzung und Begegnung mit anderen Religionen, beispielsweise durch einen themenbezogenen Austausch mit den Eltern oder die Kooperation mit einer Einrichtung im sozialen Umfeld (Moschee, Kulturverein, Migrantenselbstorganisationen etc.), wird indes trägerunabhängig von den Befragten nicht benannt.¹²⁴ Religionssensibilität aufseiten des pädagogischen Fachpersonals wird in der pädagogischen Praxis fast ausschließlich über christlich orientierte Bildungsmöglichkeiten abgebildet, was dem Ziel der Bildungschancengerechtigkeit beziehungsweise der religionssensiblen Bildung für *alle* entgegensteht.¹²⁵

Die Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* gelingt als Querschnittaufgabe bislang nur unzureichend, da religiöse Inhalte zum einen rein funktional als Säule des sozialen Lernens beziehungsweise der Wertebildung betrachtet und eingebracht werden und zum anderen häufig rein christlich geprägt sind. Die Religiosität der Kinder und Familien, die subjektive, erfahrungs- und sozialraumorientierte Ausprägung von Religion wird in der Regel nicht als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt (inter)religiöser Lernprozesse wahrgenommen.

Die empirisch erfassten Desiderate in Ausbildung und Praxis im Bildungsbereich *Religion und Ethik* deuten darauf hin, dass im Hinblick auf die Übertragung einer religionssensiblen Erziehung und Bildung in die elementarpädagogische Praxis eine Verknüpfung mit fachdidaktischen Ansätzen aus der Religionspädagogik sowie eine praxisnahe methodisch- didaktische Konkretisierung vonnöten sind.

Die vorliegende Arbeit hat daher zum Ziel, zur Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* in Ausbildung und pädagogischer Praxis beizutragen, indem eine konzeptionelle Zusammenführung des Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung mit den religionsdidaktischen Ansätzen der Kindertheologie und der Elementarisierung im Sinne einer Optimierung der Subjekt- und Prozessorientierung vollzogen wird.¹²⁶ Das Ziel besteht darin,

¹²⁴ Vgl. zusammenfassend Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 229–333.

¹²⁵ Zur (inter)religiösen Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

¹²⁶ Judith Weber (in Anlehnung an Bederna, Katrin / König, Hildegard (Hg.): *Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen* (2009)) hat für das vorliegende Forschungsprojekt bereits empirisch belegte Pionierarbeit geleistet, indem sie das Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung in Beziehung zu den pädagogischen Konzeptionen der Offenen Arbeit, Early Excellence und Infans gesetzt hat. Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), insb. 75–164.

elementare Strukturen herauszuarbeiten und diese über elementare Zugänge und Lernangebote erfahrbar zu machen und zugleich Elementarisierungsversuche der Kinder wahrzunehmen sowie für Lehr- und Lernprozesse zu nutzen.¹²⁷

Elementare Strukturen und Zugänge sind analog zu einem dreistufigen Religionsbegriff, der als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt innerhalb des Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung dient, für die Ebenen der Alltagserfahrungen, religiösen Erfahrungen und konfessionellen Erfahrungen zu öffnen.¹²⁸

Christoph Knoblauch ist es mit seiner kindzentrierten Studie zur Analyse frühkindlicher (inter)religiöser Kompetenz gelungen, Performanz der Drei- bis Sechsjährigen in unterschiedlichen Kompetenzniveaustufen darzustellen. Dabei hat sich der im Forschungsdesign gewählte narrative Zugang über biblische Gleichnisse als besonders anschlussfähig an die kindliche Vorstellungs- und Erfahrungswelt erwiesen. Den Kindern gelang es in den Einzelbefragungen und Gruppendiskussionen, die biblischen Erzählimpulse als Diskussionsgrundlage und Unterstützung für die eigene religiöse Ausdrucksfähigkeit zu verwenden und diese mit ihren individuellen Erfahrungen zu korrelieren. Die religiöse und weltanschauliche Heterogenität der Kinder wirkt dabei bereichernd im Sinne einer vertieften Reflexion der eigenen Erfahrungswelt im Dialog mit den narrativen Impulsen.¹²⁹

Über die Methode des mündlichen Erzählens und daran anknüpfende Gespräche und postnarrative Angebote sollen Lerninhalte und Bildungsziele des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* erfahrungs- und diversitätsorientiert vermittelt und umgesetzt werden, indem narrative Angebote:

- a) sinnlich-ästhetische Zugänge zu den existentiellen Sinn- und Daseinsfragen der Kinder ermöglichen.
- b) das erfahrungs- und kontextbezogene Erleben und Reflektieren von Gemeinsamkeit und Differenz fördern.
- c) kommunikative Fähigkeiten und religiöse Ausdrucksfähigkeit schulen.
- d) Raum und Zeit für individuelle Denk- und Verstehensformen eröffnen.
- e) die Ordnung und Bewältigung sozialer Beziehungen begleiten.

¹²⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 40.

¹²⁸ Vgl. Lechner, Martin / Dörnhoff, Norbert / Hiller, Stephan (Hg.): *Religionssensible Erziehung in der Jugendhilfe* (2014), 60. Hierbei gilt es im meist religionsheterogenen Lebensumfeld von Kindertageseinrichtungen insbesondere auch interreligiöse Erfahrungsräume mitzudenken.

¹²⁹ Zur ausführlichen Darstellung der Studie vgl. S. 16-19 der vorliegenden Arbeit.

- f) die Empathiefähigkeit fördern.
- g) wichtige Orientierungspunkte für das Individuum innerhalb einer pluralisierten Gesellschaft anbieten.¹³⁰

Die geplante methodisch-didaktische Konzeptionierung auf der Grundlage einer konzeptionellen Zusammenführung des Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung mit den religionsdidaktischen Ansätzen der Kindertheologie und der Elementarisierung über die Methode des mündlichen Erzählens fußt dabei auf folgenden Thesen:

1. Eine praxisbezogene Konkretisierung aktueller religionsdidaktischer Konzeptionen¹³¹ trägt zu einer Schärfung theoretischer Begründungszusammenhänge bei, indem sie diese unter thematischen, an den Lernenden und am Sozialraum orientierten Gesichtspunkten entfaltet. Das Desiderat und die Unsicherheit in Bezug auf die Förderung und Begleitung (inter)religiöser Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen wurde unter Punkt 2.2 dargestellt und kann anhand der empirischen Forschungslage auch auf einen Mangel an praxisbezogenen Konkretisierungen in Form von methodisch-didaktisch ausgearbeiteten religionspädagogischen Handlungskonzepten zurückgeführt werden.¹³²
2. Elementarisierung und Kindertheologie in Verbindung eignen sich als didaktische Rahmenkonzeption zur Konkretisierung des Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung:
 - a) Die Kindertheologie nimmt die Aneignungs-, Denk- und Reflexionsprozesse von Kindern ernst und misst diesen einen theologischen und theologiekonstituierenden Eigenwert zu.¹³³ Insbesondere die Ergebnisse der Forschung von Christoph Knoblauch (Gruppeninterviews von Drei- bis Sechsjährigen im Kontext (inter)religiöser Kompetenzentwicklung) machen deutlich, dass bereits Kinder im Vorschulalter Performanz auf allen Niveaustufen des vom Autor entwickelten Niveaustufenmodells (inter)religiöser

¹³⁰ An dieser Stelle sind mögliche Potenziale narrativer Zugänge zunächst unkommentiert aufgeführt. Eine wissenschaftliche Einordnung in Form eines multiperspektivischen Einblickes zu narrativen Ansätzen und Konzeptionierungen ist in Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit nachzulesen.

¹³¹ In der vorliegenden Arbeit bezieht sich die didaktische Rahmung auf eine dialogische Zusammenführung von Kindertheologie und Elementarisierung im Kontext einer religionssensiblen Elementarbildung. Zur Synthese der didaktischen Konzeptionen vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011).

¹³² Vgl. zusammenfassend Stehle, Andreas (2015): *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254–259; Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Kulturell und religiös sensibel?* (2015), 27–50.

¹³³ Vgl. Büttner, Gerhard / Rupp, Hartmut (Hg.): *Theologisieren mit Kindern* (2002); Bucher, Anton / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Schreiner, Martin (Hg.): *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (2006); Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina / Schreiner, Martina: *Handbuch Theologisieren mit Kindern* (2014).

Kompetenzentwicklung zeigen.¹³⁴ Diese eigenständigen Konstruktionsleistungen von Kindern sind Ansatz- und Zielpunkt im Kontext (inter)religiöser Elementarbildung.¹³⁵ Das Kind ist das Subjekt aller religionspädagogischen Handlungsschritte.

b) Das Elementarisierungsmodell offeriert einen strukturierten didaktischen Rahmen in Form einer detaillierten Analyse des lerntheoretischen Settings (elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Wahrheiten, elementare Lernformen), um sowohl subjekt- und situationsorientierte als auch inhalts- und prozessorientierte Aspekte innerhalb religiöser Bildungsprozesse zu berücksichtigen.¹³⁶ Die unter a) aufgeführte Studie zur (inter)religiösen Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit konnte aufzeigen, dass mithilfe eines am Kind und seinen Lern- und Entwicklungsprozessen orientierten Forschungszuganges frühkindliche (inter)religiöse Kompetenz auf verschiedenen Niveaustufen festgestellt werden kann. Zugleich wurde innerhalb der Forschungsmethodologie ebenfalls deutlich, dass es elementarisierter Zugänge bedarf, um eine individuelle Auseinandersetzung des einzelnen Kindes mit der Thematik zu ermöglichen. Diese beziehen sich sowohl auf die Inhalte und Strukturen als auch auf die Erfahrungsebene und methodische Einbindung.

3. Über die Methode des mündlichen Erzählens von Geschichten, die sich mit existentiellen Fragen und Themen der Kinder auseinandersetzen, kann interkulturelle und interreligiöse Begegnung in einem kontextgebundenen und motivationalen Setting pädagogisch angeregt und begleitet werden.¹³⁷ Die Studie von Christoph Knoblauch zeigt, dass über Narration (biblische Gleichnisse) Zugänge zu Werteorientierung, Theologie und existenziellen Fragen von Kindern im Vorschulalter geschaffen werden können. Insbesondere interaktive Momente zwischen Text, Erzähler, Rezipient und anderen Kindern erweisen sich hierbei als produktiv, um individuelles und gemeinschaftliches Deuten und Interpretieren zu fördern: „Der zu verstehende Bibeltext wird somit von einer Gruppe kindlicher Interpreten wahrgenommen und auf die Bedeutung der eigenen Existenz aus individueller und gesellschaftlich-kultureller

¹³⁴ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019). Vgl. zusammenfassend Punkt 8 in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit.

¹³⁵ Vgl. Krenz, Armin: *Werteentwicklung* (2007); Amos, Karin: *Die Erfahrung religiöser Differenz* (2010), 61–76; Benesch, Thomas: *Wie sieht das Gottesbild von Kindern aus?* (2011), 302–323.

¹³⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Elementarisierung im Religionsunterricht* (2003); Nipkow, Karl Ernst: *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert* (2005).

¹³⁷ Zur Bedeutung von religiösen Erzählungen in der frühen Bildung vgl. Büttner et al.: *Man hat immer ein Stück Gott in sich. Biblische Geschichten deuten mit Kindern Band 1 (AT) und 2 (NT)* (2004/2005). Zum narrativen Gedächtnis im Vorschul- und Grundschulalter vgl. Hanisch, Helmut / Bucher, Anton: *Da waren die Netze randvoll* (2002), insb. 35–59. Weiterführende bezugs- und fachwissenschaftliche Perspektiven auf narrative Zugänge werden in Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit entfaltet.

Perspektive bezogen: Kinder deuten biblische Texte in Bezug auf ihre eigene Realität und Lebenswelt und in Bezug auf die Realität und Lebenswelt ihrer Umwelt.“¹³⁸ In der Längsschnitt-Fallstudie *Religiöse Bildung in der Kita* zeigt sich ebenfalls, „dass Kinder bei der Rezeption von Erzählungen ihre Schwerpunkte setzen [...], dass [...] Erzählungen wirken und das Kind in der Entwicklung seiner Religiosität und Spiritualität fördern können.“¹³⁹ Auch weitere empirische Befunde¹⁴⁰ weisen darauf hin, dass über das Erzählen nachhaltiges Erinnern, Korrelieren, Kommunizieren und Reflektieren bereits im Kleinkind- und Vorschulalter gut gelingen kann.

4. Gemeinschaftliche und zugleich individuelle Hörerlebnisse in Form von narrativen Angeboten sowie verschiedene Möglichkeiten der Verarbeitung in einer vorbereiteten Umgebung, die ganzheitliche Lern- und Erfahrungszugänge eröffnet, tragen dazu bei, dass sowohl individuelle als auch kulturelle und soziale Identitätsbildungsprozesse gefördert werden, die für ein friedliches Zusammenleben in einer pluralisierten Gesellschaft zentrale Grundvoraussetzung sind.¹⁴¹ In einer von gleichberechtigtem Dialog und Wertschätzung geprägten Lernkultur, die Vielfalt als Ressource versteht, muss kulturelle und religiöse Vielfalt auch in Bezug auf die Lernimpulse und Lerninhalte konsequent einbezogen werden. Dies kann zum einen durch die interreligiöse Erschließung von biblischen Erzählungen unter Einbezug der Texte, Rezeptionen und der damit verbundenen Theologie und Glaubenspraxis der Religionsgemeinschaften erfolgen. Zum anderen eröffnet ein erfahrungsbezogener, mehrstufiger Religionsbegriff,¹⁴² der sowohl konfessionelle als auch religiöse oder existenzielle Grunderfahrungen mit einschließt, allen Kindern, unabhängig von ihrer religiösen Sozialisierung, Zugangsmöglichkeiten sowohl zu religiösen Texten aus den Weltreligionen als auch zu weiteren Erzählungen aus verschiedenen Kulturen, die sich mit ethischen Themen und existenziellen Fragen beschäftigen.

Mit der Methode des mündlichen Erzählens wird dabei eine lange und altbewährte Tradition aufgegriffen, denn in ihrem Ursprung sind letztlich alle Religionen Erzählgemeinschaften, welche religiöse Erfahrungen durch das Erzählen weitergegeben und verarbeitet haben.

¹³⁸ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 53. Vgl. zum Potenzial narrativen Lernens in der Elementarbildung auch Carr, Margaret: *Assessment in early childhood settings* (2011), 92–106.

¹³⁹ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 161 f.

¹⁴⁰ Vgl.; Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019).

¹⁴¹ Vgl. Keuchel, Susanne: „Erzählen“ in *Zeiten kultureller Vielfalt* (2018), 163–167.

¹⁴² Vgl. Lechner, Gregor / Gabriel, Angelika (Hg.): *Religionssensible Erziehung* (2009) und Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

Erzählen kann Strukturen schaffen. Es hilft, Erfahrenes zu ordnen und zu reflektieren, Eigenes und Fremdes wahrzunehmen und verstehen zu lernen.¹⁴³

Im Kontext interkultureller Lernprozesse und auch in Bezug auf eine pluralitätsfähige politische Bildung stellt die Erzählfähigkeit einen wichtigen Teilaspekt gegenwärtiger Kompetenzmodelle dar.¹⁴⁴

Direkte Kommunikation wird durch den stetig steigenden Gebrauch moderner Kommunikations- und Informationsmedien und den gleichzeitigen Trend einer weitgehend säkularisierten und mediatisierten Lebenswelt wahrscheinlich auch weiterhin rückläufig sein. Gleichzeitig sind jedoch ebendiese kommunikativen Fähigkeiten in einer modernen, nicht mehr vornehmlich von manuellen Fähigkeiten geprägten Informationsgesellschaft wichtige Voraussetzung einer kulturellen und sozialen Integration: „Über Sprache gewinnen wir Zugänge zur Welt, zum Anderen, zum eigenen Ich. Denken vollzieht sich sprachgeleitet.“¹⁴⁵

3.2 Aufbau der Arbeit – Religiöse und interreligiöse Bildung aus interdisziplinärer Perspektive

Im Vorhergehenden wurde der Bedarf einer methodisch-didaktischen Konzeptionierung zur praktischen Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* in der Elementarpädagogik anhand der aktuellen Forschungslage sowie auf der Grundlage des pädagogischen und gesellschaftspolitischen Auftrages begründet (Kapitel 1 und 2). Zunächst ist jedoch ein theoretischer und forschungsbasierter Einblick in das originäre Handlungsfeld konstitutiv, um daraus einen Handlungsrahmen für die methodisch-didaktische Konzeptionierung (inter)religiöser Elementarbildung über narrative Zugänge abzustecken. Der Blick in fach- und bezugswissenschaftliche Disziplinen und Ansätze wie die Pädagogik der frühen Kindheit (Kapitel 4), Grundlagen und Ansätze interkultureller und interreligiöser (Elementar)bildung (Kapitel 5) und die damit verbundenen Implikationen für die pädagogische Praxis dienen der Perspektivschärfung im Sinne einer teilhabeorientierten und diversitätssensiblen Didaktik interreligiöser Bildung, die den unterschiedlichen Erfahrungsgrundlagen, Wahrnehmungen,

¹⁴³ Zur narrativen Theologie und Ethik innerhalb des christlichen Diskurses mitsamt kritischer Auseinandersetzung vgl. Sandler, Willibald: *Christentum als große Erzählung* (2002), 523–538.

¹⁴⁴ Vgl. Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit (Hg.): *Erzählen in Schule und Jugendarbeit* (2017).

¹⁴⁵ Wardetzky, Kristin / Weigel, Christiane: *Sprachlos?* (2010), 17.

Kenntnissen und Fertigkeiten innerhalb der heterogenen Landschaft der Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf Fachpersonal, Träger, Kinder, Familien und sozialen Nahraum durch einen interdisziplinären Dialog und die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven begegnet:

- a) Elementarpädagogische Perspektive – zum Bildungs-, Kompetenz- und Teilhabebegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit: Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Kultur des Lernens
- b) Diversity-Perspektive / Perspektiven interkultureller und interreligiöser Bildung in Rahmenkonzepten und Praxis von Kindertageseinrichtungen: der Erfahrungsbegriff als zentrales Moment – Familienkulturen und gelebter Glaube in den Familien, das Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung
- c) Religionspädagogische Perspektive: vom interreligiösen Lernen zu einer kompetenzorientierten Didaktik interreligiöser Bildung – gelebte Religion als Ausgangspunkt mehrdimensionalen und erfahrungsorientierten Begegnungslernens als stufenförmiges Bildungsangebot von Anfang an
- d) Die Perspektive der narrativen Wende – kulturhistorische, entwicklungspsychologische, diskurs- und gesellschaftsanalytische Einsichten unter Einbindung erzähltheoretischer und erzählpraktischer Konzeptionen und deren Übertragung auf pädagogische und religionspädagogische Kontexte.¹⁴⁶

Bereits im vorhergehenden Kapitel wurden erste Argumente für eine besondere Eignung narrativer Zugänge aufgeführt, die im weiteren Verlauf der Arbeit mehrperspektivisch, das heißt unter erzählpraktischen, gesellschafts- und bildungstheoretischen sowie theologischen, religionspädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten, entfaltet werden (Kapitel 6). In einem weiteren Schritt wird das besondere Potenzial narrativer Zugänge und Ansätze im Hinblick auf die Förderung interreligiöser Bildungsprozesse und die Herausbildung interreligiöser Kompetenzen dargestellt (Kapitel 7). Daran anschließend erfolgt eine konzeptionelle Verbindung einer narrativen Didaktik mit den religionsdidaktischen Ansätzen Elementarsierung und Kindertheologie (Kapitel 8). Im Abschlussteil werden die durch die bezugs- und fachwissenschaftliche Rahmung gewonnenen Erkenntnisse anhand eines exemplarischen narrativen Bildungsangebotes zur Erzählung des Propheten Jona methodisch-didaktisch konkretisiert (Kapitel 9). Die konzeptionelle Grundlage bilden dabei, wie innerhalb dieser Arbeit bereits theoretisch entfaltet, das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung

¹⁴⁶ Vgl. zum Begriff der *Narrativen Wende* z.B. Brockmeier, Jan; Harré, Rom: *Die Narrative Wende. Reichweite und Grenzen eines alternativen Paradigmas*. (2005) 31-57.

und das Elementarisierungsmodell unter Einbezug einer kindertheologischen sowie interreligiösen Perspektive.

(Inter)religiöse Bildung, wenn sie als integraler Bildungsbereich der institutionalisierten Elementarbildung praktiziert wird, muss anschlussfähig an eine heterogene Ausbildungs- und Praxislandschaft sein sowie Partizipation und Teilhabe aller Kinder ermöglichen. Hieraus ergeben sich jeweils unterschiedliche Akzentuierungen in Bezug auf eine Übertragung religionspädagogischer Handlungskonzepte. Dies stellt die Religionspädagogik vor die Aufgabe, sich diesem dynamischen und heterogenen Handlungsfeld bewusst zu sein und entsprechende Konzeptionen für die Praxis zu entwickeln.

Stets mitgedacht werden sollte die Frage, welche Zugangsbarrieren, Kommunikationsschwierigkeiten und Widerstände auftauchen könnten¹⁴⁷, um dann die Konzeptionierung an entsprechender Stelle teilhabeorientiert und diversitätssensibel zu öffnen. Damit verbunden sind zugleich Reflexionsprozesse der eigenen Perspektive¹⁴⁸, die durch den Dialog und die Interaktion in einem religionsheterogenen Lern- und Erfahrungsraum angeregt werden.

Ausgehend von der Erfahrungsdimension als zentraler Perspektive eines pluralitätsfähigen Religionsbegriffes, ist die dieser Arbeit zugrunde liegende vornehmlich christlich geprägte Perspektive und eine damit verbundene christlich-theologische Hermeneutik *eine mögliche* Perspektive, die insbesondere für Kindertageseinrichtungen und Fachhochschulen in christlicher Trägerschaft anschlussfähig ist.¹⁴⁹ Eine inklusive christliche Hermeneutik erfordert darüber hinaus auch die Wertschätzung und bewusste Einbindung anderer Perspektiven, Glaubensvorstellungen und Lebensweisen: „Nimmt man die Lebenswelt der Kinder ernst, darf die interreligiöse Komponente der religiösen Erziehung und Bildung nicht vernachlässigt werden.“¹⁵⁰ Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger beschreiben das religionspädagogische Handeln in diesem Zusammenhang als doppelte Lernaufgabe:

¹⁴⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), insb. 50–54.

¹⁴⁸ Vgl. Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 206–210.

¹⁴⁹ Empirische Erhebungen zeigen, dass muslimische Eltern z.T. bewusst Kindertageseinrichtungen in christlicher Trägerschaft auswählen, da ihnen eine religiöse Erziehung und Begleitung ihrer Kinder wichtig ist. Dies veranschaulicht, dass eine christlich-theologische Perspektive explizit auch Zugangsmöglichkeiten für Andersgläubige bietet. Wichtig im Sinne einer religionssensiblen Bildung ist es, die muslimische Perspektive bei der Umsetzung des Bildungsbereichs *Religion und Ethik* miteinzubeziehen, denn sowohl inter- als auch intrareligiöse Überschneidungs- und Differenzlinien eröffnen Möglichkeiten, die eigene Perspektive zugunsten einer über die interreligiöse Begegnung entstandenen vertieften theologischen Hermeneutik weiterzuentwickeln. Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott* (2008), 117–136.

¹⁵⁰ Ebd., 49.

- a) die Orientierung in der Familienreligion des Kindes, um es darin responsiv begleiten zu können;
- b) die Wahrnehmung und Förderung der interreligiösen Lernprozesse des Kindes.

Dazu gehören selbstredend auch Vorstellungen und Lebensweisen, die als bewusst „nicht-religiös“ beziehungsweise „nicht konfessionell“ eingebracht werden, die den interreligiösen Dialog aber jeweils bereichern können.¹⁵¹

Die interreligiöse Öffnung von elementarpädagogischen Einrichtungen ist ein vielschichtiger Prozess, der einer Neuakzentuierung und Umstrukturierung im Bereich der Aus- und Weiterbildung, eines Reflektierens und Überarbeitens von pädagogischen Leitbildern und Trägerprofilen sowie einer dialogorientierten Öffnung zu den Familien und Lernorten im sozialen Nahraum bedarf.¹⁵²

Die vorliegende Arbeit ist so angelegt, dass sie einen Einblick in systemische Zusammenhänge anbietet, kann aber durch den didaktisch-konzeptionellen Fokus keine Lösungen für alle existierenden Aufgaben darlegen, wohl wissend, dass innerhalb eines interkulturellen und interreligiösen Öffnungsprozesses neben praxisnahen und methodisch-didaktisch konkretisierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen¹⁵³ zahlreiche Barrieren abgebaut werden müssen, sowohl auf der Ebene persönlicher Haltungen und Einstellungen als auch in systemischer und struktureller Hinsicht.¹⁵⁴ Ziel ist es jedoch, eine methodisch-didaktische Konzeptionierung zu entfalten, die die unterschiedlichen Perspektiven, Barrieren und Widerstände ernstnimmt und innerhalb einer dialogorientierten Lernkultur als Bildungsmomente erfahrbar macht.

Dies gelingt aus einer inklusiven christlich-theologischen Perspektive heraus, die ihre Hermeneutik innerhalb einer religionspluralen Lebens- und Lernwelt und im Austausch mit den Fach- und Bezugswissenschaften kontinuierlich weiterentwickelt. Interreligiöse Elementarbildung für *alle* wird dort möglich, wo die Religionspädagogik ihren Auftrag wahrnimmt als Impulsgeber für die Förderung (inter)religiöser Bildungsprozesse innerhalb der heterogenen Kitalandschaft zu fungieren.

¹⁵¹ Vgl. ebd., 49.

¹⁵² Aus interreligiöser Perspektive sind hier insbesondere ein enger Kontakt und ein dialogischer Austausch mit Gemeinden oder Vertretern anderer Religionen wichtig, ebenso wie eine kontinuierliche religionssensible Kommunikation mit den Familien.

¹⁵³ Vgl. zusammenfassend Stehle, Andreas: *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254-259; Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2020), 80 ff. und 176–180.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., 189–204.

Kapitel 4: Pädagogik der frühen Kindheit

4.1 Zum Erziehungs- und Bildungsbegriff in der Elementarpädagogik

Angesichts der Fülle an unterschiedlichen Bildungstheorien kann es in diesem Kapitel nicht darum gehen, einen einheitlichen Bildungsbegriff zu definieren. Vielmehr dienen die im Folgenden skizzierten Grundmarker dazu, ein Bildungsverständnis zu konturieren, wie es der frühen Bildung, den Bildungsplänen der Länder sowie nationalen und internationalen Qualitätskonzepten von Kindertageseinrichtungen zugrunde liegt.

Dieses orientiert sich zunächst am Menschen als sich bildendes Subjekt, am kreativen und forschenden Kind, das seinen Bildungsprozess aktiv mitgestaltet.¹⁵⁵ Hinzu kommt eine ko-konstruktivistische Perspektive: Kultur, Kind und soziale Umwelt (Sozialraum) konstituieren den Bildungsprozess gemeinsam und in Interdependenz. Die sozialen Interaktionen werden als Initialpunkte für Bildungsprozesse betont.¹⁵⁶ Bildung vollzieht sich demnach stets in Auseinandersetzung mit und Orientierung am Du, am Anderen, in Beobachtungs- und Nachahmungsprozessen, Situationen des Zusammenwirkens und Kommunizierens.

Die Zusammenschau beider Perspektiven – das selbsttätige Kind mit seinen Ressourcen und Anlagen auf der einen und die Ermöglichung zur Anwendung, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der eigenen Kompetenzen in der sozialen und kulturellen Umwelt auf der anderen Seite – macht deutlich, dass es bei der Beobachtung und Förderung von frühkindlichen Bildungsprozessen sowohl die kindlichen Denk- und Verarbeitungsmöglichkeiten sowie seine jeweilige Lebens- und Erfahrungswelt miteinzubeziehen gilt, um allen Kindern individuelle Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen.

In diesem Zusammenhang fallen in Anbetracht internationaler Vergleichsuntersuchungen (PISA 2001, 2004, IGLU 2003, Early Childhood Policy Review 2002–2004) insbesondere der in Deutschland überdurchschnittlich ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf, welcher im bildungspolitischen Diskurs mit der Forderung für mehr Bildungschancengerechtigkeit einhergeht. Die europaweite Studie *Eurydice* 1995 zeigt einen positiven Zusammenhang zwischen vorschulischen Bildungsangeboten und späteren

¹⁵⁵ Vgl. Schäfer, Gerd: *Bildungsprozesse im Kindesalter* (2016), insb. 22–124.

¹⁵⁶ Vgl. z.B. Fthenakis, Wassilos: *Ko-Konstruktion* (2009), 8–13; und ders.: *Bildung von Anfang an* (2008), 135–166.

Bildungserfolgen auf und dient daher einer wissenschaftlichen Begründung des Bildungsauftrages von elementarpädagogischen Einrichtungen: Soziale Benachteiligung kann durch gezielte Bildungsangebote in der Phase der frühen Kindheit nachhaltig kompensiert werden.¹⁵⁷

Der am lernenden und forschenden Kind und am gesellschaftlichen Auftrag des Aufwachsens unter chancengerechten Bedingungen orientierte Bildungsauftrag der elementarpädagogischen Einrichtungen wird nicht zuletzt auch durch neurobiologische Forschungsergebnisse unterstrichen: In der Phase der frühen Kindheit wird im Gehirn der Grundstein für maßgebliche Entwicklungsprozesse gelegt, die entscheidend für den weiteren Entwicklungsverlauf sind.¹⁵⁸

Neben dem Bildungsauftrag kommt den Kindertageseinrichtungen auch ein Erziehungsauftrag zu. Das Verständnis von Erziehung in der Pädagogik der frühen Kindheit ist, analog zum Bildungsbegriff und angelehnt an Ludwig Liegle, definiert durch geplante Maßnahmen und Prozesse, die dem Kind zur Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten verhelfen und es somit autonom, mündig und im Bewusstsein des eigenen Könnens handeln lassen, und zwar in seiner individuellen, sozialen und kulturellen Dimension.¹⁵⁹ Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der elementarpädagogischen Einrichtungen liegt gerade in dieser Dialektik: im Zusammenspiel eines offenen Bildungsangebotes, geprägt von einer vorbereiteten Umgebung, die ein vielfältiges Freispiel, eine spielerische, ästhetische und entdeckende Aneignung von Welt ermöglicht: „Können und Wissen differenzieren sich durch die Gelegenheit, Orte, Materialien oder Werkzeuge, die im Alltag zugänglich sind.“¹⁶⁰

Dies gelingt in interkulturell geprägten Lebensumfeldern, indem sich in den Kindertageseinrichtungen auch die Diversität unserer Gesellschaft abbildet, durch freie und angeleitete ganzheitliche Lernangebote, die eine domänenspezifische Kompetenzentwicklung unter Einbezug individueller Entfaltungsmöglichkeiten in einem multikulturell und multireligiös geprägten Erfahrungsraum fördern.

Durchgängiges Orientierungs- und Steuerungselement, sowohl beim Freispiel in der vorbereiteten Umgebung als auch innerhalb geplanter Lernangebote, bleibt die teilnehmende Beobachtung und sensible Interaktion.¹⁶¹ Insbesondere der sozialkonstruktivistische Ansatz fasst

¹⁵⁷ Vgl. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (Hg.): *Vorschulerziehung in der europäischen Union* (1995).

¹⁵⁸ Vgl. Textor, Martin: *Gehirnentwicklung im Kleinkindalter* (2010).

¹⁵⁹ Vgl. Liegle, Ludwig: *Erziehung als Aufforderung zur Bildung* (2008), 93.

¹⁶⁰ Schäfer, Gerd E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter* (1995), 63.

¹⁶¹ Vgl. zusammenfassend Brodin, Marianne / Hylander, Ingrid: *Wie Kinder kommunizieren* (2002), 126–142.

in diesem Zusammenhang Bildung als Wechselwirkung zwischen Kind und Bezugspersonen auf, als Annäherung an die jeweils anderen Vorstellungen.¹⁶²

Den pädagogischen Fachkräften wird analog eine sehr aktive und relevante Rolle im Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder zugeschrieben. Weitestgehend unklar bleibt jedoch, wie diese Rolle konkret auszufüllen ist: „Noch wenig detailliertes Wissen findet sich zurzeit darüber, wie die Erziehenden diesem Bildungsanspruch gerecht werden können beziehungsweise wie sie sich den Lernprozessen nähern und diese angemessen herausfordern, unterstützen und gegebenenfalls fortführen können.“¹⁶³ Anders formuliert: Die Frage nach dem didaktischen Handeln innerhalb des Ansatzes bleibt bislang zu einem großen Teil unbeantwortet.¹⁶⁴ Daher bleibt es vorrangige Aufgabe der Fachdisziplinen, die Lerninhalte und -ziele der in den Bildungsplänen aufgeführten Bildungsbereiche methodisch-didaktisch zu konkretisieren, wie es innerhalb dieser Arbeit anhand einer narrativen Didaktik (inter)religiöser Elementarbildung umgesetzt wird.¹⁶⁵

4.2 Qualitätsoffensive frühe Kindheit: Festlegung und Sicherung von Qualitätsstandards durch Bildungspläne

Der Zeitraum der frühen Kindheit steht in Deutschland seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend im Fokus des bildungswissenschaftlichen Diskurses. Kindertageseinrichtungen werden, ergänzend zur Familie oder Tagesbetreuung, als relevanter Teil des Bildungssystems betrachtet. Neben der Betreuung der Kinder haben diese Einrichtungen daher auch eine per Gesetz definierte bildende Funktion.¹⁶⁶ Die gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsaufträge von Kindertageseinrichtungen wurden von den Bundesländern in den

¹⁶² Eine internationale Perspektive bietet der Überblick zum sozialkonstruktivistischen Ansatz in der Elementarpädagogik von Bertram, Toni / Pascal, Chris: *Early Years Education* (2002). Zusammenfassend mit Schwerpunkt auf die Diskussion und Entwicklung in Deutschland vgl. König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007).

¹⁶³ Ebd., 4.

¹⁶⁴ Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem zuvor dargestellten Bildungsbegriff und der damit verbundenen Akzentuierung von Selbstbildung und Ko-Konstruktion. Durch die Entwicklung einer methodisch-didaktischen Konzeptionierung sollen Bildungsangebote entstehen, die das Zusammenspiel von Selbstbildung, Interaktion und Umwelt im Bereich des (inter)religiösen Lernens mitdenken. Anstelle von relativ geschlossenen Lernangeboten treten interaktive und dynamische alltagseingebundene Lernsituationen, die die Lernentwicklung der Kinder responsiv aufgreifen und anregen. Vgl. auch Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁶⁵ Ausführlich zu den Bildungsplänen vgl. Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit. Zum Bildungsbereich *Religion und Ethik* vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit.

¹⁶⁶ Vgl. für Nordrhein-Westfalen Landtag NRW: *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern* (2020).

Bildungsplänen jeweils konkretisiert. Diese sind zum einen mit dem Ziel der Festlegung von Standards im Hinblick auf eine Qualitätssicherung in der institutionellen Elementarerziehung entstanden, zum anderen haben sie eine Orientierungsfunktion für Träger und pädagogisches Fachpersonal, indem sie Hinweise auf die Umsetzung der Rechtsgrundlagen in die pädagogische Praxis geben.

Die jeweiligen Bildungspläne unterscheiden sich dabei in ihrem Umfang, in der Zusammensetzung und Ausgestaltung einzelner Bildungsbereiche sowie in der gesetzlichen Verbindlichkeit: In Bayern, Berlin, Sachsen und Thüringen sind die Pläne verbindlich, während in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Brandenburg, Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt Umsetzungsvereinbarungen zwischen Trägern und Landesregierung geschlossen wurden. In Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz haben sich die Träger selbst zur Umsetzung und Praxisgestaltung verpflichtet.

Allen Bildungsplänen ist jedoch das Bild vom Kind und das Verständnis von frühkindlicher Bildung gemeinsam: Das Kind bildet sich selbst, indem es sich die Welt sinnlich-erfahrend und handelnd aneignet.¹⁶⁷ Der Fokus dieser selbstgesteuerten Bildungsprozesse liegt auf ganzheitlichen und übergreifenden Entwicklungszielen: Identitätsentwicklung, Wahrnehmung und Kognition, emotionale und soziale Kompetenz.¹⁶⁸ Diese übergreifenden Entwicklungsziele erwirbt das Kind in verschiedenen Bildungsbereichen, wie beispielsweise Sprache und Kommunikation, Ästhetik, Musik und Kreativität, Körper, Gesundheit und Bewegung, Mathematik, Technik und Naturwissenschaften, Diversität und interkulturelles Lernen sowie Ethik und Religion.¹⁶⁹

Der Selbstbildungsprozess des Kindes wird, neben der vorbereiteten Umgebung als offenes Bildungsangebot, durch ko-konstruktive Bildungsmomente beeinflusst, indem Kinder voneinander und miteinander lernen, wenn sie gemeinsam spielen, sich gegenseitig beobachten oder miteinander kommunizieren.¹⁷⁰ Zugleich begleiten und fördern die pädagogischen Fachkräfte, indem sie teilnehmend beobachten und dokumentieren, sich an Spielen und Gesprächen beteiligen, sich auf die kindlichen Erfahrungs- und Denkprozesse einlassen und auf

¹⁶⁷ Vgl. exemplarisch für Nordrhein-Westfalen: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 16 ff.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., insb. 16 ff.

¹⁶⁹ Die Bildungsbereiche fußen auf der von Howard Gardner entwickelten Theorie der multiplen Intelligenz. Vgl. Gardner, Howard (Hg.): *Frames of mind* (2011).

¹⁷⁰ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 41.

diesem Weg den individuellen frühkindlichen Bildungsprozess begleiten. Darüber hinaus bereiten sie Bildungsangebote vor, die an Erfahrungen, Themen und Fragen der Kinder anknüpfen und diese so in ihrem Entwicklungsprozess fördern.¹⁷¹

Da die Bildungspläne der Bundesländer vorwiegend eine Orientierungsfunktion haben, werden darin zwar verschiedene Bildungsbereiche aufgeführt, jedoch bleiben die jeweils damit verbundenen methodisch-didaktischen Konzeptionen und deren Umsetzung in der Praxis Aufgabe der Träger und Einrichtungen sowie der Ausbildungsschulen für Erzieher_innen.

Im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte hat sich der internationale Qualitätsdiskurs Elementarbildung zunehmend auch für den Bereich der Prozess- und Anregungsqualität geöffnet. Anlass sind Studien, die den hohen Einfluss von Interaktions- und Prozessqualität auf die Entwicklungs- und Kompetenzförderung im frühkindlichen Bereich demonstrieren.¹⁷² Die bildungspolitische Diskussion im Elementarbereich verlagert sich daran anschließend zunehmend von einer rein strukturellen Perspektive, die sich vornehmlich mit der Versorgungsquote beschäftigt, hin zu einer Prozessqualität und rückt damit das pädagogische Handeln und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte in den Fokus.¹⁷³

Für den deutschen Raum bleibt der weitere Ausbau von Betreuungsplätzen maßgebliche Aufgabe, ebenso wie ein Maßnahmenpaket, das dem Fachkräftemangel im Bereich der Elementarpädagogik entgegenwirkt. Gleichzeitig weisen internationale Studien wie die EPPE- und die EPEY- oder die REPEY-Studie darauf hin, dass ein quantitativer Ausbau eng an qualitative Standards geknüpft sein muss, die in besonderem Maße auch mit dem Ausbildungsniveau der Erzieher_innen in Zusammenhang stehen, mit den erworbenen professionellen Kompetenzen in der teilnehmenden Beobachtung, responsiver Interaktion und Stimulation.¹⁷⁴ Die breit angelegte englische Längsschnittstudie *Effective Provision of Preschool Education* (EPPE) sowie die daran anschließende Studie *Effective Pedagogy in the Early Years* (EPEY) konnten aufzeigen, dass eine qualitativ hochwertige frühpädagogische Bildungs- und Erziehungsarbeit die Entwicklung der Kinder im Bereich Kognition, Soziales, Sprache, Autonomie

¹⁷¹ Vgl. ebd., 36–40.

¹⁷² Vgl. Tietze, Wolfgang (Hg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten?* (1998); König, Anke: *Prävention/Prozessqualität* (2003).

¹⁷³ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: *Qualität in Kindertageseinrichtungen* (2000); Textor, Martin: *Forschungsergebnisse* (2008); Wagner, Anke: *Zum Stand frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung* (2010);

Fachportal Pädagogik: *Forschungsprojekte zur Qualität in der frühen Bildung* (o.J.).

¹⁷⁴ Vgl. Siraj-Blatchford, Iram / Sylva, Kathy: *Researching Pedagogy* (2004), 713–730; Siraj-Blatchford, Iram: *Effektive Bildungsprozesse* (2007), 97–114.

und Konzentration maßgeblich begünstigt, insbesondere bei Kindern, die mit verschiedenen Risiken belastet sind.¹⁷⁵

Im Rahmen der angesprochenen Studien wurden folgende Qualitätsmerkmale als besonders relevant herausgestellt:

1. Verbale Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind¹⁷⁶
2. Wissen und Verständnis über Curricula und Assessments
3. Beziehung zu den Eltern und die häusliche Lernumwelt
4. Disziplin und die Unterstützung der Eltern beim Ansprechen von Konflikten

Im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit steht insbesondere eine Steigerung der Prozessqualität innerhalb des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* (Schwerpunkt interreligiöse Bildung) im Fokus. Mit Prozessqualität sind gemäß der Definition von Wolfgang Tietze all jene Interaktionen und Erfahrungen des Kindes mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt beschrieben, die es in der Kindertageseinrichtung macht.¹⁷⁷ In diesem Zusammenhang zeigen wissenschaftliche Erhebungen, dass der Bildungsbereich *Religion und Ethik* insgesamt mit großer Zurückhaltung thematisiert und umgesetzt wird, sowohl im Bereich der pädagogischen Praxis als auch innerhalb der Aus- und Fortbildung von Erzieher_innen, insbesondere in Bezug auf die Einbindung von religiöser Heterogenität.¹⁷⁸ Bislang mangelt es an methodisch-didaktischen Konzeptionen, die Hilfestellung bei der Übertragung und Ausgestaltung des Bildungsbereiches in Ausbildung und pädagogische Praxis bieten.

Ausgangslage religionsdidaktischer Konzeptionen im Elementarbereich ist, so wie es in den Bildungsplänen definiert wird, ein Verständnis von frühkindlicher Bildung, welches das Selbstbildungspotenzial eines jeden Kindes in den Mittelpunkt stellt: „Sich bilden meint, ein Bild von sich selbst und von der eigenen Lebenswirklichkeit zu entwickeln, das Sinn schafft und gibt.“¹⁷⁹ Im Kontext der Bildungsgrundsätze für Kinder im Alter zwischen 0 und 10 Jahren in Nordrhein-Westfalen ist dies wie folgt beschrieben: „Im Blickpunkt steht dabei, wie das Kind in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umgebung auf der Grundlage seiner

¹⁷⁵ Zu Risiko- und Schutzfaktoren in der frühkindlichen Entwicklung vgl. Holtmann, Martin / Schmidt, Martin: *Resilienz im Kindes- und Jugendalter* (2004), 195–200; Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Meike: *Resilienz* (2022).

¹⁷⁶ Vgl. König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007).

¹⁷⁷ Vgl. Tietze, Wolfgang (Hg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten?* (1998). Vgl. weiterführend: Siraj-Blatchford, Iram / Sylva, Kathy: *Researching Pedagogy* (2004), 713–730; Siraj-Blatchford, Iram: *Effektive Bildungsprozesse* (2007), 97–114; Moyles, Janet / Adams, Siân / Musgrove, Alison: *SPEEL* (2002).

¹⁷⁸ Vgl. hierzu insbesondere die Forschungsreihe von Biesinger, Edelbrock, Schweitzer: *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*, Band 1-9, (2010-2020).

¹⁷⁹ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 19.

bisherigen Lebenserfahrung in seinen (Selbst-)Bildungsprozessen von Erwachsenen begleitet und unterstützt werden kann.“¹⁸⁰ In den weiteren Ausführungen wird explizit auch der ganzheitliche Charakter der Bildungsbereiche hervorgehoben, in deren Rahmen ein Erfahren und Lernen mit allen Sinnen ermöglicht und angeregt werden soll.

Eine zentrale Rolle innerhalb dieser Bildungsprozesse spielen insbesondere auch die anderen Kinder. Gemeinsam werden Ideen ausprobiert, Strategien entwickelt und Erklärungen gefunden, sodass neben den individuellen auch sozial disponierte Erfahrungsräume von großer Bedeutung sind. Gerd E. Schäfer bezeichnet diese kooperativen Handlungs- und Denkformen von Gleichaltrigen als „Kultur der Kinder“¹⁸¹, der als Form der direkten Beteiligung von Kindern im Sinne von sozialförderlichen Demokratisierungsprozessen in den Bildungseinrichtungen Raum zur Verfügung gestellt werden sollte.

Eine Qualitätsoffensive innerhalb des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* bedarf demnach der Ermöglichung von Interaktionen und sozialen wie räumlich-materiellen Erfahrungen im Bereich religiöser, ethischer und existenzieller Fragen und Themen, die das bisherige Erleben, Denken und Wissen der Kinder in diesem Bereich stimuliert, einbindet und fördert.

4.3 Das Bild vom kompetenten Kind in seiner sozialräumlichen Gebundenheit: Selbstbildung und Ko-Konstruktion in der frühen Kindheit

Bildung in der frühen Kindheit wird in den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen nicht als Einführung in einzelne Wissensgebiete verstanden und konzipiert. Die Bildungsbereiche stellen keine kompetenzorientierten Curricula dar, sondern bilden das Grundgerüst eines anregungsreichen und vielfältigen Erfahrungsraumes, der im Austausch mit anderen Kindern und pädagogischem Personal entdeckt wird: „Kinder lernen und bilden sich über das, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen und im sozialen Bezug erfahren. Hierdurch erschließen sie sich ihre Umwelt, konstruieren sich ihre Bilder von der Welt und geben ihnen eine subjektive Bedeutung.“¹⁸²

¹⁸⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 11.

¹⁸¹ Schäfer, Gerd: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 210–219.

¹⁸² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 5.

Neben der Subjektorientierung rücken in der Tradition von Reggio-Pädagogik¹⁸³ und Situationsansatz¹⁸⁴ insbesondere auch das soziale und gesellschaftliche Umfeld in den Fokus der Aufmerksamkeit. Der situationsbezogene Ansatz Nordrhein-Westfalens betonte bereits in den 1980er Jahren das am einzelnen Kind orientierte individuelle Lernen im alltagsintegrierten Kontext und legte dabei den Schwerpunkt insbesondere auf die soziale Dimension der Bildung, welche die selbsttätigen individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse in enger Verbindung zum stetigen Austausch mit der Gruppe im Kontext der gesellschaftlichen Teilhabe akzentuiert. Damit verbunden ist die pädagogische Aufgabe, das Kind sowohl in seiner individuellen Differenz als auch in seiner soziokulturellen Gebundenheit wahrzunehmen und zu fördern.

In Italien stellte die Reggio-Pädagogik schon in den 1960er Jahren insbesondere das Zusammenwirken und Einander-Bedingen von Selbstkonstruktion und sozialem Umfeld, aus denen das Individuum dynamische Weltkonstruktionen als das innere Abbild seiner Umwelt stetig neu entwirft, in den Fokus frühpädagogischen Handelns. Damit verbunden ist die wichtige Komponente der Raumgestaltung als vorbereitete Umgebung. Innerhalb der Reggio-Bewegung wird explizit vom Raum als „drittem Erzieher“ gesprochen.¹⁸⁵

Da sich die individuellen Weltkonstruktionen von Kindern jedoch stets in Bezug zum sozialen Umfeld entwickeln, weisen sie zugleich einen überindividuellen Charakter auf und lassen sich dadurch mit den Weltsichten anderer Kinder vergleichen und in Beziehung setzen. Anders formuliert beschäftigen sich Kinder häufig mit denselben Themen und Fragen.¹⁸⁶ Die jeweils individuellen Aneignungs- und Verstehensprozesse stellen dabei jedoch Variationen der Themen dar. Die Vielschichtigkeit dieser Variationen wird mit der Metapher der „hundert Sprachen der Kinder“¹⁸⁷ auf den Punkt gebracht, die das Zusammenwirken und Einander-Bedingen von sensomotorischen, sozialen und emotionalen Erfahrungen und kognitiven Entwicklungsprozessen betont und den vielen heterogenen Ausdrucksformen und

¹⁸³ Vgl. Rinaldi, Carla: *Infant-toddler Centres* (2001), 38–46.

¹⁸⁴ Vgl. bezogen auf den Situationsansatz des Deutschen Jugendinstituts: Zimmer, Jürgen: *Der Situationsansatz* (1985), 21–38; oder im Kontext des situationsorientierten Ansatzes in Nordrhein-Westfalen: Militzer, Renate / Demandewitz, Helga / Solbach, Regina: *Tausend Situationen* (1999).

¹⁸⁵ Vgl. Kästner, Nadine: *Der Raum als dritter Erzieher* (2014).

¹⁸⁶ Vgl. hierzu die Ergebnisse zur Invarianz der Themen und Einstellungen in Bezug auf die Parameter Existentielle Erfahrungen und Werteorientierung im interreligiösen Setting bei Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 249 ff.

¹⁸⁷ Die Metapher der „100 Sprachen der Kinder“ wurde von Loris Malaguzzi geprägt und stellt die Leitidee der Reggio-Pädagogik dar. Rinaldi greift diese „fantastische Theorie“ im Kontext des interdisziplinären Diskurses der Gegenwart auf und stellt dar, wie sich heutige Erkenntnisse aus der Neurobiologie in den Leitgedanken der Reggio-Pädagogik widerspiegeln. Vgl. Rinaldi, Carla: *In dialogue with Reggio Emilia* (2006), 192.

Verstehenswerkzeugen des Kindes Rechnung trägt. Insbesondere die wertvolle Funktion der Ästhetik als unabdingbare Gegenspielerin des analytischen Denkens wird mit in den Fokus gerückt. Lediglich sensomotorische und emotionale Erfahrungen versetzen das Kind in die Lage, die Welt in größeren Zusammenhängen begreifen und denken zu können.

Die intensive Herausarbeitung von individueller Vielfalt innerhalb sozialer Einbindung stellt dabei eine neue Dimension des Bildungsgedankens dar: Bildung als einen biografischen Prozess zu begreifen, den es nicht nur unter Berücksichtigung allgemeiner kognitiver, emotionaler und sozialer Entwicklungsstufen anzuregen gilt. Vielmehr muss die soziale Gebundenheit der / des Einzelnen und sollten ihre / seine individuellen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aufmerksam wahrgenommen und angeregt werden, um eine jeweils domänenspezifische Kompetenzentwicklung zu fördern.¹⁸⁸ Wie sehr die frühkindliche Entwicklung dabei in den ersten Lebensjahren auch von der Einbindung in soziale Beziehungen, von der kontinuierlichen liebevollen Zuwendung von vertrauensvollen und verlässlichen Bezugspersonen abhängig ist, zeigen Erkenntnisse der Bindungsforschung.¹⁸⁹ Gerd E. Schäfer betont in diesem Zusammenhang: „Ähnlich wie die Sinnesmöglichkeiten sind auch die Möglichkeiten der emotionalen Wahrnehmung von Anfang an grob gegeben, werden aber durch die alltäglichen Beziehungserfahrungen erst für den Gebrauch in einer soziokulturellen Gemeinschaft gebildet“.¹⁹⁰

Die teils divergierende Akzentuierung von Selbstbildung und Ko-Konstruktion resultiert im wissenschaftlichen elementarpädagogischen Diskurs in kontroversen Argumentationen.¹⁹¹ So rückt innerhalb der einen Position das Kind mit seiner Vielzahl an biologischen Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund, das von seiner soziokulturellen Umwelt als ebendieses erkannt und unterstützt werden muss:

Kinder brauchen für ihre frühen Bildungsprozesse also keinen Unterricht in Krippe oder Kindergarten, sondern eine vielfältige und differenzierte Umwelt. Vor allem aber brauchen sie Erwachsene, die ihnen den Raum und den sozialen Widerhall geben, die sie für die ersten Abenteuer ihrer Welterforschung benötigen.¹⁹²

¹⁸⁸ Zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit vgl. Weinert, Sabine: *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur* (2007), 89–106.

¹⁸⁹ Vgl. Hédervári-Heller, Eva: *Bindung und Bindungsstörungen* (2012), 57–67.

¹⁹⁰ Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 30.

¹⁹¹ Vgl. Drieschner, Elmar: *Bildung als Selbstbildung* (2010), 183–220.

¹⁹² Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 32.

Das *Kann-Kind* bildet sich durch eine soziokulturelle Umwelt, die ihm zahlreiche Möglichkeiten gibt, neue Erfahrungen zu machen, die es in die bestehende Lebens- und Erfahrungswelt gut integrieren kann.¹⁹³ Ausgangspunkt ist stets die Lebens- und Erfahrungswelt des Kindes mit den jeweils individuellen Fragen und Interessen. Auch hier spielen soziale und ko-konstruktive Prozesse eine Rolle, werden jedoch vornehmlich vom Kind selbst aktiv mitgestaltet beziehungsweise unterstützen dessen interessen geleitete und handlungsorientierte Selbstbildungsprozesse im Sinne eines selbstgesteuerten Erfahrungslernens.¹⁹⁴

Dem gegenüber steht der Ko-Konstruktionsansatz, der insbesondere die Interdependenz von Bildungsprozessen und sozialen Beziehungen betont. Wassilios E. Fthenakis beschreibt Bildung

als einen sozialen Prozess, der jeweils in einen konkreten Kontext eingebettet ist und von den Kindern selbst, deren Fachkräften, Eltern und anderen Erwachsenen ko-konstruiert wird. [...] [A]nstelle von Selbstentfaltungstheorien werden interaktionistische Ansätze herangezogen, nicht nur im vorschulischen Bereich, sondern für eine Fundierung des gesamten Bildungsverlaufs.¹⁹⁵

Der Grundgedanke des interaktionistischen ko-konstruktivistischen Ansatzes spiegelt sich innerhalb der Rahmenpapiere zum Beispiel deutlich in den Bildungsplänen aus Hessen und Bayern wider. Diese gehen zwar gleichwohl vom Kind als selbsttätigem Erfahrungslerner aus, betonen in den Ausgestaltungen der Bildungsbereiche jedoch viel dezidierter das instruierte und kompetenzorientierte Lernen in Form einer „zielgerichteten Lernförderung“ oder „methodischen Kompetenzvermittlung“.¹⁹⁶

Gerd E. Schäfer betont in seinen Ausführungen zu einem tragfähigen und ganzheitlichen Bildungsverständnis in humboldtscher Traditionslinie:

Heute ist es vor allem die Neurobiologie, die verständlich machen kann, dass es hier nicht um ein Entweder – Oder geht, sondern, dass im frühen Erfahrungslernen, die kulturellen Muster selbst zu einem Teil unserer Denkwerkzeuge werden und sich biologisch bis ins Nervensystem verkörpern. Man kann also sagen. Wir werden nicht sozial (oder gesellschaftlich, wie das in den 70ern ausgedrückt worden wäre) konstruiert, sondern wir konstruieren uns selbst mit Hilfe sozialer und kultureller Muster, die wir nicht einfach übernehmen oder uns aneignen, sondern

¹⁹³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 16–24.

¹⁹⁴ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 22–65.

¹⁹⁵ Fthenakis, Wassilios: *Frühkindliche Bildung und Konsistenz* (2008), 89.

¹⁹⁶ Vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration / Hessisches Kultusministerium (Hg.): *Bildung von Anfang an* (2019), insb. 16–44; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hg.): *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan* (2016), insb. 2–68.

die wir assimilierend und akkommodierend – oder gestaltend – variieren und mit unserer Geschichte verbinden.¹⁹⁷

Die pädagogische Diskussion zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktivismus beschreibt Gerd E. Schäfer folglich als polemisch und eröffnet stattdessen eine Gegenüberstellung von einem Verständnis von ganzheitlicher Bildung über vielfältige und in Beziehungen erlebte und ausgehandelte Erfahrungen durch selbstgesteuertes Handeln auf der einen Seite und isoliertem, instruierten Lernen mit dem Ziel einer „domänenspezifischen Kompetenzförderung“¹⁹⁸ auf der anderen Seite und stellt die für den Diskurs um die frühe Bildung relevante Frage: „Wie kann verhindert werden, dass ein immer früher gefordertes, intentional geplantes Lernen den notwendigen Raum für ausreichendes, differenziertes nicht-intentionales Erfahrungslernen verstellt?“¹⁹⁹

Hintergrund dieser Kritik ist die laut dem Autor stark von gesellschaftlichen Studien geprägte öffentliche Bildungsdiskussion,²⁰⁰ innerhalb derer Ziele und damit verbundene Kompetenzanforderungen definiert werden, die nicht die gegenwärtigen Bedürfnisse und Interessen des Kindes ins pädagogische Zentrum stellen, sondern auf Zukunft und Gesellschaft ausgerichtete Ziele fokussieren. Die Eigentätigkeit der Kinder wird analog nur innerhalb dieser abgesteckten Ziele gefördert. Die Umsetzung dieser normativen Zielvorgaben sieht Gerd E. Schäfer explizit im bayrischen Bildungsplan entfaltet, dessen zugrunde liegende Bildungsprogrammatische die Förderung von „lernmethodischen Kompetenzen“, „Basiskompetenzen“ und „bislang vernachlässigten Lernbereichen“ beinhaltet.²⁰¹ Analog wird in den bayerischen oder

¹⁹⁷ Schwing, Rainer: *Spuren des Erfolgs* (2009), 37.

¹⁹⁸ Schäfer kritisiert die unmittelbare Übertragung von Ergebnissen zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung aus der Kognitions- oder Entwicklungsforschung (z.B. Gardner Howard: *Frames of Mind. A Theory of Multiple Intelligences* (1983); Sodian, Beate.: *Entwicklung begrifflichen Wissens* (2002), Goswami, Usha: *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung* (2001) in elementarpädagogische Theorie- und Konzeptbildung im Sinne einer isolierten domänenspezifischen Kompetenzförderung. Wichtige domänenübergreifende Wissenszusammenhänge und Entwicklungsstadien bleiben Schäfers Ansicht nach so unbeachtet und ignorieren Erkenntnisse zur „kulturellen Verfasstheit des Wissens“ und „Entwicklung neuronaler Netzwerke“. Vgl. Schäfer, Gerd: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 191.

¹⁹⁹ Ebd., 7.

²⁰⁰ Benannt werden die Delfi-Studie, das Forum Bildung, die PISA-Studie sowie das Gutachten der Vereinigung der bayrischen Wirtschaft, vgl. Delphi-Befragung 1996/1998. Integrierter Abschlussbericht, München/Basel 1998. Delphi-Befragung 1996/1998. Endbericht zum Wissens-Delphi, Basel 1998. Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht zum Bildungs-Delphi, München 1998. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Forum Bildung: Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen – Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung 5, Bonn. Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn 2001. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards Eine Expertise, Berlin 2003. Lernen für die Welt von Morgen, 2005 (9). Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt, Opladen 2002.

²⁰¹ Vgl. Schäfer, Gerd: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 12.

hessischen Bildungsplänen eine explizite Benennung von Lerninhalten, Lernzielen und Kompetenzen vorgenommen.²⁰² Gerd E. Schäfer kommentiert dies folgendermaßen:

Das von der OECD über die PISA Studien durchgesetzte Kompetenzkonzept [...] hat den Bildungsgedanken in eine Vielzahl isoliert förder- und trainierbarer Funktionszusammenhänge aufgelöst. Selbstständigkeit vollzieht sich auf den Nachvollzug vorgegebener Kompetenzmuster. Die Integration von Können, Wissen und Ästhetik hat einer Isolierung spezifischer Selbst-, Sozial-, Sach- und Lernmethodenkompetenzen Platz gemacht, wobei der Bereich der ästhetischen Kompetenzen in der Regel nicht erwähnt wird [...].²⁰³

Anknüpfend an einen ganzheitlichen und am Kind als sich bildendes Subjekt orientierten Bildungsbegriff in der frühen Kindheit braucht es auch im Bereich der (inter)religiösen und ethischen Elementarbildung Ansätze und methodisch-didaktische Konzeptionen, die dem Kind mitsamt seinen Anlagen, Interessen und Fragen auf Augenhöhe begegnen²⁰⁴ und den jeweils individuellen Lernprozess durch ein implizites offenes Lernangebot in Form einer vorbereiteten Umgebung und prozessorientierter Kommunikation sowie Interaktion unterstützen.²⁰⁵ Zugleich kann sich religionssensible Bildung auch in expliziten (religions)pädagogischen Angeboten vollziehen, die vielfältige Möglichkeiten alltagseingebundener und interaktiver (inter)religiöser sowie spiritueller Erfahrungsmomente eröffnen und eine an der Entwicklung und Erfahrungswelt des einzelnen Kindes orientierte Begleitung fokussieren. Dabei sollten jedoch die Initiierung, Ausgestaltung und Zielsetzung von expliziten Lehr-/Lernarrangements bedacht werden.

Sicherlich sind eine Verschulungstendenz elementarpädagogischer Bildung sowie die Entdeckung der frühen Kindheit als sensible Phase für die Ausbildung von Basiskompetenzen kritisch zu hinterfragen. „Die Verwirklichung von Selbsttätigkeit, integrativem Handeln und Denken, von Erzeugen innerer Ordnung auf der Grundlage eines zeitgemäßen Menschen- und Kinderbildes, sollte auch für die frühe Kindheit nachzuweisen sein, wenn man dort von Bildung sprechen möchte.“²⁰⁶ An dieser Stelle kann die Debatte um die frühkindliche Bildung

²⁰² Vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration / Hessisches Kultusministerium (Hg.): *Bildung von Anfang an* (2019), insb. 16–44; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hg.): *Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan* (2016), insb. 2–68.

²⁰³ Schäfer, Gerd: *Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit* (2013), 40.

²⁰⁴ Aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive hat sich in diesem Zusammenhang insbesondere der Ansatz der Kindertheologie entwickelt. Vgl. auch Kapitel 10.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁰⁵ In Bezug auf das interreligiöse Lernen sind dies diversitäts- und religionssensible Materialien sowie eine teilnehmende Beobachtung und Bildungsdokumentation, die sensibel für religiöse und transzendente Erfahrungs- und Fragemomente im Alltag ist. Vgl. dazu auch die alltagsintegrierte religionssensible Langzeitbeobachtung und -dokumentation von Agnes Wuckelt: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

²⁰⁶ Schäfer, Gerd: *Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit* (2013), 34.

zwischen Selbstbildungs- und Ko-Konstruktionsansatz nicht zu Ende geführt werden. Der von Gerd E. Schäfer begründete Vorwurf einer Verschulungstendenz innerhalb der Elementarpädagogik liegt allerdings nahe, wenn eine „Konsistenz in der Organisation von Bildungsprozessen“ und eine „Überwindung eines bislang erfahrungsgeleiteten Bildungsansatzes“ gefordert werden²⁰⁷ und daran anknüpfende Basiskompetenzen benannt werden, die über allgemeine und spezifische pädagogische Ansätze wie zum Beispiel Erklären und Anleiten, Demonstrieren, *Scaffolding* oder Philosophieren mit Kindern gefördert werden sollen, an die in der Grundschule angeknüpft werden kann.²⁰⁸ In diesem Zusammenhang bleibt zu diskutieren und zu beobachten, ob und inwieweit die in den Bildungsplänen der Länder bereits zum Teil schon institutionsübergreifenden und daher konsistenzorientierten Bildungsziele und -bereiche²⁰⁹ bei der Umsetzung in die Praxis handlungs- und erfahrungsorientierte und vom Kind ausgehende Bildungsprozesse zukünftig auch mehr Berücksichtigung in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der Grundschule erfahren, oder ob sich die Konsistenzorientierung zunehmend darin äußert, dass auch in der Elementarbildung formale Bildungsprozesse vermehrt den pädagogischen Alltag bestimmen: „Die Schule gibt das Bild vor, wie instruiert und gelernt werden soll, nämlich mit formellen Lernverfahren und klar definierten und überprüfbaren Zielen (Bildungsstandards).“²¹⁰

Positiv festzuhalten bleibt der wertschätzende Umgang mit Vielfalt und damit auch der zunehmende Einbezug von Familien als primäre Bezugsgröße der Kinder, der innerhalb beider Positionen hervorgehoben wird:

Kinder, Pädagogen, Eltern und andere Personen werden als Ko-Konstrukteure von Weltverständnis und kindlicher Bildungsbiographie betrachtet. Die kulturelle Vielfalt wird bejaht und begrüßt und sie wird als Merkmal und als Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse genutzt.²¹¹

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es auch, die vermeintlichen Lücken der jeweiligen Position zu schließen, indem durch eine am Subjekt als lernendem Entdecker und dessen Identitätsbildung orientierte didaktisch-methodische Konkretisierung (inter)religiöser Elementarbildung entfaltet wird. Damit greift die vorliegende Arbeit den im elementarpädagogischen Diskurs

²⁰⁷ Vgl. Fthenakis, Wassilos: *Bildungspläne in Deutschland* (2007), 85 und 88.

²⁰⁸ Vgl. ebd., 36 ff.

²⁰⁹ Die Bildungspläne und -grundsätze aus NRW, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen umspannen das Lebensalter 0-10 bzw. 0-18 Jahre (Thüringen).

²¹⁰ Schäfer, Gerd E.: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 13. Vgl. im Hinblick auf Konsistenzorientierung im Konzept interreligiöser Lernprozesse Stockinger, Helena: *Religionssensible und interreligiöse Transition* (2023), 112–117.

²¹¹ Vgl. Fthenakis, Wassilos. *Bildung von Anfang an* (2008), 90.

von manchen Experten beklagten „Mangel an didaktischen Konzepten“ und die aufseiten der elementarpädagogischen Fachkräfte fehlende „Kompetenz[,] Bildungsprozesse mit den Kindern gemeinsam zu gestalten“²¹² auf, indem sie zum Ziel hat, eine methodisch-didaktische Konzeption zu entwickeln, die auf der einen Seite das selbsttätige und selbstgesteuerte forschende Kind als lernendes Subjekt zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt von geplanten Bildungsprozessen ernst nimmt, indem insbesondere über den Ansatz der Kindertheologie ein dialogisches Voneinander- und Miteinander-Lernen auf Augenhöhe angestrebt wird. Auf der anderen Seite werden über das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung die verschiedenen Dimensionen von Religiosität und damit auch die sensible Wahrnehmung und Einbindung von kultureller wie religiöser Vielfalt berücksichtigt, ohne die eine responsive Begleitung (inter)religiöser Bildungsprozesse für jedes Kind nicht umsetzbar ist. Über den Elementarisierungsansatz werden dann sowohl die kindertheologischen als auch die diversitätssensiblen Anknüpfungspunkte methodisch-didaktisch konkretisiert. Gerd E. Schäfer macht in seiner Darstellung der frühkindlichen Entwicklungsprozesse im Bereich Sprachlichkeit und Literalität (Literacy) deutlich, inwieweit dabei insbesondere narrative Ansätze und Angebote das Kind dabei unterstützen können, von der Stufe des narrativen Denkens in die Stufe des symbolischen Denkens zu gelangen.²¹³ Der Zugang über das mündliche Erzählen stellt daher auch aus entwicklungspsychologischer Sicht eine geeignete Methode zur Begleitung und Förderung des frühkindlichen Bildungsprozesses dar.²¹⁴

4.4 Kompetenzorientierung in der Phase der frühen Kindheit

Seit den 1990er Jahren hat sich, auf der Grundlage von Erkenntnissen der Säuglings- und Kleinkindforschung, der Entwicklungspsychologie sowie der Hirn- und Sprachforschung, im bildungswissenschaftlichen Diskurs ein zunehmend kompetenzorientierter Blick auf die Phase der frühen Kindheit verstetigt: das sich selbst bildende Kind, das sich entlang der Möglichkeiten entwickeln kann, die ihm seine soziokulturelle Umwelt zur Verfügung stellt.²¹⁵ Auch die Hirnforschung bestätigte mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen diesen Zusammenhang: Das individuelle menschliche Hirn im Kleinkindalter spiegelt die Optionen

²¹² Fthenakis, Wassilos: *Bildungspläne in Deutschland* (2007), 87.

²¹³ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 129–133.

²¹⁴ Ein umfassender Begründungszusammenhang zur besonderen Eignung narrativer Bildungsangebote ist nachzulesen in Kapitel 7 der vorliegenden Arbeit.

²¹⁵ Vgl. z.B. Siegler, Robert / DeLoache, Judy / Eisenberg, Nancy: *Entwicklungspsychologie* (2005) und Damon, William / Lerner, Richard / Eisenberg, Nancy (Hg.): *Handbook of child psychology* (2006).

und Anregungen wider, die ihm entlang seiner bisherigen Biografie gegeben wurden.²¹⁶ Darüber hinaus stellen die Vielfalt und Breite der frühkindlich ausgeprägten Gehirnstrukturen bereits die Grundanlage dar, die im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter weiter ausgebaut werden kann.

Kinder entwickeln also bereits in einem sehr frühen Stadium domänenspezifische Kompetenzen in Abhängigkeit von äußeren Einflüssen.²¹⁷ Somit kann das klassische Entwicklungsstufenmodell Piagets zwar als Orientierungshilfe zur Einordnung und Deutung kindlicher Entwicklungsprozesse fungieren, wird jedoch zunehmend durch flexiblere und individuellere domänenspezifische Prozessmodelle abgelöst.²¹⁸ Damit einhergehend werden Kindertageseinrichtungen in der bildungspolitischen Diskussion gezielt als Bildungsorte verstanden und weiterentwickelt, welche die frühkindliche Kompetenzentwicklung durch ein ganzheitliches und erfahrungsorientiertes Lernangebot maßgeblich beeinflussen können und somit eine wichtige Grundlage für die spätere Bildungsbiografie darstellen.

Schriftlich fixiert wurde die Fokussierung und Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse in den Bildungsplänen der Länder.²¹⁹ Diese benennen folgende bildungsbegünstigende Faktoren:

1. eine anregende und vielfältige Lernumgebung
2. einen Austausch in Peer-Beziehungen
3. eine vertrauensvolle und kommunikative Beziehung zu Erwachsenen

„Bestärkt durch Erkenntnisse der neueren frühpädagogischen Forschung hat sich das Bild vom Kind als aktiv lernendem Individuum etabliert, das in der Auseinandersetzung mit einer anregenden Lernumwelt, dem konstruktiven Austausch in Peer-Beziehungen und im Dialog mit Erwachsenen seine Selbstbildungspotentiale entfaltet.“²²⁰ Insgesamt rücken in diesem Zusammenhang die lebensweltlichen Erfahrungen beziehungsweise das individuelle Kind in seinem Sozialraum in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Konzeptionen.²²¹

²¹⁶ Vgl. z.B. Textor, Martin: *Gehirnentwicklung im Kleinkindalter* (2010).

²¹⁷ Vgl. z.B. Eliot, Lise: *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren* (2001).

²¹⁸ Vgl. Weinert, Sabine / Doil, Hildegard / Frevert, Sabine: *Kompetenzmessungen im Vorschulalter* (2008), 90.

²¹⁹ Für NRW vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016).

²²⁰ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 23.

²²¹ Vgl. Heinzl, Friederike / Kränzl-Nagl, Renate / Mierendorff, Johanna: *Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung* (2012), 9–37.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Vermittlung lernmethodischer Kompetenz im Elementarbereich, die im öffentlichen Bildungsdiskurs vermehrt nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse geführt wird, sind aus neurobiologischer, gedächtnispsychologischer und entwicklungspsychologischer Sicht einige Grundkomponenten für das Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen entscheidend:

1. Die Reduktion von Komplexität: Das Kind wählt aus der vielfältigen Umgebung aus, was es für den Ausbau seines Weltverständnisses braucht und was es in sein bisheriges Bestandswissen gut integrieren kann.²²²
2. Die Initiative des Kindes: Kinder entdecken von sich aus spielend und forschend die Welt. Frei gewählte, spielerische und sinnenhafte Lernerfahrungen sind besonders nachhaltig.²²³
3. Motorische Zentren spielen in den ersten Lebensjahren eine entscheidende Rolle bei Lern-, Verarbeitungs- und Erinnerungsvorgängen. Daher kommt dem „bewegten Lernen“ in der Phase der frühen Kindheit eine besondere Rolle zu.²²⁴
4. Für den sukzessiven Aufbau des Subjekt-Welt-Bezugs beim Kind ist die personale Umwelt ein entscheidender Faktor.²²⁵ Beziehungen stellen daher eine bedeutende Komponente innerhalb des Entwicklungs- und Lernprozesses dar. Das kindliche spielerische Lernen sensibel und aus einer kindzentrierten Perspektive teilnehmend zu beobachten, die Lernumgebung darauf abzustimmen und vorzubereiten, das Erlebte interaktiv zu verbalisieren, mit dem Kind und der Gruppe darüber ins reflexive Gespräch zu kommen, hilft den Heranwachsenden dabei, Erfahrenes zu ordnen und zu verstehen und in bestehendes Wissen zu integrieren. Hierbei stellen Dokumentationsformen wie Lerntagebücher, Lerngeschichten, Foto- und Bilddokumentationen geeignete Unterstützungsformate dar.²²⁶
5. Um Erklärungen für gewonnene Erfahrungen zu finden, bedienen sich Kinder der Ko-Konstruktion. Diese vollzieht sich insbesondere in Situationen des sozial-kooperativen Lernens in Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften und unter den Kindern selbst in Kommunikations- und Spielsituationen.²²⁷

²²² Vgl. Hunter, Regina: *Minimal Lernen* (2011), 75ff.

²²³ Vgl. Hauk-Schnabel, Gabriele / Bense, Joachim: *Ein Forscher steckt in jedem Kind* (2001), 6 ff.

²²⁴ Vgl. Beudels, Wolfgang: *Kinder lernen in und durch Bewegung* (2007), 147–171.

²²⁵ Vgl. Liegle, Ludwig: *Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse* (2003), 70.

²²⁶ Vgl. Sommer-Himmel, Roswitha: *Grundlagen frühkindlicher Bildungsarbeit* (2013), 13–24.

²²⁷ Vgl. Fthenakis: *Ko-Konstruktion* (2009), S. 6–10.

Analog zum Bildungsbegriff findet auch der Kompetenzbegriff im bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs keine eindeutige Definition. Den meisten wissenschaftlichen Publikationen ist jedoch die Annahme gemein, dass Kompetenzen als Konstrukte zu verstehen sind, die sich letztlich ausschließlich im Rahmen der Performanz ablesen lassen. Kompetenzentwicklung schließt zudem neben der sachlichen auch immer eine soziale und personale Ebene mit ein und hat die Befähigung zu einem mündigen Handeln zum Ziel:

Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben oder Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen.²²⁸

Die Initiierung und Begleitung kompetenzorientierter Bildungsprozesse bedarf daher einer gezielten teilnehmenden Beobachtung individueller und gruppenspezifischer Entwicklungsprozesse sowie einer daraufhin abgestimmten Gestaltung der Lernumgebung und sozialen Beziehungen und daran anknüpfenden Lernimpulsen und -arrangements.

Wahrnehmendes Beobachten bildet [...] einen wesentlichen Teil des professionellen Könnens von Pädagoginnen und Pädagogen. [...], wenn man davon ausgeht, dass Kinder nicht nur Adressanten für die mehr oder weniger gut gemeinten Absichten von Gesellschaft, Erwachsenen oder Schule sind, sondern Individuen, die von Beginn des Lebens an befähigt sind, die Welt, die sie umgibt, ausgehend von den eigenen Ressourcen, zu begreifen [...]. Pädagogisch unterstützte Bildungsprozesse greifen diese Ressourcen auf, differenzieren, erweitern sie und fordern sie zu neuen Aufgabenstellungen heraus.²²⁹

Die Themen und Fragen der Kinder lassen sich verschiedenen Bildungsbereichen²³⁰ zuordnen, die in den Bildungsplänen jeweils aufgeführt sind.²³¹

Der Beziehung zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind kommt dabei eine besondere Rolle zu, indem der Bildungsprozess selbst als sozial strukturiert ernst genommen wird:²³² Gemeinsam geteilte Erfahrungen, empathische Wahrnehmungen der kindlichen Weltperspektive und von Wohlwollen getragene Resonanz – sowohl verbal wie nonverbal – bilden den

²²⁸ Klieme, Eckhardt; Hartig, Johannes: *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs* 2007, S. 21.

²²⁹ Schäfer, Gerd E.: *Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung* (2004), S. 10.

²³⁰ Die Bildungsbereiche fußen auf der von Howard Gardner entwickelten Theorie der multiplen Intelligenz. Vgl. hierzu Gardner, Howard (Hg.): *Frames of mind* (2011).

²³¹ Für NRW vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 70–133.

²³² Ausführlich zur Relevanz der Beziehungsgestaltung in der Pädagogik der frühen Kindheit vgl. Kapitel 4.6 der vorliegenden Arbeit.

professionellen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen im frühesten Kindesalter. Verbunden damit ist die Förderung der Selbstkompetenz, die die Grundlage weiterer Kompetenzen wie der Lernkompetenz und der Sozialkompetenz bildet. Selbstkompetenz meint in einem ersten Schritt das Gefühl von Vertrauen in sich selbst und die Welt, das sich aus sicheren Bindungen heraus entwickelt. Auf Basis dieser Grundsicherheit kann das Kind der Welt offen begegnen, neue Räume erschließen, neue Erfahrungen machen, explorieren.

Darauf aufbauend entwickelt das Kind durch Rückmeldungen aus der Umwelt Selbstwahrnehmung und damit verbunden emotionalen Ausdruck. Es lernt, Gefühle wahrzunehmen, zu differenzieren und Stück für Stück zu regulieren, bis hin zur Selbstberuhigung und Selbstmotivierung. Kann das Kind sich in diesen ersten wichtigen Teilkompetenzen durch enge, vertrauensvolle Beziehungen gut entwickeln, folgt die Kompetenz zur integrativen und nachhaltigen Verarbeitung von Rückmeldungen.

Die letzte Komponente der Selbstkompetenz beschreibt die integrative Kompetenz des Selbst, die es dem Kind ermöglicht, Widersprüche auszuhalten und letztendlich integrieren zu können. Kompetenzorientierung in Bezug auf Selbstkompetenz meint die Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Berücksichtigung und Regulation der eigenen Gefühle und Wahrnehmungen sowie auch der Bedürfnisse der Mitmenschen im sozialen und kulturellen Umfeld.²³³ Nachhaltig angelegte Selbstkompetenz kann sich jedoch nur in einem Umfeld entwickeln, das von Anerkennung und Wertschätzung getragen ist. Damit verbunden sind die ressourcenorientierte Wahrnehmung und Anerkennung des Kindes und des familiären und kulturellen Umfeldes sowie ein anschlussfähiges pädagogisches Handeln über selbstkompetenzfördernde Methoden²³⁴, mithilfe derer die kindliche Kreativität durch individuelle und ganzheitliche Zugänge und Verarbeitungsformen zum Ausdruck kommen kann. Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit innerhalb einer vorbereiteten Umgebung und getragen von vertrauensvollen Beziehungen zu Erzieher_innen, die die Ressourcen der Individuen sensibel wahrnehmen und fördern und jedem Kind sowie der zugehörigen Familie mit einer wertschätzenden und offenen Haltung begegnen, unterstützen die Entwicklung der Selbstkompetenz als Basiskompetenz, auf die Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz aufbauen können.²³⁵

²³³ Vgl. Künne, Thomas; Sauerhering, Meike: *Selbstkompetenz(-Förderung) in Kita und Grundschule* (2012).

²³⁴ Z.B. Projektarbeit oder Wochenplanarbeit, Portfolio oder Lerngespräche, Vgl. ebd., 10 f.

²³⁵ Vgl. Solzbacher, Claudia / Behrens, Birgit / Sauerhering, Meike: *Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung* (2011), 35–49.

Hierbei gilt es insbesondere auch ein Augenmerk auf jene Bildungsprozesse zu legen, die sinnlich-ästhetische Erfahrungs- und Verarbeitungsformen ermöglichen und fördern, denn die Neurobiologie hat auch die Signifikanz aufzeigen können, die der Wahrnehmung als einer primären Denkfunktion zukommt. Körperlich-sinnliche Erfahrungen bilden die Grundlage der nachfolgenden Denk- und Lernprozesse. Auch sprachliches und mathematisch-symbolisches Lernen ist auf sinnhafte und ganzheitliche Erfahrungsmomente angewiesen.²³⁶

Kenntnisse und Fähigkeiten im Kleinkindalter und das damit verbundene Wissen sind in der frühen Kindheit nur zu einem kleinen Teil sprachlich organisiert und abgebildet. Daher ist es bei der Wahrnehmung, Förderung und Evaluation von frühkindlichen Bildungsprozessen wesentlich, insbesondere auch sensibel zu sein für ästhetische Formen der Welterschließung und Beziehungsebenen, die den Prozess des Bewusst-Werdens und -Machens vorantreiben oder behindern können.²³⁷

Verstehen wir den frühkindlichen Bildungsprozess als jeweils individuellen Selbstbildungsprozess des Kindes, so ergeben sich die individuellen Bildungsziele aus den Erfahrungen, Fragen und Anlagen des einzelnen Kindes sowie aus einer darauf abgestimmten Lernumgebung, die ihm Anregungen bietet, es zum Fragen und Nachdenken anregt und Entdeckungen ermöglicht. Bildung ist somit immer auch ein Teil sozialer Prozesse und bedarf einer individuellen vertrauensvollen Begleitung und Förderung.²³⁸

Dies erfordert eine Didaktik, die es versteht, einen Lerngegenstand in den Lebens- und Erfahrungskontext des einzelnen Kindes zu rücken, seine Kenntnisse, Fähigkeiten, Motivation, Handlungs- und Denkmuster miteinzubeziehen, mehr noch: diese zum Ausgangspunkt allen Lernens zu machen. Der nachfolgende Abschnitt beleuchtet ebendiese Selbstbildungsprozesse innerhalb einer anregungsreichen und teilhabeorientierten Lernumgebung genauer.

4.5 Selbstbildungsprozesse in den Vorschuljahren: Spielen und Gestalten im sozialen Raum

Der Selbstbildungsprozess wird in der Phase der frühen Kindheit ab dem dritten Lebensjahr vornehmlich durch das Spiel bestimmt. Hat das Kind in den ersten ein bis zwei Lebensjahren

²³⁶ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 13–23.

²³⁷ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Frühkindliche Bildungsprozesse* (2010), 69–90.

²³⁸ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 21 ff.

seine Umgebung durch verschiedenste sinnlich-körperliche Erfahrungen entdeckt, memoriert und zu ordnen begonnen, setzt es sich in den Folgejahren durch das Spiel in Beziehung zu eben dieser Welt, zu Menschen und Dingen. Es nimmt die vorhandene Wirklichkeit im Spiel auf, kann sie jedoch auch nach seinen Wünschen oder Vorstellungen verändern. So können subjektive und objektive Realität in Einklang gebracht werden, spielend werden bereits vorhandene Handlungs- und Erfahrungsräume vertieft und weiterentwickelt. Das Kind konstruiert und rekonstruiert seine Lebenswirklichkeit, indem es im Spiel sinnlich-ästhetische, sensomotorische, kognitive, emotional-soziale und biografische Erfahrungen aufarbeitet, intensiviert und weiterentwickelt. Das Spiel stellt daher im Kleinkindalter die signifikanteste Form des konkreten Denkens dar.²³⁹ Im Spiel erprobt das Kind seine eigene sowie die Rolle der anderen in der Welt. Es stellt Bezüge und Hierarchien her, ordnet und vergleicht, testet aus und erforscht. Das Spiel kann als selbstbestimmtes ganzheitliches Lernen in Reinform verstanden werden: Spielen ist Lernen. Lernen und Spielen gehören unabdingbar zusammen.

Daneben bildet das Gestalten ein Feld, im Rahmen dessen das Kind seinen Selbstbildungsprozess sukzessive weiterentwickelt. So werden in den unterschiedlichen Gestaltungsformen der verschiedenen Sinnesbereiche – wie zum Beispiel im Betrachten und Gestalten von Bildern oder Skulpturen, im Hören und Erzeugen von Klängen oder im Vollzug verschiedenster Bewegungen wie rhythmischem Klatschen oder Tanzen – Elemente der Wirklichkeit sinnlich-ästhetisch erfasst. Diese Erfahrungsprozesse sind signifikant, da sie die Grundlage des kognitiven Denkens darstellen. Je ausgiebiger und intensiver das Kind seine Umwelt sinnlich erfahren kann, desto komplexer können sich sowohl seine Denkfähigkeit als auch seine Sprachfähigkeit entwickeln.²⁴⁰ So können Kinder nur jenes sprachlich erfassen und kommunizieren, was sie zuvor schon einmal auf nichtsprachlichen Wegen wahrgenommen und erfahren haben.

Neben der sinnlichen bildet die emotionale Erfahrung einen wichtigen Baustein im frühkindlichen Entwicklungsprozess. Dabei entwickeln sich Emotionen durch verschiedene Beziehungserfahrungen im Alltag Stück für Stück weiter und haben unmittelbaren Einfluss auf unser Denken: Wissen ohne emotionale Verarbeitung findet keinen Zugang in unser Langzeitgedächtnis.²⁴¹

²³⁹ Zum Begriff des konkreten Denkens in der Phase der frühen Kindheit vgl. Claude Lévi-Strauss: *Das wilde Denken* (1973). Konkretes Denken in der frühen Kindheit meint die sinnlich-emotional handelnde Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umgebung, die zu einer ersten Ordnung, zu einem Verstehen und Begreifen der Welt führt.

²⁴⁰ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 27 f.

²⁴¹ Vgl. ebd., 30 f.

Kinder benötigen in den ersten Lebensjahren demnach vor allem eine anregende und vielfältige Lernumgebung, die ihnen eine differenzierte, handelnde und sinnlich-ästhetische Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht, das gemeinsame Spielen, Handeln, kreative Gestalten, sinnliche Wahrnehmen und Kommunizieren mit anderen Kindern sowie Erwachsene, die sie in ihrem Lernprozess individuell begleiten, ihnen Resonanz, Freiheit und gleichzeitig Sicherheit geben.

Kinder brauchen vielfältige und vielverzweigte sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten in Innen- und Außenräumen, mit Materialien, anderen Kindern und Erwachsenen. Dies ist die Grundlage dafür, der ästhetischen Bildung in der frühen Kindheit eine besondere Bedeutung zuzubilligen. Dabei geht es nicht um eine besondere ästhetische Kompetenz, neben anderen Kompetenzen, wie z.B. der sprachlichen oder der mathematischen. Vielmehr werden die Sinneserfahrungen als grundlegende Erfahrungen des Denkens angesehen.²⁴²

Im Vorschulalter entwickelt das Kind dann zunehmend ein Verständnis für die mentale Welt. Damit einhergehend entstehen Fragen zum kausalen Zusammenhang von Gefühlswelt und Verhalten, von Geist und Welt. Im freien Spiel sowie im Gestalten drückt das Kind dies durch Symbolhandlungen und Fantasienspiele aus. Geschichten und Märchen sowie der damit verbundene narrative Denkmodus laden in dieser Entwicklungsphase dazu ein, Fantasiewelt und Realität miteinander zu verbinden, verschiedene Rollen auszuprobieren und mit fortschreitender Sprachentwicklung auch komplexere Situationen und Handlungszusammenhänge interaktiv und handelnd zu reflektieren.²⁴³

4.6 Vertrauensvolle Beziehungen und responsive Entwicklungsbegleitung als Grundlage von Bildungsprozessen: Zuwendung, Resonanz und vorbereitete Umgebung

Untersuchungen aus der Hirnforschung zeigen auf, dass Zuwendung und Resonanz von Geburt an zu dauerhaften Veränderungen von Hirnsynapsen und biochemischen Strukturen führen. Vertrauensvolle Beziehungen haben somit, ähnlich wie sich wiederholende Erfahrungen und motorisches Training, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Mikrostrukturen des Gehirns („usedependent plasticity“).²⁴⁴

²⁴² Schäfer, Gerd E.: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 77.

²⁴³ Vgl. Mähler, Claudia: *Naive Theorien von Kindern* (2010), 12 ff.

²⁴⁴ Vgl. Braun, Katharina / Bogerts, Bernhard: *Erfahrungsgesteuerte neuronale Plastizität* (2001), 3–10.

Auch im nationalen und internationalen elementarpädagogischen Bildungs- und Qualitätsdiskurs wird innerhalb einer sozialkonstruktivistischen Bildungs- und Lerntheorie die Interaktionsebene zunehmend fokussiert und damit auch der aktiv unterstützenden Rolle der Erziehenden innerhalb der Selbstbildungsprozesse des Kindes eine wachsende Bedeutung zugesprochen. Kinder brauchen Bezugspersonen, die ihre Themen erkennen, diese versprachlichen und spiegeln. Damit stellen sie die Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen des Kindes in einen kulturellen Kontext und bilden so die Brücke zwischen kindlichem Ich und Umwelt. Im Kontext der frühen Bildung wird in diesem Zusammenhang von *sensitiver Responsivität* gesprochen.

Definition und Konzept der sensitiven Responsivität wurden von Regina Remsperger auf Grundlage einer empirischen Studie im Bereich der Bindungsforschung, die die Fachkraft-Kind-Beziehung im Hinblick auf verschiedene sensitive Responsivitätsindikatoren analysiert, entwickelt. Als Responsivitätsindikatoren gelten dabei zum Beispiel das Spiegeln und Fragen, die Aufmerksamkeit, das Eingehen auf Emotionen, Lob und Wertschätzung sowie Stimulation.²⁴⁵

Eine hohe Anregungsqualität im Bereich der sozialen und kognitiven Entwicklung stellt insbesondere die Interaktionsform des *sustained shared thinking* dar. Damit ist die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit von Kind und erwachsener Person auf einen Gegenstand oder eine Situation sowie die Kommunikation darüber beschrieben.²⁴⁶ Insgesamt kommt der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind und insbesondere dem *sustained shared thinking* ein hoher Stellenwert im Hinblick auf die Qualität von Bildungsprozessen zu.²⁴⁷ Entscheidend in Bezug auf instruktive beziehungsweise didaktische Maßnahmen ist dabei der wechselseitige Bezug von Kind und Erzieher_in.²⁴⁸ Durch die Interaktionsform des *sustained shared thinking*²⁴⁹ wird von Pädagoginnen und Pädagogen bewusst angestrebt, Gedanken gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln und fortzuführen. Dabei geht es darum, nicht nur der Konstruktion im Interaktionsprozess Raum zu geben, sondern Gedanken instruktiv zu erweitern, denn erst dann werden Lernprozesse ausgelöst. Dieses Unterstützungssystem basiert auf dem Prinzip des *scaffoldings*. *Scaffolding* meint die passgenaue Anknüpfung an Lernerfahrungen mit dem Ziel,

²⁴⁵ Vgl. Remsperger, Regina: *Sensitive Responsivität* (2011) bzw. zusammengefasst Gutknecht, Dorothee: *Responsivität* (2014).

²⁴⁶ Vgl. König, Anke: *Interaktion als didaktisches Prinzip* (2014), 22.

²⁴⁷ Vgl. König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007), insb. 13 ff.

²⁴⁸ Vgl. im Kontext Schule Weinert, Franz: *Psychologie des Lernens* (1996).

²⁴⁹ Sylva et al. (2003, 2004 a, b): *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE)*.

diese zu erweitern und auszubauen.²⁵⁰ Grundvoraussetzung für eine responsive Begleitung des kindlichen Bildungsweges sind zum einen die teilnehmende Beobachtung der Erziehenden sowie eine sensible Hinwendung zum Kind und zum anderen eine Didaktik, welche die Selbsttätigkeit des Kindes weckt und fördert. Dabei ist notwendige Voraussetzung, Bildung als Lernen im Kontext zu begreifen, sprich eine Didaktik zu entwerfen, die die jeweiligen Ressourcen und die individuellen Erfahrungsräume des Kindes in den Bildungsprozess zu integrieren sucht und, mehr noch, die die Lern- und Lebensräume als Ermöglichungsräume gleichberechtigter Teilhabe gestaltet. Aus der Partizipations- und Teilhabeperspektive ist das von Dorothee Gutknecht entwickelte, erweiterte und über die Bindungsforschung hinausgehende Verständnis von Responsivität weiterführend. Mit dem Begriff der „professionellen Responsivität“ beschreibt die Autorin „abgestimmte Antworten“, auch bezogen auf die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern sowie innerhalb des pädagogischen Teams.²⁵¹ Professionelle Responsivität erfordert in diesem Sinne ein situationsspezifisches und sozialraumorientiertes Fach- und Anwendungswissen in Bezug auf eine pluralisierte Lebens- und Erfahrungswelt. Im erziehungswissenschaftlichen Kontext haben sich daneben der Begriff der „professionellen Resonanz“ sowie der Ansatz der Resonanzpädagogik entwickelt.²⁵² Resonanz beinhaltet in diesem Zusammenhang immer mehrere Komponenten: „Erstens ein Zuhören als einführendes Wahrnehmen, zweitens ein Antworten und drittens die Freigabe eines vom Erwachsenen geschützten Raumes, in dem ein Kind im eigenen Rhythmus einer Sache nachgehen kann.“²⁵³ Die Indikatoren und die Zielsetzungen professioneller Responsivität respektive professioneller Resonanz sind nahezu deckungsgleich. Meines Erachtens ergibt sich die besondere Anschlussfähigkeit des Konzeptes der professionellen Responsivität an die Zielsetzung dieser Arbeit jedoch durch ein erweitertes Verständnis im Sinne einer systemischen Perspektive, die ein Bewusstsein für die Interdependenz einer offenen dialogischen Haltung aller Personen und der Lernentwicklung von Kindern sowie auch Erwachsenen schafft: In der Kindertageseinrichtung verstehen sich alle Beteiligten als Teil einer Lerngemeinschaft, in der die

²⁵⁰ Vgl. König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007), 14. Vgl. auch Moen, Kathrine: *Professional and Personal Values* (2022), 123–135.

²⁵¹ Vgl. Gutknecht, Dorothee: *Bildung in der Kinderkrippe* (2015) bzw. zusammengefasst Gutknecht, Dorothee: *Responsivität* (2014). Gutknechts Konzeption der professionellen Responsivität fußt auf Erkenntnissen aus der Kleinkindforschung, die neben der Fachkraft- Kind-Beziehung die Interdependenz der Interaktionen zwischen den begleitenden Erwachsenen und der kindlichen Entwicklung betonen. Vgl. Clarke-Stewart, Allison / Allhusen, Virginia: *The developing child* (2005), insb. 127 f.

²⁵² Vgl. Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang: *Resonanzpädagogik* (2016).

²⁵³ Schäfer, Gerd E.: *Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen* (2018), 6.

Ressourcen und Bedürfnisse der Individuen sensibel wahrgenommen, eingebunden und weiterentwickelt werden.

Pädagogisches Handeln sollte die Kinder in jedem Moment ernst nehmen und ihnen dort begegnen, wo sie sich gerade befinden: Wenn sie Realität verstehen wollten, dann benötigen sie Informationen und Aufklärung, wenn sie sich im spielerischen Modus des Denkens befinden, benötigen sie Erwachsene, die sich in ihre Phantasiewelt entführen lassen.²⁵⁴

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird in diesem Zusammenhang das Modell der „Kultur des Lernens“²⁵⁵ praxisintegriert und in enger Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal der Elementareinrichtungen konzipiert und stetig weiterentwickelt, um ebendiesen pädagogischen Auftrag einer gleichberechtigten Teilhabe, einer aktiven Beteiligung aller Kinder an der soziokulturellen Welt, zu realisieren.²⁵⁶

4.7 Kultur des Lernens – Teilhabeorientierung von Anfang an

In einer Kultur des Lernens können Kinder in Abhängigkeit ihrer individuellen soziokulturellen Lebensumwelt ihre eigenen Lernwege verfolgen und so wichtige Grundlagen lebenslanger Bildungsprozesse herausbilden. Der Ansatz der Kultur des Lernens stellt dabei vornehmlich subjekt- und kompetenzorientierte Lerntheorien infrage, die den Faktor der soziokulturellen und gesellschaftlichen Bedingtheit und Verfasstheit von Subjekten ausblenden.

„Erfahrungen werden durch Handeln in einer gegebenen soziokulturellen Umwelt gewonnen. Man muss sie als Resonanz individueller Möglichkeiten auf die Bedingungen begreifen, welche die soziokulturelle Gemeinschaft, der das Kind angehört, bietet.“²⁵⁷ In einer Kultur des Lernens wird der elementarpädagogische Auftrag folglich insbesondere als Ermöglichung von Teilnahme verstanden:

Bildungsprozesse in der frühen Kindheit pädagogisch zu gestalten heißt damit, Verantwortung für die entstehenden Subjekte zu übernehmen und ihnen eine soziokulturelle Umwelt vorzubereiten und zugänglich zu machen, die sie nicht

²⁵⁴ Mähler, Claudia: *Naive Theorien von Kindern* (2010), 15.

²⁵⁵ Vgl. Schäfer, Gerd: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), insb. 83–93.

²⁵⁶ Das Modell der *Kultur des Lernens* wurde von Erziehungswissenschaftler_innen sowie Praktiker_innen überregional in NRW, Hamburg, Thüringen und Tirol / Österreich langfristig entwickelt und versteht sich als Anpassung und Weiterentwicklung des Reggio-Ansatzes in Bezug auf die deutschen / österreichischen Verhältnisse und Praxisbedingungen in den elementarpädagogischen Einrichtungen. Können und Wissen formt sich aus dem Verständnis der *Kultur des Lernens* durch die Teilhabe des Kindes an seiner sozialen und kulturellen Umwelt. Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen* (2018), 5.

²⁵⁷ Schäfer, Gerd. E.: *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen* (2018), 18.

einfach blind ihren zufälligen soziokulturellen Bedingungen überlässt, sondern die Möglichkeiten einer Teilnahme an einem demokratischen und kulturell differenzierten Leben möglichst allen jungen Menschen, unabhängig von Herkunft und Voraussetzungen, gleichermaßen eröffnet.²⁵⁸

Teilnahme meint in der Phase der frühen Kindheit insbesondere zwei Aspekte:

1. das Explorieren von Sachen mithilfe aller Denk- und Handlungswerkzeuge, die dem Kind zur Verfügung stehen,
2. das mimetische Mithandeln: das Ausprobieren, Nachahmen und Übernehmen beobachteter Handlungen Anderer in gegebenen Situationen.

Auch in den Peer-Interaktionen der Kinder kommt dabei den Erzieher_innen im Hinblick auf die Förderung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen eine wichtige Rolle zu, indem sie die Ko-Konstruktionsprozesse teilnehmend beobachten und durch materiale wie verbale Impulse stimulieren: „Dabei bestimmen Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion der Gedankensätze im Wesentlichen den Wissensaufbau des Individuums.“²⁵⁹

Daran gekoppelt ist ein konzeptioneller wie organisatorischer Öffnungsprozess, der Diversität als Ressource im Bildungsprozess wahrnimmt und aufgreift, um allen Kindern den Zugang zu Bildung und Teilhabe zu ermöglichen. Hier kommen Konzeptionen aus der interkulturellen Pädagogik beziehungsweise aus dem *Diversity*-Ansatz zum Tragen, die im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit dargestellt werden.

In einer Kultur des Lernens werden Kinder nicht vornehmlich als Adressaten einer kompetenzorientierten Didaktik verstanden, deren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände fokussiert und teils isoliert gefördert werden sollen, sondern treten innerhalb kontinuierlicher Prozesse der teilnehmenden Beobachtung und Verständigung als teilhabende Dialogpartner auf.²⁶⁰ Zuvor wurde bereits ausgeführt, dass der bildungspolitische Diskurs seit Ende des 20. Jahrhunderts jedoch insbesondere auch von der Kompetenzdebatte und der Forderung nach Kompetenzförderung geprägt wird. In diesem Zusammenhang wurde unter 4.4 ein Verständnis von Kompetenz und Kompetenzorientierung im Elementarbereich dargestellt, das sich in erster Linie an der Selbstkompetenz des Kindes orientiert, die sich innerhalb einer vertrauensvollen und teilhabeorientierten Lernumgebung entwickelt. Die Begriffe Kultur des Lernens und Kompetenzorientierung schließen sich aus dieser Perspektive nicht gegenseitig aus,

²⁵⁸ Vgl. ebd.

²⁵⁹ König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007), 14.

²⁶⁰ Vgl. Schäfer, Gerd. E.: *Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen* (2018), 7–9.

sondern ergänzen sich innerhalb einer inklusiv ausgerichteten Bildungstheorie. Entscheidend ist dabei vor allem eine Didaktik, die den Schwerpunkt auf Interaktionsprozesse legt, die sich am Kind orientieren und somit das lernende Subjekt und seine Erfahrungswelt in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellen und daran anknüpfend interaktive, dialogische Ko-Konstruktionsprozesse ermöglicht:

Nur so kann es gelingen, die unterschiedlichen Bildungsbereiche, die durch die Bildungspläne ausgewiesen werden, nicht nur als Impulse zu begreifen, sondern auch als tatsächliche Lernerfahrung zu nutzen, die an vorhandene Interessen anknüpft und diese geschickt zu erweitern versteht.²⁶¹

Im folgenden Kapitel wird durch die schrittweise Annäherung an einen erfahrungsbezogenen und diversitätssensiblen Religions- und Kulturbegriff ebendiese am einzelnen Kind und seiner Umwelt orientierte pädagogische Erschließung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* angestrebt.

²⁶¹ König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007), 17.

Kapitel 5: Interkulturelle und Interreligiöse Bildung im Elementarbereich

Um das Handlungsfeld der interkulturellen und interreligiösen Elementarbildung skizzieren zu können, wird im Folgenden zunächst der Kultur- und Religionsbegriff der vorliegenden Arbeit sowie das reziproke Verhältnis dieser beiden Größen erläutert.

5.1 Zur dynamischen handlungs- und kommunikationsorientierten Funktion von Kultur

In Anlehnung an die interkulturelle Pädagogik geht die vorliegende Arbeit von einem dynamischen handlungs- und kommunikationsorientierten Kulturverständnis aus, das Kultur definiert als „Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem, das [...] das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) aller daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt.“²⁶²

In jeder Gesellschaft existieren verschiedene Kulturen. Kulturen sind immer mehrdeutig und befinden sich in einem fort dauernden Änderungsprozess. Ein offener Kulturbegriff schließt dabei alle bedeutungstragenden und bedeutungsformenden soziokulturellen Gruppierungen und Zugehörigkeiten mit ein: Geschlecht, sozioökonomische Herkunft, Bildungsstand, religiöse Orientierung, Alter, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Gesundheitsstatus, Lebens- und Familienformen und die damit verbundenen Erziehungsstile- und -ziele, regional bedingte Lebensarten, subkulturelle Orientierungen.²⁶³ Im Kontext des Erziehungs- und Bildungsauftrages elementarpädagogischer Einrichtungen ist es im Hinblick auf die Zielsetzung gleichberechtigter Bildungs- und Teilhabechancen und einer damit verbundenen individuellen Förderung aller Kinder erforderlich, die oben angesprochenen vielfältigen Formen von Diversität sensibel und ressourcenorientiert im pädagogischen Alltag aufzugreifen und einzubinden.

²⁶² Straub, Jürgen: *Kultur* (2007), 15.

²⁶³ Ein so verstandener *offener Kulturbegriff* sowie daran anknüpfende Konzepte und Materialien im Bereich Interkulturelle Bildung findet sich insbesondere im *Diversity*-Ansatz. Einführend zur Implementierung des Ansatzes in Deutschland vgl. Wagner, Petra (Hg.): *Handbuch Kinderwelten* (2008). Vgl. auch die weiterführende Literatur, Fortbildungsangebote, Link- und Materialempfehlungen auf der Webseite Kinderwelten: <http://kinderwelten.net>. Vgl. im internationalen Forschungskontext auch: Ristiniemi, Jari: *The interaction of Religion and Culture* (2022), 34–46.

Dementsprechend sind aufseiten des pädagogischen Fachpersonals interkulturelle Kompetenzen auszubilden, um der Komplexität kultureller Überschneidungssituationen responsiv und fachlich adäquat begegnen zu können. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Fähigkeiten Empathie, Selbstreflexivität, Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, Flexibilität und eine personenzentrierte Haltung betont.²⁶⁴ Neben der individuellen Ebene sind sowohl die konzeptionelle²⁶⁵ als auch die organisatorische²⁶⁶ Ebene eingeschlossen, um eine interkulturelle Öffnung von Kindertageseinrichtungen zu realisieren.

Die Bildungspläne der Länder stecken mit dem Bildungsbereich *Interkulturelles Lernen / Diversitätssensible Bildung* einen ersten Rahmen ab, die Umsetzung innerhalb des pädagogischen Gesamtkonzeptes bleibt notwendige Aufgabe der Träger und Einrichtungen.²⁶⁷

5.2 Religion als dynamische und erfahrungsorientierte Größe

Analog zum offenen Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit lässt sich auch der Religionsbegriff im Kontext frühkindlicher (inter)religiöser Bildung weit und dynamisch fassen. So ist mit Paul Tillich gesprochen „Religion [...] im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht.“ Als „das, was uns unbedingt angeht“ definiert Tillich alle schöpferischen Funktionen des menschlichen Geistes.²⁶⁸ Tillich versteht Religion als anthropologische Grundkonstante, und in ähnlicher Weise beschreibt auch Thomas Luckmann Religion als Transzendierung des Menschen vom biologischen hin zu einem sozialen Wesen.²⁶⁹ Ein in dieser Weise definierter weiter Religionsbegriff birgt allerdings das Problem, eine Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion nur sehr unscharf realisieren zu können. Im Bildungskontext ist ein anthropologisch begründeter und definierter Religionsbegriff zum einen problematisch, da es ihm an einer inhaltlichen Konkretisierung mangelt, zum anderen berücksichtigt die Definition nicht die steigende Anzahl von Menschen, die sich selbst als nicht religiös oder wenig religiös definieren und dementsprechend Religion auch nicht als eine natürlich gegebene menschliche Grundkonstante verstehen, die ihren Lebensalltag signifikant prägt und

²⁶⁴ Vgl. Yoksulabakan, Gülcan / Haddou, Nele: *Grundlagen interkultureller Arbeit* (2013), 65–78.

²⁶⁵ Vgl. z.B. Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt* (2006), insb. 167–196.

²⁶⁶ Z.B. durch veränderte Elterngespräche und Angebote im Sinne einer dialogorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe, eine diversitätssensible Festkultur, demokratische Beteiligungsstrukturen, eine an Vielfalt orientierte Personalstruktur etc. (vgl. z.B. die Reihe Inklusion in der Kitapraxis #1-4 des Instituts für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (2017)).

²⁶⁷ Vgl. Borge, Jörg: *Der interkulturelle Aspekt* (2013), 54–63.

²⁶⁸ Tillich, Paul: *Die verlorene Dimension* (1962), 26, Kursivsetzung nach Tillich.

²⁶⁹ Vgl. Luckmann, Thomas: *Privatisierung und Individualisierung* (1996), 18.

begleitet.²⁷⁰ Zwar kann ein weiter Religionsbegriff helfen, im Kontext der interreligiösen Bildung auch transzendente und sinnstiftende Erfahrungen nicht-religiöser Menschen in den Dialog miteinzubeziehen, jedoch dürfen ebendiese Erfahrungen im Hinblick auf eine pluralitätssensible Bildung und Erziehung nicht vereinnahmend als religiös gedeutet werden. Vielmehr gilt es, die differenten Vorstellungs- und Erfahrungswelten in einen produktiven und von Toleranz und Wertschätzung geprägten Austausch zu bringen, um den jeweils individuellen religiösen oder weltanschaulichen Identitäts- und Entwicklungsprozess zu befruchten.²⁷¹

Im (religions)pädagogischen Kontext definiert sich Religion „als Verhalten des Kindes zum transzendenten Grund seiner Existenz.“²⁷² Dieses Fragen und Suchen des Kindes nach dem Woher und Wohin, nach Gut und Böse, Gerechtigkeit und Sinn drückt sich auch in der semantischen Bedeutung des Begriffs *religio* aus, welcher mit „sich binden“, „sich rückbinden“, „sich festmachen“ übersetzt wird und sich als Beständigkeit, Zuverlässigkeit oder Vertrauen deuten lässt – jüdisch-christlich theologisch gesprochen in der Zuwendung und Liebe Jahwes / Gottes zum Menschen.²⁷³ Christoph Knoblauch verdeutlicht, dass es innerhalb der pädagogischen Begleitung dieser Prozesse insbesondere um die Wahrnehmung der Realität vor Ort geht: „Hier zeigt sich häufig sowohl ein weites Verständnis von Religion, das Religion in der Sozialität der Kinder wahrnimmt und existentielle Fragen zugrunde legt, sowie ein engeres Verständnis von Religion, das sich konkret mit existierenden Religionen in der Einrichtung beschäftigt.“²⁷⁴

Im bildungspolitischen Kontext wird darüber hinaus insbesondere der funktionale Wert von Religion betont. Religiöse Erziehung und Bildung wird in diesem Zusammenhang mit dem Ziel einer solidarisch und friedlich zusammenlebenden Gesellschaft sowie auf der individuellen Ebene mit Orientierung, Kontingenzbewältigung, Sinn-/Identitätsstiftung und Resilienz verbunden.²⁷⁵ Auch wenn die in diesem Zusammenhang genannten funktionalen Ziele (inter)religiöser Elementarbildung einen wertvollen Beitrag im Hinblick auf individuelle und

²⁷⁰ Vgl. z.B.: Bertelmann Stiftung (Hg.): *Religionsmonitor* (2013), insb. 8–13.

²⁷¹ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 240–245.

²⁷² Kraft, Friedhelm / Schreiner, Martin: *Zehn Thesen* (2007), 12.

²⁷³ Vgl. Kohler, Helga: *Glaube im Prozess* (2018), 24 f.

²⁷⁴ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 32.

²⁷⁵ Vgl. in Bezug auf die Elementarpädagogik: www.bildungsserver.de (Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen).

gesellschaftliche Entwicklungsprozesse darstellen, erschließt sich daraus aus religionspädagogischer und theologischer Sicht kein hinreichender Begründungszusammenhang.²⁷⁶

Dieser vollzieht sich aus einer theologischen Perspektive erst in der göttlichen Zuwendung zum Menschen, die sich dann in einer kindertheologischen Sichtweise im Suchen, Fragen, Erleben, Reflektieren und Theologisieren des Kindes zu transzendenten Themen ausdrückt. In einem interreligiösen und interkulturellen Setting sind nach einem „inkluisiven theologischen Verständnis“²⁷⁷ die Fragen, Erfahrungen und Ausdrucksformen aller Kinder in gleichem Maße Gegenstand dieser göttlichen Zuwendung zum Menschen.

Analog zu dieser inklusiven theologischen Perspektive hat Martin Lechner im ursprünglich für die Jugendhilfe konzipierten religionspädagogischen Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung einen dreistufigen Religionsbegriff²⁷⁸ entfaltet, durch den die vielfältigen individuellen transzendenten Suchbewegungen sowie Erfahrungs- und Ausdrucksformen wahrgenommen und begleitet werden können. Religiöse und interreligiöse Bildung wird in diesem Zusammenhang als integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit verstanden. Ursprünglich für konfessionelle Einrichtungen entwickelt, ist das Handlungskonzept und der damit verbundene Religionsbegriff daher auch auf Einrichtungen in konfessionsneutraler Trägerschaft übertragbar respektive im interreligiösen Handlungsraum umsetzbar.²⁷⁹

5.3 Zum Zusammenhang zwischen Kultur und Religion, Interkultureller und Interreligiöser Bildung – Religion als kulturimmanente Größe

Zur Darstellung des reziproken Verhältnisses von Kultur und Religion ist die Definition von Kultur durch die UNESCO hilfreich:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt

²⁷⁶ Forschungsrelevant ist es jedoch, zu ergründen, „inwieweit Kinder Religion in ihrer Funktionalität wahrnehmen und für die Reflexion existentieller Fragestellungen heranziehen.“ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 32.

²⁷⁷ Vgl. vonseiten der katholischen Kirche insbesondere: Zweites Vatikanisches Konzil: *Erklärung Nostra Aetate über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen* (1965) Vgl. Renz, Andreas: *Die katholische Kirche und der interreligiöse Dialog. 50 Jahre „Nostra aetate“ – Vorgeschichte, Kommentar, Rezeption* (2014).

²⁷⁸ Lechner, Martin; Dörnhoff, Norbert: *Religionssensible Erziehung in der Jugendhilfe* (2014), S. 60.

²⁷⁹ Zum Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung vgl. Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.²⁸⁰

In dieser Definition wird Religion als kulturimmanente Größe beschrieben und somit den Überschneidungslinien von Kultur und Religion Rechnung getragen. Unzulänglich erscheint die Definition allerdings im Hinblick auf den dynamischen Charakter von Kultur, der im Vorhergehenden bereits ausgeführt wurde und sich auf eine zunehmend nicht nur interkulturelle, sondern auch intrakulturelle oder transkulturelle Gesellschaft bezieht. Der Philosoph Wolfgang Ivers kritisiert in diesem Zusammenhang einen zu statischen Kulturbegriff, der weder den Überschneidungen, Vermischungen und Hybridisierungen in verschiedensten Bereichen der modernen Gesellschaft Rechnung trägt noch die Gefahr einer Überbetonung von Gleichheit und Differenz, vom Eigenen und Fremden wahrnimmt.²⁸¹ Analog kann auch, wie zuvor bereits näher ausgeführt, der Religionsbegriff in seiner subjektbezogenen Ausprägung als dynamisch betrachtet werden, da die Religiosität des Einzelnen stets von vielschichtigen Differenz- und Überschneidungslinien beeinflusst und geprägt wird. Aus einer theologischen Perspektive bleibt diese kulturimmanente dynamische Deutung jedoch unzulänglich, da Religiosität aus dem Verständnis der Gläubigen stets auf einen gemeinsamen Ursprung, auf ein Mehr verweist und damit verbunden auch auf einen spezifischen Wahrheitsanspruch. Ebendieser göttliche Ursprung der Religiosität des Einzelnen stellt den Unterschied zu einer rein weltlichen und kulturhistorischen Deutung von Religion dar.

In einer subjekt- und diversitätssensiblen Konzeption interreligiösen Lernens liefert in diesem Zusammenhang der trinitätstheologische Ansatz von Miriam Schambeck geeignete Zugangs- und Deutungsoptionen aus einer katholischen Perspektive.²⁸² Miriam Schambeck erklärt das christliche trinitarische Gottesbild als Moment der Einheit in Differenz zum theologischen Ausgangspunkt interreligiösen Lernens: In der Hinwendung Gottes zu den Menschen, die immer zugleich Nähe, aber auch Unverfügbarkeit inkludiert, zeigt sich eine christlich-theologische Hermeneutik des Fremden und damit auch des interreligiösen Lernens.²⁸³ Miriam Schambecks trinitätstheologischer Ansatz ist damit anschlussfähig an einen mit *lumen gentium* und *nostra aetate* entwickelten christozentrischen Inklusivismus innerhalb der katholischen Kirche, den eine wertschätzende, anerkennende und dialogische Haltung gegenüber

²⁸⁰ Deutsche UNESCO-Kommision: *Weltkonferenz über Kulturpolitik* (1983), 121.

²⁸¹ Vgl. Ivers, Wolfgang: *Transkulturalität* (1997), 67–90.

²⁸² Vgl. Schambeck, Mirjam: *Interreligiöse Kompetenz* (2013).

²⁸³ Vgl. ebd., insb. 125.

anderen Religionen kennzeichnet.²⁸⁴ Eine inklusivistische Perspektive erscheint im Kontext dieser Arbeit insbesondere für das theologische Selbstverständnis und den damit verbundenen religionspädagogischen Auftrag von Kindertageseinrichtungen in christlicher Trägerschaft einnehmbar. Jedoch gilt es meines Erachtens auch hier in der religionssensiblen Bildungsarbeit darauf zu achten, dass eine dialogische Haltung nicht allein über die Wertschätzung und theologische Einbindung anderer Religionen und ihrer Gläubigen gekennzeichnet ist. Zugleich bedarf es der Anerkennung und pädagogischen Begleitung einer zunehmend größer werdenden Gruppe von Menschen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören oder sich als nicht beziehungsweise wenig religiös definieren und dennoch, auch im Hinblick auf *dignitatis humanae*,²⁸⁵ als Dialogpartner auf Augenhöhe miteinbezogen werden müssen. Ebenso sind auch Grenzen des Dialoges aufzuzeigen und zu verteidigen, die immer dann bestehen, wenn ebendiese durch *nostra aetate* und *dignitatis humane* erklärte Hochachtung und Wertschätzung des (anders)gläubigen Subjektes verletzt wird. Somit sind theologische Deutungen und Glaubensgrundsätze kritisch zu hinterfragen, die dem Subjektcharakter des Glaubens, der Religiosität als freiem Akt, aus einer dogmatischen beziehungsweise objektivierenden Perspektive heraus entgegenstehen und die Religionsfreiheit anderer relativieren oder aberkennen.

Für Kindertageseinrichtungen in nichtkonfessioneller Trägerschaft erschließt sich die Grundlage für eine religionssensible Begleitung aller Kinder indes vornehmlich aus einem allge-meinpädagogischen Begründungszusammenhang, der anschlussfähig an eine diversitätssensible Lernkultur ist, die die Teilhabe und aktive Beteiligung aller als Ausgangspunkt und Ziel des gemeinsamen Alltags versteht.

Sowohl für das Setting in christlicher Trägerschaft als auch für Kindertageseinrichtungen in nichtkonfessioneller Trägerschaft ist demnach aus einer christlich-theologischen Perspektive sowie aus einer pädagogisch und bildungspolitisch begründeten Perspektive heraus ein subjekt- und erfahrungsorientierter Religionsbegriff tragfähig, der die Ebene des Individuums mitsamt der jeweiligen soziokulturellen Einbindung in den Blick nimmt. Eine subjektorientierte und an die kindlichen Fragen und Interessen anschließende religiöse Begleitung erfordert dabei insbesondere auch die Klärung und Reflexion der eigenen Religiosität und Perspektive:

²⁸⁴ Vgl. Bischöfliches Ordinariat Mainz (Hg.): *Interreligiöses Lernen* (2005).

²⁸⁵ Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil: *Erklärung über die Religionsfreiheit* „*Dignitatis humanae*“ (07.12.1965). Vgl. Gabriel, Karl / Spieß, Christian / Winkler, Karin (Hg.): *Religionsfreiheit und Pluralismus* (2010).

Damit sich Erzieherinnen nämlich selbst als Person in die Bildungsprozesse einbringen können, müssen sie die eigene Ausgangslage und die möglicherweise vorhandenen ‚Störungen‘ beim Thema Religion analysieren und reflektieren. Erfahrungen sollten dabei keinesfalls abgewertet werden. Dass die eigene Biografie nicht zum Hindernis für die anvertrauten Kinder und Eltern wird, gehört zur pädagogischen Professionalität.²⁸⁶

Innerhalb der Religionspädagogik wurde die dynamische Sichtweise von Kultur von Joachim Willems aufgenommen und mit dem Ziel der Entwicklung einer Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz auf den Kontext des Religiösen übertragen.²⁸⁷ Er beschreibt Kulturen gemäß der Definition von Straub als „kollektive handlungskonstituierende Sinnsysteme“.²⁸⁸ Demnach geben Kulturen die Handlungen des Einzelnen nicht vor, bilden aber einen Referenz- und Handlungsrahmen und machen so Erfahrungen und Handlungen des Einzelnen wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher. Gleichzeitig werden die Kulturen aber auch von den Handlungen der Individuen oder Subkulturen beeinflusst und weisen daher einen dynamischen Charakter auf. Joachim Willems Arbeit geht insgesamt von einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Sichtweise von Kultur und Religion, von Interkulturellem und Interreligiösem aus.²⁸⁹ Aus dieser Perspektive heraus ergeben sich interkulturelle und interreligiöse Lernsituationen in der gemeinsamen Erfahrung und Reflexion interkultureller und interreligiöser Überschneidungssituationen, in denen kulturell oder religiös geprägte Verstehens- oder Handlungsmuster dialogisch nachvollzogen werden.²⁹⁰ Wenngleich die Arbeit von Joachim Willems vornehmlich die interreligiöse Kompetenzförderung von Schüler_innen an weiterführenden Schulen und Ausbildungsschulen fokussiert, ergibt sich in der engen Zusammenschau von Kultur und Religion aus einer konstruktivistischen und praxisorientierten Perspektive durchaus Übertragungs- und Anwendungspotenzial in Bezug auf den Kontext der vorliegenden Arbeit. Joachim Willems eruiert in seiner Arbeit, inwiefern sich Theorien, Methoden und Trainings aus der interkulturellen Pädagogik auch zur interreligiösen Kompetenzförderung eignen.²⁹¹ Insbesondere im elementarpädagogischen Kontext kann in diesem Zusammenhang auf einen stetig wachsenden Bestand an theoretischen Grundlagen, Konzeptionen, Modellen und Methoden im Bereich der interkulturellen und teilhabeorientierten

²⁸⁶ Biesinger, Albert; Schweitzer, Friedrich: *Religionspädagogik in der Kita* (2020), 8.

²⁸⁷ Vgl. Willems: *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden* (2011).

²⁸⁸ Vgl. Straub, Jürgen: *Kulturwissenschaftliche Psychologie* (2004), 580.

²⁸⁹ Vgl. Willems: *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden* (2011), 27–96.

²⁹⁰ Vgl. ebd., 76–80.

²⁹¹ Vgl. ebd., 223–255.

Bildungsarbeit zurückgegriffen werden, was im Folgenden mit dem Ziel einer möglichen Übertragung auf den Kontext des Interreligiösen ausgeführt wird.

Interdisziplinäre Übertragungen bleiben, je nach theologischem Selbstverständnis und Definition religiöser Bildung, nicht ohne Kritik. Das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung, wie es von Judith Weber auf den Kontext der Elementarpädagogik übertragen wurde, erfordert – angewandt in einem kultur- und religionsheterogenen Setting von Kindertageseinrichtungen und innerhalb der Zielsetzung der Bildungspläne – jedoch einen weiten und vornehmlich erziehungswissenschaftlich geprägten Kultur- und Religionsbegriff, der es ermöglicht, alle Kinder religionssensibel wahrzunehmen und zu begleiten. Dennoch werden im interreligiösen Dialog beziehungsweise in einer interreligiösen Lerngemeinschaft diesbezüglich Spannungen auftauchen. So ist die Diskussion um den Religionsbegriff grundsätzlich ein eher westlich geprägtes Phänomen und könnte gegebenenfalls Befremdung aufseiten muslimischen Gläubigen auslösen. Ebenso gilt es, die Freiheit der Individuen zu beachten, die sich bewusst nicht religiös definieren und definieren lassen wollen. Zugleich dürfte es in christlich geprägten Settings und Kindertageseinrichtungen mit christlichem Profil zu Irritation führen, wenn ein christlich geprägtes Religionsverständnis und religiöses Bildungsverständnis im heterogenen Raum an seine Grenzen stößt. Letztlich ist es nicht Aufgabe der Religionspädagogik, eine klare Definition von Religion festzulegen, jedoch bedarf es in Bezug auf Theoriebildung und Praxisgestaltung der Reflexion des jeweils eigenen Standpunktes und Religionsbegriffes.²⁹²

5.4 Teilhabeorientierung und interkulturelle Öffnung: Familienkulturen im Fokus – Diversitätssensible Bildungsarbeit – (Inter)kulturelle und (inter)religiöse Bildung als allgemeinpädagogische Querschnittsaufgabe

*Von Bildung und von Beteiligung des Kindes an seinem Bildungsprozess kann man erst dann sprechen, wenn nicht nur auf das geblickt wird, was zu lernen ist, sondern genauso auf den Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontext, den ein Kind mitbringt, um sich Inhalte zu erschließen.*²⁹³

(Gerd E. Schäfer)

²⁹² Vgl. Pollack, Detlef: *Was ist Religion?* (1995), 163–190.

²⁹³ Schäfer, Gerd. E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit* (1995), 44.

In der frühen Kindheit ist primär die Familienkultur prägend: „Die Familienkultur ist der primäre kulturelle Bezugsrahmen eines Kindes. [...] Aus diesem Grund ist es in einer nächsten Lernumgebung wie der Kindertageseinrichtung so wichtig, dass es hier als Mitglied seiner Bezugsgruppe Familie willkommen ist und positive Resonanz erfährt.“²⁹⁴ Familienkultur wiederum ist dabei als einzigartiges Geflecht von Traditionen, Sichtweisen, Handlungsmustern und Werten einer familiären Gemeinschaft zu betrachten, das durch verschiedenste Erfahrungen soziokultureller Differenz- und Überschneidungslinien geprägt ist. Verstehen wir in diesem Kontext die Kultur als „Anpassungsleistung des Menschen an seine Umwelt“²⁹⁵, so ist es in Bezug auf gleichberechtigte Zugangs- und Teilhabechancen erforderlich, das Kind mitsamt seiner Familienkultur wahr- und anzunehmen. Mit einem Blick auf verschiedene Studien der Bertelsmann Stiftung in Bezug auf Diskriminierung im deutschen Bildungssektor wird allerdings deutlich, dass insbesondere Kinder aus zugewanderten und armen Familien in unseren Bildungseinrichtungen erheblich schlechtere Teilhabebedingungen erfahren und von struktureller Diskriminierung betroffen sind.²⁹⁶

Ein bewusstes und wertschätzendes Einbeziehen von Vielfalt unter kritischer Würdigung von Vorurteilsbildung und Benachteiligungsstrukturen, wie es in Deutschland für den Bereich der Elementar- und Primarpädagogik insbesondere von Petra Wagner unter dem Ansatz der „vorurteilsbewussten Erziehung“²⁹⁷ konzipiert wurde, versucht dieser strukturellen Diskriminierung konzeptionell entgegenzuwirken und zu mehr Bildungschancengerechtigkeit beizutragen. Petra Wagner beschreibt die „vorurteilsbewusste Erziehung“ als „inklusive Praxisentwicklung auf der Grundlage des Situationsansatzes und des US-amerikanischen Anti-Bias Approach (Louise Derman-Sparks)“.²⁹⁸ Dabei bezieht sich der Ansatz der vorurteilsbewussten Erziehung nicht ausschließlich auf interkulturelle und kultursensible Aspekte, sondern schließt auch andere Formen von Differenz und Diversität mit ein, beispielsweise geschlechtersensible und inklusive Bildung und Erziehung sowie das Aufdecken milieuspezifischer Vorurteilsbildung und Ausgrenzungsmechanismen. Ausgangslage ist dabei stets das einzelne Kind mitsamt seiner Familie und kulturellen Bezogenheit, das im pädagogischen Kontext diversitätssensibel wahrzunehmen und einzubinden ist. Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals ist es auch, sich mit möglicherweise bestehenden Vorurteilen konstruktiv

²⁹⁴ Heller, Elke / Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): *Was Kinder stark macht* (2014), 21.

²⁹⁵ Keller, Heidi: *Kinderalltag* (2011), 14.

²⁹⁶ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Faktencheck Diskriminierung* (2019), 74–95.

²⁹⁷ Wagner, Petra: *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* (2009).

²⁹⁸ Heller, Elke / Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): *Was Kinder stark macht* (2014), 54.

auseinanderzusetzen, um den Identitätsbildungsprozess möglichst aller Kinder zu fördern. Auch kleine Kinder nehmen soziale Hierarchien bereits wahr. Sie spüren und deuten, inwieweit ihre eigene Bezugsgruppe und die damit verbundenen Besonderheiten in der Kindertageseinrichtung vorkommen, das heißt, ob diese einen gesellschaftlich anerkannten Status haben. Dabei übertragen die Kinder wahrgenommene Ungleichbehandlungen auf das eigene Handeln in Bezug auf Differenz und Vielfalt.²⁹⁹ So zeigen ethnografisch angelegte Studien, dass bereits Kinder im Vorschulalter Differenzkonstruktionen reproduzieren und produzieren.³⁰⁰ Demgegenüber hilft ein pädagogisch professionelles Handeln, das Aspekte der Familienkultur im Alltag der Kindertageseinrichtungen aufgreift, dem Kind dabei, die Welt Stück für Stück besser begreifen und deuten zu können, indem die pädagogische Fachkraft ihm die Möglichkeiten bietet, Erfahrungen zu verknüpfen und zu vertiefen, Neues zu entdecken, zu vergleichen und Analogien aufzustellen.³⁰¹

Entsprechend sind auch die religiösen Werte, Erfahrungen und Deutungen innerhalb der Familienkultur des Kindes sensibel wahrzunehmen und im Kita-Alltag aufzugreifen. Dies kann zum einen durch kultur- und religionssensible Zusammenarbeit mit den Eltern (Anmelde- / Entwicklungsgespräche, interkulturelles Elterncafé, Themenabende, Tür- und Angelgespräche, Hausbesuche etc.)³⁰², zum anderen durch eine teilnehmende Beobachtung und Begleitung der Bildungsprozesse des einzelnen Kindes gelingen. Agnes Wuckelt beschreibt im Anschluss an die von ihr geleitete Längsschnittstudie zur religiösen Bildung in der Kita meines Erachtens sehr treffend:

Religion ereignet sich mitten im Alltag und im Leben [...] Kinder müssen die Chance erhalten, sich selbst aus ihren konkreten Erfahrungen ein Bild über *Gott und die Welt* verschaffen zu können. Sie brauchen ebenso Anregung und produktive Unterstützung wie die Anerkennung und respektvolle Würdigung ihrer individuellen, sozialen und (sub-)kulturellen Besonderheiten.³⁰³

Interkulturalität und damit auch Interreligiosität sind in einer pluralisierten Lebenswelt faktisch immer präsent:

Religionspädagogik muss sich als pluralitätsfähig erweisen. Religiöses Lehren und Lernen geschieht heute im Kontext der pluralisierten Gesellschaft, weshalb

²⁹⁹ Vgl. Ali-Tani, Caroline: *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen* (2017), 5–18.

³⁰⁰ Vgl. zusammenfassend Machold, Claudia: *Kinder und Differenz* (2014), 219–224; Joyce-Finnern, Nina: *Vielfalt aus Kinderperspektive* (2017), 211–242; Gaeron, Liam Francis / Kuusisto, Arniika: *The Re-Imagined Other* (2022), 19–34.

³⁰¹ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Prozesse frühkindlicher Bildung* (2001), 12.

³⁰² Vgl. Schlösser, Elke: *Zusammenarbeit mit Eltern* (2012), 37–148.

³⁰³ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 36.

religiöse Bildung gleichermaßen zu Identität und Verständigung beiträgt. Dazu bedarf es einer Hermeneutik der Differenz, die den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden gerecht wird, sowie einer Hermeneutik der Anerkennung des Anderen in ihrer Andersartigkeit.³⁰⁴

Daraus ergeben sich zahlreiche situations- und alltagsintegrierte Bildungsanlässe: „Kinder stellen im Umgang mit anderen Lebenseinstellungen, Werten oder generell ‚Fremdem‘ immer auch religiöse Fragen, die nicht aus dem Kindergartenalltag ausgeklammert werden können.“³⁰⁵ Eine in dieser Weise am einzelnen Kind orientierte und dessen Familienkultur mit einbeziehende, vom individuellen und ganzheitlichen Selbstbildungspotenzial ausgehende Religionspädagogik ist zugleich anschlussfähig an eine christlich-theologische Perspektive, die die Hinwendung Gottes zu den Menschen in all ihren Facetten wahr- und ernst nimmt: Dem Kind ist Gott in einzigartiger sinnlich-ästhetischer Weise zugewandt. Das Kind entdeckt sein Wesen und seine Gestalt in den verschiedensten Wahrnehmungen und Erlebnissen, die es im Alltag aufmerksam sammelt und ordnet, in Spielen, Gesprächen und offenen religionspädagogischen Angeboten vertieft und weiterentwickelt. „Religiöse Bildung geht – auch und besonders aus christlicher Perspektive – davon aus, dass jedes Kind und jeder Mensch eine ‚Gottesbegabung‘ hat. Dies bedeutet, dass die pädagogische Begleitung religiöser Bildungsprozesse beim Kind und seinen Vorstellungen und Fragen ansetzt: [...]“³⁰⁶ Die religiöse Entwicklung des Kindes ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt der religionspädagogischen Arbeit: „Im Alltag der Kinder, in der Familie, im Umgang mit anderen Kindern und in der Kindertageseinrichtung können religiöse Momente eine Rolle spielen, Erfahrungen generieren und Kinder zur Konstruktion religiöser Vorstellungen motivieren.“³⁰⁷

In der frühen Bildung wird darüber hinaus der Familie als Adressaten von Bildungsangeboten eine zunehmend große Rolle zugesprochen, was sich strukturell insbesondere im Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren widerspiegelt:

Familien werden zunächst in ihrem kulturellen Eigensinn und ihrer je besonderen Kulturtätigkeit wahrgenommen, um die darin liegenden Bildungspotentiale zu entdecken. Demgegenüber verschiebt sich die Konzentrationsrichtung noch einmal, wenn man danach fragt, wie der kulturelle Erfahrungsraum der Familie

³⁰⁴ Boschki, Reinold: *Einführung in die Religionspädagogik* (2008), 120.

³⁰⁵ Strohm, Friederike / Jürgens, Anna: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 54. Vgl. auf internationaler Diskursebene: Ristiniemi, Jari: *The Interaction of Religion and Culture* (2022), 24–46.

³⁰⁶ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 37.

³⁰⁷ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 38.

oder ihrer Mitglieder erweitert beziehungsweise zum Ansatzpunkt für professionelle Bildungsangebote gemacht werden kann.³⁰⁸

Aus (inter)religiöser Perspektive sind in diesem Zusammenhang Familienbildungsangebote zu entwickeln, die produktive (inter)religiöse Bildungsprozesse ermöglichen, stets im Bewusstsein sozialer Barrieren und gesellschaftlich entwerteter kultureller Milieus.³⁰⁹

Der religiöse Bildungsbereich wird im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen explizit unter Punkt 3.2.2 „Werteerziehung / religiöse Bildung“ aufgeführt und findet durch das reziproke Verhältnis von Kultur und Religion auch innerhalb der Interkulturellen Bildung Anknüpfungspunkte.³¹⁰

Interkulturelle wie interreligiöse Öffnungsprozesse als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen und umzusetzen, beinhaltet auch die Konzeptionierung bedarfs- und subjektorientierter, diversitätssensibler religionspädagogischer Angebote, die im Kontext der vorliegenden Arbeit in Form von interreligiösen Erzählangeboten entwickelt werden. Anknüpfend an die Grundannahmen, Inhalte und Ziele interkultureller Pädagogik gilt es dabei Folgendes zu beachten:

Bedürfnisse, Gewohnheiten, Traditionen und Rituale, Normen und Werte einheimischer und zugewanderter Familien sind durchgängig in der alltäglichen und ganzheitlichen Erziehung mitzudenken [...] Das bewusste Spiegeln von Herkunft, Kultur, Tradition, Religion und Sprache trägt im Alltag dazu bei, die Tageseinrichtung und die Grundschule zu einem lebendigen Platz interkulturellen Lebens zu machen.³¹¹

Neben gezielten Lernangeboten sind demnach analog auch Situationen des alltäglichen Zusammenlebens, der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, der Bildungsdokumentation, Profil- und Qualitätsentwicklung unter Einbezug von Diversitätsaspekten zu optimieren, auch im Hinblick auf Religionspluralität. Innerhalb der interkulturellen Pädagogik wird in diesem Zusammenhang „ein bewusstes Qualitätsprofil in interreligiöser und demokratisch-ethischer Hinsicht“³¹² als wichtiges Merkmal interkultureller Öffnungsprozesse im Elementarbereich erachtet. Weiter heißt es: „Ein wesentlicher Bestandteil interkultureller Pädagogik ist der interreligiöse Respekt [...] Die religiöse Freiheit bezieht sich auf die individuell gewählte

³⁰⁸ Müller, Hans-Rüdiger: *Familie als kulturelles Erziehungsmilieu* (2016), o.S. (Abschnitt 5).

³⁰⁹ Vgl. ebd.

³¹⁰ Vgl. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)

³¹¹ Schlösser, Elke: *Zusammenarbeit mit Eltern* (2012), 10 f.

³¹² Ebd., 11.

Zuwendung zu einer Religion, auf die persönliche Form, diese auszuleben.[...]“³¹³ Matthias Hugoth knüpft als Religionspädagoge im *Handbuch religiöser Bildung in Kita und Kindergarten* an diesen Gedanken an und führt weiter aus, „dass den Kindern Gelegenheiten zum Fragen, Nachdenken, Ergründen und Erleben geboten werden sollen, damit sie angeregt und motiviert werden, sich die Themen selbst und zusammen mit anderen Kindern und der Erzieherin zu erschließen.“³¹⁴ Eine zeitgemäße religiöse Bildung in der Elementarerziehung nimmt daher sowohl die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes als auch die unterschiedlichen Lebenswelten, in denen Kinder aufwachsen, zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt (inter)religiösen Lernens – mehr als bislang konzipiert und praktiziert.³¹⁵ Diesbezüglich gilt es, die aktuellen Erkenntnisse der Kindheitsforschung im Bereich der Lebenslage, des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen konsequent im Kontext (inter)religiöser Bildung, empirischer Forschung und religionspädagogischer Konzeptionen mitzudenken.³¹⁶ „Die Lernwelt Kindertagesstätte kann die Entwicklung religiöser und interreligiöser Kompetenz in besonderer Weise fördern, indem sie die faktische religiöse Pluralität annimmt und zum Gegenstand des Miteinanders macht.“³¹⁷ Dabei kommt den gestalteten Beziehungen eine besondere Bedeutung zu: Das Kind entwickelt sich dann am besten, wenn es zum einen vielfältige Möglichkeiten zum Entdecken und Ausprobieren erhält und zum anderen vertrauensvolle soziale Beziehungen knüpfen kann, die ihm helfen, die gewonnen Eindrücke zu ordnen, zu vertiefen und zu deuten. Dies setzt eine aus kinderrechtlicher und partizipatorisch-inklusive Perspektive professionelle Haltung voraus, „gegenüber den Kindern eigene Vorstellungen und Pläne nicht unumwunden durchzusetzen oder sie dazu zu überreden. Vielmehr wird auf Kompetenz und Fantasie der Kinder vertraut, und darauf, dass die Spiele und Ideen der Kinder bestimmt ihren Sinn haben werden, auch wenn man sie als Erwachsener zunächst nicht durchschaut.“³¹⁸ Im Alltag, sei es durch die eigene Familie, durch das Zusammentreffen mit anderen Kindern und Erwachsenen in der Kita oder durch die Medien, erfährt ein Kind auch Berührungspunkte mit der Welt der Religionen. Diese sind, je nach Familienkultur, Einzugsgebiet und Trägerschaft der Kita, mitunter sehr unterschiedlich geprägt.

³¹³ Ebd., 11.

³¹⁴ Hugoth, Matthias: *Handbuch religiöse Bildung* (2012), 116.

³¹⁵ Vgl. ebd., 116 f.

³¹⁶ Vgl. z.B. Robert, Günter / Pfeifer, Kirstin / Dröbner, Thomas (Hg.): *Aufwachsen in Dialog* (2011); Wittmann, Svendy/ Rauschenbach, Thomas / Leu, Hans Rudolf (Hg.): *Kinder in Deutschland* (2011); Albert, Mathias / Quenzel, Gudrun / de Moll, Frederick (Hg.): 19. Shell Jugendstudie (2024); Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Factsheet* (2020) und *Bedarfe von Kindern und Jugendlichen* (2024).

³¹⁷ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 18.

³¹⁸ Rabe-Kleeberg: *Handeln und Haltung* (2020), 33.

Angeregt durch Ansätze der interkulturellen Pädagogik (vorurteilsbewusste Erziehung, Pädagogik der Vielfalt) sind auch im Bildungsbereich *Religion und Ethik* Handlungskonzepte herauszuarbeiten, die ebendiese vielfältigen und teils divergierenden Erfahrungen der Kinder im pädagogischen Alltag aufgreifen und dem einzelnen Kind ausreichend Möglichkeiten bieten, seinen individuellen Fragen und Interessen im Bereich des Religiösen nachzugehen und gleichzeitig auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Religion seiner Mitmenschen zu entdecken.³¹⁹ Ein Einblick in die empirischen Befunde zu Wissen, Erleben, Einstellungen und Sprachfähigkeit in Bezug auf religiöse Differenz und Vielfalt bei Kindergartenkindern, den die Autoren Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger und Anke Edelbrock wie folgt zusammenfassen, verdeutlicht:

- Das religiöse Wissen der befragten Kindergartenkinder ist insgesamt nur sehr rudimentär ausgebildet. Die Kinder können immer dann Wissen und Erklärungen abrufen, wenn diese an eigene Erlebnisse anknüpfen.
- Kinder im Kindergartenalter verbinden religiöses Wissen eigenständig mit Orientierungsfragen. Wenn diese nicht pädagogisch begleitet werden, konstruieren sie teils verwirrende Differenzlinien.
- Die Kinder greifen eigenständig auf Gruppierungen und soziale Kategorisierungen in Bezug auf Religionszugehörigkeiten zurück und (re)konstruieren teils stereotype Othering-Prozesse und Hierarchiesysteme.
- Die interviewten Kinder zeigen Interesse an religiösen und interreligiösen Themen und möchten sich gerne dialogisch darüber verständigen. Allerdings mangelt es an einer religiösen und interreligiösen Sprachfähigkeit und den damit verbundenen Erfahrungs- und Verarbeitungsformen in den Familien und elementarpädagogischen Einrichtungen.³²⁰

(Inter)religiöse Erziehung und Bildung kann nur dann vorurteilsbewusst und diversitätssensibel gelingen, wenn alle Kinder im Entwicklungsprozess ihrer religiösen Identität begleitet werden. Dies kann mithilfe eines mehrstufigen und erfahrungsorientierten Religionsbegriffes gelingen, wie er im Vorfeld bereits einführend dargestellt wurde,³²¹ und unter Einbezug der unterschiedlichen Familienreligionen oder anderer familiärer Wertesysteme beziehungsweise

³¹⁹ Zur religiösen Differenzwahrnehmung und (inter)religiösen Sprachfähigkeit sowie sich daraus ergebenden ersten Ansätzen pädagogischer Implikationen vgl. zusammenfassend Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Differenzwahrnehmung* (2010), 186–194.

³²⁰ Vgl. zusammenfassend ebd., 186–190.

³²¹ Vgl. Lechner, Martin/ Dörnhoff, Norbert / Hiller, Stephan (Hg.): *Religionssensible Erziehung* (2014), 60; oder Abschnitt 4.6 der vorliegenden Arbeit.

spiritueller Erfahrungsräume. Auch Familien ohne konfessionelle Zugehörigkeit stellen die großen Sinnfragen und beantworten diese über spirituelle Rituale beziehungsweise eine familiäre Ethik.³²²

Stets ist dabei Vielfalt, auch religiöse Vielfalt, als ein Konstrukt multipler Differenz- und Überschneidungslinien unter intersubjektiven, intrasubjektiven, interkulturellen und intrakulturellen, inter- und intrareligiösen Gesichtspunkten wahrzunehmen und pädagogisch zu begleiten. So verstanden und genutzt, liegen in der Vielfalt, auch in religiöser Hinsicht, wertvolle und wichtige Bildungsmöglichkeiten, um Kinder in einer demokratischen und pluralisierten Gesellschaft dabei zu begleiten, zu mündigen und toleranten Bürgern heranzuwachsen, indem sie sich schon innerhalb von elementarpädagogischen diversitätssensiblen Bildungsräumen erfahrungsbezogen und alltagsintegriert mit vielfältigen Aspekten von Differenz und Gemeinsamkeit aktiv handelnd auseinandersetzen können. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass ihre jeweiligen Familienkulturen und Familienreligionen sowie ihre damit verbundene Erfahrungswelt im alltäglichen pädagogischen Handeln einbezogen und wertgeschätzt werden. So lässt sich die Kindertageseinrichtung als lebendiger Spiel- und Erfahrungsraum begreifen, der es Kindern ermöglicht, Eigenes und Fremdes, Verbindendes und Trennendes in einem geschützten Raum miteinander zu entdecken, zu vergleichen, zu hinterfragen und zu diskutieren, um sukzessive ein Bild von sich, von anderen, von der Welt und den großen Sinnzusammenhängen entwickeln zu können, das von Empathie und Toleranz geprägt ist. Es bedarf folglich einer alltagsintegrierten Konzeption und Praxis interreligiöser Elementarbildung, die durch zwei feste Bezugspunkte bestimmt ist:

1. das kindliche Subjekt mitsamt seiner Denk- und Handlungslogik und
2. die systemische Einbindung des Kindes in Familie, Kita-Gruppe, weitere soziale Gemeinschaften und die Gesellschaft.

Dies wird im Folgenden in seinen Grundgedanken und im Hinblick auf die Anwendbarkeit in der elementarpädagogischen Praxis dargestellt.

³²² Vgl. zu kulturell und religiös pluralen Lebenswelten: Willems, Joachim: *Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen* (2010), 203 ff. Vgl. auch Gartinger, Silvia / Janssen, Rolf (Hg.): *Professionelles Handeln* (2014), 442. Arapi, Güler / Gerland, Juliane: *Leben und Lernen* (2025), 47–61.

5.5 Das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung als teilhabeorientiertes Handlungskonzept für den Elementarbereich

Im Rahmen ihrer empirischen Studie zur religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen gelingt es Judith Weber, religiöse Elementarbildung in den allgemeinpädagogischen Kontext zu rücken. Judith Weber zeigt in ihrer Arbeit auf, dass es einer Religionssensibilität aufseiten des pädagogischen Fachpersonals bedarf und dass die damit verbundenen Kompetenzen innerhalb der Erzieher_innenaus- und -weiterbildung insgesamt mehr Berücksichtigung finden sollten. Die Autorin schließt in diesem Zusammenhang an die Ergebnisse der empirischen Studie von Lisa Lischke-Eisinger an, anhand derer eine deutliche Zurückhaltung und Verunsicherung im Hinblick auf eine sensible Begleitung individueller religiöser Bildungsprozesse der Kinder deutlich wird. Religiöse Bildung findet, wenn überhaupt, ausschließlich in der Glaubenslehre und Praxis der christlichen Religion statt. Eine subjektorientierte religionssensible Begleitung aller Kinder bleibt zumeist aus.³²³ Die empirischen Befunde weisen somit darauf hin, dass die in den meisten Bildungsplänen aufgeführte (inter)religiöse und interkulturelle Bildung bislang nur sehr eingeschränkt Einzug in die elementarpädagogische Praxis findet.³²⁴ Aus diesem Desiderat heraus entwickelt Judith Weber die Übertragung des religionspädagogischen Handlungskonzeptes der religionssensiblen Bildung in den elementarpädagogischen Kontext. Religionssensibilität definiert die Autorin in Anlehnung an Martin Lechner und Angelika Gabriel als eine Empfindungsfähigkeit für Religion, die zu einem feinfühligem Umgang mit Religiösem befähigt.³²⁵ Der Begriff der „Religionssensiblen Erziehung“ beschreibt eine religionspädagogische Handlungstheorie, die sich als Gegenstand sowohl der (Sozial)Pädagogik als auch der Theologie versteht. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass sich jeder Mensch mit existenziellen Fragen und Themen auseinandersetzt und dabei auch den Bereich des Religiösen tangiert. Religionssensibel zu sein bedeutet in diesem Kontext, das Individuum mitsamt seinen Erfahrungen, Themen und Fragen wahrzunehmen und diese als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns zu verstehen. Damit verbunden ist der dem Konzept zugrunde liegende „dreistufige Religionsbegriff“, der sich durch einen subjektorientierten

³²³ Vgl. Lischke-Eisinger, Lisa: *Sinn, Werte und Religion* (2012), insb. 371–386.

³²⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke: *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (2008). 29.

³²⁵ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009); Weber, Judith: *Religionssensible Bildung* (2014), 50.

Erfahrungsansatz flexibel innerhalb des jeweiligen Praxisfeldes übertragen lässt, ohne dabei einzelne Erfahrungsdimensionen zu vereinnahmen, zu vermischen oder zu bewerten:

- a) Alltagserfahrungen / Grunderfahrungen, die in einem verdichteten Erleben, in einer verdichteten Reflexion zu Schlüsselerfahrungen werden, die das Tor zur Transzendenz beschreiben und öffnen
- b) Religiöse Erfahrungen, die auf das Mehr verweisen, indem die Schlüsselerfahrungen in einen größeren Sinnzusammenhang gebracht werden, in einen Bezug zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und eine Durchbrechung des Alltags
- c) Konfessionelle Erfahrungen, die als gemeinsame religiöse Erfahrungen innerhalb von Bekenntnisgemeinschaften gemacht werden, durch Riten, Symbole, Gebete, Gesetze, Glaubensaussagen, Feiern etc.³²⁶

Das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung und der damit verbundene Religionsbegriff stellen im Hinblick auf eine diversitätssensible und teilhabeorientierte Konzeption interreligiöser Elementarbildung ein geeignetes Grundgerüst dar, welches impliziert, die heterogenen Erfahrungsdimensionen im Bereich des Religiösen zum Ausgangspunkt (inter)religiöser Lernprozesse zu machen. Dies gelingt in einer Kultur des Lernens, die geprägt ist von teilnehmender Beobachtung, Dialog und Interaktion nach dem Leitbild einer konstruktivistischen Pädagogik, in einer (inter)kulturell und (inter)religiös angereicherten Lernumgebung. Dort können verschiedene Differenz- und Überschneidungslinien in einer Lerngemeinschaft, an der sich jedes Kind gleichberechtigt aktiv beteiligen kann, entdeckt und reflektiert werden.³²⁷

Im Rahmen der Praxisübertragung des religionspädagogischen Handlungskonzeptes der religionssensiblen Erziehung wird darüber hinaus deutlich,

dass auch Erzieherinnen sich als Konstrukteure erleben, als Menschen, für die religiöse Inhalte und Glaubensaussagen keine geschlossenen, für alle Zeiten geltenden Wahrheiten sind; die vielmehr das Verständnis einzelner Inhalte, Bilder, Symbole jeweils neu auf dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation deuten und in ihrer Relevanz für sie persönlich und für ihr Leben überprüfen.³²⁸

Religionssensible Erziehung ist gemäß Judith Weber in Anlehnung an Martin Lechner und Angelika Gabriel als Teil des pädagogischen Alltagshandelns, sprich als pädagogische

³²⁶ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff.

³²⁷ Vgl. Hugoth, Matthias: *Handbuch religiöse Bildung* (2012), 115 ff.

³²⁸ Ebd., 117.

Querschnittaufgabe definiert. Folglich bedarf es einer Sensibilisierung innerhalb der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Fachpersonals. Zu diesem Zweck entwickelte Martin Lechner die religionssensible Erziehung als religionspädagogische Handlungstheorie für Nichttheologen. Eine Adaption der Theorie im Bereich der institutionellen Elementarbildung, wie sie von Judith Weber dargestellt wurde, erscheint dabei aus mehreren Gründen plausibel:

1. Das Fachpersonal in den Kindertageseinrichtungen ist in der Regel kein religionspädagogisches Fachpersonal. Daher bedarf es einer religionspädagogischen Handlungstheorie innerhalb der allgemeinpädagogischen Konzeption. In Bezug auf die Ausführungen in dieser Arbeit zur Pädagogik der frühen Kindheit bedeutet dies, den Selbstbildungsprozess und die ko-konstruktiven Lern- und Erfahrungsmomente im Bereich des Religiösen sensibel wahr- und aufzunehmen. Dies erfordert eine fachliche und selbstreflexive Sensibilisierung in Bezug auf die eigene Religiosität, damit verbundene Erfahrungen, Gefühle, Wissensbestände, Einstellungen und Haltungen aufseiten des pädagogischen Fachpersonals.³²⁹
2. Die Trägerlandschaft innerhalb der institutionellen Elementarbildung ist heterogen. Neben städtischen Einrichtungen finden sich Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft, Elterninitiativen und Einrichtungen in privater Trägerschaft. Hieraus ergibt sich ein zum Teil unterschiedlicher religionspädagogischer Auftrag beziehungsweise eine jeweils differente Ausgangslage im Bereich der Vorerfahrungen, Kenntnisse, Einstellungen und Haltungen. Religionssensible Bildung und Erziehung im Kontext eines allgemeinpädagogischen Bildungsauftrages stellt daher eine plausible Möglichkeit der inhaltlichen Rahmung des Bildungsbereiches für die unterschiedlichen Einrichtungen und Träger dar.³³⁰
3. Aus dem bisherigen Forschungsstand lässt sich ein Desiderat im Bereich der religionssensiblen Bildung und Erziehung in der Elementarpädagogik ableiten. Ersten empirischen Studien zufolge scheint dieses Desiderat insbesondere die Folge einer bislang nicht ausreichenden respektive mangelnden Einbindung des Bildungsbereiches in die Aus- und Weiterbildung des elementarpädagogischen Fachpersonals zu sein.³³¹ Der Bildungsbereich erfährt analog auch nur wenig Berücksichtigung im Kontext der pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen.

³²⁹ Vgl. hierzu auch das professionelle religionspädagogische Habitus-Modell im Kontext der Elementarpädagogik (Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 32) sowie die Ausführungen zur professionellen religionspädagogischen Responsivität in Kapitel 5.9 der vorliegenden Arbeit.

³³⁰ Zu den jeweils verschiedenen Perspektiven und Rahmenbedingungen in der heterogenen Kitalandschaft vgl. Kapitel 5.9 der vorliegenden Arbeit.

³³¹ Vgl. Thanner, Tobias / Tonnier, Christina: *Interreligiöse Bildung* (2015), 49 f., 60, 79 f.

Das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung ist durch seine flexible Struktur und den erfahrungsbezogenen Religionsbegriff anschlussfähig an eine diversitätsbewusste und teilhabeorientierte Elementarbildung, die die verschiedenen Bildungsbereiche als alltagsintegrierte und situationsorientierte Querschnittsaufgabe wahrnimmt. Zugleich wird jedoch innerhalb empirischer Erhebungen deutlich,³³² dass es erhebliche Zugangsbarrieren gibt, die eine Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* in die elementarpädagogische Praxis bislang erschweren. Das folgende Kapitel setzt an ebendiesen Barrieren an und formuliert unter Einbezug bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse Entwicklungsperspektiven, die die Implementierung einer religionssensiblen Elementarbildung als allgemeinpädagogische Aufgabe potenziell erleichtern.

5.6 Religionssensible Elementarbildung für alle – Zugangsbarrieren und Handlungsperspektiven

Die Tübinger Studie *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*³³³ macht deutlich, dass eine individuelle religiöse Begleitung aller Kinder bislang nur von sehr wenigen Einrichtungen praktiziert wird. Ein Großteil der Erzieher_innen gibt an, dass sie sich durch Aus- und Fortbildung nur unzureichend auf den religiösen Bildungsbereich vorbereitet sehen und auch durch ihren Träger nur wenig Unterstützung erhalten. Zwar findet in den konfessionellen Einrichtungen christliche Erziehung und Bildung statt, eine Begleitung anderer Familienreligionen beziehungsweise der Familien ohne konfessionelle Zugehörigkeit wird hingegen fast nirgendwo angeboten. Gleichzeitig geht aus der Repräsentativbefragung allerdings auch hervor, dass ein Großteil des pädagogischen Fachpersonals eine religiöse Begleitung durch die Kita grundsätzlich befürwortet und im Sinne eines friedlichen Zusammenlebens ein Lernen von und mit den Religionen als wichtig erachtet.³³⁴ Allerdings mangelt es bislang an konkreten Hilfestellungen dahingehend, wie eine religionssensible Erziehung und Bildung in den Einrichtungen gelingen kann. Weder durch Ausbildung noch durch Fort- oder Weiterbildung fühlt sich das elementarpädagogische Fachpersonal im Hinblick auf interreligiöse und

³³² Vgl. hierzu den Forschungsüberblick in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit.

³³³ Vgl. Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke: *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (2008)

³³⁴ Vgl. Weber, Judith: *Religionssensible Bildung* (2014), 32–39.

interkulturelle Bildungsaufgaben hinreichend qualifiziert.³³⁵ Hierzu müsste der Bildungsbe-
reich *Religion und Ethik* verstärkt Einzug in die Erzieher_innenausbildung erhalten. Eine
Analyse der Bildungspläne ausgewählter Bundesländer verdeutlicht:

Insgesamt bleiben Konkretionen in Bezug auf die Inhalte und die praktische Ge-
staltung interreligiösen Lernens in den Bildungsplänen aus. [...] Einblicke in Ent-
wicklungspsychologische Voraussetzungen für interreligiöses Lernen und „reli-
giöse Differenzwahrnehmung“ im Kindesalter finden sich kaum in den Bildungs-
plänen, obwohl dies den Blick für die kindlichen Zugänge schärft und den not-
wendigen Perspektivwechsel erleichtert.³³⁶

Analog zeigen Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung von Eltern, deren
Kinder Kindertageseinrichtungen besuchen, auf, dass die religiöse und interreligiöse Erzie-
hung von Kindern in der Kindertageseinrichtung von Eltern sehr unterschiedlich eingeschätzt
und diskutiert wird.³³⁷ Zum einen führen die Eltern viele positive Argumente für eine (in-
ter)religiöse Bildung und Erziehung in der Kita auf, die sich inhaltlich mit Argumentationen
aus den fachlichen Diskursen decken.³³⁸ Zum anderen äußern Eltern aber auch Vorbehalte,
Ängste und Verunsicherung in Bezug auf (inter)religiöse Bildung und Erziehung, die sich
primär auf eine Überforderung der Kinder oder auf eine zu starke religiöse Einflussnahme
durch die Einrichtung beziehen.

Die kontroverse Elterneinschätzung macht deutlich, dass es in Bezug auf die religiöse und
interreligiöse Begleitung von Kindern dringenden Kommunikationsbedarf gibt. Allen voran
sind Transparenz sowie eine sensible und effektive Zusammenarbeit von Eltern und pädago-
gischem Fachpersonal konstitutiv, die die Inhalte und Ausgestaltung einer diversitätssensiblen
religiösen Begleitung aller Kinder absteckt.³³⁹ In diesem Zusammenhang stellen Professio-
nalisierungen im Bereich der diversitätssensiblen und teilhabeorientierten Elternarbeit einen
wichtigen Grundbaustein im Rahmen einer inter- kulturellen und interreligiösen

³³⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke: *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (2008), 49.

³³⁶ Thanner, Tobias / Tonnier, Christina: *Interreligiöse Bildung* (2015), 49 f., 60, 79 f.

³³⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke: *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (2008), 114-120.

³³⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher* (2013), 20-24.

³³⁹ Elternangebote zur religionssensiblen Erziehung und Bildung sowie das Thematisieren religiöser und weltan-
schaulicher Fragen und Zusammenhänge in den Aufnahme- bzw. Planungs- und Entwicklungsgesprächen stellen in
diesem Zusammenhang geeignete Möglichkeiten im Hinblick auf eine religionssensible Erziehungs- und Bildungs-
partnerschaft dar. Als Analyseinstrument in Bezug auf die Ausgangslage interreligiöser und interkultureller Öffnung
in einer elementarpädagogischen Einrichtung vgl. die Checkliste von Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Reli-
gionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 188 f. Allgemein zur interkulturellen und diversitätssensiblen Elternarbeit
vgl. Schlösser, Elke: *Zusammenarbeit mit Eltern* (2012), 37–148.

Bildungsarbeit dar.³⁴⁰ Dazu bedarf es einer Vermittlung interreligiöser und interkultureller Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung sowie einer religionssensiblen Entwicklung von Bildungs- und Qualitätsstandards aufseiten der Träger beziehungsweise trägerübergreifenden Landes- und Bundesverbände:

- a) auf der Ebene der Orientierungsqualität: religiöse und ethische Werte als pädagogischer Handlungsrahmen³⁴¹
- b) auf der Ebene der Prozessqualität: kindzentrierte und erfahrungsorientierte Interaktionen mit der räumlich-materiellen und der sozialen Umwelt in der Kita im Bereich des religiösen Lernens³⁴²
- c) auf der Ebene der Strukturqualität: Qualifizierung, personelle Ausstattung, Vernetzung, professioneller Austausch und Unterstützung im Bildungsbereich *Religion und Ethik* (sowohl auf Trägerebene als auch innerhalb des pädagogischen Teams der Einrichtung).

Insbesondere eine hohe Prozess- und Anregungsqualität wirkt sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus³⁴³. Allerdings belegen die Ergebnisse der NUBBEK Studie, dass insbesondere in den Bereichen Literalität, Mathematik, Naturwissenschaften und interkulturelles Lernen in vielen Einrichtungen eine nur mittelmäßige oder sogar unzureichende Prozessqualität erreicht wird.³⁴⁴

³⁴⁰ Die Auswertung von qualitativen Interviews mit Erzieherinnen in Österreich verdeutlicht, inwieweit kulturelle und religiöse Vielfalt den Praxisalltag beeinflussen. Aus den exemplarischen Beispielen geht hervor, dass das pädagogische Fachpersonal in den Einrichtungen deutliche Homogenisierungs- bzw. Pluralisierungsintentionen verfolgt und dabei z.T. Differenzlinien reproduziert bzw. zu überspielen sucht. Vgl. Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), insb. 217–223. In diesem Zusammenhang ist das Erlernen eines sensiblen, vorurteilsbewussten und zugleich ressourcenorientierten Umgangs mit Diversität als ein notwendiges Kompetenzfeld in Aus- und Weiterbildung zu definieren: Vgl. hierzu z.B. Heller, Elke / Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): *Was Kinder stark macht* (2014); Schlösser, Elke: *Zusammenarbeit mit Eltern* (2012); oder Institut für den Situationsansatz: *Band 1–4* (2017).

³⁴¹ Zwar formulieren befragte Erzieherinnen Werte als allgemein wichtig für alle Kinder, können hierzu allerdings selten pädagogische Handlungskonzepte für diesen Bildungsbereich benennen. Vgl. Lischke-Eisinger, Lisa: *Sinn, Werte und Religion* (2012), 380 f.

³⁴² Die empirischen Ergebnisse machen deutlich, dass religiöse und interreligiöse Bildung i.d.R. nicht als alltagsintegriertes Bildungsfeld verstanden und umgesetzt wird. Zwar finden in vielen Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft gezielte christlich-religiöse Lernangebote statt, in den kommunalen Einrichtungen bleiben diese begründet durch das Neutralitätsgebot aus. Vgl. ebd., 371–375 und Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke: *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (2008), 24–29. Um den Bildungsbereich *Religion und Ethik* innerhalb der pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen umzusetzen, bedarf es einer alltagsintegrierten Wahrnehmung und Förderung der individuellen religiösen Bildungsprozesse des Kindes. Vgl. z.B. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017); Sajak, Clauß Peter (Hg.): *Religion in allen Dingen* (2016)

³⁴³ Vgl. Tietze, Wolfgang et al. (Hg.): *NUBBEK* (2013), 14.

³⁴⁴ Vgl. ebd., 8.

Im Bereich des interkulturellen Lernens kann unter anderem auch eine Profilbildung in Richtung einer Sensibilität für die verschiedenen Familienreligionen sowie die religiösen Dimensionen im pädagogischen Alltag die Prozessqualität steigern und die kindliche religiöse und allgemeine Entwicklung fördern.³⁴⁵

Grundlegende Voraussetzung dafür sind:

1. Eine Aus- beziehungsweise Weiterbildung im Bereich der partizipatorischen (Religions)Didaktik inklusive eines Trainings in der teilnehmenden Beobachtung und der Dokumentation von inter(religiösen) Bildungsprozessen,³⁴⁶ mit dem Ziel, eine alltagsintegrierte und am Kind orientierte individuelle (religiöse) Begleitung der Kinder ermöglichen zu können.³⁴⁷
2. Eine veränderte Sicht von Religiosität als die individuelle Seite des Glaubens, die das Kind als Subjekt der religiösen Erziehung und Begleitung in den Mittelpunkt stellt.³⁴⁸

„Kinder sind theologisierende Wesen, daher ist es unverzichtbar, auf ihre Fragen und Vorstellungen einzugehen.“³⁴⁹ Damit einhergehend ist auch eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität verbunden, eine Aus- und Weiterbildung, die als biografischer Entwicklungsprozess verstanden wird, indem auch die eigenen Bilder und Geschichten des Glaubens reflektiert und analysiert werden.³⁵⁰ In Bezug auf die interreligiöse Öffnung religiöser Bildungsprozesse zeigt sich in diesem Zusammenhang, „dass bei Auszubildenden oft über die Beschäftigung mit fremden (religiösen) Überzeugungen und Einstellungen Fragen danach angestoßen werden, wie das eigentlich in der eigenen Religion aussieht. Durch das Fremde wird somit das Eigene wiederentdeckt und durch die Beschäftigung mit anderen Religionen auch das Interesse für die eigene Religion neu geweckt.“³⁵¹

³⁴⁵ Zum Verhältnis von Kultur und Religion, Interkulturalität und Interreligiosität siehe Kapitel 5.3 und 5.4 der vorliegenden Arbeit.

³⁴⁶ Zur teilnehmenden Beobachtung und Dokumentation im elementarpädagogischen Kontext vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 282–310. Zur religionssensiblen teilnehmenden Beobachtung vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

³⁴⁷ Insbesondere der kindertheologische Ansatz, ergänzt und methodisch angereichert durch den Ansatz der Elementarisierung, stellt m.E. eine gute Möglichkeit zur Integration subjektorientierter religionssensibler Elementarbildung in den Praxisalltag dar. Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011). Vgl. ergänzend auch Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017); Sajak, Clauß Peter (Hg.): *Religion in allen Dingen* (2016); Poulter, Saila / Castillo, Katja: *Subjectification* (2022), 47–60. Zur gegenseitigen Ergänzung von Kindertheologie und Elementarisierung siehe Kapitel 8.3 der vorliegenden Arbeit.

³⁴⁸ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 21–89.

³⁴⁹ Strohm, Friederike / Jürgens, Anna: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 53.

³⁵⁰ Vgl. Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 80–116; Krenz, Armin: *Die Persönlichkeit der Erzieherin* (2010), 198–206; Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 106–126.

³⁵¹ Strohm, Friederike / Jürgens, Anna: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 54.

3. Eng mit dem vorherigen Punkt verbunden ist der öffentlich-mediale Diskurs in Bezug auf Religion, durch den die eigene Perspektive beeinflusst wird. Religion ist im öffentlichen Diskurs ein mit Unwissenheit, Unsicherheit, Angst und Vorurteilen belasteter Begriff, der innerhalb der intellektuellen Diskurse größtenteils umgangen beziehungsweise einer aufgeklärten, wissenschaftlichen oder gesellschaftspolitischen Perspektive gegenübergestellt wird. Insbesondere in Bezug auf den Islam hat sich ein medial unterstütztes Bild entwickelt, das vornehmlich durch Angst vor Totalitarismus und Terror bestimmt ist. Ähnlich vorbelastet ist die Perspektive auf das Judentum, die in Deutschland historisch bedingt stets mit den Gräueltaten des Zweiten Weltkrieges verbunden ist³⁵² und in jüngster Zeit zudem massiv vom israelisch-palästinensischen Konflikt überlagert wird. Die Reflexion ebendieses Einflusses durch den öffentlich-medialen Diskurs auf die eigene Haltung, auf das eigene Empfinden in Bezug auf Religion und religiöse Erziehung ist demnach ebenso konstitutiv wie die Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Sozialisation innerhalb von Familie, Schule oder Gemeinde.

4. Diversität – auch auf kultureller und religiöser Ebene – gilt es als Ressource in Bildungsprozessen aufzugreifen und erfahrbar zu machen. Dieser Prozess kann durch interkulturelle Trainings und Sensibilisierungsübungen angestoßen werden. Darüber hinaus bieten diverse Grundlagenwerke und Handbücher Anregungen zur Übertragung in die pädagogische Praxis³⁵³ und können so empirisch belegten Desideraten im Bereich der religiösen und kulturellen Sensibilität von Pädagog_innen entgegenwirken. „Oftmals wird dem Umstand [...] wenig Rechnung getragen, dass Kultur und Religion eng miteinander verknüpft sind sowie sich gegenseitig beeinflussen.“³⁵⁴

5. Notwendig ist ein Wissenserwerb in den Grundlagen der Weltreligionen und ergänzend auch in den Hauptströmungen der Philosophie und Ethik, um den verschiedenen Ausdrucksformen der Kinder mit professioneller Responsivität begegnen zu können, um Beobachtetes einordnen und verstehen und daran anknüpfend wieder neue Anregungen zur Verfügung stellen zu können.³⁵⁵ „Erzieherinnen müssen [...] einerseits über Wissen und

³⁵² Vgl. Amos, Karin: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 165–169.

³⁵³ Vgl. Fischer, Sybille / Fröhlich-Gildhoff, Klaus: *Chancen-gleich* (2019); Heller, Elke; Preissing, Chista; Wagner, Petra: *Was Kinder stark macht. Gemeinsam Vielfalt und Fairness entwickeln* (2006)

³⁵⁴ Strohm, Friederike / Jürgens, Anna: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 54.

³⁵⁵ Hier kann es nicht um ein umfängliches Expertenwissen in allen Traditionslinien gehen. Vielmehr sind grundlegende Theologien, Erzählungen, Sinnzusammenhänge sowie Traditionen und Praktiken zu vermitteln, die im Kita-Alltag von Relevanz sind. Im Austausch mit den Eltern lässt sich dann konkretisieren, welche religiösen oder ethischen Grundsätze und Handlungen, welche Rituale und Praktiken im Alltag der Familie präsent sind und gelebt werden.

Kompetenz bezüglich verschiedener Religionen und Kulturen verfügen, andererseits aber auch in der Lage sein, diese Inhalte und Kompetenzen an die Kinder weiterzugeben.“³⁵⁶

6. Vertieftes Wissen über differente familiäre Lebenssituationen und den Einfluss, den kulturell oder religiös bedingte Normen und Werte auf Wahrnehmung und Verhalten haben, reflektieren, ohne dabei zu vereinnahmen, zu pauschalisieren oder gar Differenzen festzuschreiben: „Jedes reale Kind ist eigen und darf erwarten, in seiner Eigenart auch wahrgenommen zu werden. Die Anrufung der Kinder als Repräsentanten verdichteter und stereotypisierter Vorstellungen von Kultur ist [...] bedenklich.“³⁵⁷

7. Eine religiöse Erziehung, die in ein Netzwerk eingebunden ist. Nachhaltige religiöse und spirituelle Erfahrungen, die zum Identitätsbildungsprozess beitragen, vollziehen sich in der Kooperation und in der gegenseitigen Ergänzung von Kita, Eltern, Gemeinde und anderen Institutionen oder Mitmenschen im Sozialraum.³⁵⁸ Diese Vernetzung ist Grundvoraussetzung für die Lebensweltorientierung des Kindes. Nur so kann es ein Gefühl der Kohärenz erfahren sowie Sinn und Bedeutung der eigenen Existenz erleben. Sinn- und Weltverstehen bildet sich in der Phase der frühen Kindheit in erster Linie durch Erlebnisse und Erfahrungen in der sozialen und kulturellen Umwelt. Je verknüpfter und verzahnter die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten sind, je mehr die Räume der kindlichen Erfahrungswelt aufeinander bezogen sind, desto sicherer kann sich das Kind darin orientieren und bilden.

8. Eine Religionsdidaktik, die den 100 Sprachen der Kinder Raum und Zeit gibt, die insbesondere auch sinnlich-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsformen anregt und fördert. Denn gerade diese Erfahrungen bilden die Grundlage des theoretischen Denkens³⁵⁹ sowie einer emanzipierten und tragfähigen religiösen Identität, die sich entlang der eigenen Biografie entwickelt: „Erst Vielfalt des Selbsterlebens macht Kohärenz und Identität

³⁵⁶ Ebd., 54.

³⁵⁷ Amos, Karin: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 165. Vgl. in diesem Zusammenhang auch Gaeron, Liam Francis / Kuusisto, Arniika: *The Re-Imagined Other* (2022), 19–33.

³⁵⁸ Zum Zusammenhang zwischen Bildungsqualität und sozialraumbezogener Vernetzung vgl. Tietze, Wolfgang et al. (Hg.): *NUBBEK* (2013), 15. Insbesondere die enge Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern sowie eine Erweiterung des Angebotes (z.B. Elterncafé, thematische Elternabende, gemeinsame Ausflüge, Hospitation und Mitgestaltung in den Gruppen) sind signifikante Faktoren in Bezug auf Bildungsqualität und Bildungschancengerechtigkeit (vgl. Textor, Martin: *Elternarbeit im Kindergarten* (2021), 9–36), denn es ist vielfach wissenschaftlich nachgewiesen, dass die Familie einen deutlich größeren Einfluss auf die Erziehung und Bildung von jüngeren Kindern hat als die institutionellen Bildungseinrichtungen (vgl. Tietze, Wolfgang et al. (Hg.): *NUBBEK* (2013), 11; Sylva et al. (2003, 2004 a, b): *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE)*.

³⁵⁹ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Prozesse frühkindlicher Bildung* (2001), 77–87.

möglich.“³⁶⁰ Friedrich Schweizer konstatiert in diesem Zusammenhang innerhalb des religionspädagogischen Elementarisierungsansatzes,

dass bei den elementaren Formen des Lernens durchweg bedacht werden muss, wie die Kinder die Ergebnisse ihres Nachdenkens nicht allein mit Hilfe der Sprache ausdrücken können. Auch andere Formen des Ausdrucks wie etwa die von Kindern gemalten Bilder oder auch gestische oder mimische Ausdrucksformen sind in Betracht zu ziehen.³⁶¹

9. Eine Religionsdidaktik, die, aufbauend auf das vielfältige sinnliche Erleben und Erfahren, das narrative Denken anregt und begleitet, das den Übergang von implizitem zu explizitem Wissen markiert sowie das Bewusstsein für die Vorstellungen und Gedanken anderer öffnet.³⁶²

Über solche inneren Szenen, Bilder, ihre Erinnerungen, sowie ihre Erfindungen, können wir – einmal der Sprache mächtig – nachdenken. So spielen Wahrnehmen, Vorstellen, Phantasieren, Gestalten (die ich als ästhetische Erfahrung zusammenfasse) und sprachliches Denken unmittelbar zusammen, wenn wir Kindern und uns selbst gestatten, eigene Wahrnehmungserfahrungen zu machen.³⁶³

In der Religionspädagogik sind in diesem Zusammenhang insbesondere kindertheologische Ansätze zu nennen, in denen die religiöse Erfahrungs- und Denkwelt des Kindes sensibel aufgegriffen und in einer kindzentrierten Kommunikation versprachlicht wird.³⁶⁴ Für die religionspädagogische Praxis in den elementarpädagogischen Einrichtungen erscheint in diesem Kontext die Zusammenführung der Ansätze Kindertheologie und Elementarisierung, wie sie von Friedrich Schweitzer entworfen wurde, besonders fruchtbar. Friedrich Schweitzer zeigt in diesem Zusammenhang auf, wie sich die beiden Ansätze im Hinblick auf eine konstruktivistische Didaktik ergänzen können:

10. „Die Frage nach den Elementarisierungsmöglichkeiten hält für die Kindertheologie die Frage bewusst, was Kindertheologie für Lernen und Bildung zu leisten vermag. [...] Die Perspektive der Kindertheologie hält für den Elementarisierungsansatz die Aufgabe bewusst, religiöse Lernprozesse so zu unterstützen, dass Kinder auch tatsächlich als solche

³⁶⁰ Keupp, Heiner et al.: *Identitätskonstruktionen* (2002), 69.

³⁶¹ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 77.

³⁶² Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 175–192.

³⁶³ Ebd., 180.

³⁶⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Was ist und wozu Kindertheologie?* (2003), insb. 9–18.

Subjekte wahrgenommen, anerkannt und unterstützt werden.“³⁶⁵ Dabei spielen narrative Lernangebote eine besondere Rolle: „Wie weit Kinder bereit und fähig werden, ihre Erfahrungen und ihre Phantasien erzählend mitzuteilen, wird davon beeinflusst, wie oft die Erwachsenen in ihrer Umgebung erzählen, welche Rolle Alltagserleben und Phantasie darin spielen, [...]“.³⁶⁶ Im Kontext religionssensibler Lernprozesse stellen erzählerische Zugänge in Form von Geschichten aus den Weltreligionen und Kulturen sowie darauf abgestimmte prä- und postnarrative Lernangebote innerhalb einer vorbereiteten Umgebung eine Option der konstruktivistischen Religionsdidaktik dar. Traditionslinien einer narrativen Theologie, die das Kind mit seinen Erfahrungen, existenziellen Fragen und Denkformen ernst nimmt, finden innerhalb des Christentums bereits Mitte des neunzehnten Jahrhunderts bei Sören Kierkegaard unter dem Begriff des „sokratischen Erzählers“ Erwähnung.³⁶⁷ Die Verbindung des sokratischen Gespräches, das innerhalb der Kindertheologie als vornehmliche Methode eingesetzt wird, sowie das sokratische Erzählen in der Tradition Kierkegaards könnten daher im Kontext eines Entwurfes zu einer religionssensiblen narrativen Didaktik einander ergänzend eingesetzt werden.

Wie bereits im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit dargestellt, erfährt (inter)religiöse Bildung in der wissenschaftlichen Elementarpädagogik bislang nur wenig Berücksichtigung und wird mehrheitlich ausgespart.³⁶⁸ Zugleich stellen kulturelle und religiöse Pluralität eine signifikante und allgegenwärtige Dimension unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens dar, die in vielen elementarpädagogischen Einrichtungen faktisch anzutreffen ist: „Die Welt trifft sich im Kindergarten.“³⁶⁹

Darüber hinaus gilt es aus empirischer Perspektive festzuhalten, dass sich domänenspezifische Kompetenzen bereits in der Phase der frühen Kindheit angebotsabhängig entwickeln und sich daraus die Möglichkeit und Forderung einer am Kind und seiner Entwicklung orientierten Förderung ebendieser domänenspezifischen Kompetenzen ergibt.³⁷⁰

³⁶⁵ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 78.

³⁶⁶ Merkel, Johannes: *Spielen, Erzählen, Phantasieren* (2000), 104 f.

³⁶⁷ Vgl. Harbsmeier, Eberhard: *Kierkegaard für Kinder* (2014), 83–88.

³⁶⁸ Vgl. Dommel, Christa: *Religions-Bildung im Kindergarten* (2007), 155. Neuere elementarpädagogische Grundlagenwerke deuten auf einen zunehmenden Fokus der Forschung und Didaktik im Bereich interreligiöse und interkulturelle Elementarbildung hin. Vgl. Ristiniemi, Jari: *The Interaction of Religion and Culture* (2022), 34–46; . Arapi, Güler / Gerland, Juliane: *Leben und Lernen* (2025), 47–61.

³⁶⁹ Vgl. Hulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Soltendieck, Monika (Hg.): *Die Welt trifft sich* (2005). Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.): *Handbuch interreligiöses Lernen* (2005), 11–15.

³⁷⁰ Vgl. Weinert, Sabine: *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur* (2007), 89–106; Weinert, Sabine / Doil, Hildegard / Frevert, Sabine: *Kompetenzmessungen im Vorschulalter* (2008), 90.

Auch im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in katholischer Trägerschaft wird gefordert:

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.³⁷¹

Ähnlich argumentiert die Religionspädagogik: „Das Bemühen um gegenseitiges Verständnis sowie Schutz und Forderung sozialer Gerechtigkeit und Freiheit stellen grundlegende Werte unserer Gesellschaft und des christlichen Glaubens dar, die es in Kooperation mit anderen Religionen zu fördern gilt.“³⁷² Kindertageseinrichtungen haben „die Möglichkeit und die Aufgabe, Konflikte zu entschärfen, Vorurteile abzubauen und ehrliches, wechselseitiges Verständnis zu fördern.“³⁷³

Religiöse und interreligiöse Bildungsaufgaben werden innerhalb des elementarpädagogischen Diskurses also vermehrt wahrgenommen sowie mit hohen Erwartungen und Zielsetzungen verknüpft. Im Folgenden werden Orientierungsrahmen, Potenziale und Voraussetzungen in Bezug auf eine Implementierung in die elementarpädagogische Praxis näher aufgeschlüsselt, mit dem Ziel, ein praxisnahes religionspädagogisches Handlungskonzept systemintegriert und in Abstimmung mit dem allgemeinpädagogischen Orientierungsrahmen und daran anschließenden Konzeptionen zu entwickeln. Zunächst erfolgt eine zusammenfassende Skizzierung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* innerhalb der Bildungspläne.³⁷⁴

³⁷¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: *Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen* (2009), 22.

³⁷² Knoblauch, Christoph: *Kulturelle und religiöse Vielfalt* (2018), 8.

³⁷³ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 17. Vgl. auch: Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2007), 171 oder aus niederländischer Perspektive Ter Avest, Ina / Miedema, Siebren: *Alltägliche Erfahrungen* (2008), 67–80.

³⁷⁴ Da die Bildungsgrundsätze für Kinder im Alter von 0–10 Jahren den pädagogischen Orientierungsrahmen für die elementarpädagogischen Einrichtungen in NRW darstellen, wird der Bildungsbereich *Religion und Ethik* im Folgenden in seiner expliziten Beschreibung innerhalb der Bildungsgrundsätze NRW aufgezeigt. Durch die vielen Parallelen, die die Bildungspläne der Länder jeweils aufweisen und den erfahrungsbezogenen, dynamischen Religionsbegriff, der der vorliegenden Arbeit und dem religionspädagogischen Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung zugrunde liegt, ist eine Übertragung der innerhalb dieser Arbeit entwickelten methodisch-didaktischen Konzeptionierung interreligiösen Lernens durch Narration m.E. aber durchaus auch in anderen Bundesländern möglich.

5.7 Religionssensible Bildung innerhalb des allgemeinpädagogischen Orientierungsrahmens: Der Bildungsbereich *Religion und Ethik* in den Bildungsgrundsätzen für Kinder von 0–10 Jahren in Nordrhein- Westfalen

Innerhalb einer ausführlichen Darstellung des kindlichen Bildungsprozesses unter Betonung der Eigenaktivität und Ressourcen des Kindes, die es durch eine sichere Bindungs- und Kommunikationsstruktur sowie durch eine an den Kindern orientierte anregende Lernumgebung und offenen Lernkultur zu fördern gilt,³⁷⁵ wird in den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen auch eine alltagseingebundene Werteerziehung in einem diversitätsbewussten Miteinander betont.

Vielfalt wird im Rahmen der Bildungsgrundsätze als Ressource im Bildungsprozess verstanden. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, das Kind mitsamt seines individuellen soziokulturellen Hintergrundes wahrzunehmen und zu fördern, mehr noch: die Heterogenität der Kinder und Familien als bewusste Bereicherung innerhalb der Gruppe erfahrbar zu machen. Hierzu sind auch ein intensiver Austausch sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Familien wichtig, um allen Kindern einen gleichberechtigten Zugang und eine aktive Teilnahme an einer gemeinsamen Kultur des Lernens ermöglichen zu können: „Eine zentrale Aufgabe besteht darin, allen Kindern eine konstruktive Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität zu ermöglichen, die eine Basis für den gemeinsamen Dialog und für Begegnung bildet.“³⁷⁶ Weiter heißt es in den Bildungsgrundsätzen: „Ziel ist es, auf das Leben in einer hinsichtlich der Lebensstile und Kulturen vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten, die Kinder darin zu unterstützen, ihre eigene Kultur und Herkunft kennenzulernen und darauf aufbauend [...] einen persönlichen Lebensstil zu entwickeln.“³⁷⁷ Hierbei wird durchaus eingeräumt, dass eine solche interkulturelle Öffnung der pädagogischen Arbeit auch einen sensiblen Umgang mit Fremdheitserfahrungen erfordert. „Die Rolle der Fach- und Lehrkräfte ist, Fremdheitserfahrungen aufzugreifen und die Kinder dazu zu ermutigen andere Sicht- und Lebensweisen oder Kulturen kennenzulernen.“³⁷⁸

³⁷⁵ Vgl. hierzu Kapitel 4.7 der vorliegenden Arbeit.

³⁷⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 48.

³⁷⁷ Ebd., 48

³⁷⁸ Ebd., 99. Die diversitätssensible Arbeit mit den Kindern erfordert jedoch auch eine interkulturelle und interreligiöse Sensibilisierung auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, damit diese Vielfalt vorurteilsbewusst und ressourcenorientiert begegnen können. Aus- und Fortbildungsformate werden in diesem Bereich bislang nur unzureichend angeboten und genutzt, was in der pädagogischen Praxis häufig zu einem „interreligiösen und

Als kulturimmanente Größe ist dabei auch die religiöse und weltanschauliche Vielfalt der Kinder und Familien als Ressource zu verstehen und pädagogisch aufzugreifen: „Religiöse Bildung fördert Identitätsbildung und Dialogfähigkeit. Das Kennenlernen anderer Religionen hilft, Fremdes zu verstehen und einzuordnen, und stärkt die eigene Identität. Hieraus ergibt sich Offenheit gegenüber anderen Religionen.“³⁷⁹ Neben der sozialen und gesellschaftlich begründeten Funktion religiöser und ethischer Bildung findet der Bildungsbereich in den Bildungsgrundsätzen vornehmlich auch eine entwicklungspsychologische und anthroposophische Begründung:

Wenn Kinder die Welt erforschen, stellen sie Fragen nach dem Anfang und Ende, nach dem Sinn und dem Wert des Lebens. Sie staunen über das, was sie wahrnehmen, und sind fasziniert von dem, was sie nicht sehen. Sie wollen den Rätseln, die sich ihnen auftun, auf den Grund gehen, und suchen nach Anhaltspunkten für ein gutes, gerechtes und sinnvolles Leben.³⁸⁰

Gleichzeitig nehmen die Kinder in ihrem Lebensumfeld religiöse Symbole, Riten und Feste wahr, die wiederum Fragen und Ideen in ihnen wecken.³⁸¹ Diese gilt es in der pädagogischen Arbeit aufzugreifen und inhaltlich einzubinden, damit bei den Kindern Stück für Stück Bilder entstehen, die wichtige Bausteine der Entwicklung einer persönlichen (religiösen) Identität sind. Nicht zuletzt wird argumentiert, dass die Wertschätzung und der Einbezug von Vielfalt – auch religiöser Vielfalt – einen Beitrag zu mehr Bildungschancengerechtigkeit und zu einem Leben in Frieden und Toleranz beitragen kann, wenn Kinder und Eltern sich mitsamt ihres soziokulturellen Hintergrundes in der Kindertageseinrichtung willkommen und einbezogen fühlen, wenn sie dazu eingeladen werden, einander offen zu begegnen und gemeinsame ethische Haltungen und soziale Einstellungen auch auf der Grundlage verschiedener religiöser und weltanschaulicher Hintergründe zu entwickeln und dafür einzutreten: „Heterogenität bietet Kindern viele Erfahrungsansätze und Lernmöglichkeiten, denn Verschiedenheit eröffnet die Chance, unterschiedliche Lebenswelten kennenzulernen, den Anderen in seiner Besonderheit zu akzeptieren, Vorurteile abzubauen etc.“³⁸²

interkulturellen Nichtverhalten“ aufseiten der Fachkräfte führt. Vgl. Strohm, Friederike / Jürgens, Anna: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 51–64.

³⁷⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 110.

³⁸⁰ Ebd., 108.

³⁸¹ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 242 f.

³⁸² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 47.

Neben der grundsätzlichen Zusage und Begründung religiöser Bildung und Erziehung werden in den Bildungsgrundsätzen Leitideen, Leitfragen, Lerninhalte und materialgestützte Lernangebote aus dem Bildungsbereich *Religion und Ethik* exemplarisch dargestellt.

Resümierend lassen sich hier folgende Bereiche nennen:

- Symbollernen und ganzheitliche religiöse Erfahrungen anhand von Geschichten, Liedern, Ritualen, Gebeten, Sakralräumen, Sakralgegenständen und Festen
- Responsivität in Bezug auf die großen Fragen (Gerechtigkeit, Umkehr und Vergebung, Nächstenliebe)
- Ausdruck und Verarbeitung existenzieller Erfahrungen (Liebe, Angst, Vertrauen, Schuld, Vergebung ...)
- Ethische und soziale Orientierung und Bildung
- Demokratische Werteerziehung (offenes Ende, Austausch über Werte, Gott lässt Freiheit zur Umkehr)
- Leben in Vielfalt, Toleranz und Verantwortung
- Spirituelle Erfahrungen, Übungen zur bewussten Wahrnehmung und Stille
- Religiöse und interreligiöse Ausdrucks- und Dialogfähigkeit
- Religion als kulturimmanente und historische Größe (Heilige Schriften als kulturelles Erbe)
- Theologisieren
- Naturerfahrungen³⁸³

Im Rahmen der geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung (inter)religiösen Lernens durch Narration sind in der Zusammenschau mit den Bildungsgrundsätzen NRW zusammenfassend folgende Schwerpunkte und Begründungszusammenhänge zu nennen:

1. Der Bildungsbereich *Ethik und Religion* erfährt in den Bildungsgrundsätzen NRW im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungsbegriffes einen eigenen Stellenwert, wodurch sich eine Konzeptionierung interreligiösen Lernens in allen elementarpädagogischen Einrichtungen grundsätzlich und als allgemeinpädagogische Aufgabe begründen lässt.³⁸⁴
2. Neben den individuellen ganzheitlichen Erfahrungsräumen innerhalb einer vorbereiteten Umgebung, die die Themen der Kinder widerspiegelt, sind sozial disponierte

³⁸³ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 111 f.

³⁸⁴ Vgl. ebd., 72 ff.

Erfahrungsräume bedeutend.³⁸⁵ Im Rahmen der geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung interreligiösen Lernens können die in Gemeinschaft erfahrenen und interaktiv geöffneten Erzählerlebnisse und die postnarrativen Angebote der Vertiefung und Verarbeitung wichtige Momente kommunikativer und kooperativer Denk- und Handlungsprozesse darstellen. Im Hinblick auf (inter)religiöse Bildungsprozesse sind dies Theologien der Kinder, die sich innerhalb einer Kultur der Kinder im religionssensibel aufbereiteten Erfahrungsraum entwickeln können:

Eine Gesellschaft, die sich verändert [...], braucht Menschen, die in der Lage sind, mit den Werkzeugen des Anfängergeistes ein Leben lang umzugehen und die neu zu gewinnenden gesellschaftlichen Erfahrungen mit dem bereits vorhandenen kulturellen Expertenwissen zu verknüpfen. Sie braucht Bildung durch Beteiligung von Anfang an.³⁸⁶

Diesem Ziel folgend ist das Kompetenzfeld Partizipation und Beteiligung als Querschnittsaufgabe im gemeinsamen Lehrplan für die Erzieher_innenausbildung festgeschrieben und in den Lernfeldern konkretisiert.³⁸⁷

3. Durch die Einbindung von Erzählungen aus den verschiedenen Weltreligionen und Weltanschauungen wird Vielfalt als Ressource genutzt und gemeinsam erfahren.³⁸⁸ Zum einen bietet sich dadurch die Möglichkeit, Werteerziehung und Ethik in einen interreligiösen Begründungszusammenhang zu stellen: Gemeinsame Werte stellen sich hier in der Zusammenschau unterschiedlicher Quellen aus den Weltreligionen und philosophisch-humanistischen Kontexten dar. Denn insbesondere in Bezug auf einen Wertedialog gilt es zu berücksichtigen: „Werte können nicht atomistisch erörtert werden, deshalb ist biographisches, mythologisches und historisches Erzählen konstitutiv für die Kommunikation über Werte.“³⁸⁹ Zum anderen werden durch das interreligiöse und interkulturelle Erzählen unterschiedliche religiöse Hintergründe der Kinder und Familien im pädagogischen Setting berücksichtigt und wertgeschätzt. Dies erleichtert die erfahrungsbezogenen

³⁸⁵ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 210–219.

³⁸⁶ Ebd., 131.

³⁸⁷ Vgl. KMK: *Gemeinsamer Rahmenlehrplan der Länder für die Fachhochschule für Sozialpädagogik* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020). Dieser fußt auf: KMK: *Rahmenvereinbarungen für Fachschulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. der Bildungsministerkonferenz vom 12.12.2025), KMK/JFMK: *Gemeinsamer Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010) sowie KMK: *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017).

³⁸⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 72 f.

³⁸⁹ Vgl. Amos, Karin: *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz* (2015), 171.

Zugangsmöglichkeiten aller Kinder. Hier bietet es sich im Rahmen einer diversitätssensiblen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch an, Kinder und Eltern bei der Auswahl der Geschichten zu integrieren und gemeinsame Erzählangebote für Eltern und Kinder zu initiieren.

4. Fremdheitserfahrungen im Hinblick auf andere Religionen, die Kinder aufgrund von Alltagserfahrungen machen (zum Beispiel unterschiedliche Speisevorschriften, Gebetshaltungen und rituelle religiöse Handlungen, der Besuch verschiedener Sakralräume), bedürfen einer sensiblen Begleitung sowie der stetigen pädagogischen Zusage, Diversität als Lernchance aufzugreifen und einzubinden.³⁹⁰ So stellen insbesondere auch Erzählungen, die den Umgang mit Fremdheit beziehungsweise Diversität thematisieren, einen wichtigen interreligiösen Lerngegenstand dar. Zudem lassen sich unterschiedliche religiöse Praktiken und Vorstellungen in einem größeren Erzählszusammenhang darstellen, um ein tieferes gegenseitiges Verständnis zu entwickeln.³⁹¹ Darüber hinaus können über narrative Zugänge, die intertextuelle Bezüge innerhalb verschiedener religiöser Schriften sichtbar machen, Erfahrungen mit der kulturhistorischen Verbindung der abrahamitischen Religionen gemacht werden.³⁹² Über die interreligiöse Öffnung der Erzählung wird die Schriftverbundenheit der Religionen sichtbar, Es wird deutlich, dass es in den Erzählungen der verschiedenen Religionen sowie in deren Rezeption immer wieder um die Beziehung der Menschen zu Gott geht und damit verbunden um die zwischenmenschlichen Beziehungen im Spiegel dieser.

Der in den Bildungsgrundsätzen NRW aufgeführte Bildungsbereich *Religion und Ethik* führt in Form eines Rahmenpapiers in eine subjekt- und erfahrungsorientierte „(inter)religiöse Bildung für alle“ ein, wie sie von Friedrich Schweitzer als Teil der Allgemeinbildung dargestellt wurde. Dabei decken sich auch die Ansatzpunkte für eine inhaltliche Ausgestaltung (inter)religiöser Lernangebote, in denen verschiedene Dimensionen des Religiösen und Interreligiösen angesprochen werden.³⁹³

³⁹⁰ Vgl. zusammenfassend Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Differenzwahrnehmung* (2010), 186–194. Leimgruber, Stephan: *Neue Perspektiven* (2007), 363–374.

³⁹¹ Vgl. Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 227.

³⁹² Vgl. dazu das exemplarische Beispiel der interreligiös geöffneten Jona-Erzählung in Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit.

³⁹³ Vgl. Schweitzer: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance* (2014), 35–36

5.8 (Inter)religiöse Kompetenzförderung in der Elementarbildung: Grundlagen, Rahmenbedingungen, Zielperspektiven und didaktische Implikationen

In Kapitel 4.4 wurden das innerhalb der Elementarpädagogik verbreitete Verständnis von Kompetenz sowie eine daran anschließende Kompetenzorientierung innerhalb einer Didaktik, die vornehmlich das Selbstbildungspotential in einer Kultur des Lernens zum Ziel hat, dargestellt. Dieses Verständnis liegt auch dem folgenden Abschnitt zugrunde.

Auch in Bezug auf (inter)religiöse Kompetenzentwicklung bleibt die Förderung der Selbstkompetenz konstitutiv und stellt das zentrale Anliegen inter(religiöser) Elementarbildung dar:

Die Förderung von Selbstkompetenz ist eine nachhaltige Förderung, weil sie übergreifender ist als Einzelfertigkeiten. Während Einzelfähigkeiten eher ein statisches Moment sind, zielt die Förderung der Selbstkompetenz auf einen lebenslangen Prozess, der in vielen Bereichen zum Tragen kommen kann. Selbstkompetenz stellt ein Fundament dar, das für das ganze Leben wichtig ist – auch für den Ausbau von Einzelfertigkeiten.³⁹⁴

Wird (inter)religiöse Bildung vom Kind aus gedacht, von seinen Vorstellungen und Fragen, seinen Deutungsversuchen und Sinnzuschreibungen, die sich in Abhängigkeit von seiner Umwelt, seinem Lebens- und Erfahrungsraum entwickeln, gilt es, diese genau wahrzunehmen, teilnehmend zu beobachten und zu fördern,³⁹⁵ indem Raum und Zeit für verschiedenste körpersensorische Empfindungen und sensorisches Handeln zur Verfügung gestellt werden, denn Wahrnehmung und sinnlich-ästhetische Erfahrungen sind in der Phase der frühen Kindheit die Initialpunkte der Denk- und Verstehensprozesse. Daran anknüpfend können die gemachten Erfahrungen in gestalterischen Arbeiten, Freispiel und kommunikativen Gesprächssituationen sowie in gezielten diversitätsbewussten religionspädagogischen Angeboten weiterentwickelt, gedeutet und geordnet werden.

Die religionspädagogische Arbeit im Elementarbereich hat zum Ziel, dass das Kind sukzessive seine ganz eigene religiöse Identität entwickeln kann. Eine auf diese Weise von der Eigenaktivität des Kindes ausgehende, erfahrungsbezogen entstehende emotionale Religiosität

³⁹⁴ Künne, Thomas / Sauerhering, Meike / Strehlau, Alexandra: *Selbstkompetenzförderung* (2011). Vgl. weiterführend auch: Solzbacher, Claudia / Behrens, Birgit / Sauerhering, Meike: *Individuelle Förderung* (2011).

³⁹⁵ Die Längsschnittstudie unter der Leitung von Agnes Wuckelt zeigt viele alltagsintegrierte Beispiele, wie sich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung das kindliche religiöse Interesse sowie seine existenziellen Fragen und Sinndeutungen sensibel wahrnehmen und deuten lassen. Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017). Im internationalen Kontext vgl. Poulter, Saila / Castillo, Katja: *Subjectification* (2022), 47–60.

ist nachhaltig, da sich die erworbenen Wissensbestände sinn- und emotionsbezogen langfristig anlegen, da sie im wortwörtlichen Sinn „be-griffen“ werden.³⁹⁶

In Prozessen der Selbst- bzw. Identitätsbildung stellt dabei die konstruktive Diffusion, also die durch Andersartigkeit / Fremdheit geprägte Irritation, ein konstitutives Moment dar. Aus entwicklungspsychologischer Sicht entwickelt sich die Fähigkeit der Perspektivübernahme im dritten bis vierten Lebensjahr.³⁹⁷ Dabei begreifen Kinder im Vorschulalter Anderes in Abhängigkeit von äußerlichen Merkmalen und in Verbindung mit handelnden Personen aus ihrem Lebensumfeld. Identitätsprozesse entwickeln sich im Rahmen sozialer Beziehungen stetig weiter, sind von fortwährenden Balanceakten zwischen Selbst und Anderem, zwischen Eigem und Fremden abhängig:

Insbesondere sind Kinder, die in der Kindertagesstätte und in der Familie mit unterschiedlichen Normsystemen oder religiösen Praktiken aufwachsen, vor die Aufgabe gestellt, diesen Loyalitätskonflikt für sich auszubalancieren. [...] Eine qualifizierte Begleitung bei diesem Balanceakt, die in der Person der Erzieherin auch Vorbildcharakter für das Kind annehmen kann, ist deshalb besonders in multireligiös geprägten Kontexten notwendig.³⁹⁸

Angesichts der empirischen Daten zum äußerst kontroversen Meinungsbild und den damit verbundenen unterschiedlichen Erfahrungen aufseiten der Eltern und auch bei den pädagogischen Fachkräften, bezogen auf die (inter)religiöse Bildung und Erziehung der Kinder in den Kindertageseinrichtung, erscheint eine qualifizierte religionssensible Begleitung und Erziehung aller Kinder umso wichtiger.³⁹⁹

Wird (inter)religiöse Bildung und Erziehung vom Kind ausgehend gedacht, belegen empirische Forschungsbefunde, dass sich Kinder im Kitaalter mit existenziellen und religiösen Themen und Fragestellungen auseinandersetzen,⁴⁰⁰ dass sie bereits in dieser Lebensspanne die *großen Fragen*, die Aspekte des Ursprungs, des Lebenssinns, des Unerklärlichen und Übernatürlichen sowie des Zusammenlebens tangieren: Wer bin ich und wer darf ich sein? (die Frage nach mir selbst); Warum musst du sterben? (die Frage nach dem Sinn des Ganzen); Wo finde

³⁹⁶ Zu Prägnanz und Potenzialen ästhetischer Bildung vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 146–171. Im Kontext religiöser Bildung vgl. Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 85 in Anlehnung an Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

³⁹⁷ Vgl. z.B. Silbereisen, Rainer / Ahnert, Liselotte: *Soziale Kognition* (2002), 590–618.

³⁹⁸ Rogge, Ralf: *Interreligiöse Bildung* (2011), 110.

³⁹⁹ Edelbrock, Schweitzer, Biesinger: *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven* (2011), zusammenfassend 50–54 und 114–120. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott* (2008), 221–229.

⁴⁰⁰ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), insb. 61–103.

ich Schutz und Geborgenheit? (die Frage nach Gott); Warum soll ich andere gerecht behandeln? (die Frage nach dem Grund ethischen Handelns); Warum glauben manche Kinder an Allah? (die Frage nach der Religion der anderen).⁴⁰¹

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse aus Gruppeninterviews mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren Folgendes auf: Religiöse Differenzen führen in einer religionsheterogenen Lernumgebung, die die unterschiedlichen religiösen Erfahrungen der Kinder im pädagogischen Alltag einbindet, zu einer vertieften Reflexion der eigenen Erfahrungs- und Vorstellungswelt. Die befragten Kinder zeigen großes Interesse und Verständnis für differente religiöse Erfahrungswelten und es gelingt ihnen, andere Perspektiven einzunehmen.⁴⁰²

Friedrich Schweitzer formuliert hierzu sieben Perspektiven⁴⁰³, die im Folgenden zusammenfassend aufgeführt sind:

- 1) Religiöse Erziehung unterstützt die kindliche Vertrauensbildung, da das Vertrauen auf Gott die Vertrauensbildung zu den Mitmenschen begünstigen kann.⁴⁰⁴
- 2) Religiöse Erziehung fördert die Widerstandskraft (Resilienz), indem sie den Kindern Stabilität, Sinn und Bedeutung vermittelt.⁴⁰⁵
- 3) Religiöse Erziehung ermöglicht Sinnerfahrung, denn der Glaube an eine von Gott gewollte Existenz schenkt dem eigenen Dasein Wert und Sinn.
- 4) Religiöse Erziehung unterstützt die Wertebildung, indem die liebevolle Zuwendung Gottes zu den Menschen eine lebensorientierende Wirkung im Hinblick auf das menschliche Zusammenleben hat.
- 5) Religiöse Erziehung kann Kindern zu Ich-Stärke verhelfen, da sie sich im Glauben von Gott bedingungslos anerkannt und geliebt wissen können.

⁴⁰¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Was ist und wozu Kindertheologie?* (2003), 12. Vgl. auch: Schweitzer, Friedrich: *Recht des Kindes auf Religion* (2013), 57–72. Oberthür, Rainer: *Kinder und die großen Fragen* (1995), 14 ff. Stockinger: *Childhood Research on Religious Diversity* (2022), 167–177. Nach einem Verständnis von religionssensibler Bildung, die alle Lebenswirklichkeiten und Erfahrungen von Kindern miteinbezieht und sich damit auch der Dominanz des wissenschaftlichen Denkens in unserer Gesellschaft stellt (Vgl. Habermas, Jürgen: *Zwischen Naturalismus und Religion* (2005), 127ff. und *Glauben und Wissen* (2001), 14 f.), sind die Fragen insbesondere auch für nicht religiös sozialisierte Kinder zu öffnen, die in diesem Zusammenhang an andere ihnen bekannte Schutzfaktoren (z.B. Familie, Freunde) oder naturwissenschaftliche begründete Existenz- und Sinnlogiken anknüpfen können.

⁴⁰² Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 240–245.

⁴⁰³ Vgl. Schweitzer: *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher* (2013), 20–24 und Schweitzer, Friedrich: *Children's Right to Religion* (2022), 83–92.

⁴⁰⁴ Insbesondere die vertrauensvolle Gottesbeziehung wird in diesem Zusammenhang als Spiegelung der fürsorglichen und behütenden elterlichen Zuwendung zum Kind thematisiert. Vgl. Rogge, Ralf: *Elementarpädagogik und Religion* (2004), 115–119.

⁴⁰⁵ Vgl. hierzu auch Werner, Emmy: *Risiko und Resilienz* (2007), 20–31, insb. 24 (Ausführungen zur Kauai-Studie 2007, in der ein religiöser Glaube als protektiver Einflussfaktor erhoben wurde).

- 6) Religiöse Erziehung eröffnet Zugänge zu einer besonderen, das Kind bereichernden Sprache und Bilderwelt: zu Erzählungen, Symbolen, Bildern, Klängen und Riten und somit zu ästhetischen und mehrdimensionalen Formen der Erschließung, die häufig nur wenig entwickelt bleiben.⁴⁰⁶
- 7) Religiöse Erziehung ermöglicht die Erfahrung von Gemeinschaft, die es im gemeinsamen Glauben und Praktizieren zu empfinden und entdecken gibt. Zugleich ist diese Gemeinschaft aber auch im historischen Kontext zu deuten: Der Glaube sowie die damit verbundenen Riten, Praktiken, Theologien und Geschichten verbinden mich mit Generationen von Menschen, die lange vor mir lebten.⁴⁰⁷

Neben diesen aufgeführten sieben Perspektiven zur Begründung religiöser Erziehung und Bildung sprechen auch rechtliche Grundlagen für eine religiöse Begleitung aller Kinder: So wird in der UN-Kinderrechtskonvention in Artikel 14 die Religionsfreiheit gewährleistet.⁴⁰⁸ Frei entscheiden und handeln kann aber nur jene(r), die / der Erfahrungen und Wissen im angesprochenen Bereich sammeln konnte und Zugang zu religiösen Erfahrungsbereichen hat. Zwar kann es in den elementarpädagogischen Einrichtungen – insbesondere in den Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft – nicht um eine religiöse Erziehung aller Kinder in einer spezifischen Glaubenstradition gehen. Allerdings bleibt eine Pädagogik, welche die religiösen Dimensionen des Alltags und die damit verbundenen Fragen und Vorstellungen der Kinder komplett ausklammert oder vernachlässigt, stets unzulänglich, weil sie die oben aufgeführten Bildungsbereiche, die durch eine religionssensible Bildung und Erziehung angesprochen werden, blockiert und weil sie die in der UN-Kinderrechtskonvention gesetzlich verankerte Freiheit jedes Kindes, seine Weltanschauung oder Religion zu bekunden (Artikel 14.3), einschränkt, indem der religiösen Erfahrungs- und Denkwelt des Kindes kein Raum eingeräumt wird. In Artikel 14.2 wird zwar den Eltern vorbehalten, „das Kind bei der Ausübung dieses

⁴⁰⁶ Zur Begründung, Zielsetzung und Konzeptionierung ästhetischer Bildung im Kindesalter vgl. Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele: *Bildliterarität* (2013) und Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit* (2004). Zu ästhetischer Bildung innerhalb religiöser Elementarbildung vgl. Sajak, Clauß Peter (Hg.): *Religion in allen Dingen* (2016), insb. 170.

⁴⁰⁷ In Bezug auf die Gemeinschaftserfahrung ist insbesondere im Hinblick auf eine diversitätssensible religiöse Bildung zu beachten, dass jegliche religiöse Bildungsmomente und -angebote mit dem Ziel einer gleichberechtigten und wertschätzenden Berücksichtigung und Teilhabe aller Kinder und Familien gestaltet werden müssen, unabhängig von ihrer konfessionellen Zugehörigkeit. Dies setzt eine sensible Wahrnehmung und Offenlegung vorhandener Handlungs- und Organisationsstrukturen sowie der dahinter verborgenen Macht- und Exklusionsstrukturen voraus, die sich in einem selbstreflexiven Entwicklungsprozess hin zu einem vorurteilsbewussten und inklusiven System entwickeln sollten. Vgl. hierzu z. B. Wagner, Petra: *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* (2009); oder Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt* (2006); und Kapitel 5.4 dieser Arbeit

⁴⁰⁸ Vgl. United Nations (Hg.): *Konvention über die Rechte des Kindes* (1989).

Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten“, jedoch müssten diese dann über das dafür notwendige Erfahrungswissen verfügen.

Sowohl die juristischen als auch die (religions)pädagogischen Argumentationsgrundlagen machen deutlich: Kinder haben ein Recht auf Religion. Bei der Förderung ihrer geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung ist es bedeutend, alle Bildungsbereiche anzusprechen und auch die religiösen Suchbewegungen und Themen der Kinder zu begleiten. Somit kommt den Tageseinrichtungen für Kinder ein religionspädagogischer Erziehungs- und Bildungsauftrag zu, dessen Begründung und Zielsetzung in einem Großteil der Bildungspläne der Länder, wie bereits dargestellt, auch explizit oder implizit Erwähnung findet.⁴⁰⁹

Die faktische Religionspluralität impliziert zugleich eine deutliche Öffnung in Richtung einer interreligiösen Bildung, die, wie zuvor dargestellt, in Anlehnungen an Grundlagen und Konzeptionen aus der interkulturellen Pädagogik beziehungsweise der Pädagogik der Vielfalt oder der inklusiven Pädagogik entwickelt werden kann.⁴¹⁰

Bei der geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung religionssensibler Erziehung in Kindertageseinrichtungen über narrative Bildungsangebote soll über den Einbezug der religionsdidaktischen Konzepte der Kindertheologie und der Elementarisierung sowie der unter Kapitel 2.1 aufgeführten Forschungsergebnisse eine praxisnahe Didaktik entwickelt werden, die die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Denkformen des einzelnen Kindes berücksichtigt und in den Lernprozess miteinbezieht, die den kindlichen Entdeckergeist durch aktivierende Momente, dialogische Offenheit und motivierende handlungsorientierte Verarbeitungsformen im Sinne einer „Kultur des Lernens“⁴¹¹ für den Bildungsprozess nutzbar macht.

Durch das konzeptionelle Zusammendenken von Kindertheologie und Elementarisierung findet zum einen eine kindzentrierte Zugangsweise Berücksichtigung, die sich auf die kindlichen Erfahrungs-, Verstehens- und Deutungsprozesse einlässt, und zum anderen eine prozessorientierte und methodisch-inhaltliche Ausgestaltung von offenen und angeleiteten Bildungsprozessen.⁴¹² Ziel ist ein Zusammenwirken von alltagseingebundenen ganzheitlichen

⁴⁰⁹ Bundesweit finden sich direkte und indirekte Ausführungen zur religiösen Bildung in den Erziehungs- und Bildungsplänen der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen, Berlin, Hamburg, Hessen und Sachsen.

⁴¹⁰ Vgl. dazu Abschnitte 4.4 und 4.5 der vorliegenden Arbeit.

⁴¹¹ „Kultur des Lernens“ meint die Anerkennung des kindlichen Erfahrungslernens und seiner Denkprozesse, die Beteiligung als Grundlage von Bildungsprozessen, das Teilen und der Austausch von Erfahrungen sowie die soziale Resonanz durch Beziehungen, im Alltag und durch die Öffentlichkeit. Vgl. Schäfer, Gerd. E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Bildung* (1995), 67.

⁴¹² Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011) zusammenfassend unter Punkt 8.3 der vorliegenden Arbeit.

religionssensiblen Interaktions- und Erfahrungsräumen, die sich am Kind und seiner Lebenswelt orientieren, seine existenziellen Fragen und Vorstellungen wahrnehmen und einbinden, sowie teilhabeorientierten Angeboten zur Kompetenzförderung im Bereich der (inter)religiösen Bildung.⁴¹³

Den pädagogischen Rahmen bilden dabei:

1. eine vorbereitete Umgebung, die es den Kindern ermöglicht, die multikulturelle und multireligiöse Lebenswelt durch anregende und diversitätssensible Materialien eigeninitiativ und interessengeleitet zu entdecken und zu erforschen.⁴¹⁴
2. ein strukturierter Tagesablauf, der auch gemeinsame religiöse bzw. spirituelle Rituale wie Stille- und Meditationsphasen, Achtsamkeitsübungen, Bewegungsangebote, diversitätssensible offene Gebetsangebote, religiöses und philosophisches Erzählen, achtsames Wahrnehmen von Natur und Schöpfung, gemeinsames Feiern, Philosophieren oder Theologisieren beinhaltet.
3. eine religionssensible Begleitung des Kindes durch das pädagogische Fachpersonal, das die religiösen und philosophischen Dimensionen im Rahmen einer „teilnehmenden Beobachtung“⁴¹⁵ wahrnimmt und in der Interaktion mit den Kindern responsiv aufnimmt und fördert.⁴¹⁶
4. Kommunikations- und Teilhabestrukturen, die ein demokratisches und solidarisches Miteinander unter Wertschätzung von kultureller und religiöser Vielfalt fördern⁴¹⁷ (kultur- und religionssensible Elternarbeit, Einbindung der Kinder in die Gestaltung von Tagesabläufen und Bildungsangeboten, Werte wie Achtung, Toleranz und Verantwortung gemeinsam erfahren und innerhalb von alltagseingebundenen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsprozessen einüben und weiterentwickeln).⁴¹⁸

⁴¹³ Zu einem mehrdimensionalen und stufenförmig angelegten (inter)religiösen Kompetenzmodell mit Beginn in der Phase der frühen Kindheit vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 25; ausführliche Darstellung unter Punkt 5.11.2 der vorliegenden Arbeit.

⁴¹⁴ Zur Bedeutung einer anregenden Lernumgebung vgl. z.B.: Beek, Buck, Rufenach: *Kinderräume bilden. Vorschläge zur Umsetzung der Reggio-Pädagogik in Deutschland* (2006).

⁴¹⁵ Zur teilnehmenden Beobachtung und Bildungsdokumentation vgl. Schäfer, Gerd E., Strätz, Rainer (Hg.): *Beobachtung und Dokumentation in der Praxis* (2005); Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Frühe Bildung* (2008).

⁴¹⁶ Vgl. Roth, Gerhard: *Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung* (2006), 54–69; Moen, Kathrine: *Professional and Personal Values* (2022), 123–135; Robinson, Christine / Hackett, Chris: *Spiritual and Religious Capabilities* (2022), 444–454.

⁴¹⁷ Zur Implementierung von Demokratisierungsprozessen in den elementarpädagogischen Einrichtungen vgl. Hansen, Rüdiger / Knauer, Rainard / Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): *Kinderstube der Demokratie* (2006).

⁴¹⁸ Zu den Bildungsmöglichkeiten, Leitfragen und möglichen interreligiösen Lernsettings im Elementarbereich vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 110–114. Vgl. auch: Poulter, Saila / Castillo, Katja: *Subjectification* (2022), 47–60.

Im Kontext der geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung (inter)religiöser Elementarbildung durch Narration sind dabei alle oben aufgeführten Punkte zu berücksichtigen und miteinzubeziehen:

1. Die religiöse Vielfalt in Bezug auf die Auswahl der Geschichten spiegelt sich auch in der Lernumgebung wider, in den Freispiel- und Kreativmaterialien, die die Kinder dazu einladen, sich ganzheitlich mit existenziellen Fragen, den Religionen und den Erzählungen zu beschäftigen und diese in der handelnden Auseinandersetzung verarbeiten und verinnerlichen, das heißt subjektiv bedeutsam machen zu können.
2. Die Erzählangebote stellen ein ritualisiertes Moment im Tagesablauf dar und sind verknüpft mit prä- und postnarrativen Ritualen (gemeinsam eine gestaltete Mitte aufbauen und Erzählatmosphäre schaffen, Meditationsphase/Stilleübung, Lieder zur Einstimmung oder zum Ausklang, postnarrative Gestaltungs-, Spiel- und Bewegungsangebote etc.).⁴¹⁹
3. Die Auswahl der Geschichten respektive die Fokussetzung (elementare Struktur⁴²⁰) vollzieht sich in Abstimmung mit den gewonnenen Einsichten aus der alltagseingebundenen teilnehmenden Beobachtung in Bezug auf die religiösen und existenziellen Themen, Fragen und Erfahrungswelten der Kinder.
4. Die Kinder werden in die Vor- und Nachbereitung der Erzählangebote miteingebunden (Mitbestimmung in Bezug auf die Auswahl der Geschichten, gemeinsames Zusammentragen von ergänzenden Materialien, Einbringen von Ideen zur künstlerischen Gestaltung, eigenes Nacherzählen) und können sich auch während des Erzählangebotes aktiv beteiligen (wiederholende Elemente, die zum chorischen Sprechen anregen, erzählbegleitende Bewegungen, Rhythmen oder Mitsinglieder, in die Erzählung eingebundene Fragen und Aufforderungen, Assoziationsübungen und Gespräche in Anknüpfung an die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder).

Innerhalb der heterogenen Trägerlandschaft von Kindertageseinrichtungen gilt es jedoch im Hinblick auf die Umsetzung von Handlungskonzepten zu berücksichtigen, dass sich aus eben dieser Heterogenität auch unterschiedliche Rahmenkonstellationen und Erziehungsaufträge ergeben. Diese werden im Folgenden dargestellt, mit dem Ziel, damit verbundene mögliche Zugangsbarrieren, Widerstände, Hemmungen oder Missverständnisse bei der Übertragung des Konzeptes in die pädagogische Praxis ins Bewusstsein zu rücken.

⁴¹⁹ Ideen aus der Erzählpraxis finden sich z.B. in LISUM: *Vom Zuhören zum Erzählen* (2013), 28–45.

⁴²⁰ Vgl. dazu die Elementarisierungsdimensionen in Kapitel 8.1 der vorliegenden Arbeit.

5.9 (Inter)religiöse Bildung und Erziehung in einer heterogenen Trägerschaft: Allgemeinpädagogischer Auftrag in unterschiedlicher Akzentuierung – Das Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus als reflexiver Orientierungsrahmen

Unter Punkt 2.1 der vorliegenden Arbeit wurde resümierend dargestellt, dass der Bildungsbereich *Religion und Ethik* je nach Trägerschaft sehr divergent umgesetzt wird. Dies ergibt sich insbesondere aus dem jeweils differenten Verständnis des Erziehungs- und Bildungsauftrages im Bereich des Religiösen. Während christlich konfessionelle Einrichtungen dezidiert auch die Weitergabe christlicher Glaubenslehren und -praktiken in ihr jeweiliges pädagogisches Profil aufgenommen haben und auch das pädagogische Fachpersonal in der Regel der jeweiligen Konfession zugehörig ist, fühlen sich die nichtkonfessionellen Einrichtungen eher dem Neutralitätsgebot verpflichtet.⁴²¹ Zugleich besteht jedoch durch das Aufnehmen des Bildungsbereiches in die Erziehungs- und Bildungspläne die allgemeinpädagogische Aufgabe der religionssensiblen Begleitung aller Kinder in allen Einrichtungen, unabhängig von der Trägerschaft. Es besteht ein gesetzlich verankerter und bildungspolitisch begründeter Auftrag einer religionssensiblen Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen.

Neben der Implementierung eines diversitätssensiblen und subjektorientierten religionspädagogischen Handlungskonzeptes, wie es das Konzept der religionssensiblen Erziehung darstellt, und einer entsprechenden Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals erscheint aufgrund der dargestellten kontroversen Einschätzung und unterschiedlichen Umsetzungspraxis des Bildungsbereiches eine dezidierte Analyse von möglichen verschiedenen Akzentuierungen und Rahmenbedingungen der religionspädagogischen Arbeit, die sich aufgrund der heterogenen Trägerschaft und des damit verbundenen jeweils unterschiedlichen religionspädagogischen Profils ergeben, notwendig. So verstehen sich konfessionelle Einrichtungen als Teil der Kirchengemeinde und verbinden damit einen expliziten Auftrag zur alltagsintegrierten und kindgerechten Weitergabe christlicher Glaubensinhalte, Traditionen und Werte.⁴²² Damit verbunden ist ein theologisches und konfessionelles Selbstverständnis, das

⁴²¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), insb. 50–54. Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – Dein Gott* (2008), 221–229.

⁴²² Vgl. beispielhaft Erzbistum Köln (Hg.): *Menschen-Bildung* (2006). An diesem Beispiel lässt sich das konfessionelle Selbstverständnis und der damit verbundene Auftrag einer „Integration des Evangeliums im alltäglichen Kita-Alltag“ gut ablesen. Zugleich zeigen die Beispiele, dass eine Bereitschaft der Annahme jedes Kindes und jeder Familie auf der Grundlage der christlichen Nächstenliebe grundsätzlich formuliert wird, damit jedoch

Religion und Religiosität eben nicht aus einer rein säkularen und humanistischen Perspektive wahrnehmen kann, sondern die Fähigkeit zum Glauben in der Existenz Gottes und seiner Annahme und Liebe zu den Menschen begründet sieht.

Nicht zuletzt sind damit auch unterschiedliche Wahrheitsansprüche verbunden, die eine nicht zu unterschätzende Barriere in der Praxisarbeit darstellen können und die unter Umständen auch aufseiten der Familien und Kinder einer offenen interreligiösen Lerngemeinschaft entgegenwirken. Daher müssten parallel zur Professionalisierung der Fachkräfte das Verständnis und die Akzeptanz für eine religionssensible Erziehung als allgemeinpädagogische Aufgabe aufseiten der Träger geschaffen werden. In diesem Zusammenhang stellen die unter 2.1 zusammengefassten empirischen Forschungsergebnisse einen wissenschaftlich fundierten Begründungszusammenhang dar. Insbesondere die in der Studie von Christoph Knoblauch geführten interreligiösen Kleingruppengespräche machen deutlich: Kinder im Vorschulalter nehmen religiöse Differenz wahr. In kindertheologischen Gesprächen sind sie in der Lage, existenzielle und religiöse Erfahrungen zu verbalisieren, einander zuzuhören, Differenzerfahrungen kommunikativ zu verarbeiten und auf diesem Weg zu einem vertieften Eigen- und Fremdverstehen zu gelangen. Zugleich zeigten die Gespräche der Kinder, dass sie trotz religionsheterogenem Hintergrund sehr ähnliche Wertevorstellungen haben.⁴²³

Religionssensible Erziehung leistet demnach nicht nur einen wichtigen Beitrag zum Erschließen von Welt, zur Entwicklung von Eigen- und Fremdverstehen sowie zur gemeinsamen Werteerziehung, die allesamt allgemeinpädagogische Ziele darstellen, die auch von nicht-konfessionellen Trägern verfolgt und wahrgenommen werden sollten. Aus konfessioneller Sicht zeigt die Studie auch: Träger mit einem christlichen Profil und einem damit verbundenen dezidierten religionspädagogischen Auftrag sind nicht nur aus funktionaler, bildungs- und gesellschaftspolitischer Sicht dazu aufgefordert, ihre religionspädagogische Arbeit interreligiös zu öffnen. Eine kommunikative und offene Kultur des interreligiösen Lernens hat darüber hinaus das Potenzial, den eigenen Glauben zu reflektieren und weiterzuentwickeln, erzählend und handelnd immer wieder neu in einem diversitätssensiblen Raum zu erfahren.⁴²⁴

keine konkreten interreligiösen Öffnungsprozesse verbunden werden, weder auf inhaltlicher noch auf organisatorischer Ebene. Somit stehen die Konzeptvorlagen sinnbildlich für das bereits angesprochene und empirisch erhobene Desiderat in Bezug auf eine religionssensible Begleitung aller Kinder aufseiten der konfessionellen Einrichtungen, die trotz religionsheterogener Familien vornehmlich eine christliche Erziehung und Bildung im Fokus haben.

⁴²³ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 240–263.

⁴²⁴ Ebd., 240–245.

Zugleich erfordert sie aber auch den vorurteilsbewussten Umgang mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen von Kindern und Familien sowie pädagogischem Fachpersonal. In der religionssensiblen Praxis spielen Momente des „learning from religion“ mit Momenten des „learning about religion“ zusammen.⁴²⁵ Im „learning about religion“ geht es insbesondere auch um das Bewusstmachen dessen, dass religiöse Wahrheiten, Riten und Alltagspraktiken lang tradierte „traditional belief systems“ zur Grundlage haben, dass es aber im Kontext von (inter)religiöser Bildung als Bestandteil der Allgemeinbildung nicht nur um ein religionskundliches „learning about religion“ geht. Vielmehr ist es pädagogische Aufgabe in einem interreligiösen Setting, die tradierten Glaubenssysteme in den alltäglichen Erfahrungshorizont zu rücken. „Learning from religion“ vollzieht sich im dialogischen Austausch darüber, wie uns religiöse und spirituelle Vorstellungen dabei helfen, uns selbst, die anderen und die Welt zu begreifen, gemeinsam und im Austausch miteinander zu einem tieferen Verständnis zu kommen, auch in Bezug auf unsere eigene Religion. Es geht um die gelebten Glaubenspraktiken, die religiösen und existenziellen Erfahrungen der Gläubigen.

Michael Grimmitt entwickelte – in Anlehnung an die Theologie Paul Tillichs – im multireligiösen England der 1960er Jahre bereits ein religionspädagogisches Praxiskonzept für multikulturell und multireligiös geprägte staatliche Schulen in England, indem er argumentierte, dass auch dann, wenn Gott der Ursprung und die Grundvoraussetzung jedes religiösen Glaubens ist und der menschliche Glaube in einer theologischen Perspektive einzig in Rückbindung auf diesen Ursprung existieren kann, erst dessen lebensweltliche Erscheinungs- und Erfahrungsform ebendiesen Ursprung sichtbar und beständig machen: „the truth of any religion is disclosed in and through people’s own experiences. [...] Any religious phenomenon is only valid for the individual, if it is able to speak directly to his or her existential situation.“⁴²⁶

Religiöse Heterogenität bringt unterschiedliche Vorstellungen, Alltagspraktiken und Glaubensgrundlagen mit sich. Im religionssensiblen Raum treffen diese aufeinander und führen unter Umständen auch zu Meinungsverschiedenheiten oder Konflikten respektive erzeugen die Differenzerfahrungen, das Fremdheitsempfinden oder auch eine innere Ablehnungshaltung. Diese gilt es durch gemeinsam festgelegte Werte innerhalb einer demokratischen Lernkultur so zu begleiten, dass die Rechte des Einzelnen nicht eingeschränkt werden; dazu gehört

⁴²⁵ Engebretson, Kathleen: *Learning about and learning from religion* (2004).

⁴²⁶ Ebd., 11.

auch das Recht auf die eigene religiöse Wahrheit.⁴²⁷ Religionssensible Begleitung bedeutet auch, in diesen Situationen auf einen respektvollen Umgang miteinander zu achten und die jeweiligen Wahrheiten gemeinsam mit dem Kind und auch mit den Eltern dahingehend zu reflektieren, dass diese andere Kinder nicht verletzen, vorverurteilen oder ausgrenzen. Andere Sicht- und Lebensweisen müssen zwar nicht geteilt und nachvollzogen werden, sollten jedoch nicht unreflektiert abgewertet oder relativiert werden.⁴²⁸ Sicherlich stoßen dabei auch pädagogische Fachkräfte an ihre Grenzen: So führt die eigene religiöse oder nicht religiöse Sozialisation zu einem jeweils unterschiedlichen Erfahrungswissen, das insbesondere das *learning from religion* erschweren kann: Eine pädagogische Fachkraft, die selbst bislang das eigene Leben und die lebensweltlichen Zusammenhänge nicht religiös gedeutet hat, wird religiösen Deutungsmustern und Praktiken der Kinder und Familien sehr wahrscheinlich mit einem Fremdheitsempfinden gegenüberstehen.

Indes dürften in einem eher traditionell geprägten religiösen Umfeld sozialisierte Fachkräfte unter Umständen größere Schwierigkeiten haben, religiöser Heterogenität und konkurrierenden Glaubensvorstellungen offen und dialogisch zu begegnen. Erschwert wird die Situation jeweils noch, wenn auch der Träger in die eine oder andere Richtung festgelegt ist, indem er zum Beispiel eine rein christliche Begleitung der Kinder fokussiert respektive keinerlei religiöse Bildung anbieten möchte, um dem Neutralitätsgebot zu entsprechen.

In der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte sowie der Leitungskräfte, Träger- und Fachbereichsleitungen ist es zukünftige Aufgabe, beide Positionen zu reflektieren, um den Bildungsbereich *Religion und Ethik* sowohl in den konfessionellen als auch in den nicht-konfessionellen Einrichtungen diversitätssensibel und bedarfsorientiert umsetzen zu können, auch in Bezug auf intrareligiöse Heterogenität.

⁴²⁷ Die Studie zur interreligiösen Kompetenzentwicklung von Kita-Kindern macht in diesem Zusammenhang deutlich: Kinder im Vorschulalter verfügen über die Kompetenz, andere Perspektiven einzunehmen, eine Weiterentwicklung zu einem gemeinsamen Ergebnis auf der Grundlage von Differenzen findet nur in Ansätzen statt. Gleichzeitig sind die Einstellungen und Ansichten bezogen auf die Parameter existenzielle Erfahrungen und Werteorientierung, unabhängig von der Religionszugehörigkeit der Kinder, sehr ähnlich. Unterschiedliche religiöse Vorstellungen, Erfahrungen, Praktiken und Lehren können auf der Grundlage eines gemeinsamen Ethos in den Austausch treten und zu einer gegenseitigen Bereicherung führen, gehen aber nicht in einer gemeinsamen Wahrheit oder Theologie auf. Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), zusammengefasst unter 8. in Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit.

⁴²⁸ In diesem Zusammenhang ist es notwendig, das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung mit anderen elementarpädagogischen Praxiskonzepten zusammen zu denken, die auf eine vorurteilsbewusste und teilhabeorientierte Haltung und Handlungsmaxime abzielen. Vgl. hierzu z. B. Fischer, Sybille / Fröhlich-Gildhoff, Klaus: *Chancen-gleich* (2019); Heller, Elke / Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): *Was Kinder stark macht* (2014); Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt* (2006).

Im vorherigen Verlauf der Arbeit wurde – in Bezug auf grundlegende religionspädagogische Kompetenzen des elementarpädagogischen Fachpersonals – bereits erläutert, dass Erzieher_innen zum einen über ein entsprechendes Grundwissen in den Weltreligionen, in Bezug auf deren Glaubensgrundsätze, Erzählungen, Rituale und Feste und weitere Formen des gelebten Glaubens, verfügen sollten, um Alltagsbeobachtungen einordnen und darin enthaltene religiöse Dimensionen wahrnehmen und deuten zu können. In diesem Zusammenhang stellt insbesondere eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer diversitätsbewussten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eine wichtige Ressource dar, um die verschiedenen Familienreligionen und -kulturen in ihrer alltagspraktischen Ausprägung (gelebter Glaube) kennen und verstehen zu lernen.⁴²⁹ Darüber hinaus sind Kenntnisse in den konzeptionellen Grundlagen der Religionspädagogik und deren Methodik konstitutiv.⁴³⁰ Daneben bleibt die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität, mit der persönlichen Glaubensbiografie eine zentrale Voraussetzung, um eine authentische Bezugs- und Vorbildfunktion innerhalb des religiösen Entwicklungsprozesses einzunehmen. Dies ist gemeint in dem Sinne, dass sie sich immer wieder und auch gemeinsam mit den Kindern auf die Suche nach der Antwort auf die Frage begeben, was der eigene Glaube – auch wenn dieser nicht an eine spezifische Religion oder Konfession gebunden ist – für das alltägliche Leben und Handeln sowie für das Zusammenleben im Hier und Jetzt bedeutet.⁴³¹

Auch empirische Ergebnisse aus Repräsentativbefragungen weisen darauf hin, dass die Reflexion der eigenen Religiosität sowie der eigenen Einstellungen und Haltung gegenüber Religion(en) konstitutiv für eine qualitative religionssensible Begleitung der Kinder ist: „Die Wahrnehmung der religiösen Fragen und Interessen der Kinder erweist sich als abhängig von entsprechenden persönlichen Einstellungen der Erzieherinnen.“⁴³² Daneben stellen

⁴²⁹ Vgl. hierzu in Bezug auf religionssensible Eltern- und Familienarbeit das Materialpaket „Spurensuche – Sensibel werden für Religiöses in der Familie“, entwickelt von der kath. Fachhochschule für Sozialpädagogik Freiburg und dem Familienreferat der Erzdiözese Freiburg. Vgl. auch Ristiniemi, Jari: *Interaction of Religion and Culture* (2022), 34–46.

⁴³⁰ Eine allgemeine Einführung für elementarpädagogische Fachkräfte bietet der Band Biesinger, Albert / Schweitzer, Friedrich: *Religionspädagogik in der Kita* (2020). Aus religionsdidaktischer Perspektive sind insbesondere die Ansätze Kindertheologie und Elementarisierung (vgl. Kapitel 8 dieser Arbeit) im elementarpädagogischen Handlungsfeld anwendbar. Diese werden in der praktischen Arbeit durch ganzheitliche, sinnorientierte Methoden und Materialangebote ausgefüllt (z.B. Erzählen, Gestalten, Stille- und Achtsamkeitsübungen, Bewegungsspiele, Kett-Methode, Symboldidaktik etc.).

⁴³¹ Vgl. Krenz, Armin: *Persönlichkeit der Erzieherin* (2010), 198–206.

⁴³² Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), 213. Vgl. auf internationaler Diskursebene auch Moen, Kathrine: *Professional and Personal Values* (2022), 123–135.

interkulturelle Trainings und Sensibilisierungen einen wichtigen Zugang dar, um einen vorurteilsbewussten und ressourcenorientierten Umgang mit Diversität einzuüben.⁴³³

Die im Vorfeld skizzierten Grundlagen und Voraussetzungen in Bezug auf eine professionelle und sensible Begleitung und Förderung frühkindlicher religiöser Bildungsprozesse wurden von Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Hans Mendl und Werner Simon, in Anlehnung an das Habitus-Modell nach Pierre Bourdieu,⁴³⁴ auf den religionspädagogischen Kontext übertragen und in einem Modell zum professionellen religionspädagogischen Habitus dargestellt,⁴³⁵ das einen guten und greifbaren Überblick über einzelne Teilbereiche innerhalb eines religionspädagogischen Professionalisierungsprozesses anbietet. Konstitutiv ist dabei das modellimmanente besondere Maß an Reflexivität, die Auseinandersetzung mit den Denk- und Verhaltensstrukturen, die das jeweilige pädagogische Handeln bestimmen:

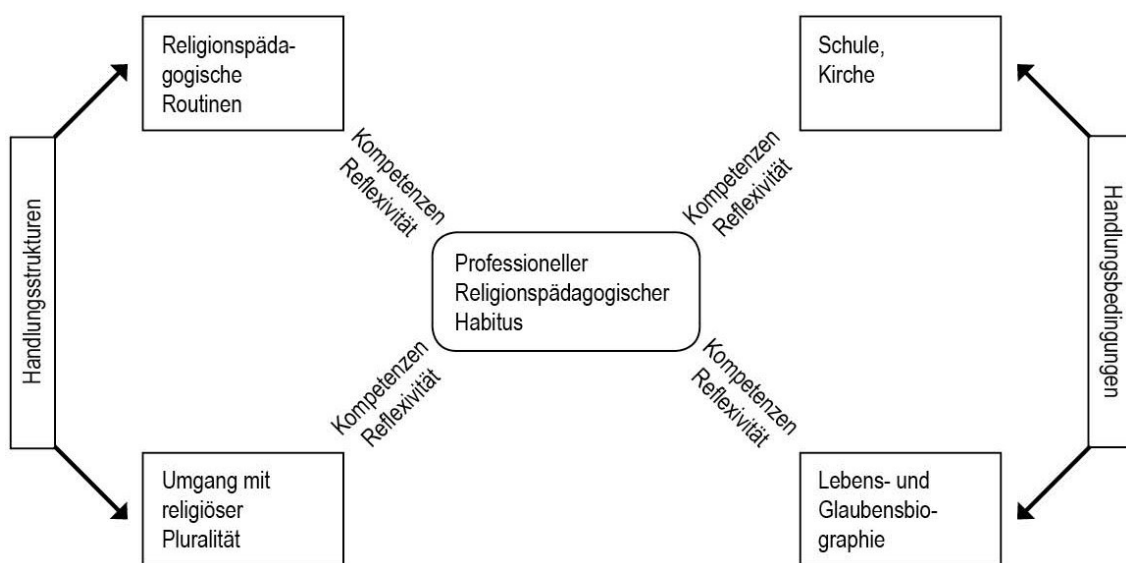


Abbildung 1: Modell professioneller religionspädagogischer Habitus nach Ziebertz, Heil, Mendl und Simon⁴³⁶

⁴³³ Vgl. z.B. das für das Praxisfeld der frühen Bildung entwickelte Trainingskonzept von Fischer, Sybille / Fröhlich-Gildhoff, Klaus: *Chancen-gleich* (2019).

⁴³⁴ Vgl. Kraus, Beate / Gebauer, Gunter: *Habitus* (2017).

⁴³⁵ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg et al.: *Religionslehrerausbildung* (2004).

⁴³⁶ Ebd., 56.

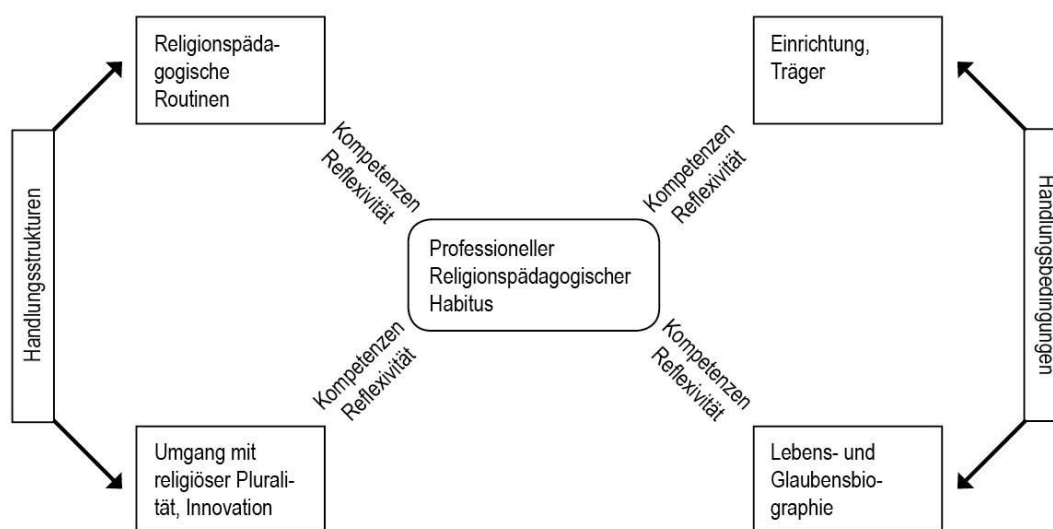


Abbildung 2: Adaption des Modells für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen nach Sajak und Möller⁴³⁷

5.10 Religiöse und interreligiöse Elementarbildung im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktion: Entwicklungspsychologische, sozialetische und theologische Argumentationslinien

Die Begleitung religiöser Bildungsprozesse bedarf analog zu dem in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit dargestellten Bildungs- und Kompetenzbegriff in der Phase der frühen Kindheit eines Zusammendenkens von Selbstbildung⁴³⁸ und Ko-Konstruktion.⁴³⁹ Im Zentrum von Erziehungs- und Bildungsprozessen steht das forschende und selbsttätige Kind mit seinen individuellen Fragen und Interessen, das innerhalb verschiedener sozialer Prozesse agiert und versteht. Eine auf diese Art und Weise konzipierte religiöse Elementarbildung hat neben der sozialetischen Funktion für die Gruppe ein orientierungs- und identitätsstiftendes Potenzial für das Individuum, um in einer stark pluralisierten und fragmentierten Welt größere sinnstiftende Zusammenhänge wahrnehmen und aufnehmen zu können:

Wenn Kinder die Welt erforschen, stellen sie Fragen nach dem Anfang und Ende, nach dem Sinn und Wert des Lebens. [...] und suchen nach Anhaltspunkten für ein, gutes, sinnvolles und gerechtes Leben. [...] Religion bietet Auffassung von

⁴³⁷ Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 32.

⁴³⁸ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), insb. 24–40. Vgl. Guidici, Claudia / Rinaldi, Carla / Krechevsky, Mare (Hg.): *Making learning visible* (2001), insb. 10–15. Vgl. Krieg, Elsbeth / Krieg, Helmut: *Bilden, fördern und gestalten* (2008), insb. 42–62.

⁴³⁹ Vgl. Fthenakis, Wassilos: *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung* (2003), 18–27. Zur Dialektik beider Bezugspunkte vgl. Drieschner, Elmar: *Bildung als Selbstbildung* (2010), 183–220.

Gott, Welt und Mensch an, mit denen Kinder sich identifizieren können und trägt zur ganzheitlichen Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit bei.⁴⁴⁰

Neben entwicklungspsychologischen und sozialetischen Argumenten ist eine religionsensible Erziehung auch aus theologischer Perspektive zu begründen.

Wird Religion in einer religionspädagogischen Deutung „als Verhalten des Kindes zum transzendenten Grund seiner Existenz“⁴⁴¹ definiert, als die Suche des Kindes nach dem Woher und Wohin, nach Gut und Böse, Gerechtigkeit und Sinn, als das *religio*: sich binden an, sich festmachen an, so verbindet sich damit die theologische Perspektive einer Gottesbeziehung, die gleichermaßen von Freiheit und Beständigkeit und Vertrauen getragen ist.⁴⁴²

So drückt sich auch theologisch der doppelte Bezugsrahmen religiöser Bildung aus: zum einen durch das christliche Bild vom Kind, das als ein von Gott geschaffenes, autonomes Wesen mit einer Vielzahl von Anlagen und Fähigkeiten in die Welt kommt. Zugleich stehen Menschen aus biblisch-theologischer Sicht in einer Beziehung zu Gott und seiner Schöpfung, tragen Mitverantwortung.

Religiöse Erziehung und Bildung meint aus theologischer Sicht die Identitätsentwicklung des Kindes in seiner Beziehung zu Gott und zu seinen Mitmenschen, die sich nicht allein humanistisch aus sich selbst heraus vollziehen lässt. Aus christlich-jüdischer Perspektive ist Bildung in alttestamentlicher Rückbindung mit dem Begriff der Gottebenbildlichkeit verbunden: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn.“ (Gen 1,27). Daraus ergibt sich jedoch keine Bildung des Individuums zum Selbstzweck, die auf der Abhebung des menschlichen Individuums als „gottgleiches Wesen“ begründet ist, sondern vielmehr eine Akzentuierung der Relationalität des Menschen, die ihm erst die Freiheit zur persönlichen Entfaltung gibt: „Als Gottesebenbild erschließt sich dem Mensch die Möglichkeit, ein Subjekt zu sein, das sich in der Spannung von Selbstverantwortung und Gottesbeziehung bewegt und eben deshalb bildungsbedürftig und bildungsfähig ist.“⁴⁴³

Christlich theologisch gesprochen ist die Liebe Gottes ein Geschenk, das sich zum einen in der immerwährenden Beziehung des Schöpfers zu jedem einzelnen Individuum äußert, mitsamt den Entwicklungsmöglichkeiten und Freiheiten in Bezug auf die Gestaltung dieser

⁴⁴⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 108.

⁴⁴¹ Kraft, Friedhelm / Schreiner, Martin: *Zehn Thesen* (2007), 12.

⁴⁴² Vgl. Kohler, Helga: *Glaube im Prozess* (2018), 24 f.

⁴⁴³ Dressler, Bernhard: *Unterscheidungen* (2006), 69.

Beziehung. Zum anderen ist in dieser Beziehung auch immer das Doppelgebot der Liebe enthalten, das sich im Zusammenleben in der Gemeinschaft durch Vertrauen, Verantwortung, Toleranz, Nächstenliebe und solidarisches Handeln äußert.

Im interreligiösen Kontext ist darüber hinaus insbesondere der trinitätstheologische Ansatz von Miriam Schambeck anschlussfähig.⁴⁴⁴ Miriam Schambeck stellt in ihrem Einführungsband zur interreligiösen Kompetenz überzeugend dar, dass das trinitarische Gottesbildes selbst Einheit in Differenz inkludiert. „Der Ursprungslose ist der Grund des Anderen. [...] Das Andere ist im Eigenen gegeben [...] wie sich auch das Eigene im Anderen wiederfindet.“⁴⁴⁵ Durch die Menschwerdung Gottes in Jesus Christus sowie durch seine Gegenwertigkeit in der Schöpfung wird Gott ein erfahrbarer Teil von uns, bleibt jedoch zugleich auch unverfügbar und fremd. In dieser in Liebe begründeten Hinwendung Gottes zur Schöpfung und den Menschen sieht Miriam Schambeck die Grundlage und das Wesen interreligiösen Lernens und entwirft somit eine theologische Hermeneutik des Fremden, die sich aufgrund ihres personalen Beziehungsansatzes insbesondere für subjektorientierte religionspädagogische Handlungskonzepte, wie es das Konzept der religionssensiblen Bildung darstellt, als anschlussfähig erweist, ohne dabei die Unverfügbarkeit und die Pluralität der Religionen infrage zu stellen.⁴⁴⁶

Im Verlauf der Arbeit wurde bereits dargestellt, dass sich in diesem Zusammenhang das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung⁴⁴⁷ für die Praxis in den Kindertageseinrichtungen gut eignet, weil es: 1. religiöse und weltanschauliche Diversität als Ansatzpunkt des religionspädagogischen Handelns betrachtet, 2. das Kind ins Zentrum der Bildungsprozesse stellt und damit anschlussfähig an fröhlpädagogische Handlungskonzepte ist, 3. die Beziehungsebene als Kern der religiösen Bildung und Erziehung ansieht und 4. durch den dem Konzept zugrunde liegenden „dreistufigen Religionsbegriff“⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ Vgl. Schambeck, Mirjam: *Interreligiöse Kompetenz* (2013).

⁴⁴⁵ Vgl. ebd., 125.

⁴⁴⁶ Friedrich Schweitzer kommentiert kritisch, wie Miriam Schambecks Ansatzpunkt der bedingungslosen Liebe als Ausgangspunkt interreligiösen Lernens mit der theologischen Wahrheitsfrage zu vereinbaren sei, und weist m.E. folgerichtig darauf hin, dass es sich in diesem Zusammenhang wahrscheinlich um ein katholisches Verständnis von Liebe handele, die jedoch keinen Anspruch auf Universalität erlaube. Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 153f. Miriam Schambecks Zugang dürfte daher insbesondere für den Diskurs und die Konzeptentwicklung der Kindertageseinrichtungen, Berufsschulen und Fachhochschulen in katholischer Trägerschaft interessant sein. Zu weiteren theologisch-hermeneutischen Zugängen interreligiösen Lernens vgl. Gärtner, Claudia: *Kompetenzorientierung* (2015), 286–290.

⁴⁴⁷ Der Begriff der religionssensiblen Erziehung wurde von Lechner und Gabriel in Bezug auf ihre Studie *Religion in der Jugendhilfe* (2005–2008) geprägt. Ausführliches dazu in Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁴⁸ Innerhalb seines Forschungsprojektes entwickelt Lechner auf der Grundlage des dreifachen Erfahrungsbegriffs einen dreifachen Religionsbegriff. Vgl. auch Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

trägerübergreifend – das heißt mit jeweils unterschiedlicher Zielsetzung für kommunale und konfessionelle Einrichtungen – umzusetzen ist.⁴⁴⁹

Zu einem späteren Zeitpunkt wird in Anlehnung an Friedrich Schweitzer genauer ausgeführt, inwieweit die religionspädagogischen Ansätze der Kindertheologie und der Elementarisierung in ihrer Verbindung dazu geeignet sind, eine methodisch-didaktische Konkretisierung religionssensibler Bildungsprozesse in Zusammenschau von Selbstbildungsprozessen und ko-konstruktivistischer Perspektive zu entwickeln und warum insbesondere ein narrativer methodischer Ansatz Potenzial zur Entfaltung von Bildungsszenarien hat, die sich in einem angemessenen Feld von Überschneidungspunkten zwischen handelndem und denkendem Selbst sowie angeregten und anregenden Kommunikations- und Aushandlungsprozessen in der Tradition einer ko-konstruktivistischen Linie bewegen.

Zunächst soll jedoch der bildungstheoretische Shift von einem eher themenbezogenen Curriculum hin zu einem kompetenzorientierten Lehrplan am konkreten Beispiel der interreligiösen Bildung nachvollzogen werden. Dabei sind auch beim Begriff der Kompetenzorientierung stets beide Pole mitzudenken: Welchen Lernzuwachs hat das einzelne Kind? Wie kann es sich in Bezug auf seine Fragen, Interessen und Fähigkeiten weiterentwickeln? Was bedeutet dieser Lernzuwachs des Einzelnen für das Zusammenleben in einer demokratischen Gemeinschaft? Wie können wir den individuellen Lernzuwachs in der Gruppe fruchtbar machen? Wie können wir in einer Kultur des Lernens einander ergänzen und bereichern? Insgesamt sollte es – in Anlehnung an den Kompetenzbegriff Weinerts – Ziel einer religionssensiblen Bildung sein, unterschiedliche Dispositionen des Problemlösens zu erkennen und wertzuschätzen, an den damit verbundenen individuellen Erfahrungen und Erlebnissen anzuschließen und darauf aufbauend neue Erfahrungsmöglichkeiten bereitzustellen, die eine Weiterentwicklung der Dispositionen ermöglichen, sowohl auf individueller als auch auf gemeinschaftsbezogener, gesellschaftlicher Ebene.⁴⁵⁰

Das zuvor im Kontext des Forschungsanliegens aufgegriffene Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung ist von seiner konzeptionellen Anlage her als ein Handlungskonzept interreligiöser Bildung zu verstehen, da es durch den sensiblen und wertschätzenden Umgang mit individueller und sozial eingebundener Religiosität in logischer Konsequenz ein

⁴⁴⁹ Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 332.

⁴⁵⁰ Zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit vgl. z.B. Weinert, Sabine: *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur* (2007), 89–106. Vgl. in Bezug auf die spirituelle Kompetenzentwicklung in der frühen Kindheit Tarsha, Mary S. / Narvaez, Darcia: *The Evolved Developmental Niche* (2022), 136–148.

Voneinander- und Miteinander-Lernen im Sinne interreligiöser Bildungsprozesse mitdenkt. Dennoch wird in Konzeptionen, die sich dezidiert mit interreligiöser Bildung auseinandersetzen, der bewusste und auch vorurteilsbewusste Umgang mit Vielfalt und Fremdheit inhaltlich sowie methodisch-didaktisch expliziter analysiert.

Im Folgenden wird eine Auswahl dieser resümierend und in direktem Bezug zur Zielsetzung dieser Arbeit dargestellt.⁴⁵¹ Einführend wird zunächst der Terminus „Interreligiöse Bildung“ aus einer Perspektive heraus definiert, die anschlussfähig an ein ganzheitliches und ressourcenorientiertes Bildungsverständnis ist.⁴⁵²

5.11 Didaktische Konzeptionen interreligiöser Bildung innerhalb der Religionspädagogik

5.11.1 Interreligiöse Bildung für alle versus interreligiöses Lernen?

Friedrich Schweitzer stellt in seiner Veröffentlichung *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance* dar, dass er den Begriff der „Interreligiösen Bildung (für alle)“⁴⁵³ aus mehrfacher Hinsicht dem des „Interreligiösen Lernens“⁴⁵⁴ vorzieht:

1. Die Verwendung des Begriffes „Interreligiöse Bildung“ suggeriert, dass neben sprachlichen, naturwissenschaftlich-mathematischen und weiteren Bildungsbereichen auch interreligiöse Themen Teil einer ganzheitlichen Bildung sind.
2. Der Begriff Bildung umschreibt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs den umfassenden Entwicklungsprozess von Selbst und Identität, der sich nicht auf schulische Bildungsprozesse beschränkt.⁴⁵⁵
3. „Interreligiöse Bildung für alle“ definiert eine allgemeine Bildungsaufgabe, die die entsprechende Förderung und Begleitung aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen miteinschließt.

⁴⁵¹ Die Auswahl wurde im Hinblick auf die Anwendbarkeit und Relevanz für den elementarpädagogischen Kontext getroffen.

⁴⁵² Vgl. die Ausführungen in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁵³ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 33 ff.

⁴⁵⁴ Hierbei bezieht sich Friedrich Schweitzer auf den vornehmlich in den 1990er Jahren entwickelten Ansatz des interreligiösen Lernens, der sich in deutlicher Bezugnahme zum interkulturellen Lernen entwickelt hat. Vgl. z.B. Lähnemann: *Das Projekt Weltethos in der Erziehung* (1995).

⁴⁵⁵ Zur Definition von Bildung als offener und lebenslanger Konstruktionsprozess des Individuums vgl. z.B. Schäfer, Gerd E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter* (2016), insb. 20–29.

4. Mit dem Begriff der „Interreligiösen Bildung für alle“ ist ein Qualitätsanspruch verbunden, der die Notwendigkeit einer inklusiven Ausrichtung und Planung interreligiöser Bildungsangebote und Entwicklungsbegleitung deutlich macht.⁴⁵⁶

Friedrich Schweitzer beschreibt folglich mit dem Begriff der „Interreligiösen Bildung für alle“ eine allgemeine Bildungsaufgabe, die sich unter anderem schon aufgrund der faktischen Interreligiosität unserer Gesellschaft ergebe, die eines toleranten Umgangs mit Vielfalt – auch religiöser Vielfalt – bedürfe. Zu dieser Bildungsaufgabe gehören für Friedrich Schweitzer jene Lernprozesse, die interreligiöses Lernen in einem engeren als auch in einem weiteren Sinn fördern, das heißt Momente des interreligiösen Lernens durch persönliche Begegnung sollten mit Momenten des indirekten interreligiösen Lernens als allgemeine Bildungsaufgabe für alle verschränkt werden.⁴⁵⁷

An diesen Gedanken anknüpfend finden in der geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung zur interreligiösen Bildung durch Narration sowohl direkte als auch indirekte interreligiöse Bildungsangebote Berücksichtigung. Interreligiöses Lernen im weiteren Sinne bezieht sich hier vornehmlich auf die religionssensible Responsivität in Bezug auf die Fragen und Interessen der Kinder und die daraufhin abgestimmte vorbereitete Umgebung. Interreligiöses Lernen im engeren Sinne meint die Momente der interreligiösen Begegnung während der und über die Erzählangebote und postnarrativen Erfahrungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten. Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals ist es dabei, die im Alltag beobachteten Themen, Fragen, Ausdrucks- und Handlungsformen der Kinder innerhalb initiiert interreligiöser Bildungsangebote aufzunehmen, einzubinden und gemeinsam mit den Kindern weiterzudenken, sodass sowohl „Alltags- / Grunderfahrungen“ als auch „religiöse / konfessionelle Erfahrungen“⁴⁵⁸ die interreligiösen Begegnungssituationen anreichern. Dabei sind in frühkindlichen Bildungsprozessen insbesondere spielerische und ästhetische Angebote fruchtbar, in denen die Kinder den jeweiligen Lerngegenstand über ihre Sinne wahrnehmen und mit eigenen Erfahrungen verbinden.⁴⁵⁹

⁴⁵⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 32 ff.; Ristiniemi, Jari: *Interaction of Religion and Culture* (2022), 34–46.

⁴⁵⁷ Vgl. hierzu Leimgruber: *Interreligiöses Lernen* (2007), 20 sowie die Ausführungen unter Punkt 5.11.2 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁵⁸ Zum dreistufigen Religionsbegriff vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff. sowie Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁵⁹ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 150 ff.

Aus einer Perspektive, die religiöses und interreligiöses Lernen als Teil der Allgemeinbildung betrachtet, bedeutet dies konkret:

Für einen religiös nicht einheitlichen gesellschaftlichen Kontext muss das Konzept religiöser Bildung die Fähigkeiten zur Identifikation und Abgrenzung, zum Fragetellen und Wertschätzen von Unterschieden in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern ausgehend von ihrem eigenen Erleben.⁴⁶⁰

Friedrich Schweitzers inklusive und allgemeinpädagogische Perspektive auf das Feld der interreligiösen Bildung ist anschlussfähig an einen Bildungsbegriff, wie er in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit ausgeführt wurde.

Jedoch bleibt die Zielsetzung (inter)religiöser Elementarbildung sowohl im religionspädagogischen als auch im allgemeinpädagogischen Diskurs unscharf, wenn damit weitgehend übergeordnete Ziele in Bezug auf Gesellschaft und Identität verbunden werden, die sich nur schwer in konkrete Praxiskonzeptionen übertragen lassen. In diesem Zusammenhang ist eine religionsdidaktische Erschließung interreligiöser Bildung notwendig, die die zuvor dargestellten grundlegenden Argumentations- und Zielorientierungen (inter)religiöser Bildung innerhalb didaktischer Konzeptionen interreligiösen Lernens aufnimmt und konkretisiert. Damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit Standards, Kompetenzen, Inhalten, Zugängen und Methoden. Friedrich Schweitzer, in Anlehnung an Claus-Peter Sajak,⁴⁶¹ führt dazu aus, „dass religionsdidaktische Fragen im engeren Sinne sich mit der grundsätzlichen Entscheidung für eine interreligiöse Öffnung [...] keineswegs automatisch erledigen. Vielmehr gilt umgekehrt, dass die Dringlichkeit solcher Fragen gerade dann zunimmt.“⁴⁶²

Im Folgenden werden daher didaktische Konzeptionen zusammengefasst dargestellt, die einerseits anschlussfähig an den dieser Arbeit zugrunde liegenden Bildungs- und Kompetenzbegriff sind und zugleich Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb des Elementarbereiches finden.

5.11.2 Vom interreligiösen Lernen zu einer kompetenzorientierten Didaktik der interreligiösen Bildung

Seit den 1990er Jahren hat sich in der Religionspädagogik die Didaktik des interreligiösen Lernens entfaltet. Insbesondere seit Beginn des 21. Jahrhunderts erlebte das Themenfeld eine

⁴⁶⁰ Ebd., 62.

⁴⁶¹ Vgl. Sajak, Claus-Peter: *Das Fremde als Gabe* (2010).

⁴⁶² Schweitzer: *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance* (2014), 64.

starke Konjunktur mit zahlreichen Veröffentlichungen. Für interreligiöse Lernprozesse im Elementarbereich sind vor allem jene Ausführungen bedeutsam, die interreligiöses Lernen als mehrdimensionales Lernen verstehen: sinnlich-ästhetische, sozial-emotionale, motorische, sprachliche und kognitive Lern- und Erfahrungsmomente werden berücksichtigt und gefördert.⁴⁶³

Ein so verstandenes mehrdimensionales interreligiöses Lernen, wie es im elementarpädagogischen Kontext konzeptionell insbesondere von Stephan Leimgruber in Zusammenarbeit mit Carola Fleck herausgearbeitet wurde,⁴⁶⁴ entspricht dem Charakter von frühkindlichen Bildungsprozessen, die sich vornehmlich nicht sprachlich-kognitiv abbilden, sondern zu einem Großteil auch in Form von ästhetischen, emotionalen und handlungsbezogenen Erfahrungs-, Verarbeitungs- und Ausdrucksmöglichkeiten.⁴⁶⁵ Die Autoren konzipieren dabei interreligiöse Lernmöglichkeiten innerhalb von indirekten und direkten Angeboten. Indirekte interreligiöse Lernangebote verstehen sie in Anlehnung an den dimensionalen Ansatz von Christoph Th. Scheilke und Friedrich Schweitzer⁴⁶⁶ als „interreligiöse Gestaltung von Raum, Zeit, Beziehungen, Körper, Erzählen, Kunst, Gemeinwesen und Spiel.“⁴⁶⁷ Daneben führen Stephan Leimgruber und Carola Fleck direkte interreligiöse Angebote in Form von religiösen Erzählungen, Ritualen, Zeugnissen oder Liedern auf, die vom pädagogischen Fachpersonal gestaltet werden: „Als Bildungsbegleiter_innen schaffen sie die Voraussetzungen für eine anregende Lernumgebung und setzen gezielte Impulse, erarbeiten zugleich in ko-konstruktiver Weise mit den Kindern Themen und nehmen Teil am entdeckenden und forschenden Lernen.“⁴⁶⁸ Als Grundlagen dienen dabei eine stufenspezifische Didaktik des interreligiösen Lernens sowie ein stufenspezifisches Kompetenzmodell, wonach Kompetenzen „schrittweise erworben, erweitert und verändert“⁴⁶⁹ werden:

⁴⁶³ Das mehrdimensionale Lernen geht auf die „Elementarbildung – das Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ von Johann Heinrich Pestalozzi zurück und wurde dann von Reformpädagog_innen unter dem Begriff der „Ganzheitlichen Pädagogik“ aufgenommen und weiterentwickelt. Im elementarpädagogischen Diskurs werden ganzheitliche, mehrdimensionale Lern- und Erfahrungsräume konstitutiv berücksichtigt und gefordert. Vgl. z.B. Liebertz, Charmaine: *Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig* (2001). Auch im schulischen Kontext findet eine mehrdimensionale Ausrichtung von Lehr-/Lernprozessen im Kontext von lernpsychologischer Forschung und Biografie begleitendem lebenslangen Lernen zunehmend Berücksichtigung. Vgl. z.B. Weber, Corinna: *Interdependenzen* (2012).

⁴⁶⁴ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011).

⁴⁶⁵ Vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit.

⁴⁶⁶ Vgl. Scheilke, Christoph / Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Kinder brauchen Hoffnung* (1999–2006.)

⁴⁶⁷ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 52.

⁴⁶⁸ Ebd., 78. Vgl. auch Moen, Kathrine: *Professional and Personal Values* (2022), 123–135.

⁴⁶⁹ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 25.

Eine interkulturelle und interreligiöse Kompetenz wird in Kindheit und Jugend aufgebaut, je nach den äußeren begünstigenden Faktoren [...]. Finden Kulturen und Religionen im jeweiligen Lernmilieu keine Aufmerksamkeit, dann können sich die betreffenden Fähigkeiten nur mühevoll entwickeln.⁴⁷⁰

Hierbei erachten sie für Kinder im Vorschulalter insbesondere eine Anregung und Förderung im Bereich der „ästhetischen Kompetenz“ für sinnvoll und altersangemessen. Kinder können anhand von ganzheitlichen Zugängen zu religiösen Erzählungen, Zeugnissen, Ritualen und Sakralräumen wichtige Ausdrucksformen der verschiedenen Religionen erfahren und kennenlernen sowie auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und auf diese Weise erste Grundlagen einer „Orientierungskompetenz“⁴⁷¹ erlangen. Ebenso sehen Stephan Leimgruber und Carola Fleck in der Phase der frühen Kindheit eine große Chance zur Förderung der religiösen und interreligiösen „Frage- und Ausdrucksfähigkeit“⁴⁷². Bereits Kinder im Kleinkindalter beschäftigen sich mit den großen Sinnfragen: Wo komme ich her? Wo gehe ich hin? Wer bin ich? Was ist der Sinn meines Lebens? Was ist gut? Was ist böse? Wer hat die Welt erschaffen?⁴⁷³ Diese sensibel im pädagogischen Alltag wahrzunehmen, anzuregen und aufzugreifen und so die religiöse Sprachfähigkeit zu fördern, helfe den Kindern bei der Entwicklung von tragfähigen Weltbildern und Wertevorstellungen.⁴⁷⁴ Daneben seien insbesondere in Kindertageseinrichtungen gute Möglichkeiten zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit gegeben, da die Einrichtungen einen „geschützten Raum für das Erlernen eines respektvollen Umgangs miteinander“⁴⁷⁵ böten und diesen auch an konkreten Beispielen und gemeinsamen Aktionen gezielt in Richtung Handlungsfähigkeit trainieren und festigen könnten.⁴⁷⁶

Das Kind wird als sich-selbstbildendes Subjekt in seiner aktiven Aneignung von Welt als Konstrukteur gesehen, das sich durch eigene Fragen und Interessen in Bezug auf seinen jeweils individuellen soziokulturellen Kontext, durch eine daran anknüpfende anregende Lernumgebung, authentische Vorbilder, vertrauensvolle, angstfreie Beziehungen und ganzheitliche Erfahrungen, elementare Wahrheiten und Lebensdeutungen erschließt.⁴⁷⁷ Somit ist der Ansatz anschlussfähig an einen Bildungsbegriff, der insbesondere auch die Entwicklung von

⁴⁷⁰ Ebd., 17.

⁴⁷¹ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 24

⁴⁷² Ebd., 24

⁴⁷³ Ein Fragenkatalog ist nachzulesen in: Oberthür, Rainer: *Kinder und die großen Fragen* (1995), 14 ff.

⁴⁷⁴ Vgl. Klein, Lothar / Vogt, Herbert: *Die richtige Frage* (2004), 204–209.

⁴⁷⁵ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 25.

⁴⁷⁶ Vgl. ebd., S. 24 f.

⁴⁷⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Was ist und wozu Kindertheologie?* (2003), 9–18.

Selbst und Identität miteinschließt. Friedrich Schweitzer entfaltet diesen für eine interreligiöse Didaktik und gliedert interreligiöse Bildungsprozesse, in Anlehnung an den von ihm und Christoph Scheilke entwickelten dimensionalen Ansatz, unter verschiedene Dimensionen / Aspekte: „Wissen“ in Bezug auf die Weltreligionen, „Erleben“ religiöser Praktiken und Rituale, „Einstellungen“ gegenüber anderen Religionen und Kulturen, „Sprachfähigkeit“ innerhalb des eigenen Glaubens und im Dialog mit Angehörigen anderer Religionen, „Handlungsfähigkeit“ im interreligiösen Setting.⁴⁷⁸ Stephan Leimgruber und Carola Fleck führen in ihrer Didaktik des interreligiösen Lernens aus, wie (inter)religiöse Kompetenz durch ein spiralförmiges, stufenspezifisches Lernen mit und von den Religionen, das schon in der Elementarbildung grundgelegt wird und durch einen mehrdimensionalen Ansatz geprägt ist, die Basis verschiedener Teilkompetenzen bilden kann: die „interreligiöse ästhetische Kompetenz“ (als „Fähigkeit, Zeugnisse, Phänomene und Personen anderer Religionen achtsam wahrzunehmen“), die „interreligiöse Orientierungskompetenz“ (als Fähigkeit, erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken), die „interreligiöse inhaltliche Kompetenz“, die „anamnetische Kompetenz“ (als „Fähigkeit zum interreligiösen Lernen durch Erinnerung“), die „interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit“, die „interreligiöse Kommunikationsfähigkeit“ (Dialogfähigkeit) und die „interreligiöse Handlungskompetenz“.⁴⁷⁹ Die Konzeption sucht demnach zum einen Anschluss an den aktuell im bildungspolitischen Diskurs viel umringten Kompetenzbegriff und die empirischen Erkenntnisse aus der Neurobiologie, nach denen Kompetenzen schon sehr früh domänenspezifisch und anregungsabhängig grundgelegt und gefördert werden können.⁴⁸⁰ Zugleich verpflichten sich die Autor_innen einer kindzentrierten Didaktik, die Lern- und Bildungsprozesse in der Phase der frühen Kindheit vor allem wahrnehmend, forschend und entdeckend versteht und entlang einer teilnehmenden Beobachtung fördert.⁴⁸¹

Die von Stephan Leimgruber und Carola Fleck ausgearbeiteten Teilkompetenzen geben dabei sowohl Hinweise in Bezug auf die Auswahl von Lerngegenständen als auch im Hinblick auf

⁴⁷⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 33–41.

⁴⁷⁹ Vgl. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen* (2007), 99–101.

⁴⁸⁰ Vgl. z.B. Weinert, Sabine: *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur* (2007), 89–106.

⁴⁸¹ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 14 ; Poulter, Saila / Castillo, Katja: *Subjectification* (2022), 47–60; Moen, Kathrine: *Professional and Personal Values* (2022), 123–135.

die Ermöglichung, Gestaltung und Beobachtung von Lernprozessen, in denen dem pädagogischen Fachpersonal eine „mäeutische Funktion“ zugeschrieben wird.⁴⁸²

Bezüglich einer klaren und trennscharfen Definition interreligiöser Kompetenz bleiben Stephan Leimgruber und Carola Fleck zwar relativ unscharf, meines Erachtens bieten jedoch insbesondere die aufgeführten Teilkompetenzen konkrete Hinweise für die Konzeptionierung einer Didaktik des interreligiösen Lernens in der Elementar- oder Primarpädagogik.

Vergleichen wir die von Stephan Leimgruber beschriebenen Teilkompetenzen mit den vier Kompetenzbereichen interreligiösen Lernens, wie sie von Joachim Willems aufgeführt werden: 1. Deutungs- und Urteilskompetenz (vgl. hierzu die Orientierungskompetenz bei Stephan Leimgruber), 2. Handlungskompetenz (analog die Handlungskompetenz bei Stephan Leimgruber), 3. Erwerb von religionskundlichen Kenntnissen (vgl. hierzu die inhaltliche Kompetenz bei Stephan Leimgruber), 4. Bildung von Haltungen und Einstellungen (vgl. hierzu die interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenz bei Stephan Leimgruber), sind diese inhaltlich nahezu kongruent.

Allerdings wählt Joachim Willems, der sich in seinen Ausführungen insbesondere auf interreligiöse Bildungsprozesse in der Sekundarstufe bezieht, in seiner didaktischen Konzeptionierung des interreligiösen Lernens die Akzentuierung „Interreligiöser Überschneidungssituationen.“⁴⁸³ Mit interreligiösen Überschneidungssituationen meint Joachim Willems Alltagssituationen, in denen sich Menschen unterschiedlicher religiöser oder weltanschaulicher Prägung begegnen und eine Inkongruenz in ihrer Perspektive deutlich wird. In der Auseinandersetzung mit eben dieser Inkongruenz, die Aspekte der Wahrnehmung und Sensibilität, Kommunikation, Hintergrundwissen und Deutung, Perspektivübernahme und Empathie erfordert, sieht der Autor die Chance, interreligiöse Kompetenz zu entwickeln. Joachim Willems steht damit in enger Verbindung zu Heinz Streibs „xenosophischer Religionsdidaktik“⁴⁸⁴, welche Fremdheit als produktive Ausgangslage für interreligiöse Lernprozesse zu nutzen sucht.

Der Ansatz über die interreligiösen Überschneidungssituationen erscheint durchaus plausibel, denn diese tangieren die Lebenswelt der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, geben Anlass zur Kommunikation und Diskussion und stellen somit einen möglichen Weg zur Förderung

⁴⁸² Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 16–26, 51–72.

⁴⁸³ Vgl. Willems, Joachim: *Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen* (2010), 202–219.

⁴⁸⁴ Vgl. Streib, Heinz: *Interreligiöse Lernprozesse* (2005), 230–243.

der (inter)religiösen Kommunikations-, Argumentations- und Deutungsfähigkeit dar, die relevante Aspekte der interreligiösen Kompetenz abbilden.

Allerdings ist im Zuge der gegenwärtigen Diskussion um interreligiöse Bildung davon auszugehen, dass bereits die meisten kleinen Kinder in ihrem Alltag von kultureller und religiöser Diversität umgeben sind.⁴⁸⁵ Hier stellen nicht nur Situationen der Inkongruenz mögliche Ausgangspunkte für (inter)religiöse Bildungsprozesse dar. Vielmehr ist es religionspädagogische Aufgabe, die großen Fragen der Kinder im Alltag sensibel wahrzunehmen sowie anzuregen und die Kinder in ihren Kommunikations- und Deutungsprozessen zu begleiten. Ausgehend von diesen Sinn- und Daseinsfragen, von Fragen des Zusammenlebens, des Selbst und des Überirdischen, mit denen sich Kinder bereits vor Eintritt in die Schule beschäftigen,⁴⁸⁶ lassen sich Unterschiede entdecken und ergründen, Ähnlichkeiten feststellen, verschiedene Meinungen und Erfahrungen austauschen. Höchstwahrscheinlich tauchen dabei auch immer wieder Fragen und Interessen auf, die durch eine entdeckte Inkongruenz entstehen,⁴⁸⁷ und selbstverständlich geben auch diese Anlass zu Kommunikation und Vertiefung, jedoch entwickeln sich Lernmotivation und Neugier nicht ausschließlich durch Irritation und die didaktische Begleitung dieser. Zwar bieten insbesondere diese irritierenden Momente gute Ausgangspunkte für nachhaltige interkulturelle oder interreligiöse Lernprozesse, da anhand dieser automatisierten Umgangsweisen mit Fremdheit (Helfen, Kontrollieren, Missionieren, richtendes Urteilen) entgegengewirkt werden kann.⁴⁸⁸ „Zugleich inspirieren sie den Forschergeist der Kinder.“⁴⁸⁹

Kinder sind bei der Entwicklung ihrer Identität aber auch auf soziale Interaktionen angewiesen. „Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses.“⁴⁹⁰ Sie brauchen vertrauensvolle Beziehungen, Menschen, die sie bestätigen, an denen sie sich spiegeln können und an denen sie ein Gegenüber erfahren können.⁴⁹¹ Zugleich benötigen sie eine Lernumgebung, die ihnen dabei hilft, lebensweltliche Zusammenhänge und Erfahrungen einzuordnen und sich vertieft damit auseinanderzusetzen.

⁴⁸⁵ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 6–12.

⁴⁸⁶ Vgl. Biesinger, Albert: *Religion als Modus der Weltbegegnung* (2018), 16; oder Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

⁴⁸⁷ Vgl. z. B. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 25, 60, 81.

⁴⁸⁸ Vgl. Schäffter, Ortfried (Hg): *Das Fremde* (1991), 11–42.

⁴⁸⁹ Mead, George H.: *Geist, Identität und Gesellschaft* (1973), 177.

⁴⁹⁰ Baer, Udo: *Kreative Leibtherapie* (2012), 210.

⁴⁹¹ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 17.

Dabei wählen Kinder im Kita-Alter gerne auch Themen, Tätigkeiten und Materialien aus, die ihnen bereits vertraut sind. Das Anknüpfen an vorhandenes Erfahrungswissen gibt ihnen Sicherheit.⁴⁹² Es ist ein ausgewogenes dynamisches Zusammenspiel von Gleichheits- und Fremdheitserfahrungen in einer vertrauensvollen und toleranten sozialen Gemeinschaft, die das Kind in seinem Identitätsbildungsprozess unterstützen: Anerkennung und Wärme, Spiegelung und Irritation oder Reibung wirken hier positiv zusammen.

In diesem Kontext können Sinn- und Glaubensgeschichten aus den Kulturen und Religionen einen geeigneten Lerngegenstand darstellen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, Unterschiede, Faszinierendes und Befremdliches in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen, indem die Zuhörenden durch das Medium der Erzählung einander im kulturhistorischen Kontext begegnen. Die Erzählung stellt eine Brücke dar, zwischen Früher und Heute, zwischen dem Eigenen und dem Fremden, dem Inneren und der äußeren Welt, und fungiert somit als Medium der Begegnung und Verständigung.

In der Tradition Martin Bubers, Johannes Lähnemanns oder Folkert Richerts sieht Stephan Leimgruber die Begegnung als „Königsweg“ interreligiösen Lernens an. In diesem Zusammenhang differenziert er zwischen „direktem interreligiösen Lernen“ oder auch „interreligiösem Lernen im engeren Sinne“ durch die direkte Begegnung von Angehörigen verschiedener Religionen sowie „indirektem interreligiösen Lernen“ oder auch „interreligiösem Lernen im weiteren Sinne“ durch die Begegnung mit anderen Religionen, vermittelt durch Geschichten, Symbole und Bilder oder den Besuch von sakralen Räumen.⁴⁹³

Der Ansatz des Dialog- und Begegnungslernens, wie er unter anderem von Johannes Lähnemann und Stephan Leimgruber vertreten wird, erfährt im pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs zum Teil aber auch Kritik, da dieser von Kulturen als distinkten und differnten Größen ausgeht, die einander als gegenüberstehende abgeschlossene Systeme begegnen.

Zwar beschreibt Stephan Leimgruber eine Hin- und Herbewegung, sie ereignet sich aber zwischen homogenen, in sich abgeschlossenen Systemen, die sich nicht wechselseitig beeinflussen können. Pluralisierung kommt im Sinne eines mengentheoretischen Denkens zum Tragen, das die Vielfalt von Religionen anerkennt, sie aber als in sich geschlossene, intern homogene Systeme begreifen muss.

⁴⁹² Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 77.

⁴⁹³ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 16 f.

Aushandlungsräume gibt es weder zwischen Kulturen und Religionen noch in diesen Systemen selbst.⁴⁹⁴

Wie bereits im dritten Kapitel ausgeführt, liegt der vorliegenden Arbeit ein dynamischer und hybrider Kultur- und Religionsbegriff zugrunde, der Kulturen und Religionen als flexible und komplexe Systeme betrachtet, die von unterschiedlichsten Differenz- und Überschneidungslinien geprägt sind, und damit Tendenzen des *Otherings* respektive unreflektierten und homogenisierenden kulturellen und ethischen Identitätszuschreibungen entgegenwirkt.⁴⁹⁵ Interkulturalität und Interreligiosität sind in diesem Sinne nicht als Materialität zu denken, sondern als De-Konstruktionswerkzeug gegenüber bestehenden Homogenisierungs- und Pluralisierungstendenzen zu verstehen.⁴⁹⁶ Die Anfragen an Johannes Lähnemann und Stephan Leimgruber sind folglich dahingehend plausibel, als dass sie das interreligiöse Lernen als ein Begegnungslernen zwischen zwei distinkten Größen formulieren, mehr noch plädieren Carola Fleck und Stephan Leimgruber in ihrer Arbeitshilfe für einen kumulativen, schrittweisen Aufbau interreligiösen Begegnungslernens und empfehlen den Erzieher_innen „die komplexe Situation zunächst auf zwei differente Systeme zu vereinfachen und exemplarisch miteinander zu verbinden. Später kann eine dritte Kultur hinzugenommen werden.“⁴⁹⁷

Bettina Brandstetter konstatiert im Hinblick auf die Definition und Zielsetzung interkulturellen und interreligiösen Lernens innerhalb der Konzeptionierung von Stephan Leimgruber und Carola Fleck: „Das Wechselverhältnis von Homogenisierung und Pluralisierung wird dabei epistemologisch stark diszipliniert, um die mit Diversität einhergehende Komplexität zu begrenzen.“⁴⁹⁸ Auch die Betonung der religiösen Fremdheit („Dieses Lernen ist zunächst ein erstes Zur-Kennntnis-nehmen der religiösen Andersheit“⁴⁹⁹) und die Festlegung der eigenen Religion als Ausgangspunkt interreligiöser Lernprozesse („Nur dort kann interreligiös gelernt und Fremdheit respektvoll zur Kenntnis genommen werden, wo das Eigene bereits besteht, bekannt ist und gelebt wird“⁵⁰⁰) kommentiert Bettina Brandstetter kritisch und zeigt anhand der Ergebnisse ihrer empirischen Studie auf, dass ebendiese statische, homogenisierende und

⁴⁹⁴ Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 251.

⁴⁹⁵ Vgl. Gmainer-Pranzl: *Welt-Theologie* (2012), 408–433. Gaeron, Liam Francis / Kuusisto, Arniika: *The Re-Imagined Other* (2022), 19–33.

⁴⁹⁶ Vgl. Gruber, Judith: *Theologie nach dem Cultural Turn* (2013).

⁴⁹⁷ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 15.

⁴⁹⁸ Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 249.

⁴⁹⁹ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen* (2011), 16.

⁵⁰⁰ Leimgruber: *Interreligiöses Lernen* (2007), 15.

reduzierende Sichtweise von Kulturen und Religionen in der pädagogischen Praxis der Elementareinrichtungen mitunter zu interkulturellen und interreligiösen Lernsettings beiträgt, die deutlich ausgeprägte Homogenisierungs- und Pluralisierungstendenzen beinhalten und zum Teil gesellschaftlich verankerte und vereinheitlichende Konnotationen und Vorurteile in Bezug auf kulturelle, nationale und religiöse Zugehörigkeiten reproduzieren und verstärken.⁵⁰¹ Insbesondere „interkulturelle Lernszenarien“, in denen sich in sehr reduzierter und unkritischer Art und Weise mit „fremden Kulturen“ anhand von vorurteilsbehafteten Klischees beschäftigt wird, geben zu denken und zeigen auf, wie die reflexive Auseinandersetzung mit einer faktischen Diversität vor Ort durch die Thematisierung des „Fremden in der Ferne“ und die damit verbundene Reduktion von Komplexität umgangen wird.⁵⁰² Anhand von Beispielen, in denen aufseiten der Erzieherin eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit systemkritischen und inklusiven Modellen interkulturellen Lernens innerhalb der Ausbildung stattgefunden hat, wird deutlich, dass eine stetige reflexive und dynamische Bewusstmachung und Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Haltung und Einstellung und den damit verbundenen exkludierenden und vereinnahmenden Tendenzen im Hinblick auf das pädagogische Handeln im Sinne einer Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit und einer solidarischen Gemeinschaft konstitutiv ist.⁵⁰³

Auch Friedrich Schweitzer spricht sich gegen einen Weltreligionen-Ansatz aus, in dem Kulturen und Religionen „als abstrakte Lehrgebäude“⁵⁰⁴ und homogene, in sich geschlossene Systeme dargestellt werden. Dennoch plädiert Friedrich Schweitzer für ein Begegnungslernen,⁵⁰⁵ legt den Schwerpunkt – angelehnt an die Konzeptionierung der Religionsbegegnung nach Karl Ernst Nipkow – aber auf eine Hinwendung zur gelebten Religion im Alltag und trägt somit dem geschichtlichen Wandel und der damit verbundenen stetigen Dynamik Rechnung, von dem Religionen und ihre Glaubensangehörigen jeweils beeinflusst sind.⁵⁰⁶ Analog spricht sich Friedrich Schweitzer auch im Hinblick auf ein Identitätsverständnis dafür aus, dieses als

⁵⁰¹ Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 249, 89–186. Vgl. auch Brandstetter, Bettina: *Religious plurality* (2022), 87–101.

⁵⁰² Vgl. Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 200. Die Autorin zeigt anhand der Interpretation eines Leitfadenterviews mit einer Erzieherin auf, wie als „interkulturelles Lernen“ beschriebene „Reise-um-die-Welt-Projekte“ einen stark reduzierten und unreflektierten Umgang mit Diversität spiegeln. Zur Kritik an vergleichbaren vorurteilsreproduzierenden Pluralisierungstendenzen in der pädagogischen Praxis vgl. auch Wagner, Petra (Hg.): *Handbuch Kinderwelten* (2008), 25; Brandstetter, Bettina: *Religious plurality* (2022), 87–101. Vgl. auch: Gaeron, Liam Francis / Kuusisto, Arniika: *The Re-Imagined Other* (2022), 19–33.

⁵⁰³ Vgl. Brandstetter, Bettina: *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln* (2020), 206–210.

⁵⁰⁴ Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 47.

⁵⁰⁵ Vgl. Abschnitt 5.11.1 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁰⁶ Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 47.

dynamisch, hybrid und in sich pluriform zu denken, auch in Bezug auf religiöse Identitäten.⁵⁰⁷ Er sieht insbesondere in der Begleitung der persönlichen und sozialen Identitätsbildung in einer faktisch pluralen und vielfach ausdifferenzierten Welt die Begründung und das Ziel interreligiöser Bildung als Teil der Allgemeinbildung.⁵⁰⁸

Im Kontext der interreligiösen Bildung gewinnt die Entgegensetzung von Selbst und Anderem dabei eine zusätzliche Bedeutung, [...] nicht jedoch einfach verstanden im Zusammenhang religiöser Traditionen oder Institutionen [...], sondern ganz allgemein als Ausdruck des mit dem eigenen Ich oder Selbst verbundenen Gefühls der Nähe und des Vertrauten. In diesem Sinne ist interreligiöse Bildung mit einem dynamischen, nämlich interaktiven und häufig konflikthaften Prozess der Herausbildung eines Selbst in Beziehungen verbunden.⁵⁰⁹

Überdies erläutert Friedrich Schweitzer, dass eine zeitlich chronologische Abfolge, worin Begegnungslernen nur nach einer zuvor stattgefundenen religiösen Identitätsbildung sinnvoll und möglich ist, auf der Grundlage des *Cultural Turn* und einer faktischen interkulturellen und interreligiösen Lebenswelt der Kinder nicht haltbar ist: „Zum anderen sind Identitätsbildung und Begegnung [...] eng miteinander verzahnt. Pädagogisch und entwicklungspsychologisch gesehen geht es hier nicht um ein zeitliches Nacheinander, sondern um gleichzeitig wahrzunehmende Pole einer Gesamtaufgabe.“⁵¹⁰

Wenngleich die Definitionen von Kultur, Religion und Identität in Stephan Leimgrubers und Carola Flecks Arbeitshilfe zum interreligiösen Lernen in der Kita und damit verbunden die analysierte Ausgangslage interreligiöser Lernprozesse im Kontext dynamischer Identitätstheorien wissenschaftlich umstritten sind, weist die Konzeption in anderen Bereichen eine deutliche Nähe zum Entwurf einer interreligiösen Bildung für alle, wie sie Friedrich Schweitzer entwirft, auf:

1. Beide Konzeptionen sehen in früh wahrgenommenen und geförderten interreligiösen Bildungsprozessen eine Chance für die Herausbildung domänenspezifischer Basiskompetenzen im Sinne einer stufenförmigen Kompetenzentwicklung, die sich entlang der Bildungsbiografie fortsetzt.⁵¹¹

⁵⁰⁷ Vgl. ebd., 137.

⁵⁰⁸ Vgl. ebd., 14.

⁵⁰⁹ Ebd., 115.

⁵¹⁰ Ebd., 116. Leimgruber: *Interreligiöses Lernen* (2007), 15.

⁵¹¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 162–175. Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 17.

2. Sowohl Friedrich Schweitzer als auch Stephan Leimgruber und Carola Fleck betonen das entdeckende, erfahrungsorientierte und ästhetische Lernen im Kontext interreligiöser Elementarbildung.⁵¹²
3. Interreligiöse Elementarbildung wird, ebenso wie auch in einem überwiegenden Teil der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder, als wichtiger Bestandteil der Allgemeinbildung definiert.⁵¹³
4. Beide Entwürfe gliedern interreligiöse Bildung in ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis in verschiedene „Dimensionen“⁵¹⁴ und integrieren darin kognitive, affektive und performative Aspekte.
5. Beide Konzeptionen formulieren interreligiöses Lernen in erster Linie als dialogorientiertes Begegnungslernen aus.⁵¹⁵

Trotz der angeführten Kritik stellen die von Stephan Leimgruber und Carola Fleck entworfenen „Dimensionen interreligiösen Lernens“ sowie eine damit verbundene

⁵¹² Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 162 ff. Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 24 f.

⁵¹³ Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 34. Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 9.

⁵¹⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 35. Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 24 f.

⁵¹⁵ In diesem Punkt unterliegen die Konzeptionen einer differentiellen Akzentuierung im Hinblick auf die Ausgangspunkte interreligiöser Begegnung. Während Carola Fleck und Stephan Leimgruber in ihrer Arbeitshilfe primär religiöse Traditionen und Lehren innerhalb eines dimensional-analytischen Ansatzes mithilfe der Elementarisierung zum erfahrbaren Lerngegenstand der interreligiösen Begegnung verstehen, entfaltet Friedrich Schweitzer Begegnungslernen überwiegend entlang der persönlichen existentiellen Fragen und Erfahrungen sowie an der gelebten Religion und Religiosität der Dialogpartner. Gleichwohl konstatiert Schweitzer: „Die ausschließliche Konzentration auf die gelebten Formen von Religion erweist sich allerdings ebenfalls als unzureichend, wenn es tatsächlich zu einer Begegnung mit den Glaubensüberzeugungen einer Religion kommen soll [...] Dabei ist gerade der Vergleich zwischen der Überlieferungsgestalt einer Religion und den gelebten Formen dieser Religion aufschlussreich und interessant.“ (Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 66). Analog dazu betonen auch Stephan Leimgruber und Carola Fleck den Erfahrungsbezug: „Im Kindergarten ist als Erstes das Prinzip des Erfahrungsbezugs nötig. Deshalb sollen jene Fragen und Themen angesprochen werden, die sich den Kindern stellen und mit denen sie sich auseinandersetzen.“ (Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 48). Jedoch deuten die anschließenden Ausführungen zu den Prinzipien „vom Nahen zum Fernen“, „Ähnlichkeiten entdecken durch Vergleiche“, „an Differenzen arbeiten und respektieren“ erneut auf eine eher statische Definition von Identitäten, Kulturen und Religionen hin (ebd., 49). Hier gilt es m.E., analog zu der bereits zitierten Kritik an Stephan Leimgrubers Entwurf zum Interreligiösen Lernen, unbedingt zu vermeiden, dass vereinnahmende, stark simplifizierende und vorurteilsbestärkende Lerninhalte vermittelt werden, die dem dynamischen und hybriden Charakter von Kulturen und Religionen sowie der Vielzahl an dynamischen Differenz- und Überschneidungslinien aufseiten der religiösen Identitäten nicht gerecht werden. In diesem Zusammenhang empfiehlt sich insbesondere eine dialog- und teilhabeorientierte, inklusive Haltung gegenüber den Kindern und Familien (Vgl. z.B. Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt* (2006)). Diesbezüglich erscheinen die Ausführungen von Carola Fleck und Stephan Leimgruber zur „Mitverantwortung der Eltern“ im Sinne einer vorurteilsbewussten und ressourcenorientierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die von inklusiven Teilhabestrukturen geprägt ist, sowohl rhetorisch als auch konzeptionell bedenkenswert: „Schwierig ist es für Erzieherinnen, religiös desinteressierten Eltern argumentativ zu begegnen [...] nicht minder schwierig ist es für viele Erzieher/-innen, religiös sehr engagierten Eltern zu begegnen, die ihre (oftmals engen) Vorstellungen von religiöser Erziehung und Bildung im Kindergarten durchsetzen wollen. Für sie ist es ebenso wichtig wie für Eltern anderer Religionszugehörigkeit, frühzeitig mit der religionspädagogischen Konzeption des Kindergartens vertraut gemacht zu werden. Das selbstbewusste Vertreten dieser Konzeption trägt zur Profilierung des Kindergartens bei, ohne ausgrenzend zu erscheinen.“ (Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 109).

entwicklungsspezifische interreligiöse Didaktik, die stufenförmig entlang der Biografie angelegt ist,⁵¹⁶ aus meiner Sicht ein gutes Grundgerüst zur Begleitung religiöser und interreligiöser Bildungsprozesse in der frühen Kindheit dar. Carola Fleck und Stephan Leimgruber entwerfen eine Didaktik, die sowohl alltagsintegrierte und an die teilnehmende Beobachtung geknüpfte Lernprozesse miteinbezieht als auch das Lern- und Erfahrungsfeld *Religion und Ethik* durch arrangierte Lehr-/ Lernprozesse anzureichern sucht. In diesem Zusammenhang schlagen Autorin und Autor das Elementarisierungskonzept von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer als didaktische Grundstruktur vor,⁵¹⁷ „um der Wechselbeziehung zwischen Kindern, Erwachsenen und Themen gerecht zu werden.“⁵¹⁸ Dabei stellen die in Kapitel 3 bereits genannten empirischen Erkenntnisse aus Neurowissenschaft und Lernpsychologie in Bezug auf die Förderung frühkindlicher Kompetenzentwicklung einen wichtigen Orientierungsrahmen dar: In einer vorbereiteten Umgebung, die das eigeninitiative, selbstgesteuerte und bewegte Erfahrungslernen der Kinder durch vielfältige Materialien und ganzheitliche Bildungsangebote nach dem Prinzip der Reduktion von Komplexität unterstützt, sowie über vertrauensvolle, sichere Beziehungsstrukturen kann sich die individuelle Religiosität des Kindes entfalten.

Lehr-/Lernprozesse werden in diesem Kontext als Konsequenz der teilnehmenden Beobachtung der Kinder in ihrem Alltag und unter Einbezug ihrer Lebenswelt, das heißt auch in enger Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern, geplant. Gleichzeitig gilt es, ausreichend Zeit und Raum für eine entdeckende, forschende und mehrdimensionale Erkenntnisgewinnung innerhalb interaktionaler Kommunikations- und Handlungsprozesse zur Verfügung zu stellen.

In der Literatur zum (inter)religiösen Lernen / zur (inter)religiösen Bildung wird das Erzählen vielfach als geeignete Lernform aufgeführt.⁵¹⁹ Zum einen, da die Religionen von ihrem Ursprung her „Erzählgemeinschaften“⁵²⁰ sind und sich die drei abrahamitischen Religionen auf gemeinsame, aber zum Teil unterschiedlich akzentuierte und interpretierte Erzählungen

⁵¹⁶ Stufenförmig meint aus dem Verständnis dieser Arbeit heraus keine hierarchische stringente Stufenabfolge, sondern die Wahrnehmung ganzheitlicher sinn- und erfahrungsorientierter Bildungsprozesse in der Phase der frühen Kindheit und den Entwurf einer daran angepassten Didaktik.

⁵¹⁷ Vgl. Boschki, Reinold: *Einführung in die Religionspädagogik* (2008), 138 f.

⁵¹⁸ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 18.

⁵¹⁹ Vgl. z.B. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 182–188; Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 72 ff.; Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 48 ff.; Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 225–243.

⁵²⁰ Vgl. dazu den kurzen Überblick über die Kulturgeschichte des Erzählens in Kapitel 6.1 der vorliegenden Arbeit.

beziehen.⁵²¹ Zum anderen, da über das Erzählen, wenn es deutungsoffen vollzogen wird und an die Erfahrungswelt der Kinder anknüpft, individuelle Zugangs- und Interpretationsmöglichkeiten für jedes Kind initiiert werden können. Dadurch können über die Begegnung mit einer Erzählung aus dem historisch-traditionellen Kontext existenzielle Themen, Fragen und Erfahrungen der Gegenwart diversitätssensibel aufgegriffen, diskutiert und handlungsbezogen reflektiert werden. Darüber hinaus wird dem biblischen Erzählen ein Resilienz- und gemeinschaftsförderndes Potenzial zugeschrieben.⁵²² Aus interreligiöser Perspektive drängt sich die Frage auf, ob dieses Potenzial seine Erweiterung nicht auch in Bezug auf eine interreligiöse Auswahl der Erzählungen beziehungsweise durch eine interreligiöse / intertextuelle Erschließung biblischer Erzählungen finden kann.⁵²³

Das Ziel der geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung interreligiöser Elementarbildung besteht darin, interreligiöse Begegnung über narrative Zugänge zu gestalten. Diese Begegnung stellt, initiiert im häufig faktisch interkulturell und interreligiös geprägten Lebens- und Lernraum der Kindertageseinrichtung, die Möglichkeit des interreligiösen Lernens sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne dar. Über die Erzählung werden elementare Strukturen, Wahrheiten und kulturhistorisches Hintergrundwissen vermittelt. In der Erzählsituation selbst und in postnarrativen Spiel- und Gesprächssituationen wird, bedingt durch eine häufig kultur- und religionsheterogene Gruppenzusammensetzung, eine faktische Begegnung von Angehörigen verschiedener Kultur- und Religionsgemeinschaften möglich.⁵²⁴ Eben dieses Zusammenspiel eröffnet den Raum, einander im Kontext eines gemeinsamen Erlebnisses zu begegnen, sich darüber auszutauschen, eigene Erfahrungen damit zu verbinden, die Erlebnisse und Erfahrungen anderer kennenzulernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontextuell einzubinden.⁵²⁵

⁵²¹ Vgl. z.B. die Ausführungen zur Jona-Erzählung im interreligiösen Kontext in Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 72 ff.

⁵²² In Bezug auf biblisches Erzählen vgl. Möller, Rainer / Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 225–238; Steinkühler, Martina: *Bibelgeschichten* (2011), insb. 9–40, 177–200, 255 ff.; Harz, Frieder: *Bibel erzählen* (2014), 155–167.

⁵²³ Vgl. z.B. Bubenheim: *Jona als Schlüssel zu Bibel und Koran. Intertextuelle Lektüre im katholischen Religionsunterricht* (2022), insb. 14–19. Zum religiösen Erzählen für im Islam vgl. z.B.: İçik, Tuba: „Erzählen“ als *Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart* (2025), 81–104.

⁵²⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang das Zitat von Friedrich Schweitzer: „Dabei ist gerade der Vergleich zwischen der Überlieferungsgestalt einer Religion und den gelebten Formen dieser Religion aufschlussreich und interessant.“ Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 66.

⁵²⁵ Gemeinsamkeiten und Unterschiede beziehen sich dabei nicht im Besonderen auf Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit, sondern auf individueller Ebene durch eine Vielzahl von Diversitäts- und Überschneidungslinien und somit auch auf den intrareligiösen Kontext.

Friedrich Schweitzer visualisiert das Zusammenwirken verschiedener Formen von Religionsbegegnung in folgendem Schaubild:

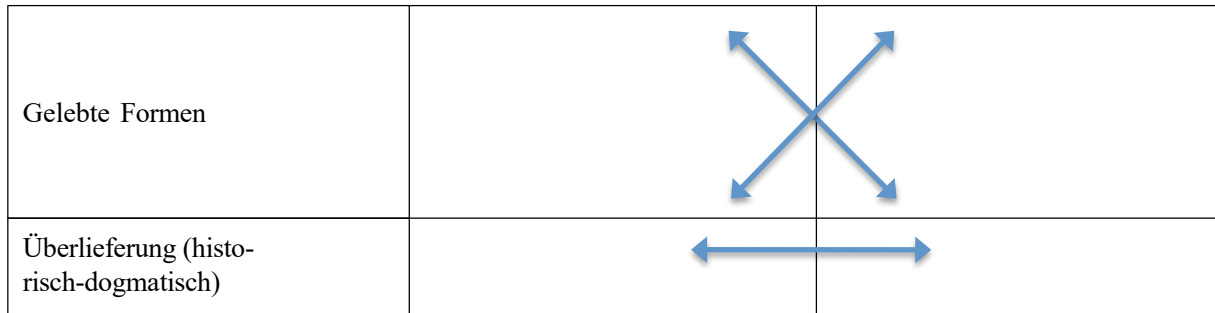


Abbildung 3: Zusammenwirken verschiedener Formen von Religionsbegegnungen nach Schweitzer

Im Hinblick auf interreligiöse Bildung sind demnach folgende Formen der Begegnung sind möglich:

- zwischen verschiedenen Formen gelebter Religion,
- zwischen verschiedenen historisch-dogmatischen Ausdrucksformen,
- zwischen historisch-dogmatischen Ausdrucksformen der eigenen Religion und gelebten Formen einer anderen Religion.⁵²⁶

An verschiedenen Stellen im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit wurde das Potential narrativer Zugänge bereits punktuell entfaltet. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich nun explizit und multiperspektivisch mit Narration und einer narrativen Didaktik. Ziel der Zusammenschau ist die hermeneutische Integration religionspädagogischer Theoriebildung in einen bezugswissenschaftlichen Kontext. Religionssensible Erziehung, wenn sie als alltagsintegrierte Querschnittsaufgabe verstanden wird, sucht Rezeptions- und Reflexionsmöglichkeiten nicht nur innerhalb eines fachwissenschaftlichen Diskurses⁵²⁷, der religionspädagogische, systematisch-theologische, religionsgeschichtliche Perspektiven sowie empirische Ergebnisse aus der praktischen Theologie zugunsten einer materialen Horizonterweiterung und didaktischen Elementarisierung aufnimmt, sondern integriert darüber hinaus die für die spezifische Theoriebildung oder didaktische Konzeptionierung relevanten Theorien und Erkenntnisse aus den humanwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen: „Die Religionspädagogik ist

⁵²⁶ Vgl. ebd., 130.

⁵²⁷ Innerhalb einer pluralitätssensiblen Theoriebildung sind dabei nicht nur christliche Perspektiven zu integrieren, sondern auch zentrale Einsichten aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs mit anderen Religionen zu berücksichtigen. Vgl. z.B. in Bezug auf den Islam Aslan, Ednan: *Early Childhood Education in Islam* (2022), 413–423.

herausgefordert, rezipierte Konzepte und Theorien in den Eigensinn religionspädagogischer Theoriebildung zu integrieren.“⁵²⁸ Dabei kann eine multiperspektivische thematische Erschließung insbesondere in einem allgemeinpädagogischen Handlungsfeld dazu beitragen, eine religionssensible Erziehung aller Kinder innerhalb eines breiten humanwissenschaftlichen Diskurses zu begründen und eine Sensibilität in Bezug auf unterschiedliche Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erwartungshaltungen zu entwickeln.

Das mündliche Erzählen stellt dabei eine der elementarsten und ältesten Kulturtechniken in der Geschichte der Menschheit dar, ist Grundlage des kulturellen Gedächtnisses und der sprachlichen Entwicklung. Narrative Ansätze beschäftigen Menschen in unterschiedlichen Wissens- und Forschungsdisziplinen sowie Arbeitsfeldern: Die Wiederentdeckung der Tradition des mündlichen Erzählens ist seit den 1980er Jahren an vielen Stellen vernehmbar: in den Kulturhäusern, in der Seniorenarbeit, in Kitas und Schulen, Firmen und Arbeitsorganisationen, Psychotherapie und Seelsorge.⁵²⁹

Ganz allgemein geht damit eine Aufwertung sowohl des Ästhetischen als auch des Affektiven einher. Man erkannte an, dass erzählte Geschichten die Bereitschaft und Fähigkeit zum Einfühlen in fremde Personen fördern. [...] Die Begriffe Empathie, Motivation, Deutung und Sinn versprechen eine tiefere Verbindung zu unseren lebensweltlichen Erfahrungen, die in Form von ‚Emplotments‘ (White 1991) die Mittel zur Bewältigung von Kontingenz bereitstellen.⁵³⁰

Narrative Zugänge und die damit verbundenen Potenziale und Ziele werden daher vermehrt aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen beleuchtet. Die daraus abzuleitenden Erkenntnisse wirken wie ein hermeneutischer Zirkel, der die Kulturtechnik des mündlichen Erzählens als zentralen Schlüssel individueller und gesellschaftlicher Entwicklung umkreist.

Das nachfolgende Kapitel hat zum Ziel, mittels einer multiperspektivischen theoretischen Herleitung differenzierte Handlungsoptionen und methodisch-didaktische Implikationen für die religionspädagogische Praxis innerhalb eines narrativen Ansatzes religionssensibler Bildung in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Konstitutiv bleibt dabei eine Rückbindung an die fachwissenschaftlichen Disziplinen:

⁵²⁸ Gennerich, Karsten / Riegel, Ulrich: *Wissenschaftstheorie* (2015).

⁵²⁹ Vgl. z.B. das Projekt *ErzählZeit* in Kitas und Schulen (www.erzaehlzeit.de), Katholische Beratungsstelle für Ehe- Familien- und Lebensfragen (Hg.): *Die heilsame Kraft des Erzählens* (2015); Krallmann, Peter: *Ein Koffer voller Erinnerungen* (2014).

⁵³⁰ Hartung, Olaf / Steininger, Ivo / Fuchs, Thorsten (Hg.): *Lernen und Erzählen* (2011), 15.

In der Übernahme von Theorien und Konzepten aus den Bezugswissenschaften entsteht Innovationspotenzial für die Religionspädagogik, durch die Integration dieser Theorien und Konzepte in religionspädagogische Erkenntniswege wird die Anschlussfähigkeit innovativer Ansätze an den bisherigen religionspädagogischen Diskurs gewährleistet.⁵³¹

⁵³¹ Gennerich, Karsten / Riegel, Ulrich: *Wissenschaftstheorie* (2015).

Kapitel 6: Von der Kraft des mündlichen Erzählens

6.1 Kulturhistorische Perspektiven – Zur Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens

In Afrika ist die mündliche Tradition eine unsichtbare, aber hörbare Kultur, ein Allgemeinwissen, das über Erfahrung durch den Mund einer Person fließt und andere bereichert.

Amadou Hampâté Bâ

In schriftlosen Kulturen wurde das kulturelle Gedächtnis seit Anbeginn der Menschheit durch mündliche Erzählungen weitergegeben. So wurden in Form von Geschichten und Mythen Wissen und Vorstellungen zu den eigenen Wurzeln, zum Zusammenleben in der Gruppe und mit der Natur sowie zu verschiedenen Techniken des täglichen Lebens und Überlebens an die nächsten Generationen übermittelt. „Die Geschichten können verschiedenen Funktionen für die Gemeinschaft erfüllen; mit ihrer Hilfe werden die Kinder belehrt und erzogen, Rechtsstreitigkeiten ausgehandelt, den Toten verschafft man Zerstreuung, die Entstehung der umgebenden Natur wird erklärt und die Gesellschaftsordnung des Stammes begründet.“⁵³² Dabei variierten Inhalt und Form der Erzählungen je nach geografischer und kultureller Eigenart.⁵³³ Die Grundmotive der Erzählungen waren aber allerorts dieselben, da sie die existenziellen Fragen der Menschheit widerspiegeln: die Entstehung der Welt, die Anfänge der Menschheit, das Leben in Einklang mit der Natur, der Sinn des Lebens, die Regeln und Pflichten des menschlichen Zusammenlebens, Vorstellungen vom Jenseits oder einem Leben nach dem Tod.⁵³⁴

Diese Weitergabe des kulturellen Wissens in Form von Erzählungen hatte die Funktion der Identitätssicherung des Volkes / Stammes und stiftete gleichsam durch die Verbundenheit in und während der Erzählungen ein starkes Gemeinschaftsgefühl.

Die Kunst des Erzählens galt dabei in vielen Kulturen als hoch geschätzte Tätigkeit, die nur Stammesoberhäuptern oder Weisen vorbehalten war und eine langjährige Ausbildung erforderte. In anderen Traditionen, wie etwa in verschiedenen afrikanischen Stammeskulturen,

⁵³² Nagel, Michael: *Erzählen in afrikanischen Kulturen* (1982b), 34.

⁵³³ Detaillierte Ausführungen zur Bedeutung und kulturell diversen Eigenart des Erzählens in traditionellen Gesellschaften vom Nordpol bis Südostasien sind nachzulesen in Merkel, Johannes / Nagel, Michael (Hg.): *Erzählen* (1982), 18–101; oder in der Neuzusammenfassung aus dem Jahr 2021 unter Ergänzung der multimedialen Erzähllandschaft: vgl. Merkel, Johannes: *Sieh, damit wir sehen* (2021).

⁵³⁴ Vgl. Schott, Rüdiger: *Art. Erzählung* (1999), Sp. 1500.

waren das Erzählen und die damit verbundene Kunst und Technik so mit dem Alltag der Menschen verbunden, dass sich alle darin übten: „Auch Kinder versuchen sich mit einer Geschichte und werden dazu von ihren Eltern ermutigt, die hören wollen, was sie schon können.“⁵³⁵ Als guter Erzähler galt, wer die Geschichten bis ins Detail kannte, das heißt ihre Bilder, ihre Botschaft und ihren Rhythmus genau vor Augen hatte. „[Ein] sehr wichtiges Merkmal des guten Erzählers war, daß er seine Geschichten genau und vollständig kannte und wiedergab. [...] Der Glaube an die Wahrheit des Gehörten hing für die Zuhörer eng mit dem Vertrauen in die korrekte Wiedergabe zusammen.“⁵³⁶

Darüber hinaus musste die Geschichte je nach Situation und Publikum während des Vortrages geschickt variiert und Zugänge und Aufmerksamkeit über großes narratives Geschick in Form von Stimmführung, Mimik und Gestik gesteuert werden.⁵³⁷

Gesten, Pausen und stimmliche Modulationen werden ständig eingesetzt, um Dinge zu unterstreichen und dramatische Effekte zu erzielen. Eine sehr lange Pause etwa, begleitet von einer fast unmerklichen Veränderung im Gesichtsausdruck, kann die Zuhörerschaft zu Lachsalven hinreißen oder zu mitleidigen Kommentaren, je nachdem, worum es geht.⁵³⁸

In vielen Kulturen wurde die Erzählung dabei zusätzlich von begleitender Musik untermalt.

Mythische Erzählungen vom Ursprung des Universums und der Götterwelt, die in den rituellen Handlungen religiöser Feierlichkeiten ihre Entsprechung in der Gegenwart finden, erfahren ihre Aktualisierung in den Riten der Festkultur, so, wie es auch heute noch mit sakralen Erzählungen der verschiedenen Weltreligionen passiert. Ein eindrückliches Beispiel stellt die Einbindung der alttestamentlichen Erzählungen in die großen Feste des Judentums dar, wodurch diese einen „festen Sitz im Leben“ erhalten.⁵³⁹ Die in die Glaubenspraxis

⁵³⁵ Nagel, Michael: *Erzählen in afrikanischen Kulturen* (1982b), 35.

⁵³⁶ Nagel, Michael: *Bedeutung des Erzählens bei den Eskimos* (1982a), 27. Bemerkung der Autorin: Das hier verwendete Zitat ist sinngemäß dabei nicht flächendeckend auf alle anderen schriftlosen beziehungsweise mündlich geprägten Kulturen übertragbar. In vielen afrikanischen Stammeskulturen nutzten die Erzähler die genaue Kenntnis der Geschichten und ihre Expertise weniger für eine wortgetreue Wiedergabe, sondern setzten sie zugunsten der „künstlerischen Freiheit“ ein; indem sie „Herr über die Geschichte waren“, konnten sie diese situationsorientiert verändern: „[...] die möglichst lebendige Darstellung macht für sie die Kunst des Erzählens aus. Die Geschichte selbst bedeutet ihnen oft weniger. Der Erzähler kann ihr auch am Ende eine relativ beliebige Richtung geben.“ Nagel, Michael: *Erzählen in afrikanischen Kulturen* (1982b), 37.

⁵³⁷ Vgl. Merkel, Johannes: *Hören Sehen Staunen* (2015), 17–99. Ein Vergleich mit zeitgenössischer Literatur zur Kunst und Technik des mündlichen Erzählens macht deutlich, dass die drei aufgeführten Hauptkriterien guten Erzählens bis heute unverändert dargestellt und weitergegeben werden. Vgl. z.B. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021); oder Kober: *Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Begriff, Inhalt, Modell* (2008); Kober: *Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Lehr- und Lesebuch. Worauf es beim freien mündlichen Erzählen wirklich ankommt* (2010).

⁵³⁸ Nagel, Michael: *Bedeutung des Erzählens bei den Eskimos* (1982a), 27.

⁵³⁹ Vgl. Baldermann, Ingo: *Art. Erzählen* (2001), 435.

eingebundenen Rituale stellen eine Erneuerung, ein Erleben der heiligen Erzählungen im Hier und Jetzt dar.

Neben den Ursprungs- und Göttergeschichten spielten insbesondere Erzählungen eine bedeutende Rolle, die den zwischenmenschlichen Umgang thematisierten, indem sie moralische und ethische Denkanstöße boten und so das soziale Miteinander sicherten.⁵⁴⁰

Auch auf das Betragen und Benehmen von Kindern und Heranwachsenden versuchte man in Form von Erzählungen einzuwirken. Anstelle des Aussprechens von Verboten und Geboten wurden Geschichten aus der alten Zeit erzählt mit dem Ziel, aus ihnen zu lernen, was Recht und Unrecht war. Allerdings ähnelten diese in keiner Weise den Kindergeschichten der europäischen Industriegesellschaft, die mit ihrer explizit formulierten Moral zu belehren suchten. Vielmehr entstand in der gemeinschaftlichen und lustvollen Rezeption von Fabel- und „Tricksergeschichten“⁵⁴¹ während des aktiven Erzählens und Zuhörens ein kollektives Gefühl von gesellschaftlichem Konsens, eine gemeinsam erlebte und wachsende Bestätigung für die sinnvolle Verbundenheit durch gesellschaftliche Regeln und Normen.⁵⁴²

Da das Erzählen von Geschichten ein nahezu alltägliches Ritual in der dörflichen Gemeinschaft darstellte und die elementaren Erzählungen immer wieder wiederholt wurden, erlernten schon Kinder das Erzählhandwerk und übten sich, indem sie gleichaltrigen oder jüngeren Kindern immer wieder jene Geschichten erzählten, die sie selbst von den älteren gehört hatten.

Mit dem Beginn der Schrift entstand eine neue Möglichkeit der Bewahrung des kulturellen Gedächtnisses: Erzählungen konnten nun detailgetreu und exakt in Form von Schrift festgehalten werden. Dennoch blieb der mündliche Vortrag, das Erzählen der Geschichten, das

⁵⁴⁰ Ethischen und sozialen Themen wird in den Bildungs- und Rahmenplänen in Bezug auf eine (inter)kulturelle und (inter)religiöse Bildung eine relevante Rolle zugesprochen (Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 98 ff. und 108 ff.) Zugleich verdeutlichen empirische Erhebungen, dass Kindergartenkinder aus heterogene Familienkulturen und -religionen in der interreligiösen Begegnung auf gemeinsame Wertevorstellungen sowie existenzielle Erfahrungen oder Fragen zurückgreifen (Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 249 ff.). Allgemein zur Notwendigkeit einer Verbindung zwischen interreligiöser und ethischer Bildung vgl. Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 114. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist aus theologischer Sicht darauf hinzuweisen, dass (inter)religiöse Bildung nicht in einer rein funktional-ethischen Perspektive und Zielsetzung aufgehen kann. Die kulturhistorische Bedeutung des Erzählens zu ethisch-moralischen und sozial-gesellschaftlichen Zwecken weist jedoch darauf hin, dass in der Begegnung mit und über Erzählungen traditionell vielfältige Aspekte des Zusammenlebens erfahrungsorientiert angesprochen werden. Zum Potenzial narrativer Zugänge der ethischen Bildung aus religionspädagogischer Perspektive vgl. auch Horlacher, Julia: *Erzählung und ethische Bildung* (2009).

⁵⁴¹ Engl.: Gauner, Betrüger; der Trickser ist eine ambivalente Figur, meist als Tiergestalt, Götter oder Halbgöttergestalt dargestellt. In seiner Uneindeutigkeit von Gut und Böse, Geschlecht und Wesen, Erhalt und Erneuerung steht er für die Vieldeutigkeit von Wirklichkeit, Dasein und Zusammenleben.

⁵⁴² Vgl. Merkel, Johannes: *Hören Sehen Staunen* (2015), 17–99; Richter, Dieter, Merkel, Johannes: *Märchen, Phantasie und soziales Lernen* (1974)

gängige Medium der Verbreitung unter dem Volk. Es gab nur sehr wenige Schriftgelehrte und die Verkündigung erfolgte weiterhin über das Mündliche.

Ein innereuropäisches Zeugnis stellen die Märchen dar, die in weiten Teilen Europas noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts, insbesondere im ländlichen Raum, mündlich weitererzählt wurden. „In ganz Europa wurde während des Winters, wenn die landwirtschaftliche Arbeit pausierte, bei den verschiedensten Anlässen in den dörflichen Gemeinschaften erzählt. Meistens kamen dafür die Nachbarn an den langen Winterabenden zusammen.“⁵⁴³ Das Erzählen und Hören von Märchen war dabei nicht nur willkommener Zeitvertreib in den ruhigeren Wintermonaten, sondern stellte – insbesondere für Gastarbeiter, Saisonarbeiter und Tagelöhner – auch eine Form der Ablenkung von den schwierigen Arbeitsbedingungen dar. Zugleich boten die Märchenstoffe und ihre indirekte Kritik an der Feudalgesellschaft die Möglichkeit der Analogiebildung zu den nur schwer auszuhaltenden Arbeits- und Abhängigkeitsverhältnissen der Betroffenen „Nur als Märchen war für sie ein besseres Leben utopisch vorstellbar.“⁵⁴⁴

Auch in den Buchreligionen bezog man sich zwar stets auf die von Gott empfangene schriftliche Offenbarung, erläuterte diese aber immer auch durch mündliche Schriftauslegungen (Judentum), Predigten (Christentum) oder Freitagsansprachen der Imame (Islam). Insbesondere im Islam gilt zwar der Koran selbst als offenbartes Gotteswort, dennoch entfaltet sich dessen heiliger Charakter letztlich erst in der mündlichen korrekten Rezitation vollends: Der Klang des Gotteswortes wirkt auf die muslimischen Gläubigen. Dies erklärt unter anderem, warum der Koran bis heute auswendig gelernt und in Perfektion mündlich rezitiert wird.⁵⁴⁵

⁵⁴³ Schmidt, Julia: *Märchenerzähler* (1982), 83.

⁵⁴⁴ Ebd., 86.

⁵⁴⁵ Der islamischen Theologie wird häufig nachgesagt, dass diese den Koran als das Wort Gottes, das sich jedweden menschlichen Zugriff und somit auch der Interpretation entzieht, verstehe und daher historisch-kritische Exegese sowie wissenschaftliche oder spirituelle, interaktive Zugänge, wie es sie in der Auseinandersetzung mit den biblischen Texten im Christentum gibt, in weiten Teilen des islamischen Diskurses eine bislang eher untergeordnete Rolle spielten (als Gegendarstellung vgl. die didaktisch-hermeneutischen Ansätze von J. Ben Abdeljelil und Fahima Ulfat). Glaube entfalte sich aus diesem muslimischen Verständnis im Hören und in der Hingabe an die Offenbarung Allahs. Leser_innen bzw. Hörer_innen sind angesprochen, die göttliche Botschaft selbst aufzunehmen und zum eigenen Leben in Beziehung zu setzen. Vgl. Wimmer, Stefan / Leimgruber, Stephan: *Adam bis Muhammad* (2007), 40–54. Demgegenüber gibt es allerdings auch zahlreiche kritische Stimmen, die mit Verweis auf eine lange Tradition der historisch-kritischen Koranhermeneutik konstatieren: „Die historisch-kritische Methode ist demnach fest im Islam verankert und gehört somit nicht nur zu den westlichen Islamwissenschaften, sondern durchaus auch in die bekenntnisgebundene islamische Theologie. Diese muss sich nicht als unwissenschaftlich hinter die Bibelwissenschaft stellen lassen und wir Muslime sollten nicht den Fehler begehen, diese Ansicht zu fördern.“ Einenkel, Lydia-Aischa: *Historisch-kritische Methode* (2008). Vgl. in diesem Zusammenhang auch das Projekt *Theologischer Korankommentar* der Universität Münster unter der Leitung von Prof. Dr. Mouhanad Khorshide (<https://www.uni-muenster.de/ZIT/Koran/korankommentar.html>) und die innerhalb des Projektes entstandene erste Publikation „Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit.“ Vgl. Khorshide: *Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit* (2018). Darüber hinaus gab und gibt es aber auch immer wieder Bemühungen, die Suren des Korans so zu übersetzen, thematisch anzuordnen und zu erläutern / kommentieren, dass die Offenbarung der Heiligen Schrift der Muslime auch jenen zugänglich wird, die sich den arabischen Koranext

Neben den Predigern des Korans kursierten von Beginn des Islam an auch volkstümliche Erzähler, die sich vor allem mit Erzählungen über Mohammed und seine Wegbegleiter beschäftigten und so Entertainment und religiöse und gesellschaftliche Belehrung zu koordinieren wussten.

Da die Bibel selbst noch Indizien der Mündlichkeit aufweist – knappe, offene, andeutende, mehrdeutige Berichte, die sich zum Teil überlappen, widersprechen oder lückenhaft sind –, erlangte im Christentum die Auslegung des geschriebenen Wort Gottes in Form von Predigten eine große Bedeutung. Sie rückte die Heilsgeschichte Gottes und der Menschen in den Sinn- und Bedeutungshorizont der Gläubigen und ihrer Lebenswelt. Dabei bedienten sich die christlichen Prediger regelmäßig auch anderer Erzählungen, die halfen, Gottes Werk und Handeln zu visualisieren: „Gottes Handeln in der Geschichte wird in Geschichten anschaulich, die durch eine verkündigende Nacherzählung als Anrede wirken“ (Homilese).⁵⁴⁶

Vorbild dieser beiden Buchreligionen war das Judentum, das sich als erste Religion auf eine heilige Schrift bezugte. Durch die vielfache Zerstreuung des jüdischen Volkes seit seiner Gründungsgeschichte stellten Thora und Gesetz den wichtigsten gemeinsamen Bezugspunkt dar. Waren Kult und Ritus in einer Situation der räumlichen Trennung nur schwer möglich, fühlte man sich durch das Band der Thora und den darin begründeten gemeinsamen Bund mit Gott zusammengehörig. Neben der schriftlichen Offenbarungsgeschichte spielte im Judentum von Beginn an jedoch stets auch die mündliche Offenbarungsgeschichte eine gleichwertige Rolle, in welcher die Worte Gottes in der Tradition Mose stets durch mündliche Ergänzungen und Ausgestaltungen zu deuten gesucht wurden. Diese im Verständnis der Juden bis heute nie abgerissene Kette der mündlichen Schriftauslegung wird auch gegenwärtig sowohl von anerkannten Rabbinern und Rabbinerinnen als auch innerhalb der jüdischen Familien als Lernen zwischen den Generationen fortgesetzt:

Gott selbst habe Moses mitgeteilt, wie die geschriebene Lehre fortan mündlich zu deuten sei, im Lehrhaus und in der Familie, unter weisen Leuten und einfachen Bauern, zwischen Erwachsenen und Schulkindern, erklärend, diskutierend und im

nicht erschließen können. Diese Ansätze sind insbesondere im islamwissenschaftlich-pädagogischen Kontext der „Einwanderungsländer“ vertreten. Beispiele sind die erläuterten und thematisch geordneten Übersetzungen von Kad-dor, Lamya / Müller, Rabeya: *Koran für Kinder und Erwachsene* (2022) oder Mohagheghi, Hamideh / Steinwede, Dieter: *Was der Koran uns sagt* (2016). Im Hinblick auf die religionspädagogische Verortung der vorliegenden Arbeit stellen die hier als Beispiel aufgeführten Ansätze produktive Anknüpfungspunkte dar und die Mitwirkung muslimischer Autorinnen und Autoren zeigt, dass diese auch in Teilen des intraislamischen Diskurses Akzeptanz und Anerkennung finden (vgl. Ablak, Sabiha: *Der Koran für Kinder und Erwachsene* (2008), 167; Abdel-Rahman, Annett: *Rezension* (2011), 113 f.).

⁵⁴⁶ Merkel, Johannes: *Hören Sehen Staunen* (2015), 154.

Erzählen von Geschichten. Es ging darum, sie in gemeinschaftlicher Erörterung auf die je eigene Zeit und Situation zu beziehen [...].⁵⁴⁷

Aus dieser traditionellen mündlichen Argumentation und Diskussion entwickelte sich wiederum ein eigenständiges Schriftstück: der Talmud, der die wichtigsten mündlichen Perspektiven der Geschichte festhält und das Zentrum der jüdischen Bildung und Erziehung darstellt. Der Talmud besteht aus zwei Teilen: dem deutenden halachischen und dem erzählenden hag-gadischen Anteil. Insbesondere am Beispiel der Gemeinschaft der Chassidim in Osteuropa zeigt sich die tiefe Bedeutung, die das mündliche Erzählen von tiefgründigen religiösen und weltlich unterhaltenden Geschichten für das Zusammenleben der Gläubigen hatte.⁵⁴⁸

Erstere dienten der Bewahrung der jüdischen Religiosität und Identität, Letztere der Geselligkeit und Unterhaltung. Dabei wurden die Erzählungen aus Talmud und Midrasch nicht selten von den Gelehrten in die Umgangssprache übersetzt und unterhaltend ausgeschmückt, um sie allen Mitgliedern des jüdischen Glaubens zugänglich zu machen: „Gelehrten und Ungelehrten, Männern, Frauen und Kindern erschloss sich so gleichermaßen das zentrale Anliegen religiösen Erzählens: Die göttlichen Gebote gemeinsam auszulegen und im eigenen Leben zu befolgen.“⁵⁴⁹

Im Gegensatz zu den Buchreligionen begründet sich der Hinduismus nicht auf normative Dogmen, die sich aus heiligen Schriften ableiten, sondern setzt sich aus vielströmigen Richtungen zusammen, deren jeweilige theologischen und rituellen Schwerpunkte auf verschiedene Teilbereiche der schier unüberschaubaren Fülle heiliger Schriften⁵⁵⁰ zurückzuführen sind. Es wird davon ausgegangen, dass dieser enorme schriftliche Kanon der hinduistischen Literatur ursprünglich (ab ca. 2000 v. Chr.) mündlich verfasst und weitergegeben wurde, bevor man ihn schließlich niederschrieb (ab ca. 500 v. Chr.). Jedoch diene auch die Niederschrift lediglich dem mündlichen Vortrag im Sinne einer Transkription, die den Priestern und Asketen lediglich als Stütze für die Rezitation aus dem Gedächtnis vorlagen. Von wesentlich höherer Bedeutung waren und sind allerdings mündliche Erzählungen und Einführungen in die hinduistischen sakralen Weisheiten durch die „Meister“: „Die schriftlichen Texte, die ein

⁵⁴⁷ Ebd., 159.

⁵⁴⁸ Vgl. Buber, Martin: *Erzählungen der Chassidim* (2014) (Zusammenstellung der Chassidim Erzählungen in deutscher Sprache).

⁵⁴⁹ Merkel, Johannes: *Hören Sehen Staunen* (2015), 161.

⁵⁵⁰ Dazu zählen vor allem die *Veden* (Lobgesänge an die Götter), die *Brâmanas* (Beschreibungen von Riten und Zeremonien der göttlichen Verehrung), die *Upanischaden* (Philosophien über den Ursprung und Sinn irdischen Lebens) sowie die Epen *Mahâbhârata* und *Râmâyana* (Erzählungen vom Eingreifen göttlicher Mächte in irdische Zusammenhänge).

Schüler besitzen mag, sind bedeutungslos ohne die maßgebliche mündliche Vermittlung eines ausgebildeten Lehrers.“⁵⁵¹ Der eigentliche Sinn kann in der hinduistischen Denkweise einzig über das Hören erfahren werden. Die Schrifttexte gelten nicht als religiöses Wissen, sondern werden mittels mündlicher Weitergabe stets aktualisiert und durch Dialoge und untermalende Erzählungen im Laufe der Geschichte immer wieder neu interpretiert. Eine besonders kunstvolle darstellende Form ist der erzählende Tanz, der im 4. Jahrhundert vor Christus in dem Werk von Priester Bharatha *Natyasastra* überliefert ist. „Dieses Werk wurde verfasst [...], damit die Menschen, die die Vedas [...] nicht lesen konnten, etwas zum Sehen und Hören hatten und so auch einen Zugang zu den religiösen Überlieferungen bekamen.“⁵⁵² Inhalte des erzählenden Tanzes sind Heldengeschichten über die Götter, insbesondere über Rama und Krishna in ihrer mythologischen Darstellung.⁵⁵³

Die Akzentuierung des Mündlichen bewirkte zum einen, dass auch die überwiegende Mehrheit der analphabetischen Bevölkerung an der religiösen und kulturellen Überlieferung Anteil nehmen konnte, und zum anderen, dass sich vielfältige regionale und lokale Abwandlungen innerhalb der Erzählungen, Riten und Feste entwickelten.⁵⁵⁴ Dabei teilten jedoch die verschiedenen Glaubensrichtungen Indiens allesamt die Vorstellung des ewigen Kreislaufes von Geburt, Vergänglichkeit und Wiedergeburt, die jeweils in Abhängigkeit zum Karma stehen. Auch die Götterwelt selbst unterlag diesem Kreislauf, weshalb in verschiedenen Erzählungen ihre Macht sowie ihre ewige Existenz in Zweifel gestellt wurden.

In den Jahrhunderten vor Christus war es insbesondere die Lehre Siddhârta Gautamas, die die Götterwelt in die Vorstellung der Vergänglichkeit rückte und deren Verehrung somit als nebensächlich für die menschliche Erlösung galt. Einzig und allein die Überwindung aller Begierden wurde als Weg beschrieben, um den ewigen Kreislauf zu durchbrechen und aus dem Rad der Wiedergeburten befreit zu werden.

Zunächst verbreitete sich die Lehre des Buddha lange Zeit durch mündliche Überlieferungen, bevor sie nach Schätzungen im ersten Jahrhundert vor Christus im *Pâli-Kanon* in einer Zusammenstellung aus lehrenden, kommentierenden und erzählenden Texten schriftlich festgehalten wurde.⁵⁵⁵ Ein Großteil des *Pâli-Kanons* besteht aus autobiografisch geprägten

⁵⁵¹ Stine, Philipp C: *Writing and Religion* (1994), 609.

⁵⁵² Ramesh, Rajyashree: *Erzählender Tanz aus Indien* (1982), 68.

⁵⁵³ Weitergehende Ausführungen zur Tradition des erzählenden Tanzes in Indien sind nachzulesen ebd., 68–82.

⁵⁵⁴ Vgl. Merkel, Johannes: *Hören Sehen Staunen* (2015), 160–175.

⁵⁵⁵ Vgl. Ebd., 175 f.

Berichten des Buddha beziehungsweise seiner Jünger, die jeweils eine „multidimensionale Perspektive“ einnehmen können, da sie in der Lage sind, ihren eigenen Kreislauf der Wiedergeburt einzusehen. Ausgangspunkt dieser Erzählungen aus den „Leben der Vergangenheit“ ist dabei stets eine gegenwärtige Situation, die den Erzählanlass bildet.⁵⁵⁶

Auch die Texte des *Pāli*-Kanons zeigen, ähnlich wie die Texte der Bibel, deutliche Spuren der Mündlichkeit (skizzenhafte Passagen, Wiederholungen und Überschneidungen) und dienten demnach vermutlich eher als Erinnerungsstütze und inhaltlicher Ausgangspunkt für mündliche Predigten und freie mündliche Erzählvorträge. Um sie den Laien zugänglich zu machen, wurden sie durch bekannte volkstümliche Erzählungen veranschaulicht und verdichtet:

Alle Erzählstoffe, Mythen nicht anders als historische Berichte, Anekdoten oder Ereignisse in der Gemeinde der Jünger, ließen sich als lehrreiche Beispiele aus einem Vorleben Buddhas oder anderer Erleuchteter darstellen. Das erlaubte den Mönchen zu predigen, indem sie erzählten; in immer neuen Verkleidungen ließ sich die Lehre von der Scheinhaftigkeit aller irdischen Existenz wiederholen.⁵⁵⁷

Storytelling diente in diesem Sinne der gemeindlichen Bildungsarbeit. „Um Episoden aus dem Leben Buddhas und seiner Jünger [...] für das Volk anschaulich und verständlich zu machen, wandelte man sie um in Geschichten zum Erzählen.“⁵⁵⁸

Wie zuvor dargestellt, sind die Weltreligionen sowie auch alle anderen menschlichen Gemeinschaften in ihrem Ursprung folglich Erzählkulturen. Zwar sind aus ihnen diverse heilige Schriften hervorgegangen, die die jeweiligen Grundlagen des Glaubens beschreiben und in den Buchreligionen – insbesondere im Islam – auch selbst einen offenbarenden Charakter aufweisen, daneben spielte in allen Religionen von Beginn an die mündliche Weitergabe und Auslegung der Überlieferung in Form von Predigt und Rahmenerzählung eine bedeutende Rolle, ohne die sich die jeweiligen religiösen Lehren und Geschichten nicht hätten verbreiten können. Zum einen wären sie der nicht lesenden Bevölkerung nicht zugänglich gewesen. Zum anderen wären ihre oftmals eher abstrakten Gedankengebäude ohne eine erklärende Einflechtung in Form von volkstümlichen Erzählungen einem Großteil der Gemeinde inhaltlich verschlossen geblieben, da ihr Bezug zur Lebenswelt nicht hätte deutlich werden können.

⁵⁵⁶ In ähnlicher Weise könnten innerhalb der geplanten Konzeption (inter)religiösen Lernens durch Narration Alltagssituationen sowie Themen und Fragestellungen, die innerhalb der sensiblen teilnehmenden Beobachtung der Kinder sichtbar werden, als Erzählanlass dienen, um religiöse Erzählungen in die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder zu rücken. Vgl. dazu auch die Abschnitte 6.7 bis 6.8.2 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁵⁷ Merkel, Johannes: *Hören Sehen Staunen* (2015), 185.

⁵⁵⁸ Proksch, Bettina: *Das kleine Volkstheater* (1982), 58

Religiöses Erzählen stellt somit eine Grundlage für die Entstehung und Verbreitung aller Religionen dar, sie ist ein wichtiger Teil ihrer langen Geschichte und hält diese lebendig.

Resümierend sind aus der Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens folgende Merkmale, Kriterien und Begründungszusammenhänge für die Konzeptionierung (inter)religiöser narrativer Lehr-/ Lernarrangements festzuhalten:

- a) Die Erzählmotive waren und sind noch immer weltweit gleich. Sie spiegeln die existenziellen Fragen der Menschheit wider. Ebendiese universalen Motive können als verbindende Elemente in einer pluralen Lebenswelt über die Erzählungen sichtbar und erfahrbare werden, unabhängig von Religionszugehörigkeit oder religiöser Sozialisation.
- b) Alle Religionen sind von ihrem Ursprung her Erzählgemeinschaften. Über das Erzählen konnten sich religiöse Gemeinschaften bilden, die die jeweilige Lehre erzählend verbreiteten und sie der jeweiligen Lebenswelt und Hörer_innenschaft zugänglich machten.
- c) Narratives Geschick wie der Einsatz von Mimik und Gestik sowie die Interaktion mit dem Publikum und das Eingehen auf dessen Bedürfnisse tragen zu einer lebendigen, interaktiven Erzählsituation und Kommunikation bei.
- d) Die Einbindung in eine situationsorientierte Rahmenerzählung oder besondere Rituale transportiert die Geschichte und ihre Bedeutung in die Gegenwart. Erzählanlass ist dabei immer die gegenwärtige Situation.
- e) (Religiöses) Erzählen hatte vor allem zum Ziel, die religiöse respektive ethische Lehre in den Verstehens- und Erfahrungskontext der Zuhörenden zu transportieren und dort deren Bedeutung zu entfalten. In diesem Zusammenhang können Ansätze der didaktischen Reduktion und der Subjektorientierung wie der Elementarisierungsansatz oder die Kindertheologie sehr fruchtbar sein, um das Motiv der Erzählung jeweils adressatenbezogen herauszuarbeiten beziehungsweise durch eine dialogische Erzählhaltung offen für eine jeweilige Aktualisierung oder Akzentuierung der Motive in der Erzählsituation zu sein.⁵⁵⁹
- f) Religiöse Schrifttexte wurden in allen Religionen in der mündlichen Erzählung aktualisiert und ihre Bedeutung entfaltet sich durch die Vergegenwärtigung im Hören und gemeinsamen Reflektieren immer wieder neu.

⁵⁵⁹ Vgl. dazu insb. Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit.

- g) Neben der Bewahrung des kulturellen Gedächtnisses und der religiösen Identität hatte das Erzählen immer auch einen unterhaltenden und geselligen Charakter. Eine einladende und dialogorientierte Erzählatmosphäre trägt entscheidend dazu bei.
- h) Über das gemeinsame Hören und Erzählen von Geschichten, die das Zusammenleben und Vorstellungen von Moral und Ethik thematisierten, entwickelte sich ein gesellschaftlicher Konsens, eine in Gemeinschaft erlebte Verbundenheit durch gesellschaftliche Normen und Regeln.
- i) Elementare Geschichten, die immer wieder erzählt werden, entfalten ihre tiefe Bedeutung durch Wiederholung und Variation.
- j) Das mündliche Erzählen und Hören von Geschichten ist niederschwellig und hat nur wenige Zugangsbarrieren. Vielerorts übten sich bereits Kinder im Erzählhandwerk.

6.2 Erzählen von Anfang an – Grundlagen, Anlagen und Potenziale narrativer Kompetenzentwicklung aus anthropologischer und sozialer Perspektive – Erzählen als Grundkompetenz und Interaktionsmittel

So kann das Erzählen in seiner Ausdrucksfunktion entlasten und befreien, Empfindungen und Bedeutsames zum Ausdruck bringen; Erzählen als soziales Handeln bezieht Leser und Zuhörer mit ein und appelliert an ihre Empathiefähigkeit und Vorstellungsbildung [...].⁵⁶⁰

(Christoph Bräuer)

Die lange Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens weist darauf hin, dass das Erzählen eine elementar anthropologische Diskursform ist. Der Romanist, Literaturwissenschaftler und Publizist Hans Ulrich Gumbrecht geht von der Annahme aus, „dass den Menschen ein Grundbestand an sinnstiftenden Strukturen gemeinsam ist, mit deren Hilfe wir uns in einer gemeinsam erlebten Welt orientieren und uns über diese ‚Lebenswelt‘ verständigen.“⁵⁶¹ Mithilfe dieser gemeinsamen Grundkompetenz gelingt es, Intersubjektivität herzustellen und „eine gemeinsame Alltagswelt, Kultur und Identität zu konstruieren.“⁵⁶²

In diesem Zusammenhang sind die Erkenntnisse zur dyadischen und triadischen Interaktion innerhalb des ersten Lebensjahres eines Kindes aufschlussreich – auch mit Blick auf die

⁵⁶⁰ Bräuer, Christoph: *Formen des Erlebens* (2014), 36.

⁵⁶¹ Ebd., 34.

⁵⁶² Ebd., 35.

Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse. Jerome Bruner zeigt auf, dass diese frühen Interaktions- und Kommunikationsformen von Kind und Bezugsperson(en) die Grundlage der weiteren Sprachbildung, der Kommunikationsfähigkeit und somit auch die Grundlage des Erzählens darstellen. Dabei sind Zuwendung, Blickkontakt, Mimik und Gestik, Multimodalität in der Stimme, Wiederholung und Variation vonseiten der Bezugsperson(en) entscheidende Faktoren für die Förderung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit des Kindes.⁵⁶³

Die von Jerome Bruner beschriebenen Wurzeln des Interaktionismus zwischen Baby und Bezugsperson(en) zeigen in elementarer Weise, dass Narration als anthropologische Grundlage immer ein soziales Moment beinhaltet. Dabei sind die in der dyadischen und triadischen Interaktion beobachteten non-verbalen Ausdrucksmittel wichtige Funktionsträger in Bezug auf geteilte Aufmerksamkeit, Bedeutungsgebung und emotionale Beteiligung: Ein Blick zurück in die zusammengefasst dargestellte Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens macht deutlich, dass es bei der sozialen Funktion des Erzählens insbesondere um kollektive Sinnstiftung und kulturelle Identität sowie ethische Normen und Regeln der Gemeinschaft ging.

In einer von Pluralität, Säkularisierung und Individualisierung geprägten Gegenwart, in der die kollektive Sinnstiftung und kulturelle Identität mehr in den Hintergrund rückt, drängt sich daran anschließend die Frage nach der Zeitgemäßheit des Erzählens auf. Elementar scheint dabei allerdings eher die Frage nach einem Wandel der sozialen Erzählfunktion zu sein:

In einer derart komplexen Erzählsituation, in der es immer schwieriger wird [...] sich auf Lebensentwürfe oder ‚Normal‘-Biografien, aber auch auf geteilt geltende Wissensbestände überhaupt einzulassen oder sich gar zu einigen, gewinnen paradoxerweise Erzählungen von hoher Geltungsstabilität wieder an Bedeutung [...]. Dies [...] bietet [aber] auch die Chance, tradierte Erzählungen als einen Raum für ein sinn- und identitätssuchendes Probehandeln zugänglich zu machen.⁵⁶⁴

6.3 Entwicklungspsychologische Perspektive – Förderung von frühkindlichen Bildungsprozessen über narrative Ansätze

Die neuen Medien und die damit verbundene Dominanz der Bilder resultierten in einem quantitativen und qualitativen Rückgang der gesprochenen Sprache. Zwar werden durch die verschiedenen medialen Wege Informationen und Erzählungen transportiert, jedoch in einer

⁵⁶³ Vgl. Bruner, Jerome: *Wie das Kind sprechen lernt* (2008), insb. 16–35.

⁵⁶⁴ Bräuer, Christoph: *Formen des Erlebens* (2014), 44. Vgl. dazu die Einordnung der Potenziale narrativer Ansätze aus einer zeitgenössischen bildungstheoretischen Perspektive in Abschnitt 6.4 der vorliegenden Arbeit.

Form, die die Konsumenten in eine passive Empfangshaltung drängt, was sich letztlich in einer allgemeinen erzählerischen Sprach- und Ausdruckslosigkeit niederschlägt.⁵⁶⁵ Daher scheint gerade dem mündlichen Erzählen im bildungspolitischen Kontext eine Schlüsselrolle zuzukommen. „Das Erzählen von Geschichten ist hier ein Ausdruck von Gemeinsamkeit und Verbundenheit, der den Beteiligten eine persönliche Orientierung bietet und sich dadurch von der unpersönlichen Massenware der Medienerzählungen unterscheidet.“⁵⁶⁶

Insbesondere für Kinder, die in den aktiven Sprachgebrauch eingetreten sind, stellt die Erfahrung und das Lernen über die Narration einen sehr wichtigen Zugang dar. In den ersten vor-sprachlichen Lebensjahren wird kindliches Erleben – all die sensomotorischen Erfahrungen, die das Kind sammelt – in szenischen Bildern abgespeichert. Hierbei handelt es sich um die Phase des szenisch-bildhaften beziehungsweise ästhetischen Denkens. Mit Eintritt in den aktiven Sprachgebrauch werden aus diesen Bildern Geschichten: Das narrative Denken rückt Erfahrenes ins Bewusstsein und macht es auch für andere zugänglich. Sprache übernimmt die Funktion des Nachdenkens über das Ich und seine Umwelt.⁵⁶⁷ Während des Zuhörens entwirft das Kind innere Bilder und entwickelt elementare Kompetenzen im Bereich des schöpferischen Denkens.

Johannes Merkel entfaltet in seinem Buch *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt* die Bedeutung narrativer Zugänge und Verarbeitungsformen in Bezug auf die emotionale, soziale und auch kognitive Entwicklung in der frühen Kindheit. Das Erzählen wird dabei als geeignete Methode herausgestellt, um

den Formen sozialen Handelns einen veränderten Sinn zuzuschreiben, der die bisher gültigen Zuschreibungen umformuliert und darüber auch neue, unerwartete Weisen des Handelns und Verhaltens anzuregen vermag. [...] Die sprunghafte und bildhafte Assoziation verkürzt den langwierigen Weg kognitiv rationaler Berechnung und zeigt sich für zahlreiche Problemstellungen als die überlegene ‚Problemlösungsstrategie‘. Das macht dann auch nachvollziehbar, was den Kognitionspsychologen veranlaßt, sich mit dem Geschichtenerzählen zu befassen.⁵⁶⁸

⁵⁶⁵ Der Einfluss der neuen Medien auf gegenwärtige Kommunikationsstrukturen erfordert die Entwicklung von Konzepten und Theorien der Einbindung medialer Kommunikationsstrukturen in den sozialwissenschaftlichen und bildungstheoretischen Diskurs. Vgl. Krotz, Friedrich: *Mediatisierung kommunikativen Handelns* (2001). In Bezug auf die frühkindliche Entwicklung ist aber bedeutend, dass sich „konkretes Denken“ (Vgl. Lévi-Strauss, Claude: *Das wilde Denken* (1973)) in Verbindung mit handelnd-sinnlichen Erfahrungen entfaltet und darauf aufbauend „symbolisches Denken“ an ebendiese durch das „konkrete Denken“ vorstrukturierte Wirklichkeit anknüpft und diese abstrahiert. Indirekte mediale Erfahrungen können direktes Erleben in sinnlich-handelnden Situationen nicht ersetzen.

⁵⁶⁶ Reinhardt, Ingo: *Storytelling in der Pädagogik* (2003), 12.

⁵⁶⁷ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 185–192.

⁵⁶⁸ Merkel, Johannes: *Spielen, Erzählen, Phantasieren* (2000), 198.

Indem Erzählungen bestehende soziale Strukturen infrage stellen und aufzubrechen suchen – beispielhaft hierfür ist die zentrale Thematik des sozialen Aufstiegs der Heldin oder des Helden in Märchen –, geben sie Anlass zu Reflexions- und Kommunikationsprozessen im Hinblick auf bestehende Machtstrukturen und soziale Ungleichheit. Mit dem Blick auf Kinder und ihre Identitätsentwicklung ist in diesem Zusammenhang die beschriebene psychologische Funktion von Erzählungen, die die emotional-soziale Entwicklung unterstützt, bedeutend und stellt meines Erachtens im Kontext des gegenwärtigen bildungspolitischen Fokus einer gerechten und demokratischen gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation von Kindern einen wichtigen Ansatzpunkt dar.⁵⁶⁹ In kulturell überlieferten Erzählungen erfahren Kinder, dass man sich auch schwierigen Situationen und Fragen beziehungsweise dem Übermächtigen stellen kann, und entwickeln Zuversicht und Stärke zur Bewältigung realer Aufgaben und Probleme.⁵⁷⁰

Gemäß eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses werden dabei narrative Zugänge durch andere sinnlich-ästhetische Erfahrungsangebote angereichert, insbesondere durch das Freispiel in einer vorbereiteten Umgebung, die dem Kind jeweils individuelle Rezeptions- und Verarbeitungsformen ermöglichen⁵⁷¹ sowie die Kinder wiederum zu eigenen selbst erdachten Geschichten anregen: „Spielen und Erzählen stellen Formsprachen dar, die dem Bewußtsein anders nicht zugängliche Wahrnehmungen und Bilder in eine bewußtseinsfähige Gestalt überführen, und insofern sprechen sie eine ‚Sprache der inneren Welt‘.“⁵⁷²

Geschichten stellen neben der Verbindung von Innen- und Außenwelt zugleich ein wichtiges Medium dar, um Eigenes und Fremdes miteinander in Einklang bringen zu können, da sie den Weg über die Erzählfigur(en) gehen, die sowohl Identifikation als auch Distanz zulassen und somit einen flexiblen Spielraum des Denkens bereitstellen. Sowohl in einer interaktiv gestalteten Erzählsituation als auch in postnarrativen Kommunikations- und Handlungsräumen werden Interpretations- und Aushandlungsspielräume möglich, die das dynamische Zusammenspiel von vielfältigen Differenz- und Überschneidungslinien sichtbar machen und somit einen Beitrag zum Identitätsbildungsprozess leisten können, „in dem Selbst und Andere über verschiedene Stufen der Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie [...] zwischen Selbst und

⁵⁶⁹ Vgl. z. B. den Kinderrechteansatz von Maywald, Jörg: *Kinderrechte und Demokratiepädagogik* (2019), 35–48. Vgl. auch: Adultismuskritik als Kritik an einer gesellschaftlich und systemisch verankerten Macht- und Diskriminierungsstruktur, die das Machtverhältnis von Erwachsenen gegenüber Kindern rechtfertigt beziehungsweise sichert: Ritz, Manuela: *Adultismus* (2008), 165–173.

⁵⁷⁰ Vgl. Sikaljuk, Angelika: *Märchen in der sozialen Arbeit* (2009), insb. Kapitel 2.

⁵⁷¹ Vgl. Kapitel 4.6 und 6.8.2 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁷² Vgl. Merkel, Johannes: *Spielen, Erzählen, Phantasieren* (2000), 315 f.

Anderem hinweg sich entwickeln [...]. Die persönliche und die soziale Identität bilden sich in einem Prozess des Aushandelns heraus [...].“⁵⁷³

In der Dokumentation des Berliner Erzählprojektes *ANKOMMEN. Erzählen in Willkommensklassen*⁵⁷⁴ wird in diesem Zusammenhang deutlich, inwieweit gut vorbereitete und pädagogisch gerahmte mündliche narrative Zugänge im Themenfeld Integration und Schule anschlussfähig sind, indem sie das Ankommen in einer neuen Lebenswelt erleichtern – sowohl in Bezug auf die Kommunikation in der neuen fremden Sprache („Und die Worte bleiben im Gedächtnis [...], wenn die Frau nach einer Woche wiederkommt und alle Kinder ihre Bilder vorstellen, die sie zu dem, was sie in der letzten Woche hörten, gemalt haben, dann formen sich allmählich die fremden Laute wie von selbst [...]“⁵⁷⁵) als auch im Hinblick auf den Aufbau emotionaler Sicherheit („Es müssen Geschichten sein, die den Kindern Mut machen. Am liebsten erzähle ich Märchen, in deren Mittelpunkt kindliche Protagonisten stehen. Sie sind anfangs schwach und müssen dennoch gegen große Gefahren kämpfen. Und es gelingt ihnen! Das gibt den Kindern Hoffnung, sich in schwierigen, ja mitunter sogar scheinbar aussichtslosen Situationen zu bewähren. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und ihren Mut.“⁵⁷⁶).

Sowohl mit Blick auf eine anhaltende Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem und einer nachweislichen negativen Interdependenz zwischen Migrationshintergrund und schlechteren Bildungs- und Teilhabechancen⁵⁷⁷ als auch aufgrund des engen Zusammenhangs von Bildungsmöglichkeiten und sprachlicher Kompetenz stellen narrative Zugänge und Angebote eine gute Möglichkeit dar, um ebendiese Zusammenhänge methodisch-didaktisch aufzugreifen und Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken.⁵⁷⁸

Im Hinblick auf die sprachbildende Funktion des Erzählens kann festgehalten werden: Beim Erzählen wird Sprache dekontextualisiert, es wird eine chronologische sprachliche Handlungsfolge abseits der jeweiligen Kommunikationssituation kreiert. Dekontextualisierung von

⁵⁷³ Schweitzer, Friedrich: *Interreligiöse Bildung* (2014), 115.

⁵⁷⁴ Vgl. Erzählkunst e. V. Berlin (Hg.): *Erzählen in Willkommensklassen* (2017).

⁵⁷⁵ Ebd., 10.

⁵⁷⁶ Ebd., 32.

⁵⁷⁷ Vgl. dazu quantitative und qualitative Forschungsergebnisse aus Schulleistungsstudien Baumert, Jürgen / Schümer, Gunde: *Familiäre Lebensverhältnisse* (2001). Prenzel, Manfred et al. (Hg.): *PISA 2012* (2013) oder den Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland Unicef (Hg.): *Kinder unsere Zukunft* (2021).

⁵⁷⁸ Vgl. Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (Hg.): *Sprachliche Bildung* (2008), 7–19. Im Ministerialpapier wird auch deutlich, dass Angebote zur sprachlichen Bildung insbesondere unter Einbezug von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie unter Einbindung der Familien entwickelt werden sollten. Vgl. ebd., insb. 27–32 und 55–64. In diesem Zusammenhang können Erzählprojekte, die den Einbezug von Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Familien berücksichtigen, einen wichtigen Beitrag zu einer ganzheitlichen und ressourcenorientierten sprachlichen Bildung leisten. Vgl. LISUM: *Vom Zuhören zum Erzählen* (2013), insb. 9–26.

Sprache ist eine der zentralen Grundlagen zur Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeit und somit auch eine wichtige Grundvoraussetzung für den späteren Bildungserfolg.⁵⁷⁹ Schüler_innen, die über eine gut ausgeprägte mündliche Erzählkompetenz verfügen, können diese auch bei der Textproduktion nutzen.⁵⁸⁰

Kinder sind [...] darauf angewiesen, dass in ihren Umgebungen, mündliche Texte, wie Erzählungen sie darstellen, ausreichend häufig vorkommen. Eine Sprachbildung, die zum Abbau von Bildungsbarrieren beitragen möchte, muss daher allen Kindern rechtzeitig Unterstützung für den Erwerb von Erzählfähigkeiten anbieten.⁵⁸¹

Dies kann aus sprachbildender Sicht sowohl über ritualisierte Erzählangebote als auch über erzählförderliche Alltagskommunikation zwischen Kind und Bezugsperson(en) gelingen.

Sprachliche Mittel und narrative Strukturen werden dabei zu Beginn rezeptiv über das Zuhören verinnerlicht und können dann innerhalb von Gesprächen, Freispiel, Rollenspiel oder ganzheitlichen postnarrativen Angeboten von den Kindern zunehmend selbst angewandt werden. Im Zuge der mündlichen Erzählung helfen Mimik und Gestik, der Einsatz verschiedener Stimmen sowie Wiederholungen und Rhythmus dabei, Verständnis sowie Aufmerksamkeit zu erleichtern und die Entwicklung der inneren Bilder anzuregen. Darüber hinaus unterstützen die pädagogischen Fachkräfte die narrative Kompetenzentwicklung alltagsintegriert in Zwiegesprächen mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen, in denen sie wiederum verbale Routinen mit gleichbleibenden Mustern und sprachlichen Strukturen anbieten, die insbesondere Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder Kindern mit sprachlichen Verzögerungen als Gerüst für die Entwicklung narrativer Kompetenz dienen.⁵⁸²

Auch im Hinblick auf die (inter)religiöse Kompetenzentwicklung ist die Förderung der Sprachfähigkeit elementar. Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden empirische Ergebnisse zur mangelnden Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit im Bereich des religiösen Sprechens von Kindern im Vorschulalter dargestellt. Kinder sind bereits vor Eintritt in die Schule an theologischen und ethischen Fragen interessiert, können dieses Interesse aber häufig nur unzureichend formulieren.⁵⁸³ Die Förderung narrativer Kompetenz ist demnach auch in Bezug auf die Entwicklung religiöser Frage-, Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit

⁵⁷⁹ Vgl. Drick, Astrid: *Kindliche Erzählfähigkeit* (2016).

⁵⁸⁰ Vgl. Ohlhus, Sören / Quasthof, Uta / Stude, Juliane: *Vom Erzählen zum Text* (2006), 30 f.

⁵⁸¹ Drick, Astrid: *Kindliche Erzählfähigkeit* (2016).

⁵⁸² Vgl. Drick, Astrid: *Sprachförderung* (2015), insb. 50–70, 169–183.

⁵⁸³ Vgl. zusammenfassend Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Differenzwahrnehmung* (2010), 186–194.

konstitutiv und erscheint insbesondere aus kindertheologischer Perspektive sinnvoll, um die Lernenden im Hinblick auf die Interdependenzen zwischen einem Theologisieren von Kindern, Theologisieren für Kinder und Theologisieren mit Kindern zu unterstützen. „Erfahrungen aber haben sich ins Wort zu bringen. Darum bedarf es der Anbahnung, Schulung und Förderung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder.“⁵⁸⁴ Diese Sprachschulung gelingt auf der Grundlage von Erfahrungen aus der kindertheologischen Praxis insbesondere über eine fragende, nachdenkliche und interaktive Auseinandersetzung mit elementarisierten religiösen Erzählungen.⁵⁸⁵ So machen Studien zur Genese von „Weihnachtsfiguren“⁵⁸⁶ und zu „Ostervorstellungen“⁵⁸⁷ von Kindern im Vorschulalter deutlich, dass „bereits bei den Kindergartenkindern die Kenntnis religiöser Begrifflichkeit, insbesondere von biblischen Geschichten, es den Kindern erleichtert, sich zurechtzufinden“ und die biblischen Geschichten bereits von jüngeren Kindern über das typische Story-Schema gut erinnert und mit ihren Alltagserfahrungen in Verbindung gebracht werden.⁵⁸⁸

Mit Blick auf die in den Bildungsgrundsätzen aufgeführten Lerninhalte im Bildungsbereich *Religion und Ethik* liegt das Potenzial narrativer Zugänge darüber hinaus insbesondere im Symbollernen, in der Werteerziehung sowie im Wahrnehmen von Religion als kulturimmanenter Größe, was aus interreligiöser Perspektive die Wahrnehmung und Einbindung kultureller und religiöser Vielfalt miteinschließt.⁵⁸⁹ Die im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit resümierend dargestellte empirische Studie von Christoph Knoblauch zu Potenzialen (inter)religiöser Kompetenzentwicklung in der frühen Bildung macht deutlich, dass über das Erzählen religiöser Geschichten innerhalb einer interreligiösen und interkulturellen Lern- und Erfahrungswelt Zugänge zur frühkindlichen Vorstellungs- und Gedankenwelt in Bezug auf ethisch-religiöse und werteorientierte Fragen und Themen ermöglicht werden können.⁵⁹⁰

Weitere forschungsbasierte Argumente für narrative Zugänge stellen die positive Wirkung des Erzählens in Bezug auf Resilienz, Wohlbefinden, Motivation und Leistungsbereitschaft dar.⁵⁹¹ Ebenso werden mit dem Erzählen Chancen für ein besseres Miteinander verbunden:

⁵⁸⁴ Schulte, Andrea: *Alltagswissen der Achtjährigen* (2004), 107.

⁵⁸⁵ Ebd., 107.

⁵⁸⁶ Vgl. Büttner, Gerhard; Rupp, Hartmut: *Theologisieren mit Kindern* (2003), 133-146.

⁵⁸⁷ Vgl. Büttner, Gerhard; Mähringer, Jörg: *Was ist an Ostern eigentlich geschehen?* (2002), 161-169.

⁵⁸⁸ Vgl. ebd., 146.

⁵⁸⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 111 f.

⁵⁹⁰ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung* (2019), 53

⁵⁹¹ Vgl. Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 227.

„Geschichten erzeugen in der sozialen Urteilsbildung weniger Vorurteile und fehlerhafte Schlussfolgerungen als statistische Informationen.“⁵⁹²

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass insbesondere in der frühen Bildung die Förderung narrativer Kompetenzen von besonderer Bedeutung für den kindlichen Entwicklungsprozess ist:

- a) Die unmittelbare Kommunikation während des Erzählmoments, gestützt durch Mimik, Gestik, Blickkontakt und Interaktion, baut auf die Grundformen der dyadischen und triadischen Kommunikation zwischen Kind im ersten Lebensjahr und Bezugspersonen auf. Mündliche narrative Angebote knüpfen somit an den natürlichen Entwicklungsprozess des Kindes an. Die dyadische und triadische Interaktion zwischen einem Säugling und der / den engen Bezugsperson(en) macht deutlich, dass non-verbale Kommunikationsmittel einen wichtigen Grundstein für Verständigung und soziale Kompetenzen bilden und elementare Vorstufen einer sich später entwickelnden Erzählkompetenz darstellen. Insbesondere in sprachheterogenen Gruppen können non-verbale Ausdrucksmittel Verstehen und Verständigung vereinfachen und ein wichtiges Hilfsmittel zur Entwicklung sowie zum Ausbau sprachlicher Kompetenzen in der Hauptverständigungssprache Deutsch sein.
- b) Mit Eintritt in den aktiven Sprachgebrauch rücken narrative Prozesse die Erfahrungen der ersten Lebensjahre ins Bewusstsein und werden im Austausch mit anderen dialogisch verarbeitet und weiterentwickelt. Am Kind orientierte narrative Bildungsangebote knüpfen an diese natürlichen Entwicklungsprozesse an und fördern damit die aktive Teilnahme und Teilhabe des Kindes an dessen Lebenswelt. Sowohl über das Zuhören als auch über interaktives Miterzählen oder Nacherzählen erlangt das Kind ein zunehmend differenzierteres Verständnis von Selbst und Umwelt.
- c) In kulturell überlieferten Geschichten werden häufig soziale Missstände behandelt. Insbesondere Kinder gewinnen über Erzählungen, die nicht selten die Kleineren oder Schwächeren in eine Gewinnerposition rücken, Mut und Selbstvertrauen.
- d) Dekontextualisierung von Sprache ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeit und wird über das mündliche Erzählen geschult.
- e) Aus religionspädagogischer Perspektive unterstützen narrative Bildungsangebote die (inter)religiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit.

⁵⁹² Ebd., 227

6.4 Zeitgenössische Perspektive – Bildungstheoretische Potentiale des mündlichen Erzählens im Zeitalter von Pluralität, Säkularisierung und Individualität

Menschen klinken sich in Geschichten ein, sowohl als Beobachter als auch als gefühlte Teilnehmer, und schaffen damit eine Art neuronalen Gleichgewichts, ein Optimum, das es ihnen erlaubt, in eine Geschichte einzutauchen, ohne ernsthaft von ihr bedroht zu sein. Diese Anteilnahme an Geschichten führt zur Bildung von Empathie – einer Empathie, die unverzichtbar für die Schaffung einer menschlichen Zukunft ist. Diese Empathie ist der Grund, so behaupten wir hier, dass Geschichten die Kraft haben, uns zu retten.
(Bem Le Hunte & Jan A Golembiewski)

Seit 1990er Jahren, in den USA bereits seit den späten 1969er Jahren, ist in den verschiedensten kulturellen und gesellschaftlichen Sektoren ein interdisziplinärer kulturwissenschaftlicher Diskurs über eine pluralisierte und säkularisierte Lebenswelt zu vernehmen, innerhalb derer zentrale Größen der Moderne (Subjekt, Identität, Kultur, Gesellschaft, Wissenschaft) kritisiert und infrage gestellt werden, da diese jeweils mit spezifischen Machtstrukturen und Einheitsperspektiven verknüpft seien. Die seither neu gewonnene kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Perspektive lässt sich als „Verfassung radikaler Pluralität“⁵⁹³ beschreiben. Aus dieser Perspektive zeichnet sich die Gesellschaft eben gerade in ihrer Pluralität ab und es ist grundlegendes Ziel, diese Vielfalt anzuerkennen und sie in allen Denk- und Handlungsstrukturen miteinzubeziehen.

Im sozialwissenschaftlichen Diskurs findet sich – verbunden mit dem Terminus „Reflexive Moderne“ – eine ähnliche Debatte, die neben den kulturellen Aspekten auch ökonomische und politische Perspektiven in den Blick nimmt und sich zum Ziel gesetzt hat, grundlegende gesellschaftliche Themen auf der Folie der „ersten Moderne“ zu überdenken, abzuwandeln, neu zu ordnen oder zu negieren.⁵⁹⁴ „Reflexive Modernisierung stellt somit das Bemühen dar, Sprache, Handlungsfähigkeit und Wirklichkeit wiederzugewinnen angesichts einer fundamentalen Infragestellung traditioneller Denk- und Handlungsmuster.“⁵⁹⁵

⁵⁹³ Vgl. zusammenfassend Welsch, Wolfgang: *Postmoderne Moderne* (2008), 319–328.

⁵⁹⁴ Vgl. Beck, Ulrich / Bonß, Wolfgang (Hg.): *Modernisierung der Moderne* (2001), 17.

⁵⁹⁵ Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung* (1996), 26.

In Bezug auf interkulturelle und interreligiöse Bildung suggeriert diese Perspektive die wertschätzende Wahrnehmung und Einbindung kultureller und religiöser Vielfalt, ein Nebeneinander und Miteinander, einen offenen Dialog unterschiedlicher Wahrheiten, Lebensentwürfe, Erfahrungs- und Wissensbestände.

Aus bildungstheoretischer Perspektive ist dieser „doppelte Bezugsrahmen“ an die „Reflexive Erziehungswissenschaft“ angelehnt und somit auch an „eine(r) kritischen Bildungstheorie, die sich von Einheits- und Ganzheitsvorstellungen verabschiedet und stattdessen in eine durch Pluralität gekennzeichnete Lebensform in der Spätmoderne einführt, die für den Umgang mit Vielfalt und für die Anerkennung von Heterogenität sensibilisiert.“⁵⁹⁶

Claudia Fahrenwald widmet sich in *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen*⁵⁹⁷ der Frage, welchen Beitrag Narration und narrative Zugänge im Rahmen einer reflexiven Pädagogik leisten können, die sich der Pluralität von Erfahrungs-, Wissens- und Lebensformen ressourcenorientiert und dialogisch öffnet. Dabei geht Claudia Fahrenwald mit dem Begriff „Neue Lernkulturen“ von einem veränderten Wissens-, Subjekt- und Lernbegriff aus. Dieser beinhaltet die Öffnung des traditionellen Wissensbegriffes von einem bevorzugt wissenschaftlichen Wissen hin zu einem Erfahrungswissen oder biografischen Wissen.⁵⁹⁸ Analog wandelt sich auch der Subjekt- und Lernbegriff von einem rationalen und autonomen Erkenntnissubjekt, das sich durch rationale und kognitive Prozesse mit dem Ziel des theoretischen Wissenserwerbs bildet, hin zu einer prinzipiell „narrativen Verfasstheit von Subjektivität“⁵⁹⁹ und zunehmend informellen und biografischen Formen des Lernens.⁶⁰⁰

Daran anknüpfend führt Claudia Fahrenwald in ihrer Arbeit meines Erachtens überzeugend aus, inwiefern insbesondere dem Erzählen in Bezug auf diesen lerntheoretischen Paradigmenwechsel ein besonderer Stellenwert als geeignetes Medium der Wissensgenerierung und -

⁵⁹⁶ Krüger, Heinz-Hermann: *Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (2012), 251.

⁵⁹⁷ Vgl. Fahrenwald, Claudia: *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen* (2011).

⁵⁹⁸ „Notwendig erscheint daher aus bildungstheoretischer Perspektive für die Zukunft ein ganzheitliches Modell der Wissensvermittlung, das neben der Weitergabe von theoretischem Wissen auch auf die Aneignung von (lebens-)praktischem Wissen und von Handlungskompetenz ausgerichtet ist.“ Vgl. Arnold, Rolf / Lermen, Markus: *Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung* (2005), 48.

⁵⁹⁹ Zu Begriff und Theorie der narrativen Identität vgl. einführend z.B. Storch, Maja: *Narrative Identität* (2007). An dieser Stelle kann der Ansatz einer narrativen Subjekt- oder Identitätstheorie nicht umfänglich dargestellt werden. Mit Blick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit lässt sich jedoch ein unmittelbarer Ansatzpunkt innerhalb frühkindlicher Bildungsprozesse erkennen: Im Freispiel verarbeitet das Kind verschiedenste Wahrnehmungen und Erfahrungen und bringt diese durch das Spiel in einen narrativen Zusammenhang. Ähnliches vollzieht sich beim Gestalten oder in Gesprächen. Der Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten versucht ebendiese Prozesse zielgerichtet zu begleiten und zu fördern. Vgl. Schulz, Ingrid / Frisch, Sandra: *Bildungs- und Lerngeschichten* (2018); oder Leu, Hans et al.: *Bildungs- und Lerngeschichten* (2007).

⁶⁰⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Bildungsbegriff und zur Kultur des Lernens in den Abschnitten 4.1 und 4.7 der vorliegenden Arbeit

vermittlung innerhalb neuer Lernkulturen zukommen kann. Die Autorin hebt hervor, dass das Erzählen eine „universelle kulturelle und soziale Praxis“ beschreibt, die zum einen der Ordnung und Bewältigung sozialer Beziehungen („verbales Grooming“) dient und vielfältige Erfahrungen vermittelt. Zum anderen erlaubt es, neue Perspektiven und Handlungsspielräume zu denken („mentales Probehandeln“).⁶⁰¹ Das Erzählen eröffnet somit eine erfahrungsbezogene Form der Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und regt zu deren Mit- sowie Umgestaltung an.⁶⁰²

Nachhaltiges Lernen vollzieht sich in größeren Sinnzusammenhängen, in einer dialogischen Auseinandersetzung angehäufter Erfahrungen mit Ereignissen und Umständen in der Gegenwart.⁶⁰³

Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern [...] vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.⁶⁰⁴

Eine Definition von Lernen, die den stetigen Aushandlungsprozess zwischen Individuum und Umwelt fokussiert und somit dynamische Veränderungen des Selbst in Bezug auf Deutungs-, Handlungs- und Wertstrukturen und wiederum deren Auswirkungen auf das Wahrnehmen und Gestalten der Gesellschaft fokussiert, erscheint insbesondere in einer pluralisierten, säkularisierten Lebenswelt als interessante Zugangsweise. In einer Gesellschaft, in der das Individuum einer Vielzahl von Interpretations- und Handlungsmustern gegenübertritt und diese im Hinblick auf das Selbst zu verarbeiten und zu nutzen sucht, braucht es Lernprozesse, denen eine Orientierungsfunktion zukommt, und zwar nicht im Sinne einer kollektiven Wahrheit und eines kollektiven Wissens, sondern vielmehr als exemplarische Beispiele, die dem Individuum als Wissensvorräte dienen, die es im Laufe seiner Biografie jeweils individuell nutzen

⁶⁰¹ Vgl. Fahrenwald, Claudia: *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen* (2011), 83-97.

⁶⁰² Narrative Ansätze sind daher anschlussfähig an diversitätssensible und vorurteilsbewusste pädagogische Konzeptionen. Vgl. z. B. Wagner, Petra (Hg.): *Handbuch Kinderwelten* (2008).

⁶⁰³ Vgl. das Projekt *Erzählen in Willkommensklassen*, das eindrücklich vermittelt, inwieweit narrative mündliche Ansätze auch insbesondere dazu geeignet sind, die sensiblen Phasen der Eingewöhnung in ein neues Lern- und Lebensumfeld zu begleiten: Vgl. Erzählkunst e.V. Berlin (Hg.): *Erzählen in Willkommensklassen* (2017).

⁶⁰⁴ Göhlich, Michael / Zierfuß, Jörg: *Lernen* (2007), 17.

kann, um Zusammenhänge zu erkennen, diese subjektiv zu deuten und sich dazu positionieren zu können.⁶⁰⁵

Dabei nehmen gegenwärtige erzähltheoretische Perspektiven insbesondere die Formen des mündlichen Erzählens und damit die lebensweltliche Öffnung des Erzählbegriffs in den Blick und rücken das Erzählen somit in den Kontext eines alltagseingebundenen, biografischen und dynamischen Bildungsbegriffs sowie der damit verbundenen Ziele des reflexiven und dialogischen Umgangs mit Selbst und vielschichtiger Lebenswelt.

Darüber hinaus sprechen Erzählungen durch ihren Erfahrungs- und Lebensweltbezug neben der kognitiven auch die emotionale Beteiligung der Zuhörenden an, wodurch eine nachhaltige Wissensvermittlung und damit verbunden auch ein Lernen auf affektiver Ebene begünstigt werden.⁶⁰⁶

Im Hinblick auf eine pluralisierte Lebenswelt führt Christina Fahrenwelt an, dass das Erzählen subjektive Erfahrungen in narrativer Form strukturiert und vermittelt. Erzählungen stellen demnach einen kulturellen Erfahrungsschatz dar, der als kollektive Kommunikationsbasis einer Gemeinschaft dient. Insbesondere in einer pluralisierten und fragmentierten Lebenswelt bedarf diese kulturelle Funktion des Erzählens zunehmender Aufmerksamkeit, da sie potenziell einen wichtigen Beitrag in Bezug auf intra- und interkulturelle sowie auch generationale Lernprozesse leisten kann.

Darüber hinaus dient das Erzählen der Kommunikation und stellt somit einen Prozess der Gemeinschaftsbildung dar. Mit dem Erzählen ist auch immer eine soziale Dimension verbunden, der im Zeitalter einer zunehmenden Individualisierung und Anonymisierung ein zunehmendes Maß an Relevanz zukommen könnte.⁶⁰⁷

In Bezug auf eine reflexive Wissenstheorie argumentiert Christina Fahrenwald, dass Erzählungen eine narrative Form der Wissensvermittlung und -generierung darstellen, der in einer Zeit pluralisierter Wissens- und Lebensformen neben dem wissenschaftlichen Wissen eine kumulative Bedeutung zukommen wird. „Wenn es keine Meta-Erzählung mehr gibt, die alle

⁶⁰⁵ Vgl. Negt, Oskar: *Philosophie des aufrechten Gangs* (2014), 21.

⁶⁰⁶ Vgl. zum Potenzial literarischer Texte die „Didaktik des Fremdverstehens“ des Gießener Graduiertenkollegs (Bredella: *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? – Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens"* (2000). Die „Didaktik des Fremdverstehens“ impliziert, dass in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten Kompetenzen wie Perspektivwechsel und Perspektivübernahme entwickelt und eingeübt werden können, die Grundvoraussetzungen für Empathiefähigkeit und Toleranz darstellen.

⁶⁰⁷ Vgl. Wardetzky, Kristin; Weigel, Christiane: *Sprachlos?* (2010); Hübsch, Nicola / Wardetzky, Kristin (Hg.): *Zeit für Geschichten* (2017).

Aspekte der Welt in ihrer Gesamtheit erfassen könnte, dann müssen die unterschiedlichen Sprachformen mit ihren jeweils eigenen Regeln der Wissensproduktion Anerkennung finden.⁶⁰⁸ Narratives Wissen stellt dabei kein hierarchisch entstandenes normatives und objektives Wissen dar, sondern begünstigt und sensibilisiert für dynamische, subjektive, besondere und transitorische Denk- und Handlungsprozesse und steht somit im engen Zusammenhang mit einer diversitätsanerkennenden und intersubjektiven Lernkultur, die insbesondere Problemlösestrategien im Sinne einer aktiven Mitgestaltung des Zusammenlebens zu aktivieren sucht.⁶⁰⁹

In diesem Sinne sind Erzählungen ein wichtiges Medium der Wirklichkeits(re)konstruktion, denn sie geben menschlichem Handeln einen ordnenden und sinnstiftenden Rahmen. Durch ihre Flexibilität können sie stets verändert oder weiterentwickelt werden,⁶¹⁰ bieten Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten in einer pluralen Lebenswelt und stehen im Einklang mit einem dynamischen und offenen Identitätsbegriff.⁶¹¹

In diesem Zusammenhang führt Christina Fahrenwald die Konzeption der „narrativen Identität“ an, da angesichts der von der Autorin analysierten zeitgenössischen Perspektive ein lineares und an ein autonomes Erkenntnissubjekt gebundenes Modell der Identitätsentwicklung, wie es allen voran von Erik H. Erikson entwickelt wurde, in einer zunehmenden soziokulturellen und individuellen Ausdifferenzierung der gegenwärtigen Gesellschaft nicht mehr hinreichend plausibel scheint.

Indes stellt sich die Konzeption einer „narrativen Identität“ des erzählenden Subjekts, „das als ein Projekt des alltäglichen (Zusammen-)Lebens und der kommunikativen Aushandlung“ verstanden werden kann,⁶¹² durch seine pluralistische, flexible und kontextbezogene Ausrichtung als funktionaler dar. Die narrative Identität bildet eine Brücke der kollektiven Wirklichkeitsrepräsentation und der jeweiligen individuellen Ausgestaltung durch das Subjekt. Sie tritt

⁶⁰⁸ Fahrenwald, Claudia: *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen* (2011), 104.

⁶⁰⁹ Vgl. Engelmann, Peter (Hg.): *Jean-François Lyotard* (2015). Lyotard stellt dem wissenschaftlichen Wissen mit dem Ziel allgemeingültiger denotativer Aussagen das narrative Wissen gegenüber, das vielmehr auf das Erlernen von Handlungsstrukturen im sozialen Kontext (*savoir-faire, savoir-vivre, savoir-écouter*) ausgerichtet ist.

⁶¹⁰ Vgl. im Hinblick auf ein offenes, dynamisches Erzählen im religionspädagogischen Kontext Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 19–33.

⁶¹¹ Vgl. z.B. Zima, Peter: *Theorie des Subjekts* (2017). Einen guten Überblick über den historischen Wandel des Identitätsbegriffs im Kontext der Neuzeit bieten Jörisen, Benjamin / Zierfuß, Jörg (Hg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (2010).

⁶¹² Vgl. Fahrenwald, Claudia: *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen* (2011), 157.

in einen Aushandlungsprozess zwischen Umwelt und Individuum, zwischen Außen und Innen.

Claudia Fahrenwald fordert, dass ein zeitgemäßes Bildungsmodell den reflexiven Umgang mit dem Selbst sowie der vielschichtigen Lebenswelt fördern muss:

Offenheit für neue Erfahrungen, Bereitschaft zur stetigen Überprüfung der eigenen Orientierung, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, aber auch die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben zählen daher zu den zentralen Vermittlungsaufgaben eines zukünftigen Bildungssystems.⁶¹³

Narrative Identität ist auf narrative Kompetenz angewiesen. Narrative Kompetenzförderung sollte in enger Beziehung zum Alltag stehen, sodass sich Anlass, Reflexion und Erweiterung jeweils im Kontext von Gesellschaft und Individuum vollziehen und in den Bildungseinrichtungen weiterentwickeln.⁶¹⁴ So verstanden ist Erzählen ein „Aufmerksam-Werden auf Erfahrungen“⁶¹⁵ sowie eine „Wiederbelebung der Erfahrung der Teilhabe“⁶¹⁶ – Erzählen ist gestaltetes „Miteinander-Teilen“⁶¹⁷ und „Mit-Teilen“.⁶¹⁸

Claudia Fahrenwald hat im Rahmen ihrer Arbeit, die sich an Aufgaben und Zielen einer zeitgenössischen reflexiven Bildungstheorie orientiert, die Potenziale narrativer Ansätze für das gegenwärtige Bildungssystem herausgestellt. Die im vorherigen Kapitel dargestellte anthropologische und kulturhermeneutische Einordnung verdeutlicht, dass die Autorin dabei auf eine Kommunikationsform zurückgreift, die innerhalb einer langen Kulturgeschichte stets elementare Orientierungsfunktion sowohl auf räumlich-zeitlicher als auch auf sozialer und normativer Ebene hatte, die jedoch aufgrund ihres ergebnisoffenen und mehrdeutigen Charakters innerhalb der Moderne und der damit verbundenen Konzentration auf Subjektbegriff, Systembildung, Kausalität und Funktionalität in den Hintergrund getreten ist.⁶¹⁹

Claudia Fahrenwalds Veröffentlichung *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen* schließt an die Wiederentdeckung des Erzählens innerhalb der letzten Jahrzehnte an⁶²⁰ und ist

⁶¹³ Ebd., 68.

⁶¹⁴ Ein gelungenes Praxisbeispiel stellt das Projekt *Erzählzeit* in Berlin-Brandenburg dar, das über die Trias Erzählen – Zuhören – Weitererzählen nicht nur narrative und sprachliche Kompetenz, sondern auch interkulturelles Lernen und kulturelle Teilhabe zum Ziel hat. Vgl.: LISUM: *Vom Zuhören zum Erzählen* (2013).

⁶¹⁵ Bräuer, Christoph: „Erzählen“ (2014), 50.

⁶¹⁶ Bräuer, Christoph: „Erzählen“ (2014), 50.

⁶¹⁷ Brackert, Helmut: *Formen und Funktionen des Erzählens* (2010), 44.

⁶¹⁸ Brackert, Helmut: *Formen und Funktionen des Erzählens* (2010), 44.

⁶¹⁹ Vgl. Grethlein, Christian: *Erzählen als Kommunikationsform* (2014), 90 f.

⁶²⁰ Vgl. als einflussreiches Werk insbesondere das Opus magnum *Zeit und Erzählung* von Paul Ricoeur in drei Bänden: Ricoeur, Paul: *Zeit und Erzählung*, Bd 1–3 (1988, 1989, 1991).

anschlussfähig an einen frühkindlichen Bildungsbegriff, der sich über selbsttätiges Lernen angeregt durch ein teilhabeorientiertes kulturelles und soziales Umfeld definiert.

Narration als anthropologisch verankertes und bereits in der frühen Kindheit angelegtes Mittel verschiedenster Kommunikations- und Konstruktionsprozesse gewinnt in der gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskussion zunehmend an Relevanz. Dabei werden insbesondere die Potenziale des Erzählens in einer von Pluralität und Individualisierung geprägten Gegenwart herausgestellt:

- a) Tradierte Erzählungen ermöglichen sinn- und identitätssuchendes Probehandeln in Form von Perspektivübernahme (mentales Probehandeln). Gleichzeitig dient das Erzählen der Ordnung und Bewältigung sozialer Beziehungen (soziales Grooming). Narrative Zugänge bieten daher eine sinnvolle Verbindung von Orientierungs- und Individualisierungsangeboten.
- b) Aufgrund des Erfahrungs- und Lebensweltbezugs sprechen Erzählungen nicht nur die kognitive Ebene, sondern auch die affektive Ebene an und sind somit anschlussfähig an einen dynamischen Bildungsbegriff, der den reflexiven Umgang mit dem Selbst sowie mit der Lebenswelt fokussiert. Erzählungen sind erfahrungsorientierte Wirklichkeitskonstruktionen, die der vielschichtigen und fragmentierten Lebenswelt einen linearen beziehungsweise strukturierten Charakter verleihen und den reflexiven Umgang mit dem Selbst und mit vielfältiger Lebens- und Erfahrungswelt anregen, insbesondere dann, wenn die Erzählungen durch eine offene und interaktive Erzählweise dazu einladen, verschiedene Perspektiven und Rollen einzunehmen.
- c) Eng damit verbunden ist ein dynamischer Wissens- und Identitätsbegriff, der sich in täglichen Aushandlungsprozessen zwischen Umwelt und Individuum stetig weiterentwickelt. Narratives Wissen und narrative Identität beschreiben jeweils die Brücke zwischen kollektiver Wirklichkeits- und Wahrheitsdimension und individuell unterschiedlichen Entwicklungs- und Erfahrungsräumen.
- d) Durch ihre Flexibilität und mögliche kulturübergreifende intertextuelle wie intratextuelle Bezüge lässt sich die Erzählung entsprechend der jeweiligen Erzählsituation anpassen

beziehungsweise interkulturell / interreligiös öffnen und bietet somit individuelle Zugänge, auch in Bezug auf intrakulturelle und intrareligiöse Perspektiven.⁶²¹

e) Gleichzeitig stellen Erzählungen als kultureller Erfahrungsschatz die kollektive Kommunikationsbasis sozialer Gemeinschaften dar. Diese kulturelle Funktion des Erzählens kann in einer von Individualisierung und Anonymisierung geprägten Gesellschaft gemeinschaftsbildend sein und zu einem interaktiven und reflexiven Wertedialog führen.

6.5 Religionspädagogische Perspektive: Konzeptionelle Entwicklungen des biblischen Erzählens / narrativer Ansätze innerhalb der christlichen Religionspädagogik

[R]eligiöse Geschichten im Speziellen ermöglichen unsere Erfahrungen umfassen- der zu verstehen. Im Erzählen könnte daher ein besonderes religionsdidaktisches Potential liegen.⁶²²

(Carsten Gennerich)

Ob in den Geschichten Gottes mit dem Volk Israel im Alten Testament, in den Gleichnissen Jesu oder in den Evangelien – jüdisch-christlicher Glaube äußerte sich von Beginn an immer auch erzählend.

Zur Heranführung respektive religiösen Unterweisung der Kinder wurden im Christentum neben der Katechetik bereits im 18. Jahrhundert auch freie Erzählungen, die die biblischen Texte zugänglicher machten, gebraucht und veröffentlicht, denn sie galten – ähnlich wie heute – als emotional und motivational ansprechend sowie als mnemotechnisch förderlich. Ende des 18. Jahrhunderts wurde dann erstmalig das mündliche Erzählen als eigenständige religionspädagogische Methode gewürdigt. Der Theologe und Religionspädagoge Christian Gotthilf Salzmann begründete dies darin, dass insbesondere jüngere Kinder sehr empfänglich für narrative Zugänge seien. Über eine kindgerechte Erzählversion in einer „Sprache des gemeinen Lebens“ und eine anschauliche Erzählweise „durch Mimik und Gestik des Erzählenden unterstrichen“ sowie eine einladende Erzählatmosphäre „an angenehmen Orten erzählt“ gelinge

⁶²¹ In Bezug auf biblische Erzählungen vgl. Bubenheimer, Stuttgart 2021 bzw. Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit.

⁶²² Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 227.

eine entwicklungsgerechte Adressierung von Kindern, die auf einer höheren Entwicklungsstufe dann durch das sokratische Gespräch abgelöst werden könne.⁶²³

Ähnlich argumentierte im Kontext der praktischen Theologie auch Christian Palmer, dass es der kindlichen Natur zufolge zunächst Geschichten sein sollten, die ihm angeboten werden, und dass dies auch dem Wesen des Christentums entspreche, was von seinem Ursprung her die Geschichte Gottes mit den Menschen ist. Er kritisierte jedoch die Nutzenanwendung von Geschichten zur kindgerechten Verbildlichung von Lehre, wie sie von Christian Gotthilf Salzmann konzipiert wurde, und stellte den Eigenwert der Geschichte als Teil der Offenbarung in den Mittelpunkt. Als methodische Konsequenz plädierte Christian Palmer für ein freies Erzählen nah am biblischen Original, denn „so nur ist es ein lebendiges Wort für den lebendigen Sinn der Kinder“.⁶²⁴

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde in Kindergarten und Kindergottesdienst das Erzählen gepflegt, hatte jedoch zu dieser Zeit noch keinen eigenen Wert und diente im Wesentlichen der Vorbereitung oder biblisch-historischen Einbindung des Katechismus.

Im Zuge der Reformpädagogik folgten im 19. und 20. Jahrhundert weitere religionspädagogische Konzeptionen, die die Potenziale des mündlichen Erzählens herausstellten, insbesondere auch mit dem Ziel, Kinder auf affirmativer Ebene zu erreichen beziehungsweise sie zu einer sittlich-religiösen Persönlichkeit zu formen:

Schilderung und Erzählung [...] zwingen eben stärker als jede andere Form der Mündlichen Mitteilung zum Mitdenken, Mitfühlen und Mitteilen. Wer erzählt, regt Intellekt, Fantasie, Gemüt und Willen *zugleich* in ihm an, packt somit den werdenden Menschen an *allen* Teilen, anstatt wie gewöhnlich nur an einem Zipfel (dem Gedächtnis) zu zerren.⁶²⁵

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entfalteten dann Harald Weinrich, Johann B. Metz und Dietrich Ritschl den Ansatz des Erzählens als Grundvollzug des Theologie-Treibens: Das Christentum und die christliche Theologie sind in ihrer narrativen Tiefenstruktur begründet. Christlicher Glaube und christliche Nachfolge können einzig durch die Wiederaufnahme dieser Tiefenstruktur, durch das Erzählen von Lebens- und Glaubensgeschichten lebendig gehalten werden.⁶²⁶

⁶²³ Vgl. Schröder, Bernd: *Biblische Geschichten erzählen* (2014), 74.

⁶²⁴ Ebd., 75.

⁶²⁵ Ebd., 77.

⁶²⁶ Vgl. ebd., 79.

Die Akzentuierung einer narrativen Theologie stieß konzeptionelle Entwicklungen in der Religionspädagogik an. Die narrative Religionsdidaktik inkludiert dabei im christlich-religionspädagogischen Diskurs von Beginn an sowohl das biblische Erzählen als auch autobiografische Erzählmomente und -anlässe. In der religionspädagogischen Praxis verbinden sich diese beiden Pole in idealer Weise und wirken konstruktiv zusammen.⁶²⁷ Dabei lassen sich in der Theorieentwicklung narrativer Religionsdidaktik drei Linien unterscheiden:

1. Die Religionspsychologische Rollentheorie, die von Walter Neidhart in Anlehnung an Hjalmar Sundén innerhalb der Religionsdidaktik rezipiert wurde: Über die biblische Erzählung findet eine Erweiterung des Ich statt, da die Identifikation mit den Protagonisten neue Erfahrungs- und Entwicklungsoptionen darstellt.⁶²⁸
2. Die durch die narrative Theorie Paul Ricoeurs begründete „Heilsamkeit des Erzählens“ nach Heinz Streib: Ricoeur sieht in der Narration die Integration zweier Identitätsanforderungen, nämlich a) die Kontinuität der Person über die Zeit hinweg und b) die mögliche Verbindung von disparaten Sachverhalten, die in einer Anerkennung und Reflexion unterschiedlicher Erfahrungen und Deutungs- und Möglichkeitsräume resultiert.⁶²⁹ Das „organisierende Thema“⁶³⁰ kulturell vorgegebener Geschichten (also der Plot) bringt dergestalt Sinn in die Erfahrung. Die Kenntnis vielfältiger Geschichten bietet somit einen Zugang zu einer umfassenderen Wahrnehmung der je eigenen Erfahrungen.⁶³¹ Streib plädiert in seiner Rezeption der narrativen Theorie Ricoeurs dafür, durch einen experimentierenden Umgang mit Narration biblische Geschichten und autobiografisches Erzählen in eine wechselseitig fruchtbare Beziehung zu stellen.⁶³²
3. Der Konzept-Beitrag Christoph Morgenthalers suggeriert, dass das Selbst erzählend entwickelt und verstanden werden kann: Erst durch Narration ist es möglich, „die Komplexität der Identitätsvorstellungen“⁶³³ darzustellen und zu integrieren. Morgenthaler begreift Religionsunterricht als einen Raum, in dem existenzielle Fragen und belastende

⁶²⁷ Vgl. Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 226–247.

⁶²⁸ Vgl. Neidhart, Walter: *Erzählbuch zur Bibel* (1975). Zusammenfassend vgl. Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 22.

⁶²⁹ Vgl. Ricoeur, Paul: *Die erzählte Zeit* (1991). Zusammenfassend vgl. Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 228.

⁶³⁰ Ebd., 228.

⁶³¹ Ebd., 228.

⁶³² Vgl. Streib, Heinz: *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität* (1994), 181–198.

⁶³³ Morgenthaler, Christoph: *Subjekt, Story und Tradition* (1999), 94.

Erfahrungen mithilfe von Narration – auch kulturell vorgegebener – bearbeitet und reflektiert werden können.⁶³⁴

In allen drei Theoriesträngen wird das Identitätskonzept eng mit dem Narrativ verbunden und der wirksame Beitrag kulturell überlieferter biblischer Erzählungen innerhalb des Identitätsbildungsprozesses betont. Die Umsetzung in die religionspädagogische Praxis ist bislang allerdings im Hinblick auf den Einbezug autobiografischer Narration nicht durchgängig ausgearbeitet worden. So stellt Friedrich Schweitzer fest, dass autobiografisches Erzählen in der religionspädagogischen Praxis noch nicht ausreichend eingebunden und fruchtbar gemacht wurde.⁶³⁵ Neuere Konzeptionen entwickeln jedoch gewinnbringende Perspektiven dahingehend, inwieweit autobiographisches beziehungsweise lebensweltliches Erzählen unter Einbezug theologischer Reflexion zum religiösen Identitätsentwicklungsprozess beitragen können. So schlägt Carsten Gennerich vor, Interaktionsspiele nach dem erfahrungsorientierten pädagogischen Ansatz von Klaus Vopel religionspädagogisch zu erweitern, indem etwa die religiöse Dimension durch den Vergleich einer lebensweltlich orientierten Narration mit biblischen Geschichten angeregt wird.⁶³⁶ Carsten Gennerich argumentiert in diesem Zusammenhang, dass narrative Übungen, die sich in den Interaktionsspielen von Klaus Vopel an einem gemeinsamen lebensweltlichen Thema orientieren (z.B. Streit in der Familie), zu dem alle Teilnehmer_innen Zugang finden und damit eine gemeinsame inhaltliche Basis haben, einen geeigneten elementaren Zugang böten. In Kleingruppenarbeit könnten dann diese lebensweltlich orientierten Themen jeweils individuell mit unterschiedlichem Grad von Nähe und Distanz auf den eigenen Kontext übertragen werden. Das gemeinsame Ausgangsthema und die Interaktion in Kleingruppen stellen für Gennerich einen guten didaktischen Weg zur Umgehung der Problematiken der Disparität und Privatheit autobiografischer Narration dar.⁶³⁷ Eine religionspädagogische Erweiterung der biografisch orientierten Narration zeigt Carsten Gennerich anhand korrelativer Übungen zu biblischen Texten auf. So könne beispielsweise eine narrative Aufgabe, in der sich Schüler_innen mit einer Situation auseinandersetzen sollen, innerhalb derer das Verhalten Jugendlicher die Eltern in Aufregung versetzt, gut in Vergleich mit der biblischen Erzählung vom verlorenen Schaf gesetzt werden. Gennerich relativiert in diesem Zusammenhang jedoch auch: „Die eigentliche Herausforderung dürfte darin

⁶³⁴ Vgl. ebd., 90–103.

⁶³⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Schlüsselerfahrungen* (2000), 119–212.

⁶³⁶ Vgl. Gennerich, Carsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 235 f.

⁶³⁷ Vgl. dazu die empirischen Erhebungen von Porzelt, Burkard: *Jugendliche Intensiverfahrungen* (1999).

liegen, den Mehrwert der religiösen Perspektive greifbar werden zu lassen.“⁶³⁸ In Hinblick darauf sieht Carsten Gennerich die Lehrpersonen als Impulsgeber für „religiös erweiterte Erzählideen und Ausdrucksweisen.“⁶³⁹

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll dem konzeptionellen Ansatz von Carsten Gennerich insofern nachgegangen werden, als dass lebensweltliche Themen, die sich innerhalb eines elementarpädagogischen Bildungsverständnisses aus der sensiblen Beobachtung und Dokumentation kindlicher Handlungs- und Ausdrucksformen ergeben, durch Erzählangebote aus den Religionen und der Philosophie religionspädagogisch angereichert werden.

Clauß Peter Sajak formuliert in Bezug auf eine alltagsintegrierte religiöse Elementarbildung: „Ergänzt man die pädagogische Perspektive auf die Wirklichkeit nun durch eine theologische, eine religionspädagogische, so kann in der Erfahrung der Wirklichkeit [in der Begegnung mit Mit- und Umwelt] auch eine Tiefendimension von Mensch und Welt deutlich werden.“⁶⁴⁰ In diesem Zusammenhang stellt sich unter anderem die teilnehmende Beobachtungs- und Dokumentationsform der Bildungs- und Lerngeschichten als geeignet dar, da diese einen explizit narrativen Zugang zur kindlichen Erfahrungswelt und individuellen Entwicklungsprozessen wählt.⁶⁴¹ Die Bildungs- und Lerngeschichten bringen die kindlichen körpersensorischen Empfindungen, ihr sensorisches Handeln sowie die daraus entstehenden inneren Bilder zum Ausdruck und eröffnen durch daran anschließende Kommunikation und anknüpfende Bildungsangebote – wie etwa das interaktive Erzählen von Geschichten aus den Religionen – Möglichkeiten, diese Bilder mit neuen Impulsen zu verknüpfen und kommunikativ weiterzuentwickeln.

Die Versprachlichung der zusätzlich durch Fotos, Bilder oder Gegenstände visualisierten Lernprozesse und sensomotorischen Erfahrungen, der subjektiv erlebten Wirklichkeit des Kindes und daran anknüpfende Erzählangebote unterstützen insbesondere solche Kinder, die sich in der sensiblen Entwicklungsphase des aktiven Sprachgebrauchs befinden, im Rahmen

⁶³⁸ Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 236.

⁶³⁹ Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 236.

In diesem Zusammenhang kommt der Kompetenzentwicklung in den Grundtechniken des mündlichen Erzählens ein besonderer Stellenwert zu. Die pädagogische Fachkraft ist dann in der Lage, Impulsgeber für „religiös erweiterte Erzählideen und Ausdrucksweisen“ zu sein, wenn narrative Impulse erfahrungsbezogen und interaktiv gestaltet werden. Vgl. im Hinblick auf biblisches Erzählen Abschnitt 6.8 und Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit.

⁶⁴⁰ Sajak, Clauß Peter (Hg.): *Religion in allen Dingen* (2016), 12.

⁶⁴¹ Vgl. Schulz, Ingrid / Frisch, Sandra: *Bildungs- und Lerngeschichten* (2018) sowie Leu, Hans et al.: *Bildungs- und Lerngeschichten* (2007).

derer sie lernen, ihre eigene Erfahrungswelt zu verarbeiten und zunehmend auch sprachlich ausdrücken zu können.⁶⁴²

Neben den zuvor beschriebenen verschiedenen Entwicklungslinien „Rollentheorie“, „Heilsamkeit des Erzählens“ und „Konzeptbeitrag“, die die Potenziale und Ziele narrativer Zugänge insbesondere im Bereich der Identitätsentwicklung entfalten, ist in der narrativen Religionsdidaktik eine Profilierung unterschiedlicher beziehungsweise konträrer Erzählansätze in Bezug auf die konkrete Erzählvorlage und den Erzählstil zu beobachten:

a) Textnahes biblisches Erzählen:

Die religionsdidaktische Umsetzung narrativer Ansätze findet sich in der Tradition des textgetreuen biblischen Erzählens insbesondere bei Dietrich Steinwede und Ingo Baldermann. Die „Brücke“ zu den Zuhörenden baut Dietrich Steinwede durch eine „Hinführungserzählung“, die an die Erfahrungswelt der Adressaten anschließt.⁶⁴³ In der *Werkstatt Erzählen*⁶⁴⁴ wirbt der Autor für Texttreue: Textstruktur und Wortwahl des biblischen Textes sollten auch beim mündlichen Erzählen erhalten werden, der Erzählstil sollte sachlich und nur sparsam interpretierend sein.

Bei Baldermann vollzieht sich der Zugang indes über die expressive Ebene des biblischen Textes. Die Textauswahl und Inszenierung treten in den Vordergrund. Insbesondere einzelne Passagen von Psalmwörtern werden um die Erfahrungen und Assoziationen von Kindern und Jugendlichen ergänzt und finden somit eine Deutung im lebensweltlichen Kontext.⁶⁴⁵

b) Subjektorientierte biblische Erzähldidaktik:

Gegenüber dem textgetreuen biblischen Erzählen versuchen Vertreter der subjektorientierten biblischen Erzähldidaktik, die ihre Anfänge in der Konzeption von Walter Neidhart hat,⁶⁴⁶ den Text in den Erfahrungskontext der Zuhörenden hineinzuerzählen, das heißt, anschauliche Ergänzungen einzufügen, die ein fantasievolles Nacherleben der religiösen Empfindungen

⁶⁴² Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 61 ff. In einer teilnehmend beobachteten Situation wird deutlich, wie ein knapp vierjähriges Mädchen, das sich aufgrund des Trennungstreits der Eltern sehr zurück gezogen hat, bei biblischen Erzählangeboten sehr aufmerksam ist und seine eigenen Erfahrungen beim gemeinsamen Nacherzählen verbalisiert.

⁶⁴³ In Bezug auf biblisches Erzählen in der frühen Bildung vgl. Steinwede, Dietrich: *Biblisches Erzählen* (1981).

⁶⁴⁴ Vgl. Steinwede, Dietrich: *Werkstatt Erzählen* (1974).

⁶⁴⁵ Vgl. Baldermann, Ingo: *Wer hört mein Weinen?* (2013), insbes. 29 ff. Baldermanns Zugang zur Bibel ist dabei streng genommen kein erzählender. Vielmehr werden assoziative und expressive Zugänge zu Passagen, Zeilen und Wörtern erfahrungsorientiert initiiert und begleitet.

⁶⁴⁶ Vgl. Neidhart, Walter: *Erzählbuch zur Bibel* (1975).

und Deutungen ermöglichen.⁶⁴⁷ Nicht Texttreue, sondern die adressaten- und lebensweltorientierte Herausarbeitung der Textintention stehen im Vordergrund. Durch Exegese und Fantasiearbeit werden Rahmenerzählungen entwickelt, um den Sitz im Leben zu vermitteln.

Insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist eine verstärkte Theoriebildung und Konzeptionierung narrativer religionspädagogischer Ansätze beobachtbar. Verbunden damit sind die Wahrnehmung des Christentums als „Erzählgemeinschaft“ und die Anerkennung einer „theologischen Dignität“ des Erzählens.⁶⁴⁸ Religionspädagogische Erzählansätze, die sich an einem narrativen Identitätskonzept orientieren, richten den Fokus hingegen primär auf die subjektive, personale Ebene, die Förderung der Selbstkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung.

Der Mitte des 19. Jahrhunderts bei Søren Kierkegaard unter dem Terminus des „sokratischen Erzählers“ entwickelte narrative Ansatz als eine am Kind und dessen Lebens- und Erfahrungswelt orientierte narrative Didaktik weitet die Idee einer Pädagogik des sokratischen Gesprächs auf das Erzählen aus: Der Erzähler soll in den Kindern die Lust zum offenen Fragen und Selbsterzählen wecken, nicht nur, um den biblischen Geschichten einen Sitz im Leben zu verleihen oder systematisch-theologische Einsichten kindgerecht zu vermitteln – vielmehr ging es dabei um die Offenheit des Erwachsenen, um eine dialogische Haltung, um die Bereitschaft, von Kindern zu lernen, sich auf ihre Theologien, Erfahrungen und Weltansichten einzulassen. Er nahm die progressive Perspektive einer existenziellen Pädagogik ein, die im Dienste des kindlichen Geistes und seiner Entwicklung steht, und positionierte sich damit deutlich gegen rein moralisierendes respektive wissensvermittelndes Erzählen.⁶⁴⁹ Kierkegaards Erzählansatz und seine Perspektive auf das Kind als gleichwertiger Dialogpartner können noch immer Anstoß zu dialogischem, offenem Erzählen für und mit Kindern sein. Diesem Gedanken folgend ist kritisch anzufragen, ob die zuvor dargestellten Ansätze des textgetreuen oder des adaptiven Erzählens hinreichend geeignet sind, um darüber mit Kindern ins Theologisieren zu kommen. Beinhaltet ein Erzählansatz, der die Dignität des biblischen Textes jenseits der aktuellen Kommunikationsform in den Vordergrund rückt, ausreichend Potenzial zu Verständnis und Kommunikation in einer Zeit, in der viele Menschen die biblischen Geschichten nicht mehr auf ihren Alltag beziehen können?⁶⁵⁰ Lassen auf der anderen Seite die

⁶⁴⁷ Beispielhaft in Bezug auf eine Fortführung einer subjektorientierten Bibeldidaktik in der Tradition Neidharts vgl. Stäudel, Hanna: *Kinder entdecken sich* (2000).

⁶⁴⁸ Zur narrativen Theologie / systematisch-theologischen Perspektive vgl. Kapitel 6.6 der vorliegenden Arbeit.

⁶⁴⁹ Vgl. Harbsmeier, Eberhard: *Kierkegaard für Kinder* (2014), 83–88.

⁶⁵⁰ Vgl. Schröder, Bernd: *Religionspädagogik* (2021), 45.

Erzählbücher zur Bibel von Neidhart genügend Freiraum für die Entstehung eigener Bilder, für die Verknüpfung mit der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt, für das Theologisieren der Kinder, angestoßen durch eine biblische Geschichte?⁶⁵¹ Gleichzeitig kann in Bezug auf religionspädagogische Erzählansätze, die sich in erster Linie der Identitätsbildung verschreiben, angefragt werden, ob diese dem theologischen Selbstwert der biblischen Geschichten als Glaubenserfahrungen und Glaubenszeugnisse zu wenig Platz einräumen.

Im nachfolgenden Kapitel wird das Erzählen aus theologisch-systematischer Perspektive als Kommunikationsform des Evangeliums beleuchtet, um die religionspädagogische Verkürzung des Erzählens als reine Vermittlungsmethode respektive als Instrument der Förderung der Identitätsentwicklung aus einer systematisch-theologischen Position heraus zu hinterfragen.

6.6 Systematisch-theologische Perspektive: Erzählen als Kommunikation des Evangeliums innerhalb einer narrativen Theologie

Seit Ende des 20. Jahrhunderts ist eine (Wieder)Entdeckung des Erzählens in der systematischen Theologie festzustellen: Erzählen wird als „substanzieller Akt der Kirche“ beschrieben.⁶⁵² Denn Kirche ist von Beginn an Erzähl- und Handlungsgemeinschaft – die Erzählungen der Bibel sind in diesem Sinne Glaubensgeschichten. Die „Kommunikation des Evangeliums“⁶⁵³ vollzieht sich über Erzählungen. Mit dem Begriff „Kommunikation des Evangeliums“ ist ein Rollen- und Funktionsverständnis der praktischen Theologie als dialogische Komponente zwischen pastoralem Handlungsfeld mit präziser theologischer Ausrichtung und lebensweltlichen, erfahrungsorientierten Zugängen und Perspektiven verbunden. Dabei finden zunehmend konkrete Kommunikationsformen Berücksichtigung – dem Erzählen kommt dabei nicht nur aufgrund der bereits zuvor dargestellten kulturhermeneutischen und anthropologischen Einsichten eine bedeutende Rolle zu. Die zunächst noch der systematisch-theologischen Bestimmung untergeordnete kommunikative Funktion des Erzählens rückt bei den Vertretern der Narrativen Theologie in den Vordergrund. Erzählungen werden personenbezogen kommuniziert, um nachfolgende Dialoge anzuregen und auf nachfolgendes Handeln zu verweisen: „Die Betroffenheit ist eine generell narrative und nicht spezifisch historische

⁶⁵¹ Vgl. Grethlein, Christian: *Erzählen als Kommunikationsform* (2014), 95 f.

⁶⁵² Vgl. Arnold, Jochen: *Erzählen in der Bibel* (2014), 151 f.

⁶⁵³ Grethlein, Christian: *Erzählen als Kommunikationsform* (2014), 90.

Kategorie.“⁶⁵⁴ Die narrative Theologie knüpft dabei gleichfalls an das Christentum als Erzählgemeinschaft an, betont dabei jedoch nicht die historische Perspektive, sondern die Erneuerung der theologischen Botschaft beziehungsweise des offenbarenden Charakters in der Offenheit für Fortsetzung, in personen- und situationsbezogenen Weiter- und Nacherzählungen.

Johann Baptist Metz führt diesen Gedanken fort und schärft ihn, anknüpfend an die Leidens-, Umkehr- und Befreiungsgeschichten des Alten und Neuen Testaments, fundamentaltheologisch aus: „Vor allem aber das Neue und noch nie Dagewesene kann nur erzählend eingeführt und identifiziert werden.“⁶⁵⁵ Metz hebt dabei insbesondere die unauflösbare Spannung zwischen Leid und universaler Heilsgeschichte hervor und sieht das „erzählende Erinnern“ als adäquate theologische Antwort auf die Theodizee-Frage.⁶⁵⁶

Narrative Theologie als kommunikative Theologie birgt demnach Potenziale, theologischen und ethischen Einsichten und Fragestellungen ihren „Sitz im Leben“ zu geben sowie ihnen in der aktuellen lebensweltlichen Situation durch ein adressatenorientiertes Erzählen biblischer Geschichten Relevanz und Prägnanz zu verleihen beziehungsweise diese durch die Erfahrungen, Gedanken und Handlungsimpulse der Anwesenden zu aktualisieren. Darüber hinaus werden funktionelle Bestimmungen narrativer Ansätze im Hinblick auf eine Sinn- und Werteorientierung sowie – anknüpfend an Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität⁶⁵⁷ – zugunsten der Identitätsbildung formuliert.

Die Übertragung dieser Potenziale und Ansprüche in Form von konkreten religionspädagogischen Konzeptionen ist bislang nicht hinreichend erfolgt. Eine potenzielle Begründung stellt die konzeptionelle Vernachlässigung des konkreten Erzählaktes als Kommunikationsgeschehen dar. Dazu gehört explizit auch die sorgfältige Auswahl und Vorbereitung der als Erzählvorlage dienenden Texte, die sich in einer multireligiösen und pluralisierten Lebenswelt, auch aus intrareligiöser Perspektive, an ebendieser orientieren sollte, um einen dialogischen Umgang mit Pluralität anzuregen. Aus kindertheologischer und elementarpädagogischer Perspektive orientieren sich die Auswahl und Elementarisierung der Geschichten vornehmlich an der teilnehmenden Beobachtung der Kinder sowie an empirischen Erkenntnissen zur religiösen Identitäts- und Kompetenzentwicklung von Kindern, ergänzt durch Gespräche und eine enge

⁶⁵⁴ Weinrich, Harald: *Narrative Theologie* (2009), 249.

⁶⁵⁵ Metz, Johann: *Kleine Apologie des Erzählens* (2009), 218.

⁶⁵⁶ Vgl. ebd., 219.

⁶⁵⁷ Vgl. Streib, Heinz: *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität* (1994), 181–198.

Zusammenarbeit mit den Familien oder Vertretern aus den verschiedenen ansässigen Gemeinden und Glaubensgemeinschaften.

Erzählendes Erinnern entfaltet sein kommunikatives Potenzial im Sinne einer Dialog- und Handlungsaufforderung dann, wenn über den Erzählvorgang eine Brücke geschlagen wird, nicht nur zwischen damals und heute, sondern auch zwischen verschiedenen Religionen, Kulturen, Individuen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht stellen kulturhistorisch überlieferte Geschichten einen wichtigen Resonanzrahmen dar, indem sie das kindliche Erleben aufnehmen, widerspiegeln und im Sinne neuer Verstehensdimensionen zu erweitern vermögen, indem sie anschlussfähig an Erlebnisse, Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder sind und offen genug, sich in der jeweiligen Erzählsituation zu erneuern:

Es geht also um ein Wechselverhältnis zwischen Kind und Geschichten: So wie sich Kinder in den Horizont der kulturellen Geschichten hinein leben, so verwurzeln sich diese Geschichten im biografischen Kontext der Kinder, sie werden zu einem Teil des Erlebens und Denkens des Kindes, ein Teil ihres geistigen Werkzeugs, mit welchem sie neue Welterfahrungen denken.⁶⁵⁸

Der bislang religionspädagogisch vernachlässigte konkrete Erzählvorgang, eine adressaten- und situationsorientierte Erzählpraxis, die sich an den Zuhörenden sowie ihrer Lebenswelt orientiert und sich dialogisch für kindertheologische Aktualisierungen der theologischen und ethischen Motive öffnet, bedarf einer methodisch-didaktischen Erschließung: Auswahl und Vorbereitung der Erzählung sind gekoppelt an eine Didaktik, die ebendiese Öffnung zu den Kindern und ihrer Lebenswelt konzeptionell mitdenkt. Dieser Schritt wird zu einem späteren Zeitpunkt über die Verbindung zu Kindertheologie und Elementarisierungsansatz vollzogen.⁶⁵⁹

Darüber hinaus hängt die kommunikative Qualität einer Erzählsituation aber auch in einem großen Maße vom professionellen Grad der methodischen Umsetzung ab. Interaktive, lebendige Erzählsituationen sind auf die Kunst der Erzählenden angewiesen. Daher wird im Folgenden das Handwerk des Erzählens aus der Perspektive professioneller Erzähler_innen zusammengefasst dargestellt mit dem Ziel, daraus wichtige Erkenntnisse für das Erzählen innerhalb der pädagogischen und explizit der religionspädagogischen Praxis abzuleiten.

⁶⁵⁸ Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 206.

⁶⁵⁹ Vgl. Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit.

6.7 Erzählen aus Sicht professioneller Erzähler_innen – Von der Kunst, die Ohren zum Sehen zu bringen

*Jede Geschichte gibt es nur einmal, im Moment des Erzählens, der Gegenwart des Zuhörens.*⁶⁶⁰

(André Wülfing)

Seit den 1980er Jahren erlebt Mitteleuropa eine kleine Renaissance des mündlichen Erzählens. Es werden immer häufiger internationale wie nationale Erzählfestivals veranstaltet, und auch die Zahl der professionellen Erzähler_innen steigt stetig an – und mit ihnen die Zahl der Zuhörenden:

Die Lust der Menschen unserer Breiten, sich selbst zunehmend dem Hören hinzugeben, verbreitet sich immer weiter. Wir können es am Absatzmarkt von Tonträgern mit Hörbüchern und Hörspielen ablesen, an den zahlreicher und größer werdenden Festivals der gelesenen Literatur, aber auch der Erzählkunst, am Veranstaltungsmarkt für Comedy und Poetry Slam, und neuerdings am großen Erfolg diverser Podcast-Formate.⁶⁶¹

Der folgende Abschnitt konzentriert sich auf das „gestaltete Erzählen“ oder auch die „professionelle mündliche Erzählkunst“: Ein_e geübte_r Erzähler_in begibt sich in eine vorbereitete Erzählsituation für eine adressierte Hörerschaft.⁶⁶²

Der professionelle Erzähler André Wülfing hat mit seinem Werk *Erzählende Geschichten. Ratschläge eines Bühnenerzählers* ein Handbuch zusammengestellt, das im Kontext der vorliegenden Arbeit meines Erachtens gute Rezeptionsmöglichkeiten anbietet. Zum einen enthält es auch für Erzähl-Laien gut verständliche Handlungsschritte zur Vorbereitung und Durchführung von Erzählangeboten. Zum anderen haben die Handlungsempfehlungen einen grundlegenden und einführenden Charakter, sodass sie sich auf jede Erzählsituation und jeden Erzählkontext übertragen lassen und somit auf auch das mündliche Erzählen in Kindertageseinrichtungen im Kontext interkultureller und interreligiöser Bildung.⁶⁶³

Die folgende tabellarische Aufstellung bietet eine resümierende Darstellung der methodisch-didaktischen Handlungsempfehlungen von André Wülfing sowie die Übertragung der

⁶⁶⁰ Wülfing, André: *Erzählung mit André Wülfing* (2021)

⁶⁶¹ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 15 f.

⁶⁶² Vgl. Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008), 23.

⁶⁶³ Selbstverständlich kann es nicht Anspruch sein, das gesamte pädagogische Fachpersonal zu professionellen Erzähler_innen auszubilden. Eine stärkere Einbindung der Methode des mündlichen Erzählens in die Aus-, Fort- und Weiterbildungspraxis pädagogischer Berufe erscheint jedoch im Hinblick auf das Bildungspotenzial narrativer mündlicher Zugänge besonders lohnend (vgl. Kapitel 6.2 bis 6.6 der vorliegenden Arbeit).

Implikationen sowohl in das allgemeinpädagogische als auch in das konkrete religionspädagogische Handlungsfeld am Lernort Kindertageseinrichtung.⁶⁶⁴ Als Orientierungsgrundlage dienen dabei insbesondere die von Norbert Kober im Rahmen seiner Dissertationsschrift für den Bildungskontext ausgearbeiteten Grundlagenkompetenzen von erzählenden Pädagoginnen und Pädagogen⁶⁶⁵ sowie daran anknüpfende methodisch-didaktische Hinweise für das religionssensible Erzählen in der Elementarbildung.⁶⁶⁶

Norbert Kober leitet in seiner Dissertationsschrift aus qualitativer Inhaltsanalyse von Fachliteratur zum mündlichen Erzählen sowie Gruppeninterviews mit professionellen Erzählenden ein Modell zur Könnerschaft mündlicher Erzählkunst ab,⁶⁶⁷ auf Basis derer André Wülfing, ergänzt um seine eigene Erzählbühnenerfahrung, die in der Tabelle zusammengefasst aufgeführten Ratschläge für das mündliche Erzählen entwickelt hat.⁶⁶⁸

Kobers ausgewähltes Praxisbeispiel der Anwendung des „Modells zur Könnerschaft des mündlichen Erzählens“ ist im Kontext dieser Arbeit aufschlussreich, da es die pädagogische Praxis betrifft, und mit Hubertus Halbfas zitiert der Autor explizit einen Religionspädagogen: „Ich kann mir nicht vorstellen, wie ich Lehrer sein könnte, ohne aus mir heraus, aus eigenem Bedürfnis heraus immerfort zu erzählen. Erzählend bin ich Lehrer.“⁶⁶⁹

Norbert Kober sieht in der pädagogischen Praxis einen wichtigen Ansatzpunkt für die verstärkte Implementation mündlicher narrativer Zugänge. Aus dem Modell zur Könnerschaft des mündlichen Erzählens leitet er elementare Schwerpunkte für die Aus- und Fortbildung von pädagogischem Fachpersonal ab, um in diesem Bereich „Minimalanforderungen an den erzählenden Pädagogen“⁶⁷⁰ zu vermitteln. Damit gelingt Norbert Kober aus meiner Sicht eine sinnvolle realisierbare Übertragung professioneller mündlicher Erzählpraxis in das pädagogische Praxisfeld. Die Minimalanforderungen an den erzählenden Pädagogen entsprechen dabei dem innerhalb des Modells entwickelten Kompetenzstadium des fortgeschrittenen Anfängers,

⁶⁶⁴ Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021).

⁶⁶⁵ Vgl. Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008).

⁶⁶⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), insb. 9–40 und Harz, Frieder: *Bibel erzählen* (2014), 155–167.

⁶⁶⁷ Vgl. Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008), 183.

⁶⁶⁸ An dieser Stelle wird nicht explizit auf das Modell zur Könnerschaft des mündlichen Erzählens eingegangen. Stattdessen wird die Modellstruktur in der Übertragung von André Wülfing auf konkrete Handlungsempfehlungen für die Erzählpraxis dargestellt (Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 50 f.) und im Kontext dieser Arbeit wiederum auf eine religionssensible Erzählpraxis im Elementarbereich heruntergebrochen.

⁶⁶⁹ Halbfas, Hubertus: *Magister Narrans* (1985), 12.

⁶⁷⁰ Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008), 192. Die Minimalanforderungen an den erzählenden Pädagogen entsprechen in Kobers Modell dem Stadium des fortgeschrittenen Anfängers.

welches in der zweiten Tabellenspalte komprimiert erfasst ist. In der dritten Tabellenspalte wird die Übertragung für die konkrete Praxis des religionssensiblen Erzählens in der Elementarbildung stichpunktartig dargestellt.

Vorbereitende Fragen und Handlungsempfehlungen eines professionellen Bühnenerzählers (André Wülfing: <i>Erzählende Geschichten</i>) ⁶⁷¹	Anforderung an das Erzählen innerhalb der pädagogischen Praxis (vgl. insb. Norbert Kober: <i>Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst</i>) ⁶⁷²	Religionssensibles Erzählen in der Kita
Wem möchte ich erzählen? Was möchte ich erzählen? An welche Erfahrungen knüpfe ich dabei an? Adressatenorientierung sowohl in Bezug auf Auswahl und Bearbeitung der Geschichte als auch bei der Ausgestaltung der konkreten Erzählsituation ⁶⁷³	Entwicklung einer empathischen Beobachtungshaltung	Religionssensible teilnehmende Beobachtung von Kindern im Kitaalltag, ⁶⁷⁴ kindertheologische / sokratische Gespräche, religionssensible Elternarbeit, interreligiöse Öffnung von Texten durch Einbezug interreligiöser Perspektiven sowie durch Anknüpfung an den dreistufigen Religionsbegriff: Grunderfahrungen, religiöse Erfahrungen, konfessionelle Erfahrungen
Wie kann ich die Erzählung sprachlich und strukturell so vorbereiten (umstellen, kürzen, ergänzen, variieren, sinnanregende Wortwahl, Vergleiche und Metaphern) dass sie in der Erzählsituation lebendig wird? ⁶⁷⁵	Entwicklung stimm- und sprecherzieherischer sowie rhetorischer Fähigkeiten (Wortwahl und Ausdruck, Mimik und Gestik, Rhythmus und Tempi, Stimmmodulation, verbale und non-verbale Interaktionsmittel), Entwicklung von Suggestivkraft durch sprachlichen Ausdruck oder das Erzählen unter Anregung aller Sinne (Was fördert die Imaginationskraft der Kinder?)	Wie können theologische/ ethische Motive so elementarisiert werden, dass sie an die kindliche Erfahrungswelt anknüpfen und ihr Symbolcharakter den Kindern zugänglich wird? Wie kann religiöse und religionssensible Sprache innerhalb der Erzählung eingesetzt werden (Theologie für Kinder), sodass in der interaktiven Erzählsituation Theologie mit Kindern und Theologie von Kindern angeregt werden? Welche Motive u. Symbole, welche Sprache eröffnet bes. Räume für interreligiöse Begegnungen / für Erfahrungsaustausch in Anknüpfung an einen dreistufigen Religionsbegriff? Welche Metaphern und Vokabeln müssen durch Umschreiben, Mimik und Gestik zugänglich gemacht werden, welche Bilder und Symbole der Geschichte lassen sich durch Mimik und Gestik lebendig darstellen? Wo führen Wiederholung und Interaktion zu einem vertieften Verständnis?

⁶⁷¹ Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 26–136.

⁶⁷² Vgl. Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008), 193 f.

⁶⁷³ „Beim gestalteten Erzählen für Kinder [...] helfen uns [...] Gesten und das Verändern der Stimme oft dabei, die gesammelte Aufmerksamkeit zu binden oder wieder einzufangen. Darüber hinaus beteiligst du die Kinder natürlich auch durch die hier betonte, *direkte Ansprache*.“ (Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 125)

⁶⁷⁴ Als Anregung und Beispiel einer detaillierten religionssensiblen teilnehmenden Beobachtung von Kindern im Kitaalltag vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

⁶⁷⁵ „Eine jede erzählte Geschichte sei ein Geschenk! Mit allem Drum und Dran, mit Geschenk-Aussuchen und das Passende-Finden, dem vorläufig Verstecken, Verwahren und mit persönlichem wie gekonntem Geschmack Verschönern, dem Einpacken und Schleifen dran und Nochmal-dran-Zupfen, und schließlich dem

Was verbindet mich mit der Geschichte, mit den Figuren, mit der Lebenswelt, mit den Motiven?	Reflexion der eigenen Rolle als „erzählende_r Pädagogin / Pädagoge“ ⁶⁷⁶ , Reflexion der eigenen Lernbiografie, Reflexion eigener Zuhör-Erfahrungen, was kann ich aus der Erzählung lernen?	Reflexion der eigenen religiösen Sozialisation, individueller religiöser / existentieller Fragen und Erfahrungen, Reflexion eigener (religiöser) Hör-/ Erzählerfahrungen, Was bedeutet die Erzählung für meine religiöse Identitätsentwicklung?
Welche Motive / Themen machen die Geschichte aus? Wer ist die Hauptperson der Geschichte? Was ist die der Bedarf / das Problem, die Motivation und das Ziel ihrer Heldenreise? Wie kann ich diese erfahrungsbezogen und deutlich transportieren? Wie kann ich die Lebenswelt der Geschichte ins Hier und Jetzt holen? ⁶⁷⁷	Entwicklung einer Haltung, die nach der kongruenten Verbindung aller erzählerischen Mittel strebt und nach unbedingter Anschlussfähigkeit an Erzählsituation und Zuhörer_innenschaft. Die Rezeptionsgeschichte reflektieren und Bezüge zur eigenen Wahrnehmung / Hör- und Leseerfahrung herstellen.	Was trägt die Erzählung zur Förderung der religiösen Identitätsentwicklung von Kindern bei? Wie können die zentralen Strukturen so elementarisiert werden, dass sie an die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder (dreistufiger Religionsbegriff) anknüpfen? ⁶⁷⁸ Wie wird die Geschichte zu einer „Gott-im-Leben Geschichte“ ⁶⁷⁹ Bedarf es einer einleitenden Öffner-Erzählung, die bewusst macht, dass die Geschichte eine Erfahrungsgeschichte ist, mit deren Hilfe existenzielle Fragen und Themen der Menschen ausgehandelt wurden / werden? ⁶⁸⁰
Wie möchte ich erzählen? Welche Stimmung möchte ich erzeugen? Wie gestalte ich die Erzählsituation? Welchen Erzählstil wähle ich? Wie nah bleibe ich am Text? Welche Perspektive nehme ich ein? ⁶⁸¹ Wie setze ich Wiederholungen und Variationen geschickt ein? Wie lade ich zu Interaktion und Dialog ein? Wie bekomme und halte ich Kontakt zu den Zuhörer_innen (Augenkontakt, Fragen und Dialog, gemeinsames Sprechen von wiederkehrenden Formeln) ⁶⁸² ?	Entwicklung stimm- und sprecherzieherischer Fähigkeiten (Wortwahl und Ausdruck, Mimik und Gestik, Rhythmus und Tempi, Stimmmodulation, verbale und non-verbale Interaktionsmittel), Entwicklung romantheoretischer Sicherheit	Welche Stimmung, welche inneren Bilder erzeuge ich mit meiner Erzählung, sodass diese die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung begleiten und ihnen Antwortmöglichkeiten auf ihre existenziellen Fragen geben bzw. ihnen Mut und Vertrauen in Belastungs- und Krisensituationen schenken? ⁶⁸³ Wie transportiere ich religiöse / theologische Sprache in die existenzielle Erfahrungs- und Gefühlswelt der Kinder? Wie gelingt das Theologisieren für, mit und von Kindern während und im Anschluss an die Erzählung unter Einbezug heterogener religiöser Sozialisationshintergründe?

Überreichen und beim Auspacken Zugucken und die Freude der Beschenkten erleben und teilen.“ (Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 19)

⁶⁷⁶ Vgl. Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008), 183.

⁶⁷⁷ Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48, 60 f.

⁶⁷⁸ Vgl. Harz, Frieder: *Bibel erzählen* (2014), 155.

⁶⁷⁹ Vgl. Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 17 f.

⁶⁸⁰ Vgl. ebd., 19 ff.

⁶⁸¹ Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 64 f.

⁶⁸² Vgl. ebd., 122–126.

⁶⁸³ Vgl. Harz, Frieder: *Entwicklungskrisen Eriksons* (2007), 26–36.

Herausarbeitung der Hauptfigur, an die die Hörer_innen ihr „Herz hängen“ sollen: Was ist das Problem (der Bedarf), die Motivation und das Ziel dieser Figur? Was macht sie liebenswert, interessant, besonders? „Lerne deine Hauptperson zu lieben. Du wirst sie mindestens bis ans Ende der Geschichte führen.“⁶⁸⁴	Wie kann über die Herausarbeitung von Figur(en) Empathiefähigkeit und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme in Form von Identifikationsprozessen gefördert werden bzw. Fremdverstehen durch Alteritätserfahrungen?⁶⁸⁵ Was hat der Protagonist / die Protagonistin mit mir zu tun? Was mit der Lebenswelt der Kinder? Was erzählen uns die Erfahrung und die Geschichte der Figur(en) über uns (bei religiösen Geschichten: über Gott und unser Verhältnis zu Gott)? Welche großen Fragen der Kinder über das Zusammenleben, über Gut und Böse etc. werden über die Figuren angesprochen?	Welche Bilder und Beschreibungen helfen den Kindern, sich mit der Figur zu identifizieren, ihre Gefühlslage und Situation nachzuvollziehen? Wie mache ich deutlich, dass die Geschichten von Gott erzählen, dass die Erfahrungen der Figuren ein Angebot sind, den existenziellen Fragen des Lebens in der Gegenwart Gottes zu begegnen?⁶⁸⁶ Wie kann über die Geschichte ein Angebot eines Gottesbildes entstehen, welches Mut macht, Vertrauen sowie Zutrauen weckt und Hoffnung schenkt, sowohl aus ethisch-sozialer Perspektive als auch aus einer theologischen Perspektive? Wo können Lehrstellen und offene Fragen dazu anregen, dieses Bild über die Vorstellungen und Theologien der Kinder zu erweitern? An welche mutmachenden Bilder / Grunderfahrungen kann innerhalb der Erzählung im Sinne des dreistufigen Religionsbegriffes angeknüpft werden?
Herausarbeitung des Handlungsfadens Plot: Einleitung – erster Plotpoint: der Auftrag, die Berufung – Hauptteil – zunehmend größer / schwieriger werdende Hürden, Aufträge, Abenteuer – zweiter Plotpoint: In der Mitte des Hauptteils muss die Hauptperson ein Opfer bringen, einen Verlust oder Rückschlag erleiden – dritter Plotpoint: Höhepunkt der Geschichte: Die schwierigste Aufgabe muss erfüllt werden, das größte Hindernis muss überwunden werden – Schluss: die Rückkehr, die Erkenntnis⁶⁸⁷	Entwicklung romantheoretischer Sicherheit, um geeigneten Erzählstoff zu erkennen, zu akzentuieren und weiterentwickeln zu können	Erzählstrukturen in einer für Vorschulkinder überschaubaren Abfolge elementarisieren, um mit wenigen klaren Bildern „Botschaften der Zuversicht und des Vertrauens zu eröffnen“⁶⁸⁸ und gleichzeitig genug Raum zur Verfügung stellen, um die Fragen, Ideen und Gedanken, aber auch die Zweifel der Zuhörenden ernst nehmen zu können.

Tabelle 1: Mündliches Erzählen – Handlungsempfehlungen für Bühne und (religions)pädagogische Praxis

Die zuvor dargestellten Potenziale mündlicher narrativer Zugänge im Bildungskontext sowie die damit verbundenen Kompetenzerwartungen und Entwicklungschancen stehen in Interdependenz mit der Qualifizierung und Ausbildung der praktizierenden erzählenden Pädagog_innen.

⁶⁸⁴ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 42.

⁶⁸⁵ Vgl. Abraham, Ulf / Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch* (2016), 27, 117 f.

⁶⁸⁶ Vgl. Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 17 f.

⁶⁸⁷ Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 49–59.

⁶⁸⁸ Harz, Frieder: *Bibel erzählen* (2014), 166.

Norbert Kober formuliert in seiner Dissertationsschrift dahingehend Folgendes: „Ohne Frage ist das Gelingen des Einsatzes der Lehrererzählung von der Erzählkompetenz des Pädagogen in hohem Maße abhängig [...], in dem der Pädagoge als kompetenter Erzähler die Geschichte anschlussfähig auswählt und mündlich aufbereitet.“⁶⁸⁹

Je sicherer erzählende Pädagog_innen das Erzählhandwerk beherrschen, desto besser kann es gelingen, elementare Motive in einer stets beziehungssuchenden, miteinbeziehenden Haltung gegenüber der Hörerschaft herauszuarbeiten, desto leichter wird es fallen, Rückmeldungen der Kinder spontan und bedarfsorientiert aufgreifen zu können und den narrativen Prozess insgesamt als situationsorientiertes und dialogisches Geschehen zu gestalten.

Ich kann nicht beschreiben, was da passiert zwischen den Zuhörern und dem Erzähler – eigentlich sind sie beide Erzähler [...] Die Pansori-Sänger in unserer Kultur (Korea) beschreiben den Kontakt mit ihren Zuhörern so: Beim Erzählen wird ein Seidenfaden gesponnen. Die Fasern dieses Fadens kommen vom Erzähler und von den Zuhörenden. Genau so erlebe ich das Erzählen mit den Kindern. (Soogi Kang, Erzählerin)⁶⁹⁰

Bei der Konzeptionierung und Implementierung narrativer Ansätze in pädagogischen Kontexten ist daran anknüpfend immer auch der Part der Qualifizierung in Aus- und Fortbildungspraxis mitzudenken. Neben den in der Tabelle dargestellten erzählpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten gilt es zugleich eine Haltung zu entwickeln, die das Potenzial insbesondere in dialogischen, situationsorientierten und an die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder anknüpfenden narrativen Zugängen sucht und damit den verschiedenen verbalen und nonverbalen Interaktions- und Reflexionsformen ausreichend Raum lässt.⁶⁹¹

Konkrete Hinweise zur Umsetzung mündlicher Erzählangebote in Schulen und Kindertageseinrichtungen sind in der pädagogischen Handreichung zum Berliner Erzählprojekt

⁶⁸⁹ Kober, Norbert: *Könnerschaft mündlicher Erzählkunst* (2008), 174.

⁶⁹⁰ Erzählkunst e. V.: *Ankommen* (2016), 32

⁶⁹¹ Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit in der didaktisch-konzeptionellen Entwicklung liegt, kann an dieser Stelle keine detaillierte Situationsanalyse in Bezug auf eine Implementation in Aus- und Fortbildung geleistet werden. Diverse Erzählprojekte in Kita und Schule zeigen jedoch auf, dass praxisnahe Workshops, Projekte und Fortbildungen für pädagogisches Fachpersonal, die von professionellen Erzähler_innen angeleitet werden, gut umsetzbar sind.

Vgl. z.B. das Projekt *ErzählZeit* (Fabula Drama e.V.: *ErzählZeit* (2008)) bis heute oder das Projekt *Erzähl mir deine Hoffnung – Erzählwerkstatt im Kindergarten* (2012-2017) (Familienbund der Katholiken im Erzbistum Paderborn e.V. (Hg.): *Erzähl mir Deine Hoffnung* (2017)). Um eine flächendeckende Vermittlung narrativer Erzählkompetenz in den pädagogischen Berufen realisieren zu können, wäre m.E. eine Öffnung der Aus- und Fortbildungspraxis hin zur Kunst- und Kulturszene sinnvoll, ähnlich, wie es in den letzten Jahren mit Landesprojekten wie *Kultur und Schule* im Bereich der kulturellen Bildung von Schüler_innen und Kindern im Kindergartenalter erfolgt ist; vgl. Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen: *Landesprogramm NRW Kultur und Schule* (https://www.kultur-und-schule.de/de_DE/home).

*Erzählzeit*⁶⁹², in dem professionelle Erzähler_innen ein Jahr lang jeweils einmal pro Woche in einer Schulklasse oder einer Kindertageseinrichtung erzählen, detailliert beschrieben. Die Praxisberichte verdeutlichen, wie das mündliche Erzählen in pädagogischen Kontexten eingesetzt und gerahmt werden kann, um dessen Potenziale zu entfalten und die Aufmerksamkeit der jungen Zuhörerschaft zu gewinnen sowie ihre Fantasie, Gedanken- und Gefühlswelt anzuregen: Neben dem adäquaten Einsatz von stimm- und sprecherzieherischen Fähigkeiten sowie einer offenen und aufmerksamen Beobachtungshaltung, leisten eine ritualisierte Begrüßung, ein gestalteter Erzählort, die Hinführung in Form einer lebensweltlichen Anknüpfung, ein ritualisiertes interaktives Eröffnungsritual sowie die Begleitung der individuellen Interpretations- und Verarbeitungswege der Zuhörenden in Form von postnarrativen Gesprächen, künstlerischen und spielerischen Verarbeitungsformen Hilfestellung bei der Bündelung der Aufmerksamkeit der Kinder sowie dabei, sie mit der Erzählung zu erreichen.⁶⁹³

Mit Erstaunen sehen die Lehrer und Lehrerinnen, wie sich die Kinder während der Erzählstunden verändern: Kommen sie morgens mitunter müde, apathisch in den Klassenraum, so sind ihre Gesichter hier, im separaten Erzählzimmer, kaum wiederzuerkennen. Sie saugen quasi die Geschichten aus der Erzählerin heraus, springen vor Freude auf, wenn sich ein Unglück in Glück verwandelt [...].⁶⁹⁴

Das zuvor beschriebene Potenzial interaktiver und subjektorientierter narrativer Ansätze, die sowohl den Erzählakt als auch die Erzählsituation mehr in den Fokus rücken, wird auch seitens der Religionspädagogik zunehmend wahrgenommen, auch als Konsequenz wissenschaftlicher Studien: Empirische Erhebungen und Beispiele aus der Praxis konnten aufzeigen, dass bereits Kinder im Kindergartenalter in der Lage sind, religiöse Texte theologisch und ethisch zu deuten,⁶⁹⁵ und dass sie sich gut und gerne an biblische Erzählungen erinnern, diese aber ihrer Meinung nach keinerlei Bedeutung für ihr eigenes Leben haben, weil sie alt und fern seien.⁶⁹⁶ Narrative religiöse Angebote werden gut memoriert und bieten einen motivationalen Zugang, werden von den Kindern aber nicht genutzt, um sich den großen Fragen zu nähern und das eigene Leben im Dialog mit den Erzählungen zu deuten und zu gestalten.

Anknüpfend an die narrative Theologie und das Konzept einer Kommunikation des Evangeliums durch biblisches Erzählen wurden insbesondere seit der Jahrtausendwende

⁶⁹² Vgl. LISUM: *Vom Zuhören zum Erzählen* (2013).

⁶⁹³ Vgl. ebd., insb. 13 f., 28 ff.; zahlreiche weitere Beispiele finden sich ebd., 28–45.

⁶⁹⁴ Erzählkunst e. V.: *Ankommen* (2016), 10.

⁶⁹⁵ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 53; Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 161 f.

⁶⁹⁶ Vgl. Hanisch, Helmut / Bucher, Anton: *Da waren die Netze randvoll* (2002).

konzeptionelle Ansätze entwickelt, die die biblischen Geschichten als emotionale menschliche Erfahrungsgeschichten erzählen. Nicht Geschichten von Gott oder Jesus werden erzählt, vielmehr zeigt sich in den Erfahrungserzählungen der biblischen Figuren ihre persönliche Gotteserfahrung – ihr Weg, die eigenen Lebenserfahrungen als Gotteserfahrungen zu deuten.⁶⁹⁷

Mit dem Ziel erfahrungsorientierter, subjektiver Erzählansätze, die die Geschichte als sinnorientierten und kommunikativen Begegnungsort zu entfalten suchen, sind gleichsam erzählpraktische Bearbeitungen und Akzentuierungen verbunden: Sprache, Aufbau, Rhythmus und Perspektive der Erzählung rücken insbesondere die Erfahrungsmomente in den Vordergrund, postnarrative theologische Gespräche oder Kreativangebote sind ein Angebot, die Hörerfahrungen zu vertiefen und sie kommunikativ zu reflektieren.

Damit schließen erfahrungsorientierte biblische Erzählansätze an die im vorherigen Kapitel zusammengefassten erzählpraktischen Konzeptionslinien aus der Perspektive des professionellen Erzählens an und rücken den bislang religionspädagogisch eher vernachlässigten konkreten Erzählakt in den Fokus. Im Folgenden wird in diesem Zusammenhang der erfahrungsorientierte bibeldidaktische Ansatz von Martina Steinkühler vorgestellt.

6.8 Fachdidaktische Perspektive: Kindern aus der Bibel erzählen – Bibeldidaktische Konzeptionen aus elementarpädagogischer und kindertheologischer Perspektive

6.8.1 *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* – Erfahrungsorientiertes biblisches Erzählen

Albert Wieblitz fordert in seinem Beitrag im Jahrbuch für Kindertheologie:

Kinder brauchen biblische Geschichten [...], denn biblische Geschichten sind Literatur gewordene menschliche Erfahrungen. Erfahrungen von Freude und Leid, von Fest und Trauer, von Schuld und Vergebung, von Gerechtigkeit und Unrecht, von Liebe und Hass. Die Begegnung mit diesen Erfahrungen ermöglicht es den Kindern, eigene Erlebnisse zu deuten, zu verstehen, auszuhalten, in Sprache zu fassen – mit einem Wort: zu reflektieren.⁶⁹⁸

⁶⁹⁷ Schliephake, Dirk: *Bibel erzählen praktisch* (2014), 200.

⁶⁹⁸ Wieblitz, Albert: *Antworten des Glaubens* (2006), 108.

Doch welche erzähl- und bibeldidaktischen Konzeptionen können ebendieses Potenzial biblischer Geschichten ausschöpfen?

Martina Steinkühler stellt in ihrem Buch *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* die Frage: „Kann es sein, dass wir ein Verständnisproblem haben? Dass diese Bibelgeschichten wie Geschenke sind, mit verknotetem Geschenkband drum herum – und dass es an der Kunst fehlt, sie zu öffnen?“⁶⁹⁹

Die Autorin empfiehlt daraufhin eine „subjektive“, „offene“, „deutliche“⁷⁰⁰ Begegnung mit der Narration, bei der die jeweiligen Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, denn die Bibel erzählt menschliche Erfahrungen mit Gott. Ebendiese Erfahrungen sollen im Zentrum des Erzählens stehen, die Zuhörenden emotional erreichen, ihnen Glauben und Hoffnung schenken.

Dieser Gott-in-den-Geschichten, der suchende und störende und geheimnisvolle, der ist etwas für mich. Der wäre auch etwas für die Kinder [...]. Die Art, wie wir Bibelgeschichten erzählen, verhindert diesen Sprung. Wir erzählen Geschichten von Menschen, vorhersehbar und abgeschlossen. Wir erzählen von Gott, als sei er ein Mensch. Wir erzählen von Jesus, als sei er ein guter Mann. Wir erzählen das Wunderbare göttlichen Suchens und Störens, das Geheimnis Gottes, als sei es ‚normal‘, als sei es ‚Fakt‘, als sei es Vergangenheit. Das zu ändern, ist unsere Aufgabe. Eine Verständigungs- und eine Erzählaufgabe.⁷⁰¹

Martina Steinkühler konzipiert die Begegnung in und mit der Erzählung durch einen dreifachen Shift der Erzählweise:⁷⁰²

1. Subjektiv: „Ob die Geschichte so passiert ist!“

Geschichten sollen mittels eines Öffner-Textes so erzählt werden, dass deutlich wird, was die Intention der Geschichte zur Zeit ihrer Entstehung war, warum sie erzählt wurde und welche Wahrheit, welchen Gehalt die Geschichte für das Leben und Zusammenleben der Menschen hatte. Nur so können wir uns der Wahrheit nähern, die die Geschichte heute für uns haben kann, damit sie eine „Lebensgeschichte“ wird.⁷⁰³

⁶⁹⁹ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 10.

⁷⁰⁰ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 10.

⁷⁰¹ Ebd., 18.

⁷⁰² Vgl. ebd., 19–33.

⁷⁰³ Der subjektive Shift führt dazu, dass die eigene Erzählversion des biblischen Textes eine Verstehensbrücke von den Erfahrungen der Menschen aus der Entstehungszeit zu den existenziellen Fragen und Themen der Zuhörenden bildet. Martina Steinkühler schlägt in diesem Zusammenhang einen Öffner-Text vor, André Wülfing macht in seinen Handlungsempfehlungen aus der Perspektive und Erfahrung eines professionellen Erzählers deutlich, dass dies auch durch das Herausarbeiten einer Erzählperspektive oder einer Stimmung gelingen kann. Somit stellen dramaturgische und erzähltechnische Kompetenz aus erzählpraktischer Perspektive einen nicht zu unterschätzenden Einflussfaktor im Hinblick auf Korrelationsprozesse dar.

2. Deutlich: „Der macht doch sowas nicht!“⁷⁰⁴

Geschichten sollten so erzählt werden, dass deutlich wird: Sie sind Erzählungen des Suchens nach den Spuren Gottes. Sie sind keine Tatsachenberichte, sondern malen uns die verschiedenen Bilder von Gott, die sich die Menschen im Laufe der Zeit vorgestellt haben.⁷⁰⁵

3. Offen: „Da wundern sich alle!“

Biblische Geschichten sollten nicht als abgeschlossene Berichte von einer vergangenen Zeit erzählt werden, im Sinne von „So und so war das. Glaub es oder lass es. Und gut.“⁷⁰⁶ Stattdessen macht es Sinn, sie dramaturgisch so zu inszenieren und zu erzählen, dass das Wunderbare daran zum Anstoß wird, sich selbst zu wundern, gemeinsam zu theologisieren und weiterzuerzählen.⁷⁰⁷

Form: Der Dreh	Zum Beispiel: subjektiv und deutlich
1. Wir erzählen <u>Geschichten</u> 2. Wir sagen vorab, dass es Geschichten sind und <u>welche Art von Geschichten</u> 3. Wir vermeiden den Eindruck, als berichteten wir.	<i>Menschen erzählen, ...</i> <i>Es ereignete sich ... – und die Menschen sagten: „Das war Gott!“</i> <i>Ich verstehe das so ...</i>
Inhalt: Gott-in-den-Geschichten	Zum Beispiel: deutlich und subjektiv
4. Wir erzählen <u>von Gott und von Jesus</u> . Wir sind gemeinsam mit den Zuhörenden auf Spurensuche. 5. Wir betonen, dass wir <u>von Erfahrungen</u> erzählen und eigene einbringen. 6. Wir setzen deutliche <u>Akzente</u> .	<u>Nicht:</u> „Warum hat Gott ...?“, <u>sondern:</u> „Warum erzählen Menschen, dass Gott...hat? Was haben sie erlebt, erfahren...?“ / <u>Nicht:</u> „Jesus ist im Stall geboren und die Engel sangen ...“, <u>sondern:</u> „Erfüllt von Ostererfahrungen, fragten Menschen zurück: Wer war dieser Jesus, wo kam er her ...?“

⁷⁰⁴ Hier nimmt die Autorin Bezug auf mögliche Reaktionen von Kindern, wenn man ihnen die biblischen Geschichten als Tatsachenberichte erzählt und auch aus dieser Sicht darüber mit ihnen ins Gespräch kommt: „Wie findet ihr das eigentlich“, fragt die Lehrerin (sinngemäß) ihre Klasse, „dass Gott die Sintflut schickt?“ Sie bekommt drei Typen von Antworten: „Der war auch ein wenig beleidigt ...“ „Er ist ein ganz böser Gott!“, „Der macht doch sowas nicht!“ (vgl. Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 21).

⁷⁰⁵ In Anknüpfung an die in Kapitel 6.7 dargestellten Erzähltechniken und Handlungsempfehlungen für Erzähler_innen kann insbesondere durch den Einsatz von Mimik und Gestik sowie durch eine dialogische Haltung in Form von Rückfragen an die Zuhörenden diesen offenen, suchenden Charakter hervorheben: „Kannst du dir vorstellen, was die Menschen damals gedacht haben?“, „Wie hättest du es dir vorgestellt? Was hättest du dir gewünscht?“

⁷⁰⁶ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 28.

⁷⁰⁷ Über das gemeinsame Theologisieren hinaus laden solch offen erzählte Enden zu postnarrativen Kreativ- und Spielangeboten ein, im Zuge derer die Kinder das Gehörte mit ihrer eigenen Erfahrungswelt verknüpfen oder im Spiel mit anderen kommunikativ vertiefen können.

Ziel: Gott-im-Leben	Zum Beispiel: offen und subjektiv
7. Wir erzählen uns <u>an das „Mehr“ heran</u>, das Wunder, das in die Geschichte hineinfällt. 8. Wir vermeiden es, das Wunder zu erklären. 9. Wir öffnen das Wunder und tragen das <u>Sich-Wundern</u> ins Gespräch.	<i>Das haben die Menschen nicht verstanden ...</i> <i>Da staunten sie sehr ...</i> <i>Das hatten sie sich anders vorgestellt ...</i> <i>Ich kann es nicht erklären ...</i> <i>Da frage ich mich ...</i>

Tabelle 2: Der dreifache Shift des biblischen Erzählens nach Steinkühler⁷⁰⁸

Die subjektive, deutliche und offene Begegnung mit den biblischen Geschichten wird von der Autorin in Form von 12 Schritten für das biblische Erzählen zusammengefasst:

Planen

1. Einen Einfall haben

Sich mit dem Text auseinandersetzen und die Botschaft, die ich vermitteln / fokussieren möchte, durch einen Einfall / eine Idee elementarisieren.

2. Eine Perspektive wählen

Entscheidung für eine Rolle, aus der heraus erzählt wird und die die Möglichkeit des Mitfühlens und Mitgehens eröffnet.

3. Die drei roten Fäden finden

Gott oder Jesus in der Geschichte als Suchenden, Störenden, Unverfügbaren entdecken und akzentuieren.

4. Gliedern

- Einfall
- Handlungsauslöser
- einfache Handlung
- Überraschende Lösung, die zu denken gibt und Fragen offen lässt

5. Klärungsbedarf ermitteln

Unklarheiten klären, erläutern oder auslassen

6. Schlüsselwörter festlegen

Wörter festlegen, die den Erzählfaden und den Einfall deutlich konturieren

Prüfen

⁷⁰⁸ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 33.

7. „Schwarzes Feuer“ – „weißes Feuer“?⁷⁰⁹

Ist mein Erzählentwurf mit der Aussage des Originaltextes vereinbar? Kann ich einen abweichenden Einfall wirklich begründen?⁷¹⁰

8. Subjektiv – objektiv?

Wird die Subjektivität der Perspektive in meiner Erzählversion ausreichend deutlich?

9. Schwere Wörter ?

Sind alle Formulierungen auch für religiös unerfahrene Menschen nachvollziehbar?⁷¹¹

10. Gott in der Geschichte / Jesus in der Geschichte

Welches Gottesbild vermittele ich? Erzähle ich so von Gott beziehungsweise Jesus, dass die jeweilige Seite seiner Wesenszüge deutlich werden, und mache zugleich die Unverfügbarkeit, das Mehr deutlich?

11. Rede von Gut und Böse und von den Menschen

Welches Menschenbild vermittele ich? Mache ich Unrecht anhand der Folgen / Konsequenzen deutlich und trenne die unrechte Tat deutlich von der Person, die sie begangen hat? Erzähle ich teilnehmend von den Protagonisten, lege ich mögliche Motive offen und schaffe so Identifikationsmöglichkeiten und Momente zur Perspektivübernahme?

12. Gott im Leben! (13. Gott der Liebe!)

Vermittle ich mit meiner Geschichte Hoffnung, indem darin Gott als liebender und begleitender Gott deutlich wird?⁷¹² Ist meine Erzählung offen genug, um eine Verbindung zum eigenen Alltag zu finden?⁷¹³

⁷⁰⁹ Die Begriffe wurden in der rabbinischen Hermeneutik als moderne Form des Midrasch geprägt. Dabei meint „schwarzes Feuer“ den Buchstabengehalt der Toratexte und „weißes Feuer“ den Interpretationsraum zwischen den Buchstaben, der im Sinne der Rezeptionsästhetik wiederum zu einem tieferen und aktualisierten Textverständnis führt. Vgl. Pohl-Patalong, Uta: *Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen* (2006), 125.

⁷¹⁰ In diesem Zusammenhang stellen insbesondere solche Einfälle einen Mehrwert dar, die sich eng an der Erfahrungswelt, an der religionssensiblen teilnehmenden Beobachtung und den kindertheologischen Gesprächen orientieren. Diese Einfälle stellen i.d.R. keine komplette Veränderung der Grundmotive des Textes dar, sondern eröffnen durch gezielte Einschübe oder dialogische Momente individuelle Zugangsmöglichkeiten aufseiten der Zuhörenden.

⁷¹¹ Eine semantische Vorentlastung ist im interreligiösen Setting darüber hinaus in Bezug auf andersgläubige Kinder zu prüfen.

⁷¹² Aus meiner Sicht stellt dieser Aspekt einen eigenen Schritt dar, den man als 13. *Gott der Liebe!* betiteln könnte und der sich vom zweiten Punkt *Lebensweltorientierung* deutlich unterscheidet.

⁷¹³ Im Kontext interreligiöser Bildung ist es in diesem Zusammenhang elementar, Anknüpfungsmöglichkeiten für Andersgläubige oder nicht religiös sozialisierte Menschen herzustellen, indem mit Erzählungen oder

Martina Steinkühlers subjektiver und offener biblischer Erzählsatz stellt meines Erachtens durch seinen erfahrungsorientierten Fokus insgesamt einen geeigneten didaktischen Rahmen dar, um über das Erzählen von Geschichten individuelle religiöse Lernprozesse anzuregen.

Aus interreligiöser Perspektive drängt sich die Frage auf, inwieweit das von Martina Steinkühler entwickelte konzeptionelle Grundgerüst auch in ein interreligiöses Lernsetting übertragbar ist? Ein offener, subjektiver und erfahrungsorientierter Ansatz eröffnet grundsätzlich gute Anknüpfungsmöglichkeiten in Bezug auf das interreligiöse Lernen, da dieser durch den erfahrungsorientierten Fokus Parallelen und Überschneidungspunkte existenziell-menschlicher und religionsübergreifender Themen und Fragen in den Vordergrund rückt.

Aus kindertheologischer und elementarpädagogischer beziehungsweise entwicklungspsychologischer Perspektive stellen – neben den elementarisierten Erzählungen – prä- und postnarrative Angebote eine wichtige Erweiterung des Ansatzes dar. Eine intensive teilnehmende Beobachtung und alltagsintegrierte religionssensible Gespräche sowie der religionssensible Austausch mit den Familien können deutliche Hinweise sowohl auf die Auswahl der Geschichten als auch auf den zu elementarisierenden Einfall geben. In postnarrativen kindertheologischen Gesprächen, Rollenspielen oder gestalterischen Aufgaben oder auch bereits in der Interaktion während des Erzählens werden individuelle Zugänge der Kinder zu diesem Einfall sichtbar, oder es entwickeln sich wieder neue Einfälle, die von der pädagogischen Fachkraft aufgenommen und eingebunden werden können.

Insgesamt verdeutlicht Martina Steinkühlers bibeldidaktischer Ansatz, wie sich über das erfahrungsbezogene Erzählen eine erzählende und kommunikative Theologie herausbildet, die sich in der jeweiligen Erzählsituation jeweils erneuert. Dabei versteht die Autorin ihre elementarisierten Erzählentwürfe ganz im Sinne situationsorientierter Ansätze selbst vielmehr als Orientierungsgerüst: „Lebendig werden die Geschichten, wenn Sie diese Gerüste nun mit Ihren eigenen Worten füllen. Je nach Situation und Zielgruppe wird das sich dann immer wieder anders und neu anhören – *Ihre Geschichte* für Ihre Kinder.“⁷¹⁴

Wie bereits zuvor erwähnt, ist eine Erweiterung des Erzählsatzes von Martina Steinkühler in Form einer Einbindung prä- und postnarrativer Angebote aus kindertheologischer und

Erzählvarianten aus anderen Traditionen Analogien aufgedeckt werden beziehungsweise über unterschiedliche Sichtweisen und Wahrheiten nachgedacht wird.

⁷¹⁴ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 108.

elementarpädagogischer Perspektive sinnvoll, um die frühkindlichen Lernprozesse durch ein ganzheitliches Angebot anzuregen und zu fördern.

In diesem Zusammenhang fällt der aus dem Amerikanischen adaptierte bibeldidaktische Ansatz *Godly play* – unter anderem aufgrund seines reichen Angebotes an Spiel- und Kreativmaterialien – ins Auge, der in den letzten Jahren zunehmende Beliebtheit im deutschsprachigen Raum erfährt. Im Folgenden möchte ich den Godly-Play-Ansatz in seinen Hauptmerkmalen darstellen und unter Aufnahme der recht breiten kritischen Würdigung innerhalb des religionspädagogischen Diskurses eruieren, inwieweit *Godly play* einen Beitrag zur geplanten methodisch-didaktischen Konzeptionierung (inter)religiöser Erzählangebote in der Elementarbildung leisten kann.

6.8.2 *Godly Play* – Gott im Spiel: Biblisches Erzählen als spirituelles Konzept innerhalb der Montessori-Pädagogik

Godly Play wurde in den 1970er Jahren in den USA von dem episkopalen Priester und Montessori Pädagogen Jerome Berryman für den Einsatz in den Sonntagsschulen entwickelt. Das Ziel des Konzeptes besteht darin, Kindern die Möglichkeit zu bieten, über eine kindgerechte Vermittlung der jüdisch-christlichen Tradition Zugänge und Anregungen zu spirituellen Fragen und Themen anzubieten.⁷¹⁵

Vertreter und Vertreterinnen des Ansatzes benennen *Godly Play* – in Anknüpfung an das religionspädagogische Konzept der Montessori-Pädagogik – als freiheitliches spirituelles Konzept, als „spielerisches Entdecken von Bibel und Glauben“⁷¹⁶:

Allgemein gesehen geht es bei *Godly play* darum, Kindern Freiheit zu lassen, sie unter allen Umständen anzunehmen und darauf zu vertrauen, dass sie in sich schon längst tragen, was Erwachsene manchmal meinen, ihnen ‚beibringen‘ zu müssen: dass es Gott gibt und er ihnen nahe kommen möchte und sie ihm nahe kommen können.⁷¹⁷

Godly play arbeitet mit einer klar vorgegebenen Zeit- und Raumstruktur sowie einem an das Kirchenjahr angepassten Curriculum und dazu ausgearbeitetem umfänglichen Material. Diese Grundelemente werden in der folgenden Tabelle komprimiert dargestellt:⁷¹⁸

⁷¹⁵ Vgl. Berryman, Jerome: *Godly Play* (1995) und *The Complete Guide to Godly Play* (2002–2012).

⁷¹⁶ Berg, Horst Klaus: *Godly Play* (2008), 96.

⁷¹⁷ Lenz, Ulrike /Steinhäuser, Martin: *Erzählen bei Godly Play* (2014), 217 f.

⁷¹⁸ Vgl. Steinhäuser, Martin: *Art. Godly Play/Gott im Spiel* (2018), Kapitel 3, 4–7.

Phase 4: Das kleine Fest	- gemeinsamer stimmungsvoller Ausklang im Kreis (Kerze, gestaltete Mitte, Gebäck u. Getränke) - Gesang oder Gebet - Leiter_in segnet die Kinder - Begleiter_in verabschiedet die Kinder an der Tür nach draußen
---------------------------------	--

Tabelle 3: *Godly play* – Konzeptionelle Grundmerkmale

Neben den klar abgesteckten strukturellen Merkmalen gibt der amerikanische *Godly-play*-Ansatz ein festes Curriculum vor. Dabei sind die Erzählungen in drei Genres aufgeteilt. Die „Glaubensgeschichten“ erzählen von menschlichen Erfahrungen mit Gott in Raum und Zeit. Sie werden mit dreidimensionalen Materialien dargestellt. Die „Gleichnisse“ befinden sich in goldenen Schachteln und werden mit zweidimensionalen Materialien dargestellt. Sie vermitteln die Einsicht, dass Jesus Symbole und Bilder gebraucht, um das Reich Gottes zu beschreiben. Gottes Wesen und sein Reich gehen nicht in der Alltagswelt auf. Mithilfe von Imaginationskraft – innerer Bilder der Hoffnung – kann es gelingen, dem Geheimnis oder Schatz auf die Spur zu kommen. In den „liturgischen Handlungen“ werden biblische Erzählungen mit kirchlichen liturgischen Elementen zu den Sakramenten, Festen im Kirchenjahr oder der Liturgie im Gottesdienst verbunden. Diese Nähe zur Liturgie, zum Kirchenjahr und zur Heiligen Schrift verdeutlicht, dass der *Godly play*-Ansatz in seinem Ursprung für die religiöse Erziehung in den Sonntagsschulen entwickelt wurde.

Im deutschsprachigen Raum wird *Godly play* seit 2003 rezipiert und musste sich von Beginn an einer breit gefächerten Kritik unterziehen.⁷¹⁹ Insbesondere wird dabei auf die schlechte Übertragbarkeit des für die amerikanischen Sonntagsschulen entwickelten und somit stark kirchenliturgisch geprägten Konzeptes auf religionspädagogische Handlungsfelder innerhalb des deutschen Bildungs- und Gemeindewesens hingewiesen. Daneben wird der Raum-, Material-, Zeit- und Personalaufwand bei *Godly play* in Bezug auf die Umsetzbarkeit in der religionspädagogischen Praxis kritisch hinterfragt sowie auf eine thematische Engführung verwiesen, die insbesondere wenig Raum für ethische oder interkulturelle Themen ließe.⁷²⁰

Die konzeptionelle Weiterentwicklung „Gott im Spiel“⁷²¹ im deutschsprachigen Raum setzt sich konstruktiv mit Teilaspekten dieser Kritik auseinander, indem nach dem Schritt der

⁷¹⁹ Zunächst erfolgte die deutsche Übersetzung der Arbeiten von Jerome Berryman. Vgl.: *Godly Play. Ein Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bde. 1–4, (2006–2007).

⁷²⁰ Vgl. Müller, Peter: *Godly Play* (2007), 91–102.

⁷²¹ Vgl. Steinhäuser: *Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt* (2018).

Materialübersetzung in die deutsche Sprache auch an einer strukturellen wie inhaltlichen Weiterentwicklung gearbeitet wurde. „Während das Curriculum bei Berrymans *Godly play* recht starr dem Kirchenjahr folgt, kann sich die Planung der Reihenfolge von Geschichten in der Weiterentwicklung von Gott im Spiel flexibel auf den Kontext beziehen, in welchem das Konzept angewendet wird.“⁷²²

In diesem Zusammenhang sind die Glaubensgeschichten um die Unterkategorien Menschheitsgeschichten, Biografiegeschichten und Prophetengeschichten erweitert beziehungsweise systematisch-theologisch vertieft worden. Zudem wurde die neue Kategorie „Jesusgeschichten“ entwickelt. Mit dieser curricularen Erneuerung / Erweiterung reagierten die Vertreter_innen des Ansatzes im deutschsprachigen Raum insbesondere auf Kritik aus einer biblisch-theologischen Perspektive, die dem ursprünglichen Curriculum eine stark kirchlich-dogmatisch geprägte Auswahl von Erzählungen sowie einer großzügigen Kombination unterschiedlicher biblischer Traditionen bei der Entwicklung der *Godly play*-Erzähltexte attestierte.⁷²³ Die curriculare Erweiterung soll dabei insgesamt das bei *Godly play* eher metaphorisch-mystagogisch geprägte und stark am Kirchenjahr und dessen Liturgie orientierte Jesusbild hin zu einer „Öffnung eines größeren Spektrums zu Person und Wirken Jesu“⁷²⁴ gewährleisten.

Auf kritische Stimmen, die sich eher auf den organisatorischen, personellen sowie finanziellen Aufwand beziehen, wird im deutschsprachigen Raum mit einer Offenheit für einen flexiblen Umgang mit strukturellen Merkmalen der Grundkonzeption innerhalb der pädagogischen Praxis reagiert. Vorbereiteter Erzählraum, zeitliche Struktur und die Rolle der Leitenden repräsentieren im „Gott-im-Spiel-Ansatz“ keine strikt einzuhaltenden konzeptionellen Vorgaben, sondern stehen für eine grundlegende Haltung, die dem Kind Raum, Zeit, Freiheit und Wertschätzung für den eigenen Lernprozess bietet: „Letztlich ist es das gesamte Ensemble der Merkmale, das die Kinder einlädt, ihren individuellen Suchbewegungen zu vertrauen und die Deutungsangebote des christlichen Glaubens als Hilfestellung anzunehmen.“⁷²⁵ Diese und weitere Zitate der konzeptionellen Erweiterung des ursprünglichen Ansatzes, die pädagogische Freiheiten und Situationsorientierung sowohl in Bezug auf die vorbereitete Umgebung und zeitliche Struktur als auch im Hinblick auf die Rolle und Aufgaben der Leitenden

⁷²² Steinhäuser, Martin: *Art. Godly Play/Gott im Spiel* (2018), Kapitel 3, 8.

⁷²³ Vgl. Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017); Theißen, Gerd: *Zur Bibel motivieren* (2003); Berg, Horst Klaus: *Ein Wort wie Feuer* (2004); Baldermann, Ingo: *Einführung in die biblische Didaktik* (2011).

⁷²⁴ Steinhäuser: *Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt* (2018), 20.

⁷²⁵ Ebd., 12.

einräumen, repräsentieren das Anliegen, Gott im Spiel innerhalb eines breiten religionspädagogischen Praxisfeldes anwendbar zu machen.

Trotz der konzeptionell-strukturellen Aufweichung zugunsten eines situationsorientierteren Einsatzes sowie der curricularen Überarbeitung in Richtung einer theologisch-hermeneutisch zu vertretenden Christologie bleibt die fundamentale Kritik der vernachlässigten Aufnahme von Ansätzen und Konzeptionen der deutschen Montessori-Religionspädagogik⁷²⁶ sowie subjektorientierter bibeltheologischer und bibeldidaktischer Ansätze.⁷²⁷ Damit verbunden ist eine grundsätzliche Skepsis gegenüber dem von *Godly-play*-Vertretern erhobenen Anspruch, ein freiheitlicher und kindzentrierter Ansatz zu sein. Kritisiert werden in diesem Zusammenhang der akribisch mimisch-gestisch reduzierte sowie materialbezogen inszenierte und streng vorgegebene Erzählvortrag sowie ein eingeschränkter Fragenkatalog im Ergründungsgespräch, der die Aufmerksamkeit der Kinder zwar in eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Geschichte und ihrer metaphorischen Ausdruckskraft lenke, jedoch aus einer kindertheologischen Perspektive zu wenig Raum für eine weitergreifende Verbindung zur eigenen Lebenswelt und den eigenen existenziellen Fragen und Erfahrungsräumen ließe.⁷²⁸ Insgesamt unterliegt die stark lenkende Methodik im *Godly-play*-Ansatz der Kritik einer steuernden Funktion des rituellen Effekts. „Sätze wie ‚Ich möchte euch in die Augen schauen‘ oder Anweisungen wie ‚Lasst uns jetzt unsere Gebete sprechen ... ich werde nacheinander jeden anschauen ...‘ wahren kaum den nötigen Abstand zum suggestiven Zugriff.“⁷²⁹

Daneben steht meines Erachtens trotz der curricularen Erweiterung bei Gott im Spiel weiterhin die Kritik an einer bibelhermeneutischen und bibeldidaktischen einseitigen Verkürzung im Raum. So wird die Auswahl und Reihenfolge der biblischen Texte nach wie vor einer kirchlich-theologischen Dogmatik untergeordnet, die einer biblisch-historischen Hermeneutik entgegensteht. Für die Frage nach der elementaren Wahrheit bleibt in einer liturgisch-heilsgeschichtlichen Darbietung – einer Art göttlichem Geschichtsplan – kein Raum.⁷³⁰ Ebenso erscheint der von Jerome Berryman verwendete Erfahrungsbezug nicht anschlussfähig an die gegenwärtige Bibeldidaktik, den er aus der im Mittelalter verbreiteten Methode *lectio divina*,

⁷²⁶ Vgl. Berg, Horst Klaus: *Hilf mir selbst zu glauben* (2008), 73–92.

⁷²⁷ Vgl. Mette, Norbert: *Das Kind als Geheimnis* (2008), 22–30. Müller, Peter: *Erzählen und Übersetzen* (2008), 92–102.

⁷²⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Godly Play und religiöse Bildung* (2008), 11–21.

⁷²⁹ Berg, Horst Klaus: *Godly Play* (2008), 100.

⁷³⁰ Vgl. ebd., 101.

dem betenden Lesen, gewinnt: Die biblischen Geschichten schließen existenzielle menschliche Erfahrungen ein, die ihren eigenen Weg in die Lebenswelt der Kinder finden.⁷³¹

Trotz der breiten Kritik am *Godly-play*-Ansatz erfreut sich dieser auch im deutschsprachigen Raum zunehmender Beliebtheit und Verbreitung. In diesem Kontext fällt auf, dass der bibel-didaktische Ansatz insbesondere dort überzeugt, wo er in der Praxis erlebt und erprobt wird, auch dort, wo dieser auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene zunächst kritisch hinterfragt wurde:

Meine erste Lektüre von Berrymans Veröffentlichungen war überwiegend kritisch. Den pädagogischen Zugang über die Montessori-Pädagogik empfand ich zwar als ansprechend, insgesamt erschien mir das Konzept aber exegetisch fragwürdig und theologisch einseitig. Als ich dann erste ‚Godly-Play‘-Einheiten erlebte, erkannte ich aber zunehmend die religionspädagogischen Chancen, die in dem Konzept stecken. ‚*Godly play*‘ erschließt sich allein auf der theoretischen Ebene tatsächlich nur unzureichend. Unabdingbar gehört dazu, die Darbietungen mitzuerleben und durch eigenes Mitdenken und Tun mitzugestalten.⁷³²

Weitere positive Praxiseindrücke und Praxiserfahrungen werden im kurzen Infofilm auf der Webseite des in Deutschland ansässigen Vereins *Godly Play e. V.* sichtbar.⁷³³ Als Stärken des *Godly-play*-Ansatzes werden die lebendige Darbietung der Geschichten durch das ansprechende Material sowie die bildreiche Sprache, gestützt von Mimik und Gestik, genannt. Dabei bleiben Erzählerin oder Erzähler jedoch so reduziert respektive elementar, dass die Zuhörenden jeweils das aus der Erzählung herausholen können, was für ihre Lebenssituation wichtig ist. In der Ergründungsphase erneuern die Teilnehmenden die Bedeutung der Geschichte und „bringen den Text zum Leuchten“. ⁷³⁴ Daneben wird insbesondere in der Arbeit mit jüngeren Kindern oder in inklusiven Settings das Potenzial der Freispielphase betont. Im Spiel oder bei Kreativarbeiten können sich die Zuhörenden imaginativ in die Welt der Geschichte hineinversetzen und so etwa auch die Gefühle der Protagonisten für sich selbst erlebbar machen. In dieser Phase wird die Nähe zur Montessori-Pädagogik im Hinblick auf die Polarisierung der Aufmerksamkeit besonders deutlich.

Insgesamt wird in der Konzeptionierung des *Godly-play*-Ansatzes – mit ihrer klaren Phaseneinteilung und Rollenbeschreibung der Akteure sowie der Strukturierung der vorbereiteten

⁷³¹ Vgl. Nye, Rebecca: *Godly Play* (2004), 43.

⁷³² Müller, Peter: *Godly Play* (2019). Im Vergleich dazu die einige Jahre zuvor noch deutlich kritische Analyse: Vgl. Müller, Peter: *Erzählen und Übersetzen* (2008), 92–102.

⁷³³ Film online verfügbar unter: <https://www.godlyplay.de/>.

⁷³⁴ Filmzitat: <https://www.youtube.com/watch?v=4BbA0os4wQA&t=29s>

Umgebung – die Akzentuierung eines sicheren Rahmens in Raum, Zeit und Beziehungen deutlich, im Rahmen dessen das Kind seine Spiritualität entdecken und entfalten kann.

Die empirische Studie von Rebecca Nye und David Hay zeigt auf, dass es sich bei der kindlichen Spiritualität um ein Beziehungsbewusstsein handelt – ein Bewusstsein von der Ich-Du-Wir-Welt-Zeit-Raum-und-Gott-Beziehung.⁷³⁵ An ebendieses Bewusstsein möchte *Godly play* durch seine Konzeption anknüpfen, um Religiosität als intensive Beziehungsgestaltung zum Selbst, zum Anderen, zu Raum und Zeit zu ermöglichen und zu fördern.

Dabei bezieht sich *Godly play* aufgrund der Genese des Ansatzes ausschließlich auf das christliche Symbol- und Sprachsystem. Obwohl hinter dem Ansatz eine Haltung steht, die jedes Kind mit seiner Spiritualität wahr- und annehmen möchte, gilt es meines Erachtens insbesondere in einem multireligiösen Setting anzufragen, inwieweit ein rein christliches Symbol- und Sprachsystem offen genug ist, um auch Kinder auf ihrem Weg zur Religiosität zu begleiten, deren Familien einer anderen Glaubensgemeinschaft angehören oder gar nicht religiös sozialisiert sind. *Godly play* – und insbesondere der für den deutschsprachigen Raum sowohl curricular als auch konzeptionell weiterentwickelte Ansatz Gott im Spiel – findet bislang aufgrund des christlichen Fokus Anknüpfungspunkte und Verbreitung in der Kindergemeindepastoral sowie in Kindertageseinrichtungen und Schulen in konfessioneller Trägerschaft beziehungsweise im christlich-konfessionellen Religionsunterricht. Auch hier bedarf es jedoch, ebenso wie in Einrichtungen mit nicht-konfessioneller Trägerschaft, einer Öffnung hin zur diversitätssensiblen Begleitung, die auch eine Erweiterung des Gott-im-Spiel-Curriculums hin zu einem Symbol- und Sprachsystem beinhaltet, das die vielfältigen Familienkulturen und religiösen Traditionen repräsentiert – sowohl aus einer interreligiösen als auch aus einer intrareligiösen Perspektive heraus und unter Einbindung gemeinsamer ethischer und sozialer Themen.⁷³⁶

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob der *Godly play*-Raum beziehungsweise Gott im Spiel-Raum als vorbereitete Lernumgebung wirklich anschlussfähig an den elementarpädagogischen Konsens der Gegenwart ist, sodass Raum- und Materialkonzepte vielfältige

⁷³⁵ Vgl. Hay, David; Nye, Rebecca: *The Spirit of the Child* (2006).

⁷³⁶ Zum allg. Desiderat in Bezug auf eine diversitätssensible religiöse Begleitung von Kindern in den elementarpädagogischen Einrichtungen vgl. zusammenfassend Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 229–333; sowie Edelbrock, Anke; Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert: *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita* (2011), insb. 50–54.

Lernerfahrungen ermöglichen und begünstigen können?⁷³⁷ Wird der *Godly play*-Raum diesem Anspruch wirklich für alle teilnehmenden Kinder gerecht?

Aus der Perspektive der vorurteilsbewussten, inklusiven Bildung heraus gilt es zu berücksichtigen, dass die Lernumgebung unmittelbaren Einfluss auf das kindliche Selbstbild hat. Für die räumliche und materielle Ausgestaltung von Kitas bedeutet das:

die Räume der Einrichtung vergrößern den sozialen und materiellen Handlungsraum, in dem Kinder ihre Erfahrungen machen, ihr Bild von sich und von anderen Menschen erweitern. Die Lernumgebung wirkt dabei wie ein Spiegel: Sie zeigt dem Kind, welche Bedeutung es an diesem Ort hat – erkennbar daran, ob und wie seine Familie und seine Familienkultur darin vorkommen.⁷³⁸

Das für die Praxis der amerikanischen Sonntagsschulen entwickelte Raum- und Materialkonzept sowie die von der christlichen Liturgie geprägte Prozessfolge in *Godly play* ist aus dieser Perspektive nicht für die Übertragung in andere Kontexte geeignet.

In einem nicht-kirchlichen, allgemeinpädagogischen Setting bedarf es indes einer vorbereiteten Umgebung, die die religiöse und kulturelle Heterogenität der Kinder widerspiegelt und auch in Bezug auf intrareligiöse und intrakulturelle Differenzen und ausreichend Freiraum lässt, um eine gehörte Erzählung mit der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt zu verknüpfen. Im Setting Kita sind die Erzählungen sowie die Materialien für die tiefere Auseinandersetzung mit dem Gehörten so auszuwählen und einzusetzen, dass sie den Kindern einen vielfältigen Einsatz ermöglichen und zum Entdecken von Vielfalt einladen.⁷³⁹ Überdies stellt sich die Frage, ob ein *Godly-play*-Raum dem Verständnis und den Ansprüchen einer situations- und alltagseingebundenen religionssensiblen Erziehung und Bildung gerecht wird. Die Kritik liegt nahe, dass eine offensichtliche räumliche Trennung von sakraler, religiöser Welt und Alltagswelt dazu führen könnte, dass Spiritualität und Religiosität von den Beteiligten als ein von ihrer Lebenswelt losgelöster oder getrennter Bereich wahrgenommen werden.

⁷³⁷ Vgl. z.B. Haug-Schnabel, Gabriele / Wehrmann, Ilse: *Raum braucht das Kind* (2012), insb. 119 ff. Vgl. auch Bodenbug, Inga: *Der Entwicklung Raum geben* (2012).

⁷³⁸ Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten: *Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten* (2017) Band 2, 16.

⁷³⁹ Wichtig ist dabei, Vielfalt stets auf die Ebene von Individuen zu beziehen und keine Gruppenzuschreibungen zu verstärken. Dies gelingt, „[...] indem man das Allgemeine hinter dem Besonderen eines Kindes ausfindig macht und dem Besonderen bei der Darstellung des Allgemeinen seinen Platz einräumt. [...] Stellt man das Besondere als eine Variante des Allgemeinen dar, entsteht Vielfalt als eine Palette von Möglichkeiten, die Kinder anregt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken.“ Institut für den Situationsansatz/ Fachstelle Kinderwelten: *Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten* (2017), Band 2, 23.

Ein nächster Diskussionspunkt ist der Anspruch, dass *Godly play* Kinder als Subjekte ihrer religiösen Lernprozesse ernst nimmt und sie mit dem Grund ihrer Existenz vertraut machen möchte, sie dazu anregt, sich mit existenziellen Fragen und Themen vertieft auseinanderzusetzen. Aus kindertheologischer Perspektive heraus kann argumentiert werden, dass die dem *Godly-Play*-Ansatz zugrunde liegende Theologie der Kindheit, die genuine theologische Bedeutung, die Jerome Berryman insbesondere Kindern mit ihrem Entdeckergeist, ihrer Versunkenheit im Spiel und ihren vielfältigen nonverbalen Verarbeitungs- und Kommunikationsformen zuschreibt,⁷⁴⁰ in Konsequenz vermissen lässt, die Theologie, die von den Kindern selbst betrieben wird, als Lerngegenstand zu betrachten und zu nutzen. Der *Godly-Play*-Ansatz ist geprägt von einer Theologie für Kinder, und im Ergründungsgespräch werden auch Merkmale einer Theologie mit Kindern sichtbar. Eine Theologie von Kindern wird im Rahmen der Konzeptionierung jedoch nicht explizit berücksichtigt. Norbert Mette spricht in diesem Zusammenhang von einer impliziten Kindertheologie im *Godly-Play*-Ansatz. Diese könne allerdings dennoch einen relevanten Beitrag zum gegenwärtigen kindertheologischen Diskurs leisten, indem sie die Bedeutung des Spiels sowie die Relevanz von nonverbaler Kommunikation und ästhetischen Lernformen als Ausdruck von Spiritualität und als Kern und Grundvoraussetzung religiöser Sprache deutlich hervorhebt.⁷⁴¹ Insgesamt liegt die Stärke des *Godly-Play*-Ansatzes – dies verdeutlichen auch die zahlreichen positiven Erfahrungen aus der Praxis – in der wertschätzenden Haltung und bewussten Förderung frühkindlicher Wahrnehmungs-, Verstehens- und Verarbeitungsprozesse, insbesondere während der postnarrativen Spiel- und Kreativphase, sowie in der responsiven Begleitung der kindlichen Spiritualität, zu der in einem ritualisierten, material-ästhetisch angereichertem Rahmen Zugänge gefunden werden können, an die dann durch eine bewusst elementar-reduzierte Begleitungsrolle angeknüpft werden kann, ganz nach dem Montessori-Leitgedanken: „Hilf mir, es selbst zu tun.“

In der geplanten Konzeptionierung interreligiösen Lernens durch mündliches Erzählen ergänzen sich die jeweiligen konzeptionellen Stärken der bibeldidaktischen Ansätze des subjektiven, offenen Bibelerzählens von Martina Steinkühler und des Gott-im-Spiel-Ansatzes: Das erfahrungsbezogene und situationsorientierte Erzählen wird gerahmt von einer in Bezug auf Zeit, Raum, Material und zwischenmenschlicher Beziehung ritualisierten Erzählsituation. Ziel ist die Öffnung der Geschichten und ihrer elementaren Strukturen hin zur Alltags- und

⁷⁴⁰ Vgl. Berryman, Jerome: *Godly Play* (2006), 9.

⁷⁴¹ Vgl. Mette, Norbert: *Der Godly Play-Ansatz von Jerome Berryman* (2006), 82.

Erfahrungswelt der Kinder über die subjektive, offene Erzählweise sowie die Förderung der sinnlich-ästhetischen und handlungsorientierten Denk- und Verarbeitungsformen in der Phase der frühen Kindheit.

Religionssensible Bildung für *alle* Kinder erfordert darüber hinaus aber auch eine interkulturelle und interreligiöse Öffnung, die die Vielfalt der religiösen Erfahrungen und Prägungen der Kinder und Familien konzeptionell mitaufnimmt und ein Lernen voneinander und miteinander im kultur- und religionsheterogenen Setting fördert. Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher mit den Potenzialen, die das mündliche Erzählen im Kontext interreligiöser Bildung und Kompetenzentwicklung hat.

Kapitel 7: Mündliches Erzählen und (inter)religiöse Bildung

Stephan Leimgruber und Carola Fleck gehen in ihrer Konzeption interreligiöser Elementarbildung von einer spiralförmig angelegten religiösen und interreligiösen Kompetenz aus, die sich in Abhängigkeit von äußeren Einflüssen und Anregungen schon bei Kleinkindern grundlegt. Im Folgenden wird die Förderung der innerhalb dieser Konzeption aufgeführten Teilkompetenzen über narrative Zugänge dargestellt.

7.1 Mündliches Erzählen und ästhetische Kompetenz

Stephan Leimgruber und Carola Fleck verstehen unter der Förderung der ästhetischen Kompetenz im Rahmen der Elementarpädagogik das Bereitstellen ganzheitlicher Zugänge zu den Erzählungen, Zeugnissen, Riten und Sakralräumen der Religionen, um den Kindern so sinnbetonte Erfahrungen mit wichtigen religiösen Ausdrucksformen zu ermöglichen.⁷⁴²

Kulturell verankerte Geschichten eröffnen, wenn sie offen und dynamisch erzählt werden, elementare Zugänge zu menschlichen Erfahrungen mit transzendentalen und existenziellen Themen und Fragen, eignen sich aber auch als Einstieg in Lernprozesse, die etwa den Fokus auf Riten (z.B. ein Projekt zum Beten) oder auf Sakralräume (z.B. ein Pilgertag zu verschiedenen Gebetshäusern) legen, und bieten mündlichen Erzählungen geeignete Zugänge, um rituelle Handlungen, Glaubensaussagen oder sakrale Artefakte und Gebäude in einen größeren Sinnzusammenhang zu bringen.

Insbesondere Sinn- und Weisheitsgeschichten aus den verschiedenen Religionen und Kulturen stellen einen reichen Schatz im Hinblick auf eine nachhaltige Glaubens- und Wertevermittlung dar. Durch das subjektive und offene Erzählen dieser Geschichten, durch die Einbettung dieser in sinnlich-ästhetische Raum-, Zeit- und Beziehungserfahrungen in einer vorbereiteten Umgebung und ritualisierten Tagesstruktur, die zur vertieften Beschäftigung mit den Erzählungen in Form von Freispiel, Kreativaufgaben, Bewegungs- und Stilleangeboten einlädt, sowie das sensible Aufgreifen von Fragen und Anregungen der Kinder in kindertheologischen Gesprächen, werden die Inhalte, mit denen sich Menschen aus verschiedensten Kulturen und Religionen schon seit Anbeginn ihres Zusammenlebens beschäftigen, ins Hier und

⁷⁴² Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 17. Vgl. Abschnitt 5.11.2 der vorliegenden Arbeit.

Jetzt gerückt und bieten daher Anschlussmöglichkeiten im Sinne einer korrelativen Didaktik, indem sie über die narrative Einbettung für die Kinder und ihre Lebenswelt nachvollziehbar und subjektiv bedeutsam werden: „Das ‚organisierende Thema‘ kulturell vorgegebener Geschichten (also der *plot*) bringt dergestalt ‚Sinn‘ in die Erfahrung. Die Kenntnis vielfältiger Geschichten bietet somit einen Zugang zu einer umfassenderen Wahrnehmung der je eigenen Erfahrungen.“⁷⁴³

7.2 Mündliches Erzählen und Orientierungskompetenz

Unter Orientierungskompetenz verstehen Stephan Leimgruber und Carola Fleck die Fähigkeit, anschließend an die ganzheitlichen Zugänge zu den verschiedenen elementaren religiösen Ausdrucksformen erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen. Bezogen auf die zuvor erwähnten Weisheits- und Sinngeschichten zeigen diese sehr anschaulich, dass sich die großen Sinnfragen, die Fragen nach dem Woher und Wohin, die Aspekte des Zusammenlebens, die Frage nach übernatürlichen Kräften, nach einem Erschaffer und einem Erlöser, die Auseinandersetzung mit Gut und Böse in den Erzählmotiven verschiedenster Kulturen wiederfinden. Daneben gibt es aber auch verschiedene kleinere und größere Unterschiede zu entdecken. Der Zugang über die Erzählung bietet Raum, um diese Unterschiede wahrzunehmen und zu benennen, eröffnet jedoch durch die Herangehensweise über Dritte in Form von Protagonisten eine gute Möglichkeit, wertende und beurteilende Reaktionen gegenüber einer anderen Religionsgemeinschaft zu vermeiden: „Geschichten erzeugen in der sozialen Urteilsbildung weniger Vorurteile und fehlerhafte Schlussfolgerungen als statistische Informationen.“⁷⁴⁴

Mit dem kollektiven Hörerlebnis, das als Methode an sich schon einen gemeinschaftsstiftenden Charakter besitzt, wird eine gemeinsame Basis geschaffen, von der aus dann Unterschiede differenzierter und wertfreier betrachtet werden können. Mit den Erzählungen wird ein religiöses Wissen vermittelt, das den Kern aller Religionsgemeinschaften und Kulturen bildet. Erzählen schafft kulturelle Identität. Die Religionsgemeinschaften sind von ihrem Ursprung her in erster Linie Erzählgemeinschaften, und schon in den 1980er Jahren sprach sich Johann

⁷⁴³ Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 228.

⁷⁴⁴ Ebd., 227.

Baptist Metz in Bezug auf das Christentum für eine Rückbesinnung auf die christliche Erzählkultur und die Notwendigkeit der Förderung einer Erzählkompetenz aus.⁷⁴⁵

Insbesondere in einer Zeit der Fragmentierung des Alltags und des Wegfalls einheitlicher Orientierungslinien ist es notwendig, alltagseingebundene Angebote zur Verfügung zu stellen, die Möglichkeiten zum Heranwachsen einer kulturellen Identität bieten, die durch das Aufgreifen verschiedener Traditionslinien in sich interkulturell und interreligiös beziehungsweise intrakulturell und intrareligiös geprägt ist. Ziel ist das Zusammenwachsen eines „Wir“ im Bewusstsein eines gemeinsamen humanen Grundgerüsts ohne Ausblendung von Unterschieden. Es geht nicht um ein Vermischen verschiedener kultureller und religiöser Zeugnisse und Glaubensaussagen im synkretischen Stil, sondern vielmehr um ein Wahrnehmen des Eigenen im Licht der Anderen im Sinne von Martin Bubers „Ich werde ich am Du.“⁷⁴⁶

Im Vor- und Grundschulalter bezieht sich dieses dialogische Begegnungslernen gemäß Stephan Leimgruber auf das Wahrnehmen von ersten Gemeinsamkeiten und Unterschieden, und auch wenn diese entwicklungspsychologisch betrachtet nicht immer und bei jedem Kind trennscharf sind, hilft das Aufgreifen von interreligiöser und interkultureller Vielfalt den Kindern dabei, sich in einer pluralen Lebenswirklichkeit zurechtzufinden und eine pluralitätsbewusste (religiöse) Identität aufzubauen.

Diversitätsbewusstes Erzählen aus interkultureller und interreligiöser Perspektive schafft ganzheitliche und sinngebundene Begegnungsmöglichkeiten und fördert das Heranwachsen einer zugleich kollektiven wie auch individuellen Identität: „Wenn in einem Kollektiv Geschichten erzählt werden, so wird damit immer auch die Grundlage für ein Band der Gemeinsamkeit geschaffen. Zugleich findet in einem solchen Prozess auch immer eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität statt.“⁷⁴⁷ Wird in Anlehnung an Heiner Keupp von einem dynamischen Identitätskonzept ausgegangen,⁷⁴⁸ sowohl im Bereich der personalen als auch der kulturellen Identität, kommt der Narration die Funktion der Strukturierung verschiedenster Wirklichkeitserfahrungen zu: „Erzählend organisiert das Subjekt die Vielgestaltigkeit seines Lebens in einem Verweisungszusammenhang.“⁷⁴⁹

⁷⁴⁵ Vgl. Metz, Johann: *Glaube in Geschichte und Gesellschaft* (1984).

⁷⁴⁶ Vgl. Sewald, Beate: *Martin Bubers Erziehungsverständnis* (2008).

⁷⁴⁷ Keuchel, Susanne: „Erzählen“ in *Zeiten kultureller Vielfalt* (2017), 166.

⁷⁴⁸ Vgl. Heiner et al.: *Identitätskonstruktionen* (2002), 194.

⁷⁴⁹ Ebd., 207.

Die Förderung der Erzählkompetenz, die in der frühen Kindheit und auch noch im Grundschulalter insbesondere durch gute Erzählvorbilder, durch die Schulung des aktiven Zuhörens, des Mitsprechens und Miterzählens, des Nachspielens und darstellenden Verarbeitens grundgelegt werden kann, ist somit ein wichtiger Baustein im Hinblick auf die Identitätsbildung, sowohl in personaler als auch in kollektiver Ausprägung:

In Zeiten von kultureller Vielfalt und Diversität ist das Erzählen daher ein wichtiges Medium, das eng mit der eigenen Identitätsbildung und kulturellen Identitäten verbunden ist, hier Brückenfunktionen baut und zugleich Experimentierraum schafft, Perspektiven auf sich und die Gemeinschaft in Frage zu stellen und neu zu verhandeln. Dies ist die große Herausforderung einer sich wandelnden Gesellschaft durch Migration: bewährte kulturelle Traditionen aufzugreifen und Verhandlungsraum zu schaffen für neue kreative Wege [...].⁷⁵⁰

7.3 Mündliches Erzählen und Frage- und Ausdrucksfähigkeit

Die Förderung der Frage- und Ausdrucksfähigkeit verbinden Stephan Leimgruber und Carola Fleck mit dem Aufgreifen der großen Fragen der Kinder – Wo komme ich her? Wo gehe ich hin? Wer bin ich? Was ist der Sinn meines Lebens? Was ist gut? Was ist böse? Wer hat die Welt erschaffen?⁷⁵¹ – in der alltäglichen pädagogischen Praxis. Rainer Oberthür hat bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten in seinem Praxisbuch *Kinder und die großen Fragen* eine praxisgeleitete Didaktik eines fragengeleiteten Religionsunterrichtes entworfen, deren Ansätze Stephan Leimgruber in der Dimension der Frage- und Ausdrucksfähigkeit aufgreift.

Zwar bezieht sich Rainer Oberthür in seinem Praxisbuch auf empirische Erkenntnisse, die vornehmlich auf die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter zurückgehen,⁷⁵² jedoch zeigt die Langzeitstudie zur religiösen Bildung im Vorschulalter unter der Leitung von Agnes Wuckelt, dass sich auch kleinere Kinder „in ihren 100 Sprachen“ mit diesen Fragen auseinandersetzen.⁷⁵³

Durch das mündliche Erzählen von Geschichten können im Alltag wahrgenommene Fragen, Erfahrungen und Ideen der Kinder aufgegriffen und weiterentwickelt werden, beziehungsweise es können neue Fragen und Vorstellungen durch das Erzählte angestoßen werden. Wichtig erscheint hier insbesondere eine sensible Wahrnehmungsfähigkeit und

⁷⁵⁰ Keuchel, Susanne: „Erzählen“ in *Zeiten kultureller Vielfalt* (2017), 166.

⁷⁵¹ Vgl. Kapitel 5.11.2 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁵² Vgl. Ritz-Fröhlich, Gertrud: *Kinderfragen im Unterricht* (1992); Brugger, Claudia: *Kinderfragen im Religionsunterricht* (2001).

⁷⁵³ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

Beobachtungsgabe der pädagogischen Fachkräfte sowie ein geschützter Raum im Sinne einer positiven und wertschätzenden Lernatmosphäre, um alle Kinder mit ihren Fragen, Ideen und Vorstellungen und mit ihren jeweiligen familiären und kulturellen Hintergründen in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen, sie individuell fördern und fordern zu können: „Da das Kind seine eigene, subjektive Wirklichkeit konstruiert, braucht es auch individualisierte Angebote.“⁷⁵⁴

Bezogen auf das mündliche Erzählen bedeutet dies, dass zunächst bei der Auswahl der Geschichten darauf geachtet werden muss, dass sie die aktuellen Fragen, Gedanken, Erfahrungen und Befindlichkeiten der Kinder aufgreifen und durch eine subjektive und offene Erzählweise jeweils individuelle Zugangsmöglichkeiten bieten, dass sie die Diversität der Kinder repräsentieren und, dass verschiedene angeleitete und freie Möglichkeiten zur Vor- und Nachbereitung den unterschiedlichen Neigungen, Verarbeitungs- und Ausdrucksformen der Kinder gerecht werden. Dabei bleiben Auswahl, Rahmung und Akzentuierung der Geschichte stets abhängig von der konkreten Situation, indem sie in engem Zusammenhang mit einer gezielten teilnehmenden Beobachtung und Bildungsdokumentation stehen.

Dies ist auch in einer kollektiven Erzählsituation gut umsetzbar, wenn es der erzählenden Person gelingt, individuell auf die jungen Zuhörenden einzugehen, ihre Neugier zu wecken, ihre Einwürfe, Ideen und Fragen miteinzuflechten, ihnen vorab und nach der Erzählung unterschiedliche Möglichkeiten zu bieten, sich individuell und dialogisch mit der Geschichte und ihren Motiven auseinanderzusetzen. Neben einer lustvollen und anregenden Erzählweise sind dabei insbesondere auch sinnlich-ästhetische Zugangs- und Verarbeitungsformen von großer Bedeutung: „Über diese Sinnes-Erfahrungen sammelt das Kind Wirklichkeits-Erfahrungen. Es entwickelt innere Bilder von dieser subjektiv erlebten Wirklichkeit mit ihrer persönlichen Bedeutung.“⁷⁵⁵ Responsivität im Hinblick auf die Begleitung der religiösen und interreligiösen Lernentwicklung des Kindes heißt zu einem Großteil auch diese nichtsprachlichen Frage- und Ausdrucksmittel wahrzunehmen und weiterzuentwickeln. Zwar wird durch das mündliche Erzählen insbesondere auch die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit positiv beeinflusst,⁷⁵⁶ jedoch sollten die anderen Ausdrucksformen, die gleichsam konstitutiv für die kognitive und emotionale Entwicklung sind, dahinter nicht zurückstehen.

⁷⁵⁴ Ebd., 46.

⁷⁵⁵ Ebd., 62.

⁷⁵⁶ Vgl. Wardetzky, Kristin / Weigel, Christiane: *Sprachlos?* (2010); oder Hübsch, Nicola / Wardetzky, Kristin (Hg.): *Zeit für Geschichten* (2017).

7.4 Mündliches Erzählen und kommunikative Kompetenz

Stephan Leimgruber und Carola Fleck sehen die Kindertageseinrichtungen als geeignete Orte an, um interkulturelle und interreligiöse Kommunikationsfähigkeit zu fördern. In der Kita kommen Kinder aus unterschiedlichen Familien, mit diversen kulturellen und sozialen Hintergründen zusammen. Kindertageseinrichtungen stellen daher auch im Hinblick auf die verschiedenen Religionszugehörigkeiten Orte der Begegnung dar: „Kindergärten haben sich nicht nur zu multikulturellen Lebensräumen entwickelt, in denen sich Kinder verschiedener Kulturen begegnen und voneinander lernen. Sie sind auch zu konfessionell und religiös vielfältigen Lebensräumen geworden.“⁷⁵⁷ Dabei gilt es in einer diversitätsorientierten pädagogischen Praxis:

die Vielfalt zu berücksichtigen und die Kinder in ihrem ‚So-sein‘ zu akzeptieren. In den Einrichtungen müssen die kulturellen und familiären Besonderheiten *aller* Kinder Einzug finden – und zwar die Erfahrungen, die die Kinder tatsächlich leben, und nicht solche, die ihnen qua Staatsangehörigkeit oder Ethnie unterstellt werden. Negative und positive Zuschreibungen sind abzulösen durch das, was uns die Kinder zeigen. Das pädagogische Motto, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, gilt auch für interkulturelle Konzepte.⁷⁵⁸

Das mündliche Erzählen fördert in diesem Zusammenhang wichtige Grundvoraussetzungen:

Die kindliche Erzählfähigkeit spielt eine zentrale Rolle für gelingende zwischenmenschliche Kommunikation sowie für schulische Bildungserfolge. [...] Kindliche Erzählfähigkeit sollte daher bereits in der Kita ausreichend angeregt werden, um soziale Teilhabe zu gewährleisten und Bildungschancen zu eröffnen. Möglichkeiten dazu bieten sich in alltagsintegrierter Form, aber auch in vorstrukturierten Situationen an.⁷⁵⁹

Dabei sind im Hinblick auf eine Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit folgende Faktoren zu berücksichtigen:

- a) Orientierung an der Lebenswelt und den Ressourcen der Kinder durch eine gezielte teilnehmende Beobachtung der Spiel- und Kommunikationssituationen innerhalb der Kindergruppe sowie regelmäßige Gespräche mit dem Kind und der Familie.
- b) Ausgestaltung einer narrativen Alltagskultur in Form von regelmäßigen Erzählangeboten, ritualisierten und alltagsintegrierten Gesprächsmomenten sowie postnarrativen ganzheitlichen Vertiefungsangeboten in einer vorbereiteten Umgebung.

⁷⁵⁷ Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 7.

⁷⁵⁸ Berg, Ulrike / Jampert, Karin / Zehnbauser, Anne: *Ergebnisse der Kinderbefragung* (2000), 4 f.

⁷⁵⁹ Drick, Astrid: *Kindliche Erzählfähigkeit* (2016).

- c) Vermittlung narrativer Handlungsformate durch interaktive und dialogische Erzählangebote.⁷⁶⁰

Neben der gezielten Förderung dieser für gelingende Kommunikation und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wichtigen Fähigkeiten schafft das kollektive Erzählmoment Gemeinschaft, insbesondere dann, wenn es dialogisch und interaktiv angelegt ist.⁷⁶¹ Zudem trägt die Akzentuierung von Geschichten aus verschiedenen Kulturen und Religionen zu mehr Wissen über ebendiese bei. Der Entwicklung und Verstetigung von Vorurteilen wird so durch vermittelte Grundkenntnisse über verschiedene Religionen in Form von dialogisch und offen angelegten Erfahrungs- und Glaubensgeschichten sowie der damit verbundenen Einsicht in gemeinsame ethische und moralische Grundwerte von Beginn an entgegengewirkt.⁷⁶²

Nicht zuletzt eröffnen Erzählungen Räume, um über gemeinsame Werte ins Gespräch zu kommen, die für ein friedliches Zusammenleben und einen angstfreien und gleichberechtigten kommunikativen Austausch förderlich sind.

Neben dem eigentlichen Prozess des mündlichen Erzählens sind auch in diesem Zusammenhang die sinnlich-ästhetischen Verarbeitungsformen und der kommunikative Austausch mit den Gleichaltrigen und den Erziehern konstitutiv, um dem Kind einen eigenen vertiefenden Zugang zum Gehörten zu ermöglichen, um ihm Spiel- und Interpretationsräume zu eröffnen. Eine gut vorbereitete Umgebung, die den Kindern vielfältige Möglichkeiten bietet, die gehörte Geschichte zu begreifen, eine Verbindung zwischen Selbst und Geschichte einzugehen, fördert nachhaltig die kommunikative Kompetenz. Zum einen, weil sich nur verstehend zur Sprache bringen lässt, was auch selbst leiblich erfahren wurde, zum anderen, weil im Spiel und während anderer leiblich-sinnlicher Aktivitäten auch der oder die andere spielerisch entdeckt wird. Das Sich-Hineinfühlen in die andere Person, lässt sich durch die eigene Tätigkeit an oder mit ebendieser ausprobieren. Insbesondere die Verbindung ästhetischer und

⁷⁶⁰ Vgl. Isler, Dieter / Künzli, Sibylle: *Frühe Literalität im Kindergarten* (2009), 4.

⁷⁶¹ Vgl. Bartoli y Eckert, Petra / Fenske, Michael: *Lasst uns eine Geschichte erfinden* (2017), 81–87.

⁷⁶² Zur Entwicklung von Vorurteilen in der Kindheit vgl. Raabe, Tobias: *Entwicklung von Vorurteilen* (2010), insb. 162–174. Die Studie zeigt eine deutliche Steigerung von Vorurteilen in der Phase der frühen (2–4 Jahre) und mittleren (5–7 Jahre) Kindheit, was der Autor, mithilfe einer methodischen Operationalisierung von Vorurteilen, vornehmlich in sozial-kognitiven Entwicklungsprozessen begründet sieht. Jedoch bleiben Unterschiede in Bezug auf die Vergleichsgruppen (soziale Majorität, soziale Minorität) signifikant. Hier wird deutlich, dass Kinder im Alter von 5–7 Jahren insbesondere jene Bezugsgruppen abwerten, die auch im gesellschaftlichen Diskurs diskriminiert werden. Daher sind in dieser Phase auch umweltbezogene Faktoren zu berücksichtigen. Vgl. Bigler, R. S.; Liben, L.S.: *Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice*. *Current Directions in Psychological Science* (2007), 16(3), 162–166. Die Studie zeigt, dass vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in den vorschulischen Einrichtungen, auch in Bezug auf verschiedene Religionen und Weltanschauungen, wichtig ist, um diesen Entwicklungstendenzen entgegenzuwirken.

demokratischer Bildungsprozesse, erstmals ausgearbeitet von John Dewey,⁷⁶³ rücken in diesem Zusammenhang in den Fokus, um das Lernen als reflektierte Erfahrung zu fördern.⁷⁶⁴

Die sinnlich-leiblichen Erfahrungen in der frühen Kindheit selbst stellen dabei einen Kommunikationsprozess dar, indem sie eine Verknüpfung von innerer und äußerer Wirklichkeit schaffen. Diese ist notwendige Voraussetzung für gelingende Kommunikations- und Aushandlungsprozesse mit anderen.

Zur Bildung gehört dabei immer auch die Entwicklung ethischer Einstellungen. Ästhetische Bildung ermöglicht es Menschen, ihre kulturelle Identität kennenzulernen und zu prüfen, um Stellung zu beziehen und eigene Standpunkte zu definieren. Dadurch entwickelt sich ein Persönlichkeitsprofil sowie eine Lebens- und Handlungsorientierung.⁷⁶⁵

Je vielfältiger sich die multikulturelle Gesellschaft in den pädagogischen Angeboten und in der vorbereiteten Umgebung darstellt, je sensibler das pädagogische Fachpersonal die individuellen Entwicklungs- und Denkprozesse, die Lebenswelten sowie die Lern- und Aushandlungsprozesse im Bereich des Interkulturellen und Interreligiösen begleitet und anregt, je diversitätssensibler sich die vorbereitete Lernumgebung und das pädagogische Angebot an der Lebens- und Erfahrungswelt der einzelnen Kinder orientiert, desto besser können sich die Grundlagen ausbilden, die ebendiese Kinder später benötigen, um sich als Heranwachsende und Erwachsene als mündige, offene und tolerante Bürger in einer vielfältigen Gesellschaft bewegen zu können, weil sie von Beginn an einen reflektierten – da an Erfahrung orientierten – und wertschätzenden Umgang mit Diversität eingeübt haben.

7.5 Mündliches Erzählen und interreligiöse Handlungskompetenz

Im Zuge von Migration und Globalisierung bietet der Kitaalltag vielerorts optimale Voraussetzungen für die Förderung interkultureller und interreligiöser Handlungskompetenz in konkreten Situationen. In einem Großteil der Einrichtungen kommen hier alltäglich Kinder verschiedenster kultureller und religiöser Hintergründe zusammen.⁷⁶⁶ „Dabei erfahren die Kinder allerdings, dass manches, das ihren familiären Lebensalltag kennzeichnet, im sozialen Umfeld

⁷⁶³ Vgl. Dewey, John: *Democracy and Education* (1916) und *Experience and Education* (1938).

⁷⁶⁴ Vgl. Sprotte, Leona: *Ästhetische Bildung* (2018), 3.

⁷⁶⁵ Ebd., 3 f.

⁷⁶⁶ Vgl. Fleck, Carola / Leimgruber, Stephan: *Interreligiöses Lernen* (2011), 6–11.

und in den Bildungsinstitutionen nicht wahrgenommen oder wertgeschätzt wird.“⁷⁶⁷ Durch das mündliche Erzählen kann diese Vielfalt aufgegriffen und konkretisiert werden, indem sie in narrativen Zusammenhängen nachvollziehbarer wird. „Erzählend ordnen wir die Welt.“⁷⁶⁸ Eine durch Diversitätsbewusstsein geprägte Erzählkultur, die den Kindern ganzheitliche Zugänge in Form von individuellen Rezeptionen ermöglicht, kann dazu beitragen, auch in alltäglichen Situationen interreligiös handlungsfähig zu werden. Mithilfe der Erzählungen und Rezeptionsphasen können die Kinder ein Bewusstsein und Verständnis für Vielfalt entwickeln. Dieses „erfahrene Grundwissen“ über Gemeinsamkeiten und Eigenarten, das Erleben vielfältiger Differenz- und Überschneidungslinien sowohl auf intrakultureller/ religiöser als auch auf interkultureller/ religiöser Ebene, kann sich positiv auf ein offenes und kommunikatives Miteinander auswirken und zu gerechteren Bildungs- und Teilhabechancen beitragen. Ziel ist dabei, die Kinder mit ihren unterschiedlichen Identitätsmerkmalen wahrzunehmen und anzunehmen, ohne dabei zu stigmatisieren oder zu stereotypisieren.⁷⁶⁹ Erlebt das Kind, dass im täglichen Miteinander offen und kommunikativ mit Diversität umgegangen wird, dass Diversität bewusst thematisiert und einbezogen wird, kann es wahrscheinlich auch in vermeintlich von Differenzlinien durchzogenen Alltagssituationen (etwa in Bezug auf religiöse Speisevorschriften oder rituelle Gebete) wertschätzend und respektvoll reagieren und wahrgenommene Unterschiede vorurteilsbewusst rezipieren. Durch einen inklusiven und wertschätzenden Umgang mit Vielfalt wird das Kind:

1. in seiner jeweils individuellen Identität gestärkt,
2. in seinem Weltwissen sowie seiner Empathiefähigkeit und Fremdeinkompetenz gefördert,
3. zu kritischem Denken über Gerechtigkeit und Fairness angeregt.⁷⁷⁰

Helena Stockinger stellt in ihren ethnografischen Studien zum Umgang mit religiöser Differenz in Kindertageseinrichtungen in katholischer und muslimischer Trägerschaft fest, dass ebendiese kommunikative Offenheit in Bezug auf religiöse Differenz in einem Großteil der Einrichtungen fehle. Stattdessen werde die Thematisierung von Unterschieden im pädagogischen Alltag häufig in Form von Umgehungsstrategien vermieden. Dabei seien jedoch

⁷⁶⁷ Ebd., 10. Weiterführend vgl. Deutsches Jugendinstitut DJI (Hg.): *Multikulturelles Kinderleben* (1999–2001).

⁷⁶⁸ Wardetzky, Kristin: *Erzählen* (2005).

⁷⁶⁹ Ein gelungenes Praxiskonzept einer Pädagogik der Vielfalt ist das Konzept *KINDERWELTEN – vorurteilsbewusste Erziehung für Kindertageseinrichtungen* (Fachstelle unter der Leitung von Petra Wagner). Materialien und Literaturempfehlungen zum Konzept online verfügbar unter: <https://kinderwelten.net/mediathek>

⁷⁷⁰ Vgl. z.B. Wagner, Petra / Hahn, Stefanie / Enßlin, Ute (Hg.): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* (2006) oder Wagner, Petra (Hg.): *Handbuch Kinderwelten* (2008).

insbesondere die Verständigung und das Miteinander der religionspädagogische Kernauftrag auch über die konfessionellen Grenzen hinweg.⁷⁷¹ Interreligiöse Sprach- und Handlungsfähigkeit kann sich entwickeln, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt, erfahren und pädagogisch begleitet werden, wenn ein offener, demokratischer und respektvoller kommunikativer und handlungsorientierter Umgang mit ebendiesen Überschneidungs- und Differenzlinien im täglichen Miteinander eingeübt werden kann:

Das Bildungsangebot der Einrichtungen muss so ausgestaltet werden, dass es den Kindern möglich wird: Wissen über andere Religionen zu erwerben, um das, was sie häufig bei anderen Kindern in der Einrichtung wahrnehmen, überhaupt verstehen zu können; die Ausdrucks- und Praxisformen anderer Religionen durch eigenes Erleben kennen zu lernen; Haltungen und Einstellungen zu entwickeln, die von Offenheit und Toleranz, Respekt und Anerkennung geprägt sind; auch in religiöser Hinsicht mit anderen Kindern zu kommunizieren und so eine religiöse Sprachfähigkeit über die Grenzen der eigenen Religionsgemeinschaft hinaus zu erwerben.⁷⁷²

⁷⁷¹ Vgl. zusammenfassend Stockinger, Helena: *Umgang mit religiöser Differenz* (2017), 183–212.

⁷⁷² Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Vielfalt* (2012), Zitat online verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/wertorientierung/interreligioesebildunginkindertageseinricht.php>.

Kapitel 8: Mündliches Erzählen im Zusammenspiel mit religionsdidaktischen Ansätzen

Im Folgenden werden zunächst die religionsdidaktischen Ansätze der Elementarisierung und der Kindertheologie resümierend dargestellt und ihre spezifische Relevanz in Bezug auf (inter)religiöse Lernprozesse im Sinne einer religionssensiblen Bildung und Erziehung in der Elementarpädagogik aufgeführt: die Kindertheologie, weil sie wie kein anderer religionspädagogischer Ansatz das Kind in die Mitte des Lernprozesses stellt, mitsamt seines Erfahrungshorizontes, seiner Fragen und Interessen, seiner Denk- und Verstehensprozesse, und somit einer Theologie der Kinder Raum und Würdigung schenkt; der Elementarisierungsansatz, weil dieser, neben der Adressatenorientierung, den Fokus in besonderem Maße auf die Inhalts- und Prozessqualität von religiösen Bildungsprozessen legt und somit eine sinnvolle Verbindung zwischen wissenschaftlicher und subjektorientierter Theologie sucht.

Im Anschluss daran werden beide Ansätze in einen wechselseitigen Dialog gebracht,⁷⁷³ um dann in einem weiteren Schritt aufzuzeigen, inwieweit sich die Methode des mündlichen Erzählens eignet, ein konzeptionelles Zusammendenken von Elementarisierung und Kindertheologie in der religionssensiblen Bildung und Erziehung im Elementarbereich umzusetzen.

8.1 Elementarisierung

Der Elementarisierungsansatz ist in seiner Grundanlage, angelehnt an Wolfgang Klafkis Theorie der wechselseitigen Erschließung, als ‚Doppelbewegung zwischen Person und Sache‘ zu verstehen. Die gleichgewichtige Berücksichtigung beider Pole, die eine Balance zwischen einer rein materialen und einer formalen Bildung ersucht, betitelte Klafki als ‚kategoriale Bildung‘. In allen Bildungsprozessen sind demnach sowohl die lernenden Subjekte als auch die zu erschließenden Lerngegenstände in gleichem Maße zu berücksichtigen.⁷⁷⁴

⁷⁷³ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011).

⁷⁷⁴ Vgl. Klafki, Wolfgang: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* (1958).

Ausgehend von dieser bildungstheoretischen Grundmaxime werden Bildungsprozesse im Elementarisierungsansatz als wechselseitige Bewegungen zwischen der lernenden Person und dem Lerngegenstand verstanden.⁷⁷⁵

Auch wenn die Wurzeln der Elementarisierung bereits bei Johann Heinrich Pestalozzi liegen und in der allgemeinen Didaktik, insbesondere von Klafki, weiterentwickelt wurden,⁷⁷⁶ findet das Elementarisierungsmodell im letzten halben Jahrhundert jedoch insbesondere als religionsdidaktischer Ansatz Würdigung.

Das Elementarisierungsmodell nach Friedrich Schweitzer berücksichtigt dabei insgesamt fünf Dimensionen: elementare Strukturen, elementare Erfahrungen, elementare Zugänge, elementare Wahrheiten, elementare Lernformen.⁷⁷⁷

<i>Elementare Strukturen</i>	Identifikation der zentralen inhaltlichen Aspekte, Zusammenhänge, Aussagen usw., die mithilfe der Fachwissenschaft (besonders der Theologie) herausgearbeitet werden, jedoch immer bereits mit Bezug auf eine bestimmte Lerngruppe, für die nicht gleichermaßen alle inhaltlichen Aspekte infrage kommen.
<i>Elementare Zugänge</i>	Wahrnehmung und Beschreibung der besonderen Zugangs- und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen im Unterschied zu Erwachsenen, aber auch verschiedener Kinder, deren jeweils besondere Lebenslage die individuelle Rezeption beeinflussen; Grundlage dafür sind entwicklungspsychologische sowie konstruktivistische Theorien, empirische Untersuchungen, kindertheologische Gespräche u.Ä.
<i>Elementare Erfahrungen</i>	Wahrnehmung und Beschreibung von Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhängen, von denen her Kinder einem Thema begegnen bzw. auf die hin ein Thema ausgelegt werden kann, etwa mit Hilfe der Sozialisationsforschung, Kinderforschung u.Ä.
<i>Elementare Wahrheiten</i>	Identifikation der existenziellen Bezüge oder Gewissheiten, die bei einem Thema oder in einer biblischen Geschichte etwa als Glaubensfragen angesprochen oder enthalten sind; Prüfung von Möglichkeiten, diesen Wahrheitsanspruch dialogisch aufzunehmen; auch dafür bietet die Theologie wichtige Hinweise, daneben ist auch hier etwa an kindertheologische Gespräche zu denken.
<i>Elementare Lernformen</i>	Suche nach Formen des Lehrens und Lernens, die der Besonderheit des Themas gerecht werden, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte des Lernens (kognitiv, affektiv, handlungsorientiert) sowie kreativer Möglichkeiten der Gestaltung, im Anschluss an die aktuelle pädagogisch-didaktische Methodik.

Tabelle 4: Dimensionen der Elementarisierung

⁷⁷⁵ Vgl. ebd., 30 f.

⁷⁷⁶ Vgl. Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie* (2007).

⁷⁷⁷ Überblicksschema entnommen aus Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 47 f.

Bereits seit den 1970er Jahren wurde im Kontext des Ansatzes eine bewusste Anerkennung kindlicher Verstehens- und Deutungsperspektiven entwickelt: „Die Religiosität des Kindes ist nicht defizitär, sondern anders.“⁷⁷⁸ Das Elementarisierungsmodell beinhaltet daher schon früh eine grundsätzliche Anerkennung einer kindertheologischen Perspektive. Der Ansatz nimmt die Lernenden, ihre entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, ihre Sozialisation und Lebenswelt ernst, indem die Analyse dieser bezüglich der Auswahl und Eingrenzung des Lerngegenstandes sowie der Methodik- und Materialauswahl entscheidend ist.

Mithilfe von Kinder- und Sozialisationsforschung werden methodisch-didaktische Szenarien entwickelt, die eine Theologie für Kinder zu vermitteln suchen, die sowohl den Kindern und ihrer Art der Rezeption als auch den theologischen Inhalten gerecht wird.

In Anlehnung an Friedrich Schweitzer⁷⁷⁹ soll im Folgenden die Perspektive der Kindertheologie, „religiöses Lernen vom Kinde aus“, detaillierter thematisiert werden.

8.2 Kindertheologie

Während der Ansatz der Elementarisierung versucht, mithilfe von soziologischen und entwicklungspsychologischen Modellen die Rezeptionsweisen von Kindern und Jugendlichen zu erfassen, nachvollziehen und bei der Planung von Lehr-/Lernprozessen zu berücksichtigen, geht die Kindertheologie noch einen Schritt weiter: Sie versteht das Kind als gleichberechtigtes Subjekt, das dem Lehrenden im Dialog auf Augenhöhe gegenübertritt. Somit lässt sich religionsdidaktisch aus kindertheologischer Sicht nicht nur von einer Theologie für Kinder, sondern auch von einer Theologie mit Kindern und insbesondere von einer Theologie von Kindern sprechen.

Die erwachsene Person versucht demnach bei der Begleitung von kindlichen religiösen Lernprozessen nicht nur die Handlungen, Fragen und Äußerungen des Kindes aus entwicklungspsychologischer Sicht zu deuten, sondern ist offen dafür, auch die eigene Religiosität und dahinterstehende theologische Aussagen und religiöse Sozialisationsprozesse aufzuarbeiten und weiterzuentwickeln.

⁷⁷⁸ Schweitzer, Friedrich / Nipkow, Karl E. / Faust-Siehl, Gabriele: *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie* (1997), 63.

⁷⁷⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011).

<i>Theologie der Kinder</i>	Von den Kindern selbst zum Ausdruck gebrachte Deutungsweisen als Nachdenken über religiöse Vorstellungen (sowohl der eigenen Vorstellungen als auch solcher, denen Kinder bei anderen begegnen)
<i>Theologie mit Kindern</i>	Austausch mit Kindern über theologische Fragen vor allem in Gesprächen, aber auch im Medium kreativer Ausdrucksformen
<i>Theologie für Kinder</i>	Impulse und Anregungen, die das theologische (Nach-)Denken von Kindern unterstützen können (besonders Erzählungen, Bilder).

Tabelle 5: Drei Perspektiven der Kindertheologie⁷⁸⁰

Ein Spannungsverhältnis entsteht aus christlich-theologischer Perspektive dann, wenn sich innerhalb der Kindertheologie Sichtweisen und theologische Äußerungen entwickeln, die nicht mit dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie zu vereinbaren sind.

Indes gilt es zu klären, ob nicht ebendieses Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie an den Fragen, Interessen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen vorbeiredet. Aus interreligiöser und interkultureller Perspektive bleibt im religionsheterogenen Raum darüber hinaus eine rein christlich geprägte Kindertheologie unzureichend. Vielmehr gilt es, „die ganze Breite religiöser Erfahrungen und Überlieferung ein[zu]beziehen, wie sie etwa die Religionswissenschaft bereitstellt.“⁷⁸¹ In diesem Zusammenhang erscheint für die Kindertheologie auch eine didaktische Verzahnung mit der Kinderphilosophie und den Methoden des sokratischen Philosophierens insbesondere im Hinblick auf das darin breit entwickelte begrifflich-analytische Verständnis sinnvoll, um den Fragen und Themen der Kinder gerecht zu werden.

Das zuvor angesprochene Spannungsverhältnis zwischen Kindertheologie und wissenschaftlicher Theologie könnte gemäß Friedrich Schweitzer durch ein Zusammenwirken von Kindertheologie und Elementarisierung durchbrochen werden, da dann das Kind – mitsamt seinen Fragen, Handlungen, Wünschen und Deutungsweisen – in der Mitte steht, gleichzeitig aber auch eine mehrperspektivische Planung von Lehr-/Lernprozessen angelegt wird, die die „elementaren Strukturen“, die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie ausreichend berücksichtigt und stets zum Ziel hat, diese beiden Positionen in Wechselwirkung treten zu lassen.⁷⁸²

⁷⁸⁰ Vgl. ebd., 51.

⁷⁸¹ Martens, Ekkehard: *Kinderphilosophie und Kindertheologie* (2008), 46.

⁷⁸² Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 33–39.

8.3 Kindertheologie im Zusammenspiel mit Elementarisierungsprozessen

Beide Ansätze, sowohl die Kindertheologie als auch die Elementarisierung, zeichnen sich aus durch eine grundsätzliche Anerkennung und Würdigung einer Theologie der Kinder sowie durch das Verständnis von religiöser Bildung von Anfang an, der schon in der frühen Kindheit sensible Aufmerksamkeit, Anregungen und Förderung zugemessen werden sollte.

Wie lassen sich Kindertheologie und Elementarisierung systematisch in Beziehung setzen, um einander zu befruchten? Dazu setzt Friedrich Schweitzer die verschiedenen Dimensionen und Perspektiven der beiden Ansätze miteinander in Verbindung.⁷⁸³

Er geht dabei zunächst von der gegenwärtigen Bildungstheorie als Doppelbewegung zwischen der Beobachtung und Auswertung empirisch fassbarer Bildungsprozesse und den normativen Idealen unserer pluralisierten Gesellschaft aus. Diese beinhalte – in Bezug auf die (inter)religiöse Bildung im Elementarbereich – die Wahrnehmung und Würdigung der kindlichen Religiosität und Theologie aus einer kindertheologischen Perspektive auf der einen Seite sowie die Frage nach den (inter)religiösen Lerninhalten und der damit verbundenen Kompetenzförderung innerhalb einer von (religiöser) Pluralität geprägten Gesellschaft auf der anderen Seite.⁷⁸⁴

„Elementare theologische Strukturen müssen von Anfang an so bestimmt und ausgewählt werden, dass sie sich für die Kinder selbst als elementar eben auch als für sie lebensbedeutsam erweisen können.“⁷⁸⁵ Aus kindertheologischer Perspektive betrachtet, bedeutet dies aber auch, „dass Elementarisierung die Aufgabe einschließen muss, die von den Kindern ausgehenden Elementarisierungsversuche wahrzunehmen und für den weiteren Prozess des Lehrens und Lernens fruchtbar zu machen.“⁷⁸⁶ In der Verbindung und wechselseitigen Befruchtung der religionspädagogischen Ansätze Kindertheologie und Elementarisierung sieht Friedrich Schweitzer schließlich die Möglichkeit, religiöse Bildung sowohl inhalts- und prozessorientiert als auch subjekt- und situationsorientiert unter Einbeziehung des Lebens- und Sozialraumes begleiten zu können.

⁷⁸³ Vgl. ebd., 45–78.

⁷⁸⁴ Vgl. ebd., 40.

⁷⁸⁵ Ebd., 67.

⁷⁸⁶ Ebd., 69.

a) Elementare Strukturen:

Mit der Dimension der elementaren Strukturen fragt der Elementarisierungsansatz nach den konkreten Lerngegenständen und verweist somit auch immer auf die wissenschaftliche Theologie. Im Mittelpunkt stehen hierbei Formen der Fokussierung, Vereinfachung und Reduktion. In der didaktischen Reduktion tritt dann die Sache durch eine fokussierte Vereinfachung in den Vordergrund, das bedeutet, das Wesentliche wird erfahrbar gemacht.

Im Zusammenspiel mit der Kindertheologie werden hier insbesondere jene Themen relevant, die an vorhandene religiöse Vorstellungen und Fragen der Kinder anschließen.⁷⁸⁷ Beispielhaft sei hier noch einmal auf den Bezug zu dem im Zuge der Arbeit mit Grundschulkindern entwickelten Fragenkatalog von Rainer Oberthür hingewiesen,⁷⁸⁸ der zentrale Hinweise auf Themen des religiösen Interesses von Kindern gibt. Neben Gesprächen mit und unter den Kindern sind hier Formen der teilnehmenden Beobachtung in Spiel-, Kommunikations- und Alltagssituationen aufschlussreich, wie sie für den Bereich der Elementarpädagogik in der Langzeitstudie *Religiöse Bildung in der Kita* gesammelt, gedeutet und dokumentiert wurden.⁷⁸⁹

Das Eingehen auf die Wahrnehmungsbilder der Kinder und deren Aufgreifen im pädagogischen Kontext mithilfe von ganzheitlichen Angeboten zur Entwicklung von individuellen Sinn- und Bedeutungsstrukturen ermöglicht den Kindern das Sammeln von direkten Erfahrungen aus erster Hand, welche sich gegenüber rein formalen Bildungsprozessen als nachhaltiger erweisen.

Neurobiologische Erkenntnisse zeigen, dass das kindliche Gehirn eine individuelle subjektive Wirklichkeit konstruiert, indem es neue Wahrnehmungen in bereits existierende Deutungsschemata tradiert.⁷⁹⁰ Daraus ergibt sich für die Themenauswahl von Bildungsangeboten, dass diese unmittelbar an aktuelle Themen des Kindes, an die Theologie der Kinder anschließen sollten, um ein subjektorientiertes und Biografie begleitendes Lernen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang geben die empirischen Ergebnisse auf dem Gebiet der Kinderexegese Aufschluss,⁷⁹¹ die nicht selten „Parallelen zu den Resultaten der wissenschaftlichen Exegese

⁷⁸⁷ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra / Büttner, Gerhard: *Children's voices* (2015).

⁷⁸⁸ Vgl. Oberthür, Rainer: *Kinder und die großen Fragen* (1995), insb. 14 ff.

⁷⁸⁹ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

⁷⁹⁰ Vgl. Solms, Mark / Turnbull, Oliver: *Das Gehirn und die innere Welt* (2004), 45ff.

⁷⁹¹ Vgl. insbesondere: Bucher, Anton; Büttner, Gerhard; Freudenberger-Lötz, Petra; Schreiner, Martin (Hg.): *Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten* (2003). Büttner, Gerhard; Schreiner, Martin (Hg.): *„Man hat immer ein Stück Gott in sich“ – Mit Kindern biblische Geschichten deuten* Band 1: Altes Testament, Band 2: Neues Testament (2004/2005)

aufweisen“⁷⁹² und somit auch für ebendiese einen Mehrwert darstellen könnten.⁷⁹³ Zugleich sind sie anschlussfähig an rezeptions- und konstruktionstheoretische Ansätze und damit an eine Perspektivverschiebung in Richtung eines dynamischen subjekt- und kommunikationsorientierten Verständnisses von religiöser Bildung.⁷⁹⁴

b) Elementare Zugänge:

Bei der Frage nach elementaren Zugängen stellen entwicklungspsychologische Stufenmodelle (Piaget, Erikson, Kohlberg, Fowler) ein Grundgerüst zur Einordnung kindlicher Rezeptions- und Verstehensweisen dar.⁷⁹⁵ Im Dialog mit der Kindertheologie treten dabei die von den Kindern eigens entworfenen theologischen Fragen und Aussagen selbst in den Fokus. Diese werden in Gesprächen und auch in den vielen nonverbalen Formen der Wahrnehmung und Verarbeitung zusammen mit den Kindern aufgenommen, weiterentwickelt oder verworfen. Es geht darum, „eine Balance zwischen einem verbalen Austausch und erfahrungsbezogener Anschauung, zwischen Argumentation und Kontemplation [...]“ zu schaffen, „denn die subjektive Aneignung, auf die die jeweils individuelle Theologie-Konstruktion aufbaut, geschieht nicht nur über den Kopf, sondern auch über den Bauch und das Herz, über die Hände und die Füße.“⁷⁹⁶ Die Kindertheologie kann daran anschließend den Elementarisierungsansatz befruchten, indem sie immer wieder den dynamischen und individuellen Charakter der Theologie der Kinder betont, ihr ganzheitliche Zugänge und Möglichkeiten der Weiterentwicklung bietet und diese in Wechselbeziehung zur Theologie der Erwachsenen treten lässt. Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals ist es, kindliche Wahrnehmungen im Alltag zu beobachten und zu verstehen, die religiöse Dimension in diesen Alltagsmomenten zu entdecken und das Kind in seiner individuellen religiösen Entwicklung mit vielfältigen Angeboten zu unterstützen. Kindertheologisch gesprochen geht es um die Wahrnehmung der *Theologie der Kinder*, ein Aufgreifen derer in einer *Theologie mit Kindern* und um eine gezielte Förderung der religiösen Entwicklung über eine *Theologie für Kinder*, die zwar an bereits vorhandene

⁷⁹² Büttner, Gerhard; Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ – Mit Kindern biblische Geschichten deuten (2004), 9.

⁷⁹³ Zum Beispiel weisen die Analogieschlüsse zu bekannten Texten aus Kinder- und Laienexegese auf Formen der Intertextualität hin. Vgl. Büttner, Gerhard; Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ – Mit Kindern biblische Geschichten deuten (2004), 9 f.

⁷⁹⁴ Vgl. ebd., 11 ff.

⁷⁹⁵ Einen Überblick über Stufenmodelle und weitere entwicklungspsychologische Einsichten im Kontext der Religionspädagogik bieten Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jacobus: *Entwicklungspsychologie* (2016) und Schweitzer, Friedrich: *Lebensgeschichte und Religion* (1999). Im Bereich der Entwicklung einer religiösen Sprachfähigkeit sind aber insbesondere auch sozialisationsbedingte Faktoren zu berücksichtigen. Vgl. Eckerle, Sandra: *Gottesbild und religiöse Sozialisation* (2008), 73.

⁷⁹⁶ Kunze-Beiküfner, Angela: *Kindertheologie* (2006), 103.

Erfahrungen anknüpft, aber dennoch ein Stück über diese hinausweist. In diesem Zusammenhang geben die empirischen Ergebnisse neuerer kindertheologischer Studien wichtige Hinweise auf religiöse Fragen, Denk- und Erklärungsansätze von Kindern.⁷⁹⁷ Dennoch bleiben die Stufenmodelle – werden sie reflektiert und flexibel eingesetzt und mit den empirischen Befunden aus der Kindertheologie verknüpft – wichtige Orientierungs- und Beobachtungsmarker in der Analyse und Begleitung religiöser Bildungsprozesse und entsprechender didaktischer Konzeptionierungen religiöser Bildungsangebote.⁷⁹⁸

Kindertheologie hat die „Förderung selbsttätiger Entfaltung theologischer Kompetenzen der Kinder“⁷⁹⁹ zum Ziel. Dies ist nur dann möglich, wenn sich die erwachsenen Bezugspersonen als „theologische Ko-Konstrukteure“⁸⁰⁰ verstehen, die situationsorientiert jeweils eine „impulsgebende, eine provozierende, eine seelsorgerlich begleitende, eine moderierende oder eine dokumentierende Rolle einnehmen [...]“.⁸⁰¹ Zugleich verdeutlichen Beispiele aus der kindertheologischen Praxis, welche Bedeutung innerhalb einer Theologie der Kinder eine Theologie unter Kindern zukommt: Die Kindergruppe konstituiert und konstruiert ihre jeweiligen Themen und Weltbilder prozesshaft, dialogisch und konstruktiv innerhalb einer gemeinsamen offenen Suchbewegung, über die die Teilnehmenden schrittweise über unterschiedliche Kommunikationsformen zu neuen Erkenntnissen und Schlussfolgerungen kommen.

c) Elementare Erfahrungen:

Mit der Dimension der elementaren Erfahrungen ist die Frage der Zugänglichkeit und Deutung verbunden. Welche Erfahrungen machen Kinder in ihrem Alltag, die ihnen einen Zugang zum religiösen Lerngegenstand bieten und dabei jeweils individuelle Deutungen ermöglichen? Dabei geht es nicht darum, den Rahmen religiöser Inhalte so zu verändern, dass er die Alltagserfahrungen der Kinder nahezu deckungsgleich widerspiegelt. Vielmehr ist auch hier das Kind als aktiver Lerner zu verstehen, als subjektiver Rezipient und Akteur, der in je eigene Aneignungs- und Verstehensprozesse involviert ist. In religiösen Bildungsprozessen geht es dabei entsprechend um die didaktische Aufnahme ebendieser individuellen Rezeptionsprozesse in ganzheitliche Lernarrangements.

⁷⁹⁷ Vgl. z.B. Knoblauch, Christoph: *Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb* (2012), 36 ff. oder Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

⁷⁹⁸ Vgl. Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jacobus: *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik* (2016), 82–87.

⁷⁹⁹ Kunze-Beiküfner, Angela: *Kindertheologie* (2006), 98.

⁸⁰⁰ Ebd., 99.

⁸⁰¹ Ebd., 99.

In Bezug auf die Themenauswahl meint die Dimension der elementaren Erfahrungen eine Konzentration auf Themen, mit denen sich ein „lebensweltlich einholbarer Lerngewinn“⁸⁰² erzielen lässt. Im Zusammenspiel mit der Kindertheologie sind hier auch insbesondere jene Erfahrungen gemeint, die mit der Theologie der Kinder korrelieren.⁸⁰³ Erfahrungsorientierte Zugänge zu schaffen bedeutet daher auch, sich auf die Lebenswelt des Kindes einzulassen, das kindliche Erleben und Verstehen sensibel aufzunehmen, die religiöse oder spirituelle Dimension darin zu erkennen und durch vielfältige Angebote immer wieder neu anzuregen und zur Weiterentwicklung zu ermutigen.

Verstehen wir die Erfahrung aus der Perspektive einer subjektorientierten Religionspädagogik als zentrale Größe des Religionsbegriffes und als Ausgangspunkt (inter)religiöser Lernprozesse, ist damit ein weites Verständnis von Religion und Religiosität verbunden, das sich für die „Komplexität und Unterschiedlichkeit individueller und gemeinschaftlicher Erfahrungen und Vorstellungen zu den Begriffen Religion, Religionen und Religiosität“⁸⁰⁴ öffnet. Dadurch gelingt es, sowohl Alltagserfahrungen als auch existenzielle und konfessionelle Erfahrungen innerhalb der Lehr-/Lernprozesse aufzunehmen.⁸⁰⁵

d) Elementare Wahrheiten:

Mit der Dimension der elementaren Wahrheiten ist unmittelbar die Frage des Sich-auf-etwas-verlassen-Könnens verbunden, die für Kinder erfahrungsgemäß eine wichtige Bedeutung hat. Kinder wollen wissen, ob das, was ihnen erzählt oder veranschaulicht wird, der Wahrheit entspricht. Im Fachdiskurs wird in diesem Kontext der Kindertheologie häufig vorgeworfen, dass sie sich nicht ausreichend mit der Frage der Wahrheit im Sinne einer wissenschaftlichen Theologie beschäftige, dass sie die Vorstellungen und Antworten der Kinder nicht konsequent in den Horizont eines theologischen Wahrheitsanspruches stelle.⁸⁰⁶

Entsprechend kann hier ein Dialog mit dem Elementarisierungsansatz ergänzende Einsichten geben.

Mit der Theologie der Kinder hat die Kindertheologie in äußerst wertschätzender und gewinnbringender Art und Weise der individuellen Dimension von Wahrheit auf Seiten des Kindes

⁸⁰² Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 61.

⁸⁰³ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb* (2012), 36 ff. oder Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

⁸⁰⁴ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 35.

⁸⁰⁵ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 160.

⁸⁰⁶ Vgl. Anselm, Rainer: *Verändert die Kindertheologie die Theologie?* (2006), 13–25.

Raum und Gehör geschenkt. Der Elementarisierungsansatz kann dazu beitragen, insbesondere bezogen auf eine Theologie mit Kindern, die gemeinschaftliche Dimension von Wahrheit sichtbar zu machen, indem sie Hinweise darauf gibt, wie religiöse Lerngegenstände in einer elementaren Struktur gemeinschaftlich erfahrbar und kommunikativ deutbar werden können.⁸⁰⁷ Aus wissenschaftlich theologischer Perspektive handelt es sich dabei eben nicht um Theologie im Sinne der *theologia acroamaticca*, sondern um eine Form der *theologica catechetica*, um ein „individuelles, situationsbezogenes [Glaubens]Wissen“⁸⁰⁸, um „die Art und Weise, in welcher der Glaube dem individuellen und gemeinschaftlichen Wahrheitsbewusstsein von Menschen aufgrund der geistgewirkten Evidenz fremden Glaubenszeugnisses präsent ist und ihr Selbstwissen, Weltwissen und Gottwissen prägt.“⁸⁰⁹ Für die vorliegende Arbeit drängt sich dabei insbesondere die Frage auf, wie unterschiedliche theologische Wahrheiten aus den verschiedenen Religionsgemeinschaften und der philosophischen Ethik sowie subjektive Wahrheiten in einer heterogenen Gruppe kommunikativ aufgenommen und erfahren, gedeutet, verglichen und verarbeitet werden.

Ein produktiver und wertschätzender Umgang mit Differenz bei gleichzeitiger Wahrnehmung vielschichtiger Überschneidungslinien kann schon in der Arbeit mit jungen Kindern frühzeitig gefördert werden.

Letztendlich erfordert das Leben in einer pluralisierten, multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft in Bezug auf interreligiöse / religionssensible Bildung ebendiese Auseinandersetzung mit „Wahrheit im Lichte des Eigenen und der Anderen“⁸¹⁰, wenn sie einen Beitrag zu mehr Toleranz und einem friedlichen und kommunikativen Miteinander leisten will

⁸⁰⁷ Verwiesen sei hier auf einen dialogischen Aushandlungsprozess mit dem Ziel einer kommunikativ hervorbrachten Wahrheitsfindung. Martina Steinkühler veranschaulicht mit ihren Ausführungen zum subjektiven und offenen biblischen Erzählen, wie eine Wahrheitsfindung als kommunikativer Aushandlungsprozess innerhalb narrativer Zugänge gelingen kann. Vgl. Steinkühler, Martina: *Bibelgeschichten* (2011), insb. 202–212.

⁸⁰⁸ Anselm, Rainer: *Verändert die Kindertheologie die Theologie?* (2006), 25.

⁸⁰⁹ Dalferth, Ingolf U.: *Kombinatorische Theologie* (1991), 34.

⁸¹⁰ Die theologische Öffnung der Wahrheitsfrage in der katholischen Kirche ist begründet im Konzilstext *Nostra Aetate*. Dieser Text akzentuiert die Gemeinschaft der Völker, die sich auf den biblischen Schöpfungsglauben gründet, und den damit verbundenen Auftrag der katholischen Kirche, „Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern“. In Bezug auf andere Religionen heißt es weiter: „So sind auch die übrigen in der ganzen Welt verbreiteten Religionen bemüht, der Unruhe des menschlichen Herzens auf verschiedene Weise zu begegnen, indem sie Wege weisen: Lehren und Lebensregeln sowie auch heilige Riten.“ Ziel und Aufgabe ist es, „mit Klugheit und Liebe, durch Gespräch und Zusammenarbeit mit den Bekennern anderer Religionen sowie durch ihr Zeugnis des christlichen Glaubens und Lebens jene geistlichen und sittlichen Güter und auch die sozialkulturellen Werte, die sich bei ihnen finden, anerkennen wahren und fördern.“ Somit legt die Erklärung einen Grundstein für eine wertschätzende und dialogorientierte Haltung und einen mehrdimensionalen Wahrheitsbegriff. Vgl. zusammenfassend Renz, Andreas: *Nostra Aetate* (2014), 157 ff. inklusive einer interreligiös angelegten Rezeptions- und Wirkungsgeschichte von *Nostra Aetate*, ebd., 161–226.

sowie „ethische Haltungen und soziale Einstellungen“⁸¹¹ zu fördern sucht. Mit dem inklusiven Verständnis des zweiten vatikanischen Konzils oder den Worten des persischen Mystikers und Dichters Rumi (Dschalalad-Din Muhammad Rumi) ausgedrückt:

In Wahrheit gibt es nur ein einziges Licht, das
durch unterschiedliche Fenster scheint und uns
durch die Person
jedes einzelnen Propheten erreicht.⁸¹²

Aus einer biblisch-christlichen Perspektive ist dabei das biblische Zeugnis in seiner Vielfalt das beste Beispiel für einen sinnstiftenden Zugang- und Deutungspluralismus. „Die biblischen Texte sind allesamt situationsbezogen [...]. Das soeben auf Inspiration zurückgeführte treffende Wort [...] bleibt eingebettet in Geschichten, in Begegnungen Gottes mit menschlichen Personen und der Personen untereinander.“⁸¹³ Aus kindertheologischer Sicht wäre dem noch hinzuzufügen, dass selbstverständlich auch in den Fragen, Wahrnehmungen und Deutungen der Kinder Wahrheit liegt, die es im pädagogischen Kontext wahrzunehmen und responsiv aufzugreifen gilt.⁸¹⁴

Im Kontext von Narration, insbesondere in Bezug auf die Gattung der Märchen, schreibt der Theologe und Erzähler Heinrich Dickerhoff:

Nicht als Theologe, sondern erst als Märchenerzähler habe ich den Grundsatz gelernt: Verbürge dich für die Wahrheit der Geschichten, die du erzählst! [...] Das deutsche Wort Wahrheit kommt von ‚bewahren‘ und das griechische Wort ‚altheia‘, das wir auch im zuerst griechisch verfassten Evangelium finden, bedeutet wörtlich übersetzt: ‚Das nicht zu Vergessende, das, was wir nicht vergessen dürfen.‘ [...] Wenn ich mich also für die Wahrheit eines Märchens verbürge, dann bürge ich dafür, dass hier etwas bewahrt bleibt, was lohnt, erinnert und nicht vergessen zu werden.⁸¹⁵

In interaktiven und dialogorientierten narrativen Lern- und Erfahrungsprozessen, die die lernenden Subjekte in den Fokus stellen, bedeutet dies:

Es geht also um ein Wechselverhältnis zwischen Kind und Geschichten: So wie sich Kinder in den Horizont der kulturellen Geschichten hinein leben, so verwurzeln sich diese Geschichten im biografischen Kontext der Kinder, sie werden zu

⁸¹¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren* (2016), 53.

⁸¹² Harvey, Andrew: *Die Lehren des Rumi* (2001), 28.

⁸¹³ Maurer, Ernestpeter: *Theologie mit Kindern* (2006), 31.

⁸¹⁴ Dazu gehören in der Phase der frühen Kindheit insbesondere auch vorsprachliche, sinnlich-aesthetische Erfahrungs- und Verarbeitungsformen. Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 27 f.

⁸¹⁵ Dickerhoff, Heinrich: *Märchen zum Leben* (2018), 11.

einem Teil des Erlebens und Denkens des Kindes, ein Teil ihres geistigen Werkzeugs, mit welchem sie neue Welterfahrungen denken.⁸¹⁶

Anstelle kollektiver Wahrheiten rücken elementare existenzielle Erfahrungen in den Fokus, die innerhalb von Erzähl- und Vertiefungsangeboten im dialogorientierten Raum individuelle Zugänge ermöglichen. Es geht vielmehr um exemplarische elementarisierte Beispiele, die den lernenden Individuen als Wissensvorräte dienen, um existenziellen Fragen und Themen im Laufe des eigenen Lebens reflexiv und kommunikativ begegnen zu können.⁸¹⁷ Mit lernenden Individuen sind im Sinne eines lebenslangen Lernens und einer interaktiven Lernkultur auch die erwachsenen Bezugspersonen eingeschlossen, die sich innerhalb symmetrischer und teilhabeorientierter Kommunikationsstrukturen auf die Themen- und Gedankenwelt der Kinder einlassen und auch die darin erfahrene Fremdheit als eigene Wissenserweiterung verstehen, insbesondere im Hinblick auf sinnlich-ästhetische Formen des Suchens und Generierens von Wahrheit(en):

Die kindliche Phantasie ist schwerlich zu übersehen. Weit entfernt von einer bloßen Vorstufe zur realistischen Welterfassung tendiert sie nicht nur zum Gedankenexperiment, sie hat womöglich auch die Tendenz zu ästhetisch begabter Wahrnehmung. Es gilt das Bewusstsein zu kultivieren, dass Wirklichkeit angemessen nur in einer Vielzahl von Perspektiven zu erfassen ist [...].⁸¹⁸

e) Elementare Formen des Lernens:

Mit den elementaren Formen des Lernens sind didaktisch-methodische Fragestellungen verbunden, die den Lernenden selbstständige Bildungsprozesse ermöglichen.

In ihren Anfängen widmeten sich sowohl der Elementarisierungsansatz als auch die Kindertheologie mit dem Fokus auf einer Theologie der Kinder eher Fragen des Inhalts. Später kam im Elementarisierungsansatz die Dimension der elementaren Formen des Lernens hinzu, in der Kindertheologie die Theologie mit Kindern und für Kinder.⁸¹⁹

Für die Kindertheologie wurden dabei insbesondere die sokratische Gesprächsführung in Anlehnung an die Kinderphilosophie und jene an die konstruktivistische Didaktik angelehnten

⁸¹⁶ Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 206.

⁸¹⁷ Vgl. Negt, Oskar: *Philosophie des aufrechten Gangs* (2014), 21.

⁸¹⁸ Maurer, Ernstpeter: *Theologie mit Kindern* (2006), 37.

⁸¹⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 51 oder zusammengefasst 8.1 der vorliegenden Arbeit.

Formen der indirekten Lehrmethoden (vorbereitete Lernumgebung, situative Impulse im Sinne eines *Anchored-Instruction*-Ansatzes) herausgearbeitet.⁸²⁰

Bezogen auf den Elementarisierungsansatz gibt Manfred Schnitzlers empirische Studie zu Gestaltungs- und Methodenfragen erste Anregungen im Hinblick auf wirksame elementare Formen religiösen Lernens mit Schüler_innen in der Pubertät.⁸²¹ Schnitzler ordnet neun ausgewählte Methoden den Oberbegriffen subjektorientierte, dialogische und gesellschaftsorientierte Lernformen zu, bleibt jedoch in der Ebene der didaktischen Operationalisierung als unterrichtspraktische Konsequenzen zurückhaltend. Der Band *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*⁸²² gibt in dieser Hinsicht konkretere unterrichtspraktische Beispiele für einen elementarisierten Religionsunterricht in der Primar- und Sekundarstufe, innerhalb derer auch elementare Formen des Lernens und interreligiöse Aspekte Berücksichtigung finden. Für den Bereich der Elementarpädagogik werden elementare Formen des religiösen und interreligiösen Lernens eingefordert und angedeutet, allerdings noch nicht konkret operationalisiert. Friedrich Schweitzer betont im Band *Kindertheologie und Elementarisierung* den großen Wert, den kindertheologische Gespräche als elementarer Zugang zu den Lernenden und ihren Denk- und Deutungsprozessen haben. Bildung findet als Selbstbildung bereits in diesen Gesprächen statt:

[I]ndem die Kinder für sich selbst Klärungen [...] realisieren. Dabei greifen sie auf ihre eigenen Kompetenzen des Verstehens und Deutens zurück und werden durch unterstützende Fragen der Erwachsenen, aber auch durch die Äußerungen anderer Kinder, dazu angeregt, diese Kompetenzen weiter zu entwickeln.⁸²³

Zugleich formuliert der Autor einen weiterführenden religiösen Bildungsauftrag: „Erst wenn diese Seite religiöser Bildung klar erfasst, religionspädagogisch anerkannt und hervorgehoben ist, kann und muss dann allerdings auch das Recht auf eine die Kinder gezielt fördernde und weiterführende religiöse Bildung genannt werden.“⁸²⁴

Friedrich Schweitzer trägt hier neurobiologischen Erkenntnissen Rechnung, die belegen, dass das individuelle menschliche Hirn im Kleinkindalter die Optionen und Anregungen widerspiegelt, die ihm entlang seiner bisherigen Biographie gegeben wurden.⁸²⁵ „Optionen und

⁸²⁰ Vgl. hierzu insbesondere Freudenberger-Lötz, Petra: *Theologische Gespräche mit Kindern* (2007), 67 ff.

⁸²¹ Vgl. Schnitzler, Manfred: *Elementarisierung* (2008), 231–474.

⁸²² Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: *Elementarisierung 2.0* (2019), 59 ff.

⁸²³ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 126.

⁸²⁴ Ebd., 126.

⁸²⁵ Vgl. Eliot, Lise: *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren* (2017), insb. Kapitel 1 oder Newberger, Julee: *New brain development research* (1997), 4–9.

Anregungen“ verbindet Friedrich Schweitzer mit der Notwendigkeit elementarer Strukturen, deren Gehalt und Inhalt vonseiten der Pädagog_innen am Kind und seinen Erfahrungen orientiert vermittelt beziehungsweise angeboten werden sollten. Die im Elementarisierungsansatz berücksichtigte „Didaktische Reduktion“ stellt dabei eine entscheidende Voraussetzung in Bezug auf die Förderung von Bildungsprozessen dar.⁸²⁶ Als geeignete Lernformen nennt Schweitzer insbesondere ganzheitliche sinnorientierte Aktivitäten und ästhetische Gestaltungsformen.⁸²⁷

In Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur religiösen und interreligiösen Kompetenzentwicklung und die damit verbundenen Bildungspotentiale und begünstigenden Faktoren dargestellt. Unter anderem konnte festgehalten werden, dass insbesondere der Zugang über Erzählungen eine gute Möglichkeit bietet, Korrelationen zur eigenen Lebenswelt herzustellen, über existenzielle Erfahrungen zu reflektieren sowie Wertevorstellungen zu hinterfragen oder kommunikativ auszuhandeln.⁸²⁸ Zugleich gilt es zu berücksichtigen, dass aus kindertheologischer Perspektive die kindlichen Zugänge, Denk- und Verstehensprozesse im Hinblick auf existenzielle und religiöse Fragen und Themen „Ankerpunkte für religiöse und interreligiöse Bildungsprozesse“⁸²⁹ darstellen. Diese sind durch eine sensible teilnehmende Beobachtung und Begleitung des einzelnen Kindes im Sinne eines subjektorientierten Bildungsansatzes sowie durch die Etablierung einer interaktiven und kommunikativen Kultur des Lernens unter Einbezug des soziokulturellen Umfeldes als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte interkultureller und interreligiöser Bildungsangebote zu nutzen.⁸³⁰

Religiöse und interreligiöse Bildungsmomente vollziehen sich genau in diesem stetigen interaktiven Wechselspiel zwischen kindlicher Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt und darauf abgestimmten Lernangeboten sowie der Bereitstellung von interaktiven und ganzheitlichen Möglichkeiten zur Verarbeitung und Deutung des Gehörten:

Und gerade die spielerische Nachbereitung macht mir bei der Auswahl der Geschichten großes Kopfzerbrechen. Es geht ja darum, ein Thema der Story auf das

⁸²⁶ Vgl. Hunter, Regina: *Minimal Lernen* (2011), 75 ff.

⁸²⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 130.

⁸²⁸ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 255. Vgl. auch Büttner, Gerhard: *Kinder als Exeget/innen* (2008), 46 ff. und Pilgrim, Marianna: *Der Prozess des Textverstehens* (2005), 162–174.

⁸²⁹ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 24.

⁸³⁰ Vgl. Sommer-Himmel, Roswitha: *Grundlagen frühkindlicher Bildungsarbeit* (2013), 13–24. Vgl. Fthenakis, Wassilos: *Bildung neu definieren* (2009), 6–10.

unmittelbare Erleben der Kinder zurückzuführen und sie so spielerisch mit der Geschichte zu verbinden.⁸³¹

⁸³¹ Erzählkunst e. V.: *Erzählen in Willkommensklassen* (2017), 35.

Kapitel 9: Methodisch-didaktische Konkretisierung anhand einer Beispielerzählung

Im abschließenden Kapitel der vorliegenden Arbeit werden nun die bis dato gewonnenen Perspektiven aus dem elementarpädagogischen Bildungs- und Qualitätsdiskurs mit besonderem Fokus auf Diversity-Ansätze und chancengerechter Teilhabe, der Religionspädagogik, insbesondere aus kindertheologischer und interreligiöser Perspektive, und der Kunst und Didaktik des mündlichen Erzählens auf ein konkretes Erzählbeispiel angewandt.

Hartmut Rupp fordert, nachdem er den wichtigen Beitrag, den die Kindertheologie im Hinblick auf das Verständnis und die Umsetzung von Bildungsstandards leisten kann, darstellt,⁸³² in seinem Schlussplädoyer den „Entwurf einer Didaktik der Kindertheologie, die realistische Ziele, mögliche Inhalte, unterschiedliche Vorgehensweisen und hilfreiche Medien beschreibt, dabei unterschiedliche Lebensalter und verschiedene Milieus in den Blick nimmt [...]“.⁸³³

Andreas Schulte konstatiert in Bezug auf die Programme *Kinder als Theologen* und *Kinder als Exegeten* mit Blick auf jüngere Kinder in der Schuleingangsphase:

Die Deutungen der Kinder stellen sich nur bedingt von selbst ein. Es bedarf der (Auf)Bereitung eines didaktischen Bodens, der Bereitstellung einer Lernumgebung, in der die Kinder ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition einbringen und ihre Interpretationen und Deutungen wachsen und sprachlich zum Ausdruck kommen können.⁸³⁴

Diesem Anspruch folgend dient die methodisch-didaktische Konkretisierung in Form eines narrativen Inputs der exemplarischen Generierung von Prozess- und Voraussetzungsstandards für eine Didaktik der Kindertheologie in der Elementarpädagogik. Die aus dem interdisziplinären Diskurs gewonnenen Einsichten fungieren dabei als empirie- und theoriebasierte didaktische Rahmung, die auf die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse und ein damit verbundenes Bildungsverständnis in einer von Pluralisierung geprägten Lebenswelt hinweist und somit anschlussfähig an ein Verständnis von religiöser Bildung ist, das „der Individuation

⁸³² Vgl. Rupp, Hartmut: *Bildungsstandards und Kindertheologie* (2006), 86–94.

⁸³³ Ebd., 94.

⁸³⁴ Schulte, Andrea: *Alltagswissen der Achtjährigen* (2004), 107.

und nicht der Sozialisation“⁸³⁵ dient und dabei im Sinne einer dialog- und teilhabeorientierten Perspektive alle Kinder in den Blick nimmt.

Die Auswahl des Erzählbeispiels erfolgte dabei ebenfalls anhand der durch den interdisziplinären Diskurs gewonnenen Erkenntnisse und Kriterien:

a) Kindertheologische Perspektive:

Welche Erzählungen haben aus kindertheologischer Sicht das Potenzial, an die existenziellen Fragen und religiöse Erfahrungswelt⁸³⁶ der Kinder anzuknüpfen?⁸³⁷

b) Interreligiöse Perspektive:

Welche Erzählungen sind in verschiedenen Religionen bekannt und daher dazu geeignet, gemeinsam Analogien und Unterschiede zu entdecken und somit zur interreligiösen Kompetenzentwicklung beizutragen? Welche Erzählungen eröffnen Räume für Diskussionen über eigene und andere religiöse oder existentielle Vorstellungen? Welche Erzählmotive ermöglichen eine Anknüpfung an die heterogenen Erfahrungen der Kinder im Bereich des Religiösen (Alltagserfahrungen, religiöse Erfahrungen, konfessionelle Erfahrungen)?⁸³⁸

c) Erzähl-/Romantheoretische Perspektive:

Verfügen die Erzählungen über einen Plot, der sich gut erzählen lässt? Laden Motive, Struktur und Figuren zum Anknüpfen an eigene Erfahrungen ein?⁸³⁹

d) Entwicklungspsychologische Perspektive:

Wird durch die Erzählungen Hoffnung geweckt und spenden diese Mut zur Initiative und Vertrauen dahingehend, dass die eigenen Schuld- und Angstgefühle überwunden werden können? Eröffnen die Erzählungen Zugang zu Erfahrungen, die sich mit Fähigkeiten und Grenzen sowohl im Hinblick auf das Selbst als auch auf die Anderen auseinandersetzen? Vermitteln die Geschichten Zuversicht und Zutrauen, auch schwierige oder scheinbar

⁸³⁵ Ebd., 93.

⁸³⁶ Auf der Grundlage eines dreistufigen Religionsbegriffes sind sowohl Alltagserfahrungen als auch religiöse und konfessionelle Erfahrungen angesprochen. Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff. sowie Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

⁸³⁷ Vgl. den Beitrag, den biblische Geschichten als „Literatur gewordene menschliche Erfahrungen [...] von Freude und Leid, von Fest und Trauer, von Schuld und Vergebung, von Gerechtigkeit und Unrecht, von Liebe und Hass“ beitragen können. Wieblitz, Albert: *Antworten des Glaubens* (2006), 188 f.

⁸³⁸ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff. sowie Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

⁸³⁹ Vgl. Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48, 60 f.

unmögliche Aufgaben lösen zu können beziehungsweise auch im Scheitern angenommen zu werden?⁸⁴⁰

e) Gesellschaftliche / soziale Perspektive:

Laden die Erzählungen dazu ein, Wertevorstellungen interaktiv zu kommunizieren und gemeinsame Werte zu vereinbaren, weiterzuentwickeln und das Zusammenleben daran anknüpfend zu gestalten?⁸⁴¹

Im Anschluss an die Auswahl der Erzählung erfolgt die methodisch-didaktische Erschließung mithilfe des Elementarisierungsmodells und unter Einbindung einer kindertheologischen, interreligiösen / interkulturellen sowie erzähltechnischen Perspektive.

Aus kindertheologischer Sicht ist bei der Planung und Durchführung der Erzählangebote insbesondere das Zusammenspiel von Momenten einer Theologie für Kinder, einer Theologie mit Kindern und einer Theologie der Kinder fruchtbar, um die individuellen religiösen Entwicklungsprozesse der Kinder zu fördern.⁸⁴² Eine Theologie für Kinder wird dabei vor allem in der elementarisierten Erzählung angeboten. Die Theologie mit Kindern vollzieht sich vorwiegend in der interaktiven und kommunikativen Öffnung des Erzählvorgangs sowie in prä- und postnarrativen theologischen Gesprächen. Eine Theologie der Kinder kommt in den Momenten der theologischen Reflexion der Kinder zum Ausdruck, die diese nicht nur versprachlichen, sondern vor allem auch über kreative, spielerische Zugänge und Verarbeitungsformen gewinnen und ausdrücken.⁸⁴³

Praxisberichte aus Erzählprojekten machen in diesem Zusammenhang deutlich, wie elementar ganzheitliche Zugänge sind und dass es insbesondere auch Zeit und Sicherheit braucht, damit sich Kinder innerhalb der Lernumgebung aktiv einbringen und sich in einer Kultur des Lernens individuell weiterentwickeln können:

Mir ist aufgefallen, dass die Kinder durch die Rituale gut eingebettet werden in das gesamte Setting der Erzählstunde. [...] Zu Beginn haben die Kinder eher konsumiert. Mit der Zeit wurden sie immer aktiver [...] Durch die Arbeit auf den

⁸⁴⁰ Vgl. die dritte Entwicklungsphase *Initiative versus Schuldgefühl* (3-5 Jahre) und die vierte Entwicklungsphase *Werkssinn versus Minderwertigkeitsgefühl* (5-13 Jahre) im Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.

⁸⁴¹ Im interreligiösen Setting ist es im Hinblick auf eine diversitätssensible Teilhabekultur wichtig, sich sowohl humanistisch bzw. ethisch begründeten Werten als auch religiös motivierten Werten interaktiv anzunähern bzw. darüber in den Austausch zu kommen.

⁸⁴² Vgl. Hilkert, Manfred: *Theologisieren mit Kindern* (2013), 2.

⁸⁴³ Vgl. ebd., 2.

unterschiedlichen Ebenen – künstlerisch, verbal, körpersprachlich – ist eine Menge in Bewegung gekommen.⁸⁴⁴

Dass bereits Kinder im Vorschulalter in der Lage sind, eigene Zugänge zu biblischen Texten zu finden, diese auszulegen und mit ihrer eigenen Erfahrungswelt zu verknüpfen, wird in den Jahrbüchern für Kindertheologie anhand zahlreicher Beispiele anschaulich dargestellt.⁸⁴⁵ Dabei gelangen Kinder häufig zu ganz eigenen Interpretationen und Schlussfolgerungen, die Vertreter_innen der Kindertheologie als einen wertvollen Beitrag der Exegese anerkennen.⁸⁴⁶ Dies ist nicht nur unter dem Aspekt einer teilhabeorientierten Kultur des Lernens konstitutiv, sondern auch unter situationsanalytischen Gesichtspunkten: „Da viele weltanschauliche Voraussetzungen sich inzwischen verändert haben, wird es schwieriger, das Streben nach historisch-kritischer Erkenntnis und das nach individueller Sinngewinnung aus dem Bibeltext zu verbinden.“⁸⁴⁷ Gleichwohl ist es in der kindertheologischen respektive der kinderexegetischen Arbeit wichtige Voraussetzung, im Rahmen der didaktischen Elementarisierung der religiösen Erzählungen diese zunächst exegetisch einzuordnen und mit Blick auf eine interreligiöse Öffnung dabei auch die Auslegung, Wirkungsgeschichte und rituelle Einbindung in verschiedenen Religionen sowie auch im weltlichen Kontext zu berücksichtigen, um „eine Haltung einzuüben, die gegenüber dem Text gewissermaßen einen Schritt zurück macht und das Vorgehen methodisch kontrolliert.“⁸⁴⁸ Zugleich ist die Kenntnis über die Auslegungs- und Wirkungsgeschichte der Erzählungen Voraussetzung, um diese als Erzähler_in interreligiös öffnen beziehungsweise anreichern zu können. Dieser Schritt wird im nachfolgenden Kapitel anhand der Jona-Erzählung vollzogen.

Mit der Jona-Erzählung habe ich im Hinblick auf den interreligiösen Schwerpunkt dieser Arbeit bewusst einen Text aufgegriffen, der in den drei monotheistischen Weltreligionen, Judentum, Christentum, Islam, bekannt ist. Dennoch eröffnet die Erzählung über ihre existenziellen Motive (Gut und Böse, Barmherzigkeit, Schuld und Vergebung) Erfahrungszugänge für *alle* Kinder auch innerhalb einer zunehmend weniger religiös oder konfessionell sozialisierten Gesellschaft. Dies kann innerhalb einer offenen und dialogorientierten Erzähl- und Lernkultur gelingen, die die Motive und Werte, die über die Erzählung vermittelt beziehungsweise

⁸⁴⁴ Erzählkunst e.V. Berlin (Hg.): *Erzählen in Willkommensklassen* (2017), 43.

⁸⁴⁵ Vgl. insbesondere Büttner, Gerhard; Schreiner, Thomas: „*Man hat immer ein Stück Gott in sich.*“ *Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Altes Testament* (2004).

⁸⁴⁶ Vgl. Büttner, Gerhard: *Kinder als Exeget/innen* (2008), 46 ff.

⁸⁴⁷ Büttner, Gerhard; Schreiner, Thomas: „*Man hat immer ein Stück Gott in sich.*“ *Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Neues Testament* (2005), 8.

⁸⁴⁸ Ebd., 8.

ausgehandelt werden, im Sinne eines erfahrungsorientierten dreistufigen weiten Religionsbegriffes für alle Kinder transportiert.⁸⁴⁹

9.1 Die Jona-Erzählung als interreligiöser Lerngegenstand

Die Erzählung vom wundersamen Schicksal des Jona gehört in aller Welt zu den volkstümlichsten und beliebtesten Geschichten der Bibel.⁸⁵⁰ Sie ist in besonderem Maße dazu geeignet, interreligiöse Lernprozesse anzuregen, da die Jona-Geschichte in den drei abrahamitischen Religionen bekannt und ihre Rezeption weitverbreitet ist.⁸⁵¹ Über ein interreligiös geöffnetes Erzählangebot, das die jeweils eigenen und sich überschneidenden Textpassagen, Rezeptionen und rituellen Einbindungen der Erzählung in den abrahamitischen Religionen miteinbezieht, wird die Schriftverbundenheit dieser deutlich.⁸⁵²

In der Religionspädagogik wird argumentiert, dass sich das interreligiöse Lernen über Figuren aus den heiligen Schriften als geeigneter Ansatz erweist, da dabei weder ethisch-moralische noch glaubenspraktische Themen im Fokus stehen, die nicht selten zur Entstehung oder Verfestigung von Vorurteilen oder Verallgemeinerungen führen.⁸⁵³ Vielmehr kann die Auseinandersetzung mit Erzählungen aus den heiligen Schriften, die einen elementaren Bestandteil des kulturellen Erbes der Menschheitsgeschichte darstellen, dazu beitragen, gemeinsame kulturelle Wurzeln und theologische wie wertebezogene Verbindungs- und Diskurslinien der

⁸⁴⁹ In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auch Eltern und Familien in Bezug auf das Potential religiöser Erzählungen und eine *vom Kind ausgehende* (Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 36) (inter)religiöse Bildung für die Förderung der kindlichen Entwicklung und das solidarische Zusammenleben in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zu sensibilisieren (vgl. insb. Kapitel 5.4 dieser Arbeit) und auch ihre Ängste und Bedenken im Hinblick auf eine religiöse Lenkung / Vereinnahmung ihrer Kinder ernstzunehmen sowie dieser durch die transparente Einordnung und Begründung (inter)religiöser Bildung als allgemeinpädagogische Aufgabe entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 5.4 bis 5.7 dieser Arbeit). Vgl. insb. auch die sieben Perspektiven nach Friedrich Schweitzer: Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. (2013), 20–24.

⁸⁵⁰ Vgl. Steffen, Uwe: *Jona und der große Fisch* (1995), 69.

⁸⁵¹ Die Tatsache, dass die Jona-Erzählung sowohl in vielen christlichen Kinderbibeln als auch in deutschsprachigen Koranübersetzungen für Kinder vorkommt sowie in den Lehrplänen zur Jüdischen Religionslehre wiederholt zur Vorbereitung auf den jüdischen Feiertag Jom Kippur – an dem die Jona-Erzählung eine rituelle Einbindung in die jüdische Festtagszeremonie erfährt – thematisiert wird, macht deutlich, dass die Geschichte des Propheten Jona insbesondere auch einen religionspädagogischen Anwendungs- und Rezeptionsschwerpunkt aufweist. Darüber hinaus knüpfen auch im nicht-religiösen Setting diverse Texte, Lieder, Filme und Kunstwerke an die Jona-Erzählung an, sodass deren Motive eine weitverbreitete und tiefe Verankerung im kulturellen Gedächtnis der Menschheit haben. Vgl. Sherwood, Ivonne: *A biblical text and its afterlives* (2000), 198 f.

⁸⁵² Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 20.

⁸⁵³ Vgl. Langenhorst, Georg: *Zeugnisse der Bibelrezeption* (2011), 118 f. Vgl. Behr, Harry Harun: *Propheten im Koran* (2014), 145 f.

abrahamitischen Religionen ins Bewusstsein zu rücken.⁸⁵⁴ Aus einer theologischen Perspektive heraus ist die wertschätzende und kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen sowie ihrem reichen kulturellen Erbe durch den universalen Heilswillen Gottes begründbar, der sowohl in den biblischen als auch in den koranischen Jona-Texten die elementare Struktur bildet und somit als übergreifendes und verbindendes theologisches Motiv der Jona-Erzählung in den abrahamitischen Religionen dient.⁸⁵⁵

Darüber hinaus greift die Jona-Erzählung mit dem Fisch „ein Motiv auf, das in den Sagen verschiedener alter Völker verbreitet ist und wohl ursprünglich mit dem Sonnenmythos zusammenhängt [...]“⁸⁵⁶ und damit auch beispielhaft für inter- und intrakulturelle Motivüberschneidungen in den Erzählungen der Völker steht.

Das Buch Jona zeichnet sich durch einen in sich geschlossenen und chronologischen narrativen Aufbau aus. Blicken wir auf die in Kapitel 6.7 der vorliegenden Arbeit herausgestellten erzählpraktischen Grundlagen zurück, ist damit eine wichtige Voraussetzung für eine gut erzählbare Geschichte gegeben: Die Jona-Erzählung verfügt über einen geeigneten Story-Plot oder roten Faden.

Innerhalb der religionspädagogischen Beiträge, Konzeptionen und Materialien der christlichen Religionen ist auffällig, dass sich diese primär mit der Figur des Propheten auseinandersetzen. Kinder und Jugendliche, so die Zielrichtung, sollen sich mit der Figur des Jona, mit seiner Gefühlslage, seinen Reaktionen und seiner Situation auseinandersetzen und diese mit ihrer eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen. Dies liegt zunächst nahe, da – wie in keiner anderen Prophetenerzählung – im Buch Jona der Prophet und sein Handeln die Erzählgrundlage darstellen. Allerdings bietet die Erzählung allein dadurch nicht automatisch auch Korrelationsmöglichkeiten an. Julia Bubenheim konstatiert in diesem Zusammenhang: „Es findet eine Inszenierung Jonas als Identifikationsfigur für Schüler_innen statt.“⁸⁵⁷ [...] Jona ist eine

⁸⁵⁴ Ein deutlich mehr kulturhistorisch und literaturwissenschaftlich geprägter Ansatz unter Einbindung systematisch-theologischer Perspektiven und in Auseinandersetzung mit den heiligen Schriften erscheint insbesondere angesichts einer zum Teil medial und gesellschaftspolitisch konstruierten Gegenüberstellung von jüdisch-christlichem Abendland und muslimischen Morgenland erstrebenswert sowie unter dem pädagogischen wie gesellschaftlichen Ziel einer gerechten Berücksichtigung des vielfältigen europäischen kulturellen Erbes sowie einer gleichberechtigten Beteiligung aller an diesem Erbe. Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 15 und die Rahmenkonzeption des Europarates über den Wert des Kulturerbes für die Gesellschaft: Europarat (Hg.): *Die Faro Konvention* (2005), insb. Präambel, Art 1, 12 u. 13.

⁸⁵⁵ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 16 f.

⁸⁵⁶ Deissler, Alfons: *Zwölf Propheten II. Obajda – Jona – Micha – Nahum – Habakuk* (1986), 155. Der Sonnenmythos erzählt vom Nachttransport der Sonne von Westen nach Osten im Bauch eines Seeungeheuers.

⁸⁵⁷ Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 22. Vgl. auch Scheller, Anne: *Bibelgeschichten leseleicht* (2019), 76; Schmid, Rebecca: *Unterrichtsausstieg als Einstieg* (2016), 178 ff.

sperrige Figur in einer wundersamen Erzählung über menschliche Umkehr und Gottes Barmherzigkeit.“⁸⁵⁸ Als alternative Herangehensweise arbeitet Julia Bubenheim in ihrer Dissertationsschrift eine intra- und intertextuelle Erschließung der Jona-Erzählung aus, in der sie alt- und neutestamentliche Jona-Perikopen mit koranischen Jona-Perikopen exegetisch erschließt und die elementaren theologischen Strukturen dialogisch herausarbeitet.

Anknüpfend an die Arbeit von Julia Bubenheim wird im Folgenden zunächst eine zusammengefasste intratextuelle Erschließung des Jona-Buches im Alten Testament dargestellt. Im Anschluss wird diese Perspektive der jüdisch-christlichen Schrifttradition durch eine intertextuelle Erschließung der neutestamentlichen Jona-Perikopen um eine dezidiert christliche Perspektive erweitert. In einem nächsten Schritt erfolgt eine erneute Perspektiverweiterung über die Darstellung der elementaren theologischen Strukturen der koranischen Jona-Perikopen. Die dialogische und komparative Erschließung der Jona-Texte in den Offenbarungsschriften der abrahamitischen Religionen wird dann in einem letzten Schritt um eine exemplarische Darstellung postkanonischer Rezeptionslinien in Judentum, Christentum und Islam ergänzt. Abschließend wird kritisch analysiert, ob und in welcher Weise die dargestellten elementaren Motive und Strukturen der Jona-Texte und Jona-Rezeptionen in den abrahamitischen Religionen elementare Zugänge innerhalb eines interreligiösen Bildungsangebotes für Kinder im Vorschulalter darstellen.

Ziel ist es, bei der Initiierung und Förderung interreligiöser Bildungsprozesse in der Gegenwart auf den reichen Schatz der traditionsgeschichtlichen Dialogizität der abrahamitischen Religionen zurückzugreifen.⁸⁵⁹

Nicht mit der gegenseitigen Gegenüberstellung beginnt ein Dialog, sondern mit der jeweiligen Wahrnehmung des Gegenübers und der Reflexion des Wahrgenommenen hinsichtlich des eigenen Selbstverständnisses. Es ist genau diese Aufgabe, an der Jona zu scheitern droht: In der Auseinandersetzung mit anderen die Auseinandersetzung mit sich selbst zu üben.⁸⁶⁰

⁸⁵⁸ Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 22.

⁸⁵⁹ Innerhalb einer religionsheterogenen Lebenswelt sind dabei die elementaren Motive dialogisch und erfahrungsorientiert zu erschließen, so dass auch nicht religiös sozialisierte und denkende Kinder Zugänge über existentielle Alltagserfahrungen finden und sich im Sinne einer teilhabe- und ressourcenorientierten Lernkultur einbringen können (Vgl. Kapitel 5.4 – 5.7 dieser Arbeit. Vgl. auch Kapitel 9.9)

⁸⁶⁰ Vorpahl, Daniel: *Vom Voraussetzen und Wiederentdecken des Narrativ* (2016), 48.

9.2 Das Buch Jona im Alten Testament

Jona 1

- 1 Und das Wort des Herrn geschah an Jona, dem Sohn des Amittai, folgendermaßen:
- 2 Steh auf,
geh nach Ninive, der großen Stadt,
und rufe über sie:
Fürwahr,
hinaufgestiegen ist ihre Bosheit vor mein Angesicht.
- 3 Und Jona stand auf,
um nach Tarschisch zu fliehen, weg vom Angesicht des Herrn. Und er stieg hinab nach Jafo.
Und er fand ein Schiff,
das nach Tarschisch fuhr.
Er gab seinen Fahrpreis,
und er stieg hinab, in das Schiff hinein,
um mit nach Tarschisch zu fahren, weg vom Angesicht des Herrn.
- 4 Und der Herr schleuderte einen großen Wind auf das Meer.
Und ein großer Sturm war auf dem Meer.
Und das Schiff drohte zu zerbrechen.
- 5 Und die Seeleute fürchteten sich,
und sie schrien, ein jeder Mann zu seinem Gott. Und sie schleuderten die Geräte,
die auf dem Schiff waren,
ins Meer.
Um es leicht zu machen,
schleuderten sie die Geräte von sich weg.
Jona war hinabgestiegen in den untersten Schiffsraum,
er hatte sich hingelegt
und war in einen tiefen Schlaf gesunken.
- 6 Und der Kapitän näherte sich ihm
und er sagte zu ihm:

- Was schläfst du?
Steh auf!
Rufe zu deinem Gott,
vielleicht wird der Gott an uns denken
und wir werden nicht zugrunde gehen.
- 7 Und sie sagten, ein jeder Mann zu seinem Mitmenschen:
Gehen wir,
wir wollen Lose fallen lassen,
und wir wollen erkennen,
um wessentwillen uns diese Bosheit trifft.
Und sie ließen Lose fallen,
und das Los fiel auf Jona.
- 8 Und sie sagten zu ihm:
Erzähl uns doch,
um wessentwillen diese Bosheit über uns ist?
Was ist deine Arbeit?
Was ist dein Land?
Und aus welchem Volk bist du?
- 9 Und er sagte zu ihnen:
Ich bin ein Hebräer.
Den Herrn, den Gott der Himmel, fürchte ich,
der das Meer und das trockene Land gemacht hat.
- 10 Und die Männer fürchteten sich in großer Furcht,
und sie sagten:
Was hast du da getan?
Ja, sie erkannten,
dass er floh, weg vom Angesicht des Herrn,
weil er es ihnen erzählte.
- 11 Und sie sagten zu ihm:
Was sollen wir mit dir machen,
damit sich das Meer beruhigt für uns?
Denn das Meer wogt
und stürmt.

- 12 Und er sagte zu ihnen:
Nehmt mich hoch
und schleudert mich ins Meer.
Und das Meer wird sich beruhigen für euch,
denn ich habe erkannt,
dass um meinetwillen dieser große Sturm über euch gekommen ist.
- 13 Und die Männer ruderten,
um das Schiff zum trockenen Land zurückzubringen,
aber sie vermochten es nicht.
Ja, das Meer wogte
und es stürmte über ihnen.
- 14 Und sie riefen zum Herrn:
Ach, Herr, wir wollen nicht zugrunde gehen
wegen der Seele dieses Mannes
und bringe nicht unschuldiges Blut über uns,
denn du, Herr, hast getan,
wie du es gewünscht hast.
- 15 Und sie nahmen Jona hoch
und sie schleuderten ihn ins Meer.
Und das Meer ließ ab von seinem Wüten.
- 16 Und die Männer fürchteten den Herrn in großer Furcht.
Und sie opferten dem Herrn ein Opfer
und sie gelobten Gelübde.

Jona 2

- 1 Und der Herr bestellte einen großen Fisch,
um Jona zu verschlingen.
Und Jona blieb im Inneren des Fisches drei Tage und drei Nächte.
- 2 Und Jona betete zum Herrn, seinem Gott,
aus dem Inneren des Fisches heraus.
- 3 Und er sprach:
Ich rief aus meiner Bedrängnis zum Herrn
und er antwortete mir,

- aus der Mitte der Unterwelt rief ich um Hilfe,
du hörtest meine Stimme.
- 4 Du hast mich geworfen tief in das Herz der Meere
und eine Strömung umfließt mich.
Alle deine Wogen und Wellen,
über mich gehen sie hinüber.
- 5 Und ich, ich habe gesagt:
Ich bin verstoßen worden,
weg von der Nähe deiner Augen.
Gewiss, ich werde wieder zum Tempel deines Heiligtums aufblicken.
- 6 Wasser umgab mich bis an die Seele,
die Urflut umschloss mich.
Schilf wickelte sich um mein Haupt.
- 7 Zu den Gründen der Berge bin ich hinabgestiegen,
die Erde hat ihren Riegel hinter mir geschlossen auf ewige Zeit. Du
lässt hinaufsteigen mein Leben, weg aus der Grube,
Herr, mein Gott.
- 8 Beim Dahinschwinden meiner Seele in mir,
dachte ich an den Herrn.
Und zu dir kam mein Gebet, zum
Tempel deines Heiligtums.
- 9 Diejenigen, die den Windhauch des Nichtigen verehren,
deren Güte werden sie verlassen.
- 10 Und ich, mit der Stimme des Dankes,
ich werde dir opfern;
was ich gelobt habe,
das werde ich erfüllen.
Beim Herrn ist die Rettung.
- 11 Und der Herr sprach zum großen Fisch
und er spie Jona ans trockene Land.

Jona 3

- 1 Und das Wort des Herrn geschah an Jona zum zweiten Mal,
folgendermaßen:
- 2 Steh auf,
geh nach Ninive, der großen Stadt,
und rufe ihr die Botschaft zu,
die ich zu dir spreche.
- 3 Und Jona stand auf,
und er ging nach Ninive,
dem Wort des Herrn gemäß,
und Ninive war eine große Stadt vor Gott, drei Tagesreisen lang.
- 4 Und Jona begann in die Stadt hineinzugehen, eine Tagesreise lang.
Und er rief
und er sagte:
Noch 40 Tage und Ninive ist umgedreht!
- 5 Und die Menschen von Ninive glaubten an Gott,
und sie riefen ein Fasten aus,
sie kleideten sich mit Säcken, jeder von den Großen bis zu den Kleinen.
- 6 Und das Wort erreichte den König Ninives,
und er stand auf, weg von seinem Thron, und
er legte seinen Mantel ab, weg von sich, und
er bekleidete sich mit einem Sack
und er setzte sich in die Asche.
- 7 Und er ließ in Ninive ausrufen:
Auf Beschluss des Königs und seiner Großen:
Menschen und Vieh, Rinder und Schafe sollen
gar nichts essen,
sie sollen nicht weiden und kein Wasser trinken!
- 8 Und Menschen und Vieh sol-
len mit Säcken bedeckt sein
und sollen mit aller Kraft zu Gott rufen und
sie sollen umkehren,

jeder von seinem bösen Weg und von der Gewalttat, die
an seinen Händen ist.

- 9 Wer weiß,
vielleicht wendet sich Gott
und lässt es sich gereuen
und kehrt um von der Glut seines Zornes, so-
dass wir nicht zugrunde gehen.
- 10 Und Gott sah ihre Taten,
dass sie von ihrem bösen Weg umkehrten.
Und Gott ließ sich die Bosheit gereuen, die
er ihnen zu tun angesagt hatte,
und er tat es nicht.

Jona 4

- 1 Und Jona war böse mit großer Bosheit
und er wurde zornig.
- 2 Und er betete zum Herrn
und sagte:
Ach, Herr!
War das nicht meine Rede,
als ich noch in meinem Land war? Deshalb
floh ich schnell nach Tarschisch! Denn ich
wusste,
dass du ein gnädiger und barmherziger Gott bist,
langsam zum Zorn und groß an Güte,
und einer, der sich die Bosheit gereuen lässt.
- 3 Und nun, Herr, nimm doch meine Seele von mir!
Denn es ist besser,
dass ich sterbe,
als dass ich lebe!
- 4 Und der Herr sprach:
Ist es recht,
dass du zornig bist?

- 5 Und Jona ging aus der Stadt hinaus
 und ließ sich östlich von der Stadt nieder.
 Und er machte sich dort eine Hütte;
 und er saß darunter im Schatten, um
 zu sehen, was mit der Stadt geschah.
- 6 Da bestellte Gott, der Herr, einen Rizinus
 und ließ ihn über Jona emporwachsen, da-
 mit Schatten über seinem Kopf sei,
 ihn von seiner Bosheit zu befreien.
 Und Jona freute sich über den Rizinus mit großer Freude.
- 7 Aber Gott bestellte einen Wurm am folgenden Tag,
 beim Aufgang der Morgenröte,
 der stach den Rizinus, so-
 dass er verdorrte.
- 8 Und es geschah,
 als die Sonne aufging,
 da bestellte Gott einen sengenden Ostwind
 und die Sonne stach Jona auf den Kopf, so-
 dass er ermattet niedersank.
 Und er wünschte seiner Seele den Tod
 und sagte:
 Es ist besser,
 dass ich sterbe,
 als dass ich lebe!
- 9 Und Gott sprach zu Jona:
 Ist es recht,
 dass du wegen des Rizinus zornig bist?
 Und er sagte:
 Mit Recht bin ich zornig bis zum Tod!
- 10 Und der Herr sprach:
 Du hast Mitgefühl aufgrund des Rizinus,
 um den du dich nicht gemüht

und den du nicht großgezogen hast,
 der als Sohn einer Nacht entstand
 und als Sohn einer Nacht zugrunde ging.

- 11 Und ich,
 ich sollte nicht Mitgefühl haben wegen Ninive, der großen Stadt, in
 der mehr als 120.000 Menschen sind,
 die nicht unterscheiden können
 zwischen ihrer Rechten und ihrer Linken,
 und eine Menge Vieh?

Sowohl der eröffnende Vers des Jona-Buches als auch alle anderen Stellen, an denen Jona im AT Erwähnung findet (Jona 1,1; 3,1 2Kön 14,25), stellen die Anrufung Gottes an den Propheten ins Zentrum. Die Kommunikation zwischen Gott und Jona bildet somit eine elementare Struktur der alttestamentlichen Jona-Texte.⁸⁶¹

Die besondere Rolle des Jona-Buches im zwölften Prophetenbuch wird unter anderem auch durch seine Positionierung deutlich: In der masoretischen Fassung und in der Septuaginta bildet das Buch-Jona durch seine Anordnung in der Mitte das Herzstück des Zwölfprophetenbuches. In der Qumranrolle (4QXIIa) schließt das Jona-Buch das Zwölfprophetenbuch ab, wobei sich diese Hypothese aufgrund der Unvollständigkeit der Schriftrolle nicht belegen lässt.⁸⁶²

9.2.1 Datierung und Einheitlichkeit

Ebenso wie die anderen prophetischen Bücher ist das Buch Jona zeitlich nicht eindeutig einzuordnen, jedoch argumentiert die gegenwärtige Forschung aufgrund intertextueller Bezüge sowie sprachlicher und kulturhistorischer Hinweise auf eine nachexilische Entstehungszeit etwa 300 v. Chr.⁸⁶³ So weisen verschiedene aramaisierende Vokabeln und sprachliche Konstruktionen auf eine nachexilische Zeit hin. Überdies setzen die Bezugnahmen auf andere biblische Texte einen Kanonisierungsprozess der biblischen Literatur voraus. Die Nennung der zwölf Propheten in Sir 49,10 deutet darauf hin, dass das Zwölfprophetenbuch bereits im ersten

⁸⁶¹ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 22.

⁸⁶² Vgl. weiterführende redaktions- und rezeptionsgeschichtliche Analysen zur unterschiedlichen Position des Jona-Buches: Gerhards, Meik: *Jona / Jonabuch* (2008); Weimar, Peter: *Jona* (2017); Wöhrle, Jakob: *Abschluss des Zwölfprophetenbuches* (2008).

⁸⁶³ Weiterführend zur zeitlichen Verortung des Jona-Buches vgl. Weimar, Peter: *Jona* (2017); Weber, Beate: *Jona* (2016).

Drittel des 2. Jahrhunderts vor Christus vorlag und somit muss auch die ursprünglich eigenständige Jona-Erzählung vor 200 vor Christus entstanden sein.

Das Buch Jona zeichnet sich durch einen durchgehenden Erzählcharakter aus, der darauf schließen lässt, dass es sich beim Jona-Buch hinsichtlich seines Ursprungs um eine eigenständige Erzählung handelt.⁸⁶⁴ Obwohl es einige Anzeichen für eine mögliche Nicht-Einheitlichkeit des Jona-Textes gibt, wie beispielsweise die Frage, ob das Psalmgebet (JON 2,1-11) älter ist als der übrige Erzählstoff oder den Gebrauch differenter Gottesbezeichnungen *Jahwe* und *Elohim*, geht mittlerweile der Großteil der Exegeten von der Einheitlichkeit des Textes aus. Julia Bubenheim fasst Gerhards zitierend zusammen: „Die Brüche in der Jona-Erzählung entsprechen dem Darstellungsprinzip der Erzählung⁸⁶⁵ und weisen nicht auf unterschiedliche Textschichten hin, denn das Jona-Buch ist von einem Zusammenspiel aus Pro- und Analepsen, Brüchen, Verbindungslinien und Leerstellen geprägt.“⁸⁶⁶

9.2.2 Der historische Jona

Der historische Jona lebte in einer schwierigen Zeit in der Geschichte des Volkes Israel, das nach dem Tod König Salomos in ein Nord- und ein Südreich aufgeteilt wurde. Die Folgejahre waren in beiden Reichen zunehmend von moralischem Verfall und Abkehr vom Gottesglauben geprägt und Gott sandte wiederholt Propheten, um die Menschen zur Umkehr aufzurufen.

Jona findet erstmals in 2. Kön 14,25 Erwähnung: „Er [Jerobeam] stellte die Grenze Israels wieder her ... nach dem Wort des HERRN, des Gottes Israels, das er geredet hatte durch seinen Knecht Jona, den Sohn Amittais, den Propheten, der von Gat-Hepher war.“

Jonas Leben und Wirken wird um ca. 800 v. Christus eingeordnet.

9.2.3 Struktur und Gattung des Jona-Buches

Der klare Aufbau und überschaubare Umfang des Buches Jona von vier Kapiteln und zwei parallel aufgebauten Hauptteilen bietet einen relativ einfachen Zugang zur Erzählung.

⁸⁶⁴ Vgl. z.B.: Gerhards, Meik: *Studien zum Jonabuch* (2006), 9f. oder zur selteneren Gegenposition Bossard-Nepustil, Erich: *Rezeption von Jesaja* (1997), 423 ff.

⁸⁶⁵ Gerhards, Meik: *Studien zum Jonabuch* (2006), 55.

⁸⁶⁶ Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 35.

Erster Teil: JON 1-2	Zweiter Teil: JON 3-4
Auftrag zur Gerichtsverkündung (JON 1, 1-2)	Auftrag zur Gerichtsverkündung (JON 3, 1-2)
Aufbruch nach Tarsis (JON 1,3)	Aufbruch nach Ninive (JON 3,1a)
Jona und die Seeleute: Sturm und Wurf ins Meer (JON 1, 4-16)	Jona und die Nineviten Predigt und Buße (JON 3,3b-10)
Jona und Jahwe: Rettung durch den großen Fisch, Psalmgebet (JON 2,1-11)	Jona und Jahwe: Jonas Verzweiflung, Rizinusstrauch und Wurm (JON 4,1-11)

Tabelle 6: Struktur des Jona-Buches

Zugleich unterstreicht die symmetrische zweigliedrige Struktur mit nahezu identischer Wortwahl in Jona, 1,1-2 und Jona 3, 1-2 ein thematisches Verbindungselement: Gottes Auftrag wiederholt sich, und während er zunächst die Flucht des Propheten zur Folge hat, wird der zweite Auftrag von Jona erfüllt, bevor sich dieser erneut distanziert. Doch in seiner Isolation wird Jona von der Kommunikation mit Gott begleitet, im Bauch des Fisches sowie östlich der Stadt beim Rizinusstrauch. Den theologischen Höhepunkt dieser Kommunikationsebene bildet Jona 2,10 „Beim Herrn ist die Rettung“. Die Rettung durch Gott zeigt sich in der Erzählung auf vielfache Weise: das Beenden des Sturmes, die Sendung des Fisches, die Rücknahme der Gerichtsandrohung sowie der Rizinusstrauch als Symbol des Lebens in Kontrast zu Jonas Todeswunsch. Gottes Barmherzigkeit ist das theologische Hauptmotiv, das sich durch die gesamte Erzählung zieht.⁸⁶⁷

Im Gegensatz zur linearen Struktur und Gliederung erweisen sich jegliche Versuche, das Buch Jona einer bestimmten Gattung zuzuordnen, aufgrund der literarischen Komplexität des Textes als unzureichend. Vielmehr versucht die Jona-Erzählung verschiedene Gattungselemente miteinander zu verbinden. In der Jona-Erzählung finden sich in einem geschickten Zusammenspiel märchenhaft-fantastische symbolische Motive, narrative Passagen, die an eine Novelle erinnern, Elemente einer prophetischen Lehrerzählung sowie eine kurze Prophetenrede.⁸⁶⁸ Diese Komplexität macht das Buch Jona zu einem „Meisterwerk der Erzählkunst“⁸⁶⁹, das bereits bei den Jüngsten durch seine märchenhaften Elemente bekannt und beliebt ist. Hinter dieser vermeintlichen Kindergeschichte verbirgt sich jedoch eine elementare

⁸⁶⁷ Vgl. ebd., 37.

⁸⁶⁸ Vgl. ebd., 35.

⁸⁶⁹ Weber, Beate: *Jona* (2016), 22.

theologische Botschaft. Anders als in den anderen Prophetenbüchern stehen nicht die Prophetenworte im theologischen Zentrum, sondern die narrativen Strukturen und Elemente: „Als literarische Prophetie verkündet die Jona-Erzählung das Wort Gottes.“⁸⁷⁰

9.2.4 Theologie des Jona-Buches

Zur Entstehungszeit des Jona-Buches (3. bis 4. Jahrhundert v. Chr.) war Ninive als einstiges Zentrum des Assyrierreiches bereits lange zerstört (612 v. Chr.). Die blutrünstige Eroberung des Nordreiches durch das assyrische Heer im Jahr 722 v. Chr. führte dazu, dass Ninive für das Volk Israel das Zentrum des Bösen symbolisierte:

Da solche kulturellen traumatischen Erinnerungen lange weitergegeben werden, war für die Hörer_innen auch mehrere Jahrhunderte später sofort klar, dass Jona keine Lust hatte, ausgerechnet nach Ninive zu gehen. Dieser Befund weist darauf hin, dass es im Jonabuch nicht um eine theologische Bearbeitung einer historischen Begebenheit gehen kann, sondern eine andere Ebene angesprochen wird.⁸⁷¹

Dies wird durch die Verwendung von Zahlen (drei⁸⁷², 40, 120.000), die als hyperbolische Figuren, nicht als historische Daten dienen, sowie durch die rein symbolisch-funktionelle Nennung von Orten wie Ninive, Jafo oder Tarschisch unterstrichen.⁸⁷³ Die erzählerischen, teils märchenhaften Passagen stehen im Vordergrund und legen so den Schwerpunkt auf die fiktionale Ebene: Im Buch Jona geht es nicht um eine Abbildung der historischen Realität. Vielmehr ruft die Erzählung zur Modellierung existierender weltlicher Missstände auf.⁸⁷⁴

Im theologischen Zentrum steht – wie bereits zuvor unter Betrachtung der inhaltlichen wie formalen Struktur erörtert – die Frage nach der Barmherzigkeit Gottes. Dass Gott im Zentrum der Erzählung steht, wird auch aufgrund der Rahmung dieser durch das Gotteswort deutlich: Auf Gottes Gerichtswort zu Beginn der Erzählung folgt seine Gnade am Schluss. Gott „ist vom Anfang bis zum Ende der eigentliche Akteur des Geschehens.“⁸⁷⁵ Er kommuniziert über sein Handeln sowie seine Dialoge mit Jona. Er stellt ihm Fragen, und auch am Ende des Buches bleibt die offene Frage, ob Barmherzigkeit, Gnade und universaler Heilswillen nicht mehr wiegen als der Zorn über Verfehlungen und Irrglaube (Jona 4, 9-11).

⁸⁷⁰ Zenger, Erich: *Das Zwölfprophetenbuch* (2012), 657.

⁸⁷¹ Forssman, Eva: *Jona, bibeldidaktisch* (2020), Abschnitt 2.1.

⁸⁷² Eine intertextuelle Analyse des Merismus „drei Tage und drei Nächte“ (1 Samuel, 30,12; Est 4, 16) weist auf den symbolischen Gehalt der Zeitnennung hin, die immer für Gottes Rettung in der Not steht. Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 36.

⁸⁷³ Vgl. ebd., 36.

⁸⁷⁴ Vgl. Weber, Beate: *Jona* (2016), 15.

⁸⁷⁵ Zenger, Erich: *Das Zwölfprophetenbuch* (2012), 657.

Die Wörter Herr/Gott (26/16-mal) und Jona (18-mal) werden als Schlüsselwörter verwendet und heben den Dialog Gottes mit dem Propheten in den Vordergrund.⁸⁷⁶ Gott kommuniziert mit Jona. Er begleitet Jonas Hader in der Dilemmata-Situation zwischen Gerichtsankündigung und von Barmherzigkeit und Gnade geleitetem universalen Heilswillen.

Im Unterschied zu anderen Propheten richtet Jona nur ganze fünf Prophetenworte an Ninive, was das Buch Jona vielmehr zu einem Buch über Prophetie macht als zu einem Prophetenbuch. Zugleich werden Leser_innen durch deutliche Lehrstellen, Vorwegnahmen oder Nachträge zur stetigen Reflexion angeregt: So deutet der Dankpsalm im Bauch des Fisches bereits vom Wissen um eine mögliche Rettung hin, hingegen wird erst in Jona 4,2 das Motiv seiner Flucht deutlich: der Zorn über Gottes Gnade (hebr. *chanûn*), Barmherzigkeit (hebr. *rachûm*) und Güte (hebr. *chæsæd*). Diese Attribute in Jona 4,2 stehen für das Wesen Gottes und seine universale Zuwendung zu den Menschen als freie Gabe.⁸⁷⁷ Die Leser_innen erfahren nicht explizit, was genau Jona so zornig macht: Ist es Gottes Untreue gegenüber seiner eigenen Gerichtsankündigung?⁸⁷⁸ Ist es die Angst davor, als Lügner dazustehen, wenn die Gerichtsworte unerfüllt bleiben?⁸⁷⁹ Hadert Jona insbesondere mit der Universalität des Heils, die auch Heiden beziehungsweise Andersgläubige miteinbezieht?⁸⁸⁰

Die unterschiedlichen Auslegungsversuche machen deutlich, dass das Buch Jona Lehrstellen anbietet, die die Leser_innen zur Reflexion einladen, wobei die elementare Struktur der Gnade und Barmherzigkeit Gottes stetig im Zentrum der Erzählung bleibt. Das Buch Jona hebt das gütige und barmherzige Wesen Gottes hervor, der aus einem in der Schöpfung begründeten Mitgefühl an seinem universalen Heilswillen festhält.⁸⁸¹ Das Lesen beziehungsweise Hören der Jona-Erzählung ist eine Einladung, sich mit ebendiesem inneren Wesen Gottes in Beziehung zu setzen, unterstrichen von dem Wechsel der Außen- und Innenperspektive Jonas, der sich in den Momenten der Einsamkeit Gott zuwendet. So werden den Leser_innen beziehungsweise Hörer_innen Einblicke in seine Gedanken- und Gefühlswelt eröffnet.

⁸⁷⁶ Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 37.

⁸⁷⁷ Die Begriffe Gnade, Barmherzigkeit und Güte werden in 4,2 von Jona – wie an anderen Stellen im AT – als Gnadenformel gebraucht, allerdings nicht wie üblich positiv konnotiert (vgl. Neh 9,31; Ps 86,15–16, 116, Dtn 4,31, Ps 113, 111, 112, 145; Jes 63,7).

⁸⁷⁸ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 45 f.

⁸⁷⁹ Vgl. Gerhards, Meik: *Studien zum Jonabuch* (2006), 110 ff.

⁸⁸⁰ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 46 ff.

⁸⁸¹ Vgl. ebd., 48.

Nicht die Völkerfrage und damit verbunden ein partikulärer Glaube und Heilswille stehen im Fokus, sondern die individuelle Beziehung zu einem universalen Gott, dessen Wesen Barmherzigkeit und Gnade beschreibt, begründet in universalem Mitgefühl für seine Schöpfung.

Dabei stellt auch die Umkehr ein elementares Erzählmotiv dar. Sowohl die Niniviten als auch Gott selbst kehren um. Und auch Jona begleiten in der Isolation Momente der Umkehr, die jedoch nicht anhalten. Das theologische Motiv der Umkehr in der Jona-Erzählung hat sowohl in der christlichen als auch in der jüdischen Liturgie einen besonderen Stellenwert: im Judentum an Jom Kippur, dem Versöhnungstag als höchstem jüdischen Fasten- und Feiertag, an dem das Buch Jona in der Synagoge als Lesung vorgetragen wird. Es soll Menschen jüdischen Glaubens an diesem Tag dazu aufrufen, durch Fasten und Gebet Umkehr zu erwirken, ganz dem Beispiel der Menschen aus Ninive folgend.

In der katholischen Liturgie wird Jon 3,1-5,10 in der österlichen Fastenzeit gelesen. Die Umkehr der Niniviten und die daran anknüpfende Umkehr Gottes deuten auf die österliche Hoffnung und die Auferstehung hin. Umkehr als Reue meint in diesem Zusammenhang mehr als die Bewusstwerdung von Fehlern oder Fehlverhalten. Damit verbunden ist stets die Barmherzigkeit und Gnade Gottes, die aus universalem Mitgefühl für alle Geschöpfe entspringt und die an eine Wechselwirkung gebunden ist. Döhling formuliert in diesem Zusammenhang den Begriff „doppelte Umkehr“, der das reziproke Verhältnis zwischen Ninives von Hoffnung getragener Umkehr und Gottes Reue beschreibt: Es geht darum, „dass Menschen in der Hoffnung auf Gottes Barmherzigkeit diese Freiheit als Chance zur eigenen Umkehr ernst nehmen.“⁸⁸² In Ninive erfolgt diese Umkehr von unten nach oben. Sie beginnt beim Volk und endet beim König, der sich durch das Anlegen eines Sackes selbst erniedrigt: In der Umkehr haben alle den gleichen Status und sind solidarisch miteinander verbunden (Jon 3, 5,8).⁸⁸³

Die Jona-Erzählung thematisiert den Konflikt zwischen dem statischen Treuebegriff Jonas, nachdem einer Gerichtsandrohung aufgrund von Fehlverhalten auch Taten folgen sollten, im Gegensatz zum dynamischen Reueverständnis Gottes, das durch schöpfungstheologisches Mitgefühl getragen wird. Dieser Konflikt kommt auch in den Gerichtsworten („Noch 40 Tage und Ninive ist umgedreht“ (Jon 3,4)) zum Ausdruck. Während Jona die Worte als

⁸⁸² Döhling, Jan-Dirk: *Reue Gottes* (2012).

⁸⁸³ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 54.

Ankündigung für die Vernichtung der Stadt und ihrer Bewohner versteht, also als „Ultimum“, werden sie von den Niniviten als letzte Mahnung, als „Ultimatum“ gedeutet.⁸⁸⁴

Dabei scheint Jona den Treuebegriff jedoch nicht gleichsam als Maßstab für Gottes Reaktion auf sein eigenes Handeln festzulegen. So dankt und lobt er Gott für die wundersame Rettung durch den Fisch. Zugleich sendet ihm Gott mit dem Fisch eine „vorankündigende“ Botschaft, dass Reue kein Zeichen von Schwäche ist, sondern vielmehr Ausdruck von Mitgefühl und universaler Barmherzigkeit. Gott ist an der Rettung der Niniviten gelegen, da diese allesamt Geschöpfe Gottes sind.⁸⁸⁵ Gottes Mitgefühl und Reue führen Jona in die Selbstisolation. Sein Fluchtantrieb ist jedoch nicht ein partikulärer Glaube. Weder klagt er die Seeleute oder Niniviten an, noch betont er die Israeliten als Auserwählte oder Rechtgläubige. Anders als bei Jeremia treibt ihn nicht die Auflehnung gegen das Heidentum in die Isolation, sondern die Auseinandersetzung mit seinem eigenen Gottesglauben, seiner eigenen Gottesbeziehung – das Hadern mit der Nähe und Distanz, die er zu diesem Gott verspürt, dessen universaler Heilsanspruch allen Geschöpfen gilt und der aus Mitgefühl für seine Schöpfung „Gnade vor Recht“⁸⁸⁶ ergehen lässt.⁸⁸⁷

9.2.5 Das Buch Jona als Lehr- und Lernerzählung

Das Buch Jona weicht deutlich vom Schema der anderen Prophetenerzählungen ab. Die Berufung Jonas als Prophet bleibt aus und er flieht zunächst vor Gottes Auftrag. Ebenso endet die Erzählung nicht nach der Gerichtsankündigung, sondern findet ihren Fortgang in erneuten Momenten der Selbstisolation sowie der nachfolgenden Kommunikation mit Gott. Dieser lehrt Jona, dass er sich nicht von ihm abwenden kann, indem er ihm immer wieder seine universale Verfügungsmacht unter Beweis stellt: Jonas Flucht nach Tarschisch (Jona 1, 3), in den Schlaf (Jona, 1,5), in den Tod (Jona 1,12), sein Rückzug in eine Hütte (Jona 4, 5) und sein wiederholter Todeswunsch (Jona 4, 3.8.9.) werden durch das aktive Eingreifen Gottes beantwortet, indem er einen Sturm sowie einen Fisch sendet, ihn wiederholt nach Ninive schickt, den Rizinusstrauch, den Wurm und den heißen Ostwind bestellt.

⁸⁸⁴ Vgl. Weimar, Peter: *Jona*, (2017), 316.

⁸⁸⁵ Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 43 f. Zur schöpfungstheologisch begründeten universalen Barmherzigkeit Gottes vgl. Jona 4,11. Der Zusatz „und jede Menge Vieh“ drückt aus, dass nicht nur Menschen, sondern auch Tiere mit in die Gnade und den universalen Heilswillen Gottes einbezogen sind. Zu Menschen und Tieren als Schicksalsgemeinschaft unter Gottes universaler Barmherzigkeit als ein „utopisches Vorbild, als ein auf Gott ausgerichtetes Friedensreich“ vgl. auch Gen 6, 5–7 und Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 48.

⁸⁸⁶ Kiefer, Jörn: *Sünde/Sünder* (2017). Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 51.

⁸⁸⁷ Vgl. ebd., 49.

Jona fungiert in der Erzählung folglich als ein lernender Prophet. Jedoch bleibt unausgesprochen, was er genau lernt. Es geht nicht darum, dass sich die Leser_innen und Hörer_innen in den Propheten und sein Handeln hineinversetzen, sondern vielmehr darum, sich selbst mit der eigenen Nähe und Distanz zu einem Gott auseinanderzusetzen, dessen Wesen von uneingeschränkter Barmherzigkeit und universalem Heilswillen bestimmt ist.

Gott erzürnt nicht über Jona, weder über seine Flucht noch über seine Anklage. Doch Jona hadert bis zum Ende der Erzählung mit diesem Gottesbild und so bedarf es am Schluss der Geschichte einer gleichnishaften Handlung Gottes: Er lässt einen Rizinusstrauch⁸⁸⁸ wachsen, der Jona Schatten spendet und ihn ernährt, lässt die Pflanze aber wenig später wieder verdorren. Dem Zorn Jonas darüber begegnet Gott mit einer Erklärung, dass Jona nun verstehen müsse, warum Gott Mitleid mit einer großen Stadt wie Ninive hat, wenn Jona schon um einen Strauch trauere, den er nicht einmal selbst gepflanzt und gepflegt hat. Doch auch das Ende bleibt offen. Wir erfahren die Reaktion Jonas nicht. Die Theologie des Jona-Buches ist nicht im Wissen begründet, sondern in der „Haltung des prozessorientierten Suchens und ergebnisoffenen Fragens in einer fiktional erzählten Geschichte.“⁸⁸⁹ „So leitet die Jona-Erzählung zu einem kontinuierlichen Lernprozess mit und über Gott an.“⁸⁹⁰

Dabei arbeitet die Erzählung mit zahlreichen alttestamentlichen intertextuellen Bezügen, die die theologischen Momente jeweils unterstreichen. So deutet schon der Name des Propheten (hebr. *jônāh* = *Taube*) symbolisch auf die Themen Schuld und Sühne, Reinigung und Hinwendung zu Gott hin (Lev 1,14; 5,7.11.12.6.8.; 14,22.30; 15,14.29; Num 6,10) und steht gleichzeitig für Gericht und Heil (Gen 8,8.9.10.11.12; Jes 38,14; Jer 48,28; 59,11; Ez 7,16, Hos 11,11; Nah 2,8).⁸⁹¹

Der Fisch symbolisiert im Alten Testament Heil (Ez 47,10) und Gericht (Ez 38,20) zugleich und wird in der Jona-Erzählung als Werkzeug Gottes, als Zeichen universaler göttlicher Verfügungsgewalt eingesetzt. Der große Fisch verschlingt Jona und speit ihn wieder aus, tut dies aber in Gottes Auftrag.⁸⁹²

⁸⁸⁸ Das hebräische קִיקִיּוֹן *qīqājōn* wird in den verschiedenen Bibelübersetzungen unterschiedlich besetzt. So verwendet die Septuaginta wohl aus Rezeptionsdynamischen Gründen den Begriff Flaschenkürbis (der Kürbis gilt in der griechischen Welt als Lebenssymbol), die Vulgata übersetzt mit Efeu die Einheitsübersetzung mit Rizinusstrauch. Vgl. Neumann-Gorsolke, Ute: *Rizinus* (2012).

⁸⁸⁹ Vgl. Schmitz, Barbara: „Ein-Blick“ in die Werkstatt der Fiktionalität. *Das Buch Jona - oder: Von einem der auszog, das Fürchten zu lernen und dabei Gott kennen lernte...* (2006), 176.

⁸⁹⁰ Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 59.

⁸⁹¹ Vgl. ebd., 60.

⁸⁹² Vgl. ebd., 63.

Die Gnadenformel in Jona 4,2 hebt das ambivalente Verhältnis zwischen Gnade und Barmherzigkeit, Zorn und Gericht hervor. Anders als in anderen alttestamentlichen Texten (Ps 68,15; 103,8; 145,8; Joel 2,13.14; Ex 34,6) sieht Jona die Reue und Gnade Gottes kritisch und gibt sie als Begründung für seine Flucht an. „Gott kennen und erkennen hat sowohl positive als auch herausfordernde Seiten.“⁸⁹³ Insgesamt verbindet das Motiv der Gnadenformel und damit verbunden die Schlüsselbegriffe „Barmherzigkeit“, „Gnade“ und „Güte“ sowie die kontrastiven Begriffe „Zorn“ und „Gericht“ die Jona-Erzählung mit den anderen Texten des Zwölfprophetenbuches. Dazwischen steht der doppelte Umkehrprozess: Sind die Menschen bereit umzukehren, so kehrt auch Gott um und lässt Barmherzigkeit walten.

In diesem Kontext wird die mittlere Position des Buches innerhalb der Reihenfolge des Zwölfprophetenbuches zusätzlich theologisch-thematisch unterstrichen: Im gesamten Zwölfprophetenbuch spielt die Umkehr eine zentrale Rolle. Die Wiederholung deutet auf die Forderung einer dauerhaften Hinwendung zu Gott hin, im Vertrauen auf seine Barmherzigkeit und Gnade. Das Buch Jona und der hadernde Prophet befinden sich genau dazwischen. Die Erzählung lädt so dazu ein, sich mit dem ambivalenten Zusammenwirken von Gottes Barmherzigkeit und Gerichtsankündigung auseinanderzusetzen.

9.3 Jona in den neutestamentlichen Perikopen

*Ein Zeichen wird ihr nicht gegeben außer dem Zeichen Jonas.
(Mt 12,39; 16,4; Lk 11,29)*

Der in den neutestamentlichen Perikopen mehrfach wiederholte Vers „ein Zeichen wird ihr nicht gegeben außer dem Zeichen des Jonas“ fordert dazu auf, das Neue Testament in Beziehung zum Buch Jona zu lesen und zu deuten. Zugleich hebt die neunmalige Erwähnung des Namens Jona in den Evangelien das Kontinuum der Jona-Erzählung hervor, allerdings nun aus einer neutestamentlichen christologischen Perspektive: Jonas Rettung nach drei Tagen und die Umkehr der Nineviten stehen im Zentrum der christologisch-theologischen Botschaft. Jonas Zorn und Hadern werden in den neutestamentlichen Jona-Rezeptionen ausgespart und stattdessen ein idealisierter Prophet skizziert, der die Menschen im Auftrag Gottes zur Umkehr bewegt. Dies und seine Rettung nach drei Tagen, die als Zeichen betitelt wird, sind Sinnbild für die neutestamentliche christologische Jona-Rezeption: Gott ist der barmherzige

⁸⁹³ Vgl., ebd., 67.

Retter, der zur Umkehr aufruft – zunächst durch die alttestamentlichen Propheten und letztlich durch seine Menschwerdung und sein Aufnehmen des Leides in Jesus Christus. Der Prophet Jona wird aus dieser Perspektive idealisiert. Die Einzigartigkeit Jesu wird über die Emporstellung Jonas bestärkt.⁸⁹⁴

Die theologische Botschaft der neutestamentlichen Jona-Rezeption folgt einer Schwerpunktverschiebung von der Ambivalenz der Gerichtsankündigung Gottes auf der einen und seiner Barmherzigkeit und Gnade auf der anderen Seite hin zu einer Verbindung von Prophetie und Weisheit innerhalb der Jona-Passagen der Evangelien.⁸⁹⁵ In diesem Zusammenhang wird aus der Perspektive einer biblischen Hermeneutik heraus deutlich, dass die neutestamentlichen Jona-Rezeptionen an die alttestamentliche Prophetie anschließen: Jesus ersetzt nicht die Propheten, sondern verkündet in der alttestamentlichen prophetischen Traditionslinie vom Gott Israels. Neues und Altes Testament sind durch diese theologische Kontinuität miteinander verbunden und aufeinander bezogen. In der neutestamentlichen Rezeption des Jona-Buches, sowohl im Matthäus- als auch im Lukasevangelium, wird die endzeitliche Gerichtsverkündigung mit der Akzentuierung der Umkehr verbunden: Alttestamentliche Weisheit und Prophetie sowie die darüber verkündeten Gottesbilder und Gottesworte sind hinreichende Zeichen und stehen im Kontrast zur Forderung sichtbarer Zeichen als Gottesbeweise. „Sich einlassen auf Gottes Wort und Tat“⁸⁹⁶, sich einlassen auf Jesu Wort und Tat ist die Voraussetzung und Bedingung von Umkehr und Gnade.⁸⁹⁷ Die theologische Kontinuität des Alten und Neuen Testaments unterstreicht auch die Verbundenheit mit dem jüdischen Glauben. Jesus ist nicht die Erhöhung alttestamentlicher Prophetie und Weisheit, sondern Teil der Heilsgeschichte Israels.⁸⁹⁸ Biblische Intertextualität als christliche Lektüreperspektive eröffnet in diesem Sinne Zugänge für interreligiöse Lernprozesse, indem der dialogische Charakter der Zwei-einen-Bibel zum interreligiösen Dialog anregt.

⁸⁹⁴ Vgl. ebd., 87 ff.

⁸⁹⁵ Vgl. hierzu die detaillierten Ausführungen zur neutestamentlichen Jona- und Salomorezeption sowie deren Parallelisierung im Sinne einer idealtypischen Prophetendarstellung, die das Zusammenwirken von Prophetie und Weisheit in Jesus Christus versinnbildlicht in Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 95–99.

⁸⁹⁶ Vgl. Merklein, Helmut: *μετανοέω metanoëō* (1992), 1026.

⁸⁹⁷ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 113 f.

⁸⁹⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang die Kritik an einer christlichen antijudaistischen Rezeption des Jona-Buches in Zenger, Erich: *Was wir Christen lernen können* (1996), 46 f.

9.4 Jona im Islam

9.4.1 Jona im Koran

In der islamischen Schrifttradition findet die alttestamentliche Jona-Erzählung sowohl im Koran als auch in verschiedenen postkoranischen Schriften Aufnahme. Jona gilt im Islam als Prophet und ist dort unter dem arabischen Namen Yunus oder auch Dhun-Nun bekannt. Der Koran wird als die wichtigste Quelle des Islam angesehen. Im Folgenden werden die muslimisch-koranischen Jona-Rezeptionen zusammengefasst dargestellt.⁸⁹⁹

Jona ist der Einzige der Buchpropheten des Alten Testaments, der explizit im Koran erwähnt wird. In den Suren (37:139; 10:98; 6:86; 4:163) wird er direkt mit dem arabischen Namen „Yūnus“ benannt. In den Suren (21:87) und (68:48) werden die Beinamen „der mit dem Fisch“ (arab. *nūni*) und „der Gefährte des großen Fisches“ (arab. *kaṣāḥibi l-ḥūti*) verwendet.

Der biblische Prophet Jona wird im Koran sowohl mit dem Ehrentitel „Prophet“ (arab. *nabī*; 4:163) als auch mit „Gesandter“ (arab. *rasūl*; 37:139) beschrieben und ist Teil der Offenbarung an Mohammad in Mekka und Medina. Neben der sechsfachen Erwähnung der Figur hebt dies die bedeutende Position der Jona-Erzählung im Koran hervor.

Eine Lesart der koranischen Jona-Perikopen von hinten nach vorne stimmt mit einer chronologischen Anordnung entsprechend ihres Offenbarungszeitraumes überein (frühmekkanisch Sure 68, mittelmekkanisch Sure 37 und 21, spätmekkanisch Sure 10 und 6 und medinenisch Sure 4).

48 Gedulde dich, warte auf das Urteil deines Herrn,
und sei nicht so wie der Gefährte des großen Fisches,
als er rief,
während er notleidend war.
49 Wenn nicht die Gnade seines Herrn ihn ereilt hätte,
wahrlich, er wäre auf das kahle Land geworfen worden
während er verachtet worden wäre.
50 Doch sein Herr erwählte ihn
und machte ihn zu einem der Rechtschaffenen. (Quran 68:48–50)

Der „Gefährte des großen Fisches“ stellt einen unmittelbaren intertextuellen Bezug zur biblischen Jona-Erzählung dar und setzt damit Mohammed und Jona in einen heilsgeschichtlichen

⁸⁹⁹ Eine ausführliche Darstellung der koranischen Jona-Rezeptionen ist nachzulesen in Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 125–186.

Kontext. Mohammed erfährt Kritik und Gegenwehr von seinen Skeptikern und Gegnern, wird in Sure 68:48–50 aber über die Parallelisierung zur Jona-Erzählung bestärkt, am Glauben festzuhalten und auf Gottes Gnade und Barmherzigkeit zu vertrauen. „Gottes gnadenvolle Zuwendung schafft die Brücke zwischen Mohammed und Jona.“⁹⁰⁰ Dabei nimmt Sure 68 ausschließlich Bezug auf den poetischen Teil des Jona-Buches und lässt die Prosa (Jona 1; 3–4) außen vor. Die Parallele der Gefühlslage von Not und Bedrängnis bei Jona und Mohammad stehen in der intertextuellen Verknüpfung im Vordergrund, nicht das ambivalente Verhalten Jonas. Die Jona-Perikope in Sure 68 dient als Verdeutlichung der Rolle Mohammads, der sich von einem Notdürftigen (68:48) in einen Rechtschaffenen (68:50) wandelt.⁹⁰¹ Jona wird als Negativbeispiel aufgeführt, weil er sich ungeduldig zeigte. Geduld (arab: *sabr*) gilt als elementare Tugend, die Gott im Koran fordert. Dennoch steht Gottes Gnade über allem: Er erwählt Jona trotz seiner Ungeduld.⁹⁰²

139 Und gewiss, Jona ist wahrlich einer der Gesandten.
 140 Als er floh zum beladenen Schiff,
 141 da zog er Lose,
 da war er einer der Verstoßenen.
 142 Da verschlang ihn der große Fisch,
 während er sich selbst tadelte.
 143 Und wenn er nicht einer der Lobpreisenden gewesen wäre,
 144 wahrlich, er wäre geblieben in seinem Bauch bis zu dem Tag,
 an dem sie auferweckt werden.
 145 Da warfen Wir ihn auf das kahle Land,
 während er schwach war.
 146 Und Wir ließen über ihn einen Kürbisbaum sprießen.
 147 Und Wir sandten ihn zu 100.000 oder mehr.
 148 Da glaubten sie,
 da gestatteten Wir ihnen Lebensgenuss für eine Weile. (Quran 37: 139–148)

Sure 37 benennt Jona mit Namen und ist die längste Jona-Perikope im Koran. Die erzählerischen Passagen sind typisch für die mittelmekkanischen Suren, die „als eigentliches Herzstück der koranischen Botschaft gelten.“⁹⁰³

Die theologischen Hauptmotive sind die Gesandten Gottes, der kollektive Glaube an den einen Gott und die an Lobpreis gebundene Umkehr und Rettung. Sure 37 beschreibt Jonas Entwicklung vom verstoßenen zum erfolgreichen Gesandten Gottes. Dazwischen steht Jonas

⁹⁰⁰ Ebd., 144.

⁹⁰¹ Vgl. ebd., 145 f.

⁹⁰² Vgl. ebd., 146 ff.

⁹⁰³ Neuwirth, Angelika: *Die mittelmekkanischen Suren* (2020).

Lobpreis als Exempel individueller Gotteszuwendung. Gott und die universale Rettung der

100.000 stehen im Zentrum der Perikope, nicht der Prophet selbst. Die Rezeption der alttestamentlichen Prophetenerzählungen dient als Zuspruch und Mahnung für Mohammad und seine Anhänger: Treuer Gottesglaube führt zur Rettung, nicht die Position eines Einzelnen.⁹⁰⁴

Und dieser des Fisches.
 Als er erzürnt wegging,
 und dachte,
 dass Wir ihn nicht einschränken können.
 Da rief er in der Finsternis:
 Kein Gott außer Dir!
 Lobpreis Dir!
 Gewiss ich,
 ich war einer der Frevler!
 Da antworteten Wir ihm
 und retteten ihn aus der Not
 und so retten Wir die Gläubigen. (Quran 21:87-88)

In der mittelmekkanischen Sure 21 liegt die einzige Stelle im Koran vor, in der Jona zu Gott spricht. Sein Lobpsalm und die darauffolgende Rettung bilden das theologische Zentrum der Perikope. Erneut fungiert der Lobpreis als Wendepunkt vom Frevler zum Gläubigen und hat, verstärkt durch die Verallgemeinerung am Ende von 37:88, Vorbildfunktion für alle Gläubigen. Die Erzählung des Propheten Jona unterliegt in der koranischen Rezeption einer theologischen Schwerpunktverschiebung von der alttestamentlichen Gott-Mensch-Beziehungsgeschichte zur allgemeingültigen Lehrerzählung.

Der Ausdruck „Kein Gott außer Dir!“ betont darüber hinaus das Bekenntnis zum monotheistischen Glauben, welches das Zentrum des muslimischen Glaubensbekenntnisses darstellt.⁹⁰⁵

Und warum gab es nicht eine Stadt,
 die glaubte,
 sodass ihr Glaube ihr genützt hätte
 außer Jonas Volk?
 Als es glaubte,
 entfernten Wir von ihnen die Strafe der Ungnade im Leben auf Erden
 und Wir gestatteten ihnen Lebensgenuss für eine Weile. (Quran 10:98)

⁹⁰⁴ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 155–162.

⁹⁰⁵ Vgl. ebd., 167, angelehnt an Gnllka, Joachim: *Bibel und Koran* (2004), 47.

Der theologische Schwerpunkt in Sure 10:98 liegt auf dem Glauben an Gott. Wie an vielen Stellen im Koran, in denen die alttestamentlichen Propheten und Figuren Erwähnung und Anknüpfungspunkte finden, werden nicht deren individuelle Handlungen und Gottesbeziehungen thematisiert.⁹⁰⁶ Vielmehr steht im Koran die kollektive theologische Botschaft im Vordergrund: Auf den Glauben an Gott folgt dessen Gnade. Der Schluss der Perikope schränkt diese Gnade durch die Ausdrücke „im Leben auf Erden“ und „für eine Weile“ jedoch zugleich ein und symbolisiert die Spannung zwischen dies- und jenseitiger Gnade.

Insgesamt dient die Jona-Perikope in Sure 10 als Beispiel für die muslimische Gemeinde. Nicht an Jona sollen sie sich orientieren, sondern an Jonas Volk, das dem Gesandten glaubte und umkehrte und somit die Gnade Gottes empfing. Ebenso soll auch die muslimische Gemeinde ihrem Gesandten Mohammad folgen und an den einen Gott glauben.⁹⁰⁷

Und Ismael und Elischa und Jona und Lot und alle: wir stuften sie hoch über die Welten.
(Quran 6:86)

Der Jona-Vers 6:86 ist die kürzeste Jona-Perikope im Koran. Die Aufzählung der Propheten betont die Entwicklungslinie, die Fortführung der Offenbarungsgeschichte über die Gesandten. Er hebt die Stellung Jonas durch die Worte „wir stuften sie hoch über die Welten“ sowie durch die Einreihung in eine Prophetensukzession hervor, deren Reihenfolge weder einer historischen noch einer biblisch-kanonischen Chronologie folgt. Auch wird Jona in den anderen Jona-Perikopen des Korans nicht in Zusammenhang mit den in 6:86 aufgezählten Propheten gestellt. Die Erwähnung mit dem im Islam sehr bedeutsamen Propheten Ismael, der im Koran als Stammvater eine elementare Rolle einnimmt, drückt hohe Wertschätzung aus, was durch den Zusatz „und alle“, der die Gleichrangigkeit der Propheten ausdrückt, noch einmal bekräftigt wird.

In der koranischen Offenbarung dient die Prophetensukzession Mohammad als Ermutigung, seinen rechtmäßigen Platz innerhalb dieser Reihe einzunehmen.

Gewiss, Wir offenbarten dir so,
wie Wir offenbarten Noah und den Propheten nach ihm.
Und Wir offenbarten Abraham und Ismael und Isaak und Jakob und
den Stämmen und Jesus und Ijob und Jona
und Aaron und Salomo

⁹⁰⁶ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 172, angelehnt an Neuwirth, Angelika: *Der Koran als Text der Spätantike* (2010), 603.

⁹⁰⁷ Vgl. Bubenheim, Julia: *Jona als Schlüssel* (2021), 168–175.

und Wir gaben David den Psalter. (Quran 4:163)

Die medinische Sure 4 hebt in 4:163 erneut die Prophetensukzession und die Gleichrangigkeit der Propheten hervor und unterstreicht damit, dass die koranische Offenbarung die jüdisch-christliche Heilsgeschichte fortführt. Die alttestamentlichen Propheten haben somit eine Vorbildfunktion für Mohammad.⁹⁰⁸

Insgesamt eröffnen die koranischen Jona-Perikopen, ähnlich wie die biblischen Jonarezeptionen, vielschichtige Perspektiven. In Sure 68 ist Gottes Gnade zentral, Sure 37 und 21 heben Jonas Lobpreis hervor, Sure 37 betont darüber hinaus die nachfolgende individuelle und kollektive Rettung. Sure 10 akzentuiert den kollektiven Glauben, Sure 4 und 6 verdeutlichen die Prophetensukzession. Jonas Position wandelt sich dabei von einem Negativbeispiel (Sure 68) hin zu einem Vorbildcharakter (Sure 37, 21, 6, 4) für Mohammad.

Der kollektive Glaube (Sure 37, 21, 10) an den einen rettenden Gott (Sure 68, 37, 21, 10) stellt das zentrale und durchgängige theologische Motiv der koranischen Jona-Perikopen dar.⁹⁰⁹

„Der Glaube ist in allen Jona-Perikopen wichtig. Er ist die erste und wichtigste Pflicht im Islam und gilt als die grundlegende Botschaft im Koran.“⁹¹⁰ Eng damit verbunden ist das Gebet als elementarer Ausdruck des Glaubens.⁹¹¹ Dies wird insbesondere im Lobpsalm in Sure 21 deutlich, der die koranische Kernoffenbarung darlegt: „Der lobpreisende Glaube an den einen Gott und das Schuldeingeständnis.“⁹¹²

Dabei sind im Rahmen einer inter- und intratextuellen Analyse jeweils positive Entwicklungslinien in Bezug auf Jona zu erkennen. Während die älteren Jona-Perikopen den Propheten auch mit Negativzuschreibungen versehen, wird dieser in den jüngeren Jona-Perikopen idealisiert. Analoge positive Entwicklungslinien sind auch intratextuell in den jeweiligen Perikopen festzustellen: Jona wandelt sich vom ungeduldigen, flüchtigen Frevler zum lobpreisenden und erfolgreichen Gesandten.⁹¹³ Julia Bubenheim fasst daran anschließend zusammen: „Kein Prophet durchläuft eine Entwicklung, die vergleichbar mit Jonas Gotteszuwendung ist.

⁹⁰⁸ Vgl. ebd., 180–185.

⁹⁰⁹ Vgl. ebd., 187 f.

⁹¹⁰ Ebd., 188.

⁹¹¹ Vgl. ebd., 188

⁹¹² Ebd., 188

⁹¹³ Vgl. ebd., 189.

Jonas Volk grenzt sich von allen anderen Völkern im Koran ab, da *alle* glauben und Gott *alle* rettet.“⁹¹⁴

9.4.3 Jona in postkoranischer islamischer Literatur

Die theologische Schwerpunktsetzung der koranischen Jona-Perikopen kommt auch in den postkoranischen islamischen Traditionen – zu denen die Hadithe als eine der wichtigsten zählt – zum Ausdruck:⁹¹⁵

Kein muslimischer Mann macht das Bittgebet, welches Dhu-n-Nun gemacht hat, als er im Bauch des Fisches war, welches war: ‚Es gibt keinen Gott außer Dir! Preis sei Dir (arab.: subhanak)! Gewiss, ich gehöre zu den Ungerechten.‘ (Quran 21:87) wegen irgend einer Angelegenheit –, ohne dass Allah sein Bittgebet erhört.⁹¹⁶

Lobpreisender Glaube an den einen Gott führt also auch in der postkoranischen islamisch-theologischen Traditionslinie zur Rettung.

Interessant ist, dass der innerhalb der koranischen Suren stark fragmentierte und auf die genannte islamisch-theologische Botschaft hin zugespitzte Jona-Erzählstoff in der postkoranischen Tradition eine neue narrative Entfaltung erfährt. Ein anschauliches Beispiel stellen die in der islamischen Tradition weitverbreiteten Prophetenerzählungen (arab.: *qisas al-anbiyāʾ*) dar. Daniel Vorpahl zeigt in seiner Forschung zum Propheten Jona auf, dass die postkoranischen Prophetenerzählungen ihre reichen narrativen Strukturen sowohl aus der biblischen als auch aus der rabbinischen Tradition schöpfen, ohne dabei die islamisch-theologische Rahmung der koranischen Jona-Perikopen aufzubrechen.⁹¹⁷ Sie stellen eine literarische Verflechtung jüdischer, christlicher und islamischer Erzählungen, Märchen und Legenden dar: „So entstehen Erzählkompositionen, die sich als dialogische Auseinandersetzung mit religiösen Themen von gemeinsamer Relevanz lesen lassen.“⁹¹⁸

⁹¹⁴ Ebd., 189.

⁹¹⁵ Zur Entstehung, Verbreitung und Rezeptionsgeschichte der Hadithe innerhalb des Islam vgl. z. B. Zubayr Siddiqi, Muhammad: *Hadith Literature* (1993). Zur westlichen Hadithe-Forschung und Kritik vgl. z.B. Motzki, Harald: *Die Rolle der Prophetenüberlieferung* (2016), 227–244.

⁹¹⁶ Hadith sahih bei At-Tirmidhi, An-Nasaʾi, Ahmad, u.a. Vgl. dazu auch: Al-Nawawi, Yahya Ibn Sharaf (bearbeitet/übersetzt von Marco Schöller): *Das Buch der Vierzig Hadithe. Kitab al-Arbaʾin. Mit dem Kommentar von Ibn Daqiq al-ʿId al-Nawawi* (2007).

⁹¹⁷ Daniel Vorpahl beschränkt sich bei seiner Darstellung auf die im islamischen Kulturraum weitverbreiteten und wissenschaftlich erforschten Prophetenerzählungen „Arāʾis al-majālis fī qisas al-anbiyāʾ“ von Ahmad Ibn-Muhammad at-Taʾlabī sowie *Qisas al-anbiyāʾ* von Muhammad ibn ʿAbd Allāh al-Kisāʾi Vgl. Brinner, William M: *Ahmad Ibn-Muhammad at-Taʾlabī, Arāʾis al-majālis fī qisas al-anbiyāʾ or „Lives of the prophets“* (2002) und Thackston, Wheeler M.: *Muhammad ibn ʿAbd Allāh al-Kisāʾi: Tales of the Prophets (Qisas al-anbiyāʾ)* (1997).

⁹¹⁸ Vorpahl, Daniel: *Vom Voraussetzen und Wiederentdecken des Narrativ* (2016), 31.

Die postkoranischen Prophetenerzählungen in der islamischen Tradition verdeutlichen, inwiefern die Theologie und die Religionsgemeinschaften auf Narrative angewiesen sind, sich bestehender Narrative bedienen oder diese abwandeln, um Erklärungen zu finden, um Antworten zu erhalten auf die existenziellen Fragen, die uns alle miteinander verbinden. So nehmen die mehrseitigen Prophetenerzählungen viele Elemente des alttestamentlichen Jona-Buches auf, lassen Yunūs allerdings erst nach der Verkündigung des Untergangs in Ninive fliehen und legen damit einen entscheidend anderen Akzent innerhalb der Charakterisierung des Protagonisten und in Bezug auf den Begründungszusammenhang für seine Flucht, der in der islamischen Erzähltradition mit Zorn, Ungeduld und Angst vor der Beschuldigung zur Falschprophetie hergeleitet wird.⁹¹⁹

Besonders deutlich wird die Verbindungslinie der Yunūs-Erzählung in der islamischen Prophetenerzählungen zur jüdisch-rabbinischen Tradition in Bezug auf die Bußthematik. Sehr detailliert und beispielhaft beschreiben die Prophetenerzählungen die Bußhandlungen der Niniviten. Der nachfolgende Einblick in jüdisch-rabbinische Jona-Traditionslinien sowie die rituelle Einbindung des Tenach-Jona-Textes am jüdischen Feiertag Jom Kippur veranschaulichen deren jüdischen Ursprung.

9.5 Jona in der Rabbinischen Midrasch-Tradition und in seiner rituellen Einbindung an Jom Kippur

Die Auslegung religiöser Texte wird im rabbinischen Judentum als Midrasch bezeichnet. Die ersten verschriftlichten Midraschim der zunächst mündlichen Form jüdischer Schriftauslegung finden sich bereits im Tenach, in dem die Chroniken die Midraschim der Bücher Samuel und Könige darstellen.

Bei der *Pesikta de Rav Kahana* handelt es sich um eine Sammlung von *Midraschei Aggada* – um Lesungen an den jüdischen Fest- und Feiertagen. Ihr Ursprung geht auf das 5. Jahrhundert nach Christus zurück. In den prophetischen Abschnitten sind mehrere Predigten als Bußtexte formuliert, darunter auch die detaillierten und auf seiner individuellen beispielhaften Ebene geschilderten Bußhandlungen der Niniviten.⁹²⁰

⁹¹⁹ Vgl. ebd., 43 ff.

⁹²⁰ Vgl. ebd., 45.

Diese theologische Schwerpunktsetzung der Bußthematik innerhalb der jüdischen Jona-Tradition wird nach wie vor in der rituellen Einbindung des Jona-Textes an Jom Kippur deutlich, dem höchsten jüdischen Buß- und Fastentag. An diesem Tag wird die Jona-Erzählung aus dem Machsor komplett im Minchagottesdienst verlesen.⁹²¹ Die Tage zwischen Rosh Haschana und Jom Kippur sind von Fasten und Buße begleitet. Es ist für gläubige Juden die Zeit der *Teschuwa* (hebr. „Umkehr“). Die Jona-Erzählung erinnert daran, dass *Teschuwa* zu Gott zurückführt.

9.6 Elementare Strukturen einer intra- und intertextuellen Erschließung der Jona-Erzählung in den abrahamitischen Religionen

Die zuvor dargestellte intra- und intertextuelle Erschließung der Jona-Rezeption in den abrahamitischen Religionen ergibt folgende elementare Strukturen:

- Im theologischen Zentrum der Jona-Erzählung im Alten Testament stehen Gottes Gnade (hebr. *Chanûn*), Barmherzigkeit (hebr. *rachûm*) und Güte (hebr. *chæsæd*). Es ist eine Erzählung über das Wesen Gottes.
- Die Barmherzigkeit begründet sich durch schöpfungstheologisches Mitgefühl, durch Gottes Liebe zu all seinen Geschöpfen.
- All jene, die im Vertrauen auf ebendiese Barmherzigkeit Reue zeigen und Umkehr (hebr. *teschuwa*) begehen, werden durch seine Gnade gerettet.
- Die Geschichte des Propheten Jona ist eine Beziehungsgeschichte. Sie regt die Hörer_innen beziehungsweise Leser_innen dazu an, sich mit der eigenen Beziehung zu diesem barmherzigen Gott, der Gnade vor Recht ergehen lässt, auseinanderzusetzen.
- Sowohl die neutestamentlichen Jona-Perikopen als auch die Jona-Perikopen im Islam heben die Kontinuität in der Heilsgeschichte hervor. Sowohl Jesus als auch Mohammad reihen sich in dieser kontinuierlichen Heilsgeschichte ein. Weder Jesus noch Mohammad lösen diese Geschichte ab, sondern schreiben sie im Zeichen der alten Propheten fort. Damit stellen die Jona-Erzählung sowie ihre Lehre vom barmherzigen Gott eine zentrale verbindende theologische Parallele der abrahamitischen Religionen dar: Durch

⁹²¹ Vgl. z.B. Heidenheim, Wolf (Hg.): *Gebetbuch für den Versöhnungstag* (1982), 263–268.

die Liebe zur Schöpfung und zu allen Geschöpfen entsteht Barmherzigkeit und Gnade und damit der Weg zu Umkehr, der Weg zu Gott.

9.7 Religionspädagogische Anknüpfungspunkte

Die zuvor dargestellte exegetische Analyse der Jona-Erzählung aus einer inter- und intrareligiösen Perspektive heraus verdeutlicht, dass die märchenhafte und symbolträchtige Erzählung, die durch ihre prägende Bildhaftigkeit bereits junge Kinder anspricht,⁹²² reich an elementaren theologischen Strukturen, Analogien, Brüchen, Lehrstellen sowie inner- und intratextuellen Bezügen ist und somit „alles andere als kinderleicht.“⁹²³ Folglich drängt sich aus religionspädagogischer Perspektive die Frage auf, ob und wie auch schon jüngere Kinder Zugänge zu diesen komplexen theologischen Strukturen erlangen können beziehungsweise, aus kindertheologischer Sicht, inwieweit es vielleicht insbesondere gerade jüngeren Kindern durch ihr entwicklungsspezifisches Gottes-, Menschen- und Weltverständnis gelingen kann, ebendiese elementaren theologischen Strukturen selbst zum Ausdruck zu bringen, zu theologisieren?

Die Erkenntnisse, die der Religionspädagoge Stefan Alkier aus dem Dialog und der Beobachtung mit seinem zweijährigen (später dreijährigen) Sohn Felix in Bezug auf dessen Bibelverständnis gewonnen hat, sind in diesem Zusammenhang sehr aufschlussreich. Felix wählt aus dem ihm angebotenen Kinderbibeln immer wieder alttestamentliche Geschichten aus, „in denen es um Gefahren und Gewalt geht, Geschichten, die Angst und Vertrauen actionreich in Szene setzen.“⁹²⁴ Stefan Alkier schließt daraus, dass insbesondere die ausgewählten und teils stark harmonisierten Erzählungen vom „lieben Gott und vom lieben Jesulein“, die in vielen Kinderbibeln für jüngere Kinder zu finden sind, nicht dem Anspruch, dem Interesse und der Motivation von jüngeren Kindern entsprechen. Insbesondere dadurch, dass biblische Geschichten zugleich die negativen und beängstigenden Aspekte des Lebens behandeln, „erscheint auch ihr Heilsangebot, ihre Hoffnung auf gutes Leben und ihre durchgehende Überzeugung, dass allem Unrecht, Leid und Tod zum Trotz Gottes Schöpfung gut und lebenswert ist und Angst, Hass, Selbstsucht und Tod die Liebe und das Leben nicht besiegen können, so

⁹²² Vgl. Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 195.

⁹²³ Ebd., 195.

⁹²⁴ Alkier, Stefan: „Papa, ich will mal zu Jesus.“ *Florians Bibelverständnis* (2003), 61

unverfroren realistisch.“⁹²⁵ Felix nutzt dieses Angebot bereits im Kleinkindalter, indem er die Sprache der Bibel in seinem Alltag anwendet sowie Erinnerungen an biblische Geschichten gebraucht, um sich Gott und die Welt zu erklären.⁹²⁶ Thomas Alkier veranschaulicht durch einige Beispiele, dass die kindliche Hermeneutik dabei nicht mit den Maßstäben eines Erwachsenen verstanden werden sollte. Vielmehr ist es religionspädagogische Aufgabe, sich für das mitunter sehr lebendige und alltagsbezogene „Evangelium“ in der Theologie jüngerer Kinder zu öffnen, ihnen zuzutrauen, auch brüchige und schwierigere Erzählungen zu verstehen und zu verarbeiten. Dabei eröffnet das „erfahrungsbezogene biblische/ religiöse Erzählen“⁹²⁷ Räume der Begegnung mit elementaren Erfahrungen und kann die Kinder dabei unterstützen, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen weiterzuentwickeln und mit ihren exegetischen Beiträgen an einem lebensnahen sowie zeit- und verständigungsorientierten Evangelium mitzuwirken.⁹²⁸

Im Hinblick auf die Figur und Situation des Propheten Jona sind dabei insbesondere sein ambivalentes Handeln, sein Hadern, seine Flucht und sein Zorn sowie auch die Ambivalenz zwischen Boshaftigkeit und Umkehr der Niniviten, zwischen Gerichtsankündigung und Barmherzigkeit Gottes anschlussfähig an das didaktische Konzept des Philosophierens und Theologisierens mit Kindern. Demnach „können gerade ambivalente Texte, also solche, bei denen Identifikationen mit Protagonisten *und* Antagonisten möglich sind und die selbst noch keine ethisch-moralischen Urteile fällen, sondern offen sind, das Vermögen in sich tragen, Nachdenken auszulösen. Gerade die Nachdenklichkeit fördert die Gewissensbildung (H. Arendt).“⁹²⁹ Die Jona-Erzählung handelt von „Gottes Gerechtigkeit, die ganz und gar nicht mit unseren Maßstäben zu bewerten und nach unseren Ordnungen einzusortieren ist: [...] Gottes Güte ist größer, als wir uns das denken können!“⁹³⁰ Ebenso laden die vielen Brüche und Lehrstellen dazu ein, das „weiße Feuer“ zwischen dem „schwarzen Feuer“⁹³¹ erfahrungs- und situationsorientiert sowie dialogisch zu ergründen. „Da gibt es Geschichten, die bleiben offen, die haben keine einfachen Antworten, die lassen viele Fragen zurück [...]“⁹³²

⁹²⁵ Ebd., 61.

⁹²⁶ Felix verwendet beispielsweise bereits sehr früh das Wort „Barmherzigkeit“, ebd., 62.

⁹²⁷ Vgl. Kapitel 8.1 der vorliegenden Arbeit.

⁹²⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: *Elementarisierung 2.0* (2019), 71–81.

⁹²⁹ Fricke, Michal: *'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe* (2005), 95.

⁹³⁰ Wieblitz, Albert: *Antworten des Glaubens* (2006), 189.

⁹³¹ Vgl. Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 33 bzw. Kapitel 6.8.1 der vorliegenden Arbeit.

⁹³² Wieblitz, Albert: *Antworten des Glaubens* (2006), 189.

Sandra Eckerle macht aufgrund der Ergebnisse ihrer empirischen Untersuchung zum Wechselverhältnis von Gottesbild und religiöser Sozialisation im Vorschulalter darauf aufmerksam, dass Kinder ohne religiösen Hintergrund in der Familie nicht religiös sprachfähig sind und keine eigene Gottesvorstellung entwickelt haben.⁹³³ Religiöse und interreligiöse Erzählangebote in den Kindertageseinrichtungen sowie prä- und postnarrative Zugangs-, Ausdrucks- und Verarbeitungsmöglichkeiten stellen insbesondere auch für diese Kinder eine wichtige Komponente dar, um in ihrer eigenen religiösen Entwicklung voranzuschreiten, wie es in den *Bildungsgrundsätze[n] für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Nordrhein-Westfalen* formuliert ist:

Kinder schaffen sich ihr eigenes Bild von der Welt, bilden Theorien und entwickeln gleichsam auch eine eigene Philosophie und Theologie. Die Kenntnis religiöser und ethischer Deutungen ist ein wesentlicher Baustein, um eigene Antworten zu finden. [...] Dabei sind Ehrfurcht vor dem Leben, verantwortliches Handeln sowie Solidarität mit den Schwächeren wesentliche Bestandteile religiöser Bildung.⁹³⁴

Religiöse Bildung soll dazu beitragen, dass Kinder sich in dieser Welt besser zurechtfinden und befähigt werden, sie mitzugestalten. Dabei formulieren Religionen begründete Werte und Normen, die den Kindern Halt und Orientierung für ein gelingendes Leben geben können.⁹³⁵

Jesus selbst erzählt Geschichten und beantwortet so Fragen. Er spricht in Gleichnissen, mit Geschichten und durch Handeln und verkündet nicht Dogmen und Lehrsätze.⁹³⁶

Insbesondere die Jona-Erzählung eröffnet durch ihre Ambivalenz und Lehrstellen Räume für die heterogene (religiöse) Erfahrungswelt der Kinder innerhalb ihrer Familien und des sozialen Nahraumes, indem sie über die Suchbewegungen, über das Weglaufen, Hadern und Zweifeln des Propheten die menschlichen Grenzen in Bezug auf Vergebung, Barmherzigkeit und Güte veranschaulicht. Bereits Kinder im Vorschulalter machen verschiedene Streiterfahrungen, erleben Unrecht, Ungerechtigkeit und Unfrieden. Sie merken sowohl für sich selbst und bei ihren Mitmenschen wie schwer es ist, zu verzeihen und barmherzig zu sein, anstatt sich verbal oder körperlich mit gleichen Mitteln gegen Unrecht zu wehren. Die Jona-Erzählung ist ein Angebot, die in den meisten Kitas vorhandenen Konzepte, Rituale und Methoden zum

⁹³³ Vgl. Eckerle, Sandra: *Gottesbild und religiöse Sozialisation* (2008), 57–68.

⁹³⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze* (2016), 53.

⁹³⁵ Ebd., 54.

⁹³⁶ Eckerle, Sandra: *Gottesbild und religiöse Sozialisation* (2008), 74.

friedlichen demokratischen Zusammenleben in der Gruppe, zu Streitschlichtung und Versöhnung theologisch beziehungsweise schöpfungsethisch zu begründen.

Daneben sind die resilienzfördernden Potentiale der Jona Erzählung zu hervorzuheben: Insbesondere in Krisenzeiten (Corona, Krieg, Klimawandel) sind auch Kinder und Jugendliche vermehrt mit Ängsten, Sorgen, Stress, Unsicherheitsgefühl und psychischer Belastung konfrontiert.⁹³⁷ Ein verstärktes Angebot zum ermutigenden Umgang mit Krisen, Ängsten, Dilemmasituationen, Gewalt- und Unrechtserfahrungen, welches sowohl theologische als auch schöpfungsethische oder zwischenmenschliche Begründungszusammenhänge aufnimmt, gibt Orientierung und Halt durch Vertrauen. Vertrauen wiederum bildet die Grundlage von Resilienz als identitätssichernde Kohärenzerfahrung.⁹³⁸

Im interreligiösen und interkulturellen Erfahrungsraum Kita ist in diesem Zusammenhang ein offener und transparenter Dialog sowohl mit den Kindern als auch mit den Familien konstitutiv, um das resilienz-, identitäts- und gemeinschaftsstärkende Potential von religiösen Erzählungen für *alle* Kinder bewusst zu machen. Dabei müssen auch Vorbehalte der Familien ernst genommen und dialogisch abgebaut werden, die mit einer Angst vor einer potentiellen religiösen Vereinnahmung oder Bekehrung oder auch mit mangelnden eigenen Erfahrungswerten mit Religion verbunden sind. Im Dialog und in interaktiven, teilhabeorientierten Angeboten für Eltern und Familien sollten daher folgende Aspekte berücksichtigt, transportiert und diskutiert werden:

1. Das Erzählen religiöser Geschichten in der Kita hat nicht zum Ziel Kinder an eine bestimmte Religion heranzuführen und ihnen spezifische Glaubensgrundsätze zu vermitteln. Das Erzählangebot ist daher so offen und interaktiv aufgebaut, dass die Kinder darin selbst Botschaften oder Wahrheiten entdecken können, indem sie je nach Sozialisation an jeweils unterschiedliche Alltagserfahrungen, religiöse oder auch konfessionelle Erfahrungen anknüpfen können.⁹³⁹
2. Die lebensbejahende Botschaft vieler biblischer Geschichten (Zuversicht, Hilfe in der Not, Glaube, Zutrauen, Vergebung, Güte und Barmherzigkeit, bedingungslose Liebe, Wendung zum Guten) findet sich auch in den Erzählungen der anderen Weltreligionen

⁹³⁷ Vgl. Schnetzer Simon /Hurrelmann Klaus: *Jugend in Deutschland* (2021 und 2022). Schlack Robert et al.: *Veränderungen der psychischen Gesundheit* (2022).

⁹³⁸ Vgl. Wustmann, Corina / Fthenakis, Wassilios: *Resilienz* (2004), 105.

⁹³⁹ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff. sowie Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

sowie in Märchen⁹⁴⁰ oder Kinderliteratur wieder. Ein reiches Erzählangebot aus ebendiesen unterschiedlichen Quellen auch unter Einbindung der Erzählerfahrungen von Familien oder Gemeindemitgliedern spiegelt die religiöse Heterogenität der Kinder und Familien wider und nimmt diese als Ressource innerhalb diversitäts- und teilhabeorientierter Bildungsprozesse an.⁹⁴¹

3. Über volkstümliche und religiöse Erzählungen findet eine lösungsorientierte und bejahende Auseinandersetzung mit existentiellen Themen und Fragen der Menschheit statt, die Kindern wie Erwachsenen als Ressource dienen kann, um im Sinne der Resilienzförderung Schutzfaktoren aufzubauen und sich damit auch in Krisenzeiten gesund weiterentwickeln zu können.⁹⁴²

4. Der Bildungsbereich *Religion und Ethik* ist in den Bildungsgrundsätzen fest verankert und mit wichtigen Kompetenzen im Bereich der Identitätsbildung, des sozialen Lernens sowie der Friedens- und Werteerziehung verbunden.⁹⁴³ Es stellt sich daher nicht die Frage, ob eine religionssensible Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen stattfinden soll, sondern wie diese innerhalb eines interreligiösen Settings umgesetzt werden kann, so dass alle Kinder gleichberechtigt daran teilhaben können und zugleich die Religionsfreiheit der Familien beachtet wird.

9.8 Jona – elementar! Elementarisierung der Jona-Erzählung unter Einbindung kindertheologischer und interreligiöser Perspektiven für den Lernort Kita

Religionssensible Erzählangebote und Erzählanlässe, die an die Erfahrungen und Fragen der Kinder anknüpfen, bieten Raum für die Einübung philosophischer und religiöser Ausdrucksmöglichkeiten. Die Analyse und Berücksichtigung von unterschiedlichen sozialisatorischen

⁹⁴⁰ Vgl. Schieder, Brigitte: *Märchen trifft Bibel. Mit Weisheitsgeschichten Resilienz und Lebenskompetenz fördern. Praxismodelle für Schule und Katechese* (2014), insb. 17–36.

⁹⁴¹ Die im Folgenden elementarisierte Jona-Erzählung unter Einbindung der Textvorlagen und Wirkungsgeschichten innerhalb der abrahamitischen Religionen stellt von daher nur einen ersten methodisch-praktischen Baustein innerhalb eines zu konzipierenden vielfältigen Erzählkanons dar, der an die heterogenen Erfahrungen von Kindern im Bereich des Religiösen sowie ihre jeweils unterschiedlichen Lebensbedingungen in Bezug auf soziale Integration, Mitbestimmung, Selbstkonzept, sozioökonomischer Status sowie Erfahrungen von Ausgrenzung, Gewalt oder anderen destabilisierenden Faktoren anknüpft und somit allen Kindern als stärkende Ressource dienen kann.

⁹⁴² Vgl. Opp, Günther / Fingerle, Micheal: *Was Kinder stärkt*. (2008).

⁹⁴³ Vgl. Kapitel 5.7 dieser Arbeit.

Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, ist dabei konstitutiv, um die Teilhabechancen aller Kinder zu verbessern.

Die nachfolgende Elementarisierung der Jona-Erzählung unter Einbezug kindertheologischer, interreligiöser, soziologischer, entwicklungspsychologischer und erzähltheoretischer Perspektiven beginnt sachlogisch begründet zunächst mit den elementaren Erfahrungen. Zum einen, da aus einem subjekt- und teilhabeorientierten Bildungsverständnis, das vom Kind und seiner Lebenswelt ausgeht, die Erfahrungsdimension eine besondere Berücksichtigung erfährt. Zum anderen lassen sich daran anknüpfend auf der Grundlage einer weiten Definition von Religion und religiöser Bildung als Teil der Allgemeinbildung religiöse und interreligiöse Lernangebote in einem interreligiösen Lernumfeld nur erfahrungsorientiert und erfahrungsbezogen konzeptionieren, wenn sie die religionssensible Begleitung *aller* Kinder zum Ziel haben. Drittens setzt die Methode des erfahrungsorientierten religiösen Erzählens eine detaillierte Analyse der Erfahrungsdimensionen voraus.

9.8.1 Elementare Erfahrungen

Biblische Geschichten sind Erfahrungsgeschichten, und daher ist auch die Jona-Erzählung ein exemplarisches Beispiel dafür, wie sich elementare Gott-Mensch-Erfahrungen in Beziehung zu Schlüsselerfahrungen der Gegenwart setzen lassen, indem sie „in ihnen Resonanz finden“⁹⁴⁴. Über die Erfahrungen des Propheten werden Zugänge zu den religiösen Vorstellungen, zu den „großen Fragen im Aufwachsen der Kinder“⁹⁴⁵, hergestellt. Insbesondere die Frage nach dem Grund ethischen Handelns wird über die Geschichte des Jona und seine Erfahrungen mit einem barmherzigen Gott, der Gnade vor Recht ergehen lässt, elementar thematisiert. Ebenso lässt sich über eine interreligiöse Öffnung zur jüdischen, christlichen und islamischen Erzähltradition der Frage nach der Religion der anderen – Warum glauben manche Kinder an Allah? – im Sinne eines Entdeckens gemeinsamer Wurzeln und Gottesbilder und verschiedener sprachlicher sowie inhaltlicher Akzentuierungen und ritueller Einbindungen der Erzählung auf die Spur kommen.⁹⁴⁶

Dabei ist es didaktische Aufgabe, eine Theologie für Kinder (Jona-Erzählung, erfahrungsbezogener narrativer Input) zu entwickeln, die Raum für die Theologie der Kinder (Kinder als

⁹⁴⁴ Schweitzer, Friedrich / Haen, Sara / Krimmer, Evelyn: *Elementarisierung 2.0* (2019), 72.

⁹⁴⁵ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 49.

⁹⁴⁶ Vgl. ebd., 49 f.

aktive Konstrukteure mit eigenen Verstehens- und Deutungsleistungen) lässt, und diese dann in einer Theologie mit Kindern in Form von Gesprächen, Spiel- und Kreativphasen sowie im sozialen Handeln innerhalb des Kitaalltages weiterzuentwickeln.

Die Analyse der Erfahrungsdimension gelingt unter anderem über empirische Erhebungen, die Aufschluss darüber geben, wie Kinder die Jona-Erzählung verstehen und interpretieren. Die Gesprächsbeiträge von Grundschulkindern in Auseinandersetzung mit der Jona-Erzählung machen in dieser Hinsicht deutlich,⁹⁴⁷ dass über die elementaren Erfahrungen, die Jona mit Gottes Barmherzigkeit macht, bereits jüngere Grundschul Kinder einen „lebensweltlich einholbaren Lerngewinn erzielen“⁹⁴⁸: Die befragten Kinder können die innere Zerrissenheit Jonas – das Hin- und Hergerissen-Sein zwischen seiner Angst und seinem Zorn auf der einen Seite und dem Handeln sowie den Beweggründen Gottes auf der anderen Seite – sehr gut nachempfinden und verbalisieren.⁹⁴⁹ So trifft die Aussage eines der Kinder – „Aber eigentlich weiß er, dass ihm Gott dabei auch helfen kann – wenn Gott einen so großen Sturm schickt, dann kann er Jona auch in Ninive helfen.“⁹⁵⁰ – eine zentrale Frage, die der Jona-Text aufwirft. „Jona formuliert Lippenbekenntnisse, bleibt aber in seinen Handlungen hinter seinem Gottesbekenntnis zurück.“⁹⁵¹ Weitere Aussagen der Kinder, wie „Gott hat Recht, aber Jona hat auch ein bisschen Recht.“⁹⁵², „Wenn jemand ein Riesenunrecht getan hat, dann muss er dafür bestraft werden.“⁹⁵³ oder „Jona hat Mitleid mit dem Busch und Gott hat Mitleid mit der Stadt. Sie sind ja auch Gottes Kinder, deshalb wollte er sie nicht zerstören.“⁹⁵⁴ verdeutlichen, dass die Kinder, angeregt durch die Jona-Erzählung, darüber nachdenken, welche Zumutungen mit dem Glauben an einen liebenden und barmherzigen Gott verbunden sein können – sie setzen sich mit der innerhalb der Erzählung implizit angesprochenen Theodizee-Frage auseinander. Gleichzeitig empfinden die Kinder zwar auch die moralische Perspektive nach (und damit verbunden Jonas Vorstellungen von Gerechtigkeit sowie seine darin begründete Wut, denn diese entspricht ihrer eigenen entwicklungsbedingten Vorstellung von Gerechtigkeit und regelgeleitetem Handeln), können die Erzählung aber dennoch theologisch deuten und somit

⁹⁴⁷ Vgl. Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 200–205.

⁹⁴⁸ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 61.

⁹⁴⁹ Vgl. Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 200 ff.

⁹⁵⁰ Ebd., 200.

⁹⁵¹ Ebd., 202.

⁹⁵² Ebd., 204.

⁹⁵³ Ebd., 201.

⁹⁵⁴ Ebd., 201.

ihren eigenen Zugang zur elementaren theologischen Struktur und frohen Botschaft der Jona-Erzählung finden: Der allmächtige und barmherzige Gott möchte das Wohl aller Menschen.⁹⁵⁵

Der Ausdruck „*alle[r]* Menschen“ wird dabei auch auf der Grundlage eigener Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion in einer pluralen Lebenswelt beziehungsweise interreligiösen oder interkulturellen Fragestellungen gedeutet: „Die Geschichte wollte klarmachen, dass Gott für alle Menschen da ist [...] Dass Gott auch für Ausländer da ist, [...]“⁹⁵⁶

Diese Perspektive kann insbesondere über eine interreligiöse Erschließung und intertextuelle Öffnung der Erzählung Anknüpfungspunkte finden, wenn innerhalb des narrativen Angebotes deutlich wird, dass die Erzählung jüdische, muslimische und christliche Gläubige miteinander verbindet, denn sie alle glauben an den einen Gott, der barmherzig und gütig ist, dessen universales Mitgefühl stärker wiegt als der Ruf nach Gerechtigkeit, Anklage und Strafe.

Dieses bedingungslose Angenommen-Sein und Geliebt-Werden von Gott kann Kindern im Vorschul- und Grundschulalter, in dem sie sich im Rahmen ihres psychosozialen Entwicklungsprozesses immer wieder zwischen Initiative und Werkssinn auf der einen Seite und Schuld- und Minderwertigkeitsgefühl auf der anderen Seite bewegen,⁹⁵⁷ in der Zeit, in der sie sich viele Fragen zu den Fähigkeiten und Grenzen des Selbst und der Anderen stellen, Hoffnung und Zuversicht dahingehend schenken, dass Angst- und Schuldgefühle überwunden werden können und das eigene Handeln stetig überdacht und verändert werden kann: „Ich würde mich eigentlich ganz gut freuen, dass sie sich gebessert haben und dass Gott freundlich ist.“⁹⁵⁸ Der „lebensweltlich einholbare Lerngewinn“ ist für die Kinder unmittelbar nachzuvollziehen und liegt in der befreienden und Hoffnung spendenden Botschaft eines gütigen, liebenden und fürsorglichen Gottes: „Die Geschichte von Jona wurde aufgeschrieben, dass die Menschen wissen, dass Gott ihnen immer hilft. Damit sie an ihn glauben können.“⁹⁵⁹

Die Erzählung des Propheten Jona lädt durch ihre Lehrstellen, Ambivalenzen und Brüche besonders dazu ein, über die Ehrfurcht vor dem Leben, verantwortungsvolles Handeln und ein

⁹⁵⁵ Vgl. ebd., 204. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die theologischen Deutungen von Zweitklässlern zur Kain- und Abel-Erzählung (Herrmann, Hans-Jürgen: *Zweitklässler über Kain und Abel* (2004), 35–43), die der Leiter der Studie wie folgt deutet: „Diese Schwerpunktsetzung verhält sich umgekehrt proportional zu der verbreiteten Verantwortungsethik von Erwachsenen [...] Vielleicht können diese Kinder uns animieren, den Himmel wieder sehen zu lernen und theologisch zu denken“ (ebd., 41).

⁹⁵⁶ Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 202.

⁹⁵⁷ Vgl. die dritte Entwicklungsphase „Initiative versus Schuldgefühl“ (3–5 Jahre) und die vierte Entwicklungsphase „Werkssinn versus Minderwertigkeitsgefühl“ (5–13 Jahre) im Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.

⁹⁵⁸ Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 201.

⁹⁵⁹ Ebd., 205.

mitfühlendes Miteinander nachzusinnen und in den Austausch zu kommen, und bietet den Kindern eine theologische Antwort auf die Theodizeefrage an, ohne dabei die offen bleibenden Fragen und damit verbundenen Gefühle von Angst und Wut auszublenden. Insbesondere dieser offene und erfahrungsorientierte Zugang zu religiösen Erzählungen, der alle Fragen und Zweifel mitaufnimmt, ermöglicht ein Philosophieren und Theologisieren mit Kindern, „welches die ganze Breite religiöser Erfahrungen miteinbezieh[t]“⁹⁶⁰ und somit dazu anregt, (inter)religiöse und säkulare Perspektiven in den Dialog treten zu lassen, denn:

Beide Perspektiven stehen sich nicht in einer bloß neutralen Beobachterrolle oder in einer engagierten Glaubenshaltung gegenüber. Vielmehr kann auch das zunächst rein innerweltliche Denken Grund- und Grenzfragen nicht ausweichen, und umgekehrt kann sich der Glaube dem Denken nicht entziehen.⁹⁶¹

Eine erfahrungs- und sozialisationsbezogene Öffnung religiöser Erzählungen entspricht der Denk- und Zugangsweise von Kindern und bietet diesen Anregungen zum Mit- und Weiterdenken.

Insbesondere Kinder, die in Familien aufwachsen, die eine eher distanzierte oder zweifelnde Vorstellung von Gott und Religion haben und dadurch selbst keine eigenen Gottesvorstellungen entwickeln,⁹⁶² können über die Jona-Erzählung einen Zugang zu einem liebenden und fürsorgenden Gottesbild bekommen und zugleich über die Figur des Jona erfahren, dass ein Zweifeln und Hadern mit Glaubensvorstellungen und Gottesbildern, so wie es ihnen vielleicht aus ihrem familiären Umfeld bekannt ist, bereits in den Anfängen der Religionen Thema war und auch heute noch viele Menschen beschäftigt. Nicht zuletzt erfahren sie über eine wertschätzende Haltung und individuelle Begleitung der pädagogischen Fachkräfte in Anknüpfung an ihre jeweils eigene religiöse Sozialisation eine bedingungslose Annahme ihrer Person, die nicht von ihrem Glauben oder ihrer Konfession abhängig ist. Zugleich können sie ebendiese bisherigen Erfahrungen angeregt durch das Erzählangebot und im Austausch mit der Gruppe und weiterführenden ganzheitlichen postnarrativen Angeboten weiterentwickeln.

Das bedingungslose Angenommensein, Zutrauen und Zuversicht werden auf diese Weise über die zwischenmenschliche Ebene innerhalb des interaktiven Erzählangebotes transportiert und sind nicht zwingend an theologische Deutungen gebunden. Darüber hinaus wird über die

⁹⁶⁰ Martens, Ekkehard: *Kinderphilosophie und Kindertheologie* (2008), 46.

⁹⁶¹ Ebd., 46

⁹⁶² Vgl. De Roos, Simone A.: *Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern* (2002), 42-56.

Rettung des Jona und über die Umkehr der Nineviten die Zuversicht transportiert, dass am Ende doch alles gut wird, auch wenn die Lage schwierig ist und Menschen Fehler machen. An diese Erfahrungen können Kinder anknüpfen, indem sie im Umgang mit Streit und Versöhnung, mit Ängsten und Sorgen sensibel begleitet werden und über verschiedene Selbstwirksamkeitserfahrungen Vertrauen in die eigenen Stärken gewinnen.

9.8.2 Elementare Zugänge

Mit der Dimension der elementaren Zugänge ist aus kindertheologischer Perspektive eine Haltung verbunden, die den Kindern und ihren besonderen Verstehens- und Ausdrucksweisen mit Anerkennung und Neugier gegenübertritt. In der Begegnung mit religiösen Erzählungen eröffnen sich diese Zugänge über eine offene und dialogorientierte Erzählhaltung und Erzählweise, die die Kinder über Blickkontakt, Erzählpausen, Zwischenfragen, Wiederholungen und Auslassungen, Sprache, Betonung, Mimik und Gestik dazu einlädt, in die Geschichte einzutauchen, an bereits vorhandene Erfahrungen über innere Bilder anzuknüpfen, sich emotional berühren zu lassen sowie auftauchende Fragen, Gefühlsregungen und Ideen zum Ausdruck bringen zu können.

In postnarrativen Gesprächen geht es dann insbesondere darum, Kinder als Exeget_innen und Dialogpartner_innen auf Augenhöhe ernst zu nehmen, ihnen Räume zu eröffnen sowie ihre Fragen, Deutungen und Verstehensweisen im Sinne eines Theologisierens mit Kindern zum Ausdruck zu bringen. Dabei sind neben einer wertschätzenden Haltung insbesondere Frage- und Dialogtechniken aus dem Sokratischen Gespräch (Maieutik) ein geeignetes Mittel, um die Verstehens- und Interpretationsprozesse der Kinder unterstützend zu begleiten. Aus der Perspektive einer teilhabeorientierten Kultur des Lernens⁹⁶³ bietet dabei die Neubegründung der Sokratischen Methode nach Leonard Nelson und seinem Schüler Gustav Heckmann geeignete Orientierungspunkte. Leonard Nelson weitet in seinem ‚Neosokratischen Gesprächsmodell‘ das ursprünglich von Sokrates entwickelte Zwiegespräch in ein Gruppengespräch aus. Die Gesprächsleitung übernimmt eine zurückhaltende beobachtende Rolle, aus der heraus sie das Gespräch durch prozesssteuernde, aber inhaltlich nicht lenkende Einwürfe und Fragen vorantreibt und so die Erkenntnisgewinnung der Teilnehmenden in einem maieutischen Prozess unterstützt, indem sie in einer einladenden Atmosphäre gemeinsam mit den Teilnehmenden klärend und sachlich zusammenfasst, dazu anregt, nach Alternativen oder

⁹⁶³ Vgl. auch Kapitel 4.7 der vorliegenden Arbeit.

weiterführenden Gedanken zu suchen, und auch dazu ermutigt, eigene Standpunkte zu überdenken oder weiterzuentwickeln und die Gedanken und Meinungen anderer zu respektieren und wertzuschätzen.⁹⁶⁴ Dies gelingt insbesondere durch die „Kunst des [richtigen] Fragens“, durch Fragen, die zu Klärung, Begründung, alternativem Denken und Weiterdenken anregen.⁹⁶⁵ Die Ausgangs- und Bezugspunkte sind dabei immer konkrete Erfahrungen. Das Gespräch selbst dient als Methode des Erkenntnisgewinnes. Ein Miteinanderdenken in einem von Wertschätzung und Toleranz getragenen Dialog führt zu tieferem Verstehen.⁹⁶⁶ Mit Blick auf die Jona-Erzählung birgt in einem religionsheterogenen Setting insbesondere eine einleitende Hinführung, die auf die Bekanntheit und Wichtigkeit der Geschichte für viele Menschen und Religionen seit langer Zeit hinweist, das Potenzial, möglichst viele Kinder neugierig zu machen und für das narrative Angebot zu motivieren.

Neben den Gesprächen spielen in der frühen Kindheit nonverbale Zugänge eine entscheidende Rolle, die den erwachsenen Lernbegleitungen einen tieferen Einblick in die Denk- und Verstehensweisen der Kinder geben. Die Langzeitstudie *Religiöse Bildung in der Kita* unter der Leitung von Agnes Wuckelt stellt in diesem Zusammenhang wichtige, über eine intensive und kontinuierliche teilnehmende Beobachtung und Dokumentation gewonnene Anknüpfungspunkte an die frühkindliche religiöse Erfahrungs- und Wahrnehmungswelt dar.⁹⁶⁷ In Spielsituationen, Momenten der Stille, über die Betrachtung und Gestaltung von Bildern, über Lieder, Klänge und Musik werden die Theologien der Kinder sichtbar und können sich in einer religionssensiblen Lernumgebung weiterentwickeln.

Die Zugänge zur Theologie des Jona-Buches werden dabei an vielen Stellen deutlich: Kinder im Kitaalter beschäftigen sich mit dem Glauben und Nicht-Glauben an Gott sowie mit den verschiedenen Namen für Gott in den Religionen: „Meine Mama mag Gott nicht. Ich finde Gott toll.“ „Gott ist Allah – und Allah ist Gott. Oder?“⁹⁶⁸

9.8.3 Elementare Strukturen

In Kapitel 9.6 der vorliegenden Arbeit wurden die elementaren Strukturen der Jona-Erzählung auf der Grundlage interreligiöser exegetischer Befunde der abrahamitischen Religionen

⁹⁶⁴ Vgl. Bucher, Anton: *Theologisieren und Philosophieren mit Kindern* (2006), 169.

⁹⁶⁵ Vgl. ebd., 169 f.

⁹⁶⁶ Zur sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustaf Heckmann vgl. Draken, Klaus: *Sokrates als moderner Lehrer* (2011), 25–32.

⁹⁶⁷ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), insb. 61–76, 148–172.

⁹⁶⁸ Vgl. ebd., 25.

dargestellt. Damit wurde die Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte der Jona-Erzählung in einem intra- und interreligiösen Zusammenhang aufgenommen. Im Folgenden werden diese elementaren Strukturen auf die daraus resultierenden didaktischen Implikationen am religionsheterogenen Lernort Kindertagesstätte bezogen.

Über die didaktische Reduktion werden zentrale Theologien der Erfahrungsgeschichte des Propheten Jona im Sinne einer rezeptionsästhetischen Erschließung mit der Erfahrungswelt der Kinder in den Dialog gebracht. Das Ziel besteht zum einen darin, dass sich über die elementarisierte Erzählweise die zentralen theologischen Strukturen als „lebensbedeutsam“⁹⁶⁹ für die Kinder erweisen, zum anderen aber auch darin, „die von den Kindern ausgehenden Elementarisierungsversuche wahrzunehmen und für den weiteren Prozess [...] fruchtbar zu machen.“⁹⁷⁰

Im theologischen Zentrum der Jona-Erzählung stehen Gottes Gnade und Barmherzigkeit, die schöpfungstheologisch durch seine Liebe zu *allen* Geschöpfen begründet ist. Es ist eine Geschichte über das Wesen Gottes – deren elementare Strukturen nicht als Tatsachenbericht vom vermeidlich kleinkindgerechten lieben Gott, der alles wiedergutmacht, zugänglich werden, sondern über ihre subjektive Erfahrungsdimension: Aus der Perspektive des Propheten Jona, über seine Erfahrungen mit diesem barmherzigen Gott können sich die Zuhörenden der elementaren Wahrheit und Bedeutung nähern, die wir aus der Erzählung für den eigenen Glauben und für unser Zusammenleben gewinnen können. Die Geschichte des Propheten Jona wird dann eine Geschichte des Suchens und Entdeckens der Spuren Gottes, wenn gerade die Lehrstellen und Brüche sowie die Momente des Haderns und Zweifelns des Protagonisten Räume eröffnen, die zum Theologisieren, zum Ergründen und Hinterfragen des eigenen Gottesbildes einladen.⁹⁷¹ Zugleich eröffnet eine Erzählweise, die die Kontinuität in der Heilsgeschichte der abrahamitischen Religionen deutlich und erfahrungsbezogen betont, die verbindende und befreiende Botschaft sowohl für das eigene Leben – „Ich bin als Geschöpf Gottes bedingungslos geliebt.“⁹⁷² – als auch für das Zusammenleben in einer multireligiösen Erfahrungswelt: Gott ist für *alle* Menschen da. Er ist der *eine* Gott, der uns verbindet und begleitet und dazu aufruft, Nächstenliebe zu zeigen und zu leben.⁹⁷³

⁹⁶⁹ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 67.

⁹⁷⁰ Ebd., 69.

⁹⁷¹ Vgl. Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 21, 28.

⁹⁷² Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 27.

⁹⁷³ Vgl. ebd., 7.

Darüber hinaus bietet eine erweiterte Erzählperspektive, die insbesondere auch Zugänge zur Buß- und Umkehrthematik in Judentum und Islam ermöglicht,⁹⁷⁴ Anstöße für die Auseinandersetzung mit Schuld und Vergebung und wird somit dem Wunsch nach Regeln, Fairness und Gerechtigkeit von Kindern im Vor- und Grundschulalter gerecht.⁹⁷⁵

Die Geschichte des Propheten Jona ist für eine subjekt- und sozialraumorientierte Erzählperspektive und Erzählweise sehr gut geeignet, um ihren Gegenstandsbezug und ihre Bedeutung für Individuum und Gesellschaft erfahrbar zu machen. Der Subjektbezug kann dabei insbesondere über die didaktische Reduktion der Jona-Erzählung in Richtung der großen Fragen der Kinder erreicht werden. Kinder stellen sich die Fragen: „Warum gibt es auch böse Menschen?“⁹⁷⁶, „Warum lässt Gott Leid und Böses zu?“, „Ist Gott auch bei mir, wenn ich mich schlecht verhalte?“, „Wie stelle ich mir Gott vor?“⁹⁷⁷

Auch der soziale und gesellschaftliche Bezug lässt sich über die Fragen der Kinder herleiten. Kinder fragen sich: „Warum glauben manche Menschen nicht an Gott?“, „Warum glauben Menschen unterschiedlich?“⁹⁷⁸, „Ist es gerecht, wenn Gott alle Menschen liebt?“, „Ist Gott für alle Menschen da?“⁹⁷⁹ Von den Kindern selbst gehen mit diesen Fragen Elementarisierungskriterien aus. Durch eine daran anschließende didaktische Reduktion auf der Strukturebene und ein entsprechend elementarisiertes Erzählangebot werden die Kinder zum Nachdenken, Weiterdenken, Weiterfragen, Diskutieren, Reflektieren angeregt. Die Stärke der konzeptionellen Verbindung von Kindertheologie und Elementarisierung ist die Entwicklung von Bildungsangeboten, die der Forderung gerecht werden, „dass die theologischen Produktionen von Kindern nicht nur als Ausgangspunkt religiöser Bildungsprozesse verstanden werden dürfen, sondern auch das Ziel haben, Kinder und Jugendliche zu weiteren Überlegungen zu inspirieren.“⁹⁸⁰

9.8.4 Elementare Formen des Lernens

Sowohl der Elementarisierungsansatz als auch die Kindertheologie haben die methodischen Fragen zunächst vernachlässigt und sich mit der didaktischen Reduktion auf der einen Seite

⁹⁷⁴ Vgl. Kapitel 9.4 und 9.5 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁷⁵ Vgl. Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 203.

⁹⁷⁶ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 121.

⁹⁷⁷ Ebd., 123.

⁹⁷⁸ Ebd., 124.

⁹⁷⁹ Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 203 f.

⁹⁸⁰ Schambeck: *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (2005), 24.

und der Theologie der Kinder auf der anderen Seite zunächst primär auf inhaltsbezogene und subjektorientierte Kriterien fokussiert. Pädagogische Anregungen wurden daneben nur punktuell aufgelistet oder exemplarisch dargestellt.⁹⁸¹ In der Kindertheologie wird, in Anlehnung an die Kinderphilosophie, insbesondere das sokratische Gespräch als Methode hervorgehoben, das zuvor bereits unter den elementaren Zugängen dargestellt wurde. Friedrich Schweitzer, in der Tradition Friedrich Schleiermachers, kritisiert in diesem Zusammenhang, dass der christliche Glaube [so wie auch andere überlieferte Glaubenslehren]⁹⁸² auf einer Überlieferungsgeschichte fußen, die sich eben nicht allein über das eigene Nachdenken über

„Gott und die Welt“⁹⁸³ erschließt. Aus dieser Perspektive ist das sokratische Gespräch zwar eine sehr wertvolle Methode, um Zugänge zu einer Theologie der Kinder zu erlangen und bei der Konzeptionierung von Bildungsangeboten unter Anerkennung des Eigenwerts dieser Beiträge an diese anzuknüpfen. Eine Theologie mit Kindern sowie eine Theologie für Kinder, aber auch eine didaktische Elementarisierung, können jedoch ohne eine dezidierte Auseinandersetzung mit geeigneten Methoden zur Initiierung und Planung von nachhaltigen religiösen und interreligiösen Bildungsangeboten nicht hinreichend konzipiert werden, da sie sonst die Begegnung mit der Überlieferung der Religionen ausklammern würden. Im Folgenden werden dementsprechend Formen des Lernens dargestellt, die insbesondere dem Bildungsverständnis und den Lern- und Entwicklungsprozessen in der frühen Kindheit entsprechen und sich daher – vom Kind aus gedacht – als elementare Formen des Lernens eignen.

a) Erfahrungsorientiertes Erzählen

Im Zentrum dabei steht das narrative Bildungsangebot rund um die Erzählung des Propheten Jona.⁹⁸⁴ Zahlreiche Beispiele aus der teilnehmenden Beobachtung von Kita-Kindern verdeutlichen, dass sich diese meist sehr motiviert und konzentriert auf Erzählungen einlassen, „vor allem dann, wenn die erzählende Person sie mit hineinnimmt in das Erzählte. Eine gute Erzählung weckt Bilder in den Zuhörenden, macht ‚betroffen‘: Das, was erzählt wird, hat etwas mit mir und mit meinem Leben zu tun!“⁹⁸⁵ Das erfahrungsorientierte Erzählen fördert die

⁹⁸¹ Vgl. Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 74.

⁹⁸² Eigene Ergänzung der Autorin.

⁹⁸³ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 75.

⁹⁸⁴ Mehrperspektivische Zugänge zum Potenzial narrativer Bildungsangebote sind nachzulesen in den Kapiteln 6 und 7 der vorliegenden Arbeit.

⁹⁸⁵ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 161. Vgl. ergänzend ebd., 28, 63, 98.

religiöse Orientierungs- sowie Sprach- und Ausdrucksfähigkeit der Kinder. Über religiöse Geschichten wird „Gott als Ur- Bezugspunkt“⁹⁸⁶ von Transzendenz und Sinnfragen lebendig.

Im Sinne der Verbindung der Erzählung mit der eigenen Wahrnehmung müssen Kinder ausreichend Raum und Zeit haben, um das Gehörte mit ihrer Erfahrungswelt verknüpfen zu können. Zum einen bezieht sich dies auf den konkreten Erzählakt, auf eine zugewandte, offene Erzählhaltung mit direktem Blickkontakt, einer deutlichen Sprache, die die elementaren Strukturen der Erzählung transportiert, unterstützt durch eine klare Mimik und Gestik, die die Vorstellungswelt der Zuhörenden weckt und zugleich genug Freiräume für die Entstehung eigener Bilder lässt.⁹⁸⁷ Zum anderen sind damit ganzheitliche prä- und postnarrative Formen des Lernens angesprochen, die auf der Einsicht beruhen, „dass in Bildungsprozessen Handeln, Empfinden, Fühlen, Denken, Werte, sozialer Austausch, subjektiver und objektiver Sinn miteinander in Einklang gebracht werden müssen.“⁹⁸⁸ „Kindliche Wahrnehmung ist eine komplexe Wahrnehmung: mit allen Sinnen, mit dem ganzen Körper und der gesamten Gefühlswelt.“⁹⁸⁹ Auch hier weisen empirische Daten aus der religionssensiblen Bildungsdokumentation auf Formen des Lernens hin, die das Kind bei ebendiesen Selbstbildungsprozessen unterstützen. Diese werden im Folgenden aufgelistet:

b) Gestaltete Mitte und Bodenbilder:

Eine gestaltete Mitte, die eine einladende Erzählatmosphäre schafft und über eine Kerze, Blumen, Tücher oder Ähnliches zu Achtsamkeit und Stille einlädt, hilft den Zuhörenden, sich auf das Erzählangebot einzustellen, indem die äußere Ordnung sich auf das Innere überträgt: Eine meditative, stimmungsvolle Lernumgebung lässt die Kinder zur Ruhe kommen, fördert ihre Motivation, Konzentration und Aufnahmefähigkeit und eröffnet Zugänge zur kindlichen Spiritualität in seiner geistigen und leiblich-körperlichen Form.⁹⁹⁰ Darüber hinaus können mit der gestalteten Mitte bereits inhaltliche Aspekte angedeutet werden. Zur Einstimmung auf die Jona-Erzählung geschieht dies beispielsweise über eine große Schatzkiste, die von Symbolen aus den Weltreligionen umkreist ist und auf den gemeinsamen Schatz der religiösen Überlieferungen hindeutet. Ebenso eignen sich Bilderbücher oder Kinderbücher mit

⁹⁸⁶ Schulte, Andrea: *Alltagswissen der Achtjährigen* (2004), 107.

⁹⁸⁷ Vgl. Kapitel 6.7 der vorliegenden Arbeit sowie die konkretisierte Erzählvorlage in Kapitel 9.8.

⁹⁸⁸ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 33.

⁹⁸⁹ Ebd., 35.

⁹⁹⁰ Vgl. ebd., 28 f.

Geschichtensammlungen aus Thora, Bibel und Koran als gestaltete Mitte für interreligiöse Erzählangebote sowie symbolische Verweisgegenstände auf die Motive der jeweiligen Erzählung.⁹⁹¹

c) Malen und Gestalten / Bildimpulse:

Über das Malen von Bildern oder die bildlich-symbolische Gestaltung mit Legematerialien, Figuren sowie Kreativ- und Naturmaterialien verbinden sich Erfahrungen und Wahrnehmungen mit Imaginationen, nehmen Vorstellungen und Denkprozesse Gestalt an und sind Ausdruck der kindlichen Religiosität und ihrer Symbolhaftigkeit.⁹⁹² Auf das Beispiel der Jona-Erzählung bezogen stellen indirekte postnarrative Lernangebote in Form von Legematerialien zur Erzählung⁹⁹³ sowie Stifte und Kreativmaterialien zur Anregung bildlicher Deutungs- und Verarbeitungsprozesse geeignete Impulse dar. Zugleich regen Bilder oder Bilderbücher das eigene Nacherzählen sowie die vertiefte individuelle Auseinandersetzung mit dem Gehörten an, sowohl in der stillen Einzelarbeit als auch in Gesprächen zwischen den Kindern.⁹⁹⁴

d) Materialgestütztes Freispiel und Rollenspiel:

In einer konkreten sozialen Situation, die sich in der Phase der frühen Kindheit meist über das Spiel ergibt, lassen sich in der vertrauten Kindergruppe Denkmuster und Handlungsalternativen probeweise durchspielen sowie „Themen und Weltbilder prozesshaft, dialogisch und konstruktiv konstituieren und konstruieren.“⁹⁹⁵ Das Spiel ist eine Möglichkeit der Beziehungsaufnahme für das Kind. Im Spiel und den darin integrierten Handlungen und Dialogen baut es eine Beziehung zur Welt und zu seinen Mitmenschen auf, empfindet Emotionen nach, handelt gemeinsam aus, begibt sich auf die Suche nach Antworten und entwickelt eigene Vorstellungen und Ideen.⁹⁹⁶

⁹⁹¹ Z.B.: Öze, Özcan: *Yunus' Geschichte* (2018); Käßmann, Margot: *Jona und der große Fisch* (2021); Saniyasain, Khan: *Gutenachtgeschichten aus dem Qu'ran* (2007); Mohagheghi, Hamideh / Steinwede, Dieter: *Was der Koran uns sagt* (2016); Liss, Hanna; Landthaler, Bruno: *Erzähl es deinen Kindern. Die Thora in fünf Bänden* (2014); Steinkühler, Martina; Nascimbeni, Barbara: *Die neue Erzählbibel* (2015); Kaddor, Lamya / Müller, Rabeya: *Der Koran für Kinder und Erwachsene* (2022).

⁹⁹² Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 67–69, 30, 156.

⁹⁹³ Vgl. exemplarisch die Legematerialauswahl von Walter, Ulrich: *Das Buch Jona. Ein prophetisches Buch in (Fasten)Zeiten von Klimawandel und Corona-Virus* (2021) (Online als Filmbeispiel verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=oekUfSIN7nU>.)

⁹⁹⁴ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 162 f. Geeignete Bilder(bücher) sind z.B.: Käßmann, Margot: *Jona und der große Fisch* (2021); Erich Jooß: *Jona, der große Fisch und Ninive* (2020); Öze, Özcan: *Yunus' Geschichte* (2018); Brandt, Susanne / Nommensen, Kai-Uwe: *Jona läuft weg* (2022).

⁹⁹⁵ Dieterich, Veith-Jakobus: *Wie Kinder Schöpfungsgeschichten auslegen* (2004), 30. Vgl. auch Oevermann, Ulrich: *Piagets Entwicklungstheorie* (2000), 30 ff.

⁹⁹⁶ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 154–158.

Ganzheitlich-sinnorientierte religionspädagogische Erzählansätze wie die Kett-Methode⁹⁹⁷ oder *Godly Play*⁹⁹⁸ liefern zahlreiche Anregungen zu einem möglichen Materialangebot, das den Kindern in einer vorbereiteten Umgebung zur individuellen Vertiefung im Freispiel angeboten werden kann, und auch vonseiten der islamischen Religionspädagogik werden vermehrt Materialien entwickelt, die bereits jüngeren Kindern einen spielerischen Zugang zu religiösen Erzählungen ermöglichen.⁹⁹⁹ Damit jedes Kind eigene Zugangs- und Verarbeitungsformen zur Erzählung über das Material findet, wird in Anlehnung an die Beobachtungen der Längsschnittstudie zur religiösen Bildung in der Kita die selbstständige und frei gewählte Beschäftigung mit den Materialien durch das Kind einem stark vorstrukturierten und angeleiteten Einsatz des Materials in vorgegebenen Erzähleinheiten vorgezogen: „Orientiert sich die pädagogische Fachkraft stark an diesen Vorlagen, lässt bereits das Erzählen, aber vornehmlich die Arbeit mit den Bodenbildern wenig oder gar keinen Raum für die Selbsttätigkeit des Kindes.“¹⁰⁰⁰ Insbesondere im Erfahren von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit und Freiheit kann das Kind Gotteserfahrungen machen, die von Vertrauen und Zusage getragen sind – Erfahrungen, die auch in der Geschichte des Propheten Jona eine elementare theologische Struktur bilden.

Darüber hinaus stellt das Rollenspiel im Kleinkind- und Vorschulalter eine wichtige Möglichkeit dar, die eigene Erfahrungswelt durch spielerisches Probehandeln zu erweitern, Neues auszuprobieren, Grenzen zu verschieben, Rollen aufzubrechen und Ängste oder Hindernisse zu überwinden.¹⁰⁰¹ Neben der teilnehmenden Beobachtung und responsiven Begleitung der Rollenspiele unter den Kindern, die sich möglicherweise in Anknüpfung an die Jona-Erzählung ergeben, bietet sich insbesondere die elementare Thematik „Schuld und Vergebung“ an, um über die Form des Rollenspiels verschiedene Situationen des „Regelverstoßens“ oder „nicht-sozialen Verhaltens“ aus dem Alltag zu spielen, im Zuge des Spiels gemeinsam Alternativen zu entwickeln und Formen der Vergebung und des Wiedergutmachens zu erproben.

⁹⁹⁷ Vgl. ebd., 135 f.

⁹⁹⁸ Vgl. Kapitel 6.8.2 der vorliegenden Arbeit. Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 142 f.

⁹⁹⁹ Vgl. z.B. das *Godly-Play*-Material zu den Glaubensgeschichten der Diakonie Lindenwerkstätten oder das interaktive Holzspiel / Puzzle Prophet Yunus vom islamischen Spielverlag hima-toys.

¹⁰⁰⁰ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 137.

¹⁰⁰¹ Vgl. ebd., 65 f.

e) Bewegungsangebote / Bewegungseinsatz in Form von Mimik und Gestik:

„Bewegung dient dem Wahrnehmen und dem Erkennen von Welt und Wirklichkeit mit dem ganzen Körper“¹⁰⁰² Auch Erzählungen lassen sich postnarrativ noch einmal in Bewegung intensiv erfahren: „Als die Erzählung [...] in Bewegung umgesetzt wird – die Kinder laufen, fahren mit dem Schiff, klettern auf einen Berg oder kriechen durch den Bauch des Wals –, ist der Junge mit Begeisterung dabei. Er bittet dreimal um Wiederholung der einzelnen Szenen.“¹⁰⁰³ In den Erzählangeboten regt eine präzise ausgewählte Mimik und Gestik die kindliche Vorstellungskraft und damit verbunden die Entstehung innerer Bilder an, die dann wiederum vom Kind im Rahmen eines mimetischen Prozesses vergegenwärtigt werden: „Die Dynamik einer Erzählung und die Geschichte des Handlungsträgers werden körperlich nachempfunden und zugleich verinnerlicht.“¹⁰⁰⁴

f) Lieder, Melodien und Rhythmik:

Kinder sind musikalisch und können schon sehr früh, im Säuglingsalter, im Takt mitwippen oder klatschen. Beim gemeinsamen Singen von Liedern zeigen sich Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter überwiegend hoch motiviert und engagiert, denn durch das Singen werden Glückshormone ausgeschüttet. Zudem fördern das gemeinsame Singen und Musizieren das Zugehörigkeitsgefühl, emotional-soziale Kompetenzen, Wahrnehmung, Konzentration, Merkfähigkeit sowie die sprachliche Bildung.¹⁰⁰⁵ Spiel- und Bewegungslieder unterstützen darüber hinaus die motorischen Fähigkeiten des Kindes. Im Kitaalltag dienen wiederkehrende Lieder und Melodien zur Einleitung und Untermalung von Ritualen zudem als Orientierungshilfen im Tagesgeschehen.

In der Langzeitstudie zur religiösen Bildung in der Kita wird deutlich, dass Kinder über religiöse Lieder Zugang zu theologischen und ethisch-moralischen Themen und Fragestellungen gewinnen und diese in Gesprächen, Spielen und Aktivitäten weiterentwickeln.¹⁰⁰⁶ Die Einführung und ritualisierte Einbindung von Liedern bietet sich daher auch zur ganzheitlichen, sinnorientierten Anreicherung narrativer religiöser Bildungsangebote an.¹⁰⁰⁷

¹⁰⁰² Ebd., 165.

¹⁰⁰³ Ebd., 165; vgl. auch Helms-Pöschken, Martina: *Kinderbibelgeschichten* (2021).

¹⁰⁰⁴ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 166.

¹⁰⁰⁵ Vgl. z.B. Perry, J.C.: *Music in early childhood education* (1995), 231 ff. Bastian, Hans-Günter: *Kinder optimal fördern mit Musik* (2016); Hirler, Sabine: *Wahrnehmungsförderung* (2012), insb. 9–43.

¹⁰⁰⁶ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 34.

¹⁰⁰⁷ Vgl. z.B. speziell zur Jona-Erzählung das Singspiel von Jürgen Kleinsorge und Lebrecht Heidenreich, zur musikalischen Aufnahme der elementaren theologischen Strukturen des Jona-Buches eignen sich auch folgende Lieder: Gottes Liebe ist so wunderbar (Melodie: Oh rock my soul in the bosom of Abraham), Gott hat

g) Gebet und Meditation:

Kinder im Klein- und Vorschulalter beteiligen sich vielfach konzentriert und enthusiastisch an gemeinsamen Gebetszeiten wie dem Tisch- oder Dankgebet sowie den damit verbundenen Gebets- und Segensgesten.¹⁰⁰⁸ Sie scheinen die tiefere Dimension, die in der Gebetshandlung als erfahrbare und zum Ausdruck kommende Gott-Mensch-Beziehung liegt, in Abgrenzung zu Alltagsgesten und Alltagssprache intuitiv zu spüren. Ähnliches gilt für verschiedene Formen der Meditation und Stille-Übungen:¹⁰⁰⁹ „Stille, Meditation und Gebet gehören zum Wesen von Religionen. Glaube ist nicht abstrakt oder etwas rein Geistiges, sondern kommt im Nach-Sinnen, im Sich-Konzentrieren und schließlich im Gebet zum Ausdruck.“¹⁰¹⁰

In Anknüpfung an die elementaren Strukturen der Jona-Erzählung können beispielsweise Meditationsübungen und Gebetsrituale angeboten werden, die je nach religiöser Sozialisation und Vorerfahrung (Alltagserfahrungen, religiöse Erfahrungen, konfessionelle Erfahrungen)¹⁰¹¹ sowohl Dank und Lobpreis für die allumfassende Barmherzigkeit Gottes ausdrücken können als auch schöpfungsethische Dank- und Achtsamkeitsgedanken, Bitten um Vergebung, mutmachende oder tröstende Worte und Symbole als Botschaften der Hoffnung.¹⁰¹²

Freiwilligkeit sowie die Möglichkeit zur individuellen Ausübung und Gestaltung von Gebet, Meditations- und Stillephasen sind dabei im Hinblick auf eine interreligiöse und subjektorientierte Erziehung und Bildung konstitutiv.

h) Gemeinsames Feiern:

Gemeinschaftsrituale wie das gemeinsame Feiern „stellen einen körperlichen und sinnlichen Bezug zu Zeit und Welt dar.“¹⁰¹³ In der Festzeit erfreuen sich die Teilnehmenden gemeinschaftlich am Schönen und am Leben. Kinder genießen diese Fest-Zeiten als besondere Momente und nehmen diese immer wieder in ihrem eigenen Spiel auf.¹⁰¹⁴ Im Anschluss an die Thematisierung der Jona-Erzählung kann zum Beispiel ein kleines Gruppenfest als „Dankesfeier“ gefeiert werden: Durch bewegte Lieder, Spiele, Momente der Stille und des Gebetes

alle Menschen auf der Erde lieb (M/T: Martin Wolters 2020), Gott hört dein Gebet (OT: Mark Heart dt. T.: Christoph Zehendner, Originaltitel: He will listen to you).

¹⁰⁰⁸ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 90, 111, 166 f.

¹⁰⁰⁹ Vgl. ebd., 170 f.

¹⁰¹⁰ Ebd., 170.

¹⁰¹¹ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff. sowie Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰¹² Dieser Aspekt kann insbesondere auch über das Bittgebet des Jona sowie über die Bitt- und Bußtraditionen der abrahamitischen Religionen im Kontext der Jona-Erzählung zugänglich werden.

¹⁰¹³ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), 96.

¹⁰¹⁴ Vgl. ebd., 97 f.

sowie ein gemeinsames Festessen erfahren die Kinder mit allen Sinnen: Gott liebt uns alle. Er vergibt und verzeiht. Dafür wollen wir Danke sagen.

Bei der gemeinsamen Feier kommt die verbindende theologische Perspektive der abrahamitischen Religionen leiblich-sinnlich zum Ausdruck: Gottes Gnade, Barmherzigkeit und Güte ist Anlass zu Festzeit und Freude. Nicht religiös sozialisierte Kinder erfahren über die Einbindung nicht explizit religiöser oder theologischer Impulse Teilhabe und Wertschätzung.¹⁰¹⁵

9.8.5 Elementare Wahrheiten

Die Frage nach den elementaren Wahrheiten ist unmittelbar mit der Frage des Glaubens, mit dem Sich-auf-etwas-Verlassen- oder -Einlassen-Könnens verbunden. Aus Gesprächsbeiträgen von Grundschulkindern geht hervor, dass diese in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen des Propheten Jona, der mit seinem Glauben und seinem Gottesbild hadert, zum Nachdenken über ihr eigenes Gottesbild, ihren Glauben und ihr Verständnis von Gerechtigkeit angeregt werden. Dabei schwanken die Kinder aufgrund ihres Gerechtigkeitskonzeptes, das von „do-ut-des“ als grundlegende Strategie von sozialem Verhalten geprägt ist und somit auch ihre Gottesvorstellungen beeinflusst, zwischen Empathie und Verständnis für das Verhalten und den Zorn des Propheten auf der einen Seite und der Rede von sowie den Glauben an einen guten und barmherzigen Gott, der alle Menschen liebt, auf der anderen Seite.¹⁰¹⁶

Die Kinder setzen sich in der Begegnung mit der Jona-Erzählung demnach explizit mit der Frage nach elementaren Wahrheiten, mit dem eigenen Glauben und damit verbundenen Gottesvorstellungen auseinander und finden eigene elementare Zugänge zur Einsicht, dass unsere Vorstellungen von moralischem Handeln und Gerechtigkeit unmittelbar zu Anfragen und Zweifeln führen: „Die von Jona implizit aufgeworfene Theodizee-Frage, wie viel Leid Gott ungestraft zuzulassen bereit ist, wird auch zur Hauptfrage der Kinder und führt zu einem intensiven Nachdenken darüber, wie Gott ist.“¹⁰¹⁷

Die Gesprächsbeiträge der Kinder zeigen dabei an mehreren Stellen auf, dass diese mit dem Handeln Gottes hadern, es als nicht gerecht empfinden. Die Erfahrungen des Propheten knüpfen somit unmittelbar an ihre eigene Erfahrungswelt an. Dennoch finden sie auch individuelle Zugänge zur theologischen Deutung der Erzählung, zur befreienden Botschaft, dass Gottes

¹⁰¹⁵ Zum Beispiel Vorspielen von Rollenspielen oder Lieder zu Streit- und Versöhnung, Meditative Texte, Lieder oder Legebilder zum achtsamen Umgang mit der Natur etc.

¹⁰¹⁶ Vgl. Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten* (2004), 200–205.

¹⁰¹⁷ Ebd., 205.

Mitleid und Barmherzigkeit so groß ist, dass sie allen Menschen Hoffnung schenkt, auch in schwierigen Situationen. Gottes Barmherzigkeit ist in der Liebe zu seiner Schöpfung begründet und schließt alle Menschen ein. Gott verzeiht und schenkt den Menschen somit den Mut und Willen zur Umkehr.¹⁰¹⁸

Sowohl aus einer kindertheologischen als auch aus einer interreligiös geöffneten theologisch-exegetischen Perspektive heraus ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, wie eng die Theologien der Kinder in Beziehung zu den in den Kapiteln 9.6 zusammengefassten elementaren theologischen Strukturen einer intra- und intertextuellen Erschließung der Jona-Erzählung in den abrahamitischen Religionen und der damit verbundenen Kontinuität der Heilszusage und der Rede vom guten und barmherzigen Gott gesetzt werden können. In einer gemeinschaftsstiftenden und zur Interaktion einladenden Erzählsituation können sich die Kinder dialogisch mit ebendieser theologischen Wahrheit auseinandersetzen. Insbesondere die durch die interreligiöse Perspektive gewonnene Erweiterung der christlichen Lesart, die sich vornehmlich mit der persönlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben sowie dem damit verbundenen Gottesbild beschäftigt, eröffnet eine theologische Schwerpunktsetzung in Richtung Buße und Umkehr. Sowohl im Koran als auch in der rituellen Einbindung der Jona-Erzählung am jüdischen Feiertag Jom Kippur finden sich Anknüpfungsmöglichkeiten für den entwicklungsbedingten Wunsch der Kinder nach Gerechtigkeit: „Sie haben sich ja gebessert“¹⁰¹⁹, diese Beteuerung war für die Kinder deshalb so zentral, weil sie Gottes Mitleid rechtfertigt. Ohne diesen Entschuldigungsgrund würde in einem Alter, in dem Regeln, Gebote, fairer Austausch und Vereinbarungen wichtig sind, der Anschein eines willkürlich agierenden Gottes zum Problem werden.“¹⁰²⁰

Insbesondere über eine intra- und interreligiöse Öffnung der Jona-Erzählung werden die elementaren Wahrheiten, die zentralen Glaubensaussagen der abrahamitischen Religionen deutlich: Der barmherzige Gott zeigt sich *allen* Menschen immer wieder in seiner mitfühlenden und rettenden Gestalt (Kontinuität der Heilsgeschichte). Dank des Glaubens an diesen guten Gott sind die Menschen dazu bereit, Reue zu zeigen und umzukehren (hebr. *teschuwa*). Kinder, die in einer multireligiösen Lebens- und Erfahrungswelt aufwachsen und in ihrem familiären und sozialen Nahraum nicht unbedingt mit einem Glauben an Gott konfrontiert wurden, sind in diesem Zusammenhang auf die Zusage und positive Verstärker angewiesen, die ihnen

¹⁰¹⁸ Vgl. ebd., 200–205.

¹⁰¹⁹ Ebd., 203.

¹⁰²⁰ Ebd., 203.

das Selbstvertrauen schenken, anderen zu vergeben, Situationen verändern zu können und auch schwierige Aufgaben zu bewältigen und sollten die Nicht-Religiosität ihrer Familie im Austausch mit der Gruppe nicht als defizitär empfinden. Gemeinsam und auch im engen Austausch mit den Eltern kann sich auf Spurensuche begeben werden, welche Werte, Rituale, familiäre und persönliche Ressourcen dem jeweiligen Kind Vertrauen, Hoffnung und Mut schenken. Gegebenenfalls kann das Kind an ebendiese positiven Erfahrungen anknüpfen und nach und nach ein eigenes von Vertrauen und Freiheit getragenes Gottesbild entwickeln. Auch Kinder, die Vernachlässigung, Unterdrückung, Verlust, Armut oder Gewalt erfahren haben, benötigen eine sensible Begleitung insbesondere über vertrauensvolle Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften, sowie ausreichend Zeit und Raum, um sich mit den Motiven der Erzählung ganzheitlich auseinanderzusetzen.¹⁰²¹ Gemäß eines salutogenetischen Ansatzes ist es das Ziel jedes Kind dabei zu unterstützen, Resilienz als psychologische Widerstandsfähigkeit zu entwickeln, damit es, trotz gegebenenfalls vorhandener Risikofaktoren, ein positives Selbstkonzept und tragfähige soziale Beziehungen aufbauen kann.¹⁰²²

9.9 Jona läuft davon! – Erzählvorlage

Die Geschichte, die ich dir heute erzähle, ist schon sehr, sehr alt. Schon vor über 2000 Jahren haben sich die Menschen davon erzählt. In vielen Ländern, den Großen und den Kleinen, Kindern und Erwachsenen. Weit gereist ist sie, diese Geschichte. Ich erzähle sie mit meinen eigenen Worten, so wie ich es mir vorstelle.

Folgendes ggf. situationsorientiert erst postnarrativ in kindertheologischen Gesprächen aufgreifen, damit der Einleitungstext nicht zu lang wird:

Es ist eine Geschichte, die davon erzählt, dass Menschen nicht immer das Richtige tun. Eine Geschichte, die von Streit, Ungerechtigkeit, Angst und vom Weglaufen handelt.

Interreligiöse / interkulturelle Perspektive: Schriftverbundenheit und theologische Parallelen der abrahamitischen Religionen

Religionspädagogische Perspektive: dreistufiger Religionsbegriff = existentielle Erfahrungen; Entwicklungspsychologische Perspektive: Spendet die Erzählung Mut zur Initiative u. Vertrauen, dass die eigenen Schuld-

¹⁰²¹ Vgl. Biesinger, Albert / Schweitzer Friedrich (Hg.): *Religionspädagogische Kompetenzen* (2013), 44.

¹⁰²² Vgl. Bucher, Anton u.a. (Hg.): *Mittendrinn ist Gott* (2002), 72.

Vielleicht hast auch du das schon mal erlebt: Streit, Ungerechtigkeit oder andere Situationen, in denen du am liebsten davongelaufen wärst?

und Angstgefühle überwunden werden können? Eröffnet sie Zugang zu Erfahrungen, die sich mit Fähigkeiten u. Grenzen sowohl im Hinblick auf das Selbst als auch auf die Anderen auseinandersetzen? Vermitteln die Geschichten Zuversicht und Zutrauen, auch schwierige scheinbar unmögliche Aufgaben lösen zu können bzw. auch im Scheitern angenommen zu werden? (Initiative versus Schuldgefühl (3-5 Jahre) Werkssinn versus Minderwertigkeitsgefühl (5-13 Jahre))¹⁰²³

Es ist eine Geschichte, die von Gott und den Menschen erzählt, von Allah oder Jahwe. Viele Namen hat Gott in den verschiedenen Sprachen und Religionen. Überall auf der Welt gibt es Menschen, die glauben an Gott – an Allah. Sie beten zu ihm und sprechen mit ihm.

Kindertheologische Perspektive: Die großen Fragen im Aufwachsen der Kinder¹⁰²⁴: Warum glauben manche an Gott und andere an Allah? Entdecken gemeinsamer Wurzeln/ Gottesbilder / Glaubenspraxis

Interreligiöse / interkulturelle Perspektive

So war es damals, und so ist es heute noch. Viele Menschen verlassen sich darauf, dass Gott für sie da ist und ihnen in schwierigen Situationen hilft. Sie danken Gott auch für all das Schöne in dieser Welt, für die Natur, die Tiere und für die lieben Menschen, mit denen wir gerne zusammen sind. Vielleicht kennst du auch Menschen, die von Gott, Allah oder Jahwe erzählen, die in die Kirche oder die Moschee gehen und beten?

Religionspädagogische / Entwicklungspsychologische Perspektive (dreistufiger Religionsbegriff = religiöse und konfessionelle Erfahrungen)

Aber manchmal ist das gar nicht so einfach mit Gott. Manchmal sind Menschen verzweifelt und zweifeln dann daran, ob es überhaupt einen Gott gibt?

Kindertheologische Perspektive: Kinder wählen gerne biblische Geschichten aus, in denen es um Brüche u. Konflikte geht, da diese ihnen ein Heilsangebot zum Umgang mit schwierigen Situationen offerieren.

¹⁰²³ Siehe S.212 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰²⁴ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 49–50.

Dieses ziehen sie einem stark harmonisierenden Menschen- und Gottesbild vor.¹⁰²⁵

Und genau davon erzählt diese Geschichte auch.

Je nach Erzählsituation und Gruppenkonstellation die Erzählung direkt hier fortsetzen.¹⁰²⁶

Es wird erzählt von einem jungen Mann, der hieß Jona, oder auch Yunus, wie er in der arabischen Sprache genannt wird.

Interreligiöse / interkulturelle Perspektive

Jona erzählte gerne. Am liebsten erzählte er Geschichten über Gott – auf den Märkten, den Straßen, auf Wiesen und Feldern erzählte er, und die Menschen hörten ihm gerne zu.

Kulturhistorische / narrative Perspektive: Religionen als Erzählgemeinschaften. „Erzählen verbindet“

Doch dann kam ein merkwürdiger Tag.

Jona war so, als würde er eine Stimme hören, ganz deutlich in seinem Ohr. Ganz tief drinnen – obwohl er niemanden sehen konnte, der in seiner Nähe war.

„Jona, ich brauche dich. Geh für mich nach Ninive in die große, reiche Stadt. Dort tun die Menschen schlechte Dinge. Sie sind nicht gut zueinander. Sie streiten, lügen, stehlen und tun sich weh. Sie kümmern sich nicht um die Armen, die Kranken und die Kinder. Es interessiert sie nur ihr eigener Reichtum. Geh nach Ninive und sag den Menschen, dass ich ihre Stadt zerstöre, wenn sie sich nicht ändern. Sie sollen friedlich miteinander leben – nett und hilfsbereit sein.“

(Religions)pädagogische / Entwicklungspsychologische Perspektive – (Inter)religiöse Bildung für alle / als Querschnittsaufgabe: „[...] Die Kenntnis religiöser und ethischer Deutungen ist ein wesentlicher Baustein, um eigene Antworten zu finden. [...] Dabei sind Ehrfurcht vor dem Leben, verantwortliches Handeln sowie Solidarität mit den Schwächeren wesentliche Bestandteile religiöser Bildung.[...] Dabei formulieren Religionen begründete Werte und Normen, die den Kindern Halt und Orientierung für ein gelingendes Leben geben können.“¹⁰²⁷

¹⁰²⁵ Alkier, Stefan: „Papa, ich will mal zu Jesus.“ *Florians Bibelverständnis* (2003), 118/119)

¹⁰²⁶ Siehe S.279 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰²⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): *Bildungsgrundsätze für Kinder* (2016), 53 f.

Jona dachte zuerst, dass er träumte. „Wer war das?“, wunderte er sich. Hat da wirklich Gott zu ihm gesprochen? Oder bildete er sich das alles nur ein? Sollte er auf diese Stimme hören und nach Ninive gehen?

Erzählpraktische / Bibeldidaktische Perspektive: Erfahrungsorientiertes biblisches Erzählen vom „sich wundern und staunen“ als menschliche Erfahrungen in der Begegnung mit Gott.¹⁰²⁸

Nein, dachte Jona! Das will ich nicht. Das sind bestimmt ganz schreckliche und gemeine Leute dort.

Entwicklungspsychologische Perspektive: Kinder benennen Angst als Motiv für Jonas Flucht.¹⁰²⁹

Wenn ich ihnen sage: „Ihr müsst euch ändern. Sonst zerstört Gott eure Stadt.“, dann, dann ... (Pause setzen) (Ratloser Blick in die Runde. Reaktionen der Kinder abwarten) ... dann lachen sie mich wahrscheinlich aus oder werden wütend und tun mir weh. (Einen Moment Raum für innere Bilder der Kinder geben).

Kindertheologische Perspektive / Elementare Zugänge: offene und dialogorientierte Erzählhaltung. Ziel: Kinder können an bereits vorhandene Erfahrungen über innere Bilder anknüpfen sowie Gefühlsregungen auf allen Ebenen des dreistufigen Religionsbegriffes zum Ausdruck bringen.

Nein. Ich kann nicht dorthin gehen. – Aber Gott würde das bemerken, bestimmt! Also muss ich fliehen, dachte Jona.

Jona wollte einfach nur weg.

Erzählpraktische Perspektive: innere Bilder erzeugen, Imaginationskraft der Kinder anregen.¹⁰³⁰

Aber nicht nach Ninive lief er. Nein, Jona rannte in die entgegengesetzte Richtung (Gestik). Weit weg! Er lief los – so schnell er konnte und so weit ihn seine Beine trugen. Er rannte und rannte, bis er in der schönen Stadt Jaffa am Mittelmeer ankam. Aber noch weiter wollte Jona flüchten vor Gottes Wort ... Im Hafen lagen viele Schiffe ... Er fragte herum (Gestik), und ein richtig großes Schiff nahm ihn mit Richtung Tarsis.

Dort wäre er ganz weit weg von Ninive auf der anderen Seite des Mittelmeeres

So segelte Jona auf dem Schiff Richtung Tarsis. Doch plötzlich verdunkelte sich der Himmel über dem Meer. Die Sonne verschwand hinter dicken

¹⁰²⁸ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 31.

¹⁰²⁹ Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten der Jona-Geschichte* (2004), 201 f.

¹⁰³⁰ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), insb. 41–48, 68 f., 78, 114–118.

grauen, fast schwarzen Wolken, und ein kräftiger, mächtiger Sturm kam auf. (Orff-Instrumente (wenn eingeübt) oder Kinder und Erzähler_in pusten).

Riesig hoch (Gestik) schlugen die Wellen und rüttelten und schüttelten das Schiff hin und her (Schaukelgesten).

Jona spürte wieder die Angst. Wie ein Stein lag sie in seinem Bauch. (kleine Erzählpause) Er blickte in die hilflosen Augen der anderen Seeleute. Sie zitterten und bangten um ihr Leben. Jona wurde ganz schwindelig vor Angst.

Und wieder lief Jona weg: Nämlich die Treppe hinunter in den Bauch des Schiffes – in den untersten Raum. (Gestik) Er wollte einfach nur weg. Fort, weg vom Unwetter.

Jona fragte sich: War Gott böse auf ihn? Hatte er den Sturm geschickt?

Schließlich nahm Jona all seinen Mut zusammen. Er ging zu den Seeleuten und erzählte ihnen davon, wie er vor Gottes Auftrag geflohen und wegelaufen war.

„Werft mich über Bord ins Wasser. Dann wird sich der Sturm legen und das Meer beruhigen“, sagte er

Die Seeleute schauten sich gegenseitig ratlos an. Ihn einfach ins Meer werfen? Das konnten sie doch nicht tun. Aber sie wussten sich keinen anderen Rat, denn ertrinken wollten sie auch nicht. (Kurze dramaturgische Pause). Also nahmen sie ihn und ließen ihn ins Wasser fallen.

Jona wehrte sich nicht. Langsam sank er immer tiefer und tiefer und tiefer (Gestik), und er dachte: Jetzt ertrinke ich.

Erzählpraktische/ Bibeldidaktische Perspektive: Erfahrungsorientiertes biblisches Erzählen: Spannung erzeugen, Innenperspektive sichtbar machen.¹⁰³¹

Erzählpraktische Perspektive: Dramaturgische Ausgestaltung, sinnlich-leibliches Erzählen¹⁰³²

¹⁰³¹ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 33; Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

¹⁰³² Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

Doch plötzlich machte es schwapp, und alles war ganz dunkel und still. Nur ab und an gurgelte es leise. (Kurze dramaturgische Pause).

Es roch ein bisschen komisch ... und die Luft war ganz stickig. Mit den Händen versuchte Jona die Umgebung abzutasten (Gestik). Die Wände waren warm und weich... wo war er nur? Fühlte sich so Ertrinken an? (Kurze dramaturgische Pause)

Auf einmal wurde Jona klar: Ein riesiger Fisch hatte ihn verschluckt! Und nun war er in dessen Bauch.

Jona dachte: Ich bin gerettet. Gott hat mich gerettet. Er hat mir diesen großen Fisch geschickt. Vor Gott kann man nicht weglaufen. Er ist immer und überall!

So begann er im Bauch des Fisches zu Gott zu beten. Er sprach mit Gott.

Entwicklungspsychologische Perspektive: Wird durch die Erzählungen Hoffnung geweckt und spenden diese Mut zur Initiative und Vertrauen, dass die eigenen Schuld- und Angstgefühle überwunden werden können? Vermitteln die Geschichten Zuversicht und Zutrauen auch schwierige oder scheinbar unmögliche Aufgaben lösen zu können beziehungsweise auch im Scheitern angenommen zu werden?¹⁰³³

Erzählpraktische Perspektive: Dramaturgischer Aufbau: Mitte der Story – Zeit für die Wandlung „sich für etwas Neues bereit machen“¹⁰³⁴, geeignet für Unterbrechung der Erzählung ggf. kindertheologisches Gespräch o. Differenzierte religionspäd. Angebote bzw. vorbereitete Umgebung (Angebote zur individuellen Vertiefung: Jona im Fisch künstlerisch darstellen, eine Höhle als Fischbauch bauen etc.)

Religionspädagogische Perspektive: dreistufiger Religionsbegriff

¹⁰³³ Vgl. S. 212 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰³⁴ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

(existentielle Erfahrungen nicht-religiös sozialisierter Kinder in postnarrativen Angeboten / Gesprächen einbinden: Vielleicht kannst du dir auch gar nicht vorstellen, dass man mit Gott sprechen kann? Vielleicht denkst du dir: „Es war doch der Walfisch, der Jona gerettet hat. Dem sollte Jona also danken.“)

Kindertheologische Perspektive / Elementare Zugänge: an Gebetserfahrungen bzw. Stilleerfahrungen oder philosophisch-ethische Erfahrungen der Kinder anknüpfen.¹⁰³⁵

Didaktisch-Methodische Anknüpfung durch postnarratives Angebot: Jona betet im Bauch des Fisches. / Jona denkt im Bauch des Fisches nach. / Jona spricht mit sich selbst. / Jona dankt dem Fisch. (Differenzierung unter dem Aspekt „dreistufiger Religionsbegriff“)

Entwicklungspsychologische Perspektive: Über die Erzählung Hoffnung Mut und Vertrauen vermitteln (Überwindung von Schuld- und Angstgefühlen, Gewinn von Zuversicht und Vertrauen auch Aufgaben lösen zu können.¹⁰³⁶

Drei Tage und Nächte vergingen, drei Tage und Nächte blieb Jona im Bauch des Fisches ... Doch dann machte es wieder schwapp, und Jona wurde mit einem Schwall Wasser an einen Strand gespült. Der Fisch hatte ihn an Land gespuckt. Gerade ging es ihm wieder besser - da war schon wieder diese Stimme, die er ganz tief in sich hörte. „Jona, ich brauche dich. Geh nach Ninive.“ **Doch**

¹⁰³⁵ Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), insb. 170 f.

¹⁰³⁶ Vgl. 212 der vorliegenden Arbeit.

dieses Mal war es anders. Als er die Stimme hörte, schlug sein Herz schneller und schneller. Dieses Mal wollte er nicht davonlaufen. Er war voller Mut. Er war bereit und machte sich auf den Weg in die große Stadt Ninivé

(Mimik und Gestik: Riesigen Marktplatz visualisieren, Gedrängel darstellen, Darstellen des an den Ohren-Ziehens und Andeuten des Schlagens, rollende Fässer gestikulieren, Marktschreier imitieren, Jona wankt hin und her und hält sich die Ohren zu.)

Und doch fasste er all seinen Mut zusammen, stellte sich vor den großen Tempel und rief, so laut er konnte ... und viele, viele hörten ihm zu: „Noch 40 Tage. Noch 40 Tage habt ihr Zeit, euch zu bessern, sonst wird eure Stadt zerstört. So will es Gott, denn er möchte nicht länger zulassen, dass ihr lügt, betrügt und einander wehtut.“ (Mimik und Gestik: evtl. Steh-Position durch einen kleinen Standhocker erhöhen)

Da wurde es ganz still auf dem großen Platz.

(Kurze dramaturgische Pause und Blick in die Runde.)

Die Menschen hörten ihm tatsächlich zu. Jona sah ihre nachdenklichen ernsten Gesichter.

Tat es ihnen etwa nun plötzlich leid? Er konnte die Stille kaum aushalten. Sein Herz schlug schneller.

Die Stille machte ihm Angst... (Kurze dramaturgische Pause, hilfloser Blick).

... wieder lief er weg. Er lief auf einen kleinen Berg vor der Stadt. Hier wollte er sich zurückziehen und alles aus sicherer Entfernung beobachten. 40 Tage und 40 Nächte wartete er dort oben. Er wartete und wartete ... (kurze dramaturgische

Erzählpraktische Perspektive: Dramaturgische Ausgestaltung, sinnlich-leibliches Erzählen¹⁰³⁷

Innensicht macht späteren Zorn und Trauer über Verlust nachvollziehbar.¹⁰³⁸

¹⁰³⁷ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

¹⁰³⁸ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 33; Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

(Pause) Bald musste er doch kommen: der Tag der Zerstörung. So, wie Gott es gesagt hatte.

Die Tage waren sonnig und heiß, und Jona war erschöpft von der Hitze. (Mimik und Gestik) Da ließ Gott einen großen Rizinusstrauch über ihm wachsen. (Visualisierung) Die dichten grünen Blätter spendeten ihm kühlen Schatten.

Die Tage waren sonnig und Jona liebte diesen Strauch.

Jeden Tag saß er darunter und war dankbar für den schützenden Schattenplatz, den die Pflanze ihm schenkte. Die Tage vergingen. Nach 40 Tagen geschah noch immer nichts – (kurze Pause) NICHTS! Jona blickte von oben auf die Stadt Ninive, die auch nicht im Geringsten zerstört schien. Wie konnte das sein? Sie waren doch so böse gewesen!

Gott hatte die Niniviten verschont. Doch wie konnte das sein? War Gott ein Lügner? Ein Feigling? Hatte er denn vergessen, wie viel Schlechtes diese Menschen getan hatten? Oder gab es diesen Gott vielleicht doch nicht? Oder machte er sich immer aus dem Staub, wenn es mal schwierig wird? Vielleicht hatten sie sich wirklich geändert? Nein, das konnte Jona nicht glauben. Und er kletterte auf einen hohen Stein, um besser sehen zu können:

Und er sah die beiden größeren Jungen, die den kleinen zuvor an den Ohren gezogen hatten. Nun spielten sie fröhlich mit ihm und alle drei lachten. Und da, da war doch der Mann, der seinen Hund geschlagen hatte. Nun gab er ihm einen großen Knochen und eine Schale mit Wasser und kraulte ihn hinter dem Ohr. Die Menschen in Ninive gingen von nun an freundlich miteinander um, waren

Erzählpraktische Perspektive: Dramaturgische Ausgestaltung, sinnlich-leibliches Erzählen¹⁰³⁹

Kindertheologische Perspektive: Insbesondere Erzählungen mit ambivalenten Fragestellungen sind anschlussfähig an das Konzept des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern¹⁰⁴⁰ sowie auch an einen dreistufigen Religionsbegriff.

Entwicklungspsychologische Perspektive: Wunsch der Kinder nach Regeln und Gerechtigkeit erfordert eine Sammlung von konkreten Beispielen, die die Umkehr und Reue der Niniviten sichtbar machen.¹⁰⁴¹ Die hier angedeutete Bußthematik wird später in einem postnarrativen

¹⁰³⁹ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

¹⁰⁴⁰ Fricke, Michael: *'Schwierige' Bibeltex te im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe* (2004), 95

¹⁰⁴¹ Kalloch, Christina: *Kinder als Exegeten der Jona- Geschichte* (2004), 203.

hilfsbereit und ehrlich. Arme und Kranke wurden gut versorgt, die Kinder bekamen Platz und Zeit zu spielen, die Arbeit wurde gerecht verteilt und gut bezahlt, und der König sorgte dafür, dass alle Bewohner von Ninive ausreichend zu Essen und ein Dach über dem Kopf hatten, sodass ein jeder ein friedliches und schönes Leben führen konnte. Die Menschen entschuldigten sich bei ihren Mitmenschen und viele auch bei Gott. Ihr schlechtes Verhalten tat ihnen leid und sie zeigten ehrliche Reue. Nie wieder wollten sie so schlecht miteinander umgehen.

Angebot (über schlechte Taten nachdenken und „Entschuldigungsbilder und -briefe“ gestalten) aufgegriffen und auf die eigene Lebens- und Erfahrungswelt übertragen.

Dabei wird auch die Interreligiöse/ interkulturelle Perspektive angesprochen: Neben „weltlichen Erzählungen vom Entschuldigen und Verzeihen (existenzielle Erfahrungen) kann je nach Standort auch die Bußtradition am Jüdischen Feiertag Jom Kippur als Rahmenerzählung (religiöse und konfessionelle Erfahrungen) für das postnarrative Angebot „Entschuldigungsbilder und -briefe gestalten“ genutzt werden

Und Jona? Als Jona das sah, da ärgerte er sich. Er ärgerte sich über Gott, denn er fühlte sich von Gott verraten

Hat Gott denn vergessen, wie schlecht und böse die Menschen in Ninive vorher gewesen waren? Die tun doch nur so, damit sie nicht bestraft werden. Ist es denn gerecht, dass sie damit einfach davonkommen?

Entwicklungspsychologische Perspektive: Wunsch der Kinder nach Regeln und Gerechtigkeit

Jona wollte nicht an einen Gott glauben, der sagt, was er dann doch nicht tut? Der zulässt, dass Menschen so schlechte Dinge tun, ohne dafür bestraft zu werden?

Kindertheologische Perspektive: Elementare Struktur – Auseinandersetzung mit der Theodizee-Frage¹⁰⁴²

Und als wäre all dieser Kummer und Zorn nicht schon genug, merkte Jona nun, dass die Zweige des Rizinusstrauches, der ihm immer so wunderbaren Schatten gespendet hatte, traurig herunterhingen. Dann fielen die Blätter ab und die Äste vertrockneten – überall krabbelten Würmer herum. (Veranschaulichung: Mimik u. Gestik). Der schöne Strauch, den er so lieb gewonnen hatte. Er

Erzählpraktische Perspektive: Dramaturgische Ausgestaltung, sinnlich-leibliches Erzählen¹⁰⁴³

¹⁰⁴² Martens, Ekkehard: *Kinderphilosophie und Kindertheologie* (2008), 46

¹⁰⁴³ Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

war tot und ging ein. Jona war so traurig, dass er zu weinen anfang.

Innenperspektive fördert Nachempfinden / Empathie¹⁰⁴⁴

Aber da war doch was. Jona hörte wieder diese Stimme in seinem Ohr.

„Verstehst du mich nun, Jona? Ich weiß, du hast diesen Strauch so lieb gewonnen, obwohl du ihn nur kurze Zeit kanntest.

Ich liebe die Menschen – alle Menschen –, auch wenn sie nicht immer nur gute Dinge tun und Fehler machen. Ich habe Mitgefühl mit ihnen. Liebe schenkt den Menschen Mut. Sie spüren: Es ist Zeit, sich zu ändern.“

Jona dachte nach. Dann hatte er verstanden. Er hatte Gott gut zugehört. Menschen können sich ändern. Gott glaubt daran und schenkt ihnen Mut. So ist Gott.

Ich musste viel darüber nachdenken, als ich diese Geschichte zum ersten Mal gehört habe.

Professioneller Religionspädagogischer Habitus: Reflexive Kompetenzen im Zusammenhang mit Lebens- und Glaubensbiographien; Die pädagogische Fachkraft mit ihrer „authentischen Bezugs- und Vorbildfunktion innerhalb des religiösen Entwicklungsprozesses“¹⁰⁴⁵

So geht es vielen Menschen in vielen Ländern. Wenn sie Jonas Geschichte hören, denken sie über Gott und seine Liebe zu den Menschen nach, über Allah oder Jahwe. Viele Namen hat dieser Gott.

Interreligiöse / interkulturelle Perspektive: Schriftverbundenheit und theologische Parallelen der abrahamitischen Religionen.

Und vielleicht bringt auch dich diese Geschichte zum Nachdenken. Vielleicht hilft sie dir, Fragen zu stellen, Antworten zu finden oder manches besser zu verstehen.

Religions)pädagogische / Entwicklungspsychologische Perspektive – (Inter)religiöse Bildung für alle / als Querschnittsaufgabe: „[...] Die Kenntnis religiöser und ethischer Deutungen ist ein wesentlicher Baustein, um

¹⁰⁴⁴ Steinkühler, Marina: *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten* (2017), 33; Wülfing, André: *Erzählende Geschichten* (2021), 41–48.

¹⁰⁴⁵ Krenz, Armin: *Die Persönlichkeit der Erzieherin* (2010), 198–206; Schweitzer, Friedrich/ Biesinger, Albert/ Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), 213; Möller, Rainer/ Sajak, Clauß-Peter (Hg.): *Religionspädagogik für Erzieherinnen* (2020), 32.

*eigene Antworten zu finden. [...] Dabei sind Ehrfurcht vor dem Leben, verantwortliches Handeln sowie Solidarität mit den Schwächeren wesentliche Bestandteile religiöser Bildung.[...] Dabei formulieren Religionen begründete Werte und Normen, die den Kindern Halt und Orientierung für ein gelingendes Leben geben können.*¹⁰⁴⁶

¹⁰⁴⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze für Kinder* (2016), 53 f.

Kapitel 10: Ertrag

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, dem auf der Grundlage empirischer Forschung erhobenen Desiderat im Bereich der Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* in Kindertageseinrichtungen über eine methodisch-didaktische Konkretisierung zu begegnen.¹⁰⁴⁷ Unter Einbindung bezugs- und fachwissenschaftlicher Perspektiven zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von zugleich subjekt- als auch sozialraumorientierten Bedingungsfaktoren wurden dabei die religionsdidaktischen Ansätze Elementarisierung und Kindertheologie über die Methode des mündlichen Erzählens miteinander verzahnt. Das dargestellte interreligiös erschlossene Erzählangebot zur Jona-Geschichte dient als Praxisbeispiel dafür, wie es über narrative Zugänge gelingen kann, eine teilhabeorientierte religionssensible Erziehung und Bildung *aller* Kinder sowohl als religionspädagogische (dreistufiger Religionsbegriff) als auch allgemeinpädagogische Aufgabe umzusetzen.

Im Folgenden werden die Erträge, die sich aus dieser Konzeptionierung sowohl für die allgemeine als auch für die explizit religionspädagogische elementarpädagogische Praxis ergeben, resümierend dargestellt.

10.1 Orientierungsqualität

Das Desiderat in Bezug auf die Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* als allgemeinpädagogische Aufgabe ist unter anderem auch auf eine falsch gelagerte Orientierung zurückzuführen. So wird der religionspädagogische Auftrag häufig ausschließlich von den konfessionellen Einrichtungen wahrgenommen und dort meist nur im Sinne einer christlichen Bildung und Erziehung umgesetzt.¹⁰⁴⁸

Mithilfe der fach- und bezugswissenschaftlichen multiperspektivischen Zugänge in Kapitel 4 und 5 der vorliegenden Arbeit werden wichtige Orientierungsmarker sichtbar, die den Bildungsbereich *Religion und Ethik* in einen allgemeinpädagogischen Kontext rücken.

¹⁰⁴⁷ Siehe Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁴⁸ Vgl. zusammenfassend Stehle, Andreas (2015): *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254–259.

a) Orientierungsmarker „kindliches Subjekt“ in sozialräumlicher Umgebung – Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Familienkultur, Interaktion und Teilhabe

Religionssensible Erziehung und Bildung nimmt insbesondere die subjektive Seite von Religion wahr. Sie fördert die religiöse Entwicklung des einzelnen Kindes, indem dessen Erfahrungswelt und soziales Umfeld zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns werden. Es geht um die sensible und responsive Wahrnehmung und Begleitung des Suchens, Fragens, Erlebens, Reflektierens und Theologisierens des Kindes zu transzendenten Themen.¹⁰⁴⁹ In einer interreligiösen und interkulturellen Lebenswelt sind nach einem „inklusive theologischen Verständnis“¹⁰⁵⁰ dabei die Suchbewegungen, Entdeckungen und Ausdrucksweisen *aller* Kinder im Sinne einer teilhabeorientierten „Kultur des Lernens“¹⁰⁵¹ zu begleiten und mit einzubinden.

Damit verbunden sind die Anerkennung, Wertschätzung und Einbindung der Familienkultur in Form eines primären kulturellen Bezugsrahmens eines Kindes.¹⁰⁵² Dies kann insbesondere über den engen Austausch mit der Familie, auch in religionssensiblen Fragen, gelingen. Ziel ist es dabei, über die religiöse Dimension im Familien- und Kitaalltag ins Gespräch zu kommen, Werte als gemeinsame Orientierungsmarker festzulegen, Beobachtungen am Kind durch den offenen Dialog besser verstehen zu können und die religiöse Entwicklungsbegleitung des Kindes im Zusammenwirken von Familie und Bildungseinrichtung zu ermöglichen.¹⁰⁵³ Gelebter Glaube, Rituale und Werte *aller* Familien sollten sich in der pädagogischen Praxis spiegeln, um Kindertageseinrichtungen zu einem authentischen interkulturellen und interreligiösen Lernort zu machen.¹⁰⁵⁴

(Inter)religiöse Elementarbildung beschreibt demnach eine Doppelaufgabe: die responsive Begleitung der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes auf der einen Seite sowie die ressourcenorientierte Einbindung unterschiedlicher Lebenswelten, in denen Kinder aufwachsen, auf der anderen Seite. Wichtige Orientierungsmarker stellen dabei aktuelle Erkenntnisse

¹⁰⁴⁹ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017), insb. 30–171. Vgl. Hugoth, Matthias: *Handbuch religiöse Bildung* (2012), insb. 196–247.

¹⁰⁵⁰ Vgl. vonseiten der katholischen Kirche insbesondere Renz, Andreas: *Die katholische Kirche und der interreligiöse Dialog. 50 Jahre „Nostra aetate“ – Vorgeschichte, Kommentar, Rezeption* (2014).

¹⁰⁵¹ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), insb. 83–93.

¹⁰⁵² Vgl. Heller, Elke / Preissing, Christa / Wagner, Petra (Hg.): *Was Kinder stark macht* (2014), 21.

¹⁰⁵³ Vgl. insb. Kapitel 5.4 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁵⁴ Vgl. Schlösser, Elke: *Zusammenarbeit mit Eltern* (2012), 10 f.

der Kindheitsforschung im Bereich der Lebenslage, des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern dar.¹⁰⁵⁵

b) Orientierungsmarker mehrdimensionaler Religionsbegriff – Religion als erfahrungsorientierte Größe: das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung

Die in Kapitel 2 dargestellten heterogenen Erfahrungen, Kenntnisse, Einstellungen und Haltungen im Kontext religiöser Elementarbildung aufseiten des pädagogischen Fachpersonals und der Eltern erfordern ein dynamisches Verständnis von Religion und religiöser Bildung. Eine konzeptionelle Antwort darauf stellt das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Erziehung dar, das einen erfahrungsorientierten dreistufigen Religionsbegriff¹⁰⁵⁶ – der den vielfältigen individuellen transzendenten Suchbewegungen sowie Erfahrungs- und Ausdrucksformen des einzelnen Kindes Rechnung trägt – offeriert. (Inter)religiöse Bildung für *alle* ist gemäß dieser Definition von Religion integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit und nimmt dabei die religionsheterogene und pluralisierte Lebenswelt, in der sich Kinder, Familien und auch pädagogische Fachkräfte bewegen, wahr und als Lern- und Bildungsgegenstand an.

Das dreistufige Modell orientiert sich an der Basis an „Alltagserfahrungen / Grunderfahrungen“, die erste Wege zu transzendenten Fragen und Suchbewegungen eröffnen. Diese können in einem weiteren Bezug zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu „religiösen Erfahrungen“ werden, die auf das Mehr verweisen – auf eine göttliche Dimension. Die dritte Stufe der „konfessionellen Erfahrungen“ beschreibt gemeinsame religiöse Erfahrungen im Kontext von Bekenntnisgemeinschaften (Riten, Symbole, Gebete, Gesetze, Glaubensaussagen, Feiern etc.).¹⁰⁵⁷ Das innerhalb dieser Arbeit entwickelte Erzählbeispiel zur Geschichte des Propheten Jona öffnet sich über interaktive Erzählmomente, differenzierte Wortwahl, eine teilhabeorientierte Einleitungserzählung sowie über anschließende postnarrative differenzierte beziehungsweise offene Kreativangebote für ebendiese verschiedenen Stufen eines weiten dynamischen Religionsverständnisses und für die damit verbundenen vielfältigen transzendenten Suchbewegungen von Kindern.

¹⁰⁵⁵ Vgl. z.B. Robert, Günter / Pfeifer, Kirstin / Drößler, Thomas (Hg.): *Aufwachsen in Dialog* (2011) oder Wittmann, Svendy / Rauschenbach, Thomas / Leu, Hans Rudolf (Hg.): *Kinder in Deutschland* (2011).

¹⁰⁵⁶ Vgl. Lechner, Martin, Dörnhoff, Norbert, Hiller, Stephan: *Religionssensible Erziehung in der Jugendhilfe* (2014), 60.

¹⁰⁵⁷ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 162 ff.

10.2 Prozessqualität

Diverse empirische Studien zur Qualität von institutionalisierter Elementarbildung verdeutlichen, dass insbesondere eine hohe Prozessqualität die Performanz in einzelnen Bildungsbereichen positiv beeinflussen kann.¹⁰⁵⁸ Die im Zuge der theoretischen Herleitung (Kapitel 4 bis 6) herausgearbeiteten Erkenntnisse auf der Ebene der Prozessqualität stellen daher die Grundlage der methodisch-didaktische Konzeptionierung (inter)religiöser Elementarbildung über Narration im Dialog mit Elementarisierung und Kindertheologie dar.

a) Prozessebene Selbstbildung – Sinn- und erfahrungsorientierte Zugänge: Spielen, Gestalten, Erzählen und ästhetische Bildung

Die vorliegende Arbeit macht deutlich und knüpft methodisch-didaktisch daran an, dass insbesondere narrative Zugänge Kindern Möglichkeiten eröffnen, Verbindungen zu ihrer sozial-räumlichen Umgebung herzustellen, über existenzielle Fragestellungen nachzudenken, diese im Austausch mit anderen oder in der Auseinandersetzung mit einer vorbereiteten Umgebung zu verarbeiten, zu verbalisieren und weiterzuentwickeln.¹⁰⁵⁹ Die vorsprachlichen Jahre in der frühen Kindheit sind geprägt von sensomotorischen Erfahrungen, die das Kind in szenischen Bildern abspeichert (Phase des ästhetischen Denkens). Tritt das Kind in den aktiven Sprachgebrauch ein, so werden diese inneren Bilder zu Geschichten verknüpft. Die Erfahrungen gelangen ins Bewusstsein und werden nun auch mit anderen geteilt. Das Sprechen ist Ausdruck des Nachdenkens über sich und die Welt. Beim Zuhören entwickelt das Kind innere Bilder, die die Basis des schöpferischen Denkens bilden.¹⁰⁶⁰ Daneben haben narrative Angebote häufig auch eine psychologische Funktion: Indem innerhalb der Geschichten bestehende Machtstrukturen aufgebrochen werden, regen diese zu Kommunikation und Handeln in Bezug auf soziale Ungleichheiten an.¹⁰⁶¹ Damit eröffnen Erzählangebote auch aus kinderrechtlicher und teilhabeorientierter Perspektive Möglichkeiten, Kinder in ihrem Recht auf Mitbestimmung und Mitgestaltung zu bestärken sowie soziale und gesellschaftliche Missstände kritisch zu hinterfragen.¹⁰⁶² Überdies können Erzählungen ein wertvolles Medium sein, um Eigenes und Fremdes miteinander zu verbinden, da sie den Weg über die Protagonisten gehen, die sowohl

¹⁰⁵⁸ Vgl. Tietze, Wolfgang (Hg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten?* (1998); König, Anke: *Prävention /Prozessqualität* (2003).

¹⁰⁵⁹ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 256.

¹⁰⁶⁰ Vgl. Schäfer, Gerd E.: *Was ist frühkindliche Bildung?* (2014), 185–192.

¹⁰⁶¹ Vgl. Merkel, Johannes: *Spielen, Erzählen, Phantasieren* (2000), 198.

¹⁰⁶² Vgl. Sikaljuk, Angelika: *Märchen in der sozialen Arbeit* (2009), insb. Kapitel 2.

Nähe als auch Distanz zulassen und somit Freiräume für flexible Denkproben und Handlungsoptionen lassen. Sowohl in einer kommunikativ konzipierten Erzählsituation als auch in daran anschließenden postnarrativen ganzheitlichen und sinnorientierten Verarbeitungs- und Handlungsformaten werden Interpretations- und Kommunikationsspielräume eröffnet, die das Zusammenwirken von vielfältigen Differenz- und Überschneidungslinien veranschaulichen.

Eine weitere elementare Funktion narrativer Bildungsangebote liegt in der Sprachbildung. Erzählungen sind Formen dekontextualisierter Sprache. Diese wird als Basis für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit benötigt und ist somit entscheidend für den weiteren Bildungserfolg.¹⁰⁶³ Mündliche Erzählkompetenzen stellen die Grundlage für Textproduktionen dar.¹⁰⁶⁴ Sprachliche Mittel werden zunächst rezeptiv über das Zuhören memoriert und können daran anschließend zunehmend in ganzheitlichen postnarrativen Angeboten von den Kindern selbst angewendet werden. In alltagsintegrierten Zwiegesprächen und Kleingruppendiskussionen unterstützen die pädagogischen Fachkräfte die narrative Kompetenzentwicklung der Kinder durch den Gebrauch immer wiederkehrender verbaler Routinen und sprachlicher Muster sowie den unterstützenden Einsatz von Mimik, Gestik und Rhythmus.¹⁰⁶⁵

Die Sprachentwicklung stellt auch eine entscheidende Basis für den Aufbau von (inter)religiöser Kompetenz dar. Die empirisch erhobenen Daten zur mangelnden Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit von Vorschulkindern im Bereich des religiösen Sprechens zeigen auf, dass die Kinder ihr Interesse und ihre Fragen nicht verständlich äußern und somit auch nicht dialogisch reflektieren und weiterentwickeln können.¹⁰⁶⁶ Ein Theologisieren von Kindern und Theologisieren mit Kindern gelingt zum Teil aufgrund sprachlicher Defizite nur eingeschränkt, weshalb eine frühe Förderung der religiösen Sprach- und Ausdrucksfähigkeit konstitutiv ist.¹⁰⁶⁷ Die kindertheologische Praxis eröffnet in diesem Zusammenhang Beispiele, wie diese Förderung über eine interaktive Auseinandersetzung mit elementarisierten religiösen Erzählungen gelingen kann.¹⁰⁶⁸

Auch weitere Lerninhalte innerhalb des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* können über narrative Zugänge vermittelt werden, insbesondere das Symbollernen, die Werteerziehung

¹⁰⁶³ Vgl. Drick, Astrid: *Kindliche Erzählfähigkeit* (2016).

¹⁰⁶⁴ Vgl. Ohlhus, Sören / Quasthof, Uta / Stude, Juliane: *Vom Erzählen zum Text* (2006), 30 f.

¹⁰⁶⁵ Vgl. Drick, Astrid: *Sprachförderung* (2015), insb. 50–70, 169–183.

¹⁰⁶⁶ Vgl. zusammenfassend Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): *Religiöse Differenzwahrnehmung* (2010), 186–194.

¹⁰⁶⁷ Vgl. Schulte, Andrea: *Alltagswissen der Achtjährigen* (2004), 107.

¹⁰⁶⁸ Vgl. Büttner, Gerhard, Mähringer, Jörg: „Was ist an Ostern eigentlich geschehen?“ Kindliche Vorstellungen von der Auferstehung. (2002), 146, 161–169.

sowie das Wahrnehmen von Religionen als kulturimmanente Größen, innerhalb einer pluralisierten Gesellschaft.¹⁰⁶⁹ Über das Erzählen religiöser Geschichten innerhalb einer religionsheterogenen Lern- und Erfahrungswelt können Zugänge zur kindlichen Vorstellungs- und Gedankenwelt im Bereich ethisch-religiöser und werteorientierter Zusammenhänge geschaffen werden.¹⁰⁷⁰ Darüber hinaus kann die positive Wirkung des Erzählens in Bezug auf Resilienz, Wohlbefinden, Motivation und Leistungsbereitschaft benannt werden¹⁰⁷¹ sowie die Förderung sozialer Kompetenzen: „Geschichten erzeugen in der sozialen Urteilsbildung weniger Vorurteile und fehlerhafte Schlussfolgerungen als statistische Informationen.“¹⁰⁷²

Auch aus einer zeitgenössischen bildungstheoretischen Perspektive heraus können narrative Zugänge zur Steigerung der Prozessebene beitragen. Erzählungen ermöglichen ein sinn- und identitätssuchendes Probehandeln im Sinne einer Perspektivübernahme (mentales Probehandeln) sowie das Ordnen und Bewältigen sozialer Beziehungen (soziales Grooming). Erzählungen bilden daher eine Brücke zwischen Orientierung und Individualisierung.

Aufgrund ihres Erfahrungsbezugs sprechen Geschichten neben der kognitiven auch die affektive Ebene an und sind somit anschlussfähig an einen dynamischen Bildungsbegriff, der den reflexiven Umgang mit Selbst und Umwelt anstrebt. Dies gelingt insbesondere durch eine offene und interaktive Erzählweise, die dazu anregt, verschiedene Perspektiven und Rollen einzunehmen, ausgehend von einem reflexiven Wissens- und Identitätsbegriff, der sich in stetigen Aushandlungsprozessen zwischen Umwelt und Individuum, zwischen kollektiver Wirklichkeits- und Wahrheitsdimension und jeweils heterogenen Erfahrungsräumen dynamisch entwickelt.

Gleichzeitig können Erzählungen als kultureller Erfahrungsschatz eine kollektive Kommunikationsbasis sozialer Gemeinschaften sein. Die kulturelle Funktion narrativer Angebote bietet in einer von Individualisierung und Anonymisierung geprägten Lebenswelt Gemeinschaftserlebnisse an und lädt zu einem reflexiven Wertedialog ein.

¹⁰⁶⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Bildungsgrundsätze* (2016), 111 f.

¹⁰⁷⁰ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der früh-kindlichen Bildung* (2019), 48-71.

¹⁰⁷¹ Vgl. Gennerich, Karsten: *Narrative Religionsdidaktik* (2012), 227.

¹⁰⁷² Ebd., 227.

b) Prozessebene Beziehungsgestaltung, Resonanz und responsive Entwicklungsbegleitung

Die Interaktionsform des *sustained shared thinking* (gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit von Kind und erwachsener Person auf einen Gegenstand oder eine Situation sowie die Kommunikation darüber) zeichnet sich durch eine hohe Anregungsqualität im Bereich der Förderung sozialer, emotionaler und kognitiver Entwicklungsprozesse aus.¹⁰⁷³ Instruktive beziehungsweise didaktisch geplante Maßnahmen sind daran anknüpfend dann kompetenzfördernd, wenn der wechselseitige Bezug von Kind und pädagogischer Fachkraft bei der Planung, Zielsetzung und Durchführung bewusst angestrebt wird.¹⁰⁷⁴ Ziel ist es, Gedanken gemeinsam mit den Kindern zu verbalisieren und weiterzuentwickeln – es geht um gemeinsame Konstruktionen in Interaktions- und Kommunikationsprozessen sowie deren gezielte Erweiterung in passgenauen Instruktionsprozessen nach dem Prinzip des *Scaffoldings*.¹⁰⁷⁵ Grundlage und Ausgangspunkt sind dabei die teilnehmende Beobachtung der Erziehenden sowie eine Didaktik, welche die Selbsttätigkeit des Kindes weckt und fördert, indem diese Bildung auch als Lernen im Kontext versteht und die individuellen Erfahrungsräume des Kindes aus einer Partizipations- und Teilhabeperspektive in den Bildungsprozess integriert. Die von Dorothee Gutknecht entwickelte Definition der „professionellen Responsivität“ als „abgestimmte Antworten“ sowohl in Bezug auf die Interaktion zwischen Erzieher_innen und Kind, Fachkräften und Eltern sowie innerhalb des pädagogischen Teams fußt auf einem situationsspezifischen und sozialraumorientierten Fach- und Anwendungswissen innerhalb einer pluralisierten Lebens- und Erfahrungswelt.¹⁰⁷⁶ Damit verbunden ist ein erweitertes Verständnis von Beziehung und Beziehungsgestaltung aus einer systemischen Perspektive.

c) Prozessebene Methodik und Didaktik – Erzähltechnik, gestalteter Erzählrahmen, Erzählhaltung

Kapitel 6.7 und 6.8 der vorliegenden Arbeit setzten sich mit dem konkreten Erzählakt auseinander und verdeutlichten, dass ein durchdachter Einsatz von stimm- und sprecherzieherischen Fähigkeiten sowie eine offene Beobachtungshaltung förderlich für eine interaktive und

¹⁰⁷³ Vgl. König, Anke: *Interaktion als didaktisches Prinzip* (2014), 13 ff., 22.

¹⁰⁷⁴ Vgl. aus dem Kontext Schule: Weinert, Franz: *Psychologie des Lernens* (1996).

¹⁰⁷⁵ Vgl. König, Anke: *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse* (2007), 14.

¹⁰⁷⁶ Vgl. Gutknecht, Dorothee: *Bildung in der Kinderkrippe* (2015) bzw. zusammengefasst Gutknecht, Dorothee: *Responsivität* (2014). Gutknechts Konzeption der professionellen Responsivität fußt auf Erkenntnissen aus der Kleinkindforschung, die neben der Fachkraft-Kind-Beziehung die Interdependenz der Interaktionen zwischen den begleitenden Erwachsenen und der kindlichen Entwicklung betonen. Vgl. auch Clarke-Stewart, Allison / Allhusen, Virginia: *The developing child* (2005), insb. 127–218.

kommunikationsorientierte Erzählsituation sind. Daneben begünstigt eine ritualisierte Begrüßung, ein gestalteter Erzählort, die Hinführung im Sinne einer lebensweltlichen Anknüpfung, ein interaktives Eröffnungsritual sowie die responsive Begleitung der individuellen Rezeptionsleistungen der Kinder in Form von postnarrativen Gesprächen, ästhetischen und spielerischen Verarbeitungsformen, die Motivation und aktive Teilnahme der Zuhörenden.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden auch in der Bibeldidaktik konzeptionelle Ansätze entwickelt, die die biblischen Geschichten als „emotionale menschliche Erfahrungsgeschichten“¹⁰⁷⁷ vermitteln. Damit sind auch erzählpraktische Bearbeitungen verknüpft: Sprache, Aufbau, Rhythmus und Perspektive rücken Erfahrungsmomente in den Fokus, und postnarrative theologische Gespräche oder sinnhafte Verarbeitungsangebote laden dazu ein, das Gehörte interaktiv und dialogisch zu reflektieren. Insbesondere der erfahrungsorientierte bibeldidaktische Ansatz von Martina Steinkühler¹⁰⁷⁸ und der materialintensive spielerische Ansatz *Godly play*¹⁰⁷⁹ stellen in diesem Zusammenhang geeignete Orientierungshilfen dar. In der vorliegenden Konzeptionierung interreligiösen Lernens durch mündliches Erzählen ergänzen sich die konzeptionellen Stärken beider Ansätze: Das erfahrungsbezogene Erzählen wird eingebettet in eine in Bezug auf Zeit, Raum, Material und zwischenmenschliche Beziehung ritualisierte Erzählsituation. Ziel ist die lebensweltliche Öffnung der Geschichte hin zur Erfahrungswelt der Kinder über eine subjektive, offene Erzählweise bei gleichzeitiger Förderung der sinnlich-ästhetischen und handlungsorientierten Denk- und Verarbeitungsformen im Kontext der prä- und postnarrativen ganzheitlichen Angebote.

d) Prozessebene Reduktion der Komplexität – Elementarisierung und Kindertheologie in Verbindung

In der wechselseitigen Befruchtung von Kindertheologie und Elementarisierung erkennt Friedrich Schweitzer die Möglichkeit, religiöse Bildung zugleich inhalts- und prozessorientiert, aber auch subjekt- und situationsorientiert fördern und begleiten zu können.

1) Elementare Strukturen:

Im Zentrum stehen Formen der Fokussierung und Vereinfachung des Lerngegenstandes durch eine fokussierte didaktische Reduktion. Im Dialog mit der Kindertheologie sind dabei diejenigen Themen vordergründig, die an vorhandene religiöse Vorstellungen und Fragen der

¹⁰⁷⁷ Schliephake, Dirk: *Bibel erzählen praktisch* (2014), 200.

¹⁰⁷⁸ Vgl. Kapitel 6.8.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁷⁹ Vgl. Kapitel 6.8.1 der vorliegenden Arbeit.

Lernenden anknüpfen.¹⁰⁸⁰ Neben kindertheologischen Gesprächen geben Formen der teilnehmenden Beobachtung in Spiel- und Alltagssituationen wichtige Hinweise (vergleiche zum Beispiel die Langzeitstudie *Religiöse Bildung in der Kita* unter der Leitung von Agnes Wuckelt.)¹⁰⁸¹

Die Anknüpfung an die kindliche Vorstellungs- und Lebenswelt innerhalb pädagogischer ganzheitlicher Angebote ermöglicht den Kindern direkte Erfahrungen aus erster Hand, die sich im kindlichen Gehirn als reflexive Konstruktionsleistungen widerspiegeln.¹⁰⁸²

2)Elementare Zugänge:

Entwicklungspsychologische Stufenmodelle (Piaget, Erikson, Kohlberg, Fowler) bilden das Grundgerüst zur Reflexion kindlicher Rezeptionsweisen und Denkleistungen.¹⁰⁸³ Im Zusammenwirken mit der Kindertheologie werden dabei die theologischen Fragen und Aussagen der Kinder selbst fokussiert: in Gesprächen, in den vielen nonverbalen Formen der Wahrnehmung und Verarbeitung. Das pädagogische Fachpersonal hat die teilnehmende Beobachtung und Dokumentation der religiösen Entwicklung des Kindes sowie die Wahrnehmung der religiösen Dimension in Alltagsmomenten und die daran anschließende Förderung der individuellen religiösen Entwicklung über ganzheitliche Angebote zur Aufgabe.¹⁰⁸⁴

Ziel ist die „selbsttätige Entfaltung theologischer Kompetenzen der Kinder“¹⁰⁸⁵ durch die Begleitung der Erwachsenen als „theologische Ko-Konstrukteure“¹⁰⁸⁶, die situationsorientiert eine „impulsgebende, eine provozierende, eine seelsorgerlich begleitende, eine moderierende oder eine dokumentierende Rolle einnehmen [...]“.¹⁰⁸⁷

3)Elementare Erfahrungen:

Welche elementaren Erfahrungen machen Kinder in ihrem sozialen Nahraum und wie kann über diese Erfahrungen Zugang zu (inter)religiösen Lerngegenständen ermöglicht werden?

¹⁰⁸⁰ Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra / Büttner, Gerhard: *Children's voices* (2015).

¹⁰⁸¹ Vgl. Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017).

¹⁰⁸² Vgl. Solms, Mark / Turnbull, Oliver: *Das Gehirn und die innere Welt* (2004), 45 ff.

¹⁰⁸³ Einen Überblick über Stufenmodelle und weitere entwicklungspsychologische Einsichten im Kontext der Religionspädagogik bieten zum Beispiel: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jacobus: *Entwicklungspsychologie* (2016) und Schweitzer, Friedrich: *Lebensgeschichte und Religion* (1999). Im Bereich der Entwicklung einer religiösen Sprachfähigkeit sind aber insbesondere auch sozialisationsbedingte Faktoren zu berücksichtigen. Vgl. Eckerle, Sandra: *Gottesbild und religiöse Sozialisation* (2008), 73.

¹⁰⁸⁴ Vgl. z.B. Knoblauch, Christoph: *Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb* (2012), 36 ff.; Wuckelt, Agnes: *Religiöse Bildung in der Kita* (2017); Kunze-Beiküfner, Angela: *Kindertheologie* (2006), 98 f.

¹⁰⁸⁵ Ebd., 98.

¹⁰⁸⁶ Ebd., 99.

¹⁰⁸⁷ Ebd., 99.

Die Dimension der elementaren Erfahrungen meint die didaktische Anknüpfung an die jeweils individuellen Erfahrungs- und Rezeptionsprozesse innerhalb ganzheitlicher Lernangebote und die Fokussierung auf Themen, mithilfe derer ein „lebensweltlich einholbarer Lerngewinn“¹⁰⁸⁸ erreicht wird. Aus kindertheologischer Perspektive sind damit insbesondere auch Erfahrungen, Themen und Fragen aus dem Bereich Theologie der Kinder angesprochen.¹⁰⁸⁹ Voraussetzung sind ein Sich-Einlassen auf die kindliche Lebenswelt auch in ihrer religiösen oder spirituellen Dimension sowie ein Anreichern dieser Erfahrungen über ganzheitliche Bildungsangebote.

Eine erfahrungs- und subjektorientierte Religionspädagogik nimmt dabei die „Komplexität und Unterschiedlichkeit individueller und gemeinschaftlicher Erfahrungen und Vorstellungen zu den Begriffen Religion, Religionen und Religiosität“¹⁰⁹⁰ ernst und öffnet die Lehr-/ Lernprozesse für Alltagserfahrungen, existenzielle und konfessionelle Erfahrungen.¹⁰⁹¹

4)Elementare Wahrheiten:

Die Dimension der elementaren Wahrheiten schließt an die Frage des Sich-auf-etwas-verlassen-Könnens an. Kritik an der Kindertheologie in diesem Zusammenhang besteht dahingehend, dass die Theologie der Kinder sich häufig nicht mit einem wissenschaftlich-theologischen Wahrheitsanspruch verbinden lasse.¹⁰⁹² In der Zusammenführung mit dem Elementarisierungsansatz kann über eine Theologie mit Kindern die gemeinschaftliche Dimension von Wahrheit deutlich werden, indem religiöse Lerngegenstände in ihrer elementaren Struktur im Sinne einer *theologia catechetica*¹⁰⁹³ gemeinschaftlich und interaktiv erfahren und reflektiert werden.¹⁰⁹⁴

Aus interreligiöser Perspektive kann und sollte ein produktiver Umgang mit Differenz- und Überschneidungslinien bereits frühzeitig gefördert werden, um aktive Teilhabe und Mitgestaltung in einer pluralisierten, multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zu ermöglichen.

¹⁰⁸⁸ Schweitzer, Friedrich: *Kindertheologie und Elementarisierung* (2011), 61.

¹⁰⁸⁹ Vgl. Knoblauch, Christoph: *Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb* (2012), 36 ff.

¹⁰⁹⁰ Knoblauch, Christoph: *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung* (2019), 35.

¹⁰⁹¹ Vgl. Lechner, Martin: *Der Religionsbegriff* (2009), 160.

¹⁰⁹² Vgl. Anselm, Rainer: *Verändert die Kindertheologie die Theologie ?* (2006), 13–25.

¹⁰⁹³ Vgl. ebd., 25; Dalferth, Ingolf U.: *Kombinatorische Theologie. Probleme Theologischer Rationalität* (1991), 34; Steinkühler, Martina: *Bibelgeschichten* (2011), insb. 202–212.

¹⁰⁹⁴ Verwiesen sei hier auf einen dialogischen Aushandlungsprozess mit dem Ziel einer kommunikativ hervorbrachten Wahrheitsfindung. Martina Steinkühler veranschaulicht mit ihren Ausführungen zum subjektiven und offenen biblischen Erzählen, wie eine Wahrheitsfindung als kommunikativer Aushandlungsprozess innerhalb narrativer Zugänge gelingen kann. Vgl. ebd., insb. 202–212.

Die Frage und gemeinsame Suche nach der Wahrheit im Lichte des Eigenen und der Anderen¹⁰⁹⁵ kann einen wichtigen Beitrag zu Toleranz und friedlichem Miteinander leisten.

Das biblische Zeugnis ist ein besonderes Exempel für einen sinnerzeugenden Zugangs- und Deutungspluralismus: „Die biblischen Texte sind allesamt situationsbezogen [...]“.¹⁰⁹⁶ Über die intra- und intertextuelle Erschließung von biblischen Texten – wie in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Jona-Erzählung veranschaulicht – öffnet sich die Situationsorientierung noch einmal deutlicher für einen bewussten Umgang mit religiöser Vielfalt.

Über das Erzählen und gemeinsame Hören von religiösen Geschichten rücken existenzielle Erfahrungen in den Fokus. Dabei handelt es sich um exemplarische elementarisierte Beispiele, die den Kindern als erfahrungsbasierte Wissensvorräte dienen, mithilfe derer eigene Sinn- und Wahrheitsfragen reflexiv und kommunikativ beantwortet werden können.¹⁰⁹⁷

10.3 Strukturqualität

Die Zusammenfassung der empirischen Forschungsergebnisse zur Umsetzung des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* in Kindertageseinrichtungen macht deutlich, dass eine (inter)religiöse Bildung für *alle* Kinder bislang innerhalb der elementarpädagogischen Praxis nur vereinzelt stattfindet. Der Großteil der befragten kommunalen Einrichtungen lässt (inter)religiöse Bildungsangebote gänzlich aus. Die konfessionellen Einrichtungen setzen den Bildungsauftrag im Sinne einer rein christlichen Erziehung und Bildung um.¹⁰⁹⁸

Dieses Desiderat ist unter anderem auch die Folge eines Qualitätsmangels auf struktureller Ebene, sowohl bezogen auf den Bereich der Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals

¹⁰⁹⁵ Die theologische Öffnung der Wahrheitsfrage in der katholischen Kirche ist begründet im Konzilstext *Nostra Aetate*. Der Text akzentuiert die Gemeinschaft der Völker, die sich auf den biblischen Schöpfungsglauben gründet, und den damit verbundenen Auftrag der katholischen Kirche, „Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern“. In Bezug auf andere Religionen heißt es weiter: „So sind auch die übrigen in der ganzen Welt verbreiteten Religionen bemüht, der Unruhe des menschlichen Herzens auf verschiedene Weise zu begegnen, indem sie Wege weisen: Lehren und Lebensregeln sowie auch heilige Riten.“ Die katholische Kirche sollte daher: „[...] mit Klugheit und Liebe, durch Gespräch und Zusammenarbeit mit den Bekennern anderer Religionen sowie durch ihr Zeugnis des christlichen Glaubens und Lebens jene geistlichen und sittlichen Güter und auch die sozialkulturellen Werte, die sich bei ihnen finden, anerkennen wahren und fördern.“ Somit legt die Erklärung einen Grundstein für eine wertschätzende und dialogorientierte Haltung und einen mehrdimensionalen Wahrheitsbegriff. Vgl. zusammenfassend Renz, Andreas: *Nostra Aetate* (2014), 157 ff. inklusive einer interreligiös angelegten Rezeptions- und Wirkungsgeschichte von *Nostra Aetate* ebd., 161–226.

¹⁰⁹⁶ Maurer, Ernestpeter: *Theologie mit Kindern* (2006), 31.

¹⁰⁹⁷ Vgl. Negt, Oskar: *Philosophie des aufrechten Gangs* (2014), 21.

¹⁰⁹⁸ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert / Edelbrock, Anke (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung* (2011), insb. 50–54.

als auch auf fehlende Vernetzungs- und Unterstützungsstrukturen innerhalb der Einrichtungen, Kommunen und Trägerverbände.¹⁰⁹⁹ Darüber hinaus mangelt es vielfach noch an einem ressourcenorientierten und diversitätssensiblen Personaleinsatz, um den Ansprüchen und Anforderungen einer pluralisierten Lebenswelt gerecht zu werden.¹¹⁰⁰ Auch wenn die vorliegende Arbeit ihren Schwerpunkt in der methodisch-didaktischen beziehungsweise konzeptionellen Entwicklung hat, werden an vielen Stellen Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Qualitätssteigerung auf struktureller Ebene angedeutet und mitgedacht, die im Folgenden resümierend dargestellt werden.

a) Qualifizierungsebene

Die empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass das Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der (inter)religiösen Elementarbildung bislang insgesamt nicht ausreichend vorhanden ist und sich die pädagogischen Fachkräfte dessen Auf- und Ausbau vielfach wünschen. Als gewinnbringend und motivierend empfinden die Fachkräfte kontinuierliche Weiterbildungsstrukturen, Praxisorientierung und Angebote mit interaktivem Trainingscharakter. Daneben spielen aus Sicht der Teilnehmenden die Förderung gruppenspezifischer Prozesse, Freiraum für individuellen Austausch sowie das Eingehen auf spezifische Bedarfe eine entscheidende Rolle. In Anbindung an interkulturelle Trainingskonzepte bilden die Sensibilisierung für die eigene Vorurteilsbildung, selektive Wahrnehmung und bestehende Machtstrukturen elementare Grundlagen im Hinblick auf den wertschätzenden Umgang mit Vielfalt. Ebenso wichtig ist die Arbeit an Leitbildern und konkreten Umsetzungszielen, da diese die Grundlage für den darauf aufbauenden gemeinsamen Arbeitsprozess bilden.¹¹⁰¹

Weitere Wirkungsfaktoren im Hinblick auf die Qualität von Fort- und Weiterbildungen sind: eine kontinuierliche Unterstützung vor Ort (Mentoring oder Supervision), Wissenschaftsbasierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Subjekt- und Lernzielorientierung.¹¹⁰² Insbesondere das Zusammenwirken von interkultureller respektive interreligiöser Wissensvermittlung sowie die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme erweisen sich im Kontext der Fort- und Weiterbildungspraxis als gewinnbringend.

¹⁰⁹⁹ Vgl. zusammenfassend Weber, Judith: *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2014), 229–333 und Stehle, Andreas (2015): *Religionspädagogische Kompetenzen* (2015), 254–259.

¹¹⁰⁰ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen* (2020), 189–204.

¹¹⁰¹ Vgl. ebd., 88–97.

¹¹⁰² Vgl. Egert, Franziska / Eckhardt, Andrea / Fukkink, Ruben: *Wirkmechanismen von Weiterbildungen* (2017), 58–66.

Einen wichtigen Ansatzpunkt zur Veränderung von Einstellungen bildet die Kontakthypothese (Allport), wonach die Effektivität von Fortbildungen im engen Zusammenhang mit einer kooperativen und interaktiven Zusammenarbeit mit Familien, Gemeinden, MSO etc. steht. Da Einstellungen und Haltungen eng mit Emotionen verbunden sind, können diese häufig besser über kreative Zugänge (Kunst, Musik, Rollenspiel, etc.) verändert werden.¹¹⁰³ Kontinuität sowie Entlastungsangebote oder Unterstützung vonseiten der Träger können als weitere Gelingensbedingungen benannt werden.¹¹⁰⁴

b) Vernetzungs- und Unterstützungsebene

An vielen Stellen machen die bislang vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse zur (inter)religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen deutlich, dass die Umsetzungsschwierigkeiten des Bildungsbereiches *Religion und Ethik* mitunter auch auf eine mangelnde Unterstützungstätigkeit beziehungsweise auf eine breite Zurückhaltung zugunsten der Bewahrung einer Neutralität vonseiten der Träger zurückzuführen sind.¹¹⁰⁵ Überdies mangelt es an zeitlichen und personellen Ressourcen zur Ermöglichung einer nachhaltigen Netzwerkarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Familien, Gemeinden, Vereinen und Schulen, die eine Verzahnung formeller und informeller, familiärer wie institutioneller oder gemeindeinterner religiöser Bildung im Sinne einer engen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ermöglichen würde.¹¹⁰⁶

c) Personalpolitik / Einsatz von personellen Ressourcen

Die Ressourcen muslimischer Fachkräfte kommen in der religionspädagogischen Arbeit vieler Kindertageseinrichtungen nicht zum Tragen, da der religionspädagogische Auftrag der kommunalen Einrichtungen vonseiten der Träger nicht konturiert wird und somit die Rolle der im System arbeitenden muslimischen Fachkräfte nicht definiert ist. Das mögliche Potenzial, das die muslimischen Fachkräfte insbesondere auch im Hinblick auf die religionssensible Bildung und Erziehung der Kinder muslimischen Glaubens aufweisen, wird nicht oder nur sehr selten wahrgenommen und genutzt.¹¹⁰⁷

¹¹⁰³ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020), 176–180.

¹¹⁰⁴ Vgl. ebd., 180.

¹¹⁰⁵ Vgl. ebd., 189–204.

¹¹⁰⁶ Vgl. dazu insbesondere auch die empirischen Ergebnisse zur Organisations- und Qualitätsentwicklung der Familienzentren-NRW: Stöbe-Blossey, Sybille et al.: *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen* (2020).

¹¹⁰⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich / Wolking, Lena / Boschki, Reinhard (Hg.): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung* (2020), 189–204.

Kapitel 11: Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, auf der Grundlage einer multiperspektivischen theoretischen Herleitung aufzuzeigen, dass eine zeitgenössische Bildungstheorie, die durch Selbstbildung und Ko-Konstruktion bestimmt ist, erfahrungsbezogene Handlungskonzepte und methodisch-didaktische Zugänge braucht, die das lernende Individuum in seiner sozialräumlichen Gebundenheit wahrnehmen. In diesem Zusammenhang wurde das besondere Bildungspotenzial narrativer Zugänge interdisziplinär entfaltet und daran anschließend über die Verbindung mit Kindertheologie und Elementarisierungsansatz auf den Bereich der (inter)religiösen Bildung und Kompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen übertragen. Das interreligiös geöffnete Erzählangebot zum Propheten Jona dient als anschauliches Praxisbeispiel. Wünschenswert und evident wären sicherlich empirische Forschungsprojekte, die wiederum an die im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzeptualisierung anknüpfen. Dies kann im Sinne einer Wirkungsanalyse über die teilnehmende Beobachtung und Dokumentation innerhalb verschiedener interreligiöser Erzählangebote und -projekte in Kindertageseinrichtungen gelingen, die jeweils die Potentiale sowie auch die Herausforderungen und Grenzen sowohl aus entwicklungspsychologischer als auch aus religionspädagogischer Perspektive analysiert und darüber hinaus im Hinblick auf Pluralität und chancengerechter Teilhabe abgleicht. Auch wenn innerhalb einzelner langfristig angelegter Erzählprojekte im Bereich der frühen und der schulischen Bildung eine hohe Motivation, lange Aufmerksamkeitsspanne und aktive Teilnahme von Vorschulkindern und Schüler_innen innerhalb von mündlichen Erzählangeboten beobachtet werden konnte, steht die Planung und Durchführung interreligiöser Erzählangebote in der Kita immer in Wechselwirkung zu einer religionssensiblen und subjektorientierten teilnehmenden Beobachtung, die in der Folge auch breit differenzierte Erzählangebote im Hinblick auf die Länge, Motive, unterschiedlichen Zugangs- und Verarbeitungsmöglichkeiten erfordert. Folglich ist das innerhalb dieser Arbeit entwickelte Erzählbeispiel zum Propheten Jona zunächst als Grundgerüst zu verstehen, welches dann jeweils situationsorientiert angepasst wird. Eine Bildungstheorie, die das kindliche Subjekt und seine soziale Einbindung in den Blick nimmt, benötigt eine Forschungslogik und Forschungspraxis, die letztendlich nur im Feld vollzogen werden kann: „Es wird [...] eine Bildungsforschung benötigt, in der Beobachtung – Praxis – und theoretische Konzeptualisierungen eng miteinander

verbunden sind. Dabei ist Theorie die Theorie einer Praxis und keine Theorie, die über eine Praxis urteilt.“¹¹⁰⁸

¹¹⁰⁸ Schäfer, Gerd E.: *Lernen im Lebenslauf* (2008), 65.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

Textausgaben

BIBLIA HEBRAICA STUTTGARTENSIA – BHS (2007): Schenker, Adrian; Elliger, Karl (Hg.) 5. Aufl., Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft

KAIRINER KORANAUSGABE (1924): Kairo

NOVUM TESTAMENTUM GRAECE – Nestle-Aland (2016): Martini, Carlo Maria; Nestle, Erwin; Aland Barbara (Hg.) 28. Aufl. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft

SEPTUAGINTA – LXX. Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes (1982): Rahlfs, Alfred (Hg.) Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft

VULGATA – Vg. Biblia Sacra iuxta Vulgatam Versionem (1975): Weber, Robert (Hg.) 2. Aufl., Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft

Übersetzungen

Bibel in gerechter Sprache (2016), 2. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Bücher der Kündigung verdeutscht von Martin Buber gemeinsam mit Franz Rosenzweig (1992): 8. Aufl. Darmstadt: WBG

Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (2017): 3. Aufl., Stuttgart: Kath. Bibelwerk

Die Bibel. Elberfelder Bibel mit Erklärungen (2014): 6. Aufl., Witten: SCM R. Brockhaus

Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel (2017): Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft

Septuaginta Deutsch. Das griechische Alte Testament in deutscher Übersetzung (2009): Kraus, Wolfgang; Karrer, Martin (Hg.), Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft

Der Koran. Übersetzung von Harmut Bobzin (2010): München: C. H. Beck

Der Koran. Übersetzung von Ahmad Milad Karimi (2014): 2. Aufl., Freiburg: Herder

Der Koran. Übersetzung von Rudi Paret (2017): 10. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

Sekundärquellen

ABDEL-RAHMAN, Annett (2011): *Rezension zu Hamideh Mohagheghi/ Dietrich Steinwede: Was der Koran uns sagt*, in: HIKMA, Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 2, 113–114

ABLAK, Sabiha (2008): *Der Koran für Kinder und Erwachsene. Eine Rezension aus islamischer Sicht*, in: Loccumer Pelikan 4, 167

ABRAHAM, Ulf, KEPSEK, Matthis (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Berlin: Beck

ALBERT, Mathias, QUENZEL, Gudrun, de MOLL, Frederick (Hg.) (2024): *19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*, Weinheim: Beltz

ALI-TANI, Caroline (2017): *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen. Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*, online verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

Alkier, Stefan (2003): „Papa, ich will mal zu Jesus“ – Florians Bibelverständnis, in: Bücher, Anton A. u.a. (Hg.) „Im Himmelreich ist keiner sauer.“ Kinder als Exegeten, Stuttgart: Calwer, 60–63.

AL-NAWAWI, Yahya Ibn Sharaf (bearbeitet/übersetzt von Marco Schöller) (2007): *Das Buch der Vierzig Hadithe. Kitab al-Arba'in. Mit dem Kommentar von Ibn Daqiq al-'Id al-Nawawi*. Frankfurt: Verlag der Weltreligionen im Inselverlag

ALT, Christian (Hg.) (2007): *Kinderleben – Start in die Grundschule* (=Band 3: Die neue Welle), Wiesbaden: Springer

AMOS, Karin (2015): *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich. Response aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*, in: Schweitzer, Friedrich, Biesinger, Albert (Hg.): *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*, Münster: Waxmann, 165–169

AMOS, Karin S. (2010): *Die Erfahrung religiöser Differenz in der Kindertagesstätte – ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*, in: Edelbrock, Anke, Schweitzer, Friedrich, Biesinger, Albert (Hg.): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster: Waxmann, 61–76

ANSELM, Rainer (2006): *Verändert die Kindertheologie die Theologie?*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 13–25

ARAPI, Güler, GERLAND, Juliane (2025): *Leben und Lernen in der Kita – divers und plural*, in: Gerland, Juliane, Knauf, Helen (Hg.): *Bildungsbereiche in der Kindheitspädagogik. Grundlagen, didaktische Impulse, Praxisbeispiele*, Stuttgart: Kohlhammer, 47–61

ARBEITSSTELLE KULTURELLE BILDUNG IN SCHULE UND JUGENDARBEIT (Hg.) (2017): *Erzählen in Schule und Jugendarbeit – Potentiale – Partner – Praxis*, online verfügbar unter: [https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Merkhefte/Merkheft_07_Screen.pdf], zuletzt geprüft am 14.8.2025

ARNOLD, Jochen (2014): *Erzählen in der Bibel – Erzählen im Gottesdienst*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht, 145–155

ARNOLD, Rolf, LERMEN, Markus (2005): *Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung. Neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, Weinheim: Beltz

ASLAN, Ednan (2022): *Early Childhood Education in Islam: The Cases of Turkey and Egypt*, in: Arniika Kuusisto (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, Taylor & Francis, Kapitel 32

BAER, Udo (2012): *Kreative Leibtherapie. Das Lehrbuch*, Neukirchen-Vluyn: Semnos

BALDERMANN, Ingo (2001): *Art. Erzählen*, in: Mette, Norbert, Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Band 1, Neukirchen: Neukirchener Verlag, 435–441

BALDERMANN, Ingo (2011): *Einführung in die biblische Didaktik*, 4. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

BALDERMANN, Ingo (2013): *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, 11. Aufl., Neukirchen: Vandenhoeck & Ruprecht

BARTOLI Y ECKERT, Petra, FENSKE, Michael (2017): *Lasst uns eine Geschichte erfinden. Storytelling mit der ganzen Familie*, Freiburg: Herder

BASTIAN, Hans-Günter (2016): *Kinder optimal fördern mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott-Buch

BAUMERT, Jürgen, SCHÜMER, Gundel (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*, in: Baumert, Jürgen, Klieme, Eckhard, Neubrand, Michael, Prenzel, Manfred, Schiefele, Ulrich, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra, Tillmann, Klaus-Jürgen, Weiss, Manfred (Hg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske & Buderich, 323–407

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hg.) (2016): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Kindertageseinrichtungen bis zur Einschulung*, 7. Aufl., München, online verfügbar unter: [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_7._aufla_ge.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

- BECK, Ulrich, BONß, Wolfgang (Hg.) (2001): *Die Modernisierung der Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt: Suhrkamp
- BEDERNA, Katrin, KÖNIG, Hildegard (Hg.) (2009): *Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen*, Berlin: Cornelson Scriptor
- BEEK, Angelika von der, BÜCK, Matthias, RUFENAC, Annelie (2006): *Kinderräume bilden. Vorschläge zur Umsetzung der Reggio-Pädagogik in Deutschland*, Weinheim: Beltz
- BEHR, Harry Harun (2014): *Propheten im Koran und Unterricht*, in: Solgun-Kaps, Gül (Hg.): *Islamische Didaktik für die Grundschule*, Berlin: Cornelsen, 144–158
- BENESCH, Thomas (2011): *Wie sieht das Gottesbild von Kindern aus?*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 302–323
- BERG, Horst Klaus (2004): *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, 5. Aufl., Stuttgart: Kösel
- BERG, Horst Klaus (2008): *Godly Play – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept? Eine Einladung zur Diskussion*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7/2, 96–106
- BERG, Horst Klaus (2008): *Hilf mir selbst zu glauben. Zur religiösen Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik*, in: MONTESSORI 2008, H. 1–2, 73–92
- BERG, Ulrike, Jampert, Karin, Zehnbauer, Anne (2000): *Ergebnisse der Kinderbefragung – Zusammenfassung und Resümee*, in: Multikulturelles Kinderleben (Hg.): *Ergebnisse der Kinderbefragung – Zusammenfassung und Resümee*, München: DJI e. V., online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Multikulti_Zusf.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025
- BERRYMAN, Jerome (1995): *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*, Minneapolis: Augsburg
- BERRYMAN, Jerome (2002–2012): *The Complete Guide to Godly Play*. Vol. 1–8, Denver: Morehouse Education Resources
- BERRYMAN, Jerome (Hg.) (2006–2007): *Godly Play. Ein Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bde. 1–4 in der dt. Übersetzung von Martin Steinhäuser, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt
- BERTELMANN STIFTUNG (Hg.) (2013): *Religionsmonitor. Verstehe was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich*, Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung

BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) (2008): *Frühe Bildung beobachten und dokumentieren Leit-faden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen*, Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung

BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) (2019): *Faktencheck Diskriminierung*, online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Viel-falt/Faktensammlung_Diskriminierung_BSt_2015.pdf], zuletzt geprüft am 19.02.2024

BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) (2020): *Factsheet. Kinderarmut in Deutschland*, online ver-fügbar unter: [www.bertelsmann-stiftung.de/factsheet-kinderarmut], zuletzt geprüft am 07.11.2025

BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) (2024): *Bedarfe von Kindern und Jugendlichen für ein gelin-gendes Aufwachsen*, online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/filead-min/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_BNG_Bedarfe_von_Kindern_und_Jugend-lichen_fuer_ein_gelingendes_Aufwachsen_2025.pdf], zuletzt geprüft am 18.12.2025

BERTRAM, Toni, PASCAL, Chris (2002): *Early Years Education. An international perspec-tive, research report*, London: Qualifications and Curriculum authority, online verfügbar un-ter: [[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/ attach-ment_data/file/605398/0702_Bertram_and_Pascal_TS_Early_Years_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attach-ment_data/file/605398/0702_Bertram_and_Pascal_TS_Early_Years_Education.pdf)], zuletzt geprüft am 17.12.2025

BEUDELS, Wolfgang (2007): *Kinder lernen in und durch Bewegung. Theoretische Hinter-gründe und praktische Konsequenzen*, in: Beins, Hans J.(Hg.): *Kinder lernen in Bewegung*, Dortmund: borgmann, 147–171

BIESINGER, Albert (2018): *Religion als Modus der Weltbegegnung. Religiöser Weltzugang des Kindes*, in: KTK Bundesverband e.V. (Hg.) (2018): „*Das Kind aber wuchs und wurde stark...*“ (Lk 1,80 und 2,40) *Der religiöse Weltzugang des Kindes* (=Dokumentation der Re-ligionspädagogischen Jahrestagung) Freiburg: Lambertus, 16

BIESINGER, Albert, EDELBROCK, Anke, SCHWEITZER Friedrich (Hg.) (2011): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*, Münster: Waxmann

BIESINGER, Albert, SCHWEITZER Friedrich (Hg.) (2013): *Religionspädagogische Kompeten-zen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas*. Freiburg: Herder

BIESINGER, Albert, SCHWEITZER, Friedrich (2020): *Religionspädagogik in der Kita. Kompe-tenzen für pädagogische Fachkräfte*, Freiburg: Herder

BIGLER, R. S.; LIBEN, L.S.: *Developmental intergroup theory: Explaining and reducing chil-dren's social stereotyping and prejudice. Current Directions in Psychological Science* (2007), 16(3), 162–166, online verfügbar unter: [<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>], zu-letzt geprüft am 11.5.2026

BISCHÖFLICHES ORDINARIAT MAINZ (Hg.) (2005): *Interreligiöses Lernen im Religionsunter-richt. Theologische Grundlagen. Didaktische Überlegungen. Methoden und Medien*, 2. Aufl., Mainz: Bischöfliches Ordinariat Mainz

BODENBURG, Inga (2012): *Der Entwicklung Raum geben. Ausstattungsideen für Kitas*, Berlin: Cornelsen

BORKE, Jörg (2013): *Der interkulturelle Aspekt in den Bildungs- und Orientierungsplänen*, in: Keller, Heidi (Hg.): *Interkulturelle Praxis in der Kita*, Freiburg: Herder, 54–63

BORKOWSKI, Susanne, SCHMITT Annette (2013): *Ressourcenorientierung in der Elementarpädagogik*, in: Geene, Raimund, Höppner, Claudia, Lehmann, Frank (Hg.): *Kinder stark machen. Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit*, Bad Gandersheim: Verlag gesunde Entwicklung, 291

BOSCHKI, Reinold (2008): *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

BOSCHKI, Reinold, NANINO, Sr. Carlagne (2000): „Hat Gott Füße?“ *Kindergärten und religiöse Elternbildung*, in: Biesinger, Albert, Bendel, Herbert (Hg.): *Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter*, Ostfildern: Schwabenverlag, 242–264

BOSSARD-NEPUSTIL, Erich (1997): *Rezeptionen von Jesaja 1-39 im Zwölfprophetenbuch. Untersuchungen zur literarischen Verbindung von Prophetenbüchern in babylonischer und persischer Zeit*, Fribourg: Academic Press

BRACKERT, Helmut (2010): *Formen und Funktionen des Erzählens*, in: Albes, Claudia, Saupe Anja (Hg.) (2010): *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*. Frankfurt: Peter Lang

BRANDSTETTER, Bettina (2020): *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*. Münster: Waxmann

BRANDSTETTER, Bettina (2022): *Religious plurality in early childhood education. The kindergarten as a place for empowerment beyond binary coding*, in Kuusisto, Arniika (Hg.): *Routledge International Handbook on the Place of Religion in Early Childhood Education*, London: Routledge, 87–101

BRANDT, Susanne, NOMMENSEN, Kai-Uwe (2022): *Jona läuft weg (=Kamishibai Bildkartenset)*, München: Don Bosco

BRÄUER, Christoph (2014): „Erzählen“ – *Formen des Erlebens in der Zeit, im Wandel der Zeit. Oder doch: Aus der Zeit gefallen?*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht, 29–54

BRAUN, Katharina, Bogerts, Bernhard (2001): *Erfahrungsgesteuerte neuronale Plastizität*, in: *Nervenarzt* 72, 3–10

BREDELLA, Lothar (Hg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg: Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen: Narr

BRINNER, William M (Übers. und Komm) (2002).: *Ahmad Ibn-Muhammad at-Ta 'labī, Arā'is al-majālis fī qisas al-anbiyā' or „Lives of the prophets“*, Bd. 23/24 Leiden: Brill

BROCKMEIER, Jan, HARRÉ, Rom: *Die Narrative Wende. Reichweite und Grenzen eines alternativen Paragigmas*. Psychologie u. Gesellschaftskritik 29 (3/4) 2005, 31-57.

BRODIN, Marianne, HYLANDER, Ingrid (2002): *Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten*. Weinheim: Beltz

BRUGGER, Claudia (2001): *Kinderfragen im Religionsunterricht der Grundschule*, St. Johann: Pädagogische Hochschule Weingarten

BRUNER, Jerome S. (2008): *Wie das Kind sprechen lernt*, 2. erweiterte Aufl., Bern: Huber

BUBENHEIM, Julia (2021): *Jona als Schlüssel zu Bibel und Koran. Intertextuelle Lektüre im katholischen Religionsunterricht*, Stuttgart: Kohlhammer

BUBER, Martin (2014): *Die Erzählungen der Chassidim*, 11. Aufl. (unveränderte Jubiläumsaufl. mit Nachwort von Michael Brocke), Zürich: Manesse

BUCHER, Anton A. (2006): *Theologisieren und Philosophieren mit Kindern*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 147–170

BUCHER, Anton A. (2007): *„Dann bin ich ja auch Theologe ...“ Die Bewegung der Kindertheologie*, in: Diakonia 38, 309–314

BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hg.) (2006): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer

BUCHER, Anton A., BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hg.) (2005): *„Kirchen sind ziemlich christlich“ – Erlebnisse und Deutungen von Kindern*. (=Jahrbuch der Kindertheologie 4), Stuttgart: Calwer, 163-167

BUCHER, Anton, BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hg.) (2002): *Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod* (=Jahrbuch der Kindertheologie 1), Stuttgart: Calwer

BUCHER, Anton, BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, SCHREINER, Martin (Hg.) (2010): *In der Mitte ist ein Kreuz. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich* (=Jahrbuch für Kindertheologie 9), Stuttgart: Calwer

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER LANDESJUGENDÄMTER (2000): *Qualität in Kindertageseinrichtungen*, online verfügbar unter: [<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/78/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hg.) (2008): *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung*, online verfügbar unter: [http://www.welten-verbinden.de/fileadmin/welten-upload/dateien/IP_Ergebnisbericht_sprachliche_Bildung.pdf], zuletzt geprüft am 13.12.2025

BÜTTNER, Gerhard (2008): *Kinder als Exeget/innen der heiligen Schrift*, in: ZNT – Zeitschrift für Neues Testament 11/21, 46–49

BÜTTNER, Gerhard, DIETERICH, Veit-Jacobus (2016): *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, 2. Aufl., Göttingen: utb

BÜTTNER, Gerhard, FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, KALLOCH, Christina, SCHREINER, Martina Mordekhai (2014): *Handbuch theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*. Stuttgart: Calwer

BÜTTNER, Gerhard, MÄHRINGER, Jörg (2002): „Was ist an Ostern eigentlich geschehen?“ Kindliche Vorstellungen von der Auferstehung. In: Büttner, G. / Rupp, H. (Hg.): *Kinder interpretieren die Bibel*. Stuttgart: Calwer, 139–153.

BÜTTNER, Gerhard, RUPP, Hartmut (Hg.) (2002): *Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer

BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin (2004): „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ *Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Altes Testament*, Stuttgart: Calwer

BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin (2004): *Kinder als Exeget/Innen. Zuspruch für eine kindertheologische Bibeldidaktik*, in: Büttner, Gerhard, Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ – *Mit Kindern biblische Geschichten deuten*. Teil 1: Altes Testament, Stuttgart: Calwer, 7–15

BÜTTNER, Gerhard, SCHREINER, Martin (2005): „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ *Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Neues Testament*, Stuttgart: Calwer

CARR, Margaret (2001): *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: Thousand Oaks

CLARKE-STEWART, Allison, ALLHUSEN, Virginia D. (2005): *What we know about childcare. The developing child*, Cambridge: MIT Press

DALFERTH, Ingolf U. (1991): *Kombinatorische Theologie. Probleme Theologischer Rationalität*, Freiburg: Herder

DAMON, William, LERNER, Richard M., EISENBERG, Nancy (Hg.) (2006): *Handbook of child psychology* (=Volume 3: Social, Emotional and Personality Development), New York: John Wiley and Sons

DEISSLER, Alfons (1986): *Zwölf Propheten II. Obajda – Jona – Micha – Nahum – Habakuk*, 2. Aufl., Würzburg: Echter

DE ROSE, Simone A.: *Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern* (2002), in: Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.) (2002): *Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod* (=Jahrbuch der Kindertheologie 1), Stuttgart: Calwer, 42-56.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (1983): *Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht*, (=UNESCO Konferenzberichte Nr. 5), München: K.G. Saur, online verfügbar unter: [<https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/themen/kulturdefinition-unesco.html>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KULTUS UND JUGENDMINISTERIEN DER LÄNDER (Urfassungen 2003-2006): In den jeweils aktuellen Fassungen verfügbar auf dem dt. Bildungsserver: *Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung in Kindertageeinrichtungen*, online verfügbar unter: [<https://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-fuer-Kitas-2027-de.html?empf=1>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT DJI (Hg.)(1999–2001): *Multikulturelles Kinderleben in Deutschland*, Projektheft 1-4, München: DJI, online verfügbar unter: [<https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/multikulturelles-kinderleben-in-unterschiedlichen-regionalen-bezuegen.html>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

DEWEY, John ([1916]2004): *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*, New York: Dover Collections

DEWEY, John ([1938] 1997): *Experience and Education*, New York: Touchstone

DICKERHOFF, Heinrich (2018): *Trau deiner Sehnsucht mehr als deiner Verzweiflung. Märchen zum Leben*, 3. Aufl., Kevelaer: Matthias Grünewald

DIETERICH, Veith-Jakobus (2004): *Wie Kinder biblische Schöpfungsgeschichten auslegen*, in: Büttner, Gerhard, Schreiner, Martin (Hg.): „*Man hat immer ein Stück Gott in sich*“ – *Mit Kindern biblische Geschichten deuten* (=Teil 1: Altes Testament), Stuttgart: Calwer, 17–30

DÖHLING, Jan-Dirk (2012): *Reue Gottes (AT)*, online verfügbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/Reue_Gottes_AT_2018-09-20_06_20.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

DOMMEL, Christa (2007): *Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive*, Frankfurt: iko

DRAKEN, Klaus (2011): *Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht*, Münster: LIT Verlag, 25–32

DRESSLER, Bernhard (2006): *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, in: Forum Theologische Literaturzeitung 18/19, 69

DRICK, Astrid (2015): *Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel einer Intervention zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit*, Baltmannsweiler: Schneider

DRICK, Astrid (2016): *Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeit in der Kita fördern*, online verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTa_FT_Drick_Erzaehlfaehigkeit_2016.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

DRIESCHNER, Elmar (2010): *Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung*, in: Gaus, Detlef, Drieschner, Elmar (Hg.): *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag, 183–220

DUNCKER, Ludwig, LIEBER, Gabriele (2013): *Bildliteraltät und ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*, München: Kopäd

ECKERLE, Sandra (2008): *Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter*, in: Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen* (=Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik), Stuttgart: Calwer, 63–74

EDELBROCK, Anke, SCHWEITZER, Friedrich, BIESINGER, Albert (Hg.) (2012): *Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis*. Dortmund: Cornelsen

EDELBROCK, Anke, SCHWEITZER, Friedrich, BIESINGER, Albert (Hg.) (2010): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*, Münster: Waxmann

EGERT, Franziska, ECKHARDT, Andrea G., FUKKINK, Ruben G. (2017): *Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtung. Ein narratives Review*, in: *Frühe Bildung*, 6/2, 58–66

EINENKEL, Lydia-Aischa (2008): *Ist die historisch-kritische Methode den Koran zu verstehen vereinbar mit dem Islam?*, online verfügbar unter: [<https://islam.de/11078>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

EKD (1994): *Identität und Verständigung. Standort und des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

ELIOT, Lise (2017): *Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, 2. Aufl., Berlin: Piper

ENGEBRETSON, Kathleen (2004): *Learning about and learning from religion. The pedagogical theory of Michael Grimmitt*, in: *Journal of Religious Education* 52/3, online verfügbar unter: [https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/1591d63eb5dcc72525d32f25a2f45f29c4c1981c1c36e9ead607cd4fe8de534a/889947/OA_Engebretson_2004_Learning_about_and_learning_from_religion.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

ENGELMANN, Peter (Hg.) (2015): *Jean-François Lyotard: Postmodernes Wissen. Ein Bericht*, Wien: Passagen-Verlag

ERZÄHLKUNST e. V. Berlin (Hg.) (2017): *Erzählen in Willkommensklassen*. Berlin: Pinguin-Druck, online verfügbar unter: [[https://erzaehlkunst.com/wp-content/uploads/2020/05/ ANKOMMEN_201682597.pdf](https://erzaehlkunst.com/wp-content/uploads/2020/05/ANKOMMEN_201682597.pdf)], zuletzt geprüft am 19.12.2025

ERZBISTUM KÖLN (Hg.) (2006): *Menschen-Bildung. Leben und Lernen in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder*, online verfügbar unter: [https://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/kirche_vor_ort/service_pfarrgemeinden/.content/documentcenter/visimport/Pastoral/Kindergartenpastoral/menschen_bildung_arbeitshilfe_2_0000010945.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

ERZDIOZESE FREIBURG(Hg.) (2020): *Spurensuche – sensibel werden für Religiöses in der Familie*, Freiburg: Erzdiozese Freiburg

EUROPÄISCHE KOMMISSION, GENERALDIREKTION BILDUNG, JUGEND, SPORT UND KULTUR (Hg.) (1995): *Die Vorschulerziehung in der europäischen Union – ein Problemaufriss*, Brüssel: Publications Office

EUOPARAT (Hg.) (2005): *Die Faro Konvention. Neue Wege für das Kulturerbe*, online verfügbar unter: [<https://rm.coe.int/die-faro-konvention-neue-wege-fur-das-kulturerbe/1680a1e631>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

FABULA DRAMA e.V.: *Erzählzeit. Erzählen – Zuhören – Weitererzählen*, online verfügbar unter: [<https://erzaehlzeit.de>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

FACHPORTAL PÄDAGOGIK. ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT – BILDUNGSFORSCHUNG – FACHDIKTIK (O.J.): *Forschungsprojekte zur Qualität in der frühen Bildung*, online verfügbar unter: [<https://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsinformation/Forschungsprojekte-Qualitaet-in-frueher-Bildung-12527-de.html>], zuletzt geprüft am 18.12.2025

FAHRENWALD, Claudia (2011): *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt*, Wiesbaden: VS Verlag

FAMILIENBUND DER KATHOLIKEN IM ERZBISTUM PADERBORN e.V. (Hg.) (2017): „*Erzähl mir Deine Hoffnung. Erzählwerkstatt im Kindergarten*“. *Kinder fördern – Eltern stärken – Christliche Werte leben und vermitteln – Sprachbildung ermöglichen*, online verfügbar unter: <https://www.familienbund-paderborn.de/aktuelles/details/erzaehl-mir-deine-hoffnung.html>, zuletzt geprüft am 19.12.2025

FISCHER, Sybille, FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2019): *Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Chance in frühkindlichen Bildungsprozessen. Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte*, Stuttgart: Kohlhammer

FLECK, Carola, LEIMGRUBER, Stephan (2011): *Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen*, Köln: Bildungsverlag EINS

FORSSMAN, Eva (2020): *Jona, bibeldidaktisch, Grundschule*, in: Wissenschaftlich- Religionspädagogisches Lexikon im Internet, online verfügbar unter: [<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/>]

anzeigen/details/jona-bibeldidaktisch-grundschule/ch/1f75cc10571d191b21db39eee9fa31ca], zuletzt geprüft am 19.12.2025

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra (2007): *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart: Calwer

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra, BÜTTNER, Gerhard (2015): *Children's voices: philosophical, theological and spiritual perspectives*, Kassel: Kassel University Press

FRICKE, Michael (2005): *'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht: Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe*, Göttingen: V&R unipress

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus, RÖNNAU-BÖSE, Meike (2022): *Resilienz*, 6. Aufl., München: utb

FTHENAKIS, E. Wassilos (2003): *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit*, in: Fthenakis, Wassilos E. (Hg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, 4. Aufl., Freiburg: Herder, 18–27

FTHENAKIS, E. Wassilos (2007): *Bildungspläne in Deutschland. Konstistenz in den Grundsätzen, in den Bildungszielen und im Bildungsverlauf*, online verfügbar unter: [https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=6223f1cc-50bd-31ed-5d52-0a276a83d509&groupId=252038], zuletzt geprüft am 19.12.2025

FTHENAKIS, E. Wassilos (2007): *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*, Weinheim: Beltz

FTHENAKIS, Wassilios E. (2008): *Bildung von Anfang an: Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler und nationaler Perspektive*, in: Schack, Axel, Hoppe, Manfred: *Rohstoff Bildung: Lebenslang lernen* (=Wiesbadener Gespräche zur Sozialpolitik), Heidelberg: Haefner, 135–166

FTHENAKIS, Wassilios E. (2008): *Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf*, in: Keuder, Volker; von Beust, Ole (Hg.): *Chancen für alle. Die Perspektive der Aufstiegsgeellschaft*, Freiburg: Herder, 85–114, online verfügbar unter: [https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=6223f1cc-50bd-31ed-5d52-0a276a83d509&groupId=252038], zuletzt geprüft am 19.12.2025

FTHENAKIS, Wassilos E. (2009): *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung der prozeduralen Qualität*, in: *BetrifftKinder* 3, 6–10

FTHENAKIS, Wassilos E. (2009): *Ko-Konstruktion. Lernen durch Zusammenarbeit*, in: *Kinderzeit* 3, 8–13

GABRIEL, Karl, SPIEB, Christian, WINKLER, Karin (Hg.) (2010): *Religionsfreiheit und Pluralismus. Entwicklungen des kath. Lernprozesses*, Paderborn: Ferdinand Schöningh

GAERON, Liam Francis, KUUSISTO, Arniika (2022): *The Re-Imagined Other: Postcolonial Perspectives on the Place of Religion in Early Childhood Education*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 19–33

GARDNER, Howard (Hg.) (2011): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*, New York: Basic Books

GARTINGER, Silvia, JANSSEN, Rolf (Hg.) (2014): *Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld* (=Erzieherinnen + Erzieher. Band 2), Berlin: Cornelsen

GÄRTNER, Claudia (2015): *Vom interreligiösen Lernen zu einer lernort- und altersspezifischen interreligiösen und interkulturellen Kompetenzorientierung*, in: Pthl, 35/1, 286–290, online verfügbar unter: [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6:3-pthi-2015-13827>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

GEARON, Liam Francis, KUUSISTO, Arniika (Hg.) (2024): *The Oxford Handbook of Religion and Education*, Oxford: Oxford University Press

GENNERICH, Karsten (2012): *Narrative Religionsdidaktik – Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/1, 227

GENNERICH, Karsten, RIEGEL, Ulrich (2015): *Wissenschaftstheorie*, in: Wirelex. *Das wissenschaftliche Bibellexikon*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, online verfügbar unter: [<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/wissenschaftstheorie/ch/d8b2753e0182436da144c97ef229d13f/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

GERHARDS, Meik (2006): *Studien zum Jonabuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag

GERHARDS, Meik (2008): *Jona/Jonabuch*, in: Wissenschaftliches Bibellexikon im Internet, online verfügbar unter: [https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Jona_Jonabuch__2018-12-03_22_10.pdf], zuletzt geprüft am 14.05.2026

GMAINER-PRANZL (2012): *Welt-Theologie. Verantwortung des christlichen Glaubens in globaler Perspektive*, in: Interkulturelle Theologie. Zeitschrift für Missionswissenschaft 38, 408–433

GNILKA, Joachim (2004): *Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt*. Freiburg: Herder

GÖHLICH, Michael, ZIERFAB, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer

GOSWAMI, Usha (2001): *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*, Bern: Hogrefe

GRETHLEIN, Christian (2014): *Erzählen als Kommunikationsform des Evangeliums*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht, 89–101

GRUBER, Judith (2013): *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource* (=Religionskulturen 12), Stuttgart: Kohlhammer

GUIDICI, Claudia, RINALDI, Carla, KRECHEVSKY, Mare (Hg.) (2001): *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children

GUTKNECHT, Dorothee (2014): *Responsivität. Antworten und sich abstimmen*, online verfügbar unter: [<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=581:responsivitaet-antworten-und-sich-abstimmen&catid=44:haltung-und-professionalitaet>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

GUTKNECHT, Dorothee (2015): *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*, 2. überarbeitete Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

HABERMAS, Jürgen (2001): *Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp

HABERMAS, Jürgen (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt: Suhrkamp

HALBFAS, Hubertus (1985): *Magister Narrans. Der Lehrer als Erzähler*, in: Zeitschrift Grundschule 17/1, 12–15

HANISCH, Helmut, BUCHER, Anton (2002): *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

HANSEN, Rüdiger, KNAUR, Rainard, STURZENHECKER, Benedikt (Hg.) (2006): *Die Kinderstube der Demokratie. Bausteine für die Förderung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen – ein Handbuch für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften*, Kiel: Verlag das Netz

HARBSMEIER, Eberhard (2014): *Kierkegaard für Kinder – der sokratische Erzähler*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 83–88

HARTUNG, Olaf, STEININGER, Ivo, FUCHS, Thorsten (Hg.) (2011): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–26

HARVEY, Andrew (2001): *Die Lehren des Rumi* (Übersetzung von Ditte und Giovanni Bandini), München: dtv

HARZ, Frieder (2007): *Welche Rolle spielen die Entwicklungskrisen Eriksons für die religiöse Erziehung im Vorschulalter?*, in: Schwab, Ulrich (Hg.): *Erikson und die Religion*, Berlin: LIT Verlag, 26–36

HARZ; Frieder (2014): *Bibel erzählen bei Kindern – psychologische Perspektiven und didaktisches Potential*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Neuenkirchener, 155–167

HAUG-SCHNABEL, Gabriele, WEHRMANN, Ilse (2012): *Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten*, Berlin: Verlag das Netz

HAUK-SCHNABEL, Gabriel, BENSEL, Joachim (2001): *Ein Forscher steckt in jedem Kind*, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 6, 6–9

HÉDERVÁRI-HELLER, Eva (2012): *Bindung und Bindungsstörungen*, in: Cierpka, Manfred (Hg.): *Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*, Berlin: Springerl, 57–67

HEIDENHEIM, Wolf (Hg.) (1982): *Gebetbuch für den Versöhnungstag*. Übersetzt von Rabbiner Dr. Selig Bamberger, Basel: Victor Goldschmidt, 263–268

HEINZEL, Friederike, KRÄNZL-NAGL, Renate, MIERENDORFF, Johanna (2012): *Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11/1, 9–37

HELLER, Elke, PREISSING, Christa, WAGNER, Petra (Hg.) (2014): *Was Kinder stark macht. Gemeinsam Vielfalt und Fairness entwickeln*, Berlin: Cornelsen

HELMS-PÖSCHKEN, Martina (2021): *Kinderbibelgeschichten in Bewegung: Psychomotorik trifft Religionspädagogik: Angebote, Spiele und Ideen für den Kindergarten*, München: Don Bosco

HERRMANN, Hans-Jürgen (2004): „Zu meinem Bruder hätte ich noch nie so was getan!“ *Zweitklässler über Kain und Abel (Genesis 4)*, in: Büttner, Gerhard, Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ – *Mit Kindern biblische Geschichten deuten* (=Teil 1: Altes Testament), Stuttgart: Calwer, 31–43

HESSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION / Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2019): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen*, online verfügbar unter: [https://bep.hessen.de/sites/bep.hessen.de/files/BEP_2019_Web.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

HILKERT, Manfred (2013): *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart: Calwer, online verfügbar unter: [https://www.calwer.com/media/39/ZM_4150_Theologisieren_mit_Kindern.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

HIRLER, S. (2012): *Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik*, 3. überarbeitete Aufl., Freiburg: Herder

HOFFMANN, Eva (2009): *Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod*, Münster: Waxmann

HOLTMANN, Martin, SCHMIDT, Martin H. (2004): *Resilienz im Kindes- und Jugendalter*, in: *Kindheit und Entwicklung* 13, 195–200

HORLACHER, Julia (2009): *Erzählung und ethische Bildung – eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen des Religionsunterrichts*, Weingarten: LIT-Verlag

HÜBSCH, Nicola, WARDETZKY, Kristin (Hg.) (2017): *Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung*, Hohengehren: Schneider

HUGOTH, Matthias (2003): *Fremde Religionen – Fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung*, Freiburg: Herder

HUGOTH, Matthias (2012): *Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten*, Freiburg: Herder

HULICH, Michaela, OBERHUEMER, Pamela; SOLTENDIECK, Monika (Hg.) (2005): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*, Berlin: Cornelsen

HUNTER, Regina (2011): *Minimal Lernen*, Bern: hep

İÇİK, Tuba: „Erzählen“ als Lehrform islamisch-religiöser Bildung in der Tradition und Gegenwart (2025), in: Kamcili-Yildiz, Naciye: *Was hat das mit mir zu tun? Zugänge zur Tradition in der islamischen Religionspädagogik*, Berlin: De Gruyter, 81-104.

INSTITUT FÜR DEN SITUATIONSANSATZ/ Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2017): *Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*, Berlin: Was mit Kindern

INSTITUT FÜR DEN SITUATIONSANSATZ/ Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2017): *Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten*, Berlin: Was mit Kindern

INSTITUT FÜR DEN SITUATIONSANSATZ/ Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2017): *Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten*, Berlin: Was mit Kindern

INSTITUT FÜR DEN SITUATIONSANSATZ/ Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2017): *Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten*, Berlin: Was mit Kindern

ISLER, Dieter, KÜNZLI, Sibylle (2009): *Förderung von früher Literalität im Kindergarten*, in: *Buch und Maus* 2, online verfügbar unter: [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/Isler_Kuenzli_LF_2010_1.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

JOß, Erich (2020): *Jona, der große Fisch und Ninive*, Katholisches Bibelwerk: camino

JÖRISSEN, Benjamin, ZIERFAB, Jörg (Hg.) (2010): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, Wiesbaden: Springer

JOYCE-FINNERN, Nina Kathrin (2017): *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

JUGENDMINISTERKONFERENZ / KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KADDOR, Lamya, MÜLLER, Rabeya (2022): *Der Koran für Kinder und Erwachsene*, 2. Aufl., München: C. H. Beck

KALLOCH, Christina (2004): „Warum der Jona so sauer war“ – *Kinder als Exegeten der Jona-Geschichte*, in: Büttner, Gerhard, Schreiner, Martin (Hg.): „Man hat immer ein Stück Gott in sich“ – *Mit Kindern biblische Geschichten deuten* (=Teil 1: Altes Testament), Stuttgart: Calwer, 195–205

KARMILOFF-SMITH, Annette (1992): *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge: MIT Press

KARMILOFF-SMITH, Annette (1994): *Précis of Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science* (=Behavioral and Brain Sciences (BBS) 17), Cambridge: Cambridge University Press

KÄBMANN, Margot (2021): *Jona und der große Fisch*, Solm: bene!

KÄSTNER, Nadine (2014): *Der Raum als dritter Erzieher. Zum Konzept der Reggiopädagogik*, München: Grin

KATHOLISCHE BERATUNGSSTELLE FÜR EHE- FAMILIEN- UND LEBENSFRAGEN (Hg.) (2015): *Es war einmal... Die heilsame Kraft des Erzählens. Geschichten, Anekdoten und Metaphern in der Beratung*, online verfügbar unter: [https://koeln.efl-beratung.de/fileadmin/koeln/infothek/fachartikel/Es_war_einmal.pdf], zuletzt geprüft am 19.22.2025

KELLER, Heidi (2011): *Kinderalltag: Kulturen der Kinder und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*, Berlin: Springer

KEUCHEL, Susanne (2017): „Erzählen“ in Zeiten kultureller Vielfalt – *Zum wichtigen Stellenwert der Narration für individuelle und kulturelle Identitätsbildung*, in: Hübsch, Nikola, Wardetzky, Kristin (Hg.): *Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung*, Hohengehren: Schneider, 163–167

KEUPP, Heiner, AHBE, Thomas, GMÜR, Wolfgang, HÖFER, Renate, MITZSCHERLICH, Beate, KRAUS, Wolfgang, STRAUS, Florian (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*, 2. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowolth

KHORCHIDE, Mouhanad (2018): *Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit*. Freiburg i. B.: Herder

KIEFER, Jörn (2017): *Sünde/Sünder* (AT), online verfügbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wibi/pdf/S%C3%BCnde_S%C3%BCnder_AT_2020-03-09_15_37.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KLAFKI, Wolfgang (1958): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. Die Deutsche Schule, 450-471.

KLAFKI, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. erweiterte Aufl., Weinheim: Beltz

KLEIN, Lothar; VOGT, Herbert (2004): *Die richtige Frage zur richtigen Zeit. Fragen sind der Schlüssel zu Verstehen und Dialog*, in: Henneberg, Rosy, Klein, Helke, Klein, Lothar, Vogt, Herbert: *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis*, Seelze-Velbert: Kallmeyer, 204–209

KLIEME, Eckhardt; HARTIG, Johannes (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im Erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, in: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kompetenzdiagnostik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-29

KNOBLAUCH, Christoph (2012): *Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb in der frühen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem interreligiösen Bildungs- und Erziehungsumfeld*, in: Pädagogische Hochschule Freiburg (Hg.): *Forschungsbericht 2009–2011*, Freiburg: PH Freiburg, 36–38

KNOBLAUCH, Christoph (2018): *Kulturelle und religiöse Vielfalt – eine Chance in Kindertageseinrichtungen*, in: Frühe Kindheit 3, 6–13, online verfügbar unter: [<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=809&showall=1&start=0#SnippetTab>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KNOBLAUCH, Christoph (2019): *Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung*, Münster: Waxmann

KOBER, Norbert (2008): *Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Begriff, Inhalt, Modell*, Augsburg: Universität Augsburg

KOBER, Norbert (2010): *Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Lehr- und Lesebuch. Worauf es beim freien mündlichen Erzählen wirklich ankommt*. Augsburg: xlibri

KOHLER, Helga (2018): *Glaube im Prozess. Stufen religiösen Lernens*, in: KTK Bundesverband e.V. (Hg.): „Das Kind aber wuchs und wurde stark...“ (Lk 1,80 und 2,40) *Der religiöse Weltzugang des Kindes* (=Dokumentation der Religionspädagogischen Jahrestagung), Freiburg: Lambertus, 24–25

KÖNIG, Anke (2003): *Prävention / Prozessqualität*, online verfügbar unter: [<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-besonderen-beduerfnissen-integration-vernetzung/sozial-benachteiligte-kinder/1062>], zuletzt geprüft am 19.12.2025.

KÖNIG, Anke (2007): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für Bildungsarbeit im Kindergarten*, in: Bildungsforschung 4/1, online verfügbar unter: [<http://www.bildungsforschung.org/Archiv2007-01/Interaktion/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KÖNIG, Anke (2014): *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*, 2. Aufl., Schaffhausen: Schubi Lernmedien

KRAFT, Friedhelm, SCHREINER, Martin (2007): *Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie*, in: Zeitschrift für Religionspädagogik 6/1, 21–24

KRAIS, Beate, GEBAUER, Gunter (2017): *Habitus*, 7. Aufl., Bielefeld: transcript

KRALLMANN, Peter (2014): *Ein Koffer voller Erinnerungen*, München: reinhardt

KRAPPMANN, Lothar (2012): *Eine kinderrechtliche Perspektive auf die frühkindliche Bildung*, in: Gregull, Elisabeth (Hg.): *Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*, Berlin: Heinrich Böll Stiftung, 46–48

KRENZ, Armin (2007): *Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung*, Berlin: Cornelsen Scriptor

KRENZ, Armin (2010): *Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder „guten“ Pädagogik*, in: Krenz, Armin (Hg.): *Kindorientierte Elementarpädagogik*, Göttingen: Klein @ Groß, 198–206

KRIEG, Elsbeth, KRIEG, Helmut (2008): *Bilden, fördern und gestalten in der Kita. Ergebnisse des Step-Projekts*, Münster: LIT-Verlag

KROTZ, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*, Wiesbaden: Springer

KRÜGER, Heinz-Hermann (2012): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, 6. Aufl., Wiesbaden: Budrich

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): *Beschlusssammlung der KMK, Beschluss-Nr. 430 Gemeinsamer Rahmen für Fachschulen i.d.F. vom 16.12.2021 (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. des Beschlusses der Bildungsministerkonferenz vom 20.03.2026)*, online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien* Beschluss vom 1.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017, online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2020): *Gemeinsamer Rahmenlehrplan für die Fachhochschule für Sozialpädagogik*, Beschluss der KMK vom 18. 6. 2020, online verfügbar unter: [<https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderuebergr-lp-erzieher.pdf>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

KÜNNE, Thomas, SAUERHERING, Meike, STREHLAU, Alexandra (2011): *Selbstkompetenzförderung als Basis frühkindlichen Lernens. Ein (weiterer) Anspruch an die elementarpädagogische Praxis?!*, online verfügbar unter: [<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/2208>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

Künne, Thomas; Sauerhering, Meike (2012): *Selbstkompetenz(-Förderung) in Kita und Grundschule*, Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Erziehung (nifbe Themenheft 4)

KUNZE-BEIKÜFNER, Angela (2006): *Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxisbeispiele*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 95–110

LÄHNEMANN, Johannes (Hg.) (1995): *Das Projekt Weltethos in der Erziehung* (=Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung), Hamburg: Rissen

LANDTAG NRW (Hg.) (2020): *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern* (Kinderbildungsgesetz KIBiz), Düsseldorf: GV.NRW.2019, Ausgabe 27, online verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=18135&ver=8&val=18135&sg=0&menu=1&vd_back=N], zuletzt geprüft am 19.12.2025

LANGENHORST, Georg (2011): *Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht*, in: van der Velden, Frank (Hg.): *Die heiligen Schriften des Anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 103–122

LANGENHORST, Georg (2014): *Kinder brauchen Religion – Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg: Herder

LECHNER, Gregor Martin, GABRIEL, Angelika (Hg.) (2009): *Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe* (2005–2008), München: Don Bosco

LECHNER, Martin (2009): *Der Religionsbegriff des Forschungsprojektes*, in: Lechner, Gregor Martin, Gabriel, Angelika (Hg.): *Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt „Religion in der Jugendhilfe* (2005–2008), München: Don Bosco, 162–164

LECHNER, Martin, DÖRNHOFF, Norbert, HILLER, Stephan (Hg.) (2014): *Religionssensible Erziehung in der Jugendhilfe*, München: Lambertus

LEIMGRUBER, Stephan (2007): *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel

- LEIMGRUBER, Stephan (2007): *Neue Perspektiven interreligiöses Lernen*, in: Stimmen der Zeit 132/6, 363–374
- LENZ, Ulrike, STEINHÄUSER, Martin (2014): *Erzählen bei Godly Play*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 217–220
- LEU, Hans R., FLÄMIG, Katja, FRANKENSTEIN, Ivonne, KOCH, Sandra, PACK, Irene (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in der frühen Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*, 8. Aufl., Kiliansroda: Verlag das Netz
- LÉVI-STRAUSS, Claude ([1973] 2002): *Das wilde Denken*, 20. Aufl., Frankfurt: Suhrkamp
- LIEBERTZ, Charmaine (2001): *Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?*, in: WWD 75, 12–13, online verfügbar unter: [<https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/419>], zuletzt geprüft am 17.12.2025
- LIEGLE, Ludwig (2003): *Die Bedeutung frühkindlicher Lernprozesse – Zum Bildungsverständnis im Kindergarten*, in: Pröbß, Rainer (Hg.): *Bildung ist mehr! Die Bedeutung verschiedener Lernorte – Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft*, Nürnberg: emwe, 70
- LIEGLE, Ludwig (2008): *Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik*, in: Thole, Werner, Roßbach, Hans-Günther, Föoing-Albers, Maria, Tippelt, Rudolf (Hg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, Opladen: Barbara Budrich, 85–113
- LISCHKE-EISINGER, Lisa (2012): *Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik*, Wiesbaden: Springer
- LISS, Hanna; LANDTHALER, Bruno (2014): *Erzähl es deinen Kindern. Die Thora in fünf Bänden*, Berlin: Ariella
- LISUM LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN BRANDENBURG (2013): *Vom Zuhören zum Erzählen. Didaktisches Material zum Projekt Erzählzeit*, online verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Vom_Zuhoeren_zum_Erzaehlen_2013.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025
- LUCKMANN, Thomas (1996): *Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften*, in: Gabriel, Karl (Hg.): *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 17–28
- MACHOLD, Claudia (2014): *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*, Wiesbaden: Springer
- MÄHLER, Claudia (2010): *Was sie wissen und was sie denken – Naive Theorien von Kindern im Vor- schulalter*. In: Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra,

Schreiner, Martin (Hg.): *In der Mitte ist ein Kreuz. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich* (=Jahrbuch für Kindertheologie 9), Stuttgart: Calwer, 9–15

MARTENS, Ekkehard (2008): *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*, in: Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen* (=Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik), Stuttgart: Calwer, 30–46

MATTENKLOTT, Gundel, RORA, Constanze (Hg.) (2004): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit, Theoretische Grundlagen und empirische Forschungen*, Weinheim: Juventa

MAURER, Ernstpeter (2006): *Theologie mit Kindern – eine christliche Spezialität?*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 26–35

MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim: Beltz

MAYWALD, Jörg (2019): *Kinderrechte und Demokratiepädagogik – Den Kinderrechtsansatz in der Kita verwirklichen*, in: Schneider Armin, Jacobi-Kirst, Carmen (Hg.): *Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an*, Opladen: Barbara Budrich, 35–48

MEAD, George H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*, Berlin: Suhrkamp

MERKEL, Johannes (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*, München: Kunstmann

MERKEL, Johannes (2015): *Hören Sehen Staunen. Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens*, Hildesheim: Georg Olms Verlag

MERKEL, Johannes (2021): *Sieh, damit wir sehen! Eine Geschichte des Geschichtenerzählens*. Berlin: Der Erzählverlag

MERKEL, Johannes, NAGEL, Michael (Hg.) (1982): *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt

MERKLEIN, Helmut (1992): *μετανοέω metanoéo umkehren, seinen Sinn ändern, Buße tun*, in: Balz, Horst (Hg.): *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament* (=Ex-opsōnion, Bd. 2), 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, 1022–1031

METTE, Norbert (2007): *Der Godly Play-Ansatz von Jerome Berryman in der Perspektive der Kindertheologie*, in: : Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *„Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ Kinder erfahren und gestalten Spiritualität* (=Jahrbuch für Kindertheologie 6), Stuttgart: Calwer, 80–90

METTE, Norbert (2008): *Das Kind als Geheimnis. Godly Play im Kontext katholisch-religiöspädagogischer bzw. katechetischer Ansätze*, in: Steinhäuser, Martin (Hg.): *Godly Play*.

Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben (=Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 22–30

METZ, Johann B. (1984): *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, 4. Aufl., Mainz: Matthias Grünewald Verlag

METZ, Johann B. (2009): *Kleine Apologie des Erzählens*, in: Engemann, Wilfried, Lütze, Frank (Hg.): *Grundfragen der Predigt. Ein Studienbuch*, 2. überarbeitete Aufl., Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 217–229

MILITZER, Renate, DEMANDEWITZ, Helga, SOLBACH, Regina (1999): *Tausend Situationen und mehr!* Münster: Beltz

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg: Herder, online verfügbar unter [https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/Bildungsgrundsätze_Stand_2018.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

MOEN, Kathrine (2022): *Professional and Personal Values in the Role as Religious Educators in Kindergartens in Norway*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 23–35

MOHAGHEGHI, Hamideh, STEINWEDE, Dieter (2016): *Was der Koran uns sagt*, Oldenburg: Patmos

MÖLLER, Rainer, SAJAK, Clauß-Peter (Hg.) (2020): *Religionspädagogik für Erzieherinnen. Ein ökumenisches Arbeitsbuch*, Stuttgart: Kohlhammer

MORGENTHALER, Christoph (1999): *Subjekt, Story und Tradition*, in: Lämmermann, Godwin, Morgenthaler, Christoph, Schori, Kurt: *Bibeldidaktik der Postmoderne*, Stuttgart: Kohlhammer, 90–103

MÖBLE, Laura, SCHMITZER, Anke, BOSCHKI, Reinhold (Hg.) (2023): *Übergänge in der Kita gestalten. Impulse für eine religionssensible und interreligiös reflektierte Praxis*. Münster: Waxmann

MOTZKI, Harald (2016): *Die Rolle der Prophetenüberlieferung (Hadith) im Islam*, in: Gemeinhardt, Peter (Hg.): *Zwischen Exegese und religiöser Praxis. Heilige Texte von der Spätantike bis zum Klassischen Islam*, Tübingen: Siebeck, 227–244

MOYLES, Janet, ADAMS, Siân, MUSGROVE, Alison (2002): *SPEEL. Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*, in: Research Report No. 363. Norwich: Queens Printer

MÜLLER, Hans-Rüdiger (2016): *Familie als kulturelles Erziehungsmilieu*, online verfügbar unter: [<https://www.kubi-online.de/artikel/familie-kulturelles-erziehungsmilieu>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

MÜLLER, Peter (2007): *Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet*, in: Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse.“ *Kinder erfahren und gestalten Spiritualität* (=Jahrbuch für Kindertheologie 6), Stuttgart: Calwer, 91–102

MÜLLER, Peter (2008): *Erzählen und Übersetzen. Hermeneutische Überlegungen zu Godly Play*, in: Steinhäuser, Martin (Hg.): *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben* (=Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 92–102

MÜLLER, Peter (2019): *Godly Play*, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71/1, Berlin: de Gruyter, Auszüge online verfügbar unter: [<https://www.donbosco-medien.de/gott-im-spiel-jesusgeschichten/t-1/3289>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

NAGEL, Michael (1982a): „Und darum sind wir nicht unwissend“ – zur Bedeutung des Erzählens bei den Eskimos und den Alaska-Indianern, in: Merkel, Johannes, Nagel, Michael (Hg.): *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt, 18–33

NAGEL, Michael (1982b): „Sieh, damit wir sehen!“ – Erzählen in afrikanischen Kulturen, in: Merkel, Johannes, Nagel, Michael (Hg.): *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt, 34–49

NEGT, Oskar (2014): *Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule*, Göttingen: Steidl

NEIDHART, Walter (1975): *Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele*, Zürich: Einsiedeln

NENTWIG-GESEMAN, Iris, WALTHER, Bastian, BAKELS, Elena, MUNK, Lisa-Marie (2021): *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, online verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Kinder_als_Akteure_in_Qualitaetsentwicklung_und_Forschung_web.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

NETZWERK KINDERBETREUUNG DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION (1996): *Qualitätsziele der Europäischen Kommission*, online verfügbar unter: [<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/46/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025.

NEUMANN-GORSOLKE, Ute (2012): *Rizinus*, online verfügbar unter: [<https://www.bibelwissenschaft.de/wiblex/das-bibellexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/rizinus/ch/a168715c7f2f62f1706e263eae96429f/#h2>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

NEUWIRTH, Angelika (2010): *Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang*. Berlin: Verlag der Weltreligionen

NEUWIRTH, Angelika (2020): *Teil 2. Die mittelmekannischen Suren. Einleitung in den Kommentar zu den mittelmekannischen Suren* (=Projekt Corpus Coranicum), online verfügbar unter: [www.corpuscoranicum.de], zuletzt geprüft am 19.12.2025

New York: Routledge

NEWBERGER, Julee J. (1997): *New brain development research – a wonderful window of opportunity to build public support for early childhood education!*, in: *Young Children* 52/4, 4–9

NIPKOW, Karl Ernst (2005): *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert* (= Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

NYE, Rebecca (2004): *Godly Play. Systematische Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz*, in: *Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis* 4, 43.

OBERTHÜR, Rainer (1995): *Kinder und die großen Fragen*, München: Kösel

OEVERMANN, Ulrich (2000): *Der Stellenwert der „peer group“ in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstruktion der Ontogenese*, in: Katzenbach, Dieter (Hg.): *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute*, Frankfurt: Universitätsverlag, 25–46

OHLHUS, Sören, QUASTHOF, Uta, STUDE, Juliane (2006): *Vom Erzählen zum Text. Grundschule*, in: *Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens* 38/12, 30–31

OPP, Günther, FINGERLE, Micheal (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, 3. Aufl., München, Basel: Reinhardt, Ernst

ÖZE, Özcan (2018): *Yunus`Geschichte. Prophetengeschichten für Kinder*. Köln: ditib.verlag.

PEMSEL-MAIER, Sabine (Hg.) (2012): *Religiöse oder religionssensible Bildung? Zum Umgang mit Religion in kommunalen Kindertagesstätten*. In: *Karlsruher pädagogische Beiträge* 81, 54–64. Online verfügbar unter: [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/150519/Pemsel-Maier_148.pdf?sequence=1&isAllowed=y]

PERRY, J.C. (1995): *Music in early childhood education*, in: Spodek, Bernard (Hg.): *Handbook of research on the education of young children*. New York: MacMillan, 207–224

PILGRIM, Marianna (2005): *Der Prozess des Textverstehens bei Kindern. Theorien – Erkenntnisse – Schlussfolgerungen. Eine qualitative Studie*, Duisburg-Essen: Universitätsbibliothek, online verfügbar unter: [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00012237], zuletzt geprüft am 31.10.2025

POHL-PATALONG, Uta (2006): *„Gott hat uns ja auch aus Ägypten geführt, da kann er uns jetzt auch nicht einfach im Stich lassen!“ Bibliolog als Weg zu kindertheologischen Entdeckungen*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 125–136

POLLACK, Detlef (1995): *Was ist Religion? Probleme der Definition*, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 3/2, 163–190; online verfügbar unter: [<https://www.bibelwissenschaft>].

de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/religion/ch/69537e8ba561af212844b138cdc47f89/], zuletzt geprüft am 19.12.2025

PORZELT, Burkard (1999): *Jugendliche Intensiverfahrenungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religions-pädagogische Relevanz*, Graz: Manumedia Verlag Snider

POULTER, Saila, CASTILLO, Katja (2022): *Subjectification as an Educational Goal in Religious and Worldview Education in Early Childhood Education and Care*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 47–60

PRENGEL, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag

PRENZEL, Manfred, SELZER, Christine, KLIEME, Eckhardt, KÖHLER, Olaf (Hg.) (2013): *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann

PROKSCH, Bettina (1982): *Das kleine Volkstheater – Erzählen in China*, in: Merkel, Johannes, Nagel Michael (Hg.): *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt, 55–67

RAABE, Tobias (2010): *Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter: eine Meta-Analyse zu Altersunterschieden*, online verfügbar unter: [<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:27-20100617-111948-0>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

RABE-KLEEGERG, Ursula (2020): *Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex?*, in: Müller, Jens, Fink, Heike, Elli, Renate (Hg.) (2020): *Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 19–38

RAMESH, Rajyashree (1982): „*Krishna zeig Dein Gesicht!*“ – *Erzählender Tanz aus Indien*, in: Merkel, Johannes, Nagel, Michael (Hg.): *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt, 68–82

REICH, Kersten (2008) *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4. Aufl., Weinheim: Beltz

REINHARDT, Ingo (2003): *Storytelling in der Pädagogik. Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten*, Hannover: ibidem

REMSPERGER, Regina (2011): *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag

RENZ, Andreas (2014): *Die katholische Kirche und der interreligiöse Dialog. 50 Jahre „Nostra aetate“ – Vorgeschichte, Kommentar, Rezeption*, Stuttgart: Kohlhammer

RICHTER, Dieter, MERKEL, Johannes (1974): *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*, Berlin: Basis Verlag

RICOEUR, Paul (1988, 1989, 1991): *Zeit und Erzählung* (= Bd. 1: Zeit und historische Erzählung, Bd. 2 : Zeit und literarische Erzählung, Bd. 3: Die erzählte Zeit), München: Wilhelm Fink

RINALDI, Carla (2001): *Infant-toddler Centres and Preschools as Places of Culture*, in: Reggio Children (Hg.): *Making learning visible – children as individual and group learners*, Eilia Romana: Reggio Children, 38–46

RINALDI, Carla (2006): *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching, Learning*.

RISTINIEMI, Jari (2022): *The interaction of Religion and Culture as a basis of Religious Education in Early Childhood Education*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 34–46

RITZ, Manuela (2008): *Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“*, in: Wagner, Petra (Hg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder, 165–173

RITZ-FRÖHLICH, Gertrud (1992): *Kinderfragen im Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

ROBERT, Günter, PFEIFER, Kirstin, DRÖBLER, Thomas (Hg.) (2011): *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit*, Wiesbaden: Springer

ROBINSON, Christine, HACKETT, Chris (2022): *Spiritual and Religious Capabilities. A Possibility for How Early Childhood Religious Educators can Address the Spiritual Needs of Children*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge, 444–454

ROGGE, Ralf (2004): *Elementarpädagogik und Religion. Ein Streifzug durch die gegenwärtige Diskussion*, in: Loccumer Pelikan 3, 115–119, online verfügbar unter: [<https://www.rpi-loc-cum.de/material/pelikan/pel3-04/roelemt>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

ROGGE, Ralf: (2011) *Viele Kulturen und Religionen unter einem Dach – Interreligiöse Bildung in evangelischen Kindertagesstätten*, online verfügbar unter: [https://www.rpi-loc-cum.de/material/pelikan/pel3-11/theo_rogge], zuletzt geprüft am 19.12.2025

ROSA, Hartmut, Endres, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Weinheim/Basel: Beltz

ROTH, Gerhard (2006): *Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung*, in: Caspary, Ralf (Hg.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*, Freiburg: Herder, 54–69

ROTHGANGEL, Martin, STOCKINGER, Helena (2023): *Sozialpsychologische Einstellungs- und Vorurteilsforschung in ihrer Bedeutung für interreligiöses Lernen*, in: Polak, Regina (Hg.): *Interreligiöser Dialog. Wissenschaftliche Zugänge zur Begegnung der abrahamitischen Religion*.

Religion and Transformation in Contemporary European Society, Paderborn: Brill Ferdinand Schöningh, 340–358

RUPP, Hartmut (2006): *Bildungsstandards und Kindertheologie*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – *Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 86–94

SAJAK, Clauß Peter (2010): *Das Fremde als Gabe begreifen: Konturen einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*, Münster: LIT-Verlag

SAJAK, Clauß Peter (Hg.) (2016): *Religion in allen Dingen. Alltagsintegrierte religiöse Bildung in der KiTa. Ein Praxis- und Methodenbuch für die Aus- und Fortbildung*, München: Don Bosco

SANDLER, Willibald (2002): *Christentum als große Erzählung. Anstöße für eine narrative Theologie*, in: Tschuggnall, Peter (Hg.): *Religion – Literatur – Künste. Ein Dialog* (= Im Kontext 14), Anif / Salzburg: Müller-Speiser, 523–538

Saniyasnain, Khan (2007): *Gutenachtgeschichten aus dem Qu’ran*, 2. überarb. Auflage, Bremen: Atfaluna Verlag

SCHÄFER, Gerd E. (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*, Weinheim: Juventa

SCHÄFER, Gerd E. (2001): *Prozesse frühkindlicher Bildung*, online verfügbar unter: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

SCHÄFER, Gerd E.: (2004) *Beobachten und Dokumentieren als Aufgabe der Bildungsvereinbarung*, online verfügbar unter: [<https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/BeobachtenDokumentierenAufgabeBildungsvereinbarung.pdf>], zuletzt geprüft am 30.04.2026

SCHÄFER, Gerd E. (2008): *Lernen im Lebenslauf. Formale, non-formale und informelle Bildung in früher und mittlerer Kindheit. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen*, online verfügbar unter: [<http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/LernenImLebenslauf2008.pdf>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

SCHÄFER, Gerd E. (2010): *Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive*, in: Schäfer, Gerd E., Staeger, Roswitha (Hg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*, Weinheim: Juventa, 69–90

SCHÄFER, Gerd E. (2013): *Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit*, in: Fried, Lilian Roux, Susanne (Hg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, Berlin: Cornelsen, 33–43

SCHÄFER, Gerd E. (2014): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz

SCHÄFER, Gerd E. (2016): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*, Weinheim: Beltz / Juventa

SCHÄFER, Gerd E. (2018): *Kultur des Lernens – Pädagogische Orientierungen*, online verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schaefer_II_2018-Kulturdeslernens_PaedagogischeOrientierungen.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

SCHÄFER, Gerd E. (2018): *Kultur des Lernens – Theoretische Grundlagen*, online verfügbar unter: [https://www.kita_fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schaefer_II_2018-Kulturerlernens_theoretischeGrundlagen.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

SCHÄFER, Gerd E., STRÄTZ, Rainer (Hg.) (2005): *Beobachtung und Dokumentation in der Praxis*, Kronach: Link DVK

SCHÄFFTER, Ortfried (Hg.) (1991): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag

SCHAMBECK, Mirjam (2013): *Interreligiöse Kompetenz. Einführung für Studium, Ausbildung und Beruf*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

SCHAMBECK, Mirjam (2005): *Wie Kinder glauben und Theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern*, in: Bahr, Matthias, Kropač, Ulrich, Schambeck, Mirjam (Hg.): *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München: Kösel, 18–28

SCHEILKE, Christoph Th., SCHWEITZER, Friedrich (Hg.) (1999–2006): *Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens*, Band 1–4, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHELLER, Anne (2019): *Bibelgeschichten leseleicht. Altes Testament. Religionsinhalte leichter verstehen – mit passenden Aufgaben & sprachsensiblen Methoden* (1.–4. Klasse), Augsburg: Auer

SCHERB, Armin (2007): *Der Beutelsbacher Konsens*, in: Lange, Dirk, Reinhardt, Volker (Hg.): *Strategien der politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (= Basiswissen politische Bildung, Band 2), Hohengehren: Schneider, 31–39

SCHIEDER, Brigitte (2014): *Märchen trifft Bibel. Mit Weisheitsgeschichten Resilienz und Lebenskompetenz fördern. Praxismodelle für Schule und Katechese*, München: Don Bosco

SCHLACK, Robert, NEUPERDT, Laura, JUNKER, Stephan, EICHER, Sophie, HÖLLING, Heike, THOM, Julia, RAVENS-SIEBERER, Ulrike, BEYER, Ann-Kristin (2022): *Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse eines Rapid Reviews*, in: *Journal of Health Monitoring* S1/2023, 2–74

SCHLIEPHAKE, Dirk (2014): *Bibel erzählen praktisch*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 199–202

SCHLÖSSER, Elke (2012): *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung*, 3. Aufl., Münster: Öktopia

SCHMID, Rebecca (2016): *Unterrichtsausstieg als Einstieg anhand eines Jonatagebuchs*, in: Katechetische Blätter 141/3, 178–181

SCHMIDT, Julia (1982): „*De kann usen Härgott un’n Dübel aneenleigen*“ – Märchenerzähler und ihre Zuhörer, in: Merkel, Johannes, Nagel, Michael (Hg.): *Erzählen – die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch*, Hamburg: Rowohlt, 83–92

SCHMITZ, Barbara (2006): „*Ein-Blick*“ in die Werkstatt der Fiktionalität. Das Buch Jona - oder: Von einem der auszog, das Fürchten zu lernen und dabei Gott kennen lernte..., in: Heinz-Günther Schöttler, „*Der Leser begreife!*“ Vom Umgang mit der Fiktionalität biblischer Texte (Biblische Perspektiven für Verkündigung und Unterricht 1), Münster 2006, 150-176.

SCHNETZER Simon, HURRELMANN Klaus (2021): *Jugend in Deutschland – Trendstudie Winter 2021/22. Große Herausforderungen nach dem Corona-Schock*, Kempten: Datajockey Verlag

SCHNETZER Simon, HURRELMANN Klaus (2022): *Jugend in Deutschland – Trendstudie Sommer 2022. Die Jugend im Dauerkrisen-Modus: Klima, Krieg, Corona*. Kempten: Datajockey Verlag

SCHNITZLER, Manfred (2008): *Elementarisierung. Bedeutung eines Unterrichtsprinzips*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

SCHOTT, Rüdiger (1999), *Art. Erzählung, I. Religionswissenschaftlich*, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Aufl., Bd. 2, Tübingen: Mohr-Siebeck

SCHREINER, Peter, SIEG, Ursula, ELSENBAST, Volker (Hg.) (2005): *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHRÖDER, Bernd (2014): *Biblische Geschichten erzählen – Impulse aus der Geschichte der Religionspädagogik*, in: Fuchs, Monika E., Schliephake, Dirk (Hg.): *Bibel erzählen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 69–82

SCHRÖDER, Bernd (2021): *Religionspädagogik*, 2. Aufl., Tübingen: Mohr-Siebeck

SCHULTE, Andrea (2004): „*Alles wird gut!*“ Das „*Alltagswissen der Achtjährigen und die „Weisheit“ der Josef-Geschichte*, in: Büttner, Gerhard, Schreiner, Martin (Hg.): „*Man hat immer ein Stück Gott in sich.*“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten (=Teil 1: Altes Testament), Stuttgart: Calwer, 97–108

SCHULZ, Ingrid E., FRISCH, Sandra (2018): *Bildungs- und Lerngeschichten als Konzept, Kinder zu entdecken*, in: Kitafachtexte, online verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Frisch_Schulz_2018-Bildungs-undLerngeschichten.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

SCHWEITZER, Friedrich (1999): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, 8. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHWEITZER, Friedrich (2000): *Schlüsselerfahrungen. Ein neues religionspädagogisches Konzept?*, in: Biehl, Peter, Bizer, Christoph, Degen, Roland, Mette, Norbert, Rickers, Folkert, Schweitzer, Friedrich (Hg.): *Jahrbuch Religionspädagogik 16*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 119–212

SCHWEITZER, Friedrich (2003): *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus

SCHWEITZER, Friedrich (2003): *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: Bucher, Anton, Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lotz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten* (=Jahrbuch für Kindertheologie Band 2), Stuttgart: Kohlhammer, 9–18

SCHWEITZER, Friedrich (2008): *Godly Play und religiöse Bildung – religiöse Bildung und Godly Play. Überlegungen und Anstöße aus bildungstheoretischer und kindertheologischer Sicht*, in: Steinhäuser, Martin (Hg.): *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 11–21

SCHWEITZER, Friedrich (2008): *Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenzen wahrnehmen – Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *„In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“*. *Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen* (=Jahrbuch der Kindertheologie, 8), Stuttgart: Calwer, 39–49

SCHWEITZER, Friedrich; BIESINGER, Albert; EDELBROCK, Anke (Hg.) (2008): *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim und Basel: Beltz

SCHWEITZER, Friedrich (2011): *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHWEITZER, Friedrich (2013): *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, erweiterte Neuauflage, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHWEITZER, Friedrich (2014): *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHWEITZER, Friedrich (2022): *Children's Right to Religion and Religious Education: Access to Religious Education in Early Childhood as a Human Right*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 83–92

SCHWEITZER, Friedrich, BIESINGER, Albert (Hg.) (2015): *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*, Münster: Waxmann

SCHWEITZER, Friedrich, BIESINGER, Albert, EDELBROCK, Anke (Hg.) (2011): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*, Münster: Waxmann

SCHWEITZER, Friedrich, HAEN, Sara, KRIMMER, Evelyn (2019): *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

SCHWEITZER, Friedrich, NIPKOW, Karl E., FAUST-SIEHL, Gabriele (1997): *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

SCHWEITZER, Friedrich, WOLKING, Lena, BOSCHKI, Reinhard (Hg.) (2020): *Interkulturell-Interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg*, Münster: Waxmann

SCHWING, Rainer (2009): *Spuren des Erfolgs: Was lernt die systemische Praxis von der Neurobiologie?*, in: Hanswille, Reinert (Hg.): *Systemische Hirngespinnste: Impulse für die systemische Theorie und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 65–124

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (2009): *Welt entdecken, Glauben leben. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Kindertageseinrichtungen*, Bonn: Die deutschen Bischöfe

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.) (2017): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 6. Aufl., Bonn: Die deutschen Bischöfe

SEWALD, Beate (2008): *Der Mensch wird am Du zum Ich. Martin Bubers Erziehungsverständnis*, Norderstedt: GRIN Verlag

SHERWOOD, Ivonne (2000): *A biblical text and its afterlives. The survival of Jonah in Western culture*, Cambridge: Cambridge University Press

SIEGLER, Robert, DELOACHE, Judy, EISENBERG, Nancy (2005): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, Heidelberg: Spektrum, 177–295

SIKALJUK, Angelika (2009): *Märchen in der sozialen Arbeit*, Bonn: Grin Verlag

SILBEREISEN, Rainer K, AHNERT, Liselotte (2002): *Soziale Kognition – Entwicklung vom sozialen Wissen und Verstehen*, in: Oerter, Rolf, Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*, 5. Aufl., Weinheim: Beltz, 590–618

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (2007): *Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit*, in: Becker-Stoll, Fabienne, Textor, Martin (Hg.): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*, Berlin: Cornelsen Scriptor, 97–114

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram, SYLVA, Kathy (2004): *Researching Pedagogy in English Pre-schools*, in: *British Educational Research Journal* 30/5, 713–730

SODIAN, Beate: Entwicklung begrifflichen Wissens. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz/PVU, 5. Aufl. 2002, S. 443–468

SOLMS, Mark, TURNBULL, Oliver (2004): *Das Gehirn und die innere Welt: Neurowissenschaft und Psychoanalyse*, Düsseldorf: Patmos

SOLZBACHER, Claudia, BEHRENSSEN, Birgit, SAUERHERING, Meike (2011): *Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive*, in: Kuhl, Julius, Müller-Using, Susanne, Solzbacher, Claudia, Warnecke, Wiebke (Hg.): *Bildung durch Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten*. Freiburg: Herder, 35–48

SOMMER-HIMMEL, Roswitha (2013): *Grundlagen frühkindlicher Bildungsarbeit*, in: Sechtig, Jutta, Schönhöfer, Silke, Lotz, Marion, Sommer-Himmel, Roswitha: *Augen auf im Kita-Alltag! Bildungs- und Lerngelegenheiten von Kindern auf die Spur kommen und professionell mitgestalten*, Berlin: Logos, 13–24

SPROTTE, Leona (2018): *Ästhetische Bildung als übergreifendes Prinzip für diversitätssensiblen Unterricht* (= Kongress der deutschen Gesellschaft für Ästhetik. Das ist Ästhetik!), online verfügbar unter: [http://www.dgae.de/wp-content/uploads/2017/06/Sprotte_A%CC%88sthetische-Bildung-als-u%CC%88bergreifendes-Prinzip-fu%CC%88r-diversita%CC%88tssensiblen-Unterricht.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

STADT ESSEN: *Erzählung mit André Wülfig*, online verfügbar unter: [https://www.essen.de/meldungen/pressemeldung_1446082.de.html], zuletzt geprüft am 9.5.2026

STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hg.) (o.J.): *Gemeinsames Statistikportal. Kindertagesbetreuung Regional. Migration Kita*, online verfügbar unter: [<https://www.statistikportal.de/de/migration-kita-karte>], zuletzt geprüft am 19.12.2025.

STÄUDEL, Hanna (2000): *Kinder entdecken sich in der Bibel*. München: Claudius

STEFFEN, Uwe (1995): *Jona und der große Fisch: im Judentum, Christentum und Islam*, in: Deutsches Schiffsarchiv, online verfügbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/54187/ssoar-dsa-1995-steffen-Jona_und_der_grosse_Fisch.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-dsa-1995-steffen-Jona], zuletzt geprüft am 19.12.2025, 69–92

STEHLE, Andreas (2015): *Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen. Empirische Zugänge und Perspektiven für die Praxis* (= Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 6), Münster: Waxmann

STEINHÄUSER, Martin (2018): *Art. Godly Play/Gott im Spiel*, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, online verfügbar unter: [<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/godly-playgott-im-spiel/ch/4f56a4c2c754f2dace7cfeeb09eade7/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025, 4–7

STEINHÄUSER, Martin (Hg.) (2018): *Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt* (=Praxisbände: Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament. Jesusgeschichten), München: Don Bosco

STEINKÜHLER, Marina (2017): *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten. Erzählen in Familie, Gemeinde und Schule*, Kassel: Oncken Stiftung

STEINKÜHLER, Martina; Nascimbeni, Barbara (2015): *Die neue Erzählbibel*, Stuttgart: Gabriel Verlag

STEINKÜHLER, Martina (2011): *Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten*, Göttingen: Oncken

STEINWEDE, Dietrich (1974): *Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten*, Münster: Comenius

STEINWEDE, Dietrich (1981): *Biblisches Erzählen. Beispiele aus Grundschule und Kindergarten für Aus- und Fortbildung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

STINE, Philipp C. (1994): *Writing and Religion*, in: Günther, Hartmut, Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Berlin: de Gruyter, 604–610

STÖBE-BLOSSEY, Sybille, HAGEMANN, Linda, KLAUDY, E. Katharina, MICHEEL, Brigitte (2020): *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Analyse*, Wiesbaden: Springer, 465–554

STOCKINGER, Helena (2017): *Umgang mit religiöser Differenz in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen in muslimischer und katholischer Trägerschaft*, Münster: Waxmann

STOCKINGER, Helena (2018): *Umgang mit religiöser Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen*, in: Fürstaller, Maria, Hover-Reisner, Nina, Lehner, Barbara (Hg.): *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag, 39–48

STOCKINGER, Helena (2019): *Wie hat's der Kindergarten mit religiöser Vielfalt. Einblick in ein ethnographisches Forschungsprojekt*, in: Krobath, Thomas, Lindner, Doris, Petschnigg, Edith (Hg.): *Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt. Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*, Wien: LIT-Verlag, 171–188

STOCKINGER, Helena (2022): *Childhood Research on (Religious) Diversity – Methodological Issues with a Focus on Ethnography*, in: Kuwsisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge

STOCKINGER, Helena (2023): *Religionssensible und interreligiöse Transition vom Kindergarten in die Volksschule? Kritische Anfragen*, in: Mößle, Laura, Schmitzer, Anke, Boschki, Reinhold (Hg.): *Übergänge in der Kita gestalten. Impulse für eine religionssensible und interreligiös reflektierte Praxis*, Münster: Waxmann, 112–117

STOCKINGER, Helena (2024): *Religious Diversity in Early Childhood Education*, in: Gearon, Liam Francis, Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Oxford Handbook of Religion and Education*, Oxford: Oxford University Press, 572–588

STORCH, Maja (2007): *Narrative Identität. Ein Weg aus der Identitätskrise?*, Zürich: Universität Zürich, online verfügbar unter: [https://zrm.ch/images/stories/download/pdf/wissenschaftl_arbeiten/seminararbeiten/seminararbeit_adarve_20080301.pdf], zuletzt geprüft am 19.12.2025

STRAUB, Jürgen (2004): *Kulturwissenschaftliche Psychologie*, in: Jäger, Friedrich, Straub, Jürgen (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen*, Stuttgart: Metzler, 568–591

STRAUB, Jürgen (2007): *Kultur*, in: Straub, Jürgen, Weidemann, Arne, Weidemann, Doris (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart: Springer, 7–23

STRAUSS, Claude Lévi (1973): *Das wilde Denken*. In der deutschen Übersetzung von Hans Naumann. Berlin: Suhrkamp

STREIB, Heinz (1994): *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung*, in: Georgi, Dieter, Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): *Religion und Gestaltung der Zeit*, Kampen: Kos Pharos, 181–198

STREIB, Heinz (2005): *Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik*, in: Schreine, Peter, Sieg, Ursula, Elsenbast, Volker (Hg.): *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 230–243

STROEBE, Wolfgang, JONAS, Klaus (1996): *Grundsätze des Einstellungserwerbs und Strategien der Einstellungsänderung*, in: Stroebe, Wolfgang (Hg.) (1996): *Sozialpsychologie*, 3. Aufl. Berlin: Springer, 253–289.

STROHM, Friederike, JÜRGENS, Anna (2015): *Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Praxis der Ausbildung für den Elementarbereich. Explorative Erkenntnisse aus einer Expertenbefragung*, in: Schweitzer, Friedrich, Biesinger, Albert (Hg.): *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*, Münster: Waxmann, 53–54.

Sylva, K./ Melhuish, E./ Sammons, P./ Siraj-Blatchford, I./ Taggart, B./ Elliott, K. (2003): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the pre-school period*, online verfügbar unter: [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppepdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf>], zuletzt geprüft am: 30.4.2026

Sylva, K./ Melhuish, E./ Sammons, P./ Siraj-Blatchford, I./ Taggart, B. *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project (2004a): Findings from the early primary years*, online verfügbar unter: [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppepdfs/RB%20Findings%20from%20Early%20Primary.pdf>], zuletzt geprüft am 30.4.2026

Sylva, K./ Melhuish, E./ Sammons, P./ Siraj-Blatchford, I./ Taggart, B. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project (2004b): Findings from pre-school to end of key stage 1, online verfügbar unter: [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf>], zuletzt geprüft am 30.4.2026

TARSHA, Mary S., NARVAEZ, Darcia (2022): *The Evolved Developmental Niche and the Neurobiology of Spiritual Development*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 136–148

TER AVEST, Ina, MIEDEMA, Siebren (2008): *Alltägliche Erfahrungen im Kindergarten mit vierjährigen Kindern in einem interkulturellen und interreligiösen Kontext in den Niederlanden*, in: Schweitzer, Friedrich, Biesinger, Albert, Edelbrock, Anke (Hg.): *Mein Gott – dein Gott. Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten*, Weinheim: Beltz, 67–80

TEXTOR, Martin (2008): *Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL*, online verfügbar unter: [<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

TEXTOR, Martin (2010): *Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung*, online verfügbar unter: [<http://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

TEXTOR, Martin (2021): *Elternarbeit im Kindergarten: Ziele, Formen, Methoden*, 3. Aufl., Norderstedt: boD, 9–36

NASR, Seyyed H., Wheeler M.: (Hg., Übers.(1997): *Muhammad ibn 'Abd Allāh al-Kisā'i: Tales of the Prophets (Qisas al-anbiyā')*, Chicago: Kazi Pupn. Inc.

THANNER, Tobias, TONNIER, Christina (2015): *Interreligiöse Bildung in der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher. Analyse von Bildungsplänen in ausgewählten Bundesländern*, in: Schweitzer, Friedrich, Biesinger, Albert (Hg.) (2015): *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*, Münster: Waxmann, 49–80

THEIßEN, Gerd (2003): *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

TIETZE, Wolfgang (Hg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand

TIETZE, Wolfgang, BECKER-STOLL, Fabienne, BENSEL, Joachim, ECKHARDT, Andrea G., HAUG-SCHNABEL, Gabriele, KALICKI, Bernhard, KELLER, Heidi, LEYENDECKER, Birgit (Hg.) (2013): *NUBBEK – nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*, Kiliansroda: Verlag das Netz

TILLICH, Paul (1962): *Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit*, Hamburg: Furche

UNICEF (Hg.) (2021): *Kinder unsere Zukunft! Unicefbericht zur Lage von Kindern in Deutschland*, online verfügbar unter: [<https://www.unicef.de/cae/resource/blob/239416/462e83b947aeac752bf817e98d815755/unicef-information-2021-zum-wohlbefinden-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland-data.pdf>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

UNITED NATIONS (Hg.) (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*, online verfügbar unter: [<https://unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171209d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

Verband binationaler Familien und Partnerschaften: *Interkulturelle Kinderbücher* (2012), online verfügbar unter: [https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf], zuletzt geprüft am 27.04.2026

VORPAHL, Daniel (2016): *Vom Voraussetzen und Wiederentdecken des Narrativ. Die islamische Yūnus-Rezeption im Lichte jüdischer Jona-Traditionen*, Potsdam: Universität, online verfügbar unter: [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4ubp/frontdoor/deliver/index/docId/9960/file/pardes22_31-48.pdf], zuletzt geprüft am 10.12.2025

WAGNER, Anke (2010): *Zum Stand frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen*, online verfügbar unter: [<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/2071/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

WAGNER, Petra (2009): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*, in: Textor, Martin (Hg.): *Kindergartenpädagogik*, online verfügbar unter: [<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/1989/>], zuletzt geprüft am 19.12.2025

WAGNER, Petra (Hg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder

WAGNER, Petra, HAHN, Stefanie, ENBLIN, Ute (Hg.) (2006): *Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung*. Berlin: verlag das netz

WALTER, Ulrich (2021): *Das Buch Jona. Ein prophetisches Buch in (Fasten)Zeiten von Klimawandel und Corona-Virus*, Schwerte: Pädagogisches Institut der evangelischen Kirche von Westfalen, online verfügbar unter: [<https://religionsunterricht.net/wp-content/uploads/2020/03/Material-zum-Buch-Jona-fu%C3%88r-einen-REU-auf-andere-Weise-mit-Link-zum-Video.pdf>], zuletzt geprüft am 19.12.2025.

WARDETZKY, Kristin (2005): *Erzählen – Kunst oder Nicht-Kunst?*, online verfügbar unter: [https://ellrodt.de/erzaehlen_de/erzaehlen.de/Wardetzky_Kunst.html], zuletzt geprüft am 19.12.2025

WARDETZKY, Kristin, WEIGEL, Christiane (2010): *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*, Hohengehren: Schneider

WEBER, Beate (2016): *Jona. Der widerspenstige Prophet und der gnädige Gott*, 2. Aufl., Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt

WEBER, Corinna (2012): *Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in selbstregulierten Lernprozessen. Befähigung zum Lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lernkonzeptionen*, Hamburg: Diplomica

WEBER, Judith (2014): *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*, Münster: Waxmann

WEIMAR, Peter (2017): *Jona*, Freiburg: Herder

WEINERT, Franz E. (1996): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*, Göttingen: Hogrefe

WEINERT, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz

WEINERT, Sabine (2007): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur im Vorschulalter*, in: Prenzel, Manfred, Gogolin, Ingrid, Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kompetenzdiagnostik* (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8), Wiesbaden: VS Verlag, 89–106

WEINERT, Sabine, DOIL, Hildegard, FREVERT, Sabine (2008): *Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren*, in: Roßbach, Hans-Günther, Weinert, Sabine (Hg.): *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*, Berlin: Bundesministerium für Bildungsforschung

WEINRICH, Harald (2009): *Narrative Theologie*, in: Engemann, Wilfried, Lütze, Frank (Hg.): *Grundfragen der Predigt. Ein Studienbuch*, 2. überarbeitete Aufl., Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, 243–251

WELSCH, Wolfgang (1997): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen*, in: Schneider, Irmela, Thomson, Christian W. (Hg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*, Köln: Wienand, 67–90

WELSCH, Wolfgang (2008): *Unsere Postmoderne Moderne*, 7. Aufl., Berlin: Akademie Verlag

WERNER, Emmy E. (2007): *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*, in: Opp, Günter, Fingerle, Michael (Hg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, München: Reinhardt, 20–31

WIEBLITZ, Albert (2006): *Wie Kinder zu Antworten des Glaubens kommen*, in: Bucher, Anton A., Büttner, Gerhard, Freudenberger-Lötz, Petra, Schreiner, Martin (Hg.): *„Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“ – Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie* (=Jahrbuch der Kindertheologie 5), Stuttgart: Calwer, 188–189

WILLEMS, Joachim (2007): *Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht*, in: Schluß, Henning (Hg.): *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*, Wiesbaden: Springer 2007, 79–92

WILLEMS, Joachim (2010): *Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik*, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10/1, 203–205

WILLEMS, Joachim (2011): *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden: VS Verlag, 176–179

WIMMER, Stefan Jakob; LEIMGRUBER, Stephan (2007): *Von Adam bis Muhammad. Bibel und Koran im Vergleich*, 2. Aufl., München: Kath. Bibelwerk

Winkler, Kathrin (2022)

WITTMANN, Svendy, RAUSCHENBACH, Thomas, LEU, Rudolf Hans (Hg.) (2011): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*, Weinheim: Juventa

WÖHRLE, Jakob (2008): *Der Abschluss des Zwölfprophetenbuches. Buchübergreifende Redaktionsprozesse in den späten Sammlungen*, Berlin: De Gruyter

WÖRN, Alexandra, WISSNER; Golde (2022): *Studying the Place of Religion in Early Childhood Education in German Kindergartens with Different Methods and Approaches*, in: Kuusisto, Arniika (Hg.): *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge, 213–227

WUCKELT, Agnes (2017): *Religiöse Bildung in der Kita. Ziele, Inhalte, Wege. Das Grundlagenbuch*. Ostfildern: Schwabenverlag

WÜLFING, André (2021): *Erzählende Geschichten. Ratschläge eines Bühnenerzählers*, Dortmund: Wülfing geschichtenBühne

WUSTMANN, Corina, FTHENAKIS, Wassilios E. (2004): *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, Weinheim, Basel: Beltz

YOKSULABAKAN, Gülcan, HADDOU, Nele (2013): *Grundlagen interkultureller Arbeit in Kitas*, in: Keller, Heidi (Hg.): *Interkulturelle Praxis in der Kita*, Freiburg: Herder, 65–78

ZENGER, Erich (1996): *Was wir Christen von der jüdischen Schriftauslegung lernen können. Am Beispiel des Jonabuchs*, in: Bibel und Kirche (BiKi) 51/2 (1996), 46–51

ZENGER, Erich (2012): *Das Zwölfprophetenbuch. Das Buch Jona*, in: Frevel, Christian, Zenger, Erich (Hg.): *Einleitung in das Alte Testament*, 8. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, 655–662.

ZIEBERTZ, Hans-Georg, HEIL, Stefan, MENDEL, Hans, SIMON, Werner (2004): *Religionslehrer-ausbildung an der Universität, Profession – Religion – Habitus*, Münster: LIT-Verlag

ZIMA, Peter V. (2017): *Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne*, 4. Aufl., Tübingen: UTB

ZIMMER, Jürgen (1985): *Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 6, Erziehung in früher Kindheit, Stuttgart: Klett, 21–38

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

ZUBAYR SIDDIQI, Muhammad (1993): *Hadith Literature. Its Origin, Development & Special Features*, Cambridge: The Islamic texts Society

ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL (28. Oktober 1965): *Erklärung Nostra Aetate über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen*, in: Rahner, Karl / Vorgrimler, Herbert (Hg.): *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Freiburg i.Br. (2008), 355–360.

ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL (07. Dezember 1965): *Erklärung über die Religionsfreiheit „Dignitatis humanae“*, in: Rahner, Karl / Vorgrimler, Herbert (Hg.): *Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Freiburg i.Br. (2008), S. 339–358