

Die Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter angesichts religiöser Vielfalt: Neueste empirische Erkenntnisse und Perspektiven¹

Andrea Dietzsch

1. Gottesvorstellungen in der Kita – Problemanzeige

Unsere Kindertageseinrichtungen werden von Kindern besucht, die aus sehr unterschiedlichen Elternhäusern kommen. Ein Unterschied besteht im Umgang mit Religion und Religiosität. Stehen Familien Religion sympathisierend, freundlich, gleichgültig oder ablehnend gegenüber? Wird in Familien Religion thematisiert oder praktiziert? In unsere Kitas kommen Kinder, die unterschiedlich religiös oder eben nicht-religiös sozialisiert sind. In dieser Hinsicht spiegelt sich in unseren Kitas eine gesellschaftliche Realität wider: Die Realität einer religiösen Pluralität. Unter den Begriff der religiösen Vielfalt lassen sich dabei auch jene Lebenskonzepte subsumieren, die augenscheinlich ohne Religion, ohne Transzendenz oder metaphysische Antworten auskommen: Auch Menschen, die sich selbst als Konfessionslose oder gar Religionslose bezeichnen sind in den Pluralität der Weltanschauungen einzuordnen und sind ein Teil religiöser Pluralität. Wie aber können Kindheitspädagog*innen mit jener religiösen Pluralität in unseren Kitas professionell umgehen, die ihnen in direkter Form der religiös konnotierten Kinderfragen und -antworten begegnet? Welches Wissen über religiöse Entwicklungen benötigen Kindheitspädagog*innen dazu?

Diese offensichtlich banale Frage ist angesichts der Forschungslage nicht einfach zu beantworten. Lange Zeit wurden religionspädagogische Forschungen zur Entwicklung von kindlicher Religiosität in konfessions- oder religi-

1 Dieser Artikel ist leicht verändert erschienen: Dietzsch, A. (2019): Die Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter angesichts religiöser Vielfalt: Empirische Erkenntnisse und Perspektiven. In: Thomas Krobath, Doris Lindner, Edith Petschnigg (Hg.): 'Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?' Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit; Wien

onshomogenen settings durchgeführt: Ihre Aussagen könnten deshalb vielleicht nur bedingt Geltungskraft für veränderte Kindheit in einer religiös pluralen Gesellschaft haben.

Exemplarisch soll dieses Problem am Beispiel der Frage nach der Vorstellung von Gott bearbeitet werden: Wie entwickeln sich Gottesvorstellungen von Kindern? Bislang scheint die prinzipielle religionen- und kulturübergreifende Gültigkeit von Entwicklungsmodellen des Glaubens, wie sie James Fowler oder Fritz Oser und Paul Gmünder vorgelegt haben, weitgehend unhinterfragt. Nun mehren sich die Studien, die diese lineare (Stufen-) Entwicklung in Frage stellen. Diese Studien sind entstanden vor dem Hintergrund einer veränderten, nicht mehr religiös oder gar konfessionell homogenen Gesellschaft.

2. Lineare strukturalistische Entwicklungsmodelle

1981 hat der amerikanische Theologe James William Fowler eine Theorie der Glaubensentwicklung vorgelegt, die sowohl die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg aufnimmt als auch die psychoanalytischen Modelle von Sigmund Freud und Erik Homburger Erikson. Fowler führte mit rund 200 Personen qualitative Einzelinterviews, im Durchschnitt über zwei Stunden, und befragte sie zu ihrer persönlichen und religiösen Entwicklung, wobei er sie bat, im Rückblick dazu Stellung zu nehmen. Auf der Grundlage seiner Interviews konstatiert Fowler, dass sich faith, Glaube im Sinne von Vertrauen „zu einem transzendenten Wert- und Machtzentrum“ (Fowler 2000: 35) in sechs Stufen entwickelt. Die Vorstufe dieses Stufenmodells stellt die Zeit dar, in der sich das Urvertrauen bzw. der primäre oder basale Glaube des Kindes ausbildet – analog zu Erik H. Eriksons Entwicklungsphase des Säuglingsalters, in dem die Ausbildung des Urvertrauens mit dem des Misstrauens konkurriert. Die erste Stufe, der intuitiv-projektive Glaube ordnet Fowler der Vorschulzeit zu. Im Alter von etwa drei bis sieben Jahren entwickelt das Kind seine Vorstellungskraft, die Grundlagen für faith werden gelegt. Diese erste Stufe ist geprägt von Fantasie und Nachahmung „des sichtbaren Glaubens der Erwachsenen, mit denen es am engsten verbunden ist“ (Fowler 1991: 150). Den Übergang zur zweiten Stufe kennzeichnet das Verlangen, die kausalen Zusammenhänge zu verstehen (Fowler 1991: 151). Auf der zweiten Stufe des mythisch-wörtlichen Glaubens ist das Kind nun fähig, seinen Glauben zu beschreiben. Das geschieht vor allem bildhaft, oft in anthropomorphen Metaphern; Symbolisches oder Mythisches wird wörtlich verstanden. Im Verlauf der weiteren Stufen entwickelt sich der Glaube mehr und mehr zu einem Glauben, der es ermöglicht, die Mehrschichtigkeit von verschiedenen Glaubensaussagen und die Relativität des eigenen Glau-

bens anzuerkennen bis schließlich auf der sechsten und letzten Stufe der Modus eines universellen Glaubens erreicht ist, der bei James W. Fowler ein Postulat, nicht aber empirisch belegt ist.

Fritz Oser und Paul Gmünder haben nur kurze Zeit nach James Fowler ein Stufenmodell zur Beschreibung der religiösen Entwicklung vorgelegt. Sie ordnen jeder Stufe Strukturen zu, nach denen religiöse Urteile getroffen werden, die sie mittels Dilemma-Geschichten überprüfen, was eine forschungsmethodische Nähe zu Lawrence Kohlberg erkennen lässt (Oser/Gmünder 1984: 134-138). Für Oser/Gmünder ist das Kindergartenalter geprägt durch die erste Stufe, die Perspektive des „Deus ex machina“: Ein allmächtiger Gott greift konkret und punktuell in das Weltgeschehen ein, belohnt oder bestraft. Im Grundschulalter befinden sich nach Oser/Gmünder die Kinder auf der zweiten Stufe, die als „do ut des“ charakterisiert wird: Gott wird als vom Menschen beeinflussbar verstanden. Das Kind hat nun Mittel zur Verfügung, Gott für sein Wohlergehen in einer Art Tauschhandel in Dienst zu nehmen. Ist es Menschen schließlich möglich, religiöse Urteile so zu fällen, wie sie die Strukturen der fünften und damit höchsten Stufe der Abfolge beschreiben, dann wird die Perspektive einer universalen Solidarität eingenommen und das Göttliche als absolute Freiheit bestimmt.

Trotz methodologisch divergierender Grundentscheidungen generieren beide Stufenmodelle für die ersten beiden Stufen ähnliche, „sich auch wechselseitig bestätigende Erklärungsmuster“ (Büttner/Dieterich 2016: 81f.). Allerdings sind signifikante Unterschiede zwischen beiden Modellen ab der dritten Stufe zu erkennen: Für das „Jugendalter [muss] doch mit einem differenzierten, recht komplexen Bild gerechnet werden [...]. Für diese Altersphase spielen soziale, kulturelle, gesellschaftliche und geschichtliche Faktoren offensichtlich eine wesentlich größere Rolle als für die Zeit der Kindheit“ (Büttner/Dieterich 2016: 82).

Kritik an diesen linearen Entwicklungskonzepten findet sich nur singular und punktuell: So hat Friedrich Schweitzer (1991: 161) darauf hingewiesen, dass die Reichweite der Aussagen der Theorien begrenzt sei, da die Forschungsmethode der klinischen Interviews erst ab einem gewissen, höheren Alter eingesetzt werden könne. Als „der religiösen Entwicklung unangemessen“ (Schweitzer 1991: 161) sei überdies das dem Konzept der hierarchischen Stufen innewohnende Fortschrittsdenken, weil hier der Gedanke eines Aufwärtstrebens nach Vollkommenheit impliziert sein könnte. Trotzdem ermöglichen die Stufenmodelle „als Wahrnehmungshilfe und Interpretationsrahmen wertvolle Erkenntnisse“ (Maull 2017: 154. Vgl. Schweitzer 1991: 163).

Trotz aller Kritik wird die grundlegende Gültigkeit beider strukturgenetischer Ansätze jedoch nicht bestritten. Im Folgenden soll gefragt werden, ob angesichts der neuesten empirischen Ergebnisse zur Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter an der Gültigkeit dieser Modelle festgehalten werden kann.

3. Entwicklung von Gottesvorstellungen: Neuere empirische Erkenntnisse

3.1 Ausgewählte neuere Studien

Die im Folgenden vorgestellten Studien gehen von einer religiösen Pluralität in Kindertagesstätten aus: Sie befragen sowohl christliche als auch nicht-christliche, sowohl religiöse als auch nicht-religiöse Kinder. Die wichtigsten Fragen, Ergebnisse und das Forschungsdesign der Studien werden im Rahmen eines kurzen Forschungsüberblicks dargestellt, worauf dann in einem separaten Kapitel eine systematisierende Auswertung ihrer Ergebnisse im Hinblick auf die Entwicklung von Gottesvorstellungen im Kindergartenalter angesichts religiöser Vielfalt folgt.

Sandra Eckerle (2001) hat die Gottesvorstellungen von insgesamt 22 bayerischen Kindergartenkindern zwischen drei und sechs Jahren untersucht. Dabei ließ sie jedes Kind einzeln ein Bild von Gott malen und sich das Bild von diesem Kind erklären, da sie der Meinung ist, dass die Interpretation des Bildes nur durch die Berücksichtigung der Kommentare des jeweiligen Kindes möglich ist.

Simone de Roos hat die Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern mit zwei empirisch-qualitativen Studien erforscht. Während sie in ihrer ersten Studie 72 Kindergartenkinder im niederländischen Nijmegen zwischen vier und sechs Jahren (Roos 2008: 81) untersucht, von denen rund 62,5% der Kinder aus nicht-religiösen Elternhäusern kamen (Roos 2008: 81f.), befragt sie in ihrer zweiten Studie 165 Kindergartenkinder, 107 Eltern und 16 Lehrkräfte in teilstandardisierten Einzelinterviews nach ihren Gottesvorstellungen.

Jüngst haben Anna-Katharina Szagun und Stefanie Pfister (2017) ihre neueste Studie vorgelegt, im Rahmen derer sie in den letzten Jahren Kindergartenkinder in fünf verschiedenen Kindergärten in Südniedersachsen und Bremen begleitet und zuerst nur in Einzelgesprächen, später zudem in Gruppenaktionen zu deren Gotteskonzept befragt haben. Die Ergebnisse dieser Studie geben Auskunft über die Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung von drei- bis achtjährigen Kindern, die in „volkkirchlich sich ausdünnenden Kontexten (bzw. multikulturell) aufwachsen“ (Szagun/Pfister 2017: 7). Bewusst haben die Forscherinnen ein breites Methodenrepertoire als Zugang zu verschiedenen Aspekten des Themas gewählt, um die „Gefahr einer Dominanz einer verbalsprachlichen Kommunikation“ (Szagun/Pfister 2017: 18) zu vermeiden.

3.2 Systematisierende Auswertung: Einflussfaktoren

3.2.1 Familie und Kindergarten

Für das Kindergartenalter kann Sandra Eckerle (2001: 147) feststellen, dass die religiöse Sozialisation maßgeblich für die Entwicklung religiöser Vorstellungen verantwortlich ist. Die Sozialisation findet in diesem Alter vor allem in der Familie statt und hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der religiösen Sprachfähigkeit (Eckerle 2001: 89f.). Kindern, die in ihren Elternhäusern nicht religiös erzogen werden, ist es „in keiner Form möglich, eine Gottesvorstellung mitzuteilen, sie zeichnen Gott nicht und sind nicht in der Lage, ein Gespräch über Gott zu führen“ (Eckerle 2008: 72). Dagegen können Kinder, die zwar nicht bewusst religiös erzogen werden, aber in einem religionsfreundlichen Familienklima aufwachsen, ihre Gottesvorstellungen artikulieren (Eckerle 2008: 72). Die „religiöse Sprachfähigkeit steht in engem Zusammenhang mit der Familie: Bei Kindern, die sich zu Hause überhaupt nicht über religiöse Themen unterhalten, herrscht religiöse Sprachlosigkeit“ (Eckerle 2008: 73).

Auch Simone de Roos bestätigt die Bedeutung der Sozialisation für das Kindergartenalter: Ihre Studie betont die Lehrperson-Kind-Beziehung „als fördernde Umgebung für die Entwicklung von Selbstachtung und positivem, liebevollem Gottesvorstellungen in der frühen Kindheit“ (Roos 2008: 84): Je liebevoller die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft, je liebevoller die Gottesvorstellung. In ihrer zweiten Studie kann sie nachweisen, dass die Gottesvorstellungen von Eltern und die Gottesvorstellungen von Lehrerenden die Gottesvorstellungen von Kindern beeinflussen, aber jede auf eine andere Weise: Entweder auf der Inhaltsebene oder auf der Gefühlsebene.

Die Bedeutung der Sozialisation für Gottesvorstellungen wird auch von Anna-Katharina Szagun und Stefanie Pfister betont: Die Gottesvorstellungen werden geprägt von den „emotionalen und kognitiven Vorgaben der nächsten Beziehungsperson“ (Szagun/Pfister 2017: 62). Dabei kommt sowohl der primären Sozialisation in familialen Beziehungen als auch der sekundären Sozialisation im Rahmen institutionalisierter Kinderbetreuung Bedeutung im Hinblick auf die Entwicklung von Gottesvorstellungen zu. Kinder, die nicht in religionsfreundlichen oder religionsaffinen Familien sozialisiert werden, sind (dennoch) offen für religiöse Deutungen durch pädagogische Fachkräfte (Szagun/Pfister 2017: 63).

Zusammenfassend bedeuten diese Ergebnisse: Die Sozialisation des Kindergartenkindes hat einen erheblichen Einfluss auf dessen Gottesvorstellung. Dabei spielt die Beziehung zur Erziehungsperson und die Deutungsangebote, die diese religiös anbietet, eine entscheidende Rolle – sowohl im familiären Umfeld als auch im institutionalisierten Rahmen der Kindertagesstätte.

3.2.2 *Geschlecht*

Für das Kindergartenalter können weder bei Sandra Eckerle noch bei Anna-Katharina Szagun und Stefanie Pfister Aussagen gefunden werden, dass die Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern geschlechtsspezifisch zu unterscheiden seien.

Anders sieht der geschlechtsspezifische Einfluss auf die Gottesvorstellungen von Kindern im Grundschulalter aus, weshalb hier ein Blick auf Studien zu Gottesvorstellungen im Grundschulalter gewagt wird. So kommt Anna-Katharina Szagun im Rahmen der Rostocker Langzeitstudie zu dem Ergebnis, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. Sie meint allerdings, dass sich „Jungen und Mädchen stärker in den Darstellungsformen [ihres Gottesbildes] als inhaltlich“ (Szagun 2013: 80) unterscheiden. Dieses Ergebnis wird auch durch Ina Bösefeldts qualitative Studie gestützt: Zwar verwenden Mädchen und Jungen ohne Unterschied in ihrer Rede von Gott zentrale Aspekte wie Schutz, Hilfe und Orientierung, doch die Aussagen der Jungen über Gott unterscheiden sich von denen der Mädchen in den Darstellungsdetails: So sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede „vor allem auf der Ausdrucksebene“ (Bösefeldt 2010: 213) auszumachen.

Während sich also im Grundschulalter geschlechtsspezifische Unterschiede vor allem hinsichtlich der Ausdrucksweise konstatieren lassen, scheinen geschlechtsspezifische Faktoren im Kindergartenalter keinen Einfluss auf die Gottesvorstellungen zu haben. Aufgrund der dünnen Datenlage im Kindergartenalter bedarf diese These allerdings einer empirischen Überprüfung.

3.2.3 *Religiosität/religiöse Tradition*

Gelebte Religion, Religiosität oder religiöse Tradition ist grundlegend zu unterscheiden von dem Wesen einer Religion, wie es etwa in den Schriftzeugnissen der monotheistischen Religionen verfasst ist. Nicht selten besteht eine große Differenz, zuweilen auch Divergenz zwischen Schriftzeugnis und praktizierter Religiosität, geprägt bzw. verursacht durch den kulturellen Kontext und die historische Gewordenheit. Im Folgenden wird religiöse Differenz als Differenz von Religiosität betrachtet.

Im Kindergartenalter belegt eine Reihe von Studien, dass religiöse Differenzen innerhalb der Glaubens- oder Gottesvorstellungen existieren und von den Kindern als solche wahrgenommen werden. Kinder begegnen differenten religiösen Vorstellungen „mit Gelassenheit“ (Hoffmann 2009: 84) und/oder mit einer abgrenzenden, neutralen bis positiven Einstellung (Dubiski et al. 2010: 180). Über den Einfluss religiöser Traditionen auf die Entwicklung von Gottesvorstellungen liegen im Kindergartenbereich allerdings keine Daten vor,

wie dies beispielsweise eine Studie (Hennings/Wiemer 2017 für das Grundschulalter aufzeigt. So vermutet Céline Hennings, dass christlich sozialisierte Grundschul Kinder eher eine Vorstellung von Gott als liebevollem und vergebendem Gott haben als muslimisch sozialisierte Grundschul Kinder. Dieses „Ergebnis [ist] aber keineswegs so eindeutig wie erwartet: Religiös stärker sozialisierte Kinder haben kein eindeutigeres Gottesbild, sondern im Gegenteil unter Umständen eher ein ausdifferenzierteres“ (Hennings/Wiemer 2017: 157). Sicherlich bedarf dieses Ergebnis einer empirischen Überprüfung, vor allem im Hinblick auf die Kindergarten Kinder. Hennings Ergebnis könnte aber einen empirischen Beleg darstellen, dass religiöse Tradition Gottesvorstellungen beeinflusst.

3.2.4 *Alter*

Sandra Eckerle kann bei Kindern im Kindergartenalter keine kontinuierliche Entwicklung der Gottesvorstellungen parallel zum Alter der Kinder feststellen, weshalb sie eine Stufeneinteilung als nicht sinnvoll erachtet (vgl. Maull 2017: 41). Alterstypische Zusammenhänge lassen sich nicht feststellen, da in allen Altersstufen die unterschiedlichsten Bilder und Aussagen zu finden sind. Hierarchische Stufeneinteilungen des religiösen Entwicklungsverlaufs, wie sie von Oser/Gmünder und Fowler vorgelegt wurden, gilt es daher unbedingt weiter zu entwickeln und die entscheidenden Einflüsse der sozialisatorischen Bedingungen mit einzubeziehen“ (Eckerle 2008: 73). Auch Szagun/Pfister (2017: 62) bestätigen diese Aussagen. Ihres Erachtens verfügen „schon kleine Kinder über ein umfassendes, tiefes Gottesbild“. Kindergarten Kinder entwickeln komplexe Gottesvorstellungen, deren Tiefe erst erkennbar ist, wenn diese in der Lage sind, sie zu versprachlichen (vgl. Szagun/Pfister 2017, 62).

Ein ähnliches Bild von der komplexen Denkweise von Kindergarten Kindern zeichnet Eva Hoffmann im Hinblick auf die Fähigkeit, mit religiösen Differenzen umzugehen: „Es zeigt sich [...] eine für die Überlegungen anderer Kinder offene Haltung. Einige Diskussionsbeiträge zeigen Merkmale eines [...] explizit multi-religiösen Stils interreligiöser Verhandlungen auf, andere Diskussionsbeiträge können mit dem (nach Streib 2005: 25) implizit multi-religiösen Stil interreligiöser Verhandlungen in Verbindung gebracht werden“ (Hoffmann 2009: 84).

Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass religiöses Urteilen bzw. religiöse Vorstellungen im Vorschulalter nicht klar einer Entwicklungsstufe zuzuordnen sind, wie es die strukturgenetischen Modelle nahelegen.

Erhellend mag an dieser Stelle ein Ausblick auf die Ergebnisse der muslimischen Theologin Fahimah Ulfat sein. Sie untersucht zwar nicht die Zielgruppe unserer Fragestellung, die Kindergarten Kinder, sondern rekonstruiert

mit Hilfe der dokumentarischen Methode die Gottesbeziehungen von insgesamt 15 muslimischen Grundschulkindern. Die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Studie zeigen, dass muslimische Kinder in Deutschland bereits im Alter von zehn Jahren „synchrone, relativ stabil ausdifferenzierte Typen von Religiosität zeigen, die im Rahmen ihrer subjektiven Aneignung der Tradition entstehen, so dass schon bei dieser Altersgruppe die Gottesbezüge ausgesprochen heterogen sind“ (Ulfat 2017: 261). Hinsichtlich der Entwicklung religiöser Gottesvorstellungen wird nachgewiesen, dass „nicht davon auszugehen [ist], dass einer der Typen in einem zwangsläufigen Reifungsprozess in einen der anderen Typen hineinmünden muss. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich (Ulfat 2017: 261) hier nicht um Reifung, sondern um Prozesse der Ko-Konstruktion handelt“ (Ulfat 2017: 262). Ihres Erachtens gibt es „keine Zwangsläufigkeit der Entwicklung hin zu einem reifen Gottesbild in einem bestimmten Alter.“ (Ulfat 2017: 262)

4. Fazit

Zusammengefasst bedeuten diese Ergebnisse der Forschungen mit Kindern aus religiös pluralen Kontexten: Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern sind nicht naiv, sondern durchaus komplex. Sie entwickeln sich gerade nicht eindimensional. Innerhalb derselben Altersstufe von Kindergartenkindern zeigen sich gravierende Unterschiede im Hinblick auf die Gottesvorstellungen. Diese Unterschiede können im Kindergartenalter also nicht, wie es strukturge-netische lineare Entwicklungsmodelle nahe legen, aufgrund des Alters hinreichend erklärt werden. Vielmehr weisen die neueren Studien daraufhin, dass unterschiedlich entwickelte Gottesvorstellungen mit unterschiedlicher Sozialisation plausibel zu erklären sind: Gottesvorstellungen sind abhängig vom familiären Hintergrund und von der sekundären Sozialisation (Anregungsmilieu, Beziehungsperson) im Rahmen der institutionalisierten Kinderbetreuung, vielleicht auch von religiösen Traditionen, allerdings nicht vom Geschlecht.

Die vorgestellten Ergebnisse legen eher ein Modell religiöser Entwicklung nahe, das dem Modell der *religious styles* ähnlich ist. Heinz Streib (2001: 149) spricht nicht von Stufen der religiösen Entwicklung, sondern von „unterschiedliche[n] Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignung von Religion“. Bei Streib wird die religiöse Entwicklung nicht als implizit positiv bewertete Aufwärtsbewegung dargestellt. Ein Nebeneinander oder Sich-Überlagern von Stilen ist denkbar. Auch im Kindergartenalter existiert wie oben gezeigt ein Nebeneinander religiöser Stile und keine stufentheoretische, fortschrittsoptimistische Aufwärtsbewegung.

Festzuhalten bleibt: Stufentheoretische Modelle wie sie Fowler und Oser/Gmünder vorlegten, mögen weiterhin hilfreich sein. Sie sind zu „aufschlussreich, als dass sie ignoriert werden oder ein Schattendasein führen“ (Klein/Streib/Keller 2016: 9) dürfen. Allerdings sind sie vor dem Hintergrund einer veränderten gesellschaftlichen Situation nicht hinreichend aussagekräftig und hilfreich für den Umgang von Kindheitspädagog*innen mit religiösen Kinderfragen.

Um Glaubensentwicklungen in religiöser Vielfalt beschreiben zu können, bedarf es dringend weiterer Studien aus der Perspektive verschiedener Religionen, aber auch aus jener Perspektive, die religionsheterogene Kontexte in den Fokus nimmt und dies gerade für das Kindergartenalter. Angesichts einer religiösen Pluralität in unserer Gesellschaft lassen sich mit ihrer Hilfe Entwicklungen religiöser Vorstellungen auf eine breite empirische Basis stellen. Die so gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für einen professionellen Umgang von Kindheitspädagog*innen mit divergierenden Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern und sind somit grundlegend für die Ausbildung einer Kompetenz im Umgang mit religiöser Pluralität.

Literatur

- Bösefeldt, Ina (2010): Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext. Kassel.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (2016): Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen.
- Dubiski, Katja/ Essich, Ibtissame/ Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In: Edelbrock, A./Schweitzer, F./Biesinger, A. (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster/New York. S. 121-200.
- Eckerle, Sandra (2001): Gott der Kinder. Eine Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Eckerle, Sandra/ Gleiß, Regine/ Otterbach, Maria/ Schwendemann, Wilhelm/ Otterbach, Maria: Gott der Kinder. Ein Forschungsprojekt zu Bildern und Gottesvorstellungen von Kindern. Münster.
- Eckerle, Sandra (2008): Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern In: Bucher, A. A. u.a. (Hg.): Mit Kindergartenkinder theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1. Stuttgart, S. 63-74.
- Fowler, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Gütersloh.
- Hennings, Céline/Wiemer, Axel (2017): Gottesvorstellungen christlicher und muslimischer Kinder. Eine Erkundung an Hamburger Grundschulen im „Religionsunter-

- richt für alle“. In: Büttner, G./Mendl, H./Reis, O./Roose, H. (Hg.): Religiöse Pluralität. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik Band 8. Babenhausen. S. 144-157.
- Hoffmann, Eva (2009): „Die Spatzen pfeifen es vom Minarett: Interreligiöses Lernen von Anfang an!“ - Empirische Erkenntnisse, In: A. A. Bucher u.a. (Hg.): „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Jahrbuch für Kindertheologie, Band 8. Stuttgart. S. 81-92.
- Hoffmann, Eva (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. Münster.
- Klein, Constantin/ Streib, Heinz/ Keller, Barbara (2016): Religiöse Entwicklung, Forschungszugänge. In: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100219/> (Zugriff am 21.01.2019).
- Klein, Stefanie (2000): Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart.
- Maul, Ibtissame Yasemine (2017): Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung, Göttingen.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul (1992): Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh.
- Roos, Simone A. de (2008): Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern. In: Bucher, A. A. u.a. (Hg.): Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 1. Stuttgart. S. 75-89.
- Schlange, Christina (2011): Die Entwicklung von Gottesbildern bei Kindern unter Berücksichtigung ihrer religiösen Sozialisation. Eine Untersuchung im Blick auf Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe. Münster.
- Schweitzer, Friedrich (1991): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München.
- Streib, Heinz (2001): Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective. In: The International Journal for the Psychology of Religion 11/2001. S. 143-158.
- Streib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: Schreiner, P./Sieg, U./Elsenbast, V. (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh. S 230-243.
- Szagan, Anna-Katharina (2013): Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens. Hannover.
- Szagan, Anna-Katharina/Pfister, Stefanie (2017): Wie kommt Gott in Kinderköpfe. Praxis frühen religiösen Lernens. Gera.
- Ulfat, Fahimah (2017): Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehung muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag für die Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 23). Paderborn.