[35] Religious Diversity and Education in Europe

Helena Stockinger

Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten

Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft

WAXMANN

Religious Diversity and Education in Europe

edited by

Cok Bakker, Jenny Berglund, Gerdien Bertram-Troost, Hans-Günter Heimbrock, Julia Ipgrave, Robert Jackson, Geir Skeie, Wolfram Weisse

Volume 35

Globalisation and plurality are influencing all areas of education, including religious education. The inter-cultural and multi-religious situation in Europe demands a re-evaluation of the existing educational systems in particular countries as well as new thinking at the broader European level. This well-established peer reviewed book series is committed to the investigation and reflection on the changing role of religion and education in Europe, including the interface between European research, policy and practice and that of countries or regions outside Europe. Contributions will evaluate the situation, reflect on fundamental issues and develop perspectives for better policy making and pedagogy, especially in relation to practice in the classroom.

The publishing policy of the series is to focus on strengthening literacy in the broad field of religions and related world views, while recognising the importance of strengthening pluralist democracies through stimulating the development of active citizenship and fostering greater mutual understanding through intercultural education. It pays special attention to the educational challenges of religious diversity and conflicting value systems in schools and in society in general.

Religious Diversity and Education in Europe was originally produced by two European research groups:

ENRECA: The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches

REDCo: Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries

Although books will continue to be published by these two research groups, manuscripts can be submitted by scholars engaged in empirical and theoretical research on aspects of religion, and related world views, and education, especially in relation to intercultural issues. Book proposals relating to research on individual European countries or on wider European themes or European research projects are welcome. Books dealing with the interface of research, especially related to policy and practice, in European countries and contexts beyond Europe are also welcome for consideration. All manuscripts submitted are peer reviewed by two specialist reviewers.

The series is aimed at teachers, teacher educators, researchers and policy makers. The series is committed to involving practitioners in the research process and includes books by teachers and teacher educators who are engaged in research as well as academics from various relevant fields, professional researchers and PhD students (the series includes several ground-breaking PhD dissertations). It is open to authors committed to these issues, and it includes English and German speaking monographs as well as edited collections of papers.

Outline book proposals should be directed to one of the editors or to the publisher.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Helena Stockinger

Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten

Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft



Waxmann 2017
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Der Wissenschaftsfonds.

Veröffentlichung mit Unterstützung des
Austrian Science Fund (FWF): PUB 416-G24



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Religious Diversity and Education in Europe, volume 35

ISSN 1862-9547
Print-ISBN 978-3-8309-3648-0
E-Book-ISBN 978-3-8309-8648-5

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Plessmann Design, Ascheberg
Satz: Sven Solterbeck, Münster

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort

Zu Beginn möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, die an der Entstehung der vorliegenden Studie beteiligt waren.

Großer Dank gilt den Kindern, den Pädagoginnen und den Leitungen für deren Offenheit, mich als Forschende ein Jahr im Kindergarten miterleben zu lassen und mir ihr Wissen mitzuteilen. Ohne diese Kooperation würde es die vorliegende Arbeit in dieser Form nicht geben.

Mit dieser Veröffentlichung liegt die überarbeitete Fassung meiner Dissertation vor, die im Juli 2015 an der Universität Wien angenommen und im Dezember 2015 verteidigt wurde. Für die Anerkennung meiner wissenschaftlichen Tätigkeiten, die wertschätzende und motivierende Begleitung und die wertvollen Hinweise bedanke ich mich bei meinem Betreuer der Dissertation Univ.-Prof. i. R. Dr. Martin Jäggle ganz herzlich. Bei Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Norbert Mette und Prof. Dr. Reinhold Boschki möchte ich mich für die positiven Gutachten zur Dissertation bedanken. Univ.-Prof. i. R. Dr. Martin Jäggle sowie Univ.-Prof.in Dr.in Andrea Lehner-Hartmann sei an dieser Stelle für die Erfahrungen und Tätigkeiten gedankt, die mir im Rahmen der Anstellung als Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik, an der Universität Wien neben dem Verfassen der Dissertation ermöglicht wurden. Am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz konnte ich meine Arbeit fertigstellen, wofür ich Univ.-Prof.in Dr.in Ilse Kögler danke, die durch ihre Herzlichkeit und ihr Interesse an meinem Forschungsprojekt ideale Rahmenbedingungen zum Arbeiten schuf. Meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Praktische Theologie an der Universität Wien sowie meinen Kollegen am Institut für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz danke ich für die vielfältigen Gespräche.

Für die bestärkenden Worte und das Interesse an meiner Untersuchung bedanke ich mich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern diverser Kongresse, Tagungen und Seminare, unter anderem der Childhood-Conference in Oxford, der Religionspädagogischen Sozietät der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, der Empirikertagung in Nürnberg sowie der ET-Juniortagung in Innsbruck. Durch die vielen Gespräche mit Personen aus unterschiedlichen Ländern, mit unterschiedlichen Nationalitäten, Religionen, Kulturen und aus diversen Disziplinen lernte ich verschiedene Perspektiven kennen und konnte das Profil meines Forschungsprojekts schärfen. Die Förderung einer Kongressteilnahme im Ausland und das kurzfristige wissenschaftliche Auslandsstipendium der Universität Wien sowie die Förderung eines Auslandsaufenthaltes durch den Bischöflichen Fonds zur Förderung der Katholischen Privat-Universität Linz ermöglichten mir diese Erfahrungen. Danken möchte ich den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der „Warwick Religious Education Unit“ an der University of Warwick, insbesondere Prof. Robert (Bob) Jackson, PhD, DLitt sowie

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der „School of Sociology, Social Work and Social Policy“ der Queen’s University Belfast, insbesondere Dr. Dirk Schubotz, die mir den jeweiligen Forschungsaufenthalt und somit wissenschaftlichen Austausch und vielfältige Erfahrungen ermöglicht haben. Dass dies machbar war, verdanke ich auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Mag. Heinz Ivkovits, dem Leiter des Instituts Fortbildung Religion, und der damaligen Direktorin Mag. Maria Habersack der BAKIP Kenyongasse und den Schülerinnen, die mir diese Flexibilität erlaubten.

Bedanken möchte ich mich bei meinen Freundinnen, insbesondere Andrea Riedl und Sandra Trimmel sowie meiner Schwester Elisa Stockinger, für viele Gespräche, gemeinsame Aktivitäten und fröhliches Beisammensein. In der Phase der Veröffentlichung der Dissertation danke ich besonders Hubert Mitterhofer für sein Dasein und seine emotionale Unterstützung.

Größter Dank gilt meinen Eltern Elisabeth und Helmut Stockinger. Ihr Glaube an meine Fähigkeiten und ihre vorbehaltlose Unterstützung meines bisherigen Lebensweges haben die Basis für meine persönliche und berufliche Entwicklung geschaffen. Vielen Dank!

Abschließend möchte ich mich bei den Herausgeberinnen und Herausgebern der Reihe „Religious Diversity and Education“ für die Aufnahme der vorliegenden Publikation bedanken. Beate Plugge vom Waxmann Verlag danke ich für die kompetente Arbeit an der Veröffentlichung.

Die Kosten der Publikation werden zur Gänze vom Wissenschaftsfonds FWF getragen.

Linz, Dezember 2016
Helena Stockinger

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Einleitung 11

Teil I: Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen 12
1. Praktisch-theologische Herangehensweise 12
2. Ausgangslage der Forschung 14
3. Das Recht der Kinder auf Differenz 16
4. Chancen und Herausforderungen der Religionspädagogik 17
5. Religiöse Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen 18
6. Begriffliche Klärungen 20
6.1 Allgemeine Begriffsklärung 21
6.2 Bildung und Erziehung 22
6.3 Kultur 24
6.4 Verhältnis Kultur und Religion 26
6.5 Religion und Religiosität 26
6.6 Wahrnehmung und Ausdrucksformen 30
6.7 Religiöse Bildung 32
6.8 Pluralität – Differenz 35
6.9 Religiöse Differenz 40

Teil II: Forschungsstand 41
1. Forschungsergebnisse zum Umgang mit religiöser Differenz 41
1.1 Ausgewählte Studien mit Kindern im Grundschulalter 42
1.2 Empirische Studien mit Kindern in der Elementarpädagogik 46
1.2.1 Eva Hoffmann: Interreligiöses Lernen im Kindergarten? 46
1.2.2 Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger, Anke Edelbrock: Tübinger Projekte 48
1.2.3 David Elkind: Erforschung der Glaubensentwicklung 52
1.2.4 Ina ter Avest: Erfahrungen im Umgang mit dem Anderen 53
1.2.5 Daniel Bar-Tal: Konzept eines „Arabers“ in Israel 54
1.2.6 Paul Connolly et al.: Einstellung gegenüber Gruppen in Nordirland 55
1.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse 58
2. Forschungsfrage 60
3. Anliegen der Studie 60
4. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse 62
4.1 Kognitive Entwicklung der Kinder im Vorschulalter 62
4.2 Soziale und emotionale Entwicklung der Kinder im Vorschulalter 65
4.3 Bedeutung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse für die Studie 67

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5. Möglichkeiten und Grenzen der Kindheitsforschung 67
5.1 Drei Ebenen der Anerkennungsprozesse 71
5.2 Methodische Zugänge in der Kindheitsforschung 75

Teil III: Methodologische Zugänge der Studie 81
1. Qualitativ-empirische Forschung 81
1.1 Prinzipien qualitativ-empirischer Forschung 81
1.2 Datenerhebung 85
1.3 Triangulation innerhalb der qualitativen Forschung 87
2. Ethnographischer Zugang 89
3. Grounded Theory 90
3.1 Grundannahmen der Grounded Theory nach Corbin und Strauss 90
3.2 Datenanalyse mittels Grounded Theory 91
4. Thematisches Kodieren nach Uwe Flick 94
5. Begründung der Forschungszugänge 96
6. Überblick über die angewendeten Methoden 98
6.1 Teilnehmende Beobachtung 100
6.2 Gruppendiskussion 101
6.3 Gruppendiskussionsverfahren in der Kindheitsforschung 103
6.4 Expertinnen- und Experteninterview 105

Teil IV: Untersuchungsdesign und -durchführung 108
1. Angewendete Methoden bei der Untersuchung 108
1.1 Expertinnen- und Experteninterview mit den Leitungen der beiden Kindergärten 108
1.2 Teilnehmende Beobachtung 109
1.3 Gruppendiskussionen mit den Kindern 110
1.3.1 Von den Kindern initiierte Gruppendiskussionen 111
1.3.2 Von der Forscherin initiierte Gruppendiskussionen 111
1.4 Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen 113
2. Auswahl der Kindergärten 114
3. Untersuchungsdurchführung 117
3.1 Feldzugang 117
3.2 Einverständniserklärungen 118
3.3 Datenerhebung 119
3.4 Dokumentation der Daten 119
3.5 Transkription der erhobenen Daten 120
4. Reflexion der Untersuchungsdurchführung 121
4.1 Reflexion des Rollenverständnisses der Forscherin 121
4.2 Beeinflussung des Kontextes durch den Gang in das Feld 122
4.3 Unbeabsichtigte Expertinnenrolle der Forscherin 122
4.4 Verfügbarkeit von Zeit-, Raum- und Personalressourcen 123

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil V: Auswertung 124
1. Hinweise zur Auswertung in der vorliegenden Studie 124
2. Darstellung der Kindergärten 125
2.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft 125
2.1.1 Feldzugang 125
2.1.2 Trägerschaft 126
2.1.3 Rahmenbedingungen 126
2.1.4 Personelle Besetzung 127
2.1.5 Kindergartenraum 127
2.1.6 Soziodemographische Daten der Kinder 127
2.1.7 Tagesablauf 128
2.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft 129
2.2.1 Feldzugang 129
2.2.2 Trägerschaft 130
2.2.3 Rahmenbedingungen 130
2.2.4 Personelle Besetzung 130
2.2.5 Kindergartenraum 131
2.2.6 Soziodemographische Daten der Kinder 131
2.2.7 Tagesablauf 132
3. Kurze Fallbeschreibungen 133
3.1 Expertinnen- und Experteninterview 134
3.1.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft 134
3.1.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft 135
3.2 Teilnehmende Beobachtung (mit Blick auf religiöse Differenz) 136
3.2.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft 136
3.2.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft 137
3.3 Gruppendiskussionen mit den Kindern 138
3.3.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft 139
3.3.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft 142
3.4 Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen 144
3.4.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft 145
3.4.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft 147
4. Datenauswertung 149
4.1 Umgang mit religiöser Differenz durch den Kindergarten 152
4.1.1 Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz . . . 152
4.1.2 Erkennbare Elemente religiöser Differenz 156
4.1.3 Verbale Kommunikation über religiöse Differenz 162
4.1.4 Dominanz einer Religion 167
4.2 Umgang mit und Thematisierung von religiöser Differenz durch die Kinder 168
4.2.1 Interesse an religiöser Differenz 168
4.2.2 Frage der Zugehörigkeit 174
4.2.3 Umgang mit Meinungsverschiedenheiten in Diskussionen 178

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2.4 Zugehörigkeitsstreben der Kinder 180
4.3 Zusammenschau der beiden Kernkategorien 181

Teil VI: Diskussion 183
1. Der Kindergarten als Organisation 183
1.1 Organisation und Umwelt 184
1.2 Der Kindergarten als gesellschaftlicher Raum 185
1.3 Familie und das familiäre Umfeld 186
1.4 Der Kindergarten als lernende Organisation 189
1.5 Organisationskultur – Kindergartenkultur 190
2. Plädoyer: Entwicklung einer Kultur der Anerkennung religiöser Differenz 194
2.1 Organisationsentwicklung 196
2.1.1 Den Kindergarten als *safe space* entwickeln 196
2.1.2 Entwicklung der jeweiligen Organisation unterstützen 212
2.1.3 Selbstevaluation des jeweiligen Kindergartens anbieten 215
2.2 Bildungsangebotsentwicklung 218
2.2.1 Situationen im Kindergartenalltag als Lernchance erkennen 218
2.2.2 Sachlich richtige Erklärungen zu religiöser Differenz anbieten 221
2.2.3 Initiativen zur Förderung des Umgangs mit Differenz anleiten 223
2.3 Personalentwicklung 226
2.3.1 Bedeutung und Aufgaben der im Kindergarten Tätigen anerkennen 227
2.3.2 Ursachen für geringe Thematisierung religiöser Differenz ernstnehmen 231
2.3.3 Interreligiöse Aspekte der Aus-, Fort- und Weiterbildung forcieren . . 236
3. Rückblick – Ausblick 244
3.1 Blick auf Kinder 244
3.2 Blick auf die Organisation 245
3.3 Forschungsdesiderate 245

Literatur 247

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 276

Anhang 277

Abstract 279

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Einleitung

Der Kindergarten als elementare Bildungseinrichtung hat den Auftrag, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu ihrer Bildung beizutragen. Kindergärten als oftmals erste Einrichtungen, in denen Kinder außerhalb ihres familiären Umfelds mit verschiedenen Religionen und religiösen Einstellungen konfrontiert werden, kommt eine große Bedeutung zu, respektvollen und differenzsensiblen Umgang miteinander zu lernen. Die Meinungen und Interessen der Kinder zu berücksichtigen und zu erforschen, wie in elementaren Bildungseinrichtungen mit religiöser Differenz umgegangen wird, leistet angesichts der bisher geringen Zahl an Forschungsarbeiten einen Beitrag sowohl zur Kindheitsforschung als auch zur Sensibilisierung für Aspekte des Umgangs mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen.[1] Die Wissenschaftsdisziplin Religionspädagogik, deren Interesse grundsätzlich den Menschen und ihrer jeweiligen Lebenswelt gilt, hat sich neben dem Fokus auf Jugendliche vermehrt den jüngeren Kindern zu widmen und deren Lebenswelt und Perspektiven in den Blick zu nehmen. Diese Studie leistet dazu einen Beitrag. Ausgehend von den Erkenntnissen im Forschungsprozess sowie den Ergebnissen zu der doppelperspektivischen Forschungsfrage, wie Kindergärten mit religiöser Differenz umgehen und wie Kinder religiöse Differenz thematisieren, rückt sie die Perspektive der Organisation in den Vordergrund, die bei zukünftigen religionspädagogischen Arbeiten, die sich mit Menschen in Organisationen beschäftigen, in jedem Fall zu berücksichtigen sein wird.

Auf Grundlagen und Begriffsklärungen (Teil I), soweit diese für das Verständnis dieser Untersuchung notwendig sind, folgt die Beschreibung des Forschungsstandes (Teil II) im Bereich der Elementarpädagogik, der um ausgewählte Arbeiten aus dem Grundschulbereich ergänzt wird. Die anschließenden methodologischen Zugänge und der theoretische Überblick über die in der Studie verwendeten Methoden (Teil III) bilden die Grundlage für das Untersuchungsdesign und die Durchführung (Teil IV). Die Auswertung (Teil V) beginnt mit einer Darstellung der Kindergärten, schildert kurze Fallbeschreibungen und analysiert die Daten mit Hilfe der Grundlagen der Grounded Theory. Die wichtigsten Ergebnisse werden in der abschließenden Diskussion (Teil VI) im Horizont des Fachdiskurses erörtert, um dann ein zusammenfassendes Plädoyer zu formulieren.[2]

---

1 Ein Einblick in erste Ergebnisse der Forschung mit ausschließlichem Blick auf die ExpertInneninterviews mit den Leitungen wurde bereits veröffentlicht: Stockinger, Helena (2014): Religiöse Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen. Was der Religionspädagogik zu denken geben kann. *ÖRF 22*, 85–91.

2 Eckige Klammern in Zitaten verweisen auf Ergänzungen der Autorin, drei Punkte innerhalb einer eckigen Klammer verdeutlichen, dass innerhalb des Zitats von der Autorin Worte weggelassen wurden. Zitate, die länger als drei Zeilen sind, sind im Text eingerückt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil I: Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen

1. Praktisch-theologische Herangehensweise

Norbert Mette nennt drei Hauptaufgaben der Praktischen Theologie: „eine Erkundung der ‚Zeichen der Zeit'[...], deren Interpretation bzw. Deutung im Lichte des Evangeliums und ein konzeptionelles Entwerfen von daraus sich ergebenden Handlungsprioritäten."[3] Eine angemessene Berücksichtigung der Zeichen der Zeit[4] umfasst im methodischen „zyklischen Vierschritt"[5] das „Orientieren" und das „Sehen", die dem „Urteilen" und „Handeln" vorausgehen. Dieses „Orientieren" und „Sehen" erfordert eine Wahrnehmung dessen, was die Menschen heute beschäftigt, eine Zuwendung zu kontextuellen und biographischen Voraussetzungen von Menschen und eine Analyse und Reflexion der Bedingungen, „unter denen die Wahrheit des Glaubens in der alltäglichen Lebenspraxis Wirklichkeit werden kann, um auf der Basis solcher Erkenntnisse qualifizierte Lernprozesse des Glaubens initiieren und begleiten zu können",[6] was den praktisch-theologischen Fächern besonders als Aufgabe zukommt. „Jede Beschäftigung mit Themen, die den Menschen in seiner Grundverfassung betreffen, hat theologische Signifikanz."[7] Die sogenannte „anthropologische Wende" in der Theologie hat eine „verstärkte Rückbesinnung auf die biblische Einsicht, dass es im Glauben nicht vorrangig um abstrakte Wahrheiten geht, sondern um die Menschen in ihrer konkreten Existenz" erbracht.[8] Praxis ist eine „konstitutive Dimension des Theologietreibens selbst"[9] und nicht Anwendung einer Theorie.

Dem „Sehen" geht das „Orientieren" voraus, in dem die Ausgangsbedingungen und die Perspektive der forschenden Person offengelegt werden, was eine Grund-

---

3 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 41.

4 „Zur Erfüllung dieses ihres Auftrags obliegt der Kirche allzeit die Pflicht, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten." (GS, Pastorale Konstitution. Über die Kirche in der Welt von heute, Artikel 4. Unter anderem ist Gaudium et spes zu finden in: Pastoralkonstitution. Die Kirche in der Welt von heute. In: Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert ([35]2008): Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 449–552).

5 Diesem liegt der Dreischritt Sehen-Urteilen-Handeln zugrunde, der von J. Cardijn entwickelt und von Johannes XXIII. in der Enzyklika „Mater et magistra" (1961, 236) bekräftigt worden ist. Vgl. Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt" statt „Dreischritt" in der Religionspädagogik. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT 2007, 25–47.

6 Mette, Norbert (2006): Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos, 269.

7 Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 25–47, 32.

8 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 63.

9 Mette, Norbert (2006): Religionspädagogik, 269.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

voraussetzung für einen Forschungsprozess ist, in dem die Forschenden als Subjekte präsent sind.[10] „Die theologische Dimension der Forschung ist eng mit dem forschenden Subjekt verbunden."[11] Somit darf der Forschungsprozess niemals losgelöst von den Forschenden betrachtet werden, da deren Verortungen in den Forschungsprozess einfließen. Durch den Schritt „Orientieren" wird „die ideologiekritische Einsicht über den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse eingeholt (Jürgen Habermas), sowie die von Johann Baptist Metz geforderte *Standortbestimmung* für jedes Theologietreiben vorgenommen."[12] Johann Baptist Metz stellt die Frage, wo, mit wem und für wen Theologie betrieben wird.[13] „Wer treibt wo – also: mit wem? – und in wessen Interesse – also: für wen? – Theologie?"[14] Die situative Kontextualität, in die jede forschende Person eingebunden ist, sowie die beabsichtigten Ziele der Forschung sind für das Forschungsvorhaben offenzulegen.[15] „Damit sind die kontextuellen, d. h. auch die kirchlichen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen theologischen und empirischen Denkens sowie Forschens impliziert."[16]

Daher wird an gesonderter Stelle das Verständnis der in der Arbeit verwendeten Begriffe offengelegt.[17] In der Entscheidung für die qualitativ-empirische Forschung wird der ethnographische Zugang verbunden mit der Grounded Theory und dem Thematischen Kodieren gewählt, da in diesen dem Forschungsfeld und den darin agierenden Personen offen begegnet wird und die Subjektivität der forschenden Person, deren Intuitionen und Verhalten für den Erkenntnisgewinn als fruchtbringend angesehen werden. Das Kapitel „Reflexion der Untersuchungsdurchführung", in dem der Forschungsprozess unter verschiedenen Perspektiven beschrieben wird, ist in Ich-Form verfasst, um die Subjektivität der Forscherin erkennbar zu machen.[18]

---

10 Vgl. Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 25–47, 39.

11 Klein, Stephanie (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie. Stuttgart: Kohlhammer, 115.

12 Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 25–47, 39.

13 Vgl. Metz, Johann Baptist ([5]1992): Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz [1977], 71.

14 Metz, Johann Baptist (1992): Glaube in Geschichte und Gesellschaft, 71.

15 Vgl. Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 25–47, 41.

16 Ebd., 39.

17 Vgl. Kapitel „Begriffliche Klärungen" (Teil I, 6).

18 Vgl. Kapitel „Reflexion der Untersuchungsdurchführung" (Teil IV, 4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2. Ausgangslage der Forschung

Die Präsenz verschiedener Religionen ist in der heutigen Gesellschaft selbstverständlich geworden.

> „Ein besonders dringliches, aber auch bis in die kirchlichen Gemeinden hinein umstrittenes Bewährungsfeld für partnerschaftliches Verhalten stellt der Umgang mit aus fremden Ländern und Kulturen gekommenen Menschen in einer Gesellschaft dar, sei es dass sie als Arbeitskräfte angeworben worden sind, sei es, dass sie aufgrund von (Bürger-)Krieg, Verfolgung, Folter, wirtschaftlicher Not o. ä. ihre Heimat verlassen haben und darauf angewiesen sind, anderswo Asyl oder zumindest vorübergehende Zufluchtsmöglichkeit zu erhalten."[19]

Religion ist derzeit in öffentlichen Debatten präsent und deren Einfluss auf die Handlungen und Gedanken Einzelner wird betont.

> „Religion has returned to the forefront of public debate in European societies. […] It must be taken seriously as a powerful influence on the actions and thoughts of individuals. […] Religion is thus of great social and political significance, both in ethnic or national conflicts and extremist movements, but also in individual and communal quests for meaning and orientation. As a result, today's young people are most likely to encounter religion in one form or another."[20]

Insbesondere die zunehmende religiöse Diversität ist eine der wichtigsten Veränderungen des 21. Jahrhunderts.[21]

> „Religious diversity is probably one of the most important changes affecting our lives in the twenty-first century. Yes, those changes began earlier, but the twenty-first century is going to be about the management of religious diversity, doing it well, or getting it terribly wrong. Religious diversity has increased and become a part of daily life, in a way that it probably never was before, or if it was, it was much more isolated than it is now. It has become the new normal in the lives of most people."[22]

Mit der Situation der verstärkten religiösen Diversität geht oftmals

---

19 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 177.

20 Bertram-Troost, Gerdien/Ipgrave, Julia/Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten (2008): Encountering religious pluralism in school and society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Background and Contextualisation. In: Knauth, Thorsten/Josza, Dan-Paul/Bertram-Troost, Gerdien/Ipgrave, Julia (Hg.): Encountering religious pluralism in school and society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Münster u. a.: Waxmann, 11–19, 11.

21 Für eine Aufschlüsselung der Häufigkeiten der jeweiligen Religionszugehörigkeiten vgl. Kapitel „Auswahl der Kindergärten" (Teil V, 6).

22 Bouma, Gary D. (2011): Being Faithful in Diversity. Religions and Social Policy in Multifaith Societies. The Lloyd Geering Lectures 2010. Hindmarsh: ATF, xiii.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„ein enormes Konfliktpotential einher, das in diffusen Ängsten vor dem Fremden seine Wurzeln hat und nicht nur von politisch extremen Gruppierungen genutzt wird, um die eigenen Interessen durchzusetzen. Dem entgegenzuwirken und ein gedeihliches Zusammenleben zu fördern, ist darum ein zentrales Anliegen, das gerade auch aus den Reihen der Religionen heraus intensiv verfolgt wird. Das beginnt mit dem Bestreben, sich gegenseitig näher kennen zu lernen, und reicht bis dahin, dass, wo das möglich und notwendig ist (etwa aus Anlass von kriminellen Ereignissen mit religiösen Implikationen), gemeinsam religiös praktiziert wird (insbesondere in Form von gemeinsamen Gebeten). In der Tat können die Religionen nicht unerheblich dazu beitragen und haben sie dazu beigetragen, dass durch ein friedliches Miteinanderleben auf religiöser Ebene das soziale Klima insgesamt sowohl im Nahbereich als auch weltweit gefördert und gestärkt wird. Dazu sind vor allem Begegnungen und Dialoge zwischen bzw. unter den Angehörigen verschiedener Religionen (sowohl bilateral als auch multilateral) erforderlich, in denen die Beteiligten ganz konkret voneinander lernen und so die Andersheit der anderen besser zu respektieren vermögen, aber auch für die eigene Religiosität eine Bereicherung erfahren können."[23]

Religiöses Lernen in der Moderne „geht von der Pluralität religiöser Traditionen (ad extra und ad intra) und von der Pluralität subjektiver Religion aus."[24] Modernität pluralisiert notwendigerweise,[25] sie bedeutet, „dass geschlossene Gemeinschaften fragil werden, eben weil die anderen immer da sind."[26] Die Pluralität religiöser Positionen bietet eine Chance, „andere als Menschen in ihrem Anderssein wahrzunehmen".[27] Entwürfe, wie die von

„Martin Buber und Emmanuel Lévinas aus dem Bereich jüdischer Philosophie, von Hans-Jochen Margull aus der ökumenisch-christlichen Theologie, von Abdoldjavad Falaturi oder Abdulkader Tayob aus dem islamischen Bereich, von Paul Ricoeur aus einer protestantisch gefärbten Philosophie oder von Helmut Peukert aus dem Überschneidungsbereich von Theologie und Erziehungswissenschaft […] zielen auf einen

23 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 196.

24 Ziebertz, Hans-Georg (2002): Grenzen des Säkularisierungstheorems. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder, 51–85, 53.

25 Vgl. Berger, Peter L./Weiße, Wolfram (2010): Im Gespräch: Religiöse Pluralität und gesellschaftlicher Zusammenhalt. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann, 17–26, 19. Peter L. Berger antwortet in diesem Beitrag auf Fragen von Wolfram Weiße.

26 Vgl. ebd.

27 Gutmann, Hans-Martin/Weiße, Wolfram (2010): Einleitung. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann, 7–14, 9.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Ansatz von Religion, der nicht das ‚Eigene' im Abschluss, in Absetzung oder gar in Feindschaft zu anderen sucht, sondern in Bezug zu ihnen."[28]

3. Das Recht der Kinder auf Differenz

Die UN-Kinderrechtskonvention[29] legt Rechte der Kinder fest, die jedem Kind zukommen. Im zweiten Artikel der UN-Kinderrechtskonvention wird vorhandene Differenz thematisiert und verdeutlicht, dass diese kein Grund für Diskriminierung sein darf. Die Rechte kommen jedem Kind zu,

> „ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds."[30]

Im Artikel 14 werden das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit und die Rechte und Pflichten der Eltern oder des Vormunds, „das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten"[31], festgeschrieben. Die Freiheit, die eigene Religion oder Weltanschauung zu bekunden, muss gegeben sein und „darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind."[32] Im Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention wird betont, dass die Bildung des Kindes darauf ausgelegt sein soll,

> „c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern

28 Gutmann, Hans-Martin/Weiße, Wolfram (2010): Einleitung. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance?, 7–14, 8.

29 Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990, http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx [22.07.2015]. Im Folgenden wird die deutsche Ausgabe dieser Fassung verwendet: Übereinkommen über die Rechte des Kindes samt Vorbehalten und Erklärungen. In: BGBl. Nr. 7/1993, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_7_0/1993_7_0.pdf. [22.07.2015].

30 Übereinkommen über die Rechte des Kindes. In: BGBl. Nr. 7/1993, Artikel 2.

31 Ebd., Artikel 14.

32 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten; […].“[33]

Diese angeführten, juristischen Rechte zeigen die Rechte der Kinder auf, über andere Kulturen, andere Nationen, andere Religionen und Unterschiede in der Gesellschaft zu erfahren und betonen den Anspruch der Kinder darauf, auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorbereitet zu werden.[34]

4. Chancen und Herausforderungen der Religionspädagogik

„Religionspädagogik steht seit ihrer Begründung […] für die Überzeugung, dass Religion auf Bildung angewiesen ist und dass das Verhältnis von Religion und Bildung so ausgestaltet werden kann, dass es auch pädagogischen Ansprüchen gerecht wird.“[35] Individuelle und kollektive Gegebenheiten der religiösen Erziehung und Bildung zu analysieren, ist eine Grundbedingung hierfür. Ein zentrales Anliegen der praktisch-theologischen Ansätze ist, „so gut wie möglich nahe bei dem zu sein, was die Menschen bewegt, was sie umtreibt etc. und zwar insbesondere dort, wo sich in ihrem Leben Fragen nach Unbedingtem und Unverfügbarem auftun.“[36] Norbert Mette betont, dass sich die Religionspädagogik vorrangig der Aufgabe, ein friedliches Zusammenleben zu fördern, angenommen hat und andere praktisch-theologische Disziplinen noch Nachholbedarf hätten.[37] Die Religionspädagogik, die bereits in ihrer Grundverfasstheit eine Brückendisziplin zwischen Theologie und Pädagogik ist, nimmt im Fächerkanon der Theologie eine wesentliche Rolle ein, die Relevanz der Theologie und der religiösen Bildung auch für andere Disziplinen zu kommunizieren. „In Referenz zur Öffentlichkeit steht die Religionspädagogik unter dem Anspruch Verständigungsprozesse zu leisten“.[38] Verständigung bezieht sich einerseits auf die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, andererseits ist Verständigung zwischen den Menschen, zwischen verschiedenen Anschauungen, zwischen verschiedenen Religionen ein Kernthema der Religionspädagogik, das unter vermehrter Pluralität besondere Relevanz gewinnt. Migration und individuelle Selbstgestaltung dynamisieren Pluralität insofern, als noch weitere mögliche Aspekte der Differenz auftauchen, mit denen es sich auseinanderzusetzen gilt. Angesichts der religiösen und gesellschaft-

33 Übereinkommen über die Rechte des Kindes. In: BGBl. Nr. 7/1993, Artikel 29.

34 Vgl. ebd.

35 Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 64.

36 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 26.

37 Vgl. ebd., 196.

38 Ziebertz, Hans-Georg (2002): Gesellschaft und Öffentlichkeit. In: Schweitzer, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 204–226, 208.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lichen Situation von Pluralität ist es Aufgabe der Religionspädagogik[39], sich neu zu verantworten und zu gestalten.[40] Neben den Zielen der Bildung im Glauben und der ethischen Bildung ist in der christlichen Bildungstradition die Pluralitäts- und Verständigungsfähigkeit das dritte übergreifende Ziel.[41] „Der doppelten Orientierung an Gemeinsamkeit und Differenz entspricht das Bildungsziel einer Pluralitätsfähigkeit, die profilierte religiöse Bildung voraussetzt."[42] Die Differenz, die aufgrund des Faktums der Pluralität auftritt, bietet Chancen und Herausforderungen, mit denen es sich in der Pädagogik und der Religionspädagogik verstärkt auseinanderzusetzen gilt. Eine Grundbedingung für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik ist die Fähigkeit, Operationen nachzuvollziehen, „mittels derer Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute ihren Glauben konstruieren".[43] Das Bewusstsein für Differenz in der Religionspädagogik ist Voraussetzung für eine Bildungsarbeit, die Differenzsensibilität und -fähigkeit der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen fördert. Karl Ernst Nipkow nennt zwei Herausforderungen für die Religionspädagogik in der Neuzeit,

> „zum einen die Verselbstständigung der Einzelnen und damit die *Steigerung interindividueller Differenz, d. h. Verschiedenheit* (Mündigkeit, Selbstbestimmung/Autonomie, religiöse Individualisierung) und zum anderen die *Steigerung gesellschaftlicher Differenz* (funktional-differenzierte Gesellschaft, weltanschaulich-religiöse Pluralisierung)".[44]

5. Religiöse Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen

„Inzwischen hat sich weithin die Einsicht Bahn gebrochen, dass ein Zusammenleben in Frieden angesichts der gesellschaftlichen Pluralität nur möglich werden kann, wenn

---

39 Das Thema der Pluralität verbindet die Religionspädagogik verschiedener Länder miteinander. Vgl. Schweitzer, Friedrich (2002): Ausblick: Internationale Perspektiven. In: Schweitzer, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 229–237, 234.

40 Vgl. ebd., 229.

41 Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 124.

42 Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 12.

43 Englert, Rudolf (2002): Dimensionen religiöser Pluralität. In: Schweitzer, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 17–50, 41.

44 Nipkow, Karl Ernst (^{2}2009): Pädagogische Grundbegriffe – religionspädagogische Grundmuster. In: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel [2002], 25–30, 27.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

schon Kinder durch eine Bildung zur Pluralitätsfähigkeit darauf vorbereitet werden."[45] Wird Theologie als Existentialbiographie ernst genommen, darf die Phase der Kindheit nicht ausgeblendet werden.[46] Elementare Bildungseinrichtungen als Spiegelbild der Gesellschaft[47] spiegeln die Vielfalt an religiösen Glaubensgemeinschaften im jeweiligen Land[48] wider und sind oftmals die ersten Organisationen, die Kinder regelmäßig besuchen und in denen sie Menschen begegnen, die nicht aus dem familiären Umfeld sind[49] und mit der Pluralität der Religionen, der Weltanschauungen und der Werte konfrontiert werden.[50] Im Kindergarten wird Religion nicht als Fach unterrichtet, sondern kann „integriert in bedeutsamen Situationen des Alltagsleben erkundet werden",[51]weshalb anders als in der Schule keine Aufteilung in Konfessions- und Religionszugehörigkeit stattfindet. Der Bildungsauftrag der elementaren Bildungseinrichtungen ist ernst zu nehmen und elementarpädagogische Forschung im religionspädagogischen Diskurs aus der Randexistenz in das Zentrum der religionspädagogischen Diskurse zu integrieren. Um zum Ziel der Pluralitäts- und Verständigungsfähigkeit beizutragen, kann bereits bei jungen Kindern diese Pluralitätsfähigkeit gefördert werden. „Angesichts der multireligiösen Situation schon im Kindergarten sollte mit einer auf Pluralität ausgerichteten religiösen Bildung auf keinen Fall bis zum Jugendalter gewartet werden."[52] Deutlich ist, dass „all around the world today, societies are changing ever more rapidly and becoming increasingly diversified. […] there is growing evidence that the values of social inclusion and respect for diversity are more applicable to young children than has previously been appreciated."[53] Somit können sich Chancen für ein gelungenes Miteinander und Voneinanderlernen ergeben, aber auch Missverständnisse und Vorur-

45 Schweitzer, Friedrich (2008): Den Anfang schon verpasst? Religiöse Bildung in der Kindheit. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 23–34, 25.

46 Metz, Johann Baptist (1976): Theologie als Biographie. *Concilium 12*, 311–315.

47 Vgl. Schule als Spiegelbild der Gesellschaft.

48 Vgl. Hess-Maier, Dorothee (2011): Mein Gott – Dein Gott, kein Gott? Religion in Kita und Elternhaus. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, Bd. 2. Münster u. a.: Waxmann, 13–14, 14.

49 Vgl. Woodhead, Martin (2008): Identity at birth – and identity in development. In: Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.): Developing Positive Identities. Diversity and Young Children. Early Childhood in Focus (3). Milton Keynes: The Open University, 4.

50 Vgl. ebd.

51 Dommel, Christa (2008): Religion und religiöse Unterschiede als „Weltwissen" im Kindergarten. In: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.): Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland/im deutschsprachigen Raum. Landsberg: Olzog, 1–14, 5.

52 Schweitzer, Friedrich (2008): Den Anfang schon verpasst? In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung, 23–34, 25.

53 Promoting social inclusion and respect for diversity in young children's environments (2007). *Early Childhood Matters 108*, 5–6, 5. (Autorinnen oder Autoren wurden für diesen Artikel nicht angegeben.)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

teile entstehen.[54] Da die Erfahrungswelt der Kinder durch Pluralität geprägt ist, gilt es, Kinder darin zu unterstützen, sich von der Pluralität nicht bedroht zu fühlen, sondern produktiv mit dieser umzugehen.[55] Aufgabe der Religionspädagogik ist es, zu einem Zusammenleben der Kinder beizutragen, das von Respekt und Anerkennung dem anderen gegenüber getragen ist. Dieses Anliegen der Religionspädagogik unterstützt „die *Entwicklung* und das *Lernen* von Kindern (oder Jugendlichen und Erwachsenen)“ und eröffnet „weitere Entwicklungs- und Lernchancen […].“[56]

Um die Entwicklung und das Lernen des Kindes kindgemäß zu fördern und Entwicklungs-, Bildungs- und Lernchancen in der durch Pluralität geprägten Lebenswelt zu eröffnen, ist empirische Grundlagenforschung in der Religionspädagogik notwendig, die die Lebenswelt der Kinder, wie sie sich zu dieser verhalten und diese thematisieren, in den Blick nimmt. Der vorliegenden Studie liegt dieses Bestreben zu Grunde.

6. Begriffliche Klärungen

Da die Begriffe Bildung, Erziehung, das Verhältnis von Kultur und Religion, die Begriffe Religion und Religiosität, Wahrnehmung und Ausdrucksformen, religiöse Bildung, Pluralität, Differenz und religiöse Differenz, die in dieser Untersuchung einen zentralen Stellenwert einnehmen, unterschiedlich definiert werden, wird im Folgenden das den Begriffen hier zugrunde liegende Verständnis skizziert, ohne eine Darstellung der Vieldeutigkeit der Begriffe leisten zu wollen. Bei manchen Begriffen änderte sich das Verständnis der Forscherin während des Forschungsprozesses. Die Beschreibung der Begriffe entspricht dem Verständnis der Forscherin nach erfolgter empirischer Forschung.

Sprache bildet Wirklichkeit, deshalb wird in dieser Publikation, die die Differenz thematisiert, versucht, die in der Sprache liegende Differenz deutlich zu explizieren, weshalb sowohl die jeweils weibliche als auch die männliche Form verwendet wird. Trotz dieser genderspezifischen Ausdrucksweise kommt Differenz in einzelnen Begriffen zu wenig zum Ausdruck, da sprachliche Benennung immer auch eine Redu-

54 Vgl. Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Blaicher, Hans-Peter/Edelbrock, Anke/Haußmann, Annette/Ilg Wolfgang/Kaplan, Murat/Wissner, Golde (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann, 29–54, 30.

55 Vgl. Gierden-Jülich, Marion (2008): „Von Kindesbeinen an: Von der Notwendigkeit, den Umgang mit Pluralität zu erlernen“. In: Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.): Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim/Basel: Beltz, 142–145, 145.

56 Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik, 14.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zierung mit sich bringt. „Überbegriffe wie Kinder, Kleinkinder, Vorschulkinder oder Kindergartenkinder verführen zu einer summarischen Behandlung und verstellen den Blick auf die Unterschiedlichkeiten der Mädchen und Jungen, auf die Vielfältigkeit der kleinen Persönlichkeiten, mit denen es ErzieherInnen zu tun haben.“[57] Nach Hartmut Griese verbietet sich in einer Einwanderungsgesellschaft, wie dies Deutschland[58] und auch Österreich sind, pädagogisch von „Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ zu sprechen, da dem anderen in seiner Allgemeinheit und seiner Einzigartigkeit begegnet werden und dieser respektiert und anerkannt werden soll.[59]

Die Anerkennung der Einmaligkeit und der Verschiedenheit der Menschen stellt die Ausgangsbasis der gesamten Forschungsarbeit dar.

> „Zum einen verbietet es sich, undifferenziert von ‚dem‘ Menschen, ‚dem‘ Subjekt, ‚der‘ Identität zu sprechen, weil es das in der Realität nicht gibt; es gibt Menschen nur in der Mehrzahl und in der Verschiedenheit. Zum anderen sind jeweils die konkreten soziostrukturellen Gegebenheiten in Betracht zu ziehen, die auf die Möglichkeit von Menschen, ihren Subjektstatus auszubilden, erheblichen Einfluss nehmen.“[60]

6.1 Allgemeine Begriffsklärung

Da die vorliegende Studie in Österreich durchgeführt wurde, wird die in Österreich übliche Bezeichnung Kindergarten verwendet, wenn von den konkreten Kindergärten[61] gesprochen wird, in denen die qualitativ-empirische Studie durchgeführt wurde. Bei der Darstellung von anderen Forschungsprojekten erfolgt die Bezeichnung Kindergarten oder Kindertagesstätte je nachdem, wie diese von den jeweiligen Autorinnen und Autoren benannt werden.[62] Ansonsten werden Einrichtungen, die sich der Bildung

57 Habringer-Hagleitner, Silvia (2009): Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten. Möglichkeiten, Grenzen und Chancen. In: Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Eine Veröffentlichung des Comenius Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 306–316, 307.

58 Im deutschen Einwanderungsgesetz ist dies dokumentiert.

59 Vgl. Griese, Hartmut M. (^{4}2013): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften [1998], 143–148, 147.

60 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 75.

61 Der Begriff Kindergarten wurde 1840 von Friedrich Fröbel eingeführt und leitet sich aus dem Verständnis ab, dass Kinder wie Pflanzen gepflegt werden müssen. Das zu der damaligen Zeit gegenüber einer Kinderverwahranstalt sehr fortschrittliche Denken wird dem heutigen Verständnis der Kinder als Akteurinnen und Akteure ihrer Bildungsprozesse nicht mehr vollends gerecht. Da der Begriff dennoch der im Alltag verwendete Begriff ist, wird dieser hier beibehalten, sofern die Rede von spezifischen Einrichtungen ist.

62 Wie diese in den verschiedenen Untersuchungen verwendet werden, hängt vom Kontext des Landes ab, in dem die Studie entstanden ist.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Entwicklung der drei- bis sechsjährigen Kinder widmen, elementare Bildungseinrichtungen genannt. „Unter Elementarbereich werden alle Einrichtungen familienergänzender Bildung und Erziehung nach Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Beginn der Schule verstanden.“[63]

6.2 Bildung und Erziehung

In der Verwendung der Begriffe Bildung und Erziehung wird aufgrund der Bedeutung, die Ludwig Liegle im Bereich der Elementarpädagogik zukommt, dessen Unterscheidung von Bildung und Erziehung herangezogen. Er versteht, im Rückgriff auf Humboldt, Bildung als „die geistige Selbsttätigkeit, durch welche das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu einer inneren Repräsentation der Welt und seines Verhältnisses zur Welt gelangt“.[64] Mit dem Begriff Bildung wird der Schwerpunkt auf die Aktivität des Kindes, das eigene Bildungsprozesse vorantreibt und differenziertere Konzepte über sich und die Umwelt erwirbt, gelegt. Ergänzt wird diese Definition durch den von Helmut Peukert formulierten, elementaren Sinn der Bildung, der darin besteht, „in einer geschichtlich-konkreten Situation Identität und Handlungsfähigkeit angesichts der Herausforderungen der Zukunft zu gewinnen“[65] und durch Peukerts Beschreibung von Bildung als der Wille, „sich gegenseitig Leben zu ermöglichen in einer gemeinsamen geteilten, endlichen Welt.“[66] Bildung wird in dieser Studie als geistige Selbsttätigkeit des jeweiligen Menschen gesehen, durch welche sich der Mensch in ein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt setzt, mit dem Ziel, Handlungsfähigkeit und Identität angesichts der Herausforderungen der Zukunft[67] zu

63 Definition des Strukturplans des Deutschen Bildungsrats und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1970/1971).

64 Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer, 94.

65 Biehl, Peter (^{2}2005): Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. In: Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster: LIT, 9–102, 21.

66 Peukert, Helmut (1987): Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 69–88, 69f.

67 In der Rezeption von Helmut Peukert schreibt Peter Biehl: „Soll Bildung der Herausforderung der Zukunft gewachsen sein, dann ist sie Wissen um Fakten und Einsicht in Funktionszusammenhänge, jedoch zugleich Widerstand dagegen, das Leben darauf zu reduzieren. Bildung ist nicht nur auf Wissen und Können, sondern ebenso auf eine *Erneuerung der Einbildungskraft* angewiesen, wie sie durch ästhetische und religiöse Erfahrung ermöglicht wird; denn intersubjektive Kreativität entspringt nicht Appellen, die sich an den Willen richten, sondern verdankt sich vor allem der *transformatorischen Kraft poetischer Rede*.“ (Biehl, Peter (2005): Die Gottebenbildlichkeit des Menschen. In: Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, 9–102, 25).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

entwickeln und sich gegenseitig in der Welt Leben zu ermöglichen. Nach Peukert erweisen sich Bildungsprozesse als Freiheitsprozesse, da es in Bildungsprozessen darum geht, „sich immer wieder selbst ins Offene zu überschreiten“.[68]

> „Dieser Zug des Überschreitens erweist Bildungsprozesse in ihrem Grund und von Anfang an – wie implizit auch immer – als *Freiheitsprozesse*. Dies wird besonders deutlich bei der Entwicklung des Verhältnisses zu anderen, also beim Erwerb sozialer Fähigkeiten. Kleinstkinder können sich noch nicht vorstellen, daß andere Menschen eine andere Vorstellung von Wirklichkeit haben als sie selbst. Deshalb bildet ‚children's theory of other minds' ein gegenwärtig besonders spannendes Feld sowohl der Entwicklungspsychologie wie der ‚philosophy of mind'. Die sprichwörtlich ‚schwierigen' Zweijährigen haben dann zwar gelernt, daß andere andere Intentionen haben können, werden aber von dem Zwiespalt zerrissen, mit anderen in Harmonie leben und zugleich eigene Intentionen verfolgen zu wollen.“[69]

Unter Erziehung versteht Ludwig Liegle ein

> „Handeln von und zwischen Personen. Erwachsene handeln erzieherisch, indem sie sich selber zu einer Umwelt des Kindes gestalten, indem sie dem Kind eine äußere Umwelt vorbereiten und indem sie dem Kind Entwicklungs- bzw. Lernhilfe geben. Kinder handeln ‚erzieherisch', indem sie lernen und sich selber entwickeln. Erziehung als Handeln von Erwachsenen reagiert auf die vorgezeichneten Entwicklungsverläufe und auf die individuellen Lebensäußerungen des Kindes, und sie wird wirksam in dieser Antwort, aber auch in bewusster Unterstützung, Anregung und Herausforderung – als Entwicklungs- bzw. Lernhilfe.“[70]

Erziehung ist Aufgabe von Erwachsenen, die in Interaktion mit dem Kind und durch Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen den Erziehungsprozess fördern, wobei sowohl Erwachsene als auch die Kinder an der Erziehung beteiligt sind.[71]

> „*Erziehung*, recht verstanden, ist zugleich Werk-Zeug der Gesellschaft und Werk-Zeug der werdenden Person, und in beiderlei Hinsicht ist Erziehung gebunden an naturdeterminierte Entwicklungsgesetze, gattungsgeschichtlich wie individuell: Erziehung als Werk-Zeug der Erwachsenen-Gesellschaft meint ein Handeln der Mutter, des Vaters, der beruflichen Erzieherinnen und Lehrer sowie der erziehungsrelevanten Institutionen, ein Handeln, das Entwicklung anzuregen und vielleicht auch zu steuern versucht – Vorbereitung einer Umwelt und direkte Entwicklungs- bzw. Lernhilfe. Erziehung als Werk-Zeug der werdenden Person meint das Handeln des heranwachsenden Kindes

68 Peukert, Helmut (2004): Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischen Religionsbegriff. In: Dethloff, Klaus/Langthaler, Rudolf/Nagl-Docekal, Herta/Wolfram, Friedrich: Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart. Berlin: Parerga, 363–386, 382.

69 Ebd.

70 Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, 44.

71 Vgl. ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> selber in seiner Anpassung an und Auseinandersetzung mit der Welt der Menschen und Dinge. Durch Selbsttätigkeit entwickelt sich das Kind. Dieses selbsttätige Entwickeln nennen wir ‚Lernen'. Lernen bedeutet Informationsverarbeitung, Selbstveränderung, Selbsterziehung, *Autopoiesis*."[72]

In dieser Veröffentlichung liegt der Fokus auf der Bildung des Kindes, auch wenn Bildung und Erziehung nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können und aufeinander angewiesen sind. Um die Eigenaktivität des Kindes zu betonen, wird von (religiöser) Bildung gesprochen.

6.3 Kultur[73]

Bereits in Gaudium et Spes 53 wird eine umfassende, differenzierte Definition von Kultur vorgelegt. Unter „Kultur im allgemeinen" wird alles verstanden,

> „wodurch der Mensch seine vielfältigen geistigen und körperlichen Anlagen ausbildet und entfaltet; wodurch er sich die ganze Welt in Erkenntnis und Arbeit zu unterwerfen sucht; wodurch er das gesellschaftliche Leben in der Familie und in der ganzen bürgerlichen Gesellschaft im moralischen und institutionellen Fortschritt menschlicher gestaltet; wodurch er endlich seine großen geistigen Erfahrungen und Strebungen im Lauf der Zeit in seinen Werken vergegenständlicht, mitteilt und ihnen Dauer verleiht zum Segen vieler, ja der ganzen Menschheit."[74]

Die Kultur des Menschen hat eine „geschichtliche und eine gesellschaftliche Seite" und bezeichnet „das Gesellschaftliche und das Völkische" mit. Von Kulturen im Plural wird gesprochen, da

> „aus der verschiedenen Weise des Gebrauchs der Sachen, der Arbeitsgestaltung, der Selbstdarstellung, der Religion und der Sittlichkeit, der Gesetzgebung und der rechtlichen Institution, der Entfaltung von Wissenschaft, Technik und Kunst entsteht eine Verschiedenheit der gemeinschaftlichen Lebensformen und der Gestalten, in denen die Lebenswerte zu einer Einheit zusammentreten."[75]

In der Studie stehen bei der Verwendung des Begriffes Kultur die „Kulturen im Plural" im Vordergrund, da Differenz zwischen und innerhalb der Kulturen thematisiert wird. Als „Kultur einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe" wird von Georg Auernheimer[76], einem wichtigen Vertreter der interkulturellen Pädagogik, „ihr Repertoire an

72 Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, 37f.
73 Im Folgenden wird eine Arbeitsdefinition von Kultur, ohne kulturwissenschaftlich hinreichende Präzision und Ausführlichkeit angenommen.
74 GS, Artikel 53.
75 Ebd.
76 Der Diskurs rund um den „Cultural Turn" wird in diesem Rahmen nicht rezipiert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kommunikations- und Repräsentationsmitteln“ bezeichnet.[77] Kultur kommt sowohl eine Orientierungsfunktion als auch eine Identitätsfunktion zu, innerhalb einer Kultur werden „immer auch Differenzen – und damit Identitäten – diskursiv verhandelt.“[78] Annedore Prengel fasst in „Übereinstimmung mit weiteren Wissenschaftlern (z. B. Gramsci, Haug, Metscher, Bourdieu, Clarke, Willis, Claessens, Greverus)“[79] zusammen, welche Dimensionen dieses Kulturverständnis impliziert:

> „Kultur wird zwar auf symbolische Bedeutungen begrenzt, aber die Symbolsysteme des materiellen Lebensprozesses, des Alltagslebens, sind Teile der Kultur. Kultur steht damit in enger Beziehung zu Produktionsweisen und Klassenlagen. Sie ermöglicht Verständigung, Handlungsorientierung und Selbstvergewisserung. Kulturen sind in ständiger Veränderung begriffen, das gilt auch für Kulturen, die auf den ersten Blick über lange Zeit unverändert zu sein scheinen.“[80]

Clifford Geertz betont, dass der Mensch nur aufgrund des eigenen Interpretationsverständnisses anderen Menschen und Dingen entgegentreten und diese ausschließlich im je eigenen Interpretationssystem verstehen kann. Dieser Interpretationsrahmen wird durch die Kultur bestimmt, die der Horizont des Denkens und Handelns des Menschen ist, die kulturellen Gewohnheiten haben sich zu vom Menschen nicht mehr bewusst registrierten Verhaltensweisen entwickelt.

> „Becoming human is becoming individual, and we become individual under the guidance of cultural patterns, historically created systems of meaning in terms of which we give form, order, point, and direction to our lives. […] Man is to be defined neither by his innate capacities alone, as much of contemporary social science seeks to do, but rather by the link between them, by the way in which the first is transformed into the second, his generic potentialities focused into his specific performances.“[81]

„To be human here is thus not to be Everyman; it is to be a particular kind of man, and of course men differ.“[82] Die Kultur, die dem Menschen durch Zeichensysteme vermittelt wurde, legt zuerst die Normen und Werte fest, anhand derer der Mensch zu Beginn andere Kulturen wahrnimmt. Die Kultur wird von eigenen Erfahrungen, dem spezifischen Kontext der Mitglieder beeinflusst und individuell interpretiert, je nach Situation können die kulturellen Bedeutungen gewählt werden. Dadurch ent-

77 Auernheimer, Georg (1989): Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos?. *Das Argument 31*(3), 381–394, 386.

78 Auernheimer, Georg ([7]2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [1990: Einführung in die Interkulturelle Erziehung], 78.

79 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 84.

80 Ebd.

81 Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books, 52.

82 Ebd., 53.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stehen Subgruppen innerhalb einer Kultur, was zu größeren Unterschieden zwischen den Subgruppen einer Kultur als zwischen den einzelnen Kulturen selbst führen kann.

> „We must, in short, descend into detail, past the misleading tags, past the metaphysical types, past the empty similarities to grasp firmly the essential character of not only the various cultures but the various sorts of individuals within each culture, if we wish to encounter humanity face to face.“[83]

6.4 Verhältnis Kultur und Religion

Paul Tillich, der die anthropologische Wende der Religionspädagogik maßgeblich beeinflusst hat, beschreibt Kultur als „Ausdrucksform der Religion“ und Religion als „Inhalt der Kultur“,[84] wodurch die enge Verbindung deutlich wird. Witte bestimmt das von Partizipation und Distanz geprägte Wechselverhältnis von Religion und Kultur. Religion

> „ist einerseits weniger als Kultur, da sie nur einen Ausschnitt menschlicher Lebensgestaltung umfasst. Andererseits ist Religion mehr als Kultur, da ihr Gegenüber, Gott, nicht in der jeweils vorfindlichen Welt aufgeht. Religion ist ein Teil der Kultur, in der sie gelebt wird, und steht dieser zugleich gegenüber. Partizipation und Distanz prägen das gegenseitige Wechselverhältnis.“[85]

Kultur und Religion lassen sich nicht unabhängig voneinander erforschen, da diese in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Der Religion, die mit ethischen und moralischen Werten verbunden ist, kommt eine kulturprägende Funktion zu. Religion kann als ein Teil der Kultur angesehen werden.[86]

6.5 Religion und Religiosität

Angesichts der Fülle an Definitionsversuchen,[87] die bereits unternommen wurden, scheint der Begriff Religion schwer fassbar zu sein und er entzieht sich einer letztgül-

---

83 Ebd.

84 Tillich, Paul (1962): Religionsphilosophie. Stuttgart: Kohlhammer [erstmals erschienen in: Dessoir Max (Hg.): Lehrbuch der Philosophie, Bd. 2. Berlin: Verlag Ullstein 1925].

85 Witte, Markus (2001): Zu diesem Buch. In: Witte, Markus (Hg.): Religionskultur – zur Beziehung von Religion und Kultur in der Gesellschaft. Beiträge des Fachbereichs Evangelische Theologie an der Universität Frankfurt am Main. Würzburg: Religion und Kultur, 11–17, 11.

86 Zirker, Hans (2001): Religion, Religionskritik. In: Mette, Norbert/Rickens, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1672–1677, 1677.

87 Vgl. beispielsweise die verschiedenen Perspektiven, aus denen der Religionsbegriff beleuchtet wird: Matthes, Joachim (2005): Das Eigene und das Fremde. Gesammelte Auf-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tigen Bestimmung. Es wäre auch fragwürdig, wenn sich die Religionspädagogik auf einen eindeutigen Begriff von Religion festlegen würde, da es Aufgabe der Religionspädagogik ist, die Frage, was als Religion gilt und welche Anerkennung ihr zukommt, in Kirche, Gesellschaft und bei den einzelnen Menschen aufrecht zu erhalten.[88]

Tillich bezeichnet Religion einerseits im weiteren Sinn als Leben in der Dimension der Tiefe, als „Ergriffensein von etwas, das uns unbedingt angeht“[89] und betont, dass der Mensch „unmittelbar eines Unbedingten gewahr“[90] ist, andererseits im engeren Sinn als „eine bestimmte Ausformung dessen, was uns unbedingt angeht“, was in „allen Formen der menschlichen Kultur“ geschieht.[91] Die beiden Dimensionen, die Tillich dem Begriff Religion zuschreibt, werden in der vorliegenden Studie in zwei Begriffe aufgeteilt. Mit Religiosität soll hier die Tiefendimension des Menschen bezeichnet werden, der Begriff Religion bezieht sich auf Tillichs engere Bedeutung.

Religion ist ein von Grund auf soziales Phänomen.[92] Religion kann – wie dies Hans Zirker betont – nie die eines einzelnen Menschen sein, sondern ist ein soziales Phänomen, da auch persönliche Betroffenheit und Überzeugungen in die gesellschaftliche Umgebung eingelassen sind. Religion „ist angewiesen auf stabile Kommunikations- u[nd] Handlungsformen, äußert ihre Identität in verbindlichen Geltungen (hl. Schriften, autoritativen Instanzen, vorgeschriebenen Riten usw.)“[93] und wird in zwischenmenschlichen Beziehungen tradiert. Unter gemeinsamen Verständigungsvoraussetzungen werden Erfahrungen gewonnen, die mitgeteilt werden und Ablehnung oder Zustimmung finden.[94]

Im Unterschied zum Religionsbegriff hat der Religiositätsbegriff noch weniger Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gefunden.[95] Ulrich

---

sätze zu Gesellschaft, Kultur und Religion. Herausgegeben von Rüdiger Schloz. Würzburg: Ergon; Schieder, Rolf (2001): Wieviel Religion verträgt Deutschland?. Frankfurt am Main: Suhrkamp; Schreiner, Peter (2012): Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. Münster u. a.: Waxmann, 47. Das kurz dargelegte Verständnis der Autorin zum Religionsbegriff soll die Verwendung des Begriffes in der hier vorliegenden Studie verdeutlichen.

88 Zirker, Hans (2001): Religion, Religionskritik. In: Mette, Norbert/Rickens, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, 1677.

89 Tillich, Paul (1967): Die religiöse Substanz der Kultur. Schriften zur Theologie der Kultur. Gesammelte Werke, Bd. IX. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk, 94.

90 Vgl. Tillich, Paul (1964): Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. Gesammelte Werke, Bd. V. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk, 131.

91 Tillich, Paul (1967): Die religiöse Substanz der Kultur, 94f.

92 Vgl. Zirker, Hans (2001): Religion, Religionskritik. In: Mette, Norbert/Rickens, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, 1672–1677, 1677.

93 Ebd.

94 Vgl. ebd.

95 Vgl. Angel, Hans-Ferdinand (2006): Religiosität – Die Neuentdeckung eines Forschungsgegenstands. In: Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin: Religio-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hemel bemerkt die geringe fachwissenschaftliche Reflexion des Phänomens Religiosität bei gleichzeitiger großer Selbstverständlichkeit der Verwendung des Begriffs im Alltag.[96] Religiosität[97] beinhaltet in den meisten Definitionsversuchen

> „ein konstitutives subjektives Element des ‚Glaubens', der ‚religiösen Erfahrung' oder der ‚Authentizität', das im Fall der expliziten Religiosität nur über die (nicht ohne weiteres mit ‚Wirklichkeit' gleich zu setzende) Selbstbeschreibung des Subjekts, im Fall der impliziten Religiosität kaum überhaupt zugänglich ist."[98]

Ulrich Hemel[99] unterscheidet fünf Dimensionen der Religiosität.[100] Mit der Dimension der religiösen Sensibilität beschreibt er die „Offenheit, Ansprechbarkeit und Wahrnehmungsfähigkeit religiöser Phänomene", die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens „spiegelt die Ausprägung von Handlungskompetenzen im religiösen Bereich, u. a. die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme religiöser Rollen", die Dimension religiöser Inhaltlichkeit bezeichnet die „Differenzierung des kognitiven Bereichs" und muss nicht mit einem hohen Maß an Sprach- und Dialogfähigkeit, was die Dimension der religiösen Kommunikation bezeichnet, einhergehen. Die fünfte Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung beschreibt „die subjektive Relevanz religiöser Orientierungen für eine Persönlichkeit". Die letztgenannte Dimension bringt „als einzige die subjektive Binnenrelevanz religiöser Wirklichkeit und die subjektive Intensität religiöser Lebensbezüge" zum Ausdruck.[101] Entfaltete Religiosität beschreibt Ulrich Hemel durch die Kompetenz,

> „sich selbst und die Welt im Licht religiöser Deutungsmuster zu betrachten und diese Deutungsmuster als für die eigene Person wahr, gültig und handlungsleitend anzuerkennen. Religiöse Kompetenz ist, so gesehen, eine spezielle Form der Urteils- und Handlungskompetenz im Blick auf das eigene Leben. Sie hat einen ganzheitlichen Anspruch, weil sie sich auf die Orientierung und Sinngebung des eigenen Lebens in seiner Ganzheit, von Geburt bis zum Tod, von Jugend bis Alter, bezieht."[102]

---

sität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer, 7–15; Rothgangel, Martin (2006): Religiosität als menschliches Gesicht der Offenbarung Gottes. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 175–198.

96 Vgl. Hemel, Ulrich (2001): Religiosität. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, 1839–1844, 1840.

97 Der Begriff Religiosität ist ein diskursiver Begriff, der keinen Tatbestand bezeichnet.

98 Pirner, Manfred L. (2006): Religiosität als Gegenstand empirischer Forschung. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 30–52, 44.

99 In Anlehnung an Glock unterscheidet Ulrich Hemel fünf Dimensionen der Religiosität.

100 Auch Manfred L. Pirner betrachtet das Modell von Hemel als für empirische Forschung geeignet. Vgl. Pirner, Manfred L. (2006): Religiosität als Gegenstand empirischer Forschung. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 30–52, 47.

101 Hemel, Ulrich (2006): Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 92–115, 102.

102 Ebd., 101.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Beschreibung der religiösen Kompetenz, die das eigene Leben, in der Ganzheit „von Jugend bis Alter“[103] einbezieht, wird in dieser Untersuchung um die Kindheit erweitert, da Leben in der Ganzheit die Kindheit nicht ausschließen darf und diese religiöse Kompetenz auch Kindern zukommt. Die Auseinandersetzung der Kinder mit den angeführten Dimensionen der Religiosität, der religiösen Sensibilität, den religiösen Ausdrucksformen, der religiösen Inhaltlichkeit, der religiösen Kommunikation und der religiös motivierten Lebensgestaltung und den damit verbundenen Fragen, zeigt sich auch in der Kindertheologie und -philosophie.[104]

Beim Religionsbegriff soll hier die sozialwissenschaftliche Dimension, beim Religiositätsbegriff die anthropologische Dimension im Vordergrund stehen, wobei eine Isolierung der beiden Begriffe voneinander nicht möglich ist.[105] Die Orientierung am Phänomen Religiosität bringt den Fokus auf das Subjekt verstärkt zum Ausdruck.[106] In Bezug auf die Dimensionen der Religiosität liegt der Fokus dieser Studie auf der religiösen Sensibilität der Kinder für religiöse Differenz. Diese können Ausdrucksformen, Inhaltlichkeit, Kommunikation und Lebensgestaltung betreffen. Bei der Verwendung des Begriffes „religiös“ ist sowohl die Religion als auch die Religiosität der Kinder gemeint,[107] da diese aufeinander bezogen sind.

---

103 Ebd.

104 Vgl. Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.) (seit 2002): Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart: Calwer; Blasberg-Kuhnke, Martina (2007): Kindertheologie – Zur pastoralen Bedeutung eines religionspädagogischen Programms. *Diakonia 38*, 305–308, 308; Schluß, Henning (2005): Ein Vorschlag. Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 37*, 23–35; Kalloch, Christina (2009): Kindertheologie als religionsdidaktisches Prinzip. In: Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich (Hg.): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg: Herder, 314–327.

105 Vgl. Rothgangel, Martin (2006): Religiosität als menschliches Gesicht der Offenbarung Gottes. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 175–198. Diese Arbeitsbegriffe werden auch von Martin Rothgangel in der Auseinandersetzung mit Friedrich Schleiermacher, Karl Barth, Paul Tillich und Wolfhart Pannenberg herangezogen und bewährten sich als heuristisches Instrumentarium.

106 Vgl. Rothgangel, Martin/Angel, Hans-Ferdinand/Hemel, Ulrich (2006): Die Bedeutung von Religiosität im Horizont religionspädagogischer Theorie und Praxis. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 199–212, 204.

107 Kritisch bleibt in diesem Zusammenhang die Frage von Rudolf Englert in Anlehnung an Feifel bestehen: „In dem Moment also, in dem bestimmte Erfahrungen nicht mehr einfach dadurch, dass sie in einem spezifisch religiösen Sprachspiel ausgelegt werden, als *religiöse* Erfahrungen identifizierbar sind, stellt sich die Frage nach dem Eigentlichen von Religion und Religiosität: Was ist Religion sozusagen in Absehung von den konkreten Ausprägungen positiver Religionen (vgl. Angel 1999)? Kann man auf diese Weise überhaupt zu einem noch gehaltvollen und praktikablen Religionsbegriff gelangen? Und: Ist es zulässig, den Begriff der Religion bzw. der Religiosität auch auf Personengruppen zu beziehen, in deren eigener Selbstdeutung diese Begriffe gar nicht vorkommen oder

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Aus erkenntnistheoretischen Gründen ist die Rede von einer ‚Identifizierung' von Religion oder Religiosität problematisch und sollte vermieden werden. Die Frage ob etwas nun ‚wirklich' Religion oder Religiosität ‚ist', suggeriert eine Objektivierbarkeit von Wirklichkeit, die wir nicht zur Verfügung haben, und verkennt den konstruktiven Charakter der beiden Begriffe."[108]

6.6 Wahrnehmung und Ausdrucksformen

Ästhetische[109], phänomenologische und handlungstheoretische Konzepte[110] sind in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik für die Begriffe Wahrnehmung und Ausdrucksformen leitend. Die Wahrnehmungsbegriffe der genannten Konzepte legen einen besonderen Schwerpunkt auf die Subjekte der Wahrnehmung und die „individuellen Bedingungen und Verstehensweisen im Akt der Wahrnehmung" stehen im Vordergrund.[111] Im Sinne des handlungswissenschaftlichen Ansatzes ist Handeln „offen für Wahrnehmung, weil es verstanden werden kann als ein Ausdruck-Geben von Erfahrungen mit Wahrnehmungen, das (wiederum wahrnehmbare) Wirkung erzielt".[112] „Wahrnehmung manifestiert sich durch den handelnden Ausdrucksakt als Ausdrucks-

---

vielleicht sogar ausgesprochen negativ besetzt sind? Schließlich: Inwieweit ist nicht auch diese neuerliche Entgrenzung des religionspädagogischen Gegenstandsbereichs bestimmt durch den ‚unterschwellig apologetischen Versuch, religiöse Erziehung und noch mehr religiöse Bildung durch einen ganz weiten, ontologisch abgesicherten Religionsbegriff unangreifbar zu machen' (Feifel 1973, 44)?" Diese Frage ist auch für Kinder im Kindergartenalter relevant, für die der Begriff der Religion oftmals ein abstraktes Wort ist. Auch wenn Kinder religiöse Erfahrungen nicht so benennen, können sie diese trotzdem erfahren haben.

108 Pirner, Manfred L. (2006): Religiosität als Gegenstand empirischer Forschung. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität, 30–52, 43.

109 Vgl. Kunstmann, Joachim (2002): Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse. Gütersloher Verlagshaus.

110 Die Gegenüberstellung eines ästhetischen und eines handlungstheoretischen Ansatzes bleibt unzureichend, vielmehr führt „die Einbeziehung der ästhetischen Dimension eine praktisch-theologische Handlungstheorie aus möglichen Verengungen" hinaus und trägt dazu bei, „ihren spezifischen Handlungsbegriff präziser zu fassen und die daraus sich ergebenden praktischen Aufgaben klarer zu konturieren." (Mette, Norbert (2000): Praktische Theologie – Ästhetische Theorie oder Handlungstheorie? In: Abeldt, Sönke/Bauer, Walter/Heinrichs, Gesa/Knauth, Thorsten/Koch, Martina/Tiedemann, Holger/Weiße, Wolfram (Hg.): „… was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 37–46, 45).

111 Altmeyer, Stefan (2007): Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 214–237, 223.

112 Altmeyer, Stefan (2006): Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 373.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

form, die wiederum Gegenstand erneuter Wahrnehmung werden kann."[113] Die ästhetische Dimension trägt glaubendes „Handeln als bewährendes Handeln […] in sich, ist es doch eine Versichtbarung der Praxis Gottes im Handeln der Menschen."[114]

> „In der ästhetischen Dimension religiöser Lernprozesse ist ein Wechselspiel zwischen Ausdrucksakten und -formen der Lernenden und Ausdrucksformen der Tradition von zentraler Bedeutung. Zu einer gegenseitigen Befruchtung kann es dann kommen, wenn die Wirkung der überlieferten Ausdrucksformen in der Wahrnehmung der Lernenden aktiviert werden kann. Hierzu werden zwei Wege unterschieden: Zum einen können die Lernenden in eigenen Ausdrucksakten den Erfahrungs- und Frageraum unbewusst antizipieren, aus dem heraus die Ausdrucksformen des Glaubens entstanden sind und der zu einem vielgestaltigen Wirkungsprozess des Wahrnehmens und Ausdrückens zu allen Zeiten beigetragen hat. Zum anderen kann durch eine geeignete Dramaturgie der Lehr-/Lernprozesse die Wirkung von Ausdrucksformen des Glaubens so aktiviert werden, dass Lernende selbständig eigene Erfahrungswelten assoziieren und in eigenen Ausdrucksformen verarbeiten können."[115]

Im phänomenologischen Ansatz, in dem die Wahrnehmung der Wirklichkeit als dem Handeln vorausliegend gesehen wird,[116] ist Wahrnehmung „bezogen auf Ausdrucksformen und geht dort in Handeln über, wo die Wirkung des Wahrgenommenen sich zu manifestieren beginnt."[117] Vermittelnd zwischen handelndem und wahrnehmendem Glauben ist „die Ausdrucksgestalt des Glaubens: Handelnder Glaube bildet Ausdrucksformen und wahrnehmender Glaube bezieht sich auf Ausdrucksformen."[118]

Um „Wahrnehmung nicht ausschließlich vom Lernsubjekt her zu denken, sondern den spezifischen wahrnehmungsleitenden Charakter der Gegenstände in den Blick zu bekommen",[119] schlägt Stefan Altmeyer drei, die Wahrnehmungsdimension ergänzende Schritte vor,

> „die sich zu einer elementaren Bewegung zusammenschließen. Es sind dies (1) Wahrnehmungen, (2) Erfahrungen mit Wahrnehmungen, (3) Wirkungen und (4) Ausdruck. Diese Bewegung von der Wahrnehmung zum Ausdruck (und zurück) ist ebenso elementarer Bestandteil menschlicher Selbst- und Welterkenntnis und damit auch zentrales Element von Bildungsprozessen wie sie auch für die Aneignung, Tradierung und Praxis des (christlichen) Glaubens fundamental ist."[120]

---

113 Ebd.

114 Ebd.

115 Ebd., 377. Im Originaltext ist dieser Abschnitt kursiv gesetzt.

116 Biehl, Peter (1998): Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 15–46, 15.

117 Altmeyer, Stefan (2006): Von der Wahrnehmung zum Ausdruck, 373.

118 Ebd.

119 Altmeyer, Stefan (2007): Welche Wahrnehmung? In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias: Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 214–237, 232.

120 Ebd., 232f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Es wird von der sinnlichen Wahrnehmung ausgegangen. Religiöse Gestaltungen wahrzunehmen gilt als der erste Schritt, religiöse Wirklichkeit zu erschließen. Die von der Wahrnehmung ausgelösten Empfindungen können thematisiert werden und zu Erfahrungen verarbeitet werden, die sowohl kognitiv als auch pragmatisch an andere Erfahrungsbereiche anschließen können.[121] Die Erfahrungen sind vom Subjekt und vom Gegenstand abhängig. Die Bedeutung sowohl des Subjekts, des Gegenstandes als auch der Gemeinschaft und deren Wechselwirkung werden in dieser Sicht auf Wahrnehmung hervorgehoben. Betont wird, dass religiöse Bildung nicht auf Wahrnehmung begrenzt bleibt, sondern diese durch Ausdruck ergänzt wird, der wiederum wahrgenommen werden kann. Wahrnehmung und der Ausdruck des Wahrgenommenen sind somit für eine religiöse Bildung unverzichtbar.[122]

Der enge Zusammenhang von Wahrnehmung und Ausdrucksformen sowohl im phänomenologischen, im ästhetischen und im handlungstheoretischen Zugang zu den Begriffen verdeutlicht, dass die vorliegende Untersuchung den drei genannten Zugängen zugeordnet werden kann. Werden diese Sichtweisen vereinzelt betrachtet, werden sie der Wechselbeziehung zwischen subjektivem, objektivem und gemeinschaftlichem Aspekt nicht gerecht.[123]

6.7 Religiöse Bildung

In dieser Publikation wird religiöse Bildung als ein Recht des Menschen gesehen, wie dies in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26 festgeschrieben ist:

> „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein."

Ebenso formuliert wird dieses Recht in der Charta der Grundrechte, Artikel 10:

> „Jede Person hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu wechseln, und die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung einzeln oder gemeinsam mit anderen öffentlich oder privat durch Gottesdienst, Unterricht, Bräuche und Riten zu bekennen."[124]

121 Ebd., 233.
122 Ebd., 234.
123 Ebd., 231.
124 Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2010/C 83/02). Amtsblatt der Europäischen Union, Artikel 10, http://www.awsg.at/Content.Node/files/sonstige/Charta_der_Grundrechte_der_Europaeischen_Union.pdf. [22.07.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bereits das erste internationale Kinderrechtsdokument, die Genfer Deklaration der Rechte des Kindes, hält fest, dass Männer und Frauen aller Nationen es als ihre Pflicht erklären und akzeptieren, dem Kind unabhängig von Rasse, Nationalität und Glauben fünf Rechte zuzuerkennen. Eines dieser Rechte betont, dass das Kind die Voraussetzungen für eine normale Entwicklung sowohl materiell als auch geistig erhalten muss.[125] „(1) The child must be given the means requisite for its normal development, both materially and spiritually."[126]

Neben den juristischen Rechten verweist Schweitzer auf „die Bedeutung von Religion für ein umfassend verstandenes Wohl des Kindes […]. Kinder brauchen Religion, insbesondere für ihre Selbstwerdung sowie zur Wertebildung […]."[127] Dieses „Recht des Kindes"[128] sieht er aus christlicher Sicht in der Hinwendung Jesu zum Kind, wodurch auch Gottes Verhältnis zu den Kindern erkennbar wird, bestätigt.[129]

---

125 „By the present Declaration of the Rights of the Child, commonly known as ‚Declaration of Geneva,' men and women of all nations, recognizing that mankind owes to the Child the best that it has to give, declare and accept it as their duty that, beyond and above all considerations of race, nationality or creed: (1) The child must be given the means requisite for its normal development, both materially and spiritually; (2) The child that is hungry must be fed; the child that is sick must be nursed; the child that is backward must be helped; the delinquent child must be reclaimed; and the orphan and the waif must be sheltered and succored; (3) The child must be the first to receive relief in times of distress; (4) The child must be put in a position to earn a livelihood, and must be protected against every form of exploitation; (5) The child must be brought up in the consciousness that its talents must be devoted to the service of fellow men." Geneva Declaration of the Rights of the Child of 1924, *adopted* Sept. 26, 1924, League of Nations O.J. Spec. Supp. 21, at 43 (1924), http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/01/genfer_erklaerung_1924_englisch1.pdf [22.07.2015].

126 Geneva Declaration of the Rights of the Child of 1924, Supp. 21, at 43.

127 Schweitzer, Friedrich (2008): Den Anfang schon verpasst? In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung, 23–28, 24.

128 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. [Die Ausgabe ist die erweiterte Neuauflage des Buches: Schweitzer, Friedrich (2000): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. Die zweite Auflage erfolgte 2005]. Vgl. auch Schweitzer, Friedrich (2010): Children's Right to Religion and Religious Education. In: Engebretson, Kath/de Souza, Marian/Durka, Gloria/Gearon, Liam: International Handbook of Inter-religious Education. Part Two. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, 1071–1086.

129 „*Zusammenfassend* ist festzuhalten, dass das Recht des Kindes auf Religion aus christlicher Sicht ausdrücklich bestätigt werden kann. In christlich-theologischer Deutung erwächst es aus der Hinwendung Jesu zum Kind, und an dieser Hinwendung wird Gottes Verhältnis zu den Kindern erkennbar. Dies kann auch so ausgedrückt werden, dass gerade der Verweis auf ein ‚Recht des Kindes' die für den christlichen Glauben charakteristische Nähe zwischen Gott und Kind treffend zum Ausdruck bringen kann." (Vgl. Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion, 96f.).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Das Kind in elementaren Fragen des Lebens zu unterstützen,[130] den Fragen des Kindes offen zu begegnen und sich gemeinsam mit dem Kind auf den Suchprozess, der auch durch Fragen der erwachsenen Personen, deren Antworten nicht im Vorhinein bekannt sind, angestoßen werden kann, sind Kennzeichen der religiösen Bildung. Zu religiöser Erziehung und Bildung der Kinder liegen vielfältige religionspädagogische Untersuchungen vor.[131]

> „Berücksichtigung der religiösen Dimension von Erziehung bedeutet […] an erster Stelle eine veränderte Gesamthaltung gegenüber dem Kind – eine Haltung, die im Kind ein Gegenüber zu erkennen vermag, das religiöse Fragen hat, das nicht nur in der Welt des sinnlich Fassbaren und mit Händen Greifbaren lebt, sondern das sich auch in einem

130 Friedrich Schweitzer nennt fünf große Fragen im Aufwachsen der Kinder: „Dabei geht es insbesondere um die Frage nach Tod und Sterben, die Frage nach der eigenen Identität und deren Anerkennung, die Frage nach dem Grund moralischen Handelns, die Frage nach Gott sowie die Frage nach der Religion der anderen." (Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik, 201). Die Bedeutung der Fragen der Kinder wird in mehreren Artikeln und Büchern betont, vgl. beispielsweise Oelkers, Jürgen (1994): Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern. In: Merz, Vreni (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg, Schweiz: Paulusverlag, 13–22; Zimmermann, Mirjam (Hg.) (2013): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerorientierten Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Beer, Peter (2003): Kinderfragen als Wegmarken religiöser Erziehung. Ein Entwurf für religionspädagogisches Arbeiten im Elementarbereich. München: Don Bosco.

131 Ein Entwurf eines Paradigmas religionspädagogischer Theoriebildung und eine Diskussion der Fragen der religiösen Erziehung wird von Norbert Mette in seiner Habilitationsschrift vorgelegt, vgl. Mette, Norbert (1983): Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters. Düsseldorf: Patmos. Silvia Habringer-Hagleitner stellt verschiedene Modelle religiösen Lernens vor und fragt nach der Bedeutung von Religion, im Speziellen von Christentum und den Orten für religiöse Erziehung angesichts einer plural gewordenen Gesellschaft, vgl. Habringer-Hagleitner, Silvia (2006): Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. Carola Fleck gibt einen Überblick über bestehende Bildungsrahmenpläne in Deutschland, vgl. Fleck, Carola (2011): Religiöse Bildung in der Frühpädagogik. Berlin: LIT. In seinem Werk versucht Johann Hofmeier einen Überblick über die geschichtlichen, gesellschaftlichen und anthropologischen Bedingungen religiöser Erziehung zu geben, vgl. Hofmeier, Johann (1987): Religiöse Erziehung im Elementarbereich. München: Kösel, 9. Auf Fehlformen religiöser Erziehung weist bereits Adolf Exeler hin, vgl. Exeler, Adolf (^{2}1977): Fehlformen religiöser Erziehung. In: Feifel, Erich/Leuenberger, Robert/Stachel, Günter/Wegenast, Klaus (Hg.): Handbuch Religionspädagogik. Bd. 1 (Religiöse Bildung und Erziehung: Theorie und Faktoren). Zürich/Einsiedeln/Köln, 135–144. Bernhard Grom beschreibt die Ziele religiöser Erziehung und Bildung. Die Sinnsuche rückt bei ihm in den Vordergrund, vgl. Grom, Bernhard (^{5}2000): Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf: Patmos [1981].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

viel weiterreichenden Orientierungsraum von Sinnentwürfen und Sinnerfahrungen bewegen möchte."[132]

Es wird von einer elementaren religiösen Lernfähigkeit und -offenheit ausgegangen, die Grundlage „für rel[igiöses] Lernen, für die Entwicklung rel[igiösen] Bewusstseins u[nd] indirekt für die Ausprägung vielgestaltiger Formen von persönlicher R[eligiosität] u[nd] Spiritualität."[133] Kinder werden als Akteurinnen und Akteure ihrer Entwicklung gesehen, die fähig sind, sich zu Fragen des Lebens Gedanken zu machen, wie dies im Ansatz des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern verdeutlicht wird. Theologie mit Kindern bedeutet, die Kinder „zu ermutigen und zu bestätigen, ihre Erfahrungen und Fragen, ihren Glauben und ihre Zweifel sprechend und denkend selbst zum Ausdruck zu bringen."[134] Religiöse Erziehung und Bildung werden in der heutigen Religionspädagogik in der Auseinandersetzung mit anderen Religionen gesehen,[135] auch wenn der Umgang mit diesen in den jeweiligen religionspädagogischen Konzepten variiert.[136]

6.8 Pluralität – Differenz

Die Auseinandersetzung mit Pluralität und Differenz verdeutlicht, in welchem Bezugsrahmen der von der Autorin verwendete Begriff der Differenz zu verorten ist und warum der Begriff der Differenz verwendet wird und nicht den Anspruch erhebt, die komplexe Debatte zu Differenz, Diversität, Diversity etc. wiederzugeben.

Unter Pluralität[137] wird eine „Situation von gesellschaftlicher, kultureller, religiöser, weltanschaulicher usw. Vielfalt in ihrer bloßen Gegebenheit"[138] verstanden. Pluralität ist ein Faktum, das auftritt, sofern Menschen aufeinander treffen.

---

132 Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion, 129.

133 Hemel, Ulrich (2001): Religiosität. In: Mette, Norbert/Rickens, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, 1839–1844, 1842.

134 Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion, 145.

135 In früheren religionspädagogischen Werken werden andere Religionen im Zusammenhang mit religiöser Erziehung seltener erwähnt. So hebt beispielsweise Adolf Exeler in seiner Situationsbeschreibung der religiösen Erziehung in säkularisierter Gesellschaft drei Befunde hervor, wobei andere Religionen nicht erwähnt werden (vgl. Exeler, Adolf (1983): Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. München: Kösel 1983, 76–83). Religiöse Erziehung bedeutet für ihn „den Kindern angemessene positive Erlebnismöglichkeiten zu bereiten" (Exeler, Adolf (1983): Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, 27).

136 Vgl. Kapitel „Entwicklung von Konzepten zum Umgang mit religiöser Differenz" (Teil V, 2.1.2.3).

137 Dass Pluralität ein Thema ist, dessen Bedeutung die Wissenschaft erkannt hat, wird in der vielfachen und stetig wachsenden Literatur zu diesem Thema ersichtlich, weswegen diese kurzen Ausführungen dazu dienen, das der Studie zugrunde liegende Verständnis zu umreißen.

138 Schweitzer, Friedrich u. a. (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 11.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Wenn durch die Pluralität Selbstverständlichkeiten bis auf ihre Wurzeln hinterfragt sind, erweisen sich neue Forderungen nach Einheit und Verbindlichkeit meist erfolglos. Die Pluralität zwingt dazu, sich mit ihr zu beschäftigen und sich auf sie einzulassen, sich an ihr abzuarbeiten und durch sie hindurch zu Vereinbarungen zu kommen, ohne die das (Zusammen-) Leben nicht funktionieren kann."[139]

In einer Situation, in der Pluralität gegeben ist, tritt Differenz auf. Differenz geht jeder Beziehung voraus und erst durch das Anderssein des Anderen ist Beziehung ermöglicht.[140]

> „In ein Gespräch einzutreten, bedeutet, seine einmalige, aus Widerfahrnissen und Entscheidungen entstandene individuelle Geschichte und unverwechselbare Identität mit einzubringen, zugleich die Einmaligkeit des anderen wahrzunehmen und anzuerkennen und in dieser Situation ein gemeinsames Verständnis sowohl über zu unterscheidende Erfahrungen wie über Perspektiven möglichen gemeinsamen Handelns zu finden. Bildung als die Fähigkeit, auf einem bestimmten Niveau zu sich selbst und zu einem Konsens mit anderen zu kommen, ist nur möglich als Bewußtsein und Zugeständnis von Differenz. Bildung *ist* Bewußtsein von Differenz."[141]

Dass Pluralität als gegeben zu betrachten ist, findet wiederum in Differenz ihren Ausdruck, „Pluralität ist in ihrem Kern *Differenz*".[142] Pluralität und Differenz bedingen sich gegenseitig und sind aufeinander verwiesen. „Pluralität respektiert nur, wer Differenz wahrnimmt […]."[143]

Paul Mecheril und Melanie Plößer bezeichnen die „Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Differenz und Identität" als eine der „wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart".[144]

> „Die Entdeckung der Differenz ist ein Topos, der in der Pädagogik in vielfältiger Hinsicht relevant ist. Besonders unter Bedingungen des wissensgesellschaftlich beschleunigten Zerfalls der Gültigkeit von Wissen und einer Pluralisierung von

139 Ziebertz, Hans-Georg (2002): Grenzen des Säkularisierungstheorems. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 51–85, 53.

140 Beispielhaft zeigt sich dies in der engen Beziehung zwischen einem Elternteil und einem kleinen Kind trotz deren Differenz. Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 57.

141 Peukert, Helmut (1984): Über die Zukunft der Bildung. In: Dirks, Walter/Kogon, Eugen (Hg.): Nach 1984: Die Krise der Zivilisation und unserer Zukunft. *Frankfurter Hefte extra 6*, 129–137, 134.

142 Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1. Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 176.

143 Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 106.

144 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 194–208, 194.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Lebenslagen und Lebensmodellen hat es pädagogisches Handeln in vielfältiger Weise mit dem Topos der Differenz und dadurch mit Themen wie Unsicherheit, Ambiguität, Ambivalenz, Unbestimmtheit und nicht zuletzt mit Ungewissheit und Nicht-Wissen zu tun.“[145]

Spätestens mit dem Werk „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel ist die „Frage von Differenz, Vielfalt und dem Umgang damit im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs platziert“.[146]

> „Pädagogik der Vielfalt geht aus von der ‚Unbestimmbarkeit der Menschen‘, sie kann darum nicht diagnostizieren, ‚was jemand ist‘, noch ‚was aus ihr oder ihm werden soll‘. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichungen in Gestalt von Definitionen, was ein Mädchen, ein Junge, ein Verhaltensgestörter, eine Türkin … sei. Wenn Personen charakterisiert werden sollen, dann in ihrer Entwicklungsdynamik und in ihrem Umweltkontext. Nur in ihrer Prozeßhaftigkeit und Umweltinterdependenz lassen sich Personen adäquat beschreiben.“[147]

Annedore Prengel formuliert in ihrem Werk „Pädagogik der Vielfalt“ im Anschluss an die Darstellung der pädagogischen Bewegungen der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik zwölf Thesen, die Facetten der Differenzvorstellung, die für die drei pädagogischen Bewegungen gültig sind:[148] (1) Der Differenzbegriff wendet sich gegen Hierarchien, es geht um die Entwicklung egalitärer Differenz. (2) Differenz impliziert „Offenheit für Unvorhersehbares und Inkommensurables“, sie „will vielfältiges, ‚anderes‘ unabhängig von dem ‚Einen‘, also beide als heterogene beschreiben“. (3) Mehrere Ebenen menschlicher Heterogenität sind betroffen, sowohl Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen, sowie Untergruppen innerhalb der Gruppen, zwischen Einzelpersonen, zwischen innerpsychischer und -somatischer Heterogenität verschiedener Persönlichkeitsanteile. (4) Sozialisations- und Konstruktionstheorie, nicht essentialistische Entwürfe, bilden die Basis für die Differenzvorstellung. „Individuelle und kollektive Differenzen zwischen Menschen sind soziokulturelle Differenzen, Differenz bezeichnet gesellschaftliche Verschiedenheit, also unterschiedliche Lebensweisen und unterschiedliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen.“ (5) Differenz bezeichnet dynamische Prozesse, da sich Lebensweisen und Symbolstrukturen von Kulturen [und Religionen] verändern. (6) Differenz ist historisch geworden. „Unsere Geschichte besser kennenlernen, heißt uns selber besser kennenler-

145 Ebd., 194f.

146 Pohlkamp, Ines (2012): Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis Dilemma? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 29.10.2012, 3. http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp_29102012.pdf [29.06.2015].

147 Prengel, Annedore (^{3}2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [1993], 191.

148 Ebd., 181–184.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen, denn wir sind, was wir geworden sind.“ (7) „Differenz ist nicht einfach da, sondern die nicht zur dominierenden Kultur gehörenden Lebensformen sind zum Schweigen gebracht, verdrängt, ausgegrenzt, entwertet, ausgebeutet. Differente Lebensweisen sind darum immer neu zu entdecken, zur ihnen eigenen Sprache zu bringen und in ihrem Wert anzuerkennen.“ (8) Das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Differenz kommt den „unterlegenen“ Personen und Gruppen zu, ohne dass diese „moralisch besser oder besonders wertvoll“ zu sein haben. (9) „Die Wahrnehmung differenter Erfahrungen bleibt also immer fragmentarisch, unvollendet und begrenzt und kann nicht ans Ziel einer als endgültige Wahrheit gedachten Authentizität kommen, eben weil kulturelle Strömungen und die darin eingebetteten Lebensgeschichten sich ständig verändern.“ Der Mensch bleibt unbestimmbar. Da Definitionen „der Vielfalt und Prozeßhaftigkeit menschlicher Realität nicht gerecht“ werden, bleibt auch die Beschreibung des Phänomens der Differenz unvollkommen, jedoch können „aufschlußreiche Hypothesen im Hinblick auf den Hauptstrom an Deutungs- und Verhaltensmustern in einem Kollektiv in einer weit oder eng gefaßten gesellschaftlichen Situation“ gewonnen werden. (10) Differente kulturelle Lebensweisen beeinflussen einander wechselseitig. (11) Unterschiedliche Lebensformen haben das gleiche Recht zu existieren, gesellschaftlich sichtbar, anerkannt und wirksam zu sein. „Das Gleichheitspostulat wird auf neue radikale Weise eingelöst, indem den heterogenen Lebensweisen gleiches Recht zugesprochen wird. Gleichheit ist damit Bedingung der Möglichkeit von Differenz.“ (12) „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘. Aus der Sicht demokratischer Differenz auf der Basis gleicher Rechte ist darum nicht etwa alles mögliche akzeptabel, alles beliebig oder gleichgültig. Ein demokratischer Differenzbegriff stellt vielmehr klare Kriterien der Urteilsbildung zur Verfügung: All jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenten zu zerstören trachten, können aus dieser Sicht nur bekämpft werden. Vielfalt realisiert sich erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet.“[149]

Zusammenfassend versucht die Pädagogik der Vielfalt „Missachtung im Bildungswesen zu vermeiden“ und „persönliche Bildungsprozesse, sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse“ zu fördern und „versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen.“[150]

Der Begriff der „egalitären Differenz“[151] wurde erstmals von Annedore Prengel[152] im Bildungsdiskurs rezipiert.

149 Ebd.

150 Ebd., 62.

151 Vgl. Honneth, Axel ([6]2010): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp [1992].

152 Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„‚Egalitäre Differenz' anerkennt Differenz, ohne die Einzelnen über Differenz zu definieren oder gar in eine Hierarchie einzuordnen. Es geht um Anerkennung von Gleichheit und Differenz, die voneinander nicht trennbar ist. Der alleinige Blick auf Gleichheit blendet das Besondere der Einzelnen und ihre spezifischen Bedürfnisse aus, der alleinige Blick auf Differenz blendet die grundsätzliche Gleichheit sowie die Macht-/und Ohmachtverhältnisse aus."[153]

Die Betonung der Anerkennung der Differenz darf nicht dazu führen, Menschen Kategorien zuzuordnen und die Differenz zwischen den Kategorien anzuerkennen.[154]

Mecheril und Plößer machen auf Dilemmata aufmerksam, mit denen sich eine auf Pluralität und Differenz bezogene Pädagogik auseinanderzusetzen hat. Einerseits werden Ungleichheiten (re)produziert, wenn Differenz nicht anerkannt wird, andererseits reproduziert die Anerkennung von Differenz Macht- und Ungleichheitsverhältnisse.[155] Diese Dilemmata sind im pädagogischen Umgang mit Differenz unaufhebbar, weshalb eine „kritisch-reflexive Thematisierung von Differenz präferiert wird […]."[156] Beim Verhältnis Differenz und Pädagogik geht es „um eine erfahrungsbezogene Reflexion darauf, wie Differenz pädagogisch so thematisiert wird, dass als Konsequenz dieser Thematisierung weniger Macht über Andere erforderlich ist."[157] In der Wissenschaft wurden verschiedene Modelle entwickelt, die die Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Blick nehmen, wie intersektionale[158] und differenzsensible Ansätze.[159]

Um diese Dilemmata wissend, die dem Differenzbegriff eingeschrieben sind und in der Arbeit nicht ständig expliziert werden können, aber bei jeglicher Rede über Differenz mitschwingen, wird der Begriff der Differenz, der der Kern der Pluralität ist,[160] für diese Studie gewählt.

153 Jäggle, Martin (2015): Religionsbedingte Heterogenität als Thema der Forschung in der LehrerInnenbildung. In: Lindner, Doris/Krobath, Thomas (Hg.): Vielfalt(en) erforschen. Tag der Forschung 2014. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 10. Wien/Berlin: LIT, 28–37, 29f.

154 Vgl. Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter (2005): Ethics and Politics in Early Childhood Education. London/New York: RoutledgeFalmer, 86.

155 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 206.

156 Ebd., 196.

157 Ebd.

158 Vgl. beispielsweise das Portal Intersektionalität, http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/ [22.07.2015].

159 Vgl. Pohlkamp, Ines (2012): Differenzsensible/intersektionale Bildung. Vortrag, 29.10.2012, http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp_29102012.pdf [29.06.2015].

160 Vgl. Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1. Moralpädagogik im Pluralismus, 176.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.9 Religiöse Differenz

Mit religiöser[161] Differenz wird – Bezug nehmend auf die Unterscheidung zwischen Religiosität und Religion – sowohl die anthropologische Dimension als auch die soziologische Dimension verstanden, da diese untrennbar miteinander verbunden sind. Dies impliziert, dass in der Verwendung des Begriffes „religiös" sowohl die Religion als auch die Religiosität gemeint ist.[162] Religiöse Differenz wird als eine Dimension von Differenz gesehen, die mit anderen Dimensionen wie kultureller und sprachlicher Differenz eng verwoben ist.[163]

161 Der Begriff „religiös" ermöglicht, von Religiosität des Menschen zu sprechen, ohne bereits durch die Bezeichnung einen Zusammenhang zu einer konkreten Religion herzustellen. Vgl. Hemel, Ulrich (2006): Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. In: Angel, Hans- Ferdinand u. a.: Religiosität, 92–115, 94.

162 Vgl. Kapitel „Religion und Religiosität" (Teil I, 6.5).

163 Vgl. Kapitel „Pluralität und Differenz" (Teil I, 6.8).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil II: Forschungsstand

1. Forschungsergebnisse zum Umgang mit religiöser Differenz

Studien zu religiöser Differenz sind verglichen mit Studien zu anderen Formen der Differenz, wie ethnischer Differenz,[164] kultureller Differenz oder „differences of race“,[165] zu Geschlechterdifferenz[166] und zu sprachlicher Differenz nur wenige vorhanden. Religiöse Differenz ist mit anderen Formen der Differenz verwoben,[167] der Fokus

164 Die Bezeichnungen werden teilweise unterschiedlich verwendet. Häufig ist mit dem Begriff ethnische Differenz bereits kulturelle, religiöse und sprachliche Differenz mitgemeint.

165 Da eine Übersetzung des Wortes „race“ ein anderes Verständnis mit sich bringen würde, wird der englische Begriff nicht übersetzt. Für Studien zum Thema „race“ vgl. beispielsweise Aboud, Frances E. (1988): Children and Prejudice.Oxford: Basil Blackwell; Aboud, Frances E./Doyle, Anna Beth (1996): ‚Does Talk of Race Foster Prejudice or Tolerance in Children?‘.*Canadian Journal of Behavioural Science 28*(3), 161–170; Aukrust, Vibeke Grøver/Rydland, Veslemøy (2009): ‚Does it matter?‘ Talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms. *Journal of Pragmatics 41*(8), 1538–1556; García Coll, Cynthia/Lamberty, Gontran/Jenkins, Renee/McAdoo, Harriet Pipes/Crnic, Keith/Wasik, Barbara Hanna/Vázquez García, Heidie (1996): An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children. *Child Development 67*(5), 1891–1914; Hirschfeld, Lawrence (1993): The child’s representation of human groups. In: Medin, Douglas L. (Hg.): The psychology of learning and motivation Vol 31. San Diego: Academic Press, 133–183; Kowalski, Kurt (1998): The Impact of Vicarious Exposure to Diversity on Preschoolers’ Emerging Ethnic/Racial Attitudes. *Early Child Development and Care 146*(1), 41–51; Ramsey, Patricia (1991): The Salience of Race in Young Children Growing Up in All-White Community. *Journal of Educational Psychology 83*(1), 28–34; MacNaughton, Glenda/Davis, Karina (Hg.) (2009): „Race“ and Early Childhood Education. An International Approach to Identity, Politics, and Pedagogy. New York: Palgrave Macmillan; van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): The First R: How Children Learn Race and Racism. Maryland: Rowman and Littlefield; Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (1996): Using Racial and Ethnic Concepts: The Critical Case of Very Young Children. *American Sociological Review 61*(5), 779–793.

166 Braunschweiger Zentrum für Gender Studies/Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig (Hg.) (2005): Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Abschlussbericht des Projekts „Identität und Geschlecht in der Kindheit“, Braunschweig; Pithan, Annebelle (2007): Kinder als Jungen und Mädchen. In: Spenn, Matthias/Beneke, Doris/Harz, Frieder/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 63–70; Pithan, Annebelle u. a. (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung.

167 So zeigen beispielsweise die beiden Hauptergebnisse der Dissertation von Alice Pyke, dass die Nationalität der Schülerinnen und Schüler sowie der Schultyp Einstellungen gegenüber religiöser Diversität beeinflussen können. Vgl. Pyke, Alice (2013): Assessing

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dieser Publikation liegt allerdings auf religiöser Differenz. Deshalb werden im Folgenden Forschungsergebnisse angeführt,[168] die religiöse Differenz implizit oder explizit thematisieren und für diese Studie relevant sind, wobei die von den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Forschungsarbeiten verwendeten Begrifflichkeiten beibehalten werden. Falls das Untersuchungsdesign für diese Publikation von Interesse ist, wird auch dieses geschildert. Da nur wenige Studien im Bereich der Elementarpädagogik durchgeführt worden sind, werden zunächst ausgewählte Forschungsergebnisse aus dem Grundschulbereich, die für die elementarpädagogische Forschung von Interesse sind, thematisiert.

1.1 Ausgewählte Studien mit Kindern im Grundschulalter

Verglichen mit dem Bereich der Elementarpädagogik gibt es eine größere Anzahl an Untersuchungen zu Kindern im Grundschulalter, in denen religiöse Differenz – auch wenn diese in der Forschungsfrage nicht explizit thematisiert wird – eine Rolle spielt. Im Folgenden werden fünf Forschungsprojekte und deren wichtigsten Ergebnisse kurz umrissen.

Gottfried Orths Forschungsinteresse war einerseits, was Kinder über Gott und Religion theologisch denken, andererseits wie Kinder mit den unter ihnen aufkommenden Differenzen umgehen. Im ersten Treffen malten die Kinder, was sie unter „Religion", beim zweiten Treffen, was sie unter „Gott" verstehen. Anschließend stellten sie in jedem der Treffen ihr Bild den anderen Gruppenmitgliedern vor, wobei die Bilder die Kinder anregten, miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Gespräche und die Bilder der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse wurden ausgewertet. Im Rückblick auf die Gespräche mit vier Grundschulkindern über die von ihnen gemalten Bilder über Religion und Gott stellt Gottfried Orth fest, dass nicht diskriminierende Differenzerfahrungen für Kinder selbstverständlich sind.[169] Die Kinder nehmen die Differenzen zwischen den Ansichten wahr, wollen darüber ins Gespräch kommen und versuchen Gemeinsamkeiten zu entdecken. Gottfried Orth betont die Bedeutung von Differenz und den Umgang mit dieser. „Differenz und der Umgang mit Differenz scheinen mir die zentralen Stichworte der kommenden Jahre für religionspädagogische Forschung und Lehre zu sein."[170]

---

and understanding young people's attitudes toward religious diversity in the United Kingdom. PhD thesis, University of Warwick, 139f.

168 Diese beziehen sich auf die zu Beginn des Forschungsprozesses vorliegenden Publikationen.

169 Vgl. Orth, Gottfried (2000): Umgang mit religiöser Differenz in Gesprächen über Bilder von Gott. In: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster: Comenius-Institut, 173–186, 182.

170 Ebd., 185.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein ähnliches Untersuchungsdesign wandte Heinz Streib an, den die Frage beschäftigte, wie Kinder in ihren Konstruktionen Elemente mitverarbeiten, die sie aus der Tradition bzw. ihrer Umgebung kennengelernt haben.[171] In einer Studie der Universität Bielefeld wurden in einer Grundschule jeweils zwei Kinder verschiedener Religionszugehörigkeiten interviewt. Während des Interviews wurden sie gebeten, ohne miteinander zu reden, ein Bild mit Symbolen und Bildern zu malen, die sie als wichtig für ihre eigene Religion erachten. Danach sollten sie die Bilder austauschen, diese erklären und Fragen dazu stellen. Beendet wurde die Einheit, indem in einem semistrukturierten Interview, Fragen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Religionen gestellt wurden.[172] Durch die genauere Beschreibung eines der geführten Interviews wurde deutlich, dass die beiden beteiligten Mädchen, deren Eltern in einer traditionellen Religion verwurzelt waren und die sich mit deren strengen religiösen Traditionen identifizierten, in einen spielerischen interreligiösen Austausch über Ideen und Bilder traten, Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen fanden, sich der Unterschiede bewusst wurden, aber die Verschiedenheiten nicht hervorhoben und es unterließen, für die Überlegenheit einer Religion zu argumentieren.[173] Die von den Mädchen gezeigte Neugier ist für Streib eine wichtige Voraussetzung für den Beginn einer interreligiösen Begegnung.[174]

Julia Ipgrave widmete sich in ihrer Studie der religionsübergreifenden Begegnung und dem religiösen Verstehen der Kinder. Ihre bisher unveröffentlichte Dissertation „Inter faith encounter and religious understanding“[175] umfasst ein Forschungsprojekt in England, das mit acht- bis elfjährigen Kindern, die zu der nichtmuslimischen Minderheit an einer Schule gehörten, durchgeführt wurde. Die Studie beschäftigte sich mit dem religiösen Verständnis der Kinder, die sich in der Schule und in den Dis-

171 Streib, Heinz (2000): Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion. In: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster: Comenius-Institut, 129–141.

172 Streib, Heinz (2001): Inter-Religious Negotiations: Case Studies on Students' Perception of and Dealing with Religious Diversity. In: Heimbrock, Hans-Guenter/Scheilke, Christoph/Schreiner, Peter (Hg.): Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: LIT, 129–149, 134.

173 Ebd., 138.

174 Ebd., 140.

175 Ipgrave, Julia (2012): Inter faith encounter and religious understanding in an inner city primary school. PhD thesis, University of Warwick. Die Dissertation wurde nicht publiziert, allerdings wurden zu der Dissertation Artikel veröffentlicht, vgl. Ipgrave, Julia (2013): The Language of Interfaith Encounter Among Inner City Primary School Children. *Religion & Education 40*(1), 35–49. Weitere Studien folgten diesem Projekt, was in mehrere Publikationen mündete wie beispielsweise McKenna, Ursula/Ipgrave, Julia/Jackson, Robert (2008): Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools. An Evaluation of the Building E-Bridges Project. Religious diversity and education in Europe, Bd. 6. Münster u. a.: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kussionsgruppen trafen. „The ‚religious understanding' of the thesis title is both the content in terms of what the children understand about religion and about God, and the process by which they come to their understanding within the context of encounter."[176] Die Kinder bekamen Spielkarten mit Begriffen, die sie der Reihe nach aufdeckten und über die sie sich anschließend austauschen sollten. Des Weiteren wurde eine Gruppe gebeten, Fragen für weitere Gruppengespräche zu entwickeln, die im Anschluss auch diskutiert wurden. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass für die Kinder religiöse Pluralität selbstverständlich ist. Unterschiede wurden von den Kindern benannt, allerdings wurden diese nicht immer positiv aufgefasst, wobei Julia Ipgrave den Minderheitenstatus der befragten Gruppe innerhalb ihrer Peers als dafür verantwortlich erwägt. Auf ihre eigene Religion empfanden die Kinder einen gewissen Stolz. Die Kinder zeigten kreatives theologisches Denken und entwarfen neue Theologien, wie der Gott einer pluralen Welt verstanden werden könnte.[177] Das religiöse Denken der Kinder scheint flexibel und manchmal inkonsistent zu sein.[178]

Im Projekt von Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden" wurden mit Kindern im Grundschulalter Gruppeninterviews zur konfessionellen Kooperation in der Schule durchgeführt.[179] In den Gesprächen mit den Kindern wurden wenige Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Religion sichtbar. Deutlich wurde eine Unterteilung in eine Eigen- und eine Fremdgruppe, wobei das Verständnis der unterschiedlichen Gruppen mit Problemen behaftet sein konnte, da die Entgegensetzungen häufig in Muslime und Deutsche eingeteilt wurden. Religiöse Differenzen wurden als nationale Unterschiede ausgedrückt, indem Muslime als „Türken" bezeichnet wurden, die den „Deutschen" gegenüberstehen. Daraus könnten sich in späterer Zeit Vorurteile ergeben, wenn die Einteilungen

176 Ipgrave, Julia (2002): Inter faith encounter and religious understanding in an inner city primary school. PhD thesis, University of Warwick 2002, 8.

177 Vgl. Ipgrave, Julia (2013): The Language of Interfaith Encounter. *Religion & Education 40*(1), 35–49, 43.

178 Ebd., 37.

179 Die Ergebnisse der Studie liegen in zwei Bänden vor. Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder/Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter. Freiburg i. Br.: Herder. Zusammenfassung der Ergebnisse vgl. Conrad, Jörg (2009): „Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger gleich" – Wie Kinder konfessionelle Differenz wahrnehmen, verstehen und mit ihr umgehen. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Bd. 8. Stuttgart: Calwer, 60–70, 68.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

auch kindlichen Orientierungsbedürfnissen entsprechen.[180] Die Kinder bezogen sich besonders auf die sinnlich wahrnehmbaren Unterschiede zwischen evangelisch und katholisch.[181] Auch wenn die Kinder nicht wissen, welcher Konfession sie angehören und was die Begriffe katholisch oder evangelisch bedeuten, haben sie teilweise Erfahrungen gemacht, die aus einem konfessionellen oder kirchlichen Zusammenhang erwachsen.[182] In der Untersuchung sprachen die Kinder nur über die ausdrücklich gefragten Unterschiede zwischen den christlichen Konfessionen, nicht jedoch über die Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen.[183] „Insofern erwies sich ihr religiöser Orientierungsraum als deutlich begrenzt […]. Unzutreffend wäre auf jeden Fall die Annahme, dass religiöse Zugehörigkeiten im Kindesalter prinzipiell kein Gegenstand des kindlichen Nachdenkens sind und auch kein solcher werden können.“[184]

2006 und 2007 wurde an der Katholischen Hochschule Kempen in Flandern in Zusammenarbeit mit der Katholieke Universiteit Leuven ein Projekt durchgeführt, in dem 10- bis 14-jährige Kinder mithilfe von Fragebögen über Religion, Religionsunterricht, Ethnozentrismus und Werte befragt wurden.[185] Die Daten führten unter anderem zu dem Schluss, dass Kinder der multikulturellen Gesellschaft im Allgemeinen positiv gegenüberstehen. „Wenn sie eher in Schwarz-Weiß-Termen denken und Religion eher negativ gegenüberstehen, dann verteilen sie meistens auch viele Punkte in der Kategorie Ethnozentrismus, oder anders gesagt, stehen sie im Allgemeinen Menschen, die ‚anders‘ sind, eher negativ gegenüber.“[186]

---

180 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2013): Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten Interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter. In: Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hg.): Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive (RaT-Reihe Bd. 3). Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress, 149–165, 156.

181 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold u. a.) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, 25–29.

182 Vgl. ebd., 73–75.

183 Schweitzer, Friedrich (2009): Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenz wahrnehmen – Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“, 39–49, 45.

184 Ebd.

185 Dillen, Annemie (2009): Glaubensvorstellungen von Kindern und ihre Wahrnehmung von Multikulturalität. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“, 50–59. Vgl. auch Henckens, Reinhilde/Pollefeyt, Didier/Hutsebaut, Dirk/Dillen, Annemie/Maex, Joke/De Boeck, Ellen (2011): Geloof in kinderen? Levensbeschouwelijke perspectieven van kinderen in kaart gebracht. Opzet, methode en resultaten van empirisch onderzoek bij leerkrachten rooms-katholieke godsdienst en hun leerlingen in de derde graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Instrumenta Theologica 33. Leuven: Uitgeverij Peeters.

186 Dillen, Annemie (2009): Glaubensvorstellungen von Kindern. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“, 50–59, 57.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

All die genannten Untersuchungen forderten Kinder durch Impulse oder durch die Zusammenstellung von Gruppendiskussionen und gezielten Fragen dazu auf, sich mit religiösen Gemeinsamkeiten und Unterschieden auseinanderzusetzen. Die Studien verweisen darauf, dass Kinder religiöse Unterschiede wahrnehmen, diese thematisieren und in einen Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede treten. Wie diese Unterschiede aufgefasst werden unterscheidet sich in den einzelnen Studien, so zeigen die Forschungsarbeiten von Orth und Streib, dass Gemeinsamkeiten gesucht werden und die Unterschiede nicht besonders hervorgehoben werden. In der Studie von Ipgrave sind die Kinder teilweise auf ihre Religion stolz und sie stehen den genannten Unterschieden nicht ausschließlich positiv gegenüber. Die Arbeit von Schweitzer und Biesinger benennt, dass wenige Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Religion sichtbar werden, aber eine häufige Unterteilung in eine Eigen- und eine Fremdgruppe erfolgt und das Projekt in Flandern betont die grundsätzliche positive Einstellung der Kinder gegenüber der multikulturellen Gesellschaft.

1.2 Empirische Studien mit Kindern in der Elementarpädagogik

Neben den Forschungsergebnissen im Grundschulbereich, sind besonders Ergebnisse der Forschung mit Kindern im Elementarpädagogikbereich von Relevanz. So betont Erna Zonne im Anschluss an ihre Studie zu interreligiösem und interkulturellem Lernen an Grundschulen, dass Feldforschung bei vier- bis fünfjährigen Kindern, insbesondere wegen der großen Offenheit der Kinder in diesem Alter, interessant wäre. Außerdem findet in diesem Alter häufig die erste Begegnung mit anderen Religionen statt und der Lehrerin kommt eine bedeutende Rolle zu. Allerdings betrachten Forscherinnen und Forscher den Unterricht dieser Kinder als für die Forschung weniger angenehm, da der Unterricht einen sehr offenen Charakter hat.[187] Den Mangel an Forschungen zu religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen betonen Eva Hoffmann sowie Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger und Anke Edelbrock, die bereits Studien zu diesem Themenbereich durchgeführt haben. Diese Untersuchungen und einige weitere, die religiöse Differenz unter Berücksichtigung der Perspektive der Kinder thematisieren, werden im Folgenden dargestellt.

1.2.1 Eva Hoffmann: Interreligiöses Lernen im Kindergarten?

Eine Pilotstudie zu interreligiöser Differenzerfahrung hat Eva Hofmann mit ihrem 2009 erschienenen Werk „Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod“ vorgelegt, in dem sie in Gruppendiskussionen Kinder über ihre Vorstellungen zum Tod und zum Leben nach dem Tod befragte. Die Studie ging folgender For-

187 Zonne, Erna (2006): Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Münster u. a.: Waxmann, 352–354.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

schungsfrage nach: „Was äußern Kindergartenkinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in Gruppendiskussionen im Hinblick auf die Frage, was möglicherweise nach dem Tod kommt?“.[188] Im Mittelpunkt stand, „welche Antworten Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit in einem gemeinsamen Gespräch finden und wie Kinder mit den eventuell unter ihnen aufkommenden Differenzen umgehen.“[189] Die Existenz unterschiedlicher Religionen wurde von der Forscherin nicht explizit angesprochen, sondern religiöse Pluralität wurde ausschließlich implizit thematisiert, indem Kinder verschiedener Religionszugehörigkeiten miteinander Gruppendiskussionen führten, die von der Forscherin durch einen Impuls eingeleitet wurden.

Eva Hoffmann kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder der Vielfalt individueller Vorstellungen mit Gelassenheit begegnen. „Differenzen werden wahrgenommen, ausgehalten, aber nicht besonders hervorgehoben.“[190] Die Kinder waren bereit „sich auf Fremdes einzulassen, sich mit diesem auseinander zu setzen, über eigene Vorstellungen nachzudenken und sie ggf. angesichts anderer Überlegungen partiell zurückzunehmen oder sie argumentativ zu stützen.“[191] Die Kinder stellten keine expliziten Bezüge zu Glaubenstraditionen her und die vorgenommenen religiösen Bezüge verwiesen teilweise nicht auf Glaubensüberzeugungen der eigenen Religionsgemeinschaft.[192] Vielmehr wurde Differenz auf individuelle und mit geringem Traditionsbezug gekennzeichnete Vorstellungen der Kinder und nicht auf deren Religionszugehörigkeiten und damit verbundenen Konventionen bezogen.[193] Die individuellen Vorstellungen waren für manche Kinder sehr wichtig und sie gaben diese nicht leichtfertig auf.[194] Bei einigen Kindern zeigte sich ein gewisser Stolz auf individuell formulierte Vorstellungen, nicht jedoch auf ihre jeweilige Religionszugehörigkeit.[195] Unterschiedliche religiöse Vorstellungen wurden selbstverständlich thematisiert[196] und es ereigneten sich in der Untersuchung von Eva Hoffmann keine Szenen xenophobischer Angst oder Furcht.[197]

188 Hoffmann, Eva (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. Berlin: LIT, 105.
189 Ebd.
190 Ebd., 91; 221.
191 Ebd., 91.
192 Vgl. ebd., 213–221.
193 Vgl. ebd., 213.
194 Vgl. ebd., 215.
195 Vgl. ebd., 213.
196 Vgl. ebd., 212.
197 Ebd., 217.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.2.2 Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger, Anke Edelbrock: Tübinger Projekte

Die Studien von Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger und Anke Edelbrock bestehen aus einem Pilotprojekt und fünf darauffolgenden Teilprojekten, die jeweils in einem Buch veröffentlicht wurden. Das 2006 und 2007 durchgeführte Pilotprojekt „Mein Gott – dein Gott“[198] von Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger und Anke Edelbrock integriert einen qualitativen und einen quantitativen Teil und widmet sich der Fragestellung, wie interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten stattfindet. Im qualitativen Teil wurden 37 Interviews durchgeführt und ausgewertet. Expertinnen und Experten, Leiterinnen und Leiter in Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit einem hohen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund, sieben muslimische Erzieherinnen und eine muslimische Mutter wurden befragt. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Interviews wurde der Fragebogen entworfen. Die Fragebögen wurden an 940 städtische und 758 konfessionelle Einrichtungen versandt, 364 Fragebögen wurden rückgesandt, was einem Rücklauf von 21 Prozent entspricht. Konfessionelle Kindergärten bieten christliche und religiöse Erziehung an und gehen dabei in geringerem Ausmaß auf andere Religionen ein. In den nicht konfessionellen Kindertagesstätten ist Religion hingegen seltener Thema und die Kinder bleiben ohne konkrete religiöse Begleitung.

Die Teilprojekte gliedern sich in die Untersuchung zur Differenzwahrnehmung im Kindesalter,[199] einer Elternbefragung,[200] einer Repräsentativbefragung der Erzieherinnen,[201] der Beschreibung von Best-Practice-Modellen,[202] einer Beschreibung von Kompetenzen[203] und der Diskussion über die Aus- und Fortbildung für den Elementarbereich.[204] In der qualitativ-empirischen Studie „Wie viele Götter sind im Himmel?

198 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (2008): Mein Gott – Dein Gott.

199 Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann.

200 Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2. Münster u. a.: Waxmann.

201 Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.) (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter. Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann.

202 Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2012): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

203 Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2013): Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

204 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2015): Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter“[205] kamen die Kinder selbst zu Wort, wodurch die subjektive Sicht der Kinder sowie ihre Konstruktionen religiöser Differenz deutlich werden sollte. Es wurden 140 Kinder, 71 Mädchen und 69 Jungen im Durchschnittsalter von vier Jahren und neun Monaten, befragt. 65 christliche Kinder, 49 muslimische Kinder und 20 Kinder ohne Religionszugehörigkeit nahmen an der Studie teil. Den drei Erhebungszeitpunkten lagen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu Grunde, wobei vier Aspekte interreligiöser Bildung beleuchtet werden sollten: Wissen, Erfahrungen/Erlebnisse, Einstellungen und die Sprachfähigkeit. Um diese Aspekte zu erheben, wurden Gruppeninterviews durchgeführt, die durch Impulse wie das Zeigen von christlichen oder islamischen Symbolen sowie von Bildern oder einer Erzählung, wie beispielsweise über die Gegebenheit unterschiedlichen Essverhaltens, eingeleitet wurden. Die Studie stellte das Christentum und den Islam in den Mittelpunkt, indem ausschließlich religiöse Symbole aus diesen beiden Religionen gezeigt wurden.

Um das Wissen und die Einstellungen der Kinder zu eruieren, wurden mit maximal drei Kindern Gespräche zwischen zehn und zwanzig Minuten geführt. In der Kategorie Wissen wurden Kindern anhand von Fotos oder Bildern Fragen gestellt, was zu sehen war, ob sie etwas Ähnliches schon einmal gesehen, selbst schon einmal erlebt oder praktiziert hätten.[206] Kindern wurden Karten mit Zeichnungen verschiedener Nahrungsmittel gezeigt und sie wurden gefragt, welche drei sie gerne essen würden und welche nicht. Der Verzicht auf Schweinefleisch wurde explizit in Form eines Berichts aus einem anderen Kindergarten genannt, wobei im Rahmen eines Rollenspiels unter Verwendung einfacher Spielfiguren die Kinder symbolisch dargestellt wurden. Im dritten Gesprächsabschnitt wurden die Kinder nach den von ihnen gewünschten Sitznachbarn sowie nach ihrem Verhalten in Konfliktsituationen befragt. Leitfragen waren: Was machst du? Was machen die anderen Kinder?[207] Um über das Erleben der Kinder etwas zu erfahren, wurden zehn- bis zwanzigminütige Gespräche mit zwei Kindern beziehungsweise Einzelgespräche geführt. Die Gespräche wurden mit einer Frage nach Ostern begonnen. Es wurde versucht, die interreligiöse Dimension zu eröffnen, indem den Kindern von anderen Kindern, die von Allah bzw. Gott erzählten, berichtet wurde. Die Auswertung der Transkripte folgte einer inhaltsanalytischen Vorgehensweise.

Die Untersuchung verdeutlichte, dass sich Kinder zu interreligiösen Fragen und Zusammenhängen selbstständig Gedanken machen. Viele der 140 Kinder hatten

---

Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 5. Münster/New York: Waxmann.

205 Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel?.

206 Vgl. Dubiski, Katja/Essich, Ibtissame/Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 23–38, 26.

207 Ebd., 27.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

geringes religiöses Wissen, allerdings nahmen bereits Fünfjährige die religiöse Pluralität der Gesellschaft wahr und hatten Interesse an ihr, was einzelne Gesprächsausschnitte zeigten. Ein Teil der Kinder wusste über die Existenz religiöser Unterschiede Bescheid, wobei sich die teilweise begrenzten Kenntnisse mit Orientierungsfragen verbanden.[208] „Immer wieder wird deutlich, dass die Kinder solche Orientierungsfragen selbstständig bearbeiten und zu beantworten suchen, dass die Ergebnisse mitunter aber durchaus verwirrend oder unbefriedigend bleiben, wenn man sie religionspädagogisch betrachtet."[209] Kinder nahmen spontan Gruppenzuordnungen und soziale Kategorisierungen vor, wobei Religionszugehörigkeit und Nationalität vermischt wurden. „Höchst selten ist die Bezeichnung religiöser Unterschiede als religiös. Typisch sind vielmehr Entgegenstellungen – Oppositionen zwischen ‚wir' und ‚ihr', die sich nicht zuletzt an religiöse Vorstellungen anschließen, ohne dass die Zusammenhänge den Kindern wirklich klar zu sein scheinen."[210] Ein Zugang, um Zusammenhänge zwischen Wissen und Einstellungen zu erheben, war die Methode des Rollenspiels, durch die sich Kinder in die Situation versetzen konnten, wodurch der interpretative Rückschluss auf die Einstellungen der Kinder schwierig war.[211] Bei den Kindern zeigten sich sowohl „Offenheit und Interesse am Anderen als auch Zurückhaltung, Abwehr und Distanzierung. Äußerungen von Unverständnis oder Ablehnung fanden sich dabei eher bei Kindern, die mit der jeweils anderen Gruppe keine konkreten, ihnen bekannten Personen verbinden können."[212] Dubiski, Essich, Schweitzer, Edelbrock und Biesinger halten am Ende des Werkes „Wie viele Götter sind im Himmel" zusammenfassend fest, „dass die Befunde zur Frage einer religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter schon im Blick auf den Elementarbereich zahlreiche pädagogische oder religionspädagogische Herausforderungen aufwerfen"[213] und es keinen erkennbaren Grund für eine Ausgrenzung dieses Aspekts gibt. Wenn auf die Unterschiede eingegangen, die Fragen der Kinder ernst genommen und eine Antwort gegeben beziehungsweise ein durch die Frage angestoßener gemeinsamer Suchprozess initiiert wird, bieten sich Chancen für ein gelungenes Miteinander und Voneinanderlernen, wohingegen Missverständnisse

208 Dubiski, Katja u. a. (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 122–194, 187.

209 Ebd. Offen bleibt, was es bedeutet, dass die Ergebnisse religionspädagogisch unbefriedigend sind.

210 Ebd., 189.

211 Dubiski, Katja u. a. (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 23–38, 31.

212 Ebd., 33.

213 Dubiski, Katja u. a. (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 122–194, 194.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Vorurteile entstehen können, wenn die Fragen der Kinder unbeachtet gelassen werden.[214]

In der Elternstudie „Auf die Eltern kommt es an“[215] wurden im qualitativen Teil Gespräche mit 44 Eltern bzw. Elternteilen geführt und im quantitativen Teil 581 Fragebögen ausgefüllt. Religion wurde in den Elterngesprächen selten angesprochen, woraus geschlossen werden kann, dass Eltern wenig religiöse Erziehung in der Kindertageseinrichtung wahrnehmen. Ein Drittel der Befragten stimmte zu, dass in der Kindertageseinrichtung religiöse Erziehung stattfinden sollte, ein Drittel der Befragten war dagegen. Deutlich wird die Bedeutung der Kommunikation in Bezug auf religionspädagogische Fragen zwischen Erzieherinnen und Eltern.

Die Studie „Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven“[216] wurde als quantitative Fragebogenstudie durchgeführt. 2.838 Fragebögen wurden ausgefüllt zurückgesendet, was einem Rücklauf von 28 Prozent entsprach. Die Erhebung erlaubte für das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland ein repräsentatives Bild und gab Einblick in die Zusammensetzung der Kindergruppen in religiöser Hinsicht, in die allgemeine Unterstützung religiöser Bildung, in die christliche, islamische und jüdische, interreligiöse und interkulturelle Bildung, die Wahrnehmung der Eltern, die Rolle des Trägers und die Beurteilung der Aus- und Weiterbildung. Kinder mit verschiedener Religionszugehörigkeit, wobei die Mehrzahl christlich, muslimisch oder konfessionslos ist, besuchen sowohl konfessionelle als auch nicht konfessionelle Einrichtungen. Die Bedeutung interkultureller Bildung wird höher als interreligiöse Bildung, die in den meisten Einrichtungen nicht ausreichend wahrgenommen wird, eingeschätzt. Islamischen Themen wird eine geringe Bedeutung beigemessen und die religiöse Begleitung jüdischer Kinder wird kaum beachtet. In nicht konfessionellen Einrichtungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder eine religiöse Begleitung erhalten, auch für christliche Kinder gering. Unabhängig von der Trägerschaft ist bei den Erzieherinnen eine Offenheit für religiöse Themen gegeben, die allerdings keine praktischen Konsequenzen nach sich zieht. Durch Aus- und Fortbildung fühlen sich die Erzieherinnen für interreligiöse Erziehung nur unzureichend vorbereitet. Auch nehmen sie durch den Träger keine Unterstützung in Bezug auf religionspädagogische Themen wahr.

> „Insgesamt belegen die Ergebnisse der Untersuchung also einen deutlichen Nachholbedarf im Elementarbereich. Die Aufgabe einer religiösen Begleitung für Kinder unterschiedlicher Prägung sowie einer interreligiösen Bildung müssen in Zukunft weit

214 Vgl. Dubiski, Katja u. a. (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 23–38, 30.

215 Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an!

216 Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.) (2011): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

stärker wahrgenommen werden, als es bislang der Fall ist. Dass der Elementarbereich hier zunehmend hinter der (Grund-)Schule zurückbleibt, ist ein defizitärer Zustand, der sich keineswegs von den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen oder -möglichkeiten der Kinder her begründen oder rechtfertigen ließe."[217]

Im Werk „Religiöse Vielfalt in der Kita! – Best-Practice-Beispiele"[218] wurde die interreligiöse Praxis von 17 Einrichtungen vorgestellt, wodurch eine Bandbreite unterschiedlicher modellhafter Profile sichtbar gemacht werden soll.

1.2.3 David Elkind: Erforschung der Glaubensentwicklung

In der entwicklungspsychologischen Erforschung der Glaubensentwicklung interessierte sich David Elkind in einer Studie mit 790 Kindern für die Bedeutung der religiösen Identität für Kinder unterschiedlichen Alters. Er stellte den protestantischen, katholischen und jüdischen Kindern Fragen wie „Bist du ein …", „Ist deine Familie …", „Sind alle Buben und Mädchen in der Welt …", „Kann ein Hund oder eine Katze ein … sein?", „Wie kannst du einer Person erzählen, dass sie ein … ist?", „Was ist ein …?", „Wie wirst du ein …?", „Kannst du ein Amerikaner und ein … zur selben Zeit sein?".[219] Im Alter von fünf bis sieben Jahren hatten Kinder einen globalen, undifferenzierten Eindruck ihrer religiösen Glaubensgemeinschaft, der einem Familiennamen ähnelte. Wenn sie gefragt wurden, was dies bedeutet, wurde klar, dass sie nur eine vage, unklare Idee der Glaubensgemeinschaft hatten.[220]

David Elkind stellte den Kindern Suggestivfragen, die sie mit Ja oder Nein beantworteten, und erst beim Nachfragen wurden teilweise offene Fragen gestellt. In den Antworten auf diese Fragen wurde die Vermischung von religiösen, nationalen und rassischen Unterschieden deutlich. Zudem dachten die Kinder diese Zugehörigkeiten exklusiv, ein Amerikanersein verhindere es, ein Protestant, ein Katholik oder ein Jude zu sein. Elkind erklärte dies, dass das Kind wusste, nur einen Familiennamen zu haben und es also auch nicht zwei generelle Zugehörigkeiten gleichzeitig haben könnte. Er spricht von einer „nominal conception", somit einer Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppe dem Namen nach. Die Kinder haben Begriffe gehört, können diese allerdings nicht mit bestimmten Eigenschaften verbinden. Kinder im Grundschulalter im Alter von sieben bis neun Jahren konnten klar zwischen religiösen und nicht religiösen Zugehörigkeiten unterscheiden, allerdings basierten die Unterscheidungen auf

217 Schweitzer, Friedrich u. a. (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, 29–54, 54.

218 Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2012): Religiöse Vielfalt in der Kita.

219 Vgl. Elkind, David (1964): Age changes in the meaning of religious identity. *Review of Religious Research 6*(1), 36–40, 37.

220 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Beschreibungen von persönlichen Beobachtungen, die sichtbaren Unterschiede waren somit im Vordergrund und es kamen keine abstrakten oder rationalen Formulierungen vor.[221] Elkind kommt zum Schluss, dass sich Kinder ab einem Alter von fünf oder sechs und häufig früher ihrer religiösen Identität bewusst sind,[222] dass sie allerdings bis zur Adoleszenz über diese mehr wissen als sie verstehen.[223]

1.2.4 Ina ter Avest: Erfahrungen im Umgang mit dem Anderen

In der Studie, die von Ina ter Avest gemeinsam mit fünf Bachelorstudenten mit Kindern eines Kindergartens (vier bis fünf Jahre) und einer Grundschule im großstädtischen Gebiet (sechs bis zwölf Jahre) in den Niederlanden durchgeführt wurde, wurden Kinder über ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Anderen befragt. Ein vierjähriger Junge türkischer Abstammung, ein fünfjähriges Mädchen surinamischer Abstammung sowie ein fünfjähriges Mädchen und ein fünfjähriger Junge niederländischer Herkunft wurden befragt. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen eine eigene Theory of Mind entwickelt haben. Ina ter Avest wählt einen sehr offenen Gesprächseinstieg, der sich auf den Tag bezieht, an dem das Gespräch stattfand. Dem Kind wurde eine Kiste mit Puppen gezeigt und es wurde gefragt, wen es heute schon alles gesehen habe. Das Kind wurde nach zwei oder drei vertrauten Personen, signifikant Anderen, befragt und es sollte eine Puppe wählen, die es so anziehen sollte wie diese anderen Personen. Anschließend wählte das Kind eine Puppe aus, die es selbst darstellen sollte und die es wie sich selbst kleidete. Danach wurde das Kind gefragt, ob es heute oder an einem anderen Tag einem Menschen begegnet sei, der ihm unbekannt gewesen sei. Auch für diese Person wurde von dem Kind eine Puppe gewählt. Das Gespräch wurde mit der Puppe, die die unbekannte Person verkörperte und der Puppe, die die eigene Person darstellte, fortgesetzt. Fragen wurden gestellt, wie „Wann war die Begegnung?, Wie verlief sie?, Wie hat das Kind die Begegnung erfahren?“.[224] Das Kind wurde ermutigt, die Begegnung mit Hilfe der Puppen erneut zu vollziehen, woraufhin das Kind erzählte, was die Puppe in der Situation fühle und denke, wodurch die Begegnung mit dem Anderen rekonstruiert wurde. Ina ter Avest stellt in ihrer Pilotstudie, die thematisiert, wen Kinder als anders wahrnehmen fest, dass Religion

> „entweder so ‚normal‘ ist, dass sie nicht darüber erzählen, dass sie noch kein Interesse an Religion haben oder ihnen noch keine Wörter zur Verfügung stehen. Sie konzentrieren sich auf andere Aspekte, beispielsweise ob jemand ‚nett‘ ist. Das bedeutet, dass

221 Ebd., 38.
222 Ebd., 36.
223 Ebd., 40.
224 ter Avest, Ina (2010): Der Andere – fast so wie ich? Der Unterschied zwischen dem Ich und dem Anderen aus der Sicht von Kindergartenkindern. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 89–103, 99.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sie auf Gemeinsamkeiten und (noch) nicht so sehr auf Unterschiede schauen. Weder die Aufmerksamkeit der jüngsten Kinder noch ihre religiöse Bildung scheinen ausreichend entwickelt zu sein, um diesen Aspekt gemeinsam mit den Erwachsenen weiter zu untersuchen und darüber zu reden."[225]

1.2.5 Daniel Bar-Tal: Konzept eines „Arabers" in Israel

Daniel Bar-Tal[226] setzte sich in Studien in Israel mit den Fragen auseinander, wie israelische Kinder das Konzept[227] eines „Arabers" verstehen, auf welcher Basis Kinder ein solches Konzept formen, welche Bewertung Kinder vornehmen und was der visuelle Prototyp eines „Arabers" in den Gedanken des Kindes ist. Viele der zweieinhalb- bis dreijährigen Kinder in der Untersuchung von Bar-Tal hatten bereits ein Konzept eines „Arabers" entwickelt. In diesem Alter internalisieren Kinder die kategorischen und symbolischen Prinzipien der Sprache und können kontextunabhängige Worte lernen.[228] Kinder beginnen in diesem Alter zu verstehen, dass die „Araber" eine Gruppe sind, die von der Gruppe der „Juden" unterschieden werden kann.[229] Sie sind in der Lage, diese sprachlich mit verschiedenen Merkmalen zu charakterisieren sowie diese konkret zu zeichnen. Fünf- bis sechsjährige Kinder waren besser in der Lage, einen „Araber" auf einem Bild zu erkennen als die Drei- bis Vierjährigen. Nicht alle Kinder zwischen drei und sechs Jahren hatten ein Wissen über Araber, aber einige derjenigen, die über diese etwas sagen konnten, beschrieben sie negativ. Aufgrund der negativen Informationen von Eltern und anderen Quellen über „Araber" sind die negativen Bewertungen der Kinder nicht erstaunlich. Es wurde deutlich, dass bereits sehr junge Kinder negative Bewertungen ausdrücken, die zumindest bis zum Alter von sechs, sieben Jahren zunehmen. Bei drei- bis sechsjährigen Kindern besteht eine positive Korrelation zwischen negativen Eigenschaftszuschreibungen und der Verweigerung des sozialen Kontaktes. Israelische Kinder im Alter von vier Jahren assoziierten mit dem Begriff „Araber" etwas Negatives, obwohl ein Großteil der Kinder beim Vorlegen verschiedener Fotos einen „Araber" nicht identifizieren konnte. Offenbar erlernen Kinder – besonders bei sehr negativ geprägten Intergruppenbeziehungen – zunächst allein auf sprachlicher Ebene Assoziationen zwischen Gruppenbezeichnungen und negativen Bewertungen herzustellen.

---

225 Ebd., 101.

226 Bar-Tal, Daniel (1996): Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of „the Arab" concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations 20*(314), 341–370.

227 Unter Konzepten werden in der Studie mentale Repräsentationen von Klassen oder Wesen verstanden. Vgl. Bar-Tal, Daniel (1996): Development of social categories. *International Journal of Intercultural Relations 20*(314), 341–370, 343.

228 Bar-Tal, Daniel (1996): Development of social categories. *International Journal of Intercultural Relations 20*(314), 341–370, 360.

229 Ebd., 361.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.2.6 Paul Connolly et al.: Einstellung gegenüber Gruppen in Nordirland

In den Studien von Paul Connolly[230] et al. in Nordirland wird die Bedeutung der Thematisierung der Unterschiede im Kindergarten deutlich. Die Untersuchungen wurden in Teilen Nordirlands, in denen religiöse Trennung und teilweise Gewalt zwischen Gläubigen des Katholizismus und des Protestantismus herrschte, durchgeführt.[231] Die Forschungsergebnisse sind teilweise repräsentativ für alle Kinder in Nordirland.

Die Ergebnisse von Connollys „Developing programmes to promote ethnic diversity in early childhood" zeigen signifikante Unterschiede der Einstellungen der Dreijährigen gegenüber bestimmten Gruppen. Bereits dreijährige protestantische und katholische Kinder nahmen die kulturellen Gewohnheiten und Vorlieben ihrer Gemeinschaft an, auch wenn sie erst lernen mussten, was diese bedeuten, und sie sich großteils ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft nicht bewusst sind.[232] „Given that children in Northern Ireland are growing up in a highly divided and segregated society, it is not surprising to find that they are likely to be internalizing the dispositions and cultural habits of their own communities."[233] So befragten Connolly, Smith und Kelly in „Too Young to Notice"[234] 352 nordirische Kinder zwischen drei und sechs Jahren, wobei Bilder, Fotos und Symbole, die mit der örtlichen kulturellen Trennung in Zusammenhang standen, verwendet wurden. Die Kinder wurden zu jedem Item befragt, was sie über dieses wussten und bei manchen Items, welche sie am liebsten mochten oder ob sie diese mochten. Das Bewusstsein der Kinder für Unterschiede war in Bezug auf Symbole oder Events viel stärker gegeben als in Zusammenhang mit Begrifflichkeiten wie „katholisch", „protestantisch" oder bestimmten Farben.[235] Im Alter von sechs Jahren identifizierten sich 34 Prozent der befragten Kinder mit einer

230 Übersicht über die Studien von Paul Connolly, der sich in vielen seiner Studien mit unterschiedlichen Dimensionen der Differenz auseinandersetzt finden sich auf seiner Homepage. (Paul Connolly, http://www.paulconnolly.net/publications/ [21.07.2015]).

231 Bei der Trennung zwischen den beiden ethnischen Gruppen Nordirlands wurde die Religion ein Kennzeichen der Verschiedenheit und eine Form der Unterscheidung zwischen den beiden Traditionen. Nordirland ist ein Beispiel für einen Kontext, in dem Angst, Misstrauen, religiöse Spannungen und zeitweise Gewalt vorkommen.

232 Connolly, Paul/Healy, July (2004): Children and the conflict in Northern Ireland: The Experiences and Perspectives of 3–11 Year Olds. Belfast: Office of the First Minister and Deputy First Minister, 34.

233 Connolly, Paul (2009): Developing programmes to promote ethnic diversity in early childhood: Lessons from Northern Ireland. Working Paper No. 52. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 13.

234 Connolly, Paul/Smith, Alan/Kelly, Berny (2002): Too Young to Notice. The cultural and political awareness of 3–6 year olds in Northern Ireland. A report commissioned by the Northern Ireland Community Relations Council in Partnership with Channel 4. Belfast: Community Relations Council.

235 Ebd., 50.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gemeinschaft und 15 Prozent machten konfessionsgebundene Bemerkungen über die „andere Seite“.[236]

Im Forschungsprojekt „Children and the conflict in Northern Ireland“ verwendeten Connolly und Healy ethnographische Methoden, um die Perspektive der Kinder besser zu verstehen und die Beziehung dieser sozialen Kontexte zu untersuchen, und sie fokussierten sich auf drei Altersgruppen: Drei- bis Vier-, Sieben- bis Acht- und Zehn- bis Elfjährige.[237] Sie untersuchten protestantische und katholische Kinder zweier benachbarter Gegenden, die soziale und ökonomische Entbehrung sowie ein hohes Level an konfessionsgebundener Spannung und sporadischer Gewalt aufwiesen. Drei- bis vierjährige Kinder entwickelten ein Bewusstsein von verschiedenen Menschen und deren Rollen sowie von bestimmten Ereignissen, Objekten und Symbolen, die sie sahen. In diesem Alter scheint das Bewusstsein der Kinder auf unmittelbare Erlebnisse bezogen zu sein, die sie durch genaue Beobachtung, Rollenspiele und erneutes Hören zu verstehen suchen.[238] Bei einigen Rollenspielen der Kinder wurde die Spannung zwischen den beiden Gebieten thematisiert, aber es handelte sich um isolierte Ereignisse. Der Konflikt und die damit assoziierten Trennungen bestimmten das tägliche Spiel der Kinder nicht bedeutend.[239] „Overall, however, these tended to be relatively isolated incidents. Observing the children over an extended period of time made it clear that the conflict and the divisions associated with it did not tend to figure prominently in their day-to-day play.“[240] Um zu verstehen, ob Kinder sich der Ereignisse und Symbole nicht bewusst sind oder ob sie diese nicht als wichtig erachten, wurde jedes Kind gegen Ende der Feldstudie interviewt, indem Items gezeigt wurden und es zu diesen befragt wurde. Diese Interviews bestärkten die These, dass Kinder Erfahrungen mit den einzelnen Items hatten und ihnen diese bekannt waren, manche starke Meinungen diesbezüglich hatten, aber diese keine wichtige Rolle in ihrem derzeitigen Leben spielten. Die Einstellungen und die Präferenzen der drei- bis vierjährigen Kinder wurden bei sieben- und achtjährigen Kindern klarer festgelegt und kommuniziert und ein Bewusstsein über die kulturelle und politische Bedeutung, beispielsweise der Fußballteams, war vorhanden. Die Präferenz bestimmter Ereignisse und Symbole, die mit der eigenen Gemeinschaft assoziiert werden, bilden die Basis, auf welcher manche Kinder negative Einstellungen und Vorurteile über die andere Gemeinschaft ausbilden.[241] „The general preferences they have already internalised towards particular cultural events and symbols now provide the lens through which they come to identify, make sense of and organise a wide range of new experiences.“[242] Auch wenn sie einzelne Begriffe und Symbole nur teilweise verstehen, schützt dies

236 Connolly, Paul (2009): Developing programmes, 14.
237 Connolly, Paul/Healy, July (2004): Children and the conflict in Northern Ireland.
238 Connolly, Paul (2009): Developing programmes, 15.
239 Vgl. ebd., 16.
240 Ebd.
241 Connolly, Paul/Healy, July (2004): Children and the conflict in Northern Ireland, 104f.
242 Ebd., 48.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

viele Kinder nicht davor, die andere Gemeinschaft als negativ und vorurteilsbelastet wahrzunehmen.[243]

Weitere Studien von Connolly mit fünf- bis sechsjährigen Kindern in einer Grundschule[244] in England zeigten, dass Mädchen mit heller Hautfarbe ein Gefühl für Weiblichkeit und Attraktivität durch negative und stereotype Vergleiche mit südasiatischen Mädchen vornahmen. Ähnlich tendierten afrokaribische und Jungen mit heller Hautfarbe dazu ihre eigene Männlichkeit im Vergleich mit südafrikanischen Jungen zu betonen, die sie als schwach und feminin ansahen.[245] In den Forschungen wurden verschiedene Motivationen festgestellt, warum Kinder andere ausschließen. Dies muss nicht immer aufgrund negativer Vorurteile anderen gegenüber erfolgen, sondern kann auch eine starke Präferenz der eigenen Gruppe bedeuten. Dies zeigt sich bei jungen protestantischen und katholischen Kindern in Nordirland, die eine klare Präferenz der Kultur und Tradition ihrer Bezugsgruppe ohne negative Einstellungen gegenüber anderen aufweisen.[246]

Zusammengefasst geben die Studienergebnisse von Connolly zu bedenken, dass das Nichtthematisieren der Unterschiede einer anderen Gruppe auch bedeuten kann, dass diese Unterschiede für die Kinder momentan nicht so wichtig sind, obwohl sie sich dieser bewusst sind. Kinder sind fähig, Gruppen voneinander zu unterscheiden und Konzepte zu gewissen Gruppen von Menschen zu bilden, falls in ihrem Umfeld Meinungen über diese vorherrschen. Kinder zeigen oftmals eine starke Präferenz der eigenen Gruppe, wie es sich bei den jungen protestantischen und katholischen Kindern, ebenso wie in der Studie in England zeigt, was aber nicht mit negativen Einstellungen anderen gegenüber einhergehen muss. Die Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, im Forschungsdesign keine Begriffe zu verwenden, die Religionen kennzeichnen, sondern religiöse Feiern, Erfahrungen oder Symbole als Ausgangspunkt für Gespräche heranzuziehen.

Aufgrund der Bedeutung des Kontextes, sind die Ergebnisse nicht direkt auf andere Kontexte übertragbar, weshalb Studien diesbezüglich in unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten notwendig sind. Die Bedeutung des Kontextes für das Verständnis der Einstellungen und des Verhaltens der Kinder wird betont: „The nature and forms taken by racism and ethnic divisions vary enormously from one context to the next and also at any specific time within a particular context […].“[247] Zudem hebt Paul Connolly die Einflüsse der Art des Untersuchungsdesigns und der Untersuchungsdurchführung auf die Ergebnisse hervor. Ein kindgemäßes Untersuchungsdesign, das nicht von Begrifflichkeiten oder der Erfahrungswelt der Erwachsenen bestimmt ist, ist Voraussetzung, um die Einstellungen und Erfahrungen der Kinder entsprechend wahr-

243 Vgl. ebd., 48f.

244 Im Originaltext wird der Begriff „primary school“ verwendet.

245 Vgl. Connolly, Paul (2008): Positive identities may lead to negative beliefs. In: Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.): Developing Positive Identities, 42.

246 Ebd.

247 Connolly, Paul (2009): Developing programmes, 5.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zunehmen und würdigen zu können, wozu die Ergebnisse der Kindheitsforschung einen wichtigen Beitrag leisten. Paul Connolly weist darauf hin, dass frühere Studien, die untersuchen wollten, ob existierende Trennungen junge Kinder berühren, das Ausmaß der Betroffenheit der Kinder unterschätzten. Dies kann dadurch erklärt werden, dass Erwachsene ihre Art des Denkens auf Kinder zu übertragen versuchten:

> „It is shown that much of the earlier research tended to underestimate the extent to which existing divisions affect young children. This can be explained largely by the fact that researchers have tended to apply adult ways of thinking about the conflict to young children and assessing their attitudes and levels of awareness on that basis.“[248]

Die Bedeutung, jungen Kindern zuzuhören und ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund des sie umgebenden sozialen Umfelds zu verstehen, ist möglicherweise der springende Punkt der Untersuchungen. „Perhaps the key point is the importance of listening to young children and understanding their experiences and perspectives against wider social environments within which they live.“[249]

Der frühe Kindheitssektor kann eine wesentliche Bedeutung auf das Leben der jungen Kinder haben und es ist möglich, positive und nachweisbare Effekte auf die Eigenschaften der Kinder und deren Stufen von Bewusstsein zu bewirken.[250] Die Untersuchungen belegen „the important role of research in informing our understanding of the impact of ethnic divisions on young children.“[251]

1.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die angeführten Forschungsarbeiten, die in verschiedenen Kontexten stattfanden, stimmen darin überein, dass Kinder Differenz wahrnehmen und auftretende Differenz thematisieren, variieren allerdings darin, wie Kinder diese Differenz beurteilen. Die Studien von Bar-Tal in Israel und die Studien von Connolly in Nordirland fanden jeweils in einem Kontext statt, der von Feindschaft einer anderen Gruppe gegenüber geprägt ist. Diese in der Gesellschaft spürbare Ablehnung gegenüber einer klar definierten Gruppe wirkt sich auf die Aussagen und Bewertungen der Kinder über diese andere Gruppe aus. Kinder sind in der Lage, diese Attributionen zu übernehmen und zu internalisieren. Sie verstehen, dass es eine andere Gruppe gibt, der sie selbst nicht angehören, sie sind somit in der Lage, Konzepte über eine andere Gruppe zu bilden und diese zu bewerten. Das Verbleiben in der eigenen Gruppe kann auch mit einer starken Präferenz dieser zusammenhängen, ohne die andere Gruppe abzuwerten. Connollys Ergebnisse legen besonderes Augenmerk auf kindgemäßes Untersuchungsdesign, durch welches erhoben werden kann, was die Kinder tatsächlich beschäftigt.

248 Ebd.
249 Ebd., 25.
250 Vgl. ebd., 27.
251 Ebd., 25.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nach den Untersuchungsresultaten von Connolly und Bar-Tal bleibt offen, wie Kinder in einem anderen Kontext religiöse Differenz wahrnehmen. Ist religiöse Differenz Thema bei Kindern, wenn keine offenen Konflikte vorherrschen?

Bei Ipgrave zeigen manche Kinder Stolz auf ihre Religionszugehörigkeit, was auch mit dem religiösen Minderheitenstatus der befragten Kinder in der Schule zusammenhängen kann, wohingegen die Kinder in der Erhebung von Hoffmann manchmal stolz auf ihre individuellen Vorstellungen sind, nicht jedoch auf ihre Religionszugehörigkeit. Im Forschungsprojekt von Ina ter Avest erwähnen die Kinder Religion und religiöse Differenz in ihren Rollenspielen über Andere nicht. Die Frage, die aus diesen Forschungsergebnissen resultiert, ist die Frage nach dem Kontext, der Wirkung des Kontextes und des Einflusses der Methodik auf die Kinder und auf deren Wahrnehmung und Thematisierung der religiösen Differenz.

Die deutschsprachigen Erhebungen mit Kindern im Elementarbereich bearbeiten die Fragestellung, wie Kinder auf einen bestimmten Input in einer Gruppe mit Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit reagieren. Aufgrund des Impulses beziehen sich alle Studien im deutschsprachigen Raum auf eine relativ kurze Dauer der Feldforschung. Die Untersuchungsdesigns der dargestellten Forschungsarbeiten zu Kindern im Grundschulalter ebenso wie die Studien von Hoffmann, von Schweitzer, Biesinger und Edelbrock sowie von Bar-Tal konfrontieren die Kinder mit einer Problemsituation, mit Bildern von Menschen oder Gegenständen von unterschiedlichen Religionen. Ausgehend von diesen Impulsen wurde entweder in Gruppendiskussionen oder in Einzelinterviews mit den Kindern gesprochen. Einzig die Arbeit von Connolly widmet sich anhand eines ethnographischen Zugangs der Fragestellung, wie Kinder die im Land auftretenden Trennungen in ihrem Spiel thematisieren und kommt zu dem Schluss, dass diese selten Gegenstand des Spiels der Kinder sind. In einigen Analysen – wie beispielsweise bei Connolly und Bar-Tal – wird der Kontext des Landes thematisiert, Hoffmann und Ipgrave thematisieren das Umfeld der Kindergärten bzw. der Schule. Keine der Untersuchungen nimmt das Geschehen in den jeweiligen Einrichtungen näher in den Blick. Die erwähnte Bedeutung des Kontextes bezieht sich auf den gesellschaftlichen Kontext, die mögliche Bedeutung der Organisation wird nicht näher beleuchtet. Der Schwerpunkt der Arbeiten wird ausschließlich auf eine Personengruppe gelegt, wodurch Beziehungen zwischen den im Feld Agierenden sowie die Bedeutung der gesamten Organisation nicht berücksichtigt werden.

Die Frage bleibt offen, wie Kinder religiöse Differenz thematisieren, wenn kein direkter Impuls der Forschenden die Kinder anleitet, über diese zu sprechen und wie Kinder im Kontext des jeweiligen Kindergartens religiöse Differenz thematisieren. Der Blick auf die Organisation des Kindergartens mit der Fragestellung, inwiefern in dieser mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie Kinder in dieser religiöse Differenz thematisieren, liegt der hier vorliegenden Studie zugrunde. Dazu bedarf es einer Untersuchungsmethode, die sich nicht auf von forschenden Personen vorgege-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bene Impulse beschränkt, die über einen längeren Zeitrahmen durchgeführt wird und den Blick auf die Kinder mit dem Blick auf die Organisation ergänzt.[252]

2. Forschungsfrage

Diese Publikation greift die oben genannte Frage auf, indem das Geschehen in zwei Kindergärten im Mittelpunkt der Untersuchung steht und auf der Basis eines ethnographischen Zugangs die Thematisierung von religiöser Differenz seitens der Kinder erkundet wird – ohne spezifische forschungsgeleitete Impulse. Somit werden die Praxis des Kindergartens und die Perspektive der Kinder auf religiöse Differenz im vorliegenden Projekt erforscht, weshalb der Arbeit eine doppelperspektivische Fragestellung zu Grunde liegt:

Wie wird in elementaren Bildungseinrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft in Wien mit religiöser Differenz umgegangen und wie thematisieren Kinder diese?

Wie in Untersuchungen nach der Grounded Theory üblich, kristallisierte sich diese Forschungsfrage im Laufe des Forschungsprozesses heraus. Der Zugang zum Feld erfolgte mit einer auf die Kinder fokussierten Fragestellung, wie diese religiöse Differenz thematisieren. Aufgrund der Teilnehmenden Beobachtung und der ersten Gruppendiskussionen mit den Kindern zeichneten sich Unterschiede in der Thematisierung religiöser Differenz ab, je nachdem, in welchem Kindergarten die Untersuchung durchgeführt wurde. Der anfangs auf die Kinder eingegrenzte Fokus wurde auf den Kontext des Kindergartens ausgeweitet, da das gesamte Setting des Kindergartens in den Blick zu nehmen war, um die Thematisierung oder Nicht-Thematisierung religiöser Differenz durch die Kinder besser zu verstehen. Der Fokus auf eine Gruppe in Kindergärten würde die vielfältigen Beziehungsgeflechte im Kindergarten und die unterschiedlichen Einflüsse im Kindergarten ausblenden und somit wäre der Blick auf die ausgewählte Gruppe der Kinder zu stark eingeschränkt, um ein Verständnis für diese zu erlangen. Deshalb wurde die auf die Kinder fokussierte Forschungsfrage um jene zum Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten erweitert.

3. Anliegen der Studie

Ziel dieser Untersuchung ist es, ausgehend von einem Kindergarten in katholischer und einem Kindergarten in islamischer Trägerschaft,[253] Tendenzen hinsichtlich der doppelperspektivischen Fragestellung aufzuzeigen, wie in der Organisation Kindergarten mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie diese von den Kindern the-

252 Vgl. Teil IV „Untersuchungsdesign und -durchführung“.

253 Vgl. Kapitel „Auswahl der Kindergärten“ (Teil IV, 2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

matisiert wird bzw. sie sich zu dieser verhalten. Von einer abschließenden Theorieentwicklung wird aufgrund der Bedeutung des Kontextes abgesehen.

> „However, it is important not to develop universal theories on how race and ethnicity affect young children's lives. The nature and forms taken by racism and ethnic divisions vary enormously from one context to the next and also at any specific time within a particular context […]."[254]

Wenn bekannt ist, wie Kinder religiöse Differenz thematisieren und wie in Organisationen mit religiöser Differenz umgegangen wird, können empirisch fundierte Konzepte für interreligiöse Bildung formuliert und pädagogische sowie religionspädagogische Implikationen benannt werden. Der Mangel an empirischen Forschungsarbeiten, die interreligiösen Konzepten zu Grunde liegen, wird von mehreren Autorinnen und Autoren festgestellt.

> „Im deutschsprachigen Raum fehlt es bislang an systematischen und breit angelegten Untersuchungen, wann und wie junge Kinder damit beginnen, sich auf Unterschiede bei Menschen zu beziehen und welche Implikationen diese Unterscheidungen für ihre Identitätskonstruktionen haben."[255]

Die Bedeutung der Forschung, wie Kinder mit religiöser Differenz umgehen, der Mangel bei gleichzeitiger Notwendigkeit an empirischen Analysen werden von Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Anke Edelbrock und an anderer Stelle von Eva Hoffmann betont.

> „Darüber, wie Kinder mit religiösen Differenzen umgehen, ist empirisch bislang sehr wenig bekannt, besonders im Blick auf Kinder vor dem Schulalter. Für interreligiöse Bildung im Kindergarten kommt es deshalb entscheidend darauf an, die Wahrnehmungen, Auffassungen und Einstellungen von Kindern zuallererst kennen zu lernen, so dass eine realistische und zugleich kindgerechte Formulierung von Bildungsaufgaben möglich wird."[256]

Darüber hinaus zeigt sich nach Eva Hoffmann ein dringender Forschungsbedarf hinsichtlich der anderen Schwerpunkte interreligiösen Lernens.[257] Dank der Forschungsprojekte von Biesinger, Schweitzer, Edelbrock sowie der Studie von Hoffmann liegen Ergebnisse zum Umgang mit religiöser Differenz im deutschsprachigen Raum vor,

254 Connolly, Paul (2009): Developing programmes, 5.

255 Wagner, Petra (²2010): Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder [2008], 56–71, 58.

256 Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der der empirischen Untersuchung im Überblick. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel?, 23–38, 24.

257 Vgl. Hoffmann, Eva (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten?, 236.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

angesichts der bisher geringen Zahl an Studien[258] kann der von ihnen festgestellte Mangel weiterhin konstatiert werden.

Um der Forschungsfrage mithilfe eines möglichst kindgerechten Untersuchungsdesigns nachzugehen, werden nun in den Abschnitten 4 und 5 einige entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie relevante Einsichten der Kindheitsforschung herangezogen.

4. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse

Die Entwicklungspsychologie versucht den Normalverlauf der Entwicklung anhand von Forschungsergebnissen darzulegen. Deren Erkenntnisse „fordern die Religionspädagogik dazu heraus, sich auf die Erfahrungen, Vorstellungen und Weltzugänge von Kindern und Jugendlichen einzulassen. Sie dienen dem Anliegen der Kindgemäßheit.“[259] Allerdings sind „entwicklungspsychologische Möglichkeiten und Bedingungen interkultureller Erziehung und Bildung“ noch kaum erforscht.[260] Dies gilt auch für die interreligiöse Erziehung und Bildung. Im Folgenden werden ausschließlich jene entwicklungspsychologischen Erkenntnisse erwähnt, die für die vorliegende Forschungsarbeit inhaltlich relevant sind. Die Auseinandersetzung mit diesen ist besonders für die Konzipierung des Untersuchungsdesigns von Bedeutung. Bei der Datenerhebung und Auswertung werden entwicklungspsychologische Erkenntnisse weitgehend ausgeblendet, um dem Kind in der jeweiligen Individualität bestmöglich gerecht zu werden und Differenz zuzulassen.

Für das Untersuchungsdesign sind vor allem die kognitive Entwicklung des Kindes und die damit verbundenen unterschiedlichen Denk- und Kategorisierungsleistungen sowie die soziale und emotionale Kompetenz des Kindes relevant, da diese die Wahrnehmung, die Kommunikation und das Verhalten der Kinder beeinflussen können. Deshalb werden diese Bereiche nun kurz skizziert.[261]

4.1 Kognitive Entwicklung der Kinder im Vorschulalter

Das Modell von Piaget hat die entwicklungspsychologische Forschung nachhaltig beeinflusst, auch wenn seine erarbeiteten Thesen in einigen Punkten kritisiert werden und widerlegt sind. Piaget nimmt für die zwei- bis sechsjährigen Kinder eine Phase des präoperationalen Denkens an. Kinder sind in dieser Phase fähig, „sich ein Ereignis

258 Vgl. Kapitel „Ausgewählte empirische Studien bei Kindern in der Elementarpädagogik“ (Teil II, 1.2).

259 Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik, 112.

260 Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 126.

261 Die Darstellung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse erfolgt mit dem Blick auf die für die vorliegende Forschung interessanten Bereiche ohne Anspruch auf eine vollständige Darstellung der Entwicklung der Kinder.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

oder eine Handlung gedanklich vorzustellen.“[262] So kann das Kind Symbole gebrauchen und mit der Umwelt kompetent interagieren.[263]

> „This symbolic function then brings great flexibility into the field of intelligence. Intelligence up to this point refers to the immediate space which surrounds the child and to the present perceptual situation; thanks to language, and to the symbolic functions, it becomes possible to invoke objects which are not present perceptually, to reconstruct the past, or to make projects, plans for the future, to think of projects not present but very distant in space – in short, to span spatio-temporal distances much greater than before.“[264]

Ein Kind in der Phase des präoperationalen Denkens weist „jedoch eine Reihe stadientypischer Beschränkungen in der Beweglichkeit des Denkens auf und kann den Regeln der Erwachsenenlogik nicht folgen.“[265] Das Denken des Kindes ist nach Piagets Beschreibungen in dieser Phase von Zentrismus und Egozentrismus gekennzeichnet. Unter Zentrismus versteht er die Konzentration des Kindes auf einen Aspekt der Situation bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer wichtiger Merkmale. Mit Egozentrismus meint er „das Unvermögen der Kinder, die Ansichten oder Perspektiven anderer Personen von den eigenen zu unterscheiden.“[266] Die Aktionen sind auf den eigenen Körper zentriert. „The actions are centred on the body. I used to call this egocentrismus; but it is better thought of as lack of reversibility of action.“[267] Das Kind sei auf dieser Stufe des Denkens noch unfähig, andere Perspektiven als die eigene anzunehmen, was sowohl die räumliche Wahrnehmung[268] und die Kommunikation im sozialen Kontext betrifft. Kritisiert werden kann an dieser Sichtweise die Charakterisierung dieser Phase durch Defizite und weniger durch Ressourcen des Kindes. Eine Vielzahl von Studien bestätigt die Annahme, dass Piaget das Wissen und Können

---

262 Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman ([7]2012): Entwicklungspsychologie, 190 (vormals Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim: Beltz [6]2008 [1983]).

263 Piaget, Jean (1999): The stages of the intellectual development of the child. In: Slater, Alan/Muir, Darwin (Hg.): The Blackwell Reader in Developmental Psychology. Malden-Oxford: Blackwell Publishing, 35–42, 38–40. (From *Bulletin of the Menninger Clinic 26* (1962), 120–128).

264 Ebd., 38.

265 Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie, 190.

266 Ebd., 191.

267 Piaget, Jean (1962): The stages of the intellectual development of the child. In: Slater, Alan/Muir, Darwin (Hg.): The Blackwell Reader in Developmental Psychology, 35–42, 39.

268 Der Drei-Berge-Versuch wird diesbezüglich rezipiert. Auf einem Tisch ist ein Modell von drei nebeneinander liegenden Bergen verschiedener Form und Höhe vorbereitet. Das Kind wird gefragt, was die Puppe, die auf der anderen Seite des Tisches als das Kind sitzt, sieht, wobei es für das Kind klar zu sein scheint, dass die Puppe genau das sieht, was es selbst sieht.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von Vorschulkindern deutlich unterschätzt hat.[269] So wurde festgestellt, „dass junge Kinder zur Perspektivenübernahme fähig waren, wenn das Material vertraut und die Anweisungen einfach zu verstehen waren.“[270] Kinder zeigen bei der Klassifikation von Objekten durchaus Abstraktionsleistungen und können „korrekte Schlüsse über nicht sichtbare Merkmale von Objekten ziehen.“[271] Auch wenn das „Kategoriensystem junger Kinder noch nicht sonderlich komplex ist, können sie doch schon sehr früh hierarchisch klassifizieren und dabei logisch denken.“[272] So können sich Kinder dem Elternteil des gleichen Geschlechts zuordnen und die Aktivitäten nach denen des Partners oder der Partnerin in derselben Kategorie bewerten.

Ab dem Alter von drei Jahren finden sich Belege, „dass Vorschulkinder das Denken selbst zum Gegenstand ihres Denkens machen können.“[273]

> „Mit ‚Theory of Mind‘ sind alltagspsychologische Konzepte gemeint, die es den Kindern erlauben, sich selbst und anderen mentale Zustände (Wissen, Glauben, Denken, Fühlen) zuzuschreiben. […] Die Kinder erkennen, dass andere Personen nicht die gleiche Weltsicht haben müssen und aufgrund von Informationen handeln, die dem eigenen Kenntnisstand nicht entsprechen.“[274]

Bei der Maxi-Geschichte[275] zeigt sich ein Entwicklungsfortschritt im Altersbereich zwischen drei und fünf Jahren. Vier- bis fünfjährige Kinder wissen, dass eine gewisse Überzeugung falsch ist und die Geschichtenfigur diese dennoch haben kann.[276] Im Alter zwischen drei und vier Jahren erfolgen die Differenzierung zwischen Aussehen und Realität und die epistemische Perspektivenübernahme, was das Verständnis beinhaltet, dass ein Objekt aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich aussehen kann.[277] Ab dem Alter von ungefähr fünf Jahren können Kinder kohärent erzählen. „Kinder zwischen 3 und 5 Jahren verstehen es immer besser, Erwachsenen die eigenen Absichten zu vermitteln, die Sprachäußerung auf den Zuhörer abzustimmen, Kommunikationsregeln einzuhalten

269 Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie, 191.

270 Ebd.

271 Ebd., 192.

272 Ebd.

273 Ebd., 197

274 Ebd.

275 Die Puppe Maxi kommt mit der Mutter zurück und legt mit dieser die Schokolade in den grünen Schrank. Während Maxi die Szene verlässt, legt die Mutter die Schokolade in den blauen Schrank. Die Kinder werden gefragt, wo Maxi die Schokolade sucht, wenn er zurückkommt. Fast alle Dreijährigen sagen, dass er im blauen Schrank suchen wird, die Vier- bis Fünfjährigen hingegen sagen, dass er nach der Schokolade im grünen Schrank suchen wird.

276 Ebd., 197.

277 Flavell, John H./Everett, Barbara A./Croft, Karen/Flavell, Eleanor R. (1981): Young children’s knowledge about visual perception: further evidence for the level 1–level 2 distinction. *Developmental Psychology 17*(1), 99–103.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und sich gegebenenfalls kommunikativen Misserfolgen anzupassen.“[278] Ebenso wird der Wortschatz der Kinder ständig erweitert. „Mit Schulbeginn verfügen Kinder schon über einen aktiven Wortschatz von 2000 bis 3000 Wörtern und einen rezeptiven Wortschatz, der etwa das Zehnfache des aktiven Wortschatzes beträgt.“[279]

4.2 Soziale und emotionale Entwicklung der Kinder im Vorschulalter

Mead legte die Verbindung der Vorstellung über das eigene Selbst mit dem Wissen und dem Verständnis anderer dar. Er betont, dass

> „[…] die Reaktionen in unserem sozialen Verhalten gegenüber anderen früher auftreten als in einem introsubjektiven Selbstbewusstsein. D. h. ein Säugling erregt bewußt die Aufmerksamkeit anderer, bevor er seine eigene Aufmerksamkeit von sich aus erregt, und er ist sich der Einwirkungen anderer eher bewußt als der Wirkung seiner selbst auf sich.“[280]

Das Kind kann einerseits folgern, dass die anderen so sind, wie es selbst ist, oder es selbst wie die anderen ist, wobei die letztere Perspektive vermutlich die primäre ist. Beim Menschen „finden wir über die Organisation des Sozialverhaltens hinaus […] eine weitgehende Differenzierung der Anpassungsprozesse von Individuen aufeinander.“[281] Eine wissenschaftliche Psychologie, die Erziehungsvorgänge untersuchen möchte, kann dies nach Mead nur dann erfolgreich tun,

> „wenn es sich dabei um eine Sozialpsychologie handelt, d. h. wenn sie erkennt, daß die Vorgänge beim Erwerb von Kenntnissen, bei der Hinwendung von Aufmerksamkeit und bei der emotionalen Bewertung in ihrer Beziehung zu den Identitäten der Schüler in einem sozialen Bewußtsein untersucht werden müssen. Was seine Erziehung angeht, wird ein Kind nicht durch Lernen sozial. Es muß sozial sein, um zu lernen.“[282]

Im dritten Lebensjahr wird eine Entwicklung in den Erzählungen der Kinder über andere deutlich und ihre Fragen zu Gefühlen, Wahrnehmungen und deren Befind-

278 Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie, 196.

279 Ebd.

280 Mead, George Herbert (1913): Die soziale Identität. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 241–249, 243 (ursprünglich erschienen in *Journal of Philosophy 10*(1913), 374–380).

281 Mead, George Herbert (1918): Psychologie der Strafjustiz. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead, 253–284, 254 (ursprünglich erschienen in: *American Journal of Sociology 23* (1917/18), 577–602).

282 Mead, George Herbert (1910): Der Unterricht und seine psychologischen Implikationen im Hinblick auf einen sozialen Begriff des Bewußtseins. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead, 462–471, 470f. (ursprünglich erschienen in: *Science 31* (1910), 688–693).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

lichkeit nehmen zu.[283] Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter suchen beim Vergleich die Ähnlichkeit mit anderen und freuen sich über Gemeinsamkeiten. Der soziale Vergleich dient in der Entwicklung einerseits der Bestimmung, wie man sich verhalten soll, und andererseits der Bestimmung, wie gut man bei einer bestimmten Aufgabenklasse ist. „As early as age 4 or 5, children are beginning to recognize differences among themselves and their classmates as they use social comparison information to tell them whether they perform better or worse in various domains than their peers […].“[284] Vorschulkinder beziehen kognitive Aktivität auf konkrete Inhalte und Erlebnisse. Kinder im frühen Grundschulalter beginnen Personen überdauernde psychologische Merkmale zuzuschreiben und deren Handeln nicht mehr nur vor dem Hintergrund augenblicklicher Wünsche, Absichten und Informationen zu interpretieren.[285] Das Konzept der Überzeugung scheinen Kinder etwa zwischen drei und vier Jahren zu erlernen.[286] Der Standpunkt anderer beginnt ansatzweise bereits mit drei Jahren selbstleitend wirksam zu werden, ab vier Jahren wird das Verständnis für andere Überzeugungen, die sich von den eigenen unterscheiden, weiter ausgebaut. Im Alter von fünf Jahren entwickeln Kinder das Verständnis bestimmter Emotionen wie Überraschung und Freude.[287] Im Alter von vier, fünf Jahren können Kinder aus den Körperbewegungen richtig schließen, ob eine Person glücklich, wütend oder traurig ist.[288] Menschen, die einander ähnlich sind, sehen eher Positives bei ihrem Gegenüber, wohingegen Menschen, die einander fremd sind, eher Negatives wahrnehmen.[289] Im Vorschulalter sind Kinder fähig, auf Wünsche anderer einzugehen und oftmals bereit, die Spielsachen mit anderen zu teilen, wobei sich beträchtliche individuelle Unterschiede zeigen.[290] In mehreren Studien zeigte sich, dass „Konflikte unter Freunden vielfach beziehungsdienlicher gelöst werden als unter ‚Nicht-Freunden‘“.[291] Kinder, die es schaffen, sich an eine Gruppe anzupassen, sind beliebt.[292]

283 Dunn, Judy (1988): The Beginnings of Social Understanding. Oxford: Basil Blackwell, 136–147.

284 Shaffer, David R./Kipp, Katherine (^{9}2014): Developmental Psychology. Childhood and Adolescence. International Edition. Belmont: Wadsworth, 425.

285 Vgl. ebd., 445.

286 Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie, 461.

287 Hadwin, Julie/Perner, Josef (1991): Pleased and surprised: Children’s cognitive theory of emotion. In: *British Journal of Developmental Psychology 9*(2), 215–234.

288 Shaffer, David R./Kipp, Katherine (^{9}2014): Developmental Psychology, 379.

289 Vgl. Forgas, Joseph P. (1995): Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin 117*(1), 39–66.

290 Vgl. Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie, 207.

291 Ebd., 208.

292 Puttalaz, Martha/Gottman, John M. (1981): An interactional model of children’s entry into peergroups. *Child development 52*, 986–994.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.3 Bedeutung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse für die Studie

Die entwicklungspsychologische Forschung verdeutlicht die Entwicklungsschritte in der Kindheit, die im Alter zwischen drei und sechs Jahren stattfinden. Vorschulkinder beziehen kognitive Aktivitäten auf konkrete Inhalte und Erlebnisse. Dies ist wichtig für die Anlage des Untersuchungsdesigns, weshalb die teilweise von der Forscherin initiierten Gruppendiskussionen zeitlich unmittelbar nach einem konkreten Erlebnis angelegt werden. Aufgrund des Wortschatzes und des Sprachvermögens fünfjähriger Kinder ist eine sprachliche Erhebung bereits möglich. Trotzdem werden nonverbal Formen der Kommunikation in der Untersuchung mit berücksichtigt, bei jüngeren Kindern müsste die Datenerhebung noch mehr auf nonverbale Datenerhebung fokussiert sein. Der Effekt, dass Kinder eher Negatives wahrnehmen, wenn die Menschen fremd sind, und eher Positives, wenn die Menschen bekannt sind, wird dahingehend zu minimieren versucht, indem Gruppendiskussionen in Realgruppen stattfinden, also nur Personen in Gruppen diskutieren, die auch im Alltag miteinander agieren. Kinder sind ab vier Jahren zur Perspektivenübernahme fähig, worauf die Ergebnisse der Theory of Mind[293] hindeuten. Kinder sind in der Lage zu abstrahieren und zu klassifizieren,[294] Unterschiede und Gemeinsamkeiten können somit von den Kindern erkannt werden. Kinder im frühen Grundschulalter beginnen Personen überdauernde psychologische Merkmale zuzuschreiben und ihr Handeln nicht mehr nur vor dem Hintergrund augenblicklicher Wünsche, Absichten und Informationen zu interpretieren. Falls Differenz im Umfeld gegeben ist, könnten Kinder diese aus entwicklungspsychologischer Perspektive daher wahrnehmen.

5. Möglichkeiten und Grenzen der Kindheitsforschung[295]

Solange Kinder als künftige Erwachsene wahrgenommen wurden und sich die Forschung ihnen als ausschließlich Sich-Entwickelnde zuwandte, stand die Phase des Erwachsenseins über der Kindheit und die Gesellschaft verstand sich als ausschließliche Erwachsenengesellschaft, wohingegen Kindheit als defizitärer Zustand galt. Die Aufgabe der Kindheitsforschung angesichts dieses Bildes vom Kind war es, zu erforschen, welche Bedingungen und Umstände bestmöglich dazu beitrugen, dass „aus die-

293 Vgl. Doherty, Martin (2009): Theory of Mind. How Children Understand Others' Thoughts and Feelings. East Sussex-New York: Psychology Press.

294 Vgl. Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (2012): Entwicklungspsychologie, 192.

295 Als Grundlage für diesen Abschnitt dient der von der Autorin verfasste Artikel: Stockinger, Helena (2013): Die wechselseitige Verwiesenheit einer Kultur der Anerkennung und einer Kindheitsforschung. In: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena/Schelander, Robert: Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 191–201.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sem Unfertigen ein Fertiges wird".[296] Der Blick galt somit nicht dem Kind in seiner Phase der Kindheit, sondern der Erwachsenenzukunft des Kindes. „Während jedoch das Plädoyer für die Eigenwelt des Kindes um die Jahrhundertwende – ganz in der Tradition Rousseaus – die Anerkennung seiner Besonderheit als eines ‚Menschen in Entwicklung' verlangte, wird heute das Entwicklungskonzept als Metapher der Bevormundung zurückgewiesen."[297] Im neuen Paradigma der Kindheitsforschung wird der Status des Kindes als Objekt durch den Status des Kindes als Subjekt ersetzt und Kindheit „vorrangig als gesellschaftlich geschaffene und bestimmte soziale Kategorie verstanden".[298] Diese gegen Ende des 20. Jahrhunderts aufkommende Überzeugung, Kinder als Subjekte wahrzunehmen und der Kindheit einen eigenen, wichtigen Status in der Gesellschaft zukommen zu lassen, kennzeichnet die Kindheitsforschung.[299] Diese ist in Abgrenzung zu früheren Ansätzen bemüht, zu erforschen, wie Kinder sich

296 Wilk, Liselotte/Wintersberger, Helmut (1996): Paradigmenwechsel in Kindheitsforschung und -politik. Das Beispiel Österreich. In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München: Juventa, 29–55, 30.

297 Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (1999): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 9–29, 11.

298 Wilk, Liselotte/Wintersberger, Helmut (1996): Paradigmenwechsel in Kindheitsforschung und -politik. In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter?, 29–55, 31.

299 Auf die Diskurse in den einzelnen Disziplinen zur Kindheitsforschung kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden. Zur näheren Auseinandersetzung mit Kindheitsforschung vgl. die erschienenen Werke und Handbücher über Kindheitsforschung, in denen diese sowohl aus der Perspektive der Soziologie, der Psychologie und der Bildungswissenschaft beleuchtet wird. Vgl. Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung; Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.) (^{4}2013): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa [1997]; Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (^{2}2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz [1996]; Keller, Heidi (Hg.) (^{4}2011): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber; Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich; Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand; Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2011): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan; Ossowski, Ekkehard/Rösler, Winfried (2002): Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven zu einem Forschungsgegenstand. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; Wustmann, Cornelia/Bamler, Vera (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Welt erschließen[300] und Orientierung gewinnen. Kindheit wird somit als Lebensform gesehen, deren Wirklichkeit historisch verschieden erscheint und die in unterschiedlichem Ausmaß von den Kindern selbst gestaltet und konstituiert wird.[301] Der Begriff Kindheit wird als soziale Konstruktion[302] verstanden, die gesellschaftlich bestimmt ist. Janusz Korczak, der eine Vorreiterrolle in der Kinderrechtsdiskussion einnimmt, betont, dass Kinder über sich selbst besser Bescheid wissen. „Wir sind wesentlich erfahrener als die Kinder, wir wissen sehr vieles, was Kinder nicht wissen, aber was Kinder denken und fühlen, das wissen sie besser als wir."[303] Er fordert eine Gleichwertigkeit des Lebens der Erwachsenen und des der Kinder. „Entweder das Leben der Erwachsenen – am Rande des Lebens der Kinder. Oder das Leben der Kinder – am Rande des Lebens der Erwachsenen. – Wann wird jener Moment der Freimütigkeit eintreten, da das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinander stehen."[304]

Bezogen auf die Kindheitsforschung muss Kindern das Recht zukommen, an der Forschung partizipieren zu können, was auch in der UN-Konvention über die Rechte

300 Das beschriebene Kinderbild ist auch die Voraussetzung für die Kindertheologie, vgl. Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart: Calwer, seit 2002. Generell weisen die Prinzipien der Kindheitsforschung, wie sie dieser Studie zugrunde liegen, viele Übereinstimmungen mit den Prinzipien der Kindertheologie auf. „Auch der große Erfolg der Kindertheologie passt zur religionspädagogischen Wende vom Bezeugen zum Beobachten. Denn auch der Kindertheologe kann sich zunächst einmal darauf beschränken, Kinder zu eigenen Artikulationen eines Problems bzw. einer ‚Antwort' zu ermutigen, Einstellungen zu erheben, Gespräche zu moderieren. Wie der Empiriker wendet er sich den religiösen Vorstellungen *anderer* zu. Von seinen eigenen Vorstellungen und Einstellungen kann er dabei weitgehend absehen. Wenn er sich ‚einbringt', dann altersgerecht und mit Rücksicht auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler/innen; seine eigene Sicht, seine eigene ‚confessio', kann darüber zurücktreten. Er beobachtet und unterstützt die gedanklichen Produktionen der Kinder, die Plausibilität *seiner* Vorstellungen steht (meist) nicht direkt infrage." (Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München: Kösel 2012, 40f.).

301 Vgl. Hülst, Dirk ([2]2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 52–77, 52f.

302 Vgl. Qvortrup, Jens (Hg.) (1993): Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project: international conference Billund, Denmark, 24–16 September 1992. Vienna: European Centre of Social Welfare Policy and Research.

303 Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 238.

304 Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4, 459.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

des Kindes festgeschrieben ist. So ist in den Artikeln 12[305] bis 17[306] das Recht der Kinder auf Partizipation verankert.[307] Mit dem Beschluss des Bundesverfassungsgesetzes über die Rechte von Kindern 2011[308] ist der Staat Österreich verpflichtet, Meinungen des Kindes in allen Angelegenheiten, die es betreffen, zu berücksichtigen,[309] was in Artikel 4 des Bundesverfassungsgesetzes zum Ausdruck kommt: „Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise."[310] Kinder sind in der Lage, sich zu Themen Meinungen zu bilden, was in mehreren Studien belegt wird.[311] Kinder können über ihre Kindheit Auskunft geben, wobei Kindheit immer im gesellschaftlichen Zusammenhang gedacht werden muss. Warum es wichtig ist, Kindern zuzuhören, wird von Thomas Nigel dreifach begründet: Kinder haben ein Recht, gehört zu werden, es ist gut für die Kinder und es führt zu besseren Entscheidungen.[312] Die „volle Beteiligung [der Kinder] am kulturellen und künstlerischen Leben" sowie „die Bereitstellung geeigneter und gleicher

305 „(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden." (Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention).

306 „Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben. […]" (Übereinkommen über die Rechte des Kindes samt Vorbehalten und Erklärungen. In: BGBl. Nr. 7/1993, Artikel 17).

307 Convention on the Rights of the Child, 1989.

308 Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. In: BGBl. I, Nr. 4/2011.

309 Ein Überblick über die Ratification, Acceptance(A), Accession(a), Succession(d) der UN-Kinderrechtskonvention der Staaten ist auf folgender Homepage gegeben: United Nations. Treaty Collection, http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en [21.07.2015].

310 Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern, Artikel 4.

311 World Vision Kinderstudie http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2013.php [16.07.2015]; Haug, Lena (2011): Junge StaatsbürgerInnen. Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

312 Nigel, Thomas (2001): Listening to Children. In: Foley, Pam/Roche, Jeremy/Tucker, Stanley (Hg.): Children in Society. Contemporary Theory, Policy and Practice. The Open University, 104–111, 104.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung […]“[313] wird im Artikel 31 zu sichern versucht.

Aus der Bedeutung, die der Sicht der Kinder[314] und der Lebensphase Kindheit zukommt, ergeben sich Konsequenzen für den Forschungsprozess. „Die Erforschung der Sicht der Kinder auf ihre eigene Lebenswelt und auf die Welt der Erwachsenen“ ist nach Fuhs „eine forschungstheoretische Notwendigkeit geworden, da sich herausgestellt hat, dass Kinder oft andere Denk- und Erfahrensweisen, andere Interessen und einen anderen Geschmack als Erwachsene haben.“[315] Zugleich ist sie „Ausdruck eines gewandelten sozialen und politischen Kindheitsverständnisses, das nicht erst seit der UN-Kinderrechtskonvention den Kindern eine eigene kindgerechte Partizipation an allen gesellschaftlich relevanten Bereichen zugesteht.“[316] Es reicht nicht aus, kindliche Bedürfnisse aus der Sicht der Erwachsenen festzulegen, sondern Kinder sind im Forschungsprozess als Menschen mit eigenem Recht anzusehen.

5.1 Drei Ebenen der Anerkennungsprozesse

Die Anerkennungsprozesse beinhalten drei Ebenen. Bei der Egalitären Anerkennung wird jedes Kind als Subjekt, als eigenständige Person ernstgenommen, anerkannt und hat grundsätzlich das gleiche Recht, im Forschungsprozess gehört zu werden.

> „Wenn die Erwachsenen die Kinder lassen und wenn sie selbst hinsehen, können sich Angehörige beider Generationen, aber schon Angehörige der gleichen Generation gegenseitig erblicken. Sie erkennen sich wechselseitig als sich Anschauende an. In dieser Perspektive werden Kinder und Erwachsene in einer ‚symmetrisch‘ genannten Beziehung der egalitären Anerkennung sichtbar, die auf elementaren Gleichheiten beruht: Beide sind Menschen, die sich im Blickkontakt von gleich zu gleich treffen, beide sind verletzliche Wesen, beide bedürfen der Nahrung und der anderen Menschen, beide wurden geboren, beide werden sterben.“[317]

313 Übereinkommen über die Rechte des Kindes samt Vorbehalten und Erklärungen. In: BGBl. Nr. 7/1993.

314 Das vorherrschende Bild vom Kind in einer Gesellschaft spiegelt sich auch in den Bildern von Kindern in der Kunst wider (vgl. Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

315 Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 80–103, 82.

316 Ebd.

317 Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas: Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 15–34, 19.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Sowohl der forschenden Person als auch dem Kind kommen die gleiche Würde und, mit dieser verbunden, die gleichen Rechte zu. Dies kann sich im Forschungsprozess in Wertschätzung der Person, deren Aussagen, deren Bedürfnisse, Wünsche, Ängste etc. ausdrücken. Die am Forschungsprozess teilnehmenden Personen befinden sich auf derselben Ebene, auf der Ebene der Würde jeder Person, unabhängig von Leistung, Alter, Status etc. „Die Idee der Anerkennung in demokratischen, egalitären Verhältnissen zeichnet sich durch eine Balance wechselseitiger Anerkennung aus, die darauf beruht, dass beide ‚x' und ‚y' sich selbst und die andere Person anerkennen."[318]

Die differenzierende Anerkennung zeigt sich folgendermaßen: Wenn gegenseitiges Kennenlernen stattfindet, lernen sich die an der Interaktion Beteiligten trotzdem nie vollständig kennen, da der andere immer unbestimmbar und unbekannt bleiben wird. Lässt sich der Forschende tatsächlich auf Kindheitsforschung ein, sind sowohl der Prozess des Forschens als auch das Ergebnis des Forschungsprozesses nicht vorhersagbar, nicht im Voraus bestimmbar. Wie auch pädagogisches Handeln oftmals andere Wirkungen zeigt als erwartet, so kann auch der Prozess der Forschung andere Situationen und Ergebnisse mit sich bringen, wenn die forschende Person diesen gegenüber offen ist und möglichst unvoreingenommen bzw. im Bewusstsein der Vorannahmen, in den Forschungsprozess tritt. Wird die Verschiedenheit jedes Kindes ernst genommen, kann nicht auf Sicherheiten zurückgegriffen werden, sondern jeder Forschungsprozess bedeutet ein Wagnis. „Ungewissheit gehört mit zur Struktur der Anerkennung."[319] Die Annahme, dass Verschiedenheit normal ist,[320] gilt auch als Voraussetzung in der Kindheitsforschung. Im Forschungsprozess erfolgt eine Konfrontation mit dem Gegenüber und dessen Anderssein. Die Anerkennung ist „auf Heterogenes, also auf Verschiedenes, Veränderliches, Unbekanntes und Unvorhersehbares" bezogen.[321]

Neben der Unterschiedlichkeit der Kinder, wodurch jeder Forschungsprozess ein Wagnis mit offenem Ausgang darstellt, darf auch die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern im Forschungsprozess nicht nivelliert werden.

---

318 Prengel, Annedore (2007): „Ohne Angst verschieden sein?" – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, 204.

319 Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas: Integrationspädagogik im Diskurs, 16.

320 Das Werk „Pädagogik der Vielfalt" von Annedore Prengel erschien 1993, die dritte Auflage 2006. Das 1994 stattfindende 4. Würzburger Symposium trug den Titel „Normal ist, verschieden zu sein" und der Dokumentationsband erschien im selben Jahr. Der Ausdruck kommt aus der damals so benannten Heil- und Sonderpädagogik. „Es ist normal, verschieden zu sein" war der Titel der Ansprache des damaligen deutschen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, 1. Juli 1993, Gustav-Heinemann-Haus in Bonn.

321 Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs, 20.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Falls es zutrifft, dass Kinder anders sind, bedeutet der Umgang mit Kindern Umgang mit Andersheit. Andersheit kann faszinierend sein und als Bereicherung erlebt werden, sie kann befremdend wirken und als Bedrohung erfahren werden, sie kann lästig sein oder entlastend wirken gegenüber der Last des eigenen Daseins."[322]

Diese Differenz prägt als Grundannahme die theoretische und methodische Ausgestaltung der Kindheitsforschung. Werden Kinder im unterscheidenden Vergleich zu den Erwachsenen definiert,[323] gelten sie als unfertige Erwachsene und nicht als eigenständige Subjekte in ihrer eigenen Lebensphase. Die Differenz, die zwischen Erwachsenen und Kindern besteht, gilt es anzuerkennen, ohne die Kinder auf das Kindsein festzuschreiben, das die Erwachsenen selbst erlebt oder sich in den eigenen Vorstellungen zurechtgerückt haben. Anerkennung der Differenz, die durch die Generationenverhältnisse besteht, beinhaltet Anerkennung des Kindes im jeweiligen Kindsein und erfordert Offenheit und Unvoreingenommenheit, um die Sichtweise der anderen Person kennenzulernen. Begibt sich die Forschende oder der Forschende mit Vorannahmen über das Kindsein oder den Ausgang der Forschung in den Forschungsprozess, kann dies das Antwortverhalten des Kindes in Richtung Gefälligkeit verfälschen. Die unterschiedlichen Rollen von Kindern und Erwachsenen müssen reflektiert werden. Erwachsene sind weitaus autonomer und die Kinder abhängiger bei der Gesprächsführung. Gegenüber fremden Interviewerinnen und Interviewern kann bei Kindern Scheu auftreten. Kinder können die besondere Struktur der Interviewsituation nicht unbedingt einordnen.

Die differenzierende Anerkennung zwischen Erwachsenen und Kindern führt zur Anerkennung des Abhängigkeits- und Hierarchieverhältnisses, das in Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen mitschwingt.

> „Wenn die Beziehung möglich werden soll, muss die ältere Generation anerkennen, dass das Kind weitgehend von ihr abhängig ist, dass sie sehr weitreichende Macht über das Kind hat und dass sie Verantwortung für weite Teile seines Lebens übernehmen muss. Das Kind muss Nahrung und alle anderen Versorgungen annehmen, muss auf irgendeine unbewusste Weise die Erwachsenen als bestimmende Mächtige und als Gebende anerkennen, um überhaupt weiter existieren und aufwachsen zu können."[324]

Ebenso wie im pädagogischen Geschehen Abhängigkeitsverhältnisse bestehen, sind auch Beteiligte im Forschungsprozess voneinander abhängig. Besonders im Forschungsprozess mit Kindern ist das Bewusstsein über die vorhandenen Hierarchien und Abhängigkeiten von großer Relevanz, da Kinder Erwachsene häufig in einem

322 Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, 11.

323 Vgl. Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 80–103, 84.

324 Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs, 20.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

pädagogischen Rahmen erleben, der von Hierarchien geprägt ist[325] und Kinder auf „Schutz, Versorgung und Unterstützung“[326] durch Erwachsene angewiesen und somit von diesen abhängig sind. Alle Forschungsprozesse, bei denen Interaktionen mit Kindern stattfinden, sind Austauschbeziehungen, die

> „als soziale Beziehungen immer auch Machtanteile enthalten und Effekte des Einmischens auf das ausstrahlen, was gehandelt bzw. kommuniziert werden soll. Je nachdem, welches Verständnis, Vertrauen und welche Deutung die angesprochenen Subjekte der Person und den Intentionen der InterviewerInnen entgegenbringen (Kontextualisierung, Situationsdeutung), werden ihre Thematisierungsbereitschaft und ihre Antworten in größeren oder geringeren Nuancen variieren.“[327]

Die Transparenz und Anerkennung der vorhandenen Hierarchie kann zu einem ehrlichen Forschungsprozess beitragen. Annedore Prengel fragt „nach einer Möglichkeit, hierarchische Überlegenheit und Unterlegenheit im Kontext von Egalität und Heterogenität demokratiekompatibel anzuerkennen.“[328] Auch wenn qualitativ-empirische Studien in einem partnerschaftlichen Verhältnis in einer wertschätzenden, anerkennenden Atmosphäre stattfinden, bleibt Hierarchie vorhanden, die den Gesprächsverlauf und die Rollen der Gesprächspartnerinnen und -partner beeinflusst.[329] Dieser Einfluss ist als möglicher Faktor für das Verhalten während des gesamten Forschungs- und Auswertungsprozesses zu berücksichtigen. Eine Forschungssituation wird immer asymmetrisch bleiben, da die Personen mit unterschiedlichen Zielen und mit unterschiedlichem Vorwissen in Interaktion treten. Die Forschenden bestimmen meistens das Setting der Forschungssituation, was sich auf das Machtverhältnis zwischen den beteiligten Personen auswirken kann. Im Anerkennungsverhältnis lässt sich Macht nie vollkommen vermeiden, denn auch wenn eine forschende Person eine andere Person als jemanden anerkennt, beispielsweise als Kind, gesteht sie sich selbst die Macht zu, dieses anzuerkennen, d. h. das Kind als Kind anzuerkennen, und stellt sich in diesem Vollzug über das Kind. Bezogen auf die Machtdimension der Anerkennung[330] gilt es,

---

325 Vgl. Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 80–103, 91.

326 Zeiher, Helga (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter?, 7–27, 8.

327 Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 52–77, 67.

328 Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs, 22.

329 Vgl. Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 22–35, 29.

330 Vgl. Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 35–87, 63–72.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sich dieses unterschwelligen Machtverhältnisses bewusst zu werden und es zu thematisieren. Auch wenn dadurch die Hierarchie, die durch das Generationenverhältnis und das unterschiedliche Maß an Wissen über den Forschungsprozess nicht ausgeglichen wird, kann die Offenheit, eigene Positionen darzulegen und zu diesen zu stehen, eine gegenseitige Anerkennung in Verschiedenheit ermöglichen.

> „Es kann nicht von der Wiedergabe einer ‚Perspektive der Kinder' gesprochen werden, nur weil die Beforschten selbst zu Wort kommen. Immer ist zu berücksichtigen, dass erwachsene Forschende und beforschte Kinder aufeinander treffen und gemeinsam eine generationale Ordnung herstellen, die zum Ausgangspunkt von Kindheit und der Beschreibung von Kindern gemacht werden muss."[331]

Da es nicht ausreicht, Kinder zu Wort kommen zu lassen, sondern die kontextuellen und persönlichen Faktoren des Kindes und der Forscherin oder des Forschers eine wesentliche Rolle spielen, ist zu überlegen, wie Kindheitsforschung bestmöglich gestaltet sein kann, damit Kinder ihren Meinungen, Wünschen und Interessen Ausdruck verleihen und in ihrem Kindsein gehört werden können.

> „Der Erfolg von Kindheitsforschung im beschriebenen Sinn hängt demnach insbesondere davon ab, dass (erwachsene) Forscher/innen die (manifesten) Äußerungen von Kindern ‚verstehen' und die darin enthaltenen (nicht selten latenten) Aspekte ihres Lebenshintergrunds in einer angemessenen Deutung entsprechend der Forschungsfragestellung interpretierend herausarbeiten."[332]

5.2 Methodische Zugänge in der Kindheitsforschung

In qualitativ-empirischen Untersuchungen der Kindheitsforschung werden verschiedene Methoden eingesetzt,[333] wobei die Methodendiskussion in der Kindheitsforschung nicht abgeschlossen ist.[334]

Bedeutend für Forschung mit Kindern sind eine tolerante, sanktionsfreie Atmosphäre und ein wertschätzender Umgang miteinander. „Eine bestimmte Atmosphäre

331 Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 22–35, 24.

332 Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 52–77, 54.

333 Für einen Überblick zur Methodenfrage in der Kindheitsforschung vgl. beispielsweise: Heinzel, Friederike (Hg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung.

334 Forschung mit Kindern ist immer auch Methodenforschung, „die – vor dem Hintergrund der sich wandelnden Kinder- und Erwachsenenkultur – methodische Anforderungen und Vorgehensweisen neu entwickelt, evaluiert und kritisch diskutiert" (Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 80–103, 93) wird. Es gibt eine Vielzahl an methodischen Überlegungen, wobei die gegenwärtige Kindheitsforschung auch die Forschung nach geeigneten Methoden einschließt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

entsteht dadurch, dass alle Beteiligten eine gemeinsame Haltung gegenüber dem einnehmen, was sie tun. In dem Begriff ‚Haltung' stecken sowohl leibliche Momente, wie Momente der Deutung der Situation."[335] Von Vorteil ist es, wenn Orte für die Forschung gewählt werden, die den Kindern bekannt sind, und wenn die Kinder mit der forschenden Person vertraut sind.

> „Die Atmosphäre und damit die Situation wird mitbestimmt durch Körperhaltung, durch Mimik und Gestik, durch die Stimmlage, die Stimmhöhe, die Redegeschwindigkeit usw. Aber auch durch Erwartungen, die wiederum durch einen kulturellen Lernprozess erzeugt sind, die mit bestimmten Situationen verbunden werden. – Situationen beruhen auf einer Kultur des Umgangs mit Dingen und Menschen."[336]

Bedingungen des äußeren Settings, die das Verhalten der Kinder während der Erhebung beeinflussen können, sind physikalische Eigenschaften der Umgebung wie Gebäude, Einrichtung, Licht, die Gestaltung der äußeren Untersuchungssituation wie die Ablenkung durch Spielzeug, soziale Charakteristika der Umgebung wie Vertrautheit mit der forschenden Person, Anwesenheit anderer Personen, und der subjektive Eindruck, den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit darzustellen und beobachtet zu werden.[337]

Die Möglichkeit der Empathie kann Forscherinnen und Forscher dazu befähigen, sich bereits vor der Forschung in die kindliche Perspektive zu versetzen, wobei dies aufgrund der eigenen Lebensgeschichte und des Andersseins des Kindes nie vollständig erfolgen kann. Es wäre auch hilfreich, wenn bekannt ist, wie Kinder Forscherinnen und Forscher und den Forschungsprozess interpretieren. Kinder dürfen weder unter Druck gesetzt, geängstigt oder zu Antworten gezwungen werden. Kindheitsforschung kann auf verschiedene Untersuchungsergebnisse zurückgreifen, beispielsweise stellten Kelsey Moore, Victoria Talwar und Sandra Bosacki im Anschluss an ihre Studie „Canadian children's perceptions of spirituality: diverse voices" Limitierungen des Untersuchungsdesigns fest und brachten Vorschläge für zukünftige Forschungsvorhaben.

> „Although the interviews were designed to flow like a natural conversation and the researcher engaged with children candidly and warmly, children may have felt the need to please the researcher by answering questions in a prescribed manner or sensed a power differential between themselves and the researcher."[338]

335 Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 116–134, 132.

336 Ebd.

337 Vgl. Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, 396–413.

338 Moore, Kelsey/Talwar, Victoria/Bosacki, Sandra (2012): Canadian children's perceptions of spirituality: diverse voices. *International Journal of Children's Spirituality 17*(3), 217–234, 231.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Beim Untersuchungsdesign sind die Frage der Gefälligkeit mitzubedenken und das Ausmaß, in welchem Kinder mit ihren Antworten der forschenden Person gefallen wollen, zu minimieren. Bedeutend ist die Art, wie Kindern Fragen gestellt werden, Suggestivfragen sind wegen der hohen Beeinflussung der Antworten zu vermeiden, was sich an Zeuginnen- und Zeugenaussagen der Kinder vor Gericht bestätigt, wo besagt wird, „dass selbst drei- bis fünfjährige Kinder zuverlässige Zeugen vor Gericht sein können, sofern man sie vor Suggestivfragen schützt. Zwar vergessen sie oft Einzelheiten der Ereignisse, aber das, was sie sagen, ist meistens korrekt […].“[339] Je jünger die Kinder sind, desto anfälliger sind sie auf Suggestivfragen, besonders wenn immer wieder nachgefragt wird, und desto verzerrter ist ihre Erinnerung in Richtung der Fragesuggestion.[340] „It is our task as researchers, from both practical and ethical considerations, to ensure that we ask the right questions in our studies, those which are important, and that we conduct our research in a manner that optimizes the opportunity for children's perspectives to be listened to – and heard.“[341] Damit Kinder tatsächlich an Forschung partizipieren, ist ein Untersuchungsdesign zu wählen, durch welches zum Ausdruck kommen kann, was Kinder tatsächlich beschäftigt und die Beeinflussung durch die forschende Person minimiert, wenn dies auch, aufgrund der bestehenden Hierarchie, selten völlig verhindert werden kann. „Bei der Frage, ob wir Kinder verstehen, geht es darum, wie den erhobenen ‚Daten‘ Sinn verliehen und wie Sinn rekonstruiert wird. Auch Kinder als Mitglieder der Gesellschaft handeln, indem sie soziale Situationen interpretieren.“[342] Mögliche unbewusste Vorstellungen der forschenden Person über das Kind oder den Forschungsprozess können das Antwortverhalten im Sinne von Übertragung und Gegenübertragung der befragten Person beeinflussen.[343] Um sich dieser Situation und möglicher Einflüsse auf die Untersuchungsergebnisse bewusst zu sein, bedarf es während des gesamten Forschungsprozesses reflexiver Elemente, die sich sowohl auf die Situation als auch auf die Beziehung der in den Forschungsprozess involvierten Personen bezieht. Da eine Person Voreinstellungen, möglicherweise auch Vorurteile in der Forschenden oder dem Forschenden wachrufen kann, ist die Reflexion der eigenen Vorstellungen und der eigenen Gefühle wesentlicher Bestandteil, um für eine Begegnung mit der anderen Person offen zu sein und möglichst reliabele und valide Ergebnisse zu erzielen. „Adults need to rethink

339 Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy ([3]2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Auflage herausgegeben von Sabina Pauen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag [2005], 5.

340 Vgl. ebd.

341 Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (2000): Emerging Issues. In: Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (Hg.): Researching children's perspectives. Buckingham/Philadelphia: Open University, 189–197, 192.

342 Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 22–35, 31.

343 Vgl. Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 52–77, 68.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

their categories of children when undertaking research as well as when planning and implementing interventions."[344]

Es wäre eine Illusion zu glauben, sich von jeglichen Voreinstellungen vollkommen distanzieren zu können, allerdings bedarf es des Bewusstseins, diesen zu unterliegen und dies im Forschungsprozess mitzubedenken. Es gilt, „produktiv mit der Tatsache umzugehen, dass jede Forscherin und jeder Forscher Vorwissen, Vorannahmen und Vorurteile in seine Forschung einbringt. Es geht nun darum, diesen Vorgang nicht zu verleugnen, sondern methodisch zu kontrollieren."[345]

Methodisch lässt sich die vorhandene Hierarchie zwischen Erwachsenem und Kind durch Gruppendiskussionen schwächen, in denen Kinder zahlenmäßig überwiegen, allerdings beeinflussen sich die Kinder in ihren Antworten gegenseitig, weshalb dabei kollektive und konjunktive Erfahrungen und Orientierungen zum Ausdruck kommen. Die Ethnographische Feldforschung bemüht sich, bei den Kindern selbst bezüglich ihrer eigenen Lebenswelt anzuknüpfen. Es werden Methoden wie die Teilnehmende Beobachtung, die Dokumentenanalyse und Befragungen in der alltäglichen Umwelt eingesetzt, um „die alltagskulturellen Praktiken der Kinder zu erfassen und die subjektiven Bedeutungen der kindlichen Lebenswelten zu entschlüsseln."[346] Bei der Teilnehmenden Beobachtung sind die Forscherinnen und Forscher am Geschehen mitbeteiligt, gestalten dieses mit, beeinflussen auch das Handeln der Kinder und wählen die beobachteten Situationen aus, weshalb ein Sachverhalt nicht neutral beschrieben werden kann. Kinder haben ein Recht zu erfahren, was die Beobachtenden vorhaben und wer diese sind. Ethnographische Beschreibungen werden häufig durch Videoaufzeichnungen ermöglicht. Anhand von Videobeobachtungen lässt sich das Performative des Handelns von Kindern wie Körperlichkeit oder Theatralität berücksichtigen.[347] Filmaufnahmen hängen von der Auswahl der Filmenden ab, wodurch eine Szene ausschließlich aus der gewählten Perspektive sichtbar wird. Bei der Teilnehmenden Beobachtung wird die Unterschiedlichkeit der Rollen von den an der Interaktion Beteiligten anerkannt.

> „Teilnahme im Rahmen Teilnehmender Beobachtung bedeutet damit, Teil der Kultur zu werden. Der Forscher bleibt dennoch ein anderer als die anderen, eben ein akzep-

344 West, Andy/O'Kaine Claire/Hyder, Tina (2008): Diverse childhoods: Implications for childcare, protection, participation and research practice. In: Leira, Arnlaug/Saraceno, Chiara (Hg.): Childhood: Changing Contexts. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 268–292, 288.

345 Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 116–134, 123.

346 Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 80–103, 82.

347 Vgl. Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 22–35, 29.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tierter Beobachter. Er wirkt mit bei der Aushandlung von Bedeutungen. Der Forscher muss aus dieser Sicht nicht wie ein Einheimischer handeln können."[348]

Auch kindspezifische Kommunikationsformen wie Zeichnungen, Rollenspiele, Traumreisen, Gespräche mit einer Handpuppe,[349] Spiele und Aussagen in spontanen Gesprächssituationen[350] sind eine Ausdrucksform der Kinder, die einen Einblick in die Perspektive der Kinder geben können. Fokusgruppen sind in der Forschung mit Kindern eine gern gewählte Methode, allerdings ist diese nicht bei allen Kindern beliebt, weshalb es sinnvoll sein kann, über die Kinder nachzudenken, die an der Forschung partizipieren und in Hinblick auf die Kinder Entscheidungen über die Kommunikationsform zu treffen. „You may find it more useful to think about the particular children you are engaging with – the communication forms they like to use, the contexts in which they are, their own characteristics."[351]

Die Fragen, die die Erwachsenen beschäftigen, sind möglicherweise nicht die Fragen der Kinder, wobei die Fragen der Kinder aber ebenso bedeutend sind. „It is all too easy for adults to concentrate on getting the answers to the questions that concern them without considering that a child may have other issues to discuss that may be equally, if not more important."[352] Robert Coles beschreibt ein Gespräch mit Anna Freud, das gut die Herausforderungen und die Chancen der Kindheitsforschung beschreibt:

> „Sie wußte, wie entmutigend es sein kann, wenn man mit einer ausgearbeiteten Kette von Fragen im Kopf vor einem Kind sitzt, das sich nicht im geringsten dafür interessiert und hinter der Maske von Höflichkeit oder Charme nichts als Rückzug vor dem allzu aufdringlichen Erwachsenen im Sinn hat. Sie wußte auch, daß es wiederum Kinder gibt, die eher allzu bereitwillig und mitteilsam sind und die auf jedes Thema anspringen, das von jemandem angeboten wird, der mit Fragen, Papier, Mal- und Zeichenstiften bewaffnet zu ihnen kommt, ob Lehrer oder Arzt. An jenem Tag führte sie mir dies alles sehr deutlich vor Augen, wobei sie sich zu eigenen Fehlern bekannte, aber auch von Erfolgen berichtete – alles, um zu unterstreichen, wie wichtig es in einer Studie über die religiöse Gedankenwelt junger Menschen sein würde, keine vorgefaßte Meinung zu haben, sondern zuzulassen, daß die Kinder ‚die Gelegenheit so nützen, wie

348 Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 116–134, 130.

349 Eine empirisch-qualitative Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt mit Kindern zum Thema Tod hat Eva Hoffmann vorgelegt, in der die Kinder anhand eines Gesprächs mit einer Handpuppe ins Gespräch kommen, vgl. Hoffmann, Eva (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten?.

350 Vgl. Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit, 25.

351 Tisdall, E. Kay M./Davis, John/Gallagher, Michael (2009): Introduction. In: Tisdall, E. Kay M./Davis, John/Gallagher, Michael: Researching with Children and Young People. Research Design, Methods and Analysis. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE, 1–10, 7.

352 Nigel, Thomas (2001): Listening to Children. In: Foley, Pam/Roche, Jeremy/Tucker, Stanley (Hg.): Children in Society, 104–111, 109.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sie es wollen‘. Sie vertrat wieder einmal ihre weithin bekannte Überzeugung, daß die ‚direkte Beobachtung‘ unbedingt der theoretischen Klassifizierung vorangehen sollte, während letztere ein – wie sie es nannte – ‚späteres Stadium‘ des Forschungsvorhabens charakterisierte. ‚Ich denke oft‘, fuhr Anna Freud fort, ‚daß die konzeptionelle Bearbeitung unserer Forschungsdaten später am Schreibtisch viel schwieriger ist als in dem Moment, wo wir mit den Kindern beisammen sind und ihnen Fragen stellen.‘ Sie machte eine Pause und fügte dann die wunderbare Erklärung hinzu: ‚Vielleicht, weil sie dann [wenn wir unsere Ergebnisse zusammenfassen] nicht mehr da sind, um uns zu helfen!‘“[353]

353 Coles, Robert (1992): Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder. Aus dem Amerikanischen von Almuth Dittmar-Kolb. Hamburg: Hoffmann und Campe. Die Einfügung in eckiger Klammer befindet sich auch im Originaltext. (Originalausgabe: The Spiritual Life of Children, Boston: Houghton Mifflin Company 1990).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil III: Methodologische Zugänge der Studie

1. Qualitativ-empirische Forschung

Das Interesse der Religionspädagogik ist es, sich sowohl auf hermeneutische als auch auf empirische Weise mit den verschiedenen Problemstellungen der jeweiligen Kontexte und Biographien der Menschen zu beschäftigen.[354]

> „Der Gegenstandsbereich der Praktischen Theologie ist die ‚religiöse Praxis' und um diesen Gegenstand zu verstehen und zu erklären, bietet sich die empirische Methodologie an. Dahinter steht die Vorstellung, dass auch die religiöse Praxis wie ein Text ist, den es mit Hilfe angemessener Methoden zu entschlüsseln gilt."[355]

In dieser Studie wird anhand der qualitativ-empirischen Zugangsweise[356] die Lebenswelt Kindergarten näher in den Blick genommen, wobei das Interesse den Kindern und der Organisation Kindergarten gilt. „Das religionspädagogische Interesse an heutigen Erfahrungen konvergiert mit der Zielsetzung qualitativ-empirischer Forschung, subjektiv erlebte und gedeutete Wirklichkeit nachvollziehend zu begreifen."[357]

1.1 Prinzipien qualitativ-empirischer Forschung

> „Der rasche soziale Wandel und die resultierende Diversifikation von Lebenswelten konfrontieren Sozialforscher zunehmend mit sozialen Kontexten und Perspektiven, die für sie so neu sind, dass ihre klassischen deduktiven Methodologien – die Fragestellungen und Hypothesen aus theoretischen Modellen ableiten und an der Empirie überprüfen – an der Differenziertheit der Gegenstände vorbeizielen. Forschung ist dadurch in stärkerem Maß auf induktive Vorgehensweisen verwiesen: Statt von Theorien und ihrer Überprüfung auszugehen, erfordert die Annäherung an zu unter-

354 Vgl. Mette, Norbert (2006): Religionspädagogik, 159f.

355 Ziebertz, Hans-Georg (2011): Vorwort. In: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen. Berlin: LIT, 3–4, 3.

356 Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zu qualitativer Forschung finden sich in der Zeitschrift für Qualitative Forschung. Die ZQF-Zeitschrift für qualitative Forschung (früher ZBBS, Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung) wird vom Zentrum für Qualitative Bildung-, Beratungs- und Sozialforschung herausgegeben und führt konzeptionelle Ansätze und Resultate der qualitativen Forschung zusammen (Zeitschrift für qualitative Forschung, http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf [21.07.2015]).

357 Porzelt, Burkard (2000): Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster: LIT, 63–81, 78.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> suchende Zusammenhänge ‚sensibilisierende Konzepte', in die – entgegen einem verbreiteten Missverständnis – durchaus theoretisches Vorwissen einfließt."[358]

„Qualitative research is a field of inquiry in its own right."[359] Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung sind die „Offenheit", die „Forschung als Kommunikation", der „Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand", die „Reflexivität von Gegenstand und Analyse", die „Explikation" und die „Flexibilität".[360] Die Grundhaltung der Offenheit beinhaltet, gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden aufgeschlossen zu sein. Qualitativer Sozialforschung kommt häufig eine explorative Funktion zu und auf Hypothesenbildung vor der Untersuchung wird verzichtet.[361] „Qualitative Sozialforschung versteht sich im Gegensatz zur quantitativen Vorgehensweise nicht als Hypothesen prüfendes, sondern als Hypothesen generierendes Verfahren."[362] Wird Forschung als Kommunikation gesehen, gehen soziale Phänomene prozesshaft vor sich.[363] Diese Prozesshaftigkeit betrifft sowohl den Forschungsakt als auch den Forschungsgegenstand. Qualitative Sozialforschung ist primär an „Deutungs- und Handlungsmuster" interessiert, „die eine gewisse kollektive Verbindlichkeit besitzen".[364]

> „Muster des Agierens und Interpretierens […] werden von den sozialen Akteuren konstituiert, so wie diese mit Hilfe der Deutungs- und Handlungsmuster die soziale Wirklichkeit schaffen. Diesen Konstitutionsprozeß von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären ist *das* zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung und der sie begründenden interpretativen Soziologie."[365]

Jede Bedeutung verweist reflexiv auf das Ganze und „das Verständnis von Einzelakten" setzt „das Verständnis des Kontextes" voraus, was bedeutet, dass „*Sinnkonstitu-*

358 Flick, Uwe ([5]2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [[1]1995; überarbeitete und erweiterte Neuausgabe 2007], 23.

359 Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. ([4]2011): Introduction. Disciplining the Practice of Qualitative Research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE, 1–19, 3 [Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE].

360 Lamnek, Siegfried ([5]2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz [1988], 19–25. Da in manchen Bereichen das 1995 herausgegebene Buch von Lamnek ausführlicher ist, wird teilweise auch aus diesem zitiert, vgl. Lamnek, Siegfried ([3]1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1. Methodologie. Weinheim: Beltz [1988].

361 Lamnek, Siegfried ([5]2010): Qualitative Sozialforschung, 20.

362 Ebd.

363 Vgl. ebd., 21.

364 Ebd.

365 Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1, 24f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tion und *Sinnverstehen*" zirkulär sind.[366] Mit Explikation ist die Erwartung an Sozialforscherinnen und -forscher gemeint, „die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit wie möglich offen zu legen".[367] Qualitative Forschung ist von einer flexiblen Vorgehensweise geprägt, wodurch es möglich ist, „sich an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen".[368] Qualitative Sozialforschung zeichnet sich durch „besonders große Flexibilität" aus.[369]

> „Qualitative inquiry seeks to discover and to describe in narrative reporting what particular people do in their everyday lives and what their actions mean to them. It identifies meaning-relevant *kinds* of things in the world – kinds of people, kinds of actions, kinds of beliefs and interests – focusing on differences in forms of things that make a difference for meaning."[370]

Eine Herausforderung der qualitativen Methodologie liegt in der Verständigung über gemeinsame Standards.[371] Qualitative und quantitative Forschung unterscheiden sich in ihren empirischen Zugängen zu den Erfahrungsdaten.[372] Die Kommunikation ist bei quantitativen Methoden standardisiert und die Erfahrungs- und Beobachtungskategorien sind klar definiert. Bei den qualitativen Verfahren ist entscheidend, „dass den unterschiedlichen Relevanzsystemen von Forschern und Erforschten systematisch und in kontrollierter Weise Rechnung getragen wird."[373] Um zu einer Verständigung zwischen quantitativer und qualitativer Methodik beizutragen, wenden Przyborski und Wohlrab-Sahr die „klassischen" Gütekriterien der quantitativen Forschungen in modifizierter Form auf qualitative Forschung an.[374] „Qualitative Methoden sind insofern valide, als sie an die Common-Sense-Konstruktionen der Untersuchten anknüpfen und auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen."[375] Reliabilität wird bei qualitativen Methoden „durch den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der herausgearbeiteten Strukturen und durch das systematische Einbeziehen und Explizieren alltäglicher Standards der Kommunikation"[376] gesichert. Indem Schritte der Erhebung und der Auswertung formalisiert und standardisiert werden, wird die intersubjektive Über-

366 Ebd., 25.
367 Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung 23.
368 Ebd., 24.
369 Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1, 27.
370 Erickson, Frederick ([4]2011): A history of qualitative inquiry in social and educational research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Research, 43–59, 43.
371 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag, 21.
372 Vgl. ebd.
373 Ebd., 22.
374 Vgl. ebd., 21–28.
375 Ebd., 24.
376 Vgl. ebd., 26.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

prüfbarkeit und somit die Objektivität empirischer Methoden gesteigert.[377] Qualitative Forschung kann als „subjektiv begriffen werden, ohne die Objektivität aufzugeben".[378] Objektivität entsteht „im qualitativen Paradigma eben nicht durch Ausblendung der Subjektivität, sondern durch deren Berücksichtigung."[379] Die Personen, die an der Untersuchung teilnehmen, müssen „mit ihren eigenen Worten zu Wort"[380] kommen.

Das Vorverständnis der forschenden Person gilt es zu reflektieren: So ist ein besonderes Augenmerk auf die Sprache zu legen, da sich die Sprache der untersuchten Person von der Sprache der forschenden Person unterscheiden kann.[381] „Sprache und Handeln stehen in einem direkten Zusammenhang. Erst über das Kennenlernen der spezifischen, für die betreffende Gruppe wichtigen sprachlichen Symbolen läßt sich auch ein Zugang zu ihrem Denken bzw. ihrer Kultur finden […]."[382] Qualitative Forschung ist ein intersubjektiver Prozess, in dem die forschende und die an der Forschung teilnehmende Person sozial konstruierte Wahrheiten produzieren.[383] Es bedarf der Interpretation, um die Aussagen von Personen zu verstehen, „die durch den Menschen interpretierte Welt kann nur der ‚verstehen', der sie ebenso interpretiert".[384] Qualitative Forschung richtet „ihr Augenmerk darauf, *wenige Einzelfälle in ihrer individuellen Komplexität möglichst differenziert und detailliert zu ergründen.*"[385]

> „Die untersuchten Einzelfälle sind als solche individuell und situativ geprägt. Ihre Durchleuchtung bildet jedoch keinen Selbstzweck. Qualitative Forschung zielt letztlich auch auf fallübergreifende Strukturaussagen zum Erleben, Deuten und Handeln bestimmter Personengruppen und Subkulturen. Aus wenigen je für sich untersuchten und miteinander verglichenen Einzelfällen heraus sind solche Strukturaussagen zwar nicht als allgemeingültig beweisbar. Sofern sie jedoch mit methodischer Sorgfalt und inhaltlicher Stimmigkeit belegt und bedacht werden, können sie bei all ihrer Vorläufigkeit und Begrenztheit gegenstandsbezogene Anknüpfungspunkte für eine allgemeine(re) Theorie darstellen. Bevor eine solche Theorie als bewährt gelten kann, muss sie sich durch weitere empirische Befunde korrigieren, modifizieren und vervollständigen lassen."[386]

377 Vgl. ebd., 28.

378 Porzelt, Burkard (2000): Qualitativ-empirische Methoden. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik, 63–81, 78.

379 Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1, 229.

380 Ebd., 240.

381 Girtler, Roland ([3]1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau [1984], 34.

382 Ebd.

383 Vgl. King, Katherine/Hemming, Peter J. (2012): Exploring Multiple Religious Identities through Mixed Qualitative Methods. *Fieldwork in Religion* 7(1), 29–47, 30.

384 Girtler, Roland (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung, 20.

385 Porzelt, Burkard (2000): Qualitativ-empirische Methoden. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik, 63–81, 65.

386 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In qualitativer Forschung wird nach Regeln gesucht, die dem sozialen Handeln zu Grunde liegen. „Das Ziel einer ‚qualitativen' Soziologie oder Ethnologie […] ist es also nicht, menschliches Handeln unter irgendwelche Gesetze zu ordnen, sondern nach jenen Regeln zu suchen, die das soziale Handeln bestimmen."[387] Dies deckt sich mit dem Anliegen der religionspädagogisch orientierten qualitativen Forschung. Diese

> „will ganz nahe an die Subjekte, die Kinder, Jugendlichen, Frauen und Männer herankommen, sie selbst zu Wort kommen lassen, ihnen nicht Kategorien von außen aufdrängen, sondern zuhören, auf ihre Geschichten, Erfahrungsberichte, Wahrnehmungen, Interpretationen, Bilder etc. achten, um so ihre subjektiven Zugänge zur Wirklichkeit und Religion zu verstehen."[388]

1.2 Datenerhebung

Bei der Feldforschung ist es vor dem Gang in das Feld notwendig, sich mit den Bedingungen des Forschungsfeldes vertraut zu machen, sowie sich mit der eigenen Rolle als forschende Person in diesem Forschungsfeld auseinanderzusetzen.

> „Vor der Erhebung im engeren Sinne gilt es, sich mit den Bedingungen des Forschungsfeldes vertraut zu machen. Die Felderschließung – d. h. die Reflexion über die Bedingungen des Forschungsfeldes und über dessen Ausdehnung – kann unter Umständen den gesamten Forschungsprozess begleiten."[389]

Oftmals kann nicht vor Beginn der Forschung geklärt werden, wer zum Feld gehört, weshalb das Forschungsfeld im Lauf der Forschung teilweise erweitert und neu bestimmt wird.[390] In der Rolle der Forscherin oder des Forschers hat die forschende Person eine für das jeweilige Forschungsfeld adäquate Balance von Distanz und Involviertheit herzustellen.

> „So wie es am Anfang darum geht, Distanz zu überwinden und Vertrauen herzustellen, geht es im Verlauf und am Ende der Forschung vielleicht in sehr viel stärkerem Maße darum, Distanz zu schaffen und Involviertheit zu vermindern. Man wird zweifellos bei jeder Art der Forschung seinen eigenen Weg zwischen beobachtender Distanz und empathischer Nähe suchen müssen."[391]

Die forschende Person nimmt während des gesamten Prozesses im Forschungsfeld die soziale Rolle der Forscherin oder des Forschers ein, die oder „der das Feld irgendwann

387 Girtler, Roland (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung, 35.
388 Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, 25–47, 42.
389 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 40.
390 Vgl. ebd., 42.
391 Vgl. ebd., 45.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wieder verlässt und an anderen Orten neue Forschung betreibt.“[392] Es gilt, mit allen Personen, die mit dem Forschungsfeld verbunden sind, deren Kooperationsbereitschaft zu klären und über die Rolle der forschenden Person und deren Forschungsabsicht zu informieren.[393] Kann der Kontakt mit den Interviewpartnerinnen und -partnern nicht von den Forscherinnen und Forschern selbst hergestellt werden, kommt der Zusicherung von Anonymität besondere Bedeutung zu.[394] Notwendig für die Feldforschung sind eine kommunikative Haltung und Offenheit sowie eine Haltung der Authentizität und des Interesses[395] den Personen gegenüber, die an der Untersuchung teilnehmen. Durch direkten Kontakt mit den Untersuchungssubjekten kann die eigene kommunikative Haltung verdeutlicht werden, die sich in Offenheit gegenüber den Untersuchenden zeigt. Diese beginnt bei der Flexibilität der Terminvereinbarung und kann „unter bestimmten Umständen bis zum Aufgreifen von Vorschlägen im Zusammenhang mit der Erhebungssituation oder im Hinblick auf die Anlage der Untersuchung gehen. Sie geht aber vor allem mit dem Bemühen um Verstehen einher.“[396] Es gilt „dem Befragten aufmerksam zuzuhören und auf seine je persönliche Weise den Redefluss durch ‚mhm‘, Nicken, Lachen, Blickkontakt und dergleichen zu unterstützen.“[397] Die professionelle Forscherinnen- und Forscherrolle zeigt sich in der „Aufrechterhaltung der Spannung zwischen forschender Distanz und empathischer Teilhabe.“[398]

Relevant bei einer phänomenologischen Studie ist, was die Wahrnehmung der forschenden Person wie beeinflusst. Der eigenen Perspektive kommt eine wesentliche Bedeutung zu.[399] Bedeutend ist,

> „während der Forschung nicht nur die Anderen, sondern auch sich selbst zu beobachten, und nicht nur das Verhalten der Anderen, sondern auch die Veränderung der eigenen Position zu protokollieren. Für den Forschungsprozess bedeutet das, sich immer wieder systematisch aus der Rolle des Teilnehmers zu lösen und zum Beobachter zu werden. Dies kann auf der konzeptuellen Ebene in die Forschungsarbeit integriert werden, indem etwa Phasen intensiver Feldforschung mit Phasen distanzierter analytischer Arbeit abwechseln.“[400]

Die Zirkularität des qualitativen Forschungsprozesses zwingt „zu einer permanenten Reflexion des gesamten Forschungsgeschehens und seiner Teilschritte im Licht der anderen Schritte.“[401] Es gilt zu überlegen, welche Art von Datenmaterial durch eine bestimmte Methode erzeugt wird, mit welchem Verfahren das Datenmaterial ausge-

392 Vgl. ebd.
393 Vgl. ebd., 55.
394 Vgl. ebd., 56.
395 Vgl. ebd., 57f.
396 Vgl. ebd., 57.
397 Vgl. ebd., 69.
398 Ebd., 48.
399 Zonne, Erna (2006): Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen, 164.
400 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 47.
401 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 126.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wertet wird und wie die Verwendung einer bestimmten Auswertungsmethode die Art der Ergebnisse beeinflusst.[402]

1.3 Triangulation innerhalb der qualitativen Forschung

Bei der Triangulation werden im Bestreben, die Forschungsfrage zu beantworten, unterschiedliche Perspektiven eingenommen, wobei diese „gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden."[403] Die Triangulation ermöglicht einen Erkenntniszuwachs, sodass beispielsweise „Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als mit einem Zugang möglich wäre."[404] Norman Denzin, der eine systematische Konzeptualisierung der Triangulation vorgelegt hat, nennt vier Basistypen von Triangulation, die Daten-Triangulation, die Investigator- [und Investigatorinnen-]Triangulation, die Theorie-Triangulation und die Methodologische Triangulation[405] und betrachtet diese vorerst als Strategie der Validierung, was er aufgrund geäußerter Kritik an diesem Verständnis ändert und Triangulation[406] als „Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit als Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis […]"[407] bezeichnet.

> „The goal of multiple triangulation is a fully grounded interpretive research approach. Objective reality will never be captured. In-depth understanding, not validity, is sought in any interpretive study. Multiple triangulation should never be eclectic. It cannot, however, be meaningfully compared to correlation analysis in statistical studies."[408]

Die Verwendung von Triangulation erweitert und vertieft die interpretative Basis jeder Studie: „However, its use, when coupled with sophisticated rigor, will broaden, thicken, and deepen the interpretive base of any study."[409] Die Beschränkungen, die sich aufgrund der Verwendung einer Methode oder der Untersuchungsdurchführung durch eine forschende Person ergeben, können durch Triangulation teilweise überwunden

402 Vgl. Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 115.

403 Vgl. Flick, Uwe ([3]2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 12.

404 Ebd.

405 Vgl. Denzin, Norman K. (1989): The research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Prentice Hall 1989, 236–241.

406 Ebd., 235.

407 Flick, Uwe ([9]2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch [2000], 309–318, 311; Denzin, Norman K.: The research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Prentice Hall 1989, 246f.

408 Denzin, Norman K. (1989): The research act, 246.

409 Ebd., 247.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

werden. „By combining methods and investigators in the same study, observers can partially overcome the deficiencies that flow from one investigator or one method.“[410]

Bei der Datentriangulation[411] suchen die forschenden Personen direkt nach verschiedenen Quellen für die Gewinnung von relevanten Daten. Die gewonnenen Daten stammen somit von unterschiedlichen Orten, von unterschiedlichen Zeitpunkten oder von verschiedenen Personen.[412] Die Investigator- [und Investigatorinnen-]Triangulation[413] bedeutet, dass Vorschläge und Interpretationen in Gruppen durchgeführt werden, damit die subjektive Sichtweise der interpretierenden Person erweitert, korrigiert oder überprüft wird.[414] „Investigator triangulation simply means that multiple, as opposed to single, observers are employed.“[415] Bei der Theorie-Triangulation[416] gilt es zu bedenken, dass verschiedenen Methoden unterschiedliche theoretische Grundannahmen zu Grunde liegen, die es zu berücksichtigen gilt, weshalb Denzin nahe legt, Daten anhand unterschiedlicher theoretischer Blickwinkel zu betrachten.[417] Bei der methodologischen Triangulation[418] werden die „within-method“ und die „between-method“ unterschieden. Während bei der within-method beispielsweise innerhalb eines Fragebogens verschiedene Subskalen verwendet werden,[419] kombiniert die between-method mehrere Methoden.[420] Der Grund für die Kombination verschiedener Methoden liegt darin, dass die Schwächen einer Methode häufig die Stärken einer anderen Methode sind und durch die Kombination somit die Vorteile der jeweiligen Methode genutzt werden[421] und die Nachteile der jeweiligen Methode überwunden werden können. Von einer impliziten Triangulation in ethnographischen Studien lässt sich sprechen, wenn im Rahmen einer längeren Teilnahme in einem Forschungsfeld verschiedene Methoden kombiniert werden. Explizite Triangulation findet statt, wenn „ethnographische Methoden der längeren Teilnahme und Beobachtung in einem Feld ausdrücklich mit dem Einsatz von […] Interviews mit einzelnen Akteuren an gesondert vereinbarten Terminen kombiniert werden.“[422]

---

410 Ebd., 235.
411 Vgl. ebd., 237–239.
412 Ebd., 237.
413 Ebd., 239.
414 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 312.
415 Denzin, Norman K. (1989): The research act, 239.
416 Vgl. ebd., 239–243.
417 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 315.
418 Denzin, Norman K. (1989): The research act, 243f.
419 Ebd., 243.
420 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 309.
421 Vgl. Denzin, Norman K. (1989): The research act, 244.
422 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 314.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wird die Konzeption der Triangulation ernst genommen, werden die dabei kombinierten Verfahren als gleichwertig verstanden und „nicht vorab ein Verfahren als das zentrale und die andere als Vorstufe oder Illustration betrachtet […].“[423]

2. Ethnographischer Zugang

„Bei einer ethnographisch motivierten Kindheitsforschung geht es darum, kinderkulturelle Ordnungen zu beschreiben und verstehen zu lernen.“[424] Über die vielfältigen Zugänge und Themen insbesondere im angelsächsischen Raum zur Ethnographie versucht Christian Lüders drei wesentliche Charakteristika ethnographischer Forschung zu beschreiben, die längere Teilnahme, die flexible Forschungsstrategie und das ethnographische Schreiben und Protokollieren.[425] Ethnographinnen und Ethnographen sind überzeugt, dass

> „die situative Praxis und das lokale Wissen nur durch länger dauernde Teilnahme […] einer Analyse zugänglich gemacht werden können. […] Gerade das Interesse an der Insiderperspektive zwingt den Ethnographen dazu, sich den jeweils gelebten situativen Ordnungen und Praktiken gleichsam auszusetzen, anzupassen, in einem gewissen Sinn auch zu unterwerfen.“[426]

Aufgrund dieser über einen längeren Zeitraum stattfindenden Teilnahme ist es nicht möglich, ausschließlich die „Rolle des distanzierten, scheinbar neutralen Beobachters“ einzunehmen, sondern ergiebige Ethnographien „basieren auf entwickelten, vertrauensvollen Beziehungen und gelebter Teilnahme“, was eine Balance zwischen Nähe und Distanz erfordert.[427] Dies impliziert die Notwendigkeit, sich den situativen Gegebenheiten anzupassen und eine „Balance zwischen Erkenntnisinteressen und situativen Anforderungen aufrechtzuerhalten“, da ein zu „rigides Festhalten an methodischen Verhaltensprinzipien […] den Zugang zu wichtigen Informationen verschließen“ könnte.[428]

> „In terms of data collection, ethnography usually involves the researcher participating, overtly or covertly, in people’s daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and

423 Vgl. ebd.
424 Lange, Jochen/Wiesemann, Jutta (2012): Ethnografie. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung, 262–277, 264.
425 Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 384–401, 391–399.
426 Ebd., 391.
427 Vgl. ebd., 392f.
428 Ebd., 393; Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung, 12.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry.“[429]

Die Analyse der erhobenen Daten ist keine eindeutige Stufe der Forschung, sondern durchzieht den gesamten Forschungsprozess.

> „This iterative process is central to the ‚grounded theorizing‘ promoted by Glaser and Strauss, in which theory is developed out of data analysis, and subsequent data collection is guided strategically by emergent theory. […] it is important to recognize that there is no formula or recipe for the analysis of ethnographic data. […] Data are materials to think with.“[430]

3. Grounded Theory

3.1 Grundannahmen der Grounded Theory nach Corbin und Strauss

Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten in den 1960er Jahren die Grounded Theory und wiesen mehrfach darauf hin, dass sie diese Theorie und deren Schritte als flexibel handhabbar betrachten.

> „Our principal aim is to stimulate other theorists to codify and publish their *own* methods for generating theory. We trust that they will join us in telling those who have not yet attempted to generate theory that it is not a residual chore in this age of verification. Though difficult, it is an exciting adventure. In our own attempt to discuss methods and processes for discovering grounded theory, we shall, or the most part, keep the discussion open-minded, to stimulate rather than freeze thinking about the topic.“[431]

Somit sind die Verfahren der Grounded Theory keine unveränderlichen Regeln, sondern Leitlinien, die Orientierung geben können, weshalb in den letzten Jahrzehnten zahlreiche unterschiedliche Verwendungsweisen der Grounded Theory entstanden sind.[432] Auch Glaser und Strauss entwickelten sich in der Verwendung und den Sichtweisen der Grounded Theory auseinander, sodass von zwei Varianten des Verfahrens gesprochen werden kann, der Variante von Glaser und der von Strauss, beziehungs-

---

429 Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul ([3]2007): Ethnography. Principles in practice. London/New York: Routledge [1983], 3.

430 Ebd., 159.

431 Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publishing, 8f.

432 Mey, Günter/Mruck, Katja ([2]2011): Grounded-Theory-Methodology: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2007], 11–48, 13–22.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

weise von Strauss und Corbin oder Corbin und Strauss.[433] Die forschende Person wird mit ihren „kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen ‚Instrument' der Erhebung und Erkenntnis."[434] Sie nimmt im Feld bestimmte Rollen ein, wobei von der eingenommenen Rolle abhängt, zu welchen Informationen die forschende Person Zugang findet.[435]

Die Grounded Theory ist darauf angelegt, „neue Entdeckungen in der Sozialwelt zu machen und auch soziale Phänomene, die bislang nicht beschrieben worden sind, oder für die es keine wissenschaftlichen Begriffe und Theorien gibt, theoretisch zu fassen und zu benennen."[436] Der Forschungsprozess ist durch Offenheit gekennzeichnet, weshalb sich Theorien, Hypothesen und Methoden im Forschungsprozess ergeben. Das Verfahren der Grounded Theory geht von einer offenen Fragestellung aus, die breit und unspezifisch ist, wodurch Veränderungen sowie Akzentuierungen der Fragestellung im Forschungsprozess angestrebt sind. Dies bedeutet auch, dass die Methoden im Laufe des Forschungsprozesses ausgewählt werden.[437] Die Datensammlung und -auswertung gehen zirkulär vor sich. Die Erkenntnisse der Grounded Theory sollen nachvollziehbar und verständlich sein. Wissenschaft und Praxis werden im Verfahren der Grounded Theory miteinander verbunden. So werden „gegenstands- und bereichsbezogene Theorien mittlerer Reichweite angestrebt, deren Ziel mehr im Nutzen für einen bestimmten Praxisbereich als in einer hohen Allgemeingültigkeit liegt."[438] Die Subjektivität der forschenden Person wird als Quelle theoretischer Erkenntnis betrachtet. Ebenso wird die „Subjektivität und Lebendigkeit der Menschen im Untersuchungsfeld"[439] gewürdigt. „Die Theorie, die in abstrakten Begriffen formuliert wird, wird in der Grounded Theory verbunden mit Beschreibungen des Lebens und Selbstaussagen der Subjekte, die in ihrer Einmaligkeit und Lebendigkeit auf diese Weise exemplarisch sichtbar werden."[440]

3.2 Datenanalyse mittels Grounded Theory

> „I realize there is no one ‚reality' out there waiting to be discovered […]. However, it is not the event itself that is the issue in our studies, because each person experiences and gives meaning to events in light of his or her own biography or experiences,

433 Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss vgl. Strübing, Jörg ([2]2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader, 262–277.

434 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 143.

435 Ebd.

436 Vgl. Klein, Stephanie (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, 261.

437 Vgl. ebd., 245.

438 Ebd., 261f.

439 Ebd., 262.

440 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

according to gender, time and place, cultural, political, religious, and professional backgrounds."[441]

In diesem Zitat von Corbin und Strauss wird deutlich, dass es sich immer um von Personen interpretierte Realität handelt, die entdeckt werden kann. Nicht das Ereignis selbst ist der Gegenstand der Studie, sondern die Bedeutungen, die die jeweiligen Personen, ausgehend von deren Biographien und Erfahrungen, diesem beimessen. „Beim Entwickeln einer Grounded Theory versuchen wir, so viel wie möglich von der Komplexität und der Bewegung in der wirklichen Welt einzufangen, wobei wir wissen, daß wir niemals in der Lage sind, alles zu erfassen."[442] Grundlegend in der Grounded Theory ist das „Konzeptualisieren der Daten".[443]

> „Kategorien entstehen im Laufe des Prozesses der konzeptualisierenden Analyse der Daten. Sie werden weniger zu irgendeinem Zeitpunkt der Datenanalyse definiert im Sinne von festgeschrieben, sondern entwickeln sich durch das Konzeptualisieren und Kodieren der Daten, durch das Ordnen der Kodes und die zunehmende Aufhellung ihrer Beziehungen zueinander."[444]

Kategorien können eine Vielzahl an Kodes zusammenfassen, wobei es ihnen möglich ist, auch widersprüchliche Hypothesen und Varianten zu integrieren, wodurch sie der Komplexität der sozialen Realität gerecht zu werden versuchen.[445] Die Kategorienbildung ist von Beginn des offenen Kodierens bis zur Beschreibung der Kernkategorie in den Daten verwurzelt, wodurch auch unterschiedliche Lesarten möglich sind. „Die Vielfalt ist kein Mangel, kein Zeichen von Unschärfe oder Beliebigkeit, sondern Zeichen eines *kritisch fragenden, prozessorientierten Denkens*, das nur durch *Kategorien eine gewisse vorübergehende Stabilität* erlangt."[446] In der Grounded Theory können drei Schritte identifiziert werden: das offene Kodieren, das selektive Kodieren und das axiale Kodieren. Beim offenen Kodieren werden die einzelnen Worte oder Sequenzen kodiert, beim axialen Kodieren werden Kategorien erarbeitet, die möglichst viele Kodes umfassen und beim selektiven Kodieren wird die Kernkategorie identifiziert.

> „Häufig haben Forscher Schwierigkeiten, angesichts ‚lauter wichtiger Details' die zentralen Aussagen der Untersuchung bündig zu fassen. Hier sollte man fragen, welche ‚Geschichte' in den Daten enthalten ist. Der Forscher fasst in wenigen Sätzen die

441 Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (^{3}2008): Basics of Qualitative Research. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications, 10.

442 Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 89.

443 Muckel, Petra (^{2}2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader [2007], 333–352, 338.

444 Ebd., 338f.

445 Vgl. ebd., 350.

446 Ebd., 349.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Ergebnisse der Untersuchung für einen interessierten Leser zusammen. Leitfragen für dieses Niederschrift sind: Worum geht es hier? Was habe ich durch die Untersuchung gelernt? Was steht im Mittelpunkt? Welche Zusammenhänge bestehen? Die zentrale Geschichte dreht sich um die Kernkategorie, entfaltet diese prägnant und zeigt die Zusammenhänge zu anderen wichtigen Kategorien. Nach Festlegung der Kernkategorie, ihrer Eigenschaften und Dimensionen werden andere relevante Kategorien systematisch und schemageleitet (z. B. im Sinne des Codierparadigmas) in Beziehung zur Kernkategorie gesetzt. Sind die Relationen der zentralen Kategorien formuliert, lassen sich ihre jeweiligen Eigenschaften und Dimensionen auf Regelmäßigkeiten und Muster vergleichen.“[447]

Corbin und Strauss definieren die Analyse als einen Prozess des Generierens, Entwickelns und Bestätigens von Konzepten, wobei der Prozess über die Zeit und mit dem Erwerb von Daten voranschreitet. „Analysis is a process of generating, developing, and verifying concepts – a process that builds over time and with the acquisition of data.“[448] Die erste Analyse sollte bei der Grounded Theory idealerweise nach der ersten Datenerhebung erfolgen, was der forschenden Person ermöglicht, relevante Konzepte zu identifizieren und sensibler zu hören und zu beobachten. Die Entscheidung, welche Daten als nächstes erhoben werden, ergibt sich aus den bereits vorliegenden Daten.

> „Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it ermerges. This process of data collection is *controlled* by the emerging theory, wheter substantive or formal. The initial decisions for theoretical collection of data are based only on a general sociological perspective and on a general subject or problem area […].“[449]

Die Grounded Theory wird aus den Daten erhoben und mit charakteristischen Beispielen aus den Daten illustriert.[450]

> „Generating a theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research. Generating a theory involves a process of research. By contrast, the *source* of certain ideas, or even ‚models,‘ can come from sources other than the data. […] But the generation of theory from such insights must then be brought into relation to the data, or there is great danger that theory and empirical world will mismatch.“[451]

---

447 Böhm, Andreas ([9]2012): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 475–485, 482f.

448 Corbin, Juliet/Strauss, Anselm ([3]2008): Basics of Qualitative Research, 57.

449 Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory, 45.

450 Vgl. ebd., 5.

451 Ebd., 6.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eine systematische Verwendung der komparativen Analyse ermöglicht eine reiche, integrierte und dichte Grounded Theory, bei der die Entwicklung der Theorie nicht zu schnell beendet wird.[452] Die Theorie wird aus den Daten entwickelt, ohne dass dieser eine bestimmte theoretische Zugangsweise zu Grunde liegt.

> „In short, our focus on the emergence of categories solves the problems of fit, relevance, forcing, and richness. An effective strategy is, at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study, in order to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas. Similarities and convergences with the literature can be established after the analytic core of categories has emerged. While the verification of theory aims at establishing a relatively few major uniformities and variations on the same conceptual level, we believe that the generation of theory should aim at achieving much *diversity* in emergent categories, synthesized at as *many levels* of conceptual and hypothetical generalization as possible. The synthesis provides readily apparent connections between data and lower and higher level conceptual abstractions of categories and properties.“[453]

Die Grounded Theory wurde im Laufe der Zeit entsprechend adaptiert. So nimmt „Charmaz (1990) […] ausführliche (‚dichte‘) Falldarstellungen als Ausgangspunkt der Theorieentwicklung“[454] und Flick (1996) wählt im Vorhinein Gruppen aus, die untersucht werden, da er davon ausgeht, dass in verschiedenen Gruppen unterschiedliche Sichtweisen auf ein bestimmtes Thema zu finden sind.[455]

4. Thematisches Kodieren nach Uwe Flick

Das Verfahren des Thematischen Kodierens wurde von Uwe Flick in Anlehnung an Strauss (1991) entwickelt und arbeitet mit „aus der Fragestellung abgeleiteten, vorab festgelegten Gruppen.“[456] „Der Forschungsgegenstand ist dabei die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind.“[457] Damit diese Annahme überprüft und eine Theorie über gruppenspezifische Sicht- und Erfahrungsweisen entwickelt werden kann, ist der Ansatz von Strauss so zu modifizieren, dass die Vergleichbarkeit des empirischen Materials erhöht wid.[458]

---

452 Vgl. ebd., 256.
453 Ebd., 37.
454 Böhm, Andreas (2012): Theoretisches Codieren. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 475–485, 485.
455 Vgl. ebd., 484f.
456 Vgl. Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 402.
457 Ebd.
458 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Das Sampling ist an den Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt […] und nicht – wie bei Strauss – aus dem Stand der Interpretation abgeleitet werden. Theoretisches Sampling findet dann jedoch innerhalb der Gruppen bei der Auswahl der konkreten Fälle statt.“[459]

Das thematische Kodieren wird als mehrstufiges Vorgehen bei der Interpretation des Materials angewendet. Im ersten Schritt werden die Fälle in einer Reihe von Einzelfallanalysen interpretiert. Kurzbeschreibungen des jeweiligen Falls, die das Motto des Falls, eine Darstellung der Personen im Hinblick auf die Fragestellung und die zentralen Themen benennen, ermöglichen eine erste Orientierung und haben heuristischen Wert für die anschließenden Analysen.[460] Das Vorgehen orientiert sich an einer vertiefenden Analyse am einzelnen Fall. Dadurch bleibt der „Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung“[461] erhalten. Für den einzelnen Fall wird ein Kategoriensystem entwickelt und weiter ausgearbeitet, indem in Anlehnung an Strauss offen und dann selektiv kodiert wird.

> „Selektive Kodierung zielt hier weniger auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Kernkategorie über alle Fälle hinweg als auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall. Nach den ersten Fallanalysen werden die dabei entwickelten Kategorien und die thematischen Bereiche, auf die sie sich in den einzelnen Fällen beziehen, miteinander abgeglichen. Daraus resultiert eine thematische Struktur, die für die Analyse weiterer Fälle zugrunde gelegt wird, um deren Vergleichbarkeit zu erhöhen.“[462]

Ähnliche Kodierungen werden in einzelnen Gruppen zusammengefasst und spezifische Themen für jede der Gruppen herausgearbeitet. „Aus dem konstanten Vergleich der Fälle auf der Grundlage der entwickelten Struktur lässt sich das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzung der Interviewpartner mit den jeweiligen Themen skizzieren.“[463] Das Verfahren des Thematischen Kodierens

> „modifiziert den Ansatz von Strauss (1991) für Untersuchungen, die Theorieentwicklung ausgehend von einem theoretischen Konzept der Verteilung von Perspektiven auf einen bestimmten Gegenstand oder Prozess betreiben. Dabei werden gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und analysiert. Im Gegensatz zu Strauss' Vorgehen werden hier fallbezogene Analysen im ersten Schritt und erst im zweiten Schritt fallübergreifende (Gruppen-)Vergleiche durchgeführt. Durch die Entwicklung einer im Material begründeten thematischen Struktur für die Fallanalyse und -vergleiche soll die Vergleichbarkeit der Interpretationen erhöht werden. Gleichzeitig

459 Ebd.
460 Vgl. ebd., 403.
461 Ebd., 403f.
462 Ebd.
463 Ebd., 407.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

bleibt das Verfahren jedoch sensibel und offen für die spezifischen Inhalte in Fall und sozialer Gruppe im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand."[464]

5. Begründung der Forschungszugänge

Dem hier beschriebenen Forschungsprojekt liegt ein ethnographischer Zugang zum Untersuchungsfeld Kindergarten zugrunde, verbunden mit den Grundlagen der Datenerhebungs- und Auswertungsmethode der Grounded Theory[465] und des Thematischen Kodierens. Diesen ist gemeinsam, dass Forschung als offener Prozess verstanden wird, in dem Datenerhebung und -auswertung miteinander verschränkt sind und das Prinzip der Triangulation verfolgt wird.

Bei der Datenerhebung und der -auswertung werden Grundlagen des Thematischen Kodierens und der Grounded Theory[466] miteinander verknüpft. Das Vorgehen des Thematischen Kodierens bringt eine Strukturierung und einen Überblick in die Fülle an Daten und ermöglicht eine bessere Nachvollziehbarkeit der einzelnen Methoden der Datenerhebung, als dies mit einem ausschließlichen Zugang zum Datenmaterial über die Grounded Theory möglich wäre. Nach dem Ansatz des Thematischen Kodierens wurden zwei Kindergärten ausgewählt, aufgrund deren Ausgangssituationen differierende Umgangsformen mit religiöser Differenz zu erwarten waren. Das Sampling ist somit an „Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erschienen und die damit vorab festgelegt" sind.[467] Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, zeichnen sich die Forschungsfelder neben den Unterschieden durch einige Gemeinsamkeiten aus[468] und es werden „Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen, darauf bezogenen Sichtweisen" vorgegeben.[469] Das Theoretische Sampling erfolgt „innerhalb der Gruppen bei der Auswahl der konkreten Fälle."[470] Der erste Schritt des Thematischen Kodierens „richtet sich auf die einbezogenen Fälle, die in einer Reihe von Einzelfallanalysen interpretiert werden",[471] wobei zu einer ersten Orientierung kurze Fallbeschreibungen des jeweiligen Falls erstellt werden. Diese Fallbeschreibungen werden in dieser Studie für die jeweils mit unterschiedlichen Personen durchgeführten Methoden, wie die Gruppendiskussionen mit Kindern und Pädagoginnen, das Expertinnen- und Experteninterview und die Teilnehmende Beobachtung auf die beiden Kindergärten aufgeteilt, angefertigt. In diesen

464 Ebd., 407f.

465 Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (^{3}2008): Basics of Qualitative Research.

466 Vgl. Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory; Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996.

467 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 402.

468 Vgl. Kapitel „Auswahl der Kindergärten" (Teil IV, 2).

469 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 402.

470 Ebd.

471 Ebd., 403.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

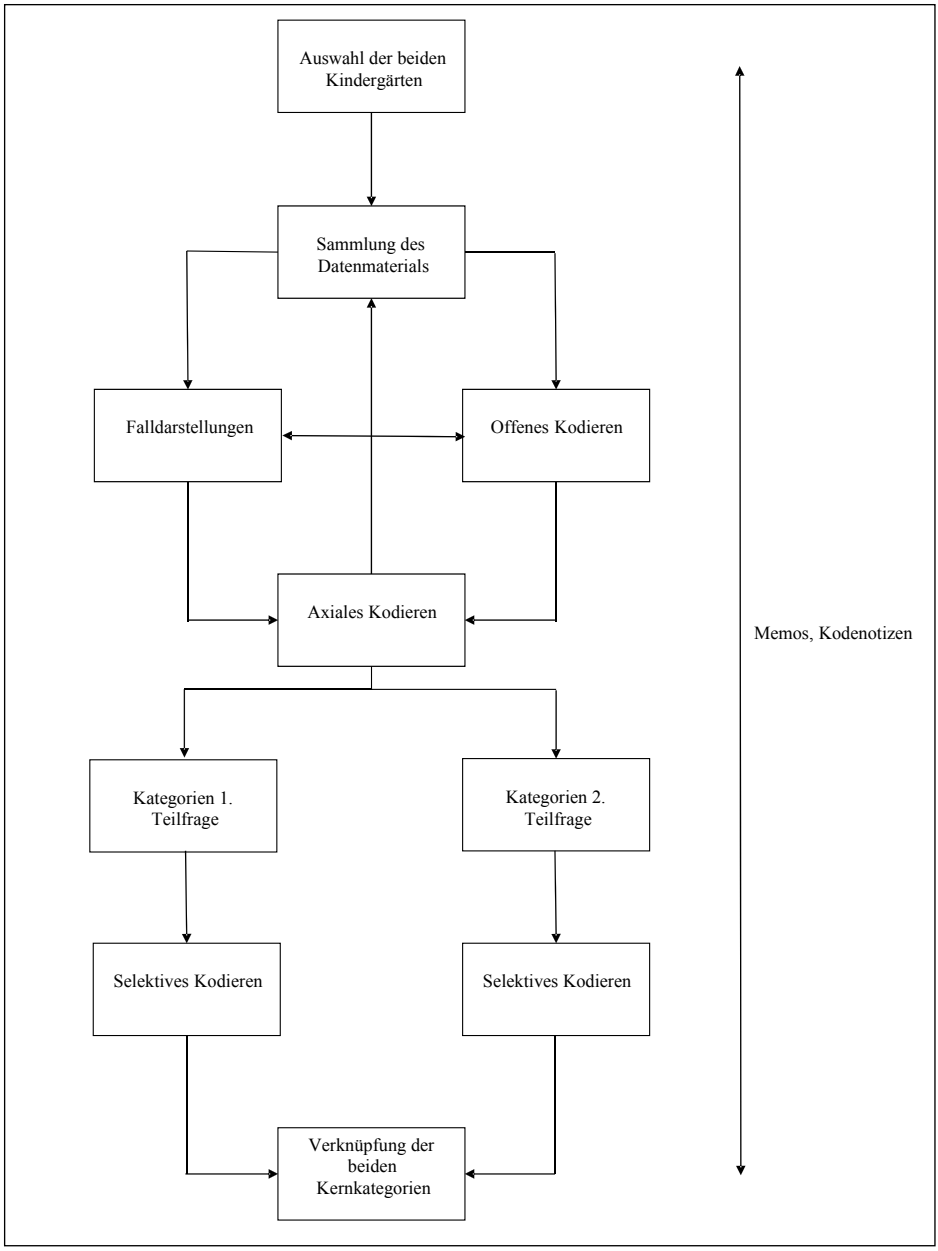


Abb. 1: Darstellung des Vorgehens anhand der Verknüpfung der Forschungsansätze der Grounded Theory und des Thematischen Kodierens

Falldarstellungen erfolgt eine kurze Beschreibung der teilnehmenden Personen, und sofern dies von Relevanz ist, der jeweiligen Situation und der zentralen Themen, die angesprochen wurden.[472] Neben den Falldarstellungen werden die gesamten erhobe-

472 Vgl. ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen und transkribierten Daten im Sinne der Grounded Theory offen kodiert. Sowohl die Falldarstellungen als auch das Kodieren und Kategorisieren der Daten erfolgen in zeitlicher Nähe zur Feldforschung, um das Theoretische Sampling innerhalb der beiden Kindergärten zu ermöglichen, indem gewonnene Erkenntnisse den weiteren Verlauf der Datenerhebung und das methodische Vorgehen bestimmen. Die Falldarstellungen und das offene Kodieren werden um das axiale Kodieren erweitert, das in ständigem Abgleich und Vergleich der Falldarstellungen und der Kodes aus dem offenen Kodieren erfolgt und schließlich zur Herausarbeitung einer Kernkategorie im selektiven Kodieren führt. Die Erstellung von Kodes und die Einteilung in Kategorien werden durch laufendes Memoschreiben begleitet. Da die der Studie zugrunde liegende Forschungsfrage doppelperspektivisch ist, zeigte sich im Prozess des axialen Kodierens, dass diese beiden Teile der Forschungsfrage auch in der Analyse zuerst voneinander getrennt zu beantworten sind, bevor diese miteinander verknüpft werden und Zusammenhänge erkannt werden können. All diese beschriebenen Schritte sind nicht als linear und klar voneinander abgrenzbar zu verstehen, sondern sind im zirkulären Vorgehen während der gesamten Studie miteinander verknüpft: Abbildung 1 versucht dieses Vorgehen zu skizzieren.

6. Überblick über die angewendeten Methoden

Sowohl in der Grounded Theory, im Thematischen Kodieren als auch im ethnographischen Ansatz nimmt die Triangulation eine nicht wegzudenkende Rolle ein.[473] So wird in der Grounded Theory bedacht, dass „eine Theorie, die nur aus einer Datensorte entwickelt wurde, niemals so gut passt oder funktioniert wie eine Theorie, die aus verschiedenen Datenausschnitten (…) entwickelt wurde.“[474] Nach der Grounded Theory ist die theoretische Sättigung erreicht, wenn die Einbeziehung weiterer Daten und Methoden keine neuen Erkenntnisse mehr bringt, somit gelangt auch die Triangulation an die Grenze der theoretischen Sättigung.[475] Im ethnographischen Zugang ist ein wesentliches Charakteristikum die flexible Forschungsstrategie, die ebenso die Grounded Theory auszeichnet.[476]

Die Ansicht, dass Triangulation zu einem vertieften Verständnis des Untersuchten führen und Erkenntnisse durch weitere gewonnene Erkenntnisse begründen und absi-

473 Sowohl die Triangulation als auch die ethnographische Forschung finden in der Methodendiskussion seit längerer Zeit Aufmerksamkeit, vgl. Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung, 51.

474 Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory, 68.

475 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 318.

476 Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 384–401, 391–399.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

chern soll, liegt auch der Studie zugrunde,[477] wenn sowohl Datentriangulation, Investigatorinnen- und Investigatorentriangulation, theoretische Triangulation als auch die methodologische Triangulation im Sinne der Between-Method-Triangulation angewendet werden.[478] Die Datentriangulation wird insofern verwirklicht, als die Daten der Studie anhand verschiedener Quellen erhoben werden. So erfolgen Diskussionen und Interviews mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren zu unterschiedlichen Zeitpunkten über ein Jahr verteilt im Feld der beiden Kindergärten. Die gewonnenen Daten werden diversen Interpretationsgruppen zur Diskussion gestellt und im Gespräch mit Menschen aus unterschiedlichen beruflichen, religiösen und nationalen Hintergründen wird nach der bestmöglichen Interpretation der Daten gerungen, um dem Anliegen der Investigatorinnen- und Investigatorentriangulation nahe zu kommen.[479] Die methodologische Triangulation wird im Sinne der Between-Method-Triangulation angewendet. Der Einsatz verschiedener Methoden, der Teilnehmenden Beobachtung, der Expertinnen- und Experteninterviews und der Gruppendiskussionen, ermöglicht einen weitgefassten Blick auf das Forschungsfeld. Durch die Auseinandersetzung mit jeder der angewendeten Methoden wird die theoretische Grundlage der einzelnen Methoden mitbedacht und somit die Theorie-Triangulation vollzogen.[480]

Sowohl die explizite als auch die implizite Triangulation finden in der Studie Anwendung. So werden separate Termine mit den Pädagoginnen der Kindergärten für die Gruppendiskussion beziehungsweise mit den Leitungen der Kindergärten für das Expertinnen- und das Experteninterview vereinbart, während sich die Gruppendiskussionen mit den Kindern im Sinne der impliziten Triangulation ergeben.

Um der theoretischen Triangulation gerecht zu werden, erfolgt eine überblicksartige Darstellung der Grundlagen, der Anwendungsbereiche und der theoretischen Implikationen der verwendeten Methoden,[481] bevor im nachfolgenden Kapitel die

---

477 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 311; 318.

478 Vgl. Kapitel „Triangulation innerhalb der qualitativen Forschung“ (Teil III, 1.3).

479 Der Investigatorinnen- und Investigatorentriangulation in ihrer Vollform, in der auch verschiedene Forscherinnen und Forscher in das Feld gehen und Methoden anwenden, konnte aufgrund der Anlage dieser Studie als Dissertation, die von einer Person durchgeführt wird, nicht nachgekommen werden.

480 Die theoretischen Implikationen der verwendeten Methoden werden im folgenden Kapitel näher dargelegt.

481 Für ausführliche Methodendiskussionen siehe Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (Hg.) (²2010): SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research Overview of contemporary issues in mixed methods research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications [2003]; Johnson, R. Burke/Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher 33*(7), 14–26; Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch; Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auswahl der Methoden[482] begründet wird. Vor der Untersuchungsdurchführung setzte sich die Forscherin mit den unterschiedlichen Methoden auseinander, die in der qualitativ-empirischen Forschung Anwendung finden, um im Verlauf der Forschung die geeigneten Methoden auszuwählen, die im Hinblick auf den bisherigen Forschungsverlauf sinnvoll erscheinen. Nach Abschluss der Feldforschung ist bekannt, welche Methoden angewendet wurden, weshalb im Folgenden ausschließlich die tatsächlich verwendeten Methoden, die Teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion und das Expertinnen- und Experteninterview, umrissen werden.

6.1 Teilnehmende Beobachtung

Qualitative Forschung setzt die Fähigkeit zur Beobachtung voraus.[483]

> „Diese Beobachtung kann – je nach Fragestellung und Vorgehen unterschiedlich – eine mehr oder weniger große Rolle als eigene Form der Erhebung bekommen und andere Arten der Erhebung – seien es Interviews oder Gruppendiskussionen – ergänzen. Um dies zu ermöglichen, ist es wichtig, den Vorgang des Beobachtens so weit wie möglich zu formalisieren und damit intersubjektiv nachvollziehbar zu machen."[484]

Die forschende Person tritt bei der Teilnehmenden Beobachtung[485] in einen Kommunikationsprozess ein, der davon mitbestimmt wird, was diese als Person mitbringt.[486]

> „Teilnehmende Beobachter bewegen sich in einem Feld, um Antworten auf Forschungsfragen zu suchen, die sie vorab entworfen haben. Diese Forschungsfragen haben in der Regel den Charakter von Problemfragen, sind also offen und nicht geschlossen formuliert."[487]

Im Verlauf der Teilnehmenden Beobachtung können die Forschungsfragen präzisiert werden.[488]

---

482 Vgl. Teil IV „Untersuchungsdesign und -durchführung".

483 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 49.

484 Ebd.

485 Für intensivere Auseinandersetzung mit der Teilnehmenden Beobachtung vgl. beispielsweise Bachmann, Götz: Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 248–271.

486 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 44.

487 Merkens, Hans (1992): Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 216–247, 218.

488 Merkens, Hans (1992): Teilnehmende Beobachtung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): Analyse verbaler Daten, 216–247, 218.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Mit Beobachtung wird zielgerichtete, aufmerksame und systematische Wahrnehmung bezeichnet. Dabei wird den Empfindungen, die den Beobachter affizieren, eine Gestalt verliehen. Mag sich diese bei der teilnehmenden Beobachtung zuerst intuitiv ausbilden, so besteht der Kern des teilnehmenden Beobachtens aus der systematischen Suche nach Empfindungen, in denen sich früher entdeckte Konfigurationen wiederentdecken lassen. Teilnehmende Beobachtung wandelt sich demnach von der eher passiven Wahrnehmung zur aktiven Suche.“[489]

Die Beobachtungsprotokolle sind Texte von Forscherinnen und Forschern, „die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre ‚Beobachtungen‘ und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen.“[490] Ob strukturierte Beobachtungsbögen sinnvoll sind, hängt wesentlich von der Fragestellung und der Phase im Forschungsprozess ab. „Je differenzierter ein Beobachtungsbogen ist, desto umfangreicher ist nicht nur das darin Berücksichtigte, sondern desto größer ist auch die Gefahr, dass darin nicht Vorgesehenes weder wahrgenommen noch notiert wird.“[491] Um die Sensibilität für Neues nicht zu stark einzuschränken, verzichtet deskriptive Beobachtung eher auf strukturierte Bögen, wohingegen diese bei selektiver Beobachtung helfen können, relevante Aspekte, die im Vorhinein erarbeitet wurden, vollständig zu erfassen.[492]

6.2 Gruppendiskussion

Die Methode der Gruppendiskussion[493] lässt sich im angloamerikanischen Raum bis in die 1930 Jahre zurückverfolgen. Die vom Sozialpsychologen Kurt Lewin und sei-

489 Ebd.

490 Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 384–401, 396.

491 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 288f.

492 Vgl. ebd., 289.

493 Für eine genauere Beschreibung der Gruppendiskussion siehe beispielsweise Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 88–102; Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten, 102–122; Liebig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris: Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, 102–123; Lamnek, Siegfried (^{2}2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz; Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich; Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (^{2}2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich [2006]; Dreher, Michael/Dreher, Eva (2013): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, 186–188.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen Schülern durchgeführten Untersuchungen gelten als die historisch älteste Form der qualitativen Organisationsanalyse. Zu Beginn der 1950er Jahre wurde das Gruppendiskussionsverfahren zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum als Erhebungsmethode angewendet.[494] Mit der Neukonzipierung des Gruppendiskussionsverfahrens durch Werner Mangold[495] rückte die Erforschung von kollektiv verankerten Orientierungen im Unterschied zu individuellen Meinungen von Einzelnen in den Vordergrund. Ralf Bohnsack stellte das Gruppendiskussionsverfahren auf eine theoretisch-methodische Grundlage.[496]

Gruppendiskussionsverfahren sind „durch eine Verschränkung zweier Diskurse gekennzeichnet", erstens „des Diskurses der Forscherinnen mit den Untersuchten" und zweitens „des Diskurses der Untersuchten, also der Gruppendiskussionsteilnehmer untereinander."[497] In Realgruppen befinden sich deren Mitglieder auch abseits der Untersuchungssituation in sozialen Zusammenhängen und interagieren miteinander, weshalb sie eine konkrete, kollektiv geteilte Erfahrungsbasis teilen, an die Fragestellungen unmittelbar anschließen können.[498] Durch Gruppendiskussionsverfahren wird versucht, kulturelle kollektive Handlungspraxis in den realen Gruppen zu rekonstruieren, um reflexives und handlungsleitendes Wissen zu erfassen.[499] „Mit dem Gruppendiskussionsverfahren sollen also kollektive Orientierungen in bestimmten Gruppen rekonstruiert werden, da diese als kulturelle Handlungspraxis mehrerer Akteure Geltung haben und in einen Zusammenhang gebracht werden können."[500]

Vier Hypothesen liegen der Einführung des Gruppendiskussionsverfahrens zugrunde: Meinungen entstehen stets als Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft. Erst durch die Auseinandersetzung mit dem anderen werden Einstellungen bewusst. Indem Situationen hergestellt werden, die an die Realität, in der die Einstellungen ausgetauscht und aktiviert werden, anknüpfen, können diese

494 Vgl. Pollock, Friedrich (Hg.) (1995): Gruppenexperiment: Ein Studienbericht. Bearbeitet von Friedrich Pollock. Mit einem Geleitwort von Franz Böhm. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, im Auftrag des Instituts für Sozialforschung herausgegeben von Theodor W. Adorno und Walter Dirks, Bd. 2. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

495 Vgl. Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung, Bd. 9 Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

496 Vgl. Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.) ([3]2013): Die dokumentarische Methode und ihre Untersuchungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard ([2]2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis.

497 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 105f.

498 Vgl. Liebig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas: Handbuch Methoden der Organisationsforschung, 102–123, 105.

499 Vgl. Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten, 105.

500 Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten, 112.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Einstellungen ermittelt werden.[501] Meinungen und Einstellungen unterliegen den Schwankungen des Affektlebens, weshalb viele der nicht geäußerten Meinungen und Einstellungen auf psychische Sperren zurückgeführt und Rationalisierungen aufgespürt werden können.

Die von Bohnsack ausformulierten Prinzipien der Leitung von Gruppendiskussionen unterstützen die Durchführung der Gruppendiskussionen nach einem methodologischen Grundprinzip. Die in Gruppendiskussionen gestellten Fragen sind an die gesamte Gruppe zu richten, ausschließlich Themen und keine Propositionen sollen vorgegeben werden und es soll nicht in die Redebeiträge eingegriffen werden. Fragen sind bewusst vage zu halten und so zu stellen, dass detaillierte Darstellungen generiert werden. Dem immanenten Nachfragen, das auf bereits gegebene Themen Bezug nimmt, folgen die Phase des exmanenten Nachfragens, indem nach dem Höhepunkt der Diskussion für die Forschung relevante Fragen eingebracht werden und die direktive Phase, in der an widersprüchliche oder auffällige Passagen angeknüpft werden kann.[502] Es gibt verschiedene Formen der Leitung, die formale Leitung, die thematische Steuerung und die Steuerung der Dynamik.[503] Bei der formalen Leitung wird eine Liste der Rednerinnen und Redner geführt sowie der Beginn, der Ablauf und das Ende des Gesprächs festgelegt. Werden zusätzlich neue Fragen eingeführt und die Diskussion gelenkt, handelt es sich um eine Thematische Steuerung. Bei der Steuerung der Dynamik erstreckt sich die Interaktion auch auf das „Ankurbeln des Gesprächs", indem provokative Fragen gestellt werden, polarisiert wird und zurückhaltende Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer gezielt angesprochen werden.[504]

6.3 Gruppendiskussionsverfahren in der Kindheitsforschung

Gruppendiskussionsverfahren gelten als geeignete Verfahren, „Kinder in ihren alltagskulturellen Praktiken"[505] kennenzulernen. Sie ermöglichen zu erkunden, wie der „Herstellungsprozess sozialer Wirklichkeit durch Kinder beschaffen ist und welche tieferliegenden Seinsbedingungen bzw. Erfahrungszusammenhänge zur Ausprägung spezifischer handlungsleitender Strukturen führen."[506] Nentwig-Gesemann konnte herausarbeiten,

501 Vgl. Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten, 103.

502 Vgl. Bohnsack, Ralf: (2012) Gruppendiskussionen. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 369–384, 380–382.

503 Beschrieben u. a. bei Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung, 254.

504 Vgl. Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung, 254.

505 Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3*(1), 41–63, 41.

506 Nentwig-Gesemann (2007): Sprach- und Körperdiskurse von Kindern – Verstehen und Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität. In: Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „dass es sich um eine neue Qualität von Datenmaterial handelt, in der der so genannte ‚Fokussierungsakt' besondere Bedeutung gewinnt. Hieraus lässt sich zunächst schlussfolgern, dass Kinder wohl eine irgendwie anders gelagerte Diskurspraxis nutzen, die nicht ohne weiteres mit denen von Jugendlichen und/oder Erwachsenen vergleichbar ist – entweder, weil sie ‚verdeckt' erscheint oder weil Kinder vielleicht sogar irgendwie eine eigene (Sprach- und Ordnungs-)Logik bei der Herstellung von Kommunikation in Gruppendiskussionen verfolgen."[507]

Die Kindergruppe kann im Rahmen der Gruppendiskussion Themen finden, die für sie von Interesse sind und über diese in ihrer alltäglichen Sprache miteinander kommunizieren. Den Interviewenden kommt im Hauptteil der Gruppendiskussion die Rolle der aufmerksam zuhörenden Personen zu, die weder mit thematischen noch mit evaluativen Interventionen in den Diskursverlauf eingreifen, sodass die Kinder die für sie wichtigen Themen finden können und diese in ihrer alltäglichen Sprache in der gewohnten Form des Diskurses bearbeiten können.[508]

> „Ihre Rolle ergibt sich aus der Fokussierung auf die *Erzeugung von Selbstläufigkeit* in Bezug auf die verbale Interaktion, den Diskurs der Kinder. Die Kindergruppe soll sich auf die ihnen gemeinsamen Erlebniszusammenhänge, auf ihre zentralen Erlebniszentren und Relevanzsysteme, die für den kollektiven Orientierungsrahmen und dessen Rekonstruktion von zentraler Bedeutung sind, einpendeln können."[509]

Über die Anwendung und die Auswertung von Gruppendiskussionen liegen wenige methodische Reflexionen vor, was als zentraler theoretischer Mangel und als forschungspraktisches Problem gilt.[510] In den letzten Jahren wurden einige Forschungen mit Kindern durchgeführt, in denen die Methode der Gruppendiskussion eingesetzt wurde. Erfahrungen mit Kindergruppen haben gezeigt, dass es oftmals leichter ist, mit Kindern in Praxisformen einzusteigen, in denen sie beispielsweise das Geschehen mit Puppen nachspielen und erst dann zu rekonstruktiven Diskursformen überzugehen.[511] Eine Methode, die sich als hilfreich erwies, um die Hierarchie im Gespräch zu senken, ist die Methode des Persona-Doll-Trainings.[512]

---

visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 105–120, 118.

507 Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten, 118.

508 Vgl. Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3*(1), 41–63, 46.

509 Ebd.

510 Ebd., 45f.

511 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 106.

512 Vgl. Persona-Doll-Training, http://www.persona-doll-training.org/ [21.07.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.4 Expertinnen- und Experteninterview

Die Frage, wer als Experte oder als Expertin gilt, wird im Zusammenhang mit dem jeweiligen Handlungsfeld und unter Berücksichtigung des Untersuchungsspektrums der empirischen Erhebung beantwortet.[513] Annäherungsweise kann der Begriff der Expertin oder des Experten folgendermaßen definiert werden:

> „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d. h., der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“[514]

Bogner und Menz unterscheiden drei verschiedene Typologien des Expertinnen- und Experteninterviews,[515] das „explorative“, das „systematisierende“ und das „theoriegenerierende“ Experteninterview.[516] Explorative Expertinnen- und Experteninterviews können einer ersten Orientierung in einem Feld dienen, das Problembewusstsein der forschenden Person schärfen oder Informationen für die Erstellung eines Leitfadens liefern.[517] „Explorative Interviews helfen in diesem Sinne das Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren und Hypothesen zu generieren.“[518] Explorative Interviews sind möglichst offen zu führen, „doch empfiehlt es sich schon aus Gründen demonstrativer Kompetenz, zumindest zentrale Dimensionen des Gesprächsverlaufs vorab in einem Leitfaden zu strukturieren.“[519] Das systematisierende Expertinnen- und Experteninterview zielt auf „systematische und lückenlose Informationsgewinnung.“[520] Anders als beim explorativen Expertinnen- und Experteninterview steht bei diesem

513 Vgl. Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (²2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interview. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2002], 33–70, 46.

514 Ebd. Im Original ist dieser Abschnitt kursiv gesetzt.

515 Vgl. ebd., 37.

516 Vgl. ebd., 36–39.

517 Ebd., 37.

518 Ebd.

519 Ebd.

520 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die thematische Vergleichbarkeit der Daten im Vordergrund. Im Rahmen multimethodischer Ansätze ist diese Form des Expertinnen- und Experteninterviews zu einem zentralen Erhebungsinstrument geworden. Das theoriegenerierende Interview zielt „auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension' des Expertenwissens."[521] In diesem werden die Expertinnen und Experten befragt, weil deren Wissen Wirkmächtigkeit zukommt, indem „ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren und damit das Expertenwissen die Dimension sozialer Relevanz aufweist."[522]

Ein Leitfaden kann „die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleisten", wenn dieser „nicht als zwingendes Ablaufmodell des Diskurses gehandhabt wird."[523]

> „Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers. Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt. […] Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun und erlaubt zugleich dem Experten seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren."[524]

Eine „permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden [ist] notwendig."[525]

> „Grundsätzlich kann in Leitfäden die Folge und versuchte Lösung des Spannungsverhältnisses von Strukturierungsnotwendigkeiten auf der einen Seite und dem Interesse an möglichst viel ‚Offenheit' und ‚Spontaneität' auf der anderen gesehen werden. Ob und wie Leitfäden eingesetzt werden, muß und kann sich daher tatsächlich nur aus dem Forschungsinteresse sowie aus der Ausrichtung einer Interviewmethode ergeben."[526]

Es lassen sich „allgemeine Regeln für die Konstruktion von Leitfäden formulieren, die zumindest einen groben Qualitätsmaßstab bieten",[527] wenn auch nicht diese, son-

521 Ebd., 38.
522 Ebd., 45.
523 Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview [2002], 71–93, 78.
524 Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview, 71–93, 77.
525 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 223.
526 Ullrich, Carsten, G. (2009): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie 28*(6), 429–447, 436.
527 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

dern der „erfolgreiche Einsatz über die Güte eines Leitfadens“[528] entscheidet. Bei den gestellten Fragen ist die theoretische Relevanz, die inhaltliche Dimension, die Klärung, welcher Stimulus- und Fragetyp angemessen und welche Formulierung geeignet sind, die Überlegung der Grob- und Feinstruktur des Leitfadens, wie die Fragetypen im Leitfaden verteilt sind und das Verhältnis zwischen den Fragen zu klären.[529]

528 Ebd.
529 Ebd., 436f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil IV: Untersuchungsdesign und -durchführung

Der Empirie kommt in dieser Untersuchung eine explorative Funktion zu. Sie dient der Wahrnehmung und Sensibilisierung für grundlegende Fragen zu religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen sowie dem Aufzeigen von Tendenzen, wie Kinder religiöse Differenz thematisieren. Im Folgenden werden das Untersuchungsdesign und der Forschungsprozess skizziert, in welchem sich Datenerhebung, Datenauswertung und die Adaptierung der Forschungsfrage wechselseitig bedingen.

1. Angewendete Methoden bei der Untersuchung

Bei einer Feldforschung ist zu Beginn des Forschungsprozesses weder der Verlauf der Forschung noch das Ende der Forschung bekannt. Die Bereitschaft und der Wunsch sind gegeben, Triangulation in den vier beschriebenen Basistypen[530] zu verwirklichen. Entscheidungen über das Sampling und die angewendeten Methoden werden im Sinne der Grounded Theory, des Thematischen Kodierens und der ethnographischen Forschung im Laufe der Forschung getroffen. Somit können erst nach erfolgter Feldforschung die angewendeten Methoden und die jeweiligen Vorbereitungen für die Anwendung der Methoden rückblickend beschrieben werden. Zu Beginn wurden Gespräche mit den Leitungen des jeweiligen Hauses geführt, bei denen Termine für das Expertinnen- und Experteninterview fixiert wurden. Nach der Durchführung dieser Interviews folgte die Phase der Teilnehmenden Beobachtung, während der sowohl die von den Kindern als auch die von der Forscherin initiierten Gruppendiskussionen stattfanden. Im Anschluss daran wurden die Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen geführt.

1.1 Expertinnen- und Experteninterview mit den Leitungen der beiden Kindergärten

Das durchgeführte Expertinnen- und Experteninterview ist nach der Unterscheidung von Bogner und Menz ein exploratives Interview. Es hilft, das Untersuchungsgebiet thematisch zu strukturieren und erste Hypothesen zu generieren.[531]

In der ersten Woche der Feldforschung im Kindergarten führte die Forscherin mit der Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft sowie mit dem Leiter des Kindergartens in islamischer Trägerschaft jeweils ein Expertinnen- und Experteninterview, dem der folgende Leitfaden zugrunde lag:

530 Vgl. Denzin, Norman K. (1989): The research act, 236–241.

531 Vgl. Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview, 33–70, 37.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Welche Religionszugehörigkeiten haben die Kinder in dem Kindergarten?
- Welchen Platz nimmt Religion in den Kindergartengruppen ein?
- Wie kommt Religion im Kindergarten zum Ausdruck?
- Wie werden verschiedene Religionen thematisiert?
- In welchen Situationen sprechen Kinder von sich aus Religion an?
- Erzählen Sie bitte von einer Situation, in der die verschiedenen Religionen zu einer Herausforderung wurden?
- Erzählen Sie bitte von einer Situation, in der die verschiedenen Religionen eine Chance waren?
- Welche Feste werden im Kindergarten gefeiert?
- Wie werden Feste im Kindergarten gefeiert? Wer feiert alles mit/nicht mit?
- Welchen Raum haben Ausdrucksformen der Religionen im Kindergartenalltag (z. B. Gebete, Lieder etc.)?
- Wann werden Gebete gesprochen?
- Welche Gebete werden gesprochen?
- Wie wird bei Ihnen im Kindergarten mit verschiedenen religiös bedingten Essgewohnheiten umgegangen?

1.2 Teilnehmende Beobachtung

Wie in ethnographischen Arbeiten üblich,[532] werden die Beobachtungen in Feldnotizen festgehalten und ein regelmäßiges Forschungstagebuch geführt. Interaktionssequenzen werden wörtlich festgehalten. Für das Beobachtungsprotokoll wird das Schema von Przyborski und Wohlrab-Sahr[533] abgewandelt. Folgende Spalten sind im Beobachtungsprotokoll vorhanden: Ort, Zeit, Beobachtungen, Kontextinformation, eigene Wahrnehmung/Reflexion und gegebenenfalls theoretische Reflexion. Die Beobachtungen werden direkt im Feld notiert; wenn zeitlich möglich, werden auch die anderen Informationen hinzugefügt, ansonsten werden diese zum nächstmöglichen Zeitpunkt nachgetragen. Im Anschluss an den Tag im Kindergarten wird das Beobachtungsprotokoll mit noch fehlenden Informationen ergänzt und die Aufzeichnungen werden digitalisiert.

Um die Teilnehmende Beobachtung nicht im Vorfeld einzuschränken, sondern diese im Sinne einer explorativen Studie möglichst offen zu gestalten, dient die zweigeteilte Forschungsfrage ohne Formulierung genauer Kriterien als Grundlage für die Teilnehmende Beobachtung.[534] Aufgrund vorangehender Literaturrecherche und eigener Erfahrungen im Kindergarten hat die Forscherin bestimmte Erwartungen, wo und wie religiöse Differenz zum Ausdruck kommen kann. Weil daher möglicherweise auch das Beobachtungsverhalten beeinflusst wird, werden die Bereiche offengelegt, in

532 Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 49.
533 Vgl. ebd., 50.
534 Vgl. Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 289.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

denen die Forscherin die Erkennbarkeit religiöser Differenz für wahrscheinlich hält: Sprache, Bilder, Raumgestaltung, Gespräche der Pädagoginnen, Themen im Morgenkreis, Auswahl der Feste, Art des Feierns von Festen und Gespräche mit Eltern.

1.3 Gruppendiskussionen mit den Kindern

Gruppendiskussionen mit Kindern sind von besonderem Interesse, da in diesen die kollektive Handlungsorientierung gut zum Ausdruck kommen kann.[535] Die Entscheidung für Gruppendiskussionen wird getroffen, weil diese das Hierarchiegefälle zwischen forschender Person und den Kindern zu minimieren versuchen,[536] Einstellungen von Personen sowohl individuell als auch kollektiv bestimmt sind und dieser Kollektivität in Gruppendiskussionen deutliches Gewicht verliehen wird. Da sich Einstellungen immer auch in Interaktion mit anderen entwickeln, wird die Gruppendiskussion als adäquate Methode erachtet, um mit Kindern über religiöse Differenz ins Gespräch zu kommen. Neben den Äußerungen der Kinder kann somit auch die Gruppendynamik im Gespräch einer Analyse unterzogen werden.

Da Gruppendiskussionen, die von der Forscherin initiiert werden, den Nachteil haben, dass zwischen der Forscherin und den Kindern eine Hierarchie besteht und die Form und der Inhalt des Impulses den weiteren Verlauf der Gruppendiskussion beeinflussen, wird in der Studie, sofern es möglich ist, auf von der Forscherin initiierte Gruppendiskussionen verzichtet und besonderes Augenmerk auf Diskussionen gelegt, die Kinder von sich aus untereinander mit der Pädagogin oder mit der Forscherin führen. Falls nach der von den Kindern initiierten Gruppendiskussionen noch Informationen fehlen, was durch fortwährendes Transkribieren und Kodieren festgestellt wird, werden von der Forscherin Gruppendiskussionen initiiert. In diesen wird der von der Forscherin gesetzte Impuls möglichst gering gehalten, indem auf eine von den Kindern in der Gruppe geteilte Erfahrung aus dem Kindergartenalltag zurückgegriffen wird und die Kinder gebeten werden, davon zu erzählen. Offenen Fragen kommt besonders bei Gruppendiskussionen mit Kindern eine hohe Bedeutung zu.[537]

535 Vgl. Liebig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas: Handbuch Methoden der Organisationsforschung, 102–123, 105.

536 Vgl. Kapitel „Kindheitsforschung“ (Teil II, 5), in welchem das Hierarchiegefälle umrissen wird.

537 Vgl. Houskamp, Fisher, Stuber (2004): Spirituality in children and adolescents: research findings and implications for clinicians and researches. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America13*(1), 221–230, 223. Bei Fragen, die die Perspektive der Kinder zu spirituellen Erlebnissen betreffen sind offene Fragen noch sinnvoller als bei klinischen Interviews.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.3.1 Von den Kindern initiierte Gruppendiskussionen

Der Vorteil der Gruppendiskussionen, die von den Kindern selbst begonnen werden, ist besonders derjenige, dass die Redebeiträge der Kinder nicht durch Fragen oder Impulse der Forschenden beeinflusst werden. Da die Fragen und die Art, wie die forschende Person Fragen stellt, die Antworten der Kinder beeinflussen, wird bei den Gruppendiskussionen, bei denen die forschende Person ausschließlich beobachtend anwesend ist, die Beeinflussung der Kinder reduziert. Mögliche unbewusste Intentionen und Antwortwünsche der forschenden Person, der die Kinder bei geführten Gruppendiskussionen möglicherweise zu entsprechen versuchen, spielen bei von den Kindern initiierten Gruppendiskussionen keine Rolle.[538] Da die forschende Person bei diesen Gruppendiskussionen nicht aktiv handelt, sondern ausschließlich eine beobachtende Rolle innehat, dokumentiert diese die stattfindenden Diskussionen zur selben Zeit und ergänzt die Rahmenbedingungen unmittelbar nach dem Ende der Diskussion.

1.3.2 Von der Forscherin initiierte Gruppendiskussionen

Wird anhand der Informationen aus den Expertinnen- und Experteninterviews, der Teilnehmenden Beobachtung und den von den Kindern selbst initiierten Gruppendiskussionen keine theoretische Sättigung erreicht, was anhand fortwährender Transkription und Kodierung festgestellt wird, werden mit Hilfe der Teilnehmenden Beobachtung Situationen identifiziert, in denen im jeweiligen Kindergarten religiöse Differenz für Kinder erkennbar werden könnte, und diese als Gesprächsanlässe für die Gruppendiskussionen mit den Kindern ausgewählt.

Bei von der Forscherin initiierten Gruppendiskussionen werden die Kinder gefragt, ob sie daran teilnehmen möchten, und es wird ausschließlich bei ausdrücklicher Bejahung eine Diskussion mit ihnen angeleitet. Die Diskussionen finden in den Kindern vertrauten Räumen im Kindergarten und in Realgruppen mit jeweils zwei bis vier Kindern statt,[539] wobei die Zusammensetzung der Gruppe mit der Kindergartenpädagogin zuvor abgesprochen wird. Die Anzahl der Gespräche hängt von zeitlichen und räumlichen Ressourcen im Kindergartenalltag ab, da die Forscherin versucht, den Tagesablauf im Kindergarten so wenig wie möglich zu beeinflussen.

Vor Beginn der Gruppendiskussionen wird den Kindern das Audiogerät gezeigt und gesagt: „Das Gerät nimmt auf, was ihr sagt, damit ich es auch später noch weiß." Sie werden gefragt, ob es in Ordnung ist, wenn das Gerät eingeschaltet wird und das Gesagte aufgenommen wird. Wenn Kinder noch kein Audiogerät kennen und mehr über das Gerät wissen wollen, können sie zu Beginn etwas sagen oder singen und sich das Aufgenommene anhören, bevor die Gruppendiskussion mit dem eigentlichen Thema eröffnet wird.

538 Da die Forscherin bei dem Gespräch der Kinder anwesend ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder vollkommen unbeeinflusst sind.

539 Vgl. Kapitel „Gruppendiskussion" (Teil III, 6.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kinder sind von ihren Erlebnissen beeinflusst und beziehen sich auf sinnlich wahrnehmbare Unterschiede,[540] weshalb der Zeitpunkt des Gesprächs in direktem Anschluss an ein Erlebnis der Kinder gegeben ist, sodass eine gemeinsame Erfahrung die Ausgangsbasis für die Gespräche mit den Kindern bildet. Diese gemeinsame Ausgangsbasis sind Ausdrucks- und Lebensformen der Religion, die in der Erfahrungswelt der Kinder liegen und die diese miterleben.[541] Die von der Forscherin initiierten Gruppendiskussionen werden formal geleitet, damit die Kinder die Möglichkeit haben, miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Kinder werden aufgefordert, über die erlebte Situation zu erzählen. Durch diese freie Erzählung der Kinder, die nicht durch mitgebrachte Gegenstände oder einen bewusst gesetzten Impuls beeinflusst wird, zeigt sich, was Kinder als relevant zu erzählen finden.Wenn das Gespräch in eine Richtung verläuft, die von der Forschungsfrage stark abweicht, der Gesprächsverlauf stockt oder religiöse Differenz von den Kindern nicht thematisiert wird, erfolgt eine thematische Steuerung, indem die Forscherin offene Fragen stellt.[542] Wenn Fragen gestellt werden, erfolgt dies anhand eines Leitfadens,[543] der auf die jeweilige Situation flexibel angepasst und nicht rigide befolgt wird, und von dem nur diejenigen Fragen thematisiert werden, die von den Kindern nicht bereits im Vorfeld beantwortet wurden. Falls Kinder im Laufe der Diskussion Fragen stellen, wird diesen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Um die Diskussion nicht auf die kognitive Ebene zu beschränken, werden verschiedene Methoden angewendet, die situationsadäquat eingesetzt werden. So wird in einigen Gruppendiskussionen mit einer Handpuppe gearbeitet, um die Hierarchie zwischen der Pädagogin und den Kindern zu reduzieren, indem die Handpuppe als Zwischenglied fungiert.[544] Auch werden im Laufe der Gruppendiskussion Zeichnungen angefertigt, Lieder gesungen oder mit einer kleinen

---

540 Vgl. McKenna, Ursula/Ipgrave, Julia/Jackson, Robert (2008): Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools; Elkind, David (1964): Age changes in the meaning of religious identity. *Review of Religious Research 6*(1), 36–40.

541 Religion kann nicht auf diese beschränkt werden, allerdings wird dieser Ansatz gewählt, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen.

542 Vgl. Kapitel „Gruppendiskussion“ (Teil III, 6.2).

543 Fragen, die im Leitfaden vorkommen und an die Situation angepasst werden: Welches Fest wurde gefeiert?, Was wird bei dem Fest gefeiert?, Wie habt ihr das Fest gefeiert?, Wer hat bei dem Fest mitgefeiert?, Wer hat beim Fest nicht mitgefeiert?, Warum habt ihr das Fest gefeiert?, Warum haben manche nicht mitgefeiert?, Was hat euch bei dem Fest gefallen?, Was hat euch nicht gefallen?, Was ist bei dem Fest besonders wichtig?, Was macht ihr im Koranunterricht?, Wer geht in den Koranunterricht?, Wer geht nicht in den Koranunterricht?, Warum geht ihr in den Koranunterricht?, Warum geht ihr nicht in den Koranunterricht?, Warum gehen nicht alle in den Koranunterricht?.

544 So wird im Anschluss an ein Fest von der Forscherin thematisiert, dass heute ein Freund von ihr dabei ist, der sich für das Fest interessiert, und die Frage gestellt, ob die Kinder dem Freund etwas über das Fest erzählen möchten. Die Handpuppe wird vorgestellt und die Kinder werden von dieser begrüßt und am Ende der Diskussion bedankt und verabschiedet sich die Puppe.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Puppe Dinge veranschaulicht, sofern die Kinder das möchten und das methodische Angebot annehmen, was aber ihnen überlassen bleibt. Die Fragen und die Methoden werden an die Situation und an die an der Diskussion teilnehmenden Kinder angepasst. Die methodische Durchführung der Gruppendiskussionen sowie die Situationen, nach denen Gruppendiskussionen durchgeführt werden, stehen nicht im Vorhinein fest, sondern ergeben sich im Laufe des Forschungsprozesses.

1.4 Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen

Es werden Gruppendiskussionen mit den jeweils in einem Kindergarten zusammenarbeitenden Pädagoginnen geführt, wodurch die Zusammensetzung der Diskussionsrunden Realgruppen entspricht. Aufgrund des Autoritätsgefälles, das zwischen der Leitung und den Pädagoginnen gegeben ist, wird die Gruppendiskussion mit den Pädagoginnen ohne die Leitung geführt. Den Pädagoginnen werden in der Diskussion ähnliche Fragen gestellt wie den Kindergartenleitungen im Expertinnen- und Experteninterview, allerdings werden diese verstärkt auf die Praxis des Kindergartenalltags abgestimmt. Die Leitfäden für den Kindergarten in katholischer und für den Kindergarten in islamischer Trägerschaft variieren in einigen Punkten. Diese marginalen Unterschiede zwischen den Fragen im Kindergarten in katholischer und im Kindergarten in islamischer Trägerschaft werden durch einen Schrägstrich gekennzeichnet.

Einleitung: Da ihr die Kinder und den Kindergartenalltag viel besser kennt als ich, bitte ich euch mir eure Erfahrungen, Sichtweisen und Eindrücke zu einigen Fragen mitzuteilen:

- Kinder sind verschieden. Wie zeigt sich das im Kindergarten?
- Kinder erkennen Unterschiede. Welche sind eurer Meinung nach für sie erkennbar?
- Über welche Unterschiede reden Kinder miteinander?
- Welche Unterschiede thematisiert ihr im Kindergartenalltag?
- Welche Unterschiede sollten eurer Meinung nach im Kindergarten erkennbar sein und welche nicht?
- Wie thematisiert ihr religiöse Unterschiede? (Was macht es schwierig, religiöse Unterschiede zu thematisieren?)
- Wodurch können religiöse Unterschiede für Kinder erkennbar werden?
- Welchen Platz nimmt Religion in euren Kindergartengruppen ein?
- Es gibt Kinder, die nicht katholisch/die nicht muslimisch sind. Welchen Platz haben deren Religionen und Weltanschauungen in euren Kindergartengruppen?
- In welchen Situationen sprechen Kinder von sich aus Religion an?
- Wie werden im Kindergarten verschiedene Religionen thematisiert?
- Wann thematisieren Kinder verschiedene Religionen?
- Erzählt bitte von einer Situation, in der verschiedene Religionen zum Thema geworden sind.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Erzählt bitte von einer Situation, in der sich aufgrund der verschiedenen Religionen Herausforderungen oder Konflikte ergaben.
- Erzählt bitte von einer Situation, bei der sich aufgrund der verschiedenen Religionen Chancen ergaben.
- Welche Kinder nehmen nicht bei der Feier von christlichen Festen/am Koranunterricht teil? Warum nehmen diese nicht teil?
- Wie erwähnen die Kinder, die bei Festen nicht teilnehmen/die beim Koranunterricht nicht teilnehmen, ihre Abwesenheit?
- Wie erwähnen die am Fest/am Koranunterricht teilnehmenden Kinder die Abwesenheit mancher?
- Wie sollten andere Religionen eurer Meinung nach in Zukunft im Kindergartenalltag berücksichtigt werden?
- Was sollte mit Festen anderer Religionen eurer Meinung nach im Kindergarten geschehen?
- Welche Unterstützung wünscht ihr euch, um das umsetzen zu können (Fortbildung, Konzepte)?

2. Auswahl der Kindergärten

Es werden Kindergärten in Wien,[545] der Bundeshauptstadt Österreichs, ausgewählt. Die Stadt Wien zeichnet sich im Vergleich mit den anderen Bundesländern Österreichs durch hohe religiöse Pluralität aus. Die letzte Volkszählung, in der die Daten über die Religionszugehörigkeit in Österreich und den einzelnen Bundesländern erhoben wurden, erfolgte 2001.[546] Neuere Zahlen liegen aufgrund von Zählungen oder Schät-

545 Den Daten der Statistik Austria zu Folge gab es im Schuljahr 2013/14 8.445 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen (ohne Saisontagesheime), wovon 4.692 Kindergärten, 1.450 Kinderkrippen, 1.167 Horte und 1.136 altersgemischte Betreuungseinrichtungen waren. Mit Stichtag 15. Oktober 2013 waren bundesweit 333.326 Kinder in Kindertagesheimen eingeschrieben, wovon 211.141 Kinder Kindergartengruppen besuchten (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html [01.06.2015]).

546 Die Volkszählung 2001 war die letzte konventionelle Volkszählung in Österreich, die über Fragebogen erhoben wurde und ist von Registerzählungen abgelöst worden. (vgl. http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/registerzaehlung/weitere_informationen/faq/index.html [30.04.2015]). Bei den folgenden Registerzählungen fehlt die Angabe über die Religionszugehörigkeit. „Religionszugehörigkeit: könnte aufgrund einer Verordnung des zuständigen Bundesministers gemäß §1 Abs. 3 RZG nicht personenbezogen erhoben werden". Das „zuständige BM kann durch Verordnung eine Vollerhebung der Umgangssprache in personenbezogener Form und eine Vollerhebung des Religionsbekenntnisses in nicht personenbezogener Form anordnen, wenn es für die Erfüllung von Bundesaufgaben unbedingt erforderlich ist." (Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/registerzaehlung/weitere_informationen/faq/index.html#index7 [30.04.2015]).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zungen vor. In der folgenden Tabelle sind die Bevölkerung Österreichs und die Bevölkerung Wiens nach dem Religionsbekenntnis aus dem Jahr 2001 aufgelistet. Die aus den bei Statistik Austria aufgelisteten Zahlen errechneten Prozentwerte sind auf eine Kommastelle gerundet.[547]

Tabelle 1: Bevölkerung Österreichs und Bevölkerung Wiens nach Religionszugehörigkeit aus der letzten konventionellen Volkszählung 2001[548]

Religionszugehörigkeit	**Österreich**		**Wien**	
	Zahlen	Prozent	Zahlen	Prozent
Römisch-katholisch	5.915.421	73,6	762.089	49,2
Evangelisch	376.150	4,7	72.492	4,7
Altkatholisch	14.621	0,2	7.134	0,5
Israelitisch	8.140	0,1	6.988	0,5
Islamisch	338.988	4,2	121.149	7,8
Sonstiges	255.681	3,2	116.970	7,5
Ohne Bekenntnis	963.263	12,0	397.596	25,7
Ohne Angabe	160.662	2,0	65.705	4,2
Gesamtbevölkerung	8.032.926	100,0	1.550.123	100,0

Jüngere Zählungen oder Hochrechnungen der jeweiligen Religionsgemeinschaften der Anzahl an katholischer, evangelischer und muslimischer Religionszugehörigkeit sowie die Daten von Statistik Austria für die Gesamtbevölkerung ergeben folgendes Bild.[549]

Tabelle 2: Bevölkerung Österreichs und Bevölkerung Wiens nach Religionszugehörigkeiten nach eigenen Zählungen oder Hochrechnungen[550]

Religionszugehörigkeit	**Österreich**	**Wien**
Katholisch[551]	5.308.515	1.246.608
Evangelisch[552]	309.137	53.375
Muslimisch[553]	573.876	216.345
Gesamtbevölkerung[554]	8.401.940	1.714.227

547 Daraus ergibt sich bei den prozentuellen Angaben eine leichte Unschärfe.

548 Quelle: Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html [19.11.2014].

549 Da die Zahlen die Anzahl der Religionszugehörigkeit in unterschiedlichen Jahren angeben, wird in der Tabelle auf die Prozentangabe verzichtet.

550 Das Jahr der jeweiligen Schätzung oder Zählung wird bei der jeweiligen Religionszugehörigkeit angegeben.

551 Bekanntgabe der statistischen Daten für das Jahr 2013 durch die österreichische Bischofskonferenz (Katholische Kirche Österreich, http://www.katholisch.at/site/kirche/article/102078.html[21.07.2015]).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In Wien stehen verschiedene Angebote zur Kinderbetreuung zur Auswahl. Eltern können sich zwischen privaten elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen[555] und städtischen Kindergärten[556] entscheiden. Für diese Forschungsarbeit werden zwei private elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gewählt, deren Trägerschaften religiös deklariert sind.

Die Entscheidung für zwei religiös unterschiedlich deklarierte Kindergärten, einer in katholischer und einer in islamischer Trägerschaft, entspricht einerseits dem Forschungsethos, da es aufgrund der katholischen Religionszugehörigkeit der Forscherin wichtig ist, einen Kindergarten auszuwählen, der sich von einem Kindergarten unterscheidet, in dem katholische Rituale als Normalfall angesehen werden. Andererseits werden im Sinne des Thematischen Kodierens zwei Kindergärten ausgewählt, in denen bezogen auf die Forschungsfrage differierende Sichtweisen erwartet werden, die für die Analyse besonders aufschlussreich erscheinen.[557] Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ist die Mehrzahl der Kinder katholisch, ansonsten befinden sich Kinder verschiedenster Religionszugehörigkeiten im Kindergarten. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft ist die Mehrzahl der Kinder muslimisch, die anderen Kinder sind christlich.[558]

Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, weisen die beiden Kindergärten einige Gemeinsamkeiten auf. Die Kindergärten haben ein ähnliches Einzugsgebiet, befinden sich im gleichen Wiener Bezirk, was eine Ähnlichkeit im sozioökonomischen Stand der Familien erwarten lässt. Die Kindergärten sind bereit, Kinder unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit aufzunehmen, die Leitungen der Kindergärten äußern sich religiöser Differenz gegenüber positiv und der Respekt allen gegenüber scheint explizit in beiden Leitbildern auf. Im Leitbild der Trägerschaft des Kindergartens in

552 Laut Zählung der evangelischen Kirche in Österreich 2014 (Evangelische Kirche in Österreich, http://www.evang.at/kirche/zahlen-fakten [21.07.2015]).

553 Hochrechnung für das Jahr 2012. Vgl. Kolb, Jonas/Mattausch-Yıldız, Birgit: Muslimische Alltagspraxis in Österreich. Ein Kompass zu religiöser Diversität. Zwischenbericht für das Projektjahr 2013. Universität Wien. Institut für Islamische Studien, https://iis.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iis/muslimische_alltagspraxis_in_oesterreich.projektbericht.pdf [21.08.2015].

554 Daten von Statistik Austria von der Registererhebung 201, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerungsstand/index.html [30.04.2015].

555 Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/private-angebote/index.html [21.07.2015].

556 Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/index.html [21.07.2015].

557 Vgl. Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 402.

558 Für die genaue Angabe, wie viele Kinder welcher Religion zugehören vgl. Kapitel „Soziodemographische Daten der Kinder“ (Teil V, 2.1.4 und 2.2.4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

katholischer Trägerschaft[559] werden neben der Betonung der Einmaligkeit und der Würde jedes Kindes explizit der respektvolle Umgang mit verschiedenen Weltanschauungen und Kulturen, die Offenheit für Neues sowie das Willkommensein von Kindern, die anderen Glaubensgemeinschaften angehören, erwähnt. Im Leitbild ist außerdem verankert, dass sich religiöse Überzeugungen in der konkreten Gestaltung des Alltags ausdrücken und unterschiedliche Lebensweisen gegenseitiges Interesse wecken, das Zugehen aufeinander anregen und helfen, einander besser zu verstehen. Im Leitbild des Kindergartens in islamischer Trägerschaft wird die ethisch-moralische Erziehung betont. Es wird zugesichert, dass die Kinder mit ihrer Religion vorurteilsfrei angenommen und unterstützt werden, indem sie ihre Religion spielerisch lernen und sich in ihrer religiösen Identität frei entfalten dürfen. Besonders die sozialen Kompetenzen wie Toleranz, Achtung vor dem Menschen und Mitgefühl werden betont.[560]

3. Untersuchungsdurchführung

Da die Person der Forscherin, deren Zugangsweise und deren Eindrücke die Weise der Untersuchungsdurchführung wesentlich beeinflussen, werden dieses und das folgende Kapitel in der Ich-Form verfasst, um die Subjektivität in diesen beiden Kapiteln besonders zum Ausdruck zu bringen.

3.1 Feldzugang

Der Weg ins Feld ist „als eine nie ganz abgeschlossene Arbeitsaufgabe [zu] begreifen (und [zu] gestalten), die kooperativ, d. h. gemeinsam mit den vermeintlichen ‚Objekten' der Forschung abgewickelt werden muss."[561] Es empfiehlt sich, „nicht nur dem Feld, sondern auch sich selbst gegenüber auf seiner Naivität zu beharren, um so sein – tatsächliches oder vermeintliches – Nicht-Wissen so lange wie möglich methodisch nutzen zu können."[562] Das Ziel der Zugangsarbeit bedeutet einerseits, die Distanz zwischen der Forscherin und dem Feld aufzuheben, andererseits auch die Differenz als Ressource für den Erkenntnisgewinn zu pflegen und zu nutzen. Die soziale Verortung der forschenden Person ist häufig durch zwei Schritte charakterisiert: Erstens wird die generelle Anschlussfähigkeit geprüft. „Es geht dabei um die Frage, ob die erkennbaren Eigenschaften der Person (Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit) und ihres

559 Als Referenz für das Leitbild wird der Religionspädagogische BildungsRahmenPlan herangezogen, vgl. St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, Wien/Caritas für Kinder und Jugendliche, Linz: Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Linz: Unsere Kinder 2010.

560 Aufgrund der Anonymität wird auf die Quellenangabe der indirekten Zitate verzichtet.

561 Wolff, Stephan (2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 334–349, 336.

562 Ebd., 349.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Anliegens sowie Aspekte des organisatorischen Umfeldes, aus dem der Forscher stammt, mit örtlichen Weltbildern, Interessen und Abläufen kompatibel sind."[563] Im zweiten Schritt erfolgt eine Einigung auf bestimmte Teilnehmerinnen- oder Teilnehmerrollen. Hilfreich können Vereinbarungen über eine akzeptierte Beobachterinnen- oder Beobachterrolle sein, die die Möglichkeit bietet, sich aus dem Feld zurückzuziehen und selbstverständlich scheinende Fragen zu stellen.[564]

Aufgrund meiner Ausbildung als Kindergartenpädagogin war den im Feld Agierenden meine soziale Verortung leicht möglich, weshalb ich in Folge dessen besonders auf die Wahrung der Distanz zwischen mir und den im Feld Agierenden zu achten hatte. Da im Feld Kindergarten häufig Praktikantinnen am Geschehen beteiligt sind und diese großteils beobachten, aber auch eigene Aktivitäten durchführen, konnte ich von Außenstehenden und von Pädagoginnen, obwohl sie über meine Rolle im Forschungsprozess wussten, als Praktikantin wahrgenommen werden. Dies half mir, die „Naivität" zu bewahren und Fragen zu stellen.[565]

3.2 Einverständniserklärungen

Die Pädagoginnen und Leitungen der Kindergärten wurden gebeten, Einverständniserklärungen zu unterzeichnen, dass die erhobenen Daten für Forschungs- und Lehrtätigkeiten verwendet werden dürfen.[566] Ich teilte Briefe für die Eltern aus, in denen um deren Einverständnis für das Forschungsprojekt gebeten und die anonymisierte Verwendung der erhobenen Daten zugesichert wurde. Die Pädagoginnen erklärten sich bereit, den Eltern diese Briefe auszuhändigen und sie zu bitten, die Einverständniserklärungen zu unterschreiben.[567]

> „Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind an einer Studie, die an der Universität Wien zum Thema ‚Miteinander leben' durchgeführt wird, teilnimmt. Im Zuge dieses Forschungsprojektes werden mit Kindern Einzelgespräche sowie Gruppengespräche durchgeführt und Zeichnungen angefertigt, wobei die Aktivitäten mittels Audio- und Videoaufzeichnungen festgehalten werden. Mit der Unterschrift erkläre ich mich bereit, dass die erhobenen Daten für Forschungs- und Lehrzwecke verwendet werden dürfen."[568]

Die Eltern sowie die Pädagoginnen und die Leitungen erteilten ihr Einverständnis für das Forschungsprojekt und die Verwendung der erhobenen Daten.

563 Ebd., 340.
564 Vgl. ebd., 346f.
565 Vgl. ebd., 349.
566 Vgl. Kapitel „Anhang".
567 Für die genaue Formulierung der Einverständniserklärungen vgl. Kapitel „Anhang".
568 Vgl. Kapitel „Anhang".

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

An meinem ersten Tag erzählte ich den Kindern, warum ich im Kindergarten sei. Ich erklärte ihnen, dass mich interessiere, was sie denken, und fragte sie, ob es für sie in Ordnung sei, wenn ich manche Dinge, die sie sagen und tun, mitschreiben würde. Bei von mir initiierten Gruppendiskussionen mit Kindern fragte ich die Kinder nochmals dezidiert, ob sie gerne an einem Gespräch teilnehmen wollen würden, und ob es in Ordnung sei, wenn ich dieses aufzeichne.

3.3 Datenerhebung

Phasen intensiver Feldforschung wechselten sich mit Phasen distanzierter analytischer Arbeit ab,[569] um die Distanz bei gleichzeitiger Involviertheit in das Feld zu bewahren. So ging ich nach einigen Wochen Feldforschung einige Zeit nicht in den Kindergarten, um die erhobenen Daten zu transkribieren und damit in Zusammenhang stehende Literatur zu studieren.

In beiden Kindergärten wurde zu Beginn jeweils ein Expertinnen- bzw. ein Experteninterview geführt, über ein Kindergartenjahr verteilt fand in beiden Kindergärten Teilnehmende Beobachtung statt und es wurden Gruppendiskussionen mit Kindern geführt, die einerseits von Kindern, andererseits, falls zusätzliche Information im Hinblick auf die Forschungsfragen sinnvoll erschien, von mir initiiert wurden. Den Abschluss der Feldforschung bildete jeweils eine Gruppendiskussion mit den Pädagoginnen des jeweiligen Kindergartens. Die gewählten Methoden, der Zeitpunkt der Erhebung sowie die Auswahl der Gruppe erfolgten anhand der Grounded Theory auf Basis der bereits erhobenen und kodierten Daten. Alle am Kindergartengeschehen Beteiligten konnten gut in deutscher Sprache kommunizieren.

3.4 Dokumentation der Daten

„Die Verwendung von Geräten zur Aufzeichnung macht die Fixierung der Daten von Sichtweisen unabhängig – von denjenigen des Forschers wie auch von denjenigen untersuchter Subjekte.“[570] Die von mir initiierten Gruppendiskussionen mit den Kindern, das Expertinnen- und Experteninterview sowie die Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen wurden mit Hilfe eines Audiogeräts aufgezeichnet. Da Kinder an dem Aufgenommenen interessiert waren, war Zeit einzuplanen, in welcher dieses in Ausschnitten angehört werden konnte. Bei Gruppendiskussionen, die sich spontan ergaben und in denen ich eine beobachtende Rolle innehatte, dokumentierte ich direkt mit und ergänzte die Rahmenbedingungen unmittelbar nach dem Ende der Diskussion.

569 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 47.
570 Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 372.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Während der Teilnehmenden Beobachtung wurden Feldnotizen[571] angefertigt und ein Forschungstagebuch geführt, das am Ende jedes Tages im Kindergarten ergänzt und erweitert wurde.

3.5 Transkription der erhobenen Daten

Die erhobenen Daten werden nach dem Transkriptionsverfahren TiQ „Talk in Qualitative Social Research" transkribiert.[572] Die Satzzeichen deuten die Intonation an und werden nicht grammatikalisch eingesetzt. Die Zeilen werden nummeriert, was dem Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen dient. Vor- und Nachnamen der Kinder, der Pädagoginnen, der Leitungen, Ortsangaben und sonstige regionale Angaben wurden anonymisiert, indem im Transkriptionsprotokoll der Anfangsbuchstabe des Namens mit den Buchstaben „w" für weiblich und „m" für männlich (z. B. Anika = Aw) ergänzt wird. Sämtliche Dateien wurden transkribiert und kodiert. Meine den Gesprächsverlauf unterstützenden Laute wurden nicht in das Transkript aufgenommen, da dies die Lesbarkeit der Transkripte erschweren würde.

Folgende Zeichen wurden verwendet:[573]

⌊	Der Beginn einer Überlappung der Redebeiträge wird markiert.
(.)	Kurze Pause unter einer Sekunde
(3)	Dauer der Pause in Sekunden in Klammer
Ja	Betonung
Ja	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke
°Ja°	Leise in Relation zur üblichen Lautstärke
.	sinkende Intonation
?	Frageintonation
,	steigende Intonation
Ja:	Dehnung von Lauten
@(.)@	kurzes Auflachen
@ja@	lachend gesprochene Äußerung
@(3)@	Dauer des Lachens in Sekunden in Klammer

571 Vgl. Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 374–377.

572 Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 167–170.

573 Es werden ausschließlich die Zeichen angeführt, die auch in den Transkripten vorkommen. Für die vollständige Auflistung vgl. ebd., 168f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4. Reflexion der Untersuchungsdurchführung

4.1 Reflexion des Rollenverständnisses der Forscherin

> „Die Beschreibenden sind mit der eigenen Person in die Vorgänge, die sie beschreiben, verwickelt. *Die Verletzlichkeit von Kindern und Jugendlichen macht auch die Erwachsenen,* die mit ihnen zu tun haben, *in besonderer Weise verletzlich.*“[574]

Als ausgebildete Kindergartenpädagogin war es für mich zu Beginn eine Herausforderung, nicht als Kindergartenpädagogin, sondern als Forscherin zu agieren. Die Trennung zwischen den Anforderungen, die die Präsenz im Kindergarten üblicherweise erfordert, und den Aufgaben der Forscherin musste besonders den Pädagoginnen klar erklärt und immer wieder in Erinnerung gerufen werden, da ihnen die Rolle einer forschenden Person nicht geläufig war. Teilweise bereitete mir die Rolle als Forscherin Unbehagen, da ich den an mich gestellten Erwartungshaltungen der Pädagoginnen und der Kinder aufgrund meiner Rolle nicht entsprechen konnte. So war es mir nicht möglich, mich so in das Team zu integrieren, wie dies von den Pädagoginnen gewünscht war, um meine Distanz als Forscherin zu bewahren. Von Seiten der im Kindergarten angestellten Kindergartenpädagoginnen und -assistentinnen, denen bekannt war, dass ich als Forscherin im Kindergarten war, aber auch wussten, dass ich ausgebildete Kindergartenpädagogin war, wurde aufgrund von Personalmangel in den Einrichtungen öfter der Anspruch an mich gestellt, in bestimmten Situationen Aufgaben zu übernehmen oder in einer anderen Gruppe auszuhelfen. Im Sinne der Balance zwischen Distanziertheit der Forscherinnenrolle und Involviertheit in den Alltag und der empathischen Teilnahme[575] übernahm ich diese Aufgaben, sofern diese mit meiner teilnehmenden Beobachtungsrolle vereinbar waren. Wenn ich der Anfrage mit Verweis auf mein Forschungsprojekt nicht nachkommen konnte, verstanden und akzeptierten die Pädagoginnen dies. Auch konnte ich den Wünschen der Kinder, mit ihnen zu spielen, nicht immer nachkommen, um meinen Blick auf die Situation zu lenken, die einen Erkenntniszugewinn in Hinblick auf meine Forschungsfrage bringen konnte, wobei die Kinder die Begründung, dass ich momentan gerne zuschauen möchte, akzeptierten.

In mehreren Statements der Kindergartenpädagoginnen wurde deutlich, dass trotz Erklärung des Projekts und des Anliegens der Forschung und dem Austeilen von Briefen mit der Kurzbeschreibung des Projekts, meine Rolle für die Pädagoginnen fragwürdig blieb und sie mir teilweise die Rolle einer Praktikantin zuschrieben, was

574 Bizer, Christoph (1993): Auf dem Weg zu einer praktischen Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen. In: Riess, Richard/Fiedler, Kirsten (Hg.): Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 743–756, 747.

575 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 48.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

von mir nicht korrigiert wurde, da ich so die eingenommene Naivität bewahren und Fragen stellen konnte, die durchaus selbsterklärend zu sein schienen.[576]

4.2 Beeinflussung des Kontextes durch den Gang in das Feld

Die am Kindergartengeschehen Beteiligten wussten, dass sich meine Forschung mit religiöser Vielfalt auseinandersetzt, da ich es im Sinne der Forschungsethik für angebracht hielt, dies offenzulegen, allerdings wurde die genaue Forschungsfrage nicht erläutert. Durch den Gang ins Feld und das ungefähre Nennen des Themas meines Forschungsprojektes bewirkte ich, ohne dies bewusst zu initiieren, eine Auseinandersetzung mit dem Thema bei den Akteurinnen und Akteuren im Kindergarten. So erzählte die Leiterin in einem Gespräch mit anderen Leitungen von meinem Projekt, weshalb sie zum Umgang mit religiöser Vielfalt Stellung zu beziehen hatte. Auch dem Feiern des Opferfestes im Kindergarten in katholischer Trägerschaft lag das Bestreben zugrunde, wegen meiner Anwesenheit im Kindergarten religiöse Vielfalt zu thematisieren, um für mein Forschungsprojekt etwas anzubieten. Die Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft interessierten sich durch meine Anwesenheit beim Koranunterricht verstärkt für meine Religion und meine religiösen Ausdrucksformen.

> „Solange wir uns nur theoretisch mit religiöser Erziehung beschäftigen, können wir einer Schwierigkeit ausweichen, die uns sofort zu schaffen macht im konkreten erzieherischen Alltag. Sie besteht darin, daß das Verstehen einer Situation und das Eingreifen in eine Situation nicht voneinander getrennt werden können. In der Praxis haben wir immer eine Verknüpfung von beidem: unser Beobachten ist zugleich ein Intervenieren, als Erziehende verstehen wir implizit oder explizit. Wir wissen nie, ob das, was wir sehen, ein Ausdruck des Kindes ist oder bereits eine Reaktion auf eine Intervention unsererseits. Bereits die Tatsache unserer Anwesenheit ist eine Intervention und provoziert beim Kind eine Bedeutungsbildung, wie das ja auch umgekehrt der Fall ist.“[577]

Diese Beeinflussung kann als Stärke von ethnographischen Arbeiten gesehen werden. Indem die eigene Anwesenheit Veränderungen oder ein bestimmtes Verhalten hervorruft, kann beobachtet werden, wie sich die eigene Anwesenheit auf die Personen im Feld auswirkt, was weitere Aufschlüsse über das Forschungsfeld mit sich bringen kann.

4.3 Unbeabsichtigte Expertinnenrolle der Forscherin

Trotz mehrmaligen Erwähnens meiner Rolle als Forscherin und meiner Aufgabe, den Ist-Zustand in dem Kindergarten zu erheben und nicht Änderungen oder Interventi-

576 Vgl. Wolff, Stephan (2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 334–349, 349.

577 Schori, Kurt (1998): Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 145.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

onen zu erzielen, wurde ich im Alltag häufig als Psychologin, Theologin oder Pädagogin um Rat gefragt. Sowohl von den Leitungen der Kindergärten als auch von den Pädagoginnen wurde ich teilweise als Autorität wahrgenommen, indem sie mir Fragen über die Praxisgestaltung stellten beziehungsweise ihre Praxis zu rechtfertigen versuchten. Dies wurde beispielsweise deutlich, als eine Kindergartenpädagogin, während sie Texte der Kinder mitschrieb, mir gegenüber ihre Rechtschreibfehler bedauerte oder die Kindergartenleiterin sich nach der Feier eines Festes für die Art der Durchführung des Festes entschuldigte, da diese ihrer Meinung nach nicht gelungen war.

4.4 Verfügbarkeit von Zeit-, Raum- und Personalressourcen

Ich bemühte mich, den normalen Kindergartenalltag durch meine Anwesenheit so wenig wie möglich zu beeinflussen. Sowohl zeitlich als auch räumlich gestalteten sich die von mir initiierten Gruppendiskussionen als Herausforderung. Da die Gruppendiskussionen in Räumen stattfinden sollten, die den Kindern vertraut waren und in denen eine Aufnahme per Audiogerät möglich war, hing die Möglichkeit von Gruppendiskussionen auch von der Verfügbarkeit dieser Räume ab. Da oftmals viele Aktivitäten gleichzeitig stattfanden und der Kindergarten in katholischer Trägerschaft über wenige Räumlichkeiten verfügte, mussten Gruppendiskussionen zweimal im Zimmer der Leitung durchgeführt werden. Trotz der Zusicherung, dass den Kindern dieser Raum vertraut sei, war es für die Kinder ungewohnt, sich in dem Raum aufzuhalten. Dies entsprach nicht meiner Intention, die Diskussionen in Räumen durchzuführen, die den Kindern vertraut waren. Im Zimmer der Leitung wurden die Gespräche einige Male unterbrochen, weil das Telefon läutete und die Kindergartenleiterin deshalb in das Zimmer kam und ein Telefongespräch führte. Trotz dieser Unterbrechungen und der nicht optimalen Rahmenbedingungen waren die Kinder konzentriert beim Gespräch. Außer den beiden Diskussionen zum Martinsfest, die in diesem Raum stattfanden, wurden alle Diskussionen in den Kindern vertrauten Räumen durchgeführt.

In den von mir initiierten Gruppendiskussionen nahmen je nach Anwesenheit der Kinder jeweils zwei bis vier Kinder teil. Welche Kinder an den Gruppendiskussionen teilnahmen, wurde im Vorfeld mit den Pädagoginnen abgesprochen. Da der Kindergartenalltag oftmals durch viele Aktivitäten geprägt war und die Kinder aufeinanderfolgende Termine wahrzunehmen hatten, verzichtete ich teilweise auf Gruppendiskussionen mit den Kindern, da diese vorher bereits lange konzentriert sein mussten und eine andere Tätigkeit oder Bewegung benötigten.

Eine von den Kindern begonnene Diskussion im Kindergarten in islamischer Trägerschaft musste leider unterbrochen werden, weil die Kinder aufgefordert wurden zusammenzuräumen.

Für die Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen sowie das Expertinnen- und Experteninterview wurden separate Termine vereinbart, an denen die Beteiligten eine Stunde Zeit hatten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil V: Auswertung

1. Hinweise zur Auswertung in der vorliegenden Studie

Das Computerprogramm Atlas.ti wurde unterstützend eingesetzt.[578] Dieses Programm bietet verschiedene Möglichkeiten, Aufgaben zu bewältigen, die das Anliegen eines systematischen Vorgehens an unstrukturierten Daten verfolgen. Atlas.ti kann unterstützend eingesetzt werden, um den Überblick in einer großen, komplexen Datenmenge zu bewahren und den Daten zugrunde liegende komplexe Phänomene zu entdecken.[579] „The main principles of the ATLAS.ti philosophy are best encapsulated by the acronym VISE, which stands for Visualization, Integration, Serendipity, and Exploration."[580] Aufgrund der Fülle an erhobenen Daten bietet das Programm Atlas.ti Unterstützung, die einzelnen Datensätze geordnet zu sichern, zentrale Kategorien zu finden und Zusammenhänge graphisch darzustellen.

Um mit den Bezeichnungen der Kodes zu verdeutlichen, aus welchem Primärdokument die Daten stammen, wurde jeder Kode um eine Abkürzung des jeweiligen Dokuments erweitert[581]. Bei der Kategorisierung wurden die Abkürzungen nicht berücksichtigt, da die Kodes gleichwertig behandelt wurden, unabhängig aus welchem Dokument die Kodes stammten.[582] Die Abkürzungen dienten lediglich der Übersichtlichkeit und der Rückführbarkeit der Kodes auf die transkribierten Daten. Die vollständigen Transkripte können wegen der Zusicherung von Anonymität nicht veröffentlicht werden.[583] Im Kapitel „Kurze Fallbeschreibungen" erfolgt eine Darstellung nach den einzelnen durchgeführten Methoden.[584] Im Abschnitt „Datenauswertung " werden ausgewählte kurze Passagen des Transkripts abgedruckt, die die Aussagen veranschaulichen sollen.[585] Auf die Auflistung der Codes, auf die die einzelnen Kategorien zurückgehen, wird im Sinne der Lesbarkeit verzichtet. Da die Auswertung durch kurze

578 Vgl. Friese, Susanne (QUARC Consulting) (2014): Atlas.ti 7. User Guide and Reference. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Für methodologische Hinweise siehe Friese, Susanne (^{2}2014): Qualitative Data Analysis with Atlas ti. London: Sage Publications Ltd [2012].

579 Vgl. Friese, Susanne (QUARC Consulting) (2014): Atlas.ti 7, 9.

580 Ebd., 10.

581 Beispielsweise steht die Abkürzung KKL für „katholisch-Kindergarten-Leiterin", dies bezeichnet das im Kindergarten in katholischer Trägerschaft mit der Leitung durchgeführte Expertinneninterview.

582 Vgl. Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 309–318, 314.

583 Falls bezogen auf einzelne Daten Fragen vorliegen, gibt die Autorin darüber gerne per E-Mail Auskunft: h.stockinger@ku-linz.at

584 Vgl. Kapitel „Kurze Fallbeschreibungen" (Teil V, 3).

585 Vgl. Kapitel „Datenauswertung" (Teil V, 4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fallbeschreibungen und unter Berücksichtigung der Grundlagen der Grounded Theory wiedergegeben wird, ergeben sich manche Doppelungen in der Darstellung.

Um die plausibelste Lesart der Daten zu gewährleisten, stellte die Forscherin ihre vorläufigen Ergebnisse in verschiedenen Interpretationsgruppen vor. So wurde die Forschungsarbeit sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den Disziplinen der Theologie, der Bildungswissenschaft, der islamischen, katholischen und evangelischen Religionspädagogik, der Soziologie und der Pädagogik diskutiert. Ebenso wurde die Forschungsarbeit mit praktizierenden Pädagoginnen besprochen und in verschiedenen Arbeitskreisen bearbeitet. Bei den Interpretationsgruppen nahmen Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit und unterschiedlicher Nationalität teil.[586] Um den österreichischen Kontext zu verlassen und Perspektiven aus anderen Ländern zu den Ergebnissen der Forschung kennenzulernen, begab sich die Autorin auf Forschungsaufenthalte an der University of Warwick in England und an der Queen's University Belfast in Nordirland, während denen regelmäßiger Austausch über die Forschungsarbeit stattfand. Diese oftmalige Darstellung vorläufiger Interpretationen führte zu einer häufigen Revision der Interpretationen und zu deren Erweiterung aufgrund neuer Perspektiven. Im Ringen um die plausibelste Interpretation der Daten wurde deutlich, dass je nachdem in welchem Kontext die Arbeit vorgestellt und zur Diskussion gestellt wurde, unterschiedliche Ergebnisse der Arbeit interessierten und unterschiedliche Fokussierungen vorgenommen wurden. Deshalb werden in der Auswertung die einzelnen Schritte dokumentiert, um der Komplexität der erhobenen Daten bestmöglich gerecht zu werden und nicht durch ausschließliche Darstellung der Kernkategorie für andere Kontexte möglicherweise interessante Ergebnisse in der Arbeit nicht erwähnt werden.

2. Darstellung der Kindergärten

Bei der Darstellung der ausgewählten Kindergärten wird auf einige Informationen aus Anonymitätsgründen verzichtet.

2.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft

2.1.1 Feldzugang

Die stellvertretende Geschäftsführung und pädagogische Leiterin einer katholischen Stiftung, die einen Überblick über die Kindergärten in Wien hat, wurde angefragt, ob

586 Bei folgenden Tagungen und Diskussionsrunden wurden die Ergebnisse unter anderem besprochen: Seminar der University of Warwick, Interdisziplinäre Tagung in Oxford, Tagung der AKRK-Sektion Empirische Religionspädagogik in Nürnberg, Religionspädagogische Sozietät in Wien, Bonner Oberseminar in Linz, Gespräche mit Kindergartenpädagoginnen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen etc.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

es möglich wäre, in einem Kindergarten der Stiftung das Forschungsprojekt durchzuführen und gebeten, einen Kindergarten zu nennen, der den angeführten Kriterien entspricht.[587] Diese erteilte die Erlaubnis, die Forschung durchzuführen, nannte einen Kindergarten und die Kontaktadresse der Leiterin des ausgewählten Kindergartens. Die Forscherin kontaktierte die Leiterin des Kindergartens telefonisch und diese erklärte ihre Bereitschaft für die Durchführung des Forschungsprojekts in dem Kindergarten. Im September 2013 besuchte die Forscherin erstmals den Kindergarten und führte ein Gespräch mit den beiden Kindergartenpädagoginnen sowie mit der Leiterin, in dem die Forscherin das Forschungsinteresse skizzierte, den Pädagoginnen Anonymität zusicherte und alle Beteiligten um ihre Einwilligung bat. Die Pädagoginnen wurden angehalten, der Autorin eventuelle Beobachtungen, die in Hinblick auf die Forschungsfrage interessant sein könnten, mitzuteilen, da dies für die Forschung gewinnbringend sei. Eine kurze Beschreibung der Person der Forscherin sowie eine Beschreibung des Forschungsprojekts wurden als Elterninformation an der Informationstafel ausgehängt. Die Forscherin stellte sich den Kindergartenassistentinnen persönlich vor, erklärte ihnen das Forschungsinteresse und sicherte ihnen die Anonymität der erhobenen Daten zu. Den Kindern stellte sich die Forscherin persönlich als auch im Morgenkreis vor und wurde von diesen sofort akzeptiert und aufgefordert, mit ihnen zu spielen.

2.1.2 Trägerschaft

Der Kindergarten ist einer katholischen Stiftung zugeordnet, deren Konzept für die jeweiligen Kindergärten bindend ist. In deren Leitbild ist neben der mehrmaligen Betonung der Einmaligkeit jedes Kindes explizit der respektvolle Umgang und die Offenheit anderen Kulturen und Religionen gegenüber verankert und es wird darin thematisiert, dass sich religiöse Überzeugungen im Kindergartenalltag zeigen und Unterschiede nicht verdeckt werden.[588]

2.1.3 Rahmenbedingungen

Der Kindergarten ist zweigruppig geführt, wobei in der Freispielzeit ein offenes Konzept verfolgt wird. Dies ermöglicht den Kindern, nach Belieben zwischen den beiden Gruppenräumen zu wählen, wodurch sich alle Kinder untereinander sowie auch alle Pädagoginnen kennen. Beim Morgenkreis und beim Essen sind die Kinder jeweils in ihrer Stammgruppe.

Nichtkatholische Eltern wählen den Kindergarten in katholischer Trägerschaft gerne für ihre Kinder und sorgen sich, dass ihr Kind aufgrund seiner Religions- oder

587 Vgl. Kapitel „Auswahl der Kindergärten“ (Teil IV, 2).

588 Eine Quellenangabe ist aufgrund der zugesicherten Anonymität in diesem Fall nicht möglich. Vgl. ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Konfessionszugehörigkeit diesen Kindergarten nicht besuchen dürfe und sind erleichtert, wenn ihre Befürchtungen nicht eintreten.

2.1.4 Personelle Besetzung

Den Kindergartengruppen sind jeweils eine gruppenleitende Kindergartenpädagogin und eine Kindergartenassistentin zugeordnet, die bei Bedarf die Gruppe wechseln. Bei Personalmangel unterstützt die Kindergartenleiterin die Gruppen. Alle im Kindergarten Tätigen sind katholisch.

2.1.5 Kindergartenraum

Der Kindergarten befindet sich im zweiten Stock eines Hauses. Das Haus, in dem sich auch Räume der Pfarrgemeinde sowie Räume für die Pfadfinder, die Jungschar und die Jugend befinden, ist mit einem direkten Zugang räumlich mit der Kirche verbunden.

Der Kindergarten hat zwei Gruppenräume, die durch einen Gang, der den Kindern in der Freispielzeit zur Verfügung steht, ergänzt werden. In einem Gruppenraum ist eine Leseecke, eine Bau- und Konstruktionsecke, ein Kleine-Welt-Spiel sowie ein kleiner Raum für Rollenspiele vorhanden. Im anderen Gruppenraum befindet sich ebenso eine Bau- und Konstruktionsecke und ein kleines Zimmer für Malarbeiten. In beiden Gruppenräumen stehen jeweils vier Tische, an denen die Kinder spielen, malen oder werken können und an denen die Mahlzeiten eingenommen werden. Im Gang befinden sich eine Bau- und Konstruktionsecke mit größeren Bausteinen und ein Tisch.

Der Gruppenraum ist häufig nach den Jahreszeiten oder nach dem nächsten christlichen Fest geschmückt, wobei die Kinder an der Gestaltung der Raumdekoration beteiligt sind.

2.1.6 Soziodemographische Daten der Kinder

Bereits in der Darlegung der soziodemographischen Daten wird die Differenz der Kinder untereinander deutlich, auch wenn sie an dieser Stelle auf die üblichen erhobenen soziodemographischen Daten beschränkt bleibt. Die angegebenen Prozentwerte sind auf eine Kommastelle gerundet.[589]

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Religionszugehörigkeit der Kinder, wie diese der Forscherin von der Kindergartenleitung mitgeteilt wurde.

In den beiden Gruppen sind zu Beginn des Kindergartenjahres im September 2013 zwei Kinder sechsjährig, acht Kinder fünfjährig, dreizehn Kinder vierjährig und zwanzig Kinder dreijährig. Es befinden sich keine Kinder mit besonderen Bedürfnissen in den Gruppen.

589 Aufgrund der Rundung ergibt sich bei den prozentuellen Angaben eine leichte Unschärfe.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 3: Religionszugehörigkeit der Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft

Religionszugehörigkeit	Anzahl	Prozent
Römisch-katholisch	20	44,4
Islamisch	8	17,8
Ohne religiöses Bekenntnis	8	17,8
Serbisch-orthodox	5	11,1
Rumänisch-orthodox	1	2,2
Sikhs	1	2,2
Hindu	1	2,2
Christliche Sondergemeinschaft	1	2,2
Gesamtanzahl	45	100,0

In Tabelle 4 ist die Herkunft der Kinder aufgelistet.

Tabelle 4: Herkunftsländer der Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft

Herkunftsland	Anzahl	Prozent
Polen	11	24,4
Serbien	8	17,8
Türkei	6	13,3
Österreich	5	11,1
Kroatien	4	8,9
Slowakei	4	8,9
Indien	1	4,1
Ägypten	1	2,2
Kosovo	1	2,2
Rumänien	1	2,2
Slowenien	1	2,2
Spanien	1	2,2
Nepal	1	2,2
Gesamtanzahl	45	100,0

2.1.7 Tagesablauf

Der Kindergartentag beginnt um sieben Uhr, wenn die ersten Kinder von den Eltern gebracht werden. Während der Freispielzeit zwischen acht und neun Uhr haben die Kinder die Möglichkeit zu frühstücken, wobei alle Kinder aufgefordert werden, essen zu gehen und die Kinder selbst entscheiden, ob sie dies möchten. In der Freispielzeit stehen den Kindern beide Gruppenräume sowie der Gang zur Verfügung. Zwischen neun und halb zehn Uhr beginnt der Morgenkreis, der ungefähr eine halbe Stunde dauert. In diesem werden die Anwesenheit der Kinder kontrolliert und Lieder gesun-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gen oder Geschichten erzählt. Falls es einen Geburtstag zu feiern gibt, wird dies im Rahmen des Morgenkreises durchgeführt und anschließend ein von den Kindergartenpädagoginnen gemeinsam mit einigen Kindern gebackener Kuchen gegessen. Im Anschluss an den Morgenkreis wird abhängig von den Wetterverhältnissen in den Garten oder zu einem öffentlichen Spielplatz in der Nähe gegangen oder die Freispielzeit fortgesetzt. Gegen zwölf Uhr essen alle Kinder gemeinsam zu Mittag. Nach dem Mittagessen folgt eine Aufteilung der Kinder in drei Gruppen. Die Kinder im ersten Kindergartenjahr versammeln sich in einem Gruppenraum, um zu schlafen, die „mittleren“[590] Kinder sind im anderen Gruppenraum und ihnen wird eine Geschichte vorgelesen. Sie haben die Möglichkeit zu schlafen oder sich ruhig zu beschäftigen. Den „Schulanfängerinnen und -anfängern“[591] wird in einem anderen Raum eine Geschichte vorgelesen oder sie hören sich ein Hörspiel an, ruhen sich auf Matratzen aus und können im Anschluss daran, sofern sie nicht eingeschlafen sind, Arbeitsblätter ausfüllen, etwas zeichnen oder Bücher anschauen. Nach dieser ungefähr einstündigen Ruhephase setzen die Kinder in den Gruppenräumen die Freispielzeit fort oder besuchen nochmals den Garten. Am Nachmittag wird wieder eine Zwischenmahlzeit für die Kinder vorbereitet und die Kinder werden aufgefordert, etwas zu essen. Der Kindergarten ist bis 17:00 Uhr geöffnet.

2.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft

2.2.1 Feldzugang

Der Zugang zu dem Kindergarten in islamischer Trägerschaft[592] erfolgte über den Professor der Islamischen Religionspädagogik der Universität Wien, der der Forscherin einen Kindergarten nannte, welcher den Kriterien entspreche. Die Autorin nahm telefonisch Kontakt mit dem Leiter des Kindergartens auf und wurde von diesem zu einem ersten, klärenden Gespräch eingeladen, indem das Forschungsinteresse des Projekts kurz geschildert und Rahmenbedingungen geklärt wurden. Nach diesem kurzen Gespräch mit dem Leiter wurde der Forscherin der Kindergarten gezeigt und sie wurde den einzelnen Kindergartenpädagoginnen vorgestellt, wobei der Leiter erwähnte, dass die Forscherin von der Universität komme und ein Projekt im Kindergarten durchführe. In der jeweiligen Gruppe stellte sich die Forscherin der Kindergartenpädagogin und der -assistentin ausführlicher vor, skizzierte ihr Forschungsinteresse und stellte

590 Aufzeichnung im Forschungstagebuch, 56. Mit „mittleren Kindern“ sind Kinder im zweiten Kindergartenjahr gemeint.

591 Aufzeichnung im Forschungstagebuch, 57. Mit „Schulanfängerinnen und -anfänger“ sind Kinder im letzten Kindergartenjahr gemeint.

592 Die Auflistung der Kindergärten und Horte der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) findet sich auf deren Homepage. (Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, http://www.derislam.at/?c=content&cssid=Kinderg%E4rten/Hort%20&navid=460&par=40 [09.07.2013]).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Kindergartenpädagogin einige Fragen über religiöse Feiern und die Religionszugehörigkeit der Kinder im Kindergarten. Danach stellte sich die Forscherin sowohl im Morgenkreis als auch bei den Kindern persönlich vor, fragte die Kinder nach ihren Namen und wurde von den Kindern sofort akzeptiert.

2.2.2 Trägerschaft

Der Kindergarten in islamischer Trägerschaft, der sich noch im Aufbau befindet, gehört zu einer Stiftung, die den Verein betreibt, der den Kindergarten finanziert. Dieser wurde vom pädagogischen Leiter selbst gegründet. Der Leiter hat somit die Möglichkeit, in Rücksprache mit dem Verein ein Konzept zu entwerfen und weiterzuentwickeln.[593]

Im Leitbild wird als ein wichtiger Aspekt des Konzepts des Kindergartens die „ethisch moralische Erziehung auf religiöser Grundlage" genannt, Kinder sollen die „Religion spielerisch kennen lernen und angenommen und unterstützt werden."[594]

2.2.3 Rahmenbedingungen

Der Kindergarten ist in sieben Gruppen aufgeteilt, wobei sich die Kinder während der Freispielzeit ausschließlich im eigenen Gruppenraum befinden. So beschränken sich die sozialen Kontakte innerhalb des Kindergartens auf die Personen in derselben Gruppe des Kindergartens; allerdings kennen sich manche Kinder aufgrund von Verwandtschaftsverhältnissen oder von Aktivitäten außerhalb des Kindergartens.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft sind Anfragen von nichtmuslimischen Eltern, ob ihr Kind den Kindergarten besuchen dürfe, Ausnahmefälle, obwohl der Besuch nichtmuslimischer Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft erwünscht ist, da der Kindergarten „offen für alle"[595] sein will.

2.2.4 Personelle Besetzung

Jeder Kindergartengruppe sind zwei Erwachsene mit pädagogischer Ausbildung zugeteilt. In der Gruppe, auf die die Forschung hauptsächlich fokussiert ist, hat eine Kindergartenpädagogin katholische Religionszugehörigkeit und die Kindergartenassistentin islamische Religionszugehörigkeit. Die Kindergartenassistentin trägt ein Kopftuch, während die Kindergartenpädagogin teilweise geschminkt ist, eine Tätowierung hat

593 Auf die nähere Beschreibung der Stiftung wird aufgrund der Zusicherung der Anonymität verzichtet.

594 Auf die Quellenangabe wird aufgrund der zugesicherten Anonymität verzichtet. Vgl. Kapitel „Auswahl der Kindergärten" (Teil IV, 2).

595 Experteninterview mit Leitung des Kindergartens in islamischer Trägerschaft, 34.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und oftmals T-Shirts ohne Ärmel trägt. Die beiden Verantwortlichen sind durchgängig im Kindergartenraum, verstehen sich sehr gut und teilen sich die Arbeit. Da beide in der Gruppe tätigen Erwachsenen eine pädagogische Ausbildung absolviert haben und in ihrer Aufgabenverteilung kein Unterschied zwischen der Kindergartenpädagogin und der -assistentin vorliegt, wird im Folgenden von Pädagoginnen gesprochen.

2.2.5 Kindergartenraum

Der Kindergartenraum ist nach den Jahreszeiten geschmückt, so sind beispielsweise im Frühling viele Kartonblumen im gesamten Kindergartenraum zu sehen, im Winter ist der Raum mit Watte-Schneeflocken geschmückt. Für die Gestaltung des Kindergartenraums sind die Pädagoginnen verantwortlich, die Kinder wirken nicht mit.

Der Raum ist in mehrere Bereiche unterteilt, den größten Bereich nehmen die aufgestellten Tische ein, die während der Freispielzeit für diverse Spiele und während der Mahlzeiten zum Essen genutzt werden. Ein Tisch ist als Maltisch deklariert, indem eine Unterlage auf diesem liegt, auch andere Tische können zum Malen genutzt werden. Außerdem hat der Raum einen Lesebereich, einen Rollenspielbereich, einen Bereich für das Kleine-Welt-Spiel sowie einen Bau- und Konstruktionsbereich.

2.2.6 Soziodemographische Daten der Kinder

Insgesamt gehen 136 Kinder in den Kindergarten. In Tabelle 5 wird die Religionszugehörigkeit der Kinder im gesamten Kindergarten ebenso wie in der für die Untersuchung ausgewählten Kindergartengruppe, in der der Großteil der Untersuchung stattfand, sowohl in Zahlen als auch prozentuell[596] aufgelistet.

Tabelle 5: Religionszugehörigkeit der Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft

Religionszugehörigkeit	**Kindergarten gesamt**		**Kindergartengruppe**	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Islam	124	91,2	22	91,7
Christentum	12	8,8	2	8,3
Gesamtanzahl	136	100,0	24	100,0

Die folgende Tabelle zeigt die Herkunft der Kinder, so wie diese der Forscherin mitgeteilt wurde.

596 Die Prozentwerte sind aufgrund der Übersichtlichkeit auf eine Stelle gerundet, wodurch sich leichte Unschärfen ergeben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabelle 6: Herkunftsländer der Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft[597]

Herkunftsland	**Kindergarten gesamt**		**Kindergartengruppe**	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Türkei	95	69,9	17	70,8
Ägypten	14	10,3	2	8,3
Lybien	6	4,4		
Polen	4	2,9	1	4,2
Tschetschenien	3	2,2		
Albanien	2	1,5		
Österreich	2	1,5		
Rumänien	2	1,5	1	4,2
Serbien	2	1,5		
Ghana	1	0,7		
Jordanien	1	0,7	1	4,2
Pakistan	1	0,7		
Russland	1	0,7		
Syrien	1	0,7	1	4,2
Tunesien	1	0,7	1	4,2
Gesamtanzahl	136	100,0	24	100,0

Zu Beginn des Kindergartenjahres sind drei Kinder sechsjährig, siebzehn Kinder fünfjährig und vier Kinder vierjährig. Es befinden sich keine Kinder mit besonderen Bedürfnissen in den Gruppen.

2.2.7 Tagesablauf

Der Kindergarten öffnet um sieben Uhr. Bis spätestens neun Uhr sollten alle Kinder in den Kindergarten gebracht worden sein, wenn Kinder wiederholt verspätet kommen, spricht die Pädagogin die Eltern darauf an. Um ungefähr neun Uhr findet eine gemeinsame Zwischenmahlzeit für alle Kinder statt. Jedes Kind hat einen eigenen, mit einem Namenssticker markierten Platz, den es bei jeder Mahlzeit einnimmt. Die Zutaten für die Mahlzeit werden von einer Pädagogin aus der Küche geholt und bestehen aus halal[598] zubereitetem Essen und Tee. Die Pädagogin ruft die Kinder der Reihe nach auf, worauf sich diese die Hände waschen und sich auf ihren Platz setzen. Wäh-

597 Die Herkunftsländer sind nach Häufigkeit geordnet, bei gleicher Häufigkeit wird die Reihung alphabetisch vorgenommen.

598 Das arabische Wort ḥalāl bedeutet in das das Deutsche übersetzt „Erlaubtes; erlaubt, statthaft, zulässig, recht-, gesetzmäßig, legitim, erlaubter Besitz“, (Wehr, Hans ([4]1968): Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Wiesbaden: Otto Harrassowitz [1952], 180).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

renddessen bereiten die Pädagoginnen die Brote für die Kinder zu oder schneiden das Obst, je nachdem welche Verpflegung für den jeweiligen Tag vorgesehen ist. Nachdem sich alle Kinder die Hände gewaschen haben, nennt die Pädagogin die Namen der Kinder, die sich das Essen und Tee holen können. Nach dem Tischgebet essen die Kinder, wobei wenig bis gar nicht gesprochen werden sollte. Diejenigen Kinder, die fertig gegessen haben, waschen sich wieder die Hände und können im Kindergartenraum Spiele auswählen. Zwei Kinder helfen der Pädagogin nach der Mahlzeit, die Tische abzuwischen, und ein Kind begleitet die Pädagogin, wenn diese das Geschirr in die Küche zurückbringt. Die Freispielzeit der Kinder wird durch ein Glockenläuten und ein von der Pädagogin gesungenes Lied unterbrochen, damit sich alle Kinder im Morgenkreis versammeln, in welchem die Kinder und die Pädagoginnen verschiedene Lieder singen und diverse Spiele spielen. Im Anschluss an den Morgenkreis wird die Freispielzeit fortgesetzt, in der die Pädagogin den Kindern manchmal eine Werktätigkeit anbietet. Gegen zwölf Uhr werden die Kinder der Reihe nach aufgefordert, sich die Hände zu waschen, während eine Pädagogin das im Kindergarten zubereitete Essen aus der Küche holt und auf den Tellern anrichtet. Nach dem Tischgebet holen sich die Kinder, die ein Essen möchten, dieses der Reihe nach bei der Pädagogin ab. Während des Essens werden lange, intensive Gespräche von der Pädagogin unterbunden, einige Wortmeldungen gehen in Ordnung. Nach dem Essen ruht sich die Hälfte der Kinder auf Matratzen aus, die im Gruppenraum verteilt werden, die andere Hälfte der Kinder wird von der Koranlehrerin abgeholt. Sie gehen von Montag bis Donnerstag in das Koranzimmer und am Freitag in die Moschee. Nach ungefähr einer halben Stunde wechseln die beiden Gruppen. Wenn alle Kinder wieder im Gruppenraum sind, werden einigen Kindern von einer anderen Pädagogin in einem separaten Raum Geschichten vorgelesen. Im Laufe des Nachmittags findet noch eine Nachmittagsmahlzeit statt, wobei der Ablauf derselbe wie am Vormittag ist. Die meisten Kinder werden zwischen 15:30 Uhr und 17:30 Uhr abgeholt.

Während der Freispielzeit ist häufig ein Radiosender mit Musik und Nachrichten eingeschaltet, dem die Kinder allerdings keine Aufmerksamkeit schenken.

3. Kurze Fallbeschreibungen

Die Eckdaten und der Aufbau des Untersuchungsdesigns wurden bereits dargelegt.[599] Im Folgenden werden ausgehend vom Konzept des Thematischen Kodierens[600] kurze Fallbeschreibungen der durchgeführten Interviews, der Gruppendiskussionen und der Teilnehmenden Beobachtung dargestellt, wobei diese die methodische Durchführung, die Methoden, die teilnehmenden Personen und die zentralen Themen beinhalten. Die Fallbeschreibungen werden deskriptiv gehalten, damit Einblick in den Ablauf der einzelnen Methoden gewährt wird, da durch diese die nachfolgende Analyse nach den

599 Vgl. Teil IV „Untersuchungsdesign und -durchführung“.

600 Vgl. Kapitel „Thematisches Kodieren“ (Teil III, 4).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Grundlagen der Grounded Theory besser veranschaulicht und offengelegt werden kann. Mit diesen Beschreibungen wird gewährleistet, dass trotz der Reduktion und Abstraktion der Daten anhand der Grounded Theory die Erhebungssituationen erkennbar sind.

3.1 Expertinnen- und Experteninterview

3.1.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft

Das fünfundzwanzig Minuten dauernde Gespräch fand am 13. September 2013 von 8:25 Uhr bis 8:50 Uhr im Zimmer der Leiterin statt und war ohne Unterbrechung in dem ruhigen Raum möglich. Die Kindergartenleiterin antwortete ausführlich auf alle Fragen und äußerte sich sowohl mir als auch dem Projekt gegenüber sehr positiv.

Die persönliche Haltung, die Zukunftsvisionen und die Realität im Kindergarten werden im Interview teilweise vermischt dargestellt, worin die Unzufriedenheit der Kindergartenleiterin mit der derzeitigen Situation deutlich wird. Gerne würde sie Veränderungen im Kindergarten bewirken, was aufgrund traditioneller Vorgehensweisen für sie schwierig sei. Der Kindergartenalltag sei von katholischen Ritualen und Festen geprägt, so würden vor dem Essen katholische Gebete gesprochen, die Feste des christlichen Jahreskreises gefeiert und die Kirche besucht. Gebete anderer Religionen würden nicht gesprochen, Feste anderer Religionen nicht gefeiert und der Besuch einer Moschee im letzten Kindergartenjahr wurde betont, was auf fehlende andere Aktivitäten schließen lässt. Zu christlichen Festen seien alle Kinder eingeladen. Wenn die Eltern ihr Kind nicht teilnehmen lassen wollten, könnten sie dieses vor dem Fest abholen. Die Leiterin würde gerne andere Religionen verstärkt in die Planung und die Durchführung des Kindergartenalltags einbeziehen und ist sich der Bedeutung einer vorsichtigen und respektvollen Herangehensweise beim Kennenlernen einer anderen Religion bewusst. So würde sie manche Feste aufgrund der Rücksichtnahme auf muslimische Eltern nicht in der Kirche feiern wollen, da sie dabei ein „ungutes Gefühl“[601] diesen gegenüber habe. Das religiöse Angebot solle für alle am Kindergartengeschehen Beteiligten passen und Kinder sollten nicht gezwungen werden, bei etwas mitzumachen, das sie zu Hause anders erlebten. Beim angebotenen Essen werde generell auf Schweinefleisch verzichtet und bei der Anmeldung würden Eltern angeben, wenn ihre Kinder vegetarisch essen sollten, der vermutete religiöse Grund hierfür werde nicht thematisiert.

601 Expertinneninterview mit der Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft, 147.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.1.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft

Das fünfundzwanzig Minuten dauernde Gespräch fand am 16. Dezember 2013 von 15:05 Uhr bis 15:30 Uhr im Zimmer des Leiters des Kindergartens statt. Das Fenster des Raumes war gekippt, weshalb Nebengeräusche die Transkription erschwerten, trotzdem war alles Gesagte verständlich. Das Gespräch wurde von einer in den Raum kommenden Kindergartenpädagogin kurz unterbrochen, anschließend jedoch unbeirrt fortgesetzt. Der Leiter antwortete ausführlich auf alle Fragen und bedankte sich mehrmals für die gestellten Fragen. Während des Gesprächs richtete er immer wieder Fragen an die Interviewende, z. B. ob bestimmte Angebote im Kindergarten der Meinung der Interviewenden entsprächen. Diese wurden möglichst neutral beantwortet beziehungsweise mit einer weiterführenden Frage thematisiert, bei sehr direkter Anfrage wurden diese kurz beantwortet.

Der Kindergarten solle für Kinder aller Nationen und Religionen offen sein, weshalb Religion als freiwillige Zusatzleistung in Form von Religionsunterricht angeboten werde, wobei die Eltern entschieden, ob ihr Kind diesen besuchen solle. Der Religionsunterricht finde täglich zwanzig bis dreißig Minuten lang in einem eigens dafür reservierten Raum statt, eine dafür ausgebildete Pädagogin unterrichte die Kinder und der Unterricht erfolge an einer täglich im Tagesablauf eingeplanten Zeit. Da für drei- bis sechsjährige Kinder nur ein geringes religiöses Angebot möglich sei, solle der Religionsunterricht inhaltlich und methodisch an das Alter der Kinder angepasst sowie ein angemessenes Zeitausmaß gewählt werden. Im Unterricht würden Gebote und Verbote des Islam gelernt und „kleine Verse aus dem heiligen Koran“ gesungen, die die Kinder „langsam mit Gebeten verbinden sollen“.[602] Es erfolgt eine klare Abgrenzung zur Koranschule, „Koranschulen haben wir nicht“,[603] und Mission solle keine stattfinden. Ziel des Unterrichts sei, Kinder mit einem „kleinen Hintergrund“[604] für die Schule vorzubereiten. Sie sollten lernen, richtig miteinander umzugehen und „gesunde Gläubige“[605] werden, „nicht Fundamentalisten oder Atheisten“.[606]

Der restliche Kindergartenalltag solle von Religion und den religiösen Einstellungen der Pädagoginnen unbeeinflusst sein. So würden religiöse Feste im Kindergarten nicht gefeiert, sondern ausschließlich Geschichten zu den Festen erzählt und den Kindern symbolische Geschenke überreicht. Die unterschiedlichen Niveaus und die Wünsche der Eltern bildeten die Ausgangsbedingungen für die geplanten Aktivitäten, wobei ein Mittelweg zwischen den diversen Anforderungen der Eltern gewählt werde, was sich besonders beim Angebot des halal zubereiteten Essens zeige. Alle am Kindergartengeschehen Beteiligten sollten mit den Angeboten im Kindergarten zufrie-

602 Experteninterview mit Leiter des Kindergartens in islamischer Trägerschaft, 12f.
603 Ebd., 195f.
604 Ebd., 195.
605 Ebd., 178.
606 Ebd., 178f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den sein und der Kindergarten solle für die Eltern als „Brücke“[607] dienen, Angst vor der österreichischen Gesellschaft ab- und Vertrauen aufzubauen. Kinder und Eltern benötigten Zeit, um diese Brücke aufzubauen, da sie aus „verschiedenen Schichten der Gesellschaft“[608] aus ihren Heimatländern kommen, weshalb im Kindergarten die „österreichische Kultur mit bestimmtem Ausmaß, ganz bewusst“[609] vermittelt werde. Der Kindergarten wolle nicht missionieren, sondern die Kinder sollten lernen, richtig miteinander umzugehen.

3.2 Teilnehmende Beobachtung (mit Blick auf religiöse Differenz)

Die Teilnehmende Beobachtung fand während des Kindergartenjahres 2013/2014 kontinuierlich in beiden Kindergärten statt. Phasen intensiver Teilnehmender Beobachtung wechselten mit Phasen erster Auswertungen sowie Literaturstudiums, um die wissenschaftliche Distanz zu gewährleisten.[610] Die Forscherin lernte die Kinder sowie den Kindergartenalltag anhand der Teilnehmenden Beobachtung kennen und konnte aufgrund kontinuierlichen Kodierens und Kategorisierens die Notwendigkeit für den Einsatz von weiteren Methoden abwägen. Die sich auf die Forschungsfrage beziehenden wichtigsten Beobachtungen werden nun kurz dargestellt.

3.2.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft

Blick auf Kindergartenalltag: Katholische Feste werden von den Pädagoginnen und der Leitung vorbereitet und es werden gemeinsam mit den Kindern Lieder und Rollenspiele einstudiert. Zu einigen Festen werden die Eltern eingeladen, die beim Fest eine ausschließlich beobachtende Rolle einnehmen. In der Zeit des Opferfestes wird eine Muslima eingeladen, die mit Hilfe von Figuren aus Papier die Geschichte der Opferung erzählt und den Kindern Süßigkeiten schenkt. Die Kinder hören konzentriert zu. Ein Kind fragt, ob diese Geschichte „in echt“[611] passiert sei, was die muslimische Frau bejaht, woraufhin einige Kinder erstaunte Laute von sich geben.

Konflikte aufgrund von religiöser Differenz werden nicht gemeinsam besprochen, sondern mit Verweis auf die Trägerschaft des Kindergartens beendet. So beschwert sich eine Mutter, dass ihr Kind im Kindergarten ein Kreuzzeichen mache, woraufhin die Pädagogin meint, dass dies in einem „katholischen Kindergarten“[612] üblich sei und es andere Kindergärten gebe, wo dieses Zeichen nicht verwendet werde. Die Pädago-

607 Ebd., 93f.
608 Ebd., 92.
609 Ebd., 90f.
610 Vgl. Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung, 47.
611 Forschungstagebuch im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 120.
612 Ebd., 86.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ginnen untereinander thematisieren diesen Konflikt nicht weiter, auch mit den Kindern wird dieser nicht besprochen, obwohl einige Kinder diesen Konflikt beobachtet haben.

Blick auf Kinder: Nach gefeierten Festen beschäftigen sich die Kinder mit ihren Spielen, Gespräche über die Feste finden nicht statt. Im Advent spielen manche Kinder mit dem Adventweg, der im Kindergarten aufgestellt ist. Beim Gebet vor dem Essen falten alle Kinder die Hände und sprechen das aus der katholischen Tradition stammende Tischgebet, ebenso singen alle Kinder bei den aus der katholischen Tradition entnommenen Liedern mit. Die Kinder, die das angebotene Essen nicht essen sollen, bekommen ein Butterbrot als Mittagessen. Bei den katholischen Festen werden manche Kinder vorher abgeholt, die anderen Kinder thematisieren die Abwesenheit der Kinder im Kindergartenalltag nicht, ebenso wenig erwähnen die abgeholten Kinder ihre Abwesenheit bei gewissen Aktivitäten.

3.2.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft

Blick auf Kindergartenalltag: Der vom Leiter intendierte Kindergartenalltag, der von Religion unbeeinflusst sein soll, wird nicht durchgehend eingehalten, da vor dem Essen eine Dua[613] gebetet wird und Kinder über den Religionsunterricht und die Religionszugehörigkeit sprechen. Bei den säkularen Festen sind im Kindergarten religiöse Elemente eingeflochten, so werden beim Sommerfest Suren gesungen und ein Workshop im Stationenbetrieb beschäftigt sich mit dem Koran. Der vom Leiter begrifflich vom Koranunterricht abgegrenzte Religionsunterricht wird von allen anderen am Kindergartengeschehen Beteiligten als Koranunterricht bezeichnet.[614]

Der Besuch des Koranunterrichts wird teilweise als Disziplinierungsmaßnahme eingesetzt, indem ausschließlich als brav bezeichnete Kinder mit in den Koranunterricht gehen dürfen. Wenn während des Koranunterrichts eines der Kinder als schlimm empfunden wird, wird es zurück in den Gruppenraum geschickt. Die Koranlehrerin genießt bei den meisten Kindern aufgrund ihres Wissens Ansehen. Die Kinder besuchen den Koranunterricht gerne, sind während des Koranunterrichts aufmerksam und folgen den Aufforderungen der Lehrerin. Im Koranunterricht werden die arabischen Schriftzeichen sowie einzelne arabische Worte und Sätze gelernt, der Hauptfokus liegt auf dem Lernen von Suren, wobei die Lehrerin diese rezitiert und die Kinder sie nachsprechen.

Blick auf Kinder: Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft thematisieren von sich aus die eigene Religionszugehörigkeit und fragen nach der Religionszugehörigkeit der Pädagoginnen und der Forscherin. Sie erzählen ohne vorangegangenen Impuls, dass Muslima ein Kopftuch tragen würden und Nicht-

613 Das arabische Wort duʿāʾ bedeutet in das Deutsche übersetzt „Ruf; Anrufung Gottes; Gebet; Bitte, Segenswunsch […]; Verwünschung […]“, (Wehr, Hans (1968): Arabisches Wörterbuch, 255).

614 Im Folgenden wird je nachdem, von wem bestimmte Aussagen getätigt wurden, der Unterricht als Koran- beziehungsweise Religionsunterricht bezeichnet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Muslima nicht. Thematisiert werden eigene Feste oder eigene religiöse Praktiken wie beispielsweise das Fasten, das einige Kinder auch gerne tun würden. Sie interessieren sich, wie Feste anderer Religionen gefeiert werden, wobei sie die christliche Pädagogin danach fragen und teilweise die christlichen Feste mit Begriffen von islamischen Festen verbinden. Sie erzählen von der Moschee im Kindergarten und unterhalten sich über den Koranunterricht oder fragen die Pädagogin, wer am jeweiligen Tag am Koranunterricht teilnehmen dürfe. Die Nationalität und die Religion der Kinder werden bei deren Gesprächen teilweise vermischt. Vor dem Besuch der Moschee führen die Kinder selbstständig die Gebetswaschungen durch, wobei zwei Kinder die Kontrolle über die richtige Reihenfolge der Gebetswaschungen übernehmen. Die beiden kontrollierenden Kinder sprechen in strengem Ton mit den Kindern und befehlen ihnen, wie sie die Gebetswaschungen auszuführen hätten.

Die christlichen Kinder in der Gruppe erwähnen ohne vorangegangenen Impuls weder Feiern noch religiöse Einstellungen oder Praktiken.

3.3 Gruppendiskussionen mit den Kindern

Im Folgenden werden diejenigen Gruppendiskussionen beschrieben, die sich aus Gesprächen der Kinder ergaben oder durch einen Impuls beziehungsweise eine Frage der Forscherin initiiert wurden. Da in einem Kindergarten anders als in der Schule kein klar strukturierter Tagesablauf vorgezeichnet ist, waren die Rahmenbedingungen für die Gruppendiskussionen je nach Tag und Gruppe unterschiedlich. Die jeweiligen Gruppendiskussionen dauerten nicht länger als zwanzig Minuten. Die Konzentration der Kinder variierte je nach Thema, Uhrzeit und Gruppenzusammensetzung. Die Kinder waren sehr an dem von ihnen Gesprochenen, das aufgenommen wurde, interessiert, besonders bei den ersten Diskussionen hatten die Kinder die Möglichkeit, sich mit dem Audiogerät auseinanderzusetzen und Teile des von ihnen Gesagten anzuhören. Alle Gruppendiskussionen fanden in einer angenehmen Atmosphäre statt, die Kinder waren gut gelaunt, fröhlich und hatten Spaß an den Gruppendiskussionen. Dies zeigte sich auch, indem sie in der restlichen Gruppe davon erzählten, weshalb viele Kinder mit mir Gespräche führen wollten. Die Kinder hatten Freude an den Gruppendiskussionen, was in folgendem Eintrag im Forschungstagebuch zum Ausdruck kommt:

> „Die zwei Buben erzählten im Nachhinein begeistert in der Gruppe von dem Gespräch, was zur Folge hatte, dass viele Kinder mit mir mitkommen wollten, was allerdings aufgrund des bevorstehenden Mittagessens nicht mehr möglich war.“[615]

Die einzelnen Gruppendiskussionen werden in diesem Kapitel überblicksmäßig beschrieben, wobei die Teilnehmenden, die Rahmenbedingungen und – falls die Dis-

615 Forschungstagebuch im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, Eintrag 17. Oktober 2014.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

kussion durch hohe Interaktion gekennzeichnet ist – die Diskursorganisation genannt werden.

3.3.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft

Es fanden längere Gruppendiskussionen nach dem Martinsfest, nach dem Osterfest, nach dem Opferfest und im Advent statt. Gerne und ausführlich unterhielten sich die Kinder über gemeinsame Erlebnisse wie einen Bauernhofbesuch oder ein Geburtstagsfest. Die Gespräche über die religiösen Feste blieben bis auf einzelne Passagen auf die Forscherin konzentriert.

Gruppendiskussion über das Martinsfest mit Mw, Sw und Ew: Die Diskussion mit Mw, einem fünfjährigen, christlichen Mädchen, Sw, einem fünfjährigen, muslimischen Mädchen und Ew, einem vierjährigen, muslimischen Mädchen fand am Tag nach dem Martinsfest im Zimmer der Leiterin statt. Obwohl die Fragen an alle gerichtet waren, dominierten die Redebeiträge von Mw die Diskussion.

Ein wesentliches Thema der Gruppendiskussion ist die von Mw thematisierte Abwesenheit von Sw beim Martinsfest, die Mw am Beginn des Gesprächs erwähnt, worauf Sw mit lauter Stimme ihre Anwesenheit beim Martinsfest betont. Mw ist bemüht, die Meinungsverschiedenheit zu klären und fragt Sw, ob sie das Martinsfest zu Hause gefeiert habe, was diese verneint. Die Meinungsverschiedenheit zwischen den beiden Kindern besteht während des gesamten Gesprächs fort und flackert immer wieder auf. Sw möchte Mw von ihrer Anwesenheit überzeugen, indem sie von der Probe des Martinsfestes erzählt. Mw untermauert ihre Meinung durch Indizien wie der Abwesenheit von Sw bei einem Tanz, der beim Fest vorgeführt worden sei. Als Erklärung für die Abwesenheit von Sw greift Mw ein Konfliktgespräch auf, das am Tag zuvor im Gang des Kindergartens stattgefunden habe, in welchem die Mutter von Sw gemeinsam mit einer Verwandten, die als Dolmetscherin fungiert habe, den Kindergartenpädagoginnen erklärt habe, dass Sw kein Kreuz im Kindergarten machen solle und die Kindergartenpädagoginnen dies unterbinden sollten. Mw weiß keine Erklärung, warum Sw kein Kreuz machen solle, da sie weiter nichts gehört habe.

Gruppendiskussion über das Martinsfest mit Aw, Bw und Rw: In der zweiten Gruppendiskussion, ebenfalls am Tag nach der Feier des Martinsfestes, unterhielten sich die fünfjährige, katholische Aw, die fünfjährige, katholische Bw und die fünfjährige, muslimische Rw. Das Gespräch wurde vor dem Mittagessen im Gruppenraum geführt, während die anderen Kinder sich im Garten aufhielten. Die Mädchen waren konzentriert beim Gespräch, das einmal kurz unterbrochen wurde, weil die Teller für das nachfolgende Mittagessen in den Gruppenraum gebracht wurden. Das Gespräch wurde mit malerischen Elementen und einer kleinen Martinspuppe unterstützt.

Aw ist der Überzeugung, dass Rw beim Fest nicht anwesend gewesen sei und begründet dies mit Rws Laterne, die sich noch im Kindergarten befinde, während alle

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

anderen Laternen bereits zu Hause seien. Eine Erklärung für die Abwesenheit von Rw weiß Bw nicht. Rw kommentiert die vorwurfsvoll klingende Aussage von Bw nicht und spricht während der Gruppendiskussion kaum. Auch auf die etwas später von Bw an Rw gerichtete Frage, ob diese beim Martinsfest anwesend gewesen sei, antwortet Rw nicht. Erst gegen Ende der Gruppendiskussion erwähnt sie kaum hörbar mit den Worten „war nicht“[616] ihre Abwesenheit beim Fest. Ansonsten unterhalten sich die Kinder selbstläufig über das Pferd, das der Junge, der den Martin gespielt habe, geritten habe und über die Kipferl, die sie zu essen bekommen hätten. Bw erzählt erfreut, dass alle Kinder eine Laterne hätten, ist sich in Folge aber über ihre eigene Feststellung unsicher und fragt nach, ob die Kinder in der Schule auch eine Laterne hätten, wobei sie sich selbst eine bejahende Antwort gibt.

Die *Gruppendiskussionen über das Opferfest* wurden am Tag geführt, an dem das Fest stattfand, wobei am selben Tag auch ein Geburtstagsfest gefeiert wurde. Da es für die Kinder ein ereignisreicher Tag war, wurde die Dauer der Gruppendiskussionen kurz gehalten.

Gruppendiskussion über Opferfest mit Bw und Rw: Das Gespräch mit den fünfjährigen Mädchen, der katholischen Bw und der muslimischen Rw wurde nach dem Opferfest mit den Kindern in einem separaten Raum geführt. Bei der Gesprächsführung dominierten die Redebeiträge von Bw, wobei sich auch Rw immer wieder an dem Gespräch beteiligte.

Bw meint sofort, nur kurz beim Fest dabei gewesen zu sein, weil sie, während die anderen das Opferfest gefeiert hätten, mit einer Pädagogin die Vorschulmappe gestaltet habe. Auch Rw, die bei der Diskussion über das Martinsfest über ihre eigene Abwesenheit geschwiegen hat und diese erst am Ende leise mit zwei Worten thematisiert hat, meint bei dieser Diskussion zu Beginn, dass sie bei diesem Fest nicht anwesend gewesen sei.

Bw erwähnt Schokoladebonbons und Bilder, die sie von einer Frau, die den Kindergarten besucht habe, geschenkt bekommen hätten, und auch Rw berichtet von der Schokolade.

Gruppendiskussion über Opferfest mit Lm, Bm und Sw: Die Diskussion zwischen Lm, einem vierjährigen, katholischen Jungen, Bm, einem fünfjährigen, muslimischen Jungen und Sw, einem vierjährigen, katholischen Mädchen fand im Zimmer der Leiterin statt. Die Leiterin begleitete die Kinder, die nach der Nachmittagsruhe munter geworden waren, in das Zimmer. Die Rahmenbedingungen waren nicht optimal, weshalb die Forscherin das Gespräch kurz hielt und es beendete, als sie merkte, dass die Kinder an der Diskussion nicht mehr interessiert waren.

616 Gruppendiskussion über das Martinsfest mit Aw, Bw und Rw im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 114.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Kinder erzählen von Süßigkeiten, die sie von einer Frau, die in den Kindergarten gekommen sei, bekommen hätten.

Gruppendiskussion über Opferfest mit Km und Om: An der Diskussion nahmen Km und Om, zwei katholische, fünfjährige Buben, teil. Die Diskussion wurde in einem separaten Raum, unmittelbar nach dem Opferfest, durchgeführt. Om dominierte aufgrund seines Redeflusses das Gespräch.

Om berichtet ausführlich über den Besuch auf dem Bauernhof in der letzten Woche. Vom Opferfest erwähnt er, dass eine Frau eine Geschichte erzählt habe und allen Schokolade und ein Bild geschenkt habe. Auch Km erzählt von den Süßigkeiten, die er bekommen habe. Auf Nachfragen weiß Om, dass er das Opferfest zu Hause nicht feiere, den Grund dafür kenne er nicht. Om wisse nicht, wer das Opferfest feiere. Er bezieht sich im selben Satz auf die Leiterin, die auch nichts von dem Fest gewusst habe, dieses aber in ihrem Kalender gestanden habe.

Gruppendiskussion über Opferfest mit Mw und Pw: Die Diskussion mit Mw und Pw, zwei fünfjährigen, katholischen Mädchen fand am Nachmittag nach dem Stattfinden des Opferfestes in einem separaten Raum ohne Unterbrechung statt. Beide Mädchen beteiligten sich in ungefähr gleichem Ausmaß an der Diskussion.

Die Kinder thematisieren das am gleichen Tag stattgefundene Geburtstagsfest und erzählen im Anschluss von Schokolade, die sie von einer Frau bekommen hätten. Sowohl Mw als auch Pw meinen, beim Opferfest nicht dabei gewesen zu sein, da sie währenddessen mit einer anderen Pädagogin eine Vorschulmappe gestaltet hätten.

Gruppendiskussion über Adventskranz mit Mw, Lm und Fm: Die Diskussion fand in einem separaten Raum statt, der den drei Kindern Lm und Fm, zwei fünfjährigen, katholischen Buben und Mw, einem fünfjährigen, katholischen Mädchen gut vertraut war. Die Diskussion fand vor dem Morgenkreis mit den Kindern statt.

Lm meint, dass die Armen keinen Adventskranz hätten. Diese Idee greift Fm auf und betont, dass die Armen und Schwarzen keinen Adventskranz hätten, weil diese arm seien. Lm ergänzt diese Feststellung mit den Alten, die auch keinen Adventskranz hätten, weil diese auch arm seien. Dass die Alten, die Armen und die Schwarzen keinen Adventskranz haben, wird von der gesamten Gruppe bestätigt.

Gruppendiskussion über Osterfest mit Bw und Mw: An der Diskussion beteiligten sich Bw und Mw, zwei katholische, fünfjährige Mädchen. Die Diskussion wurde nach dem Osterfest und der Ostermahlzeit mit den Kindern im Garten geführt, wobei der Impuls von der Forscherin kam. Mw fragt die Forscherin, warum diese beim Osterfest nicht anwesend gewesen sei. Sie zählt auf, wer von den Kindern nicht beim Osterfest gewesen sei, wobei sie den Grund für deren Abwesenheit nicht wisse. Bw erzählt von den Liedern, die sie während des Festes gesungen hätten, und Mw erinnert an die Schokolade, die sie bekommen hätten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gruppendiskussion über Osterfest mit Km, Lm und Vm: Eine Diskussion wurde mit den Kindern vor dem Mittagessen im Gruppenraum geführt, an diesem beteiligten sich die beiden katholischen, vierjährigen Jungen Km, Lm und der katholische, dreijährige Junge Vm.

Km erzählt von Milch und Wasser, die sie getrunken hätten. Lm meint, dass Jesus das Fest nicht feiere, den Grund hierfür wisse er nicht. Sowohl Km, Lm und Vm sind der Meinung, selbst das Fest zu feiern.

3.3.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft fanden Gruppendiskussionen mit den Kindern zum Koranunterricht[617] sowie Diskussionen am Tag nach den Osterferien statt. Die Kinder führten untereinander viele Gespräche über weitere Themen wie über sprachliche Differenz und Differenz der Herkunft. Diese Gespräche wurden im Forschungstagebuch dokumentiert.[618] Die Diskussionen, in die die Forscherin involviert war und in denen eine längere Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema erfolgte, werden im Folgenden dargestellt.

Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Sw und Nw: Die Diskussion fand mit der fünfjährigen, muslimischen Sw und der fünfjährigen, muslimischen Nw am Maltisch statt.

Sw beginnt von sich aus, mehrere Kästchen auf einen Zettel zu zeichnen und diese nach Räumen im Kindergarten zu benennen wie Puppenecke, Bauecke, Toilette und Küche. Sie bittet die Forscherin, die Namen der Räume in jeweils ein Kästchen zu schreiben. Die Forscherin fragt nach weiteren Räumen, worauf die beiden Mädchen mehrere Räume aufzählen. Nachdem die beiden keine Räume mehr benennen, stellt die Forscherin eine Frage zum Koranzimmer. Sw weiß, wer in das Koranzimmer gehe und zählt die drei Personen auf, die nicht in den Koranunterricht gehen würden, wobei sie als Erklärung angibt, dass diese keine Muslime seien.

Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Ew, Tw, Lw und Bm: Eine weitere Diskussion wurde mit drei fünfjährigen, muslimischen Mädchen Ew, Tw und Lw und dem fünfjährigen, muslimischen Jungen Bm am Maltisch geführt.

Die Aufmerksamkeit der Kinder, die in der Nähe der Forscherin sitzen, ist dieser zugewandt und sie bitten die Forscherin, etwas für sie zu malen, woraufhin die Forscherin beginnt, auf einem Blatt Papier einige Kästchen zu zeichnen. Auf die Frage der Kinder über die Zeichnung der Forscherin, erklärt diese, die verschiedenen Räume des

617 Da die Kinder und die Pädagoginnen vom Koranunterricht sprechen, wird diese Bezeichnung im Text gewählt.

618 Die Gespräche, in denen sich Kinder über andere als religiöse Differenz miteinander unterhielten, werden in dieser Arbeit aufgrund der Fokussierung auf die Forschungsfrage nicht erläutert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kindergartens zu zeichnen und fragt die Kinder, welche Zimmer es im Kindergarten gebe. Die Kinder zählen mehrere Räume wie Garderobe, Bauecke, Küche und Schlafzimmer auf. Nachdem die Kinder die Aufzählung beendet haben, fragt die Forscherin, ob es ein Koranzimmer gebe, was die Kinder bejahen und intensiv zu diskutieren beginnen. Die Kinder sprechen über die Moschee im Kindergarten und unterhalten sich, wo die Moschee sei. Die an der Diskussion teilnehmenden Mädchen sind sich einig, dass Bm nicht mit in das Koranzimmer gehen dürfe, weil er schlimm sei und schlimme Kinder nicht am Koranunterricht teilnehmen und nicht in die Moschee gehen dürften, da dies ausschließlich braven Kindern vorbehalten sei. Bm wehrt sich gegen diese Aussage und betont, dass auch er in den Koranunterricht gehe. Über den Inhalt des Koranunterrichts sind sich die Kinder nicht einig. Bm meint, dass sie den Koran lesen würden. Dem widerspricht Ew, da der Koran nicht gelesen, sondern aufgesagt und sie die falsche Meinung von Bm der Pädagogin erzählen werde.

Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Im und Dw: Die Diskussion wurde mit dem fünfjährigen, muslimischen Im und der fünfjährigen, christlichen Dw geführt, die nicht am Koranunterricht nach dem Mittagessen teilnehmen. Die beiden hielten sich in der Kuschelecke auf, während alle anderen Kinder am Tisch saßen und darauf warteten, für den Koranunterricht abgeholt zu werden.

Dw benennt, dass alle Kinder in den Koranunterricht gehen würden, was von Im verstärkt wird. Sie selbst gehe allerdings nicht in den Koranunterricht, da sie keine Muslima sei. Im meint, dass er ein Muslime sei, aber mit einer anderen Gruppe in den Koranunterricht gehe.

Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Jw und Pw: Die Diskussion wurde mit Jw, dem anderen fünfjährigen, christlichen Mädchen in der Gruppe und Pw, einem fünfjährigen, muslimischen Mädchen am Maltisch geführt. Sowohl Jw und Pw malten etwas und die Diskussion ergab sich aus dem von ihnen Gesagten.

Jw ist sich bewusst, dass sie und ein zweites Mädchen nicht in den Koranunterricht gehen und alle anderen aus der Gruppe diesen besuchen. Sie meint, dass die anderen in den Koranunterricht gehen würden, weil sie „Moschee sind“.[619] „Moschee sein“ bedeutet für das Mädchen, dass alle Kinder, die das seien, in das Koranzimmer gehen müssten. Auf die Frage, wer sie und das andere Mädchen seien, antwortet das Mädchen mit ihrer Herkunft oder ihrer Sprache.

Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Nw und Lw: Die Diskussion fand mit Nw und Lw am Maltisch statt, wobei sich das Gespräch aus dem von den Kindern Gesagten ergab. Als Grund, warum sie in den Koranunterricht gehe, gibt Nw an, dass sie noch klein sei und generalisiert, dass alle Kleinen in den Koranunterricht gehen würden.

---

619 Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Jw und Pw im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 6.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gruppendiskussion nach Ostern mit Fw, Rw und Ew: Das Gespräch wurde von den Kindern am Maltisch begonnen und es nahmen drei fünfjährige, muslimische Mädchen teil: Fw, Rw und Ew.

Die Kinder unterhalten sich über das Osterfest und erwähnen in diesem Zusammenhang, dass sie Muslima seien. Sie fragen die Forscherin, ob und wie sie das Osterfest gefeiert habe. Da die Forscherin die Frage von Ew, ob sie Ostern gefeiert habe, bejaht, wird sie gefragt, ob sie keine Muslima sei. Außerdem interessiert die Kinder, warum sie keine Muslima sei, und sie fragen, ob denn ihre Mutter keine Muslima sei. Daraufhin erzählen sie, ob ihre Eltern Christen oder Muslime seien, und Fw erklärt, dass ihr Papa Hodscha sei, wobei sie fragt, wie das auf Deutsch heiße, woraufhin Rw meint, dass es auch auf Deutsch Hodscha heiße. Fw fragt genau nach, wie Ostern gefeiert werde. Als die Forscherin den Besuch der Kirche anführt, antwortet Fw mit „Dingdongdingdong“[620] und auf die Erzählung von Ostereiern erwähnt Fw ihren Cousin, der auch Ostereier habe und fragt weiter, ob es auch Schokolade gebe. Ew erzählt von Schokolade, die sie bekommen und aufgegessen habe. Fw erzählt aufgeregt, auch Schokolade gegessen zu haben. Sie sei aber Muslima und ihre Mutter trage ein Kopftuch, wobei Christinnen hingegen kein Kopftuch tragen würden. Ew fragt Fw daraufhin verwundert, ob sie Christin sei, woraufhin Fw antwortet, dass sie keine Christin sei, aber einen Christusfilm angesehen habe. Daraufhin fragen die Kinder die Forscherin, ob sie Türkisch oder Arabisch sprechen könne.

3.4 Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen

Die Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen bildeten den Abschluss der Feldforschung im Kindergarten und fanden am Ende des Schuljahres 2013/2014 statt: Die Forscherin war den Pädagoginnen bereits gut bekannt und es hatte sich ein Vertrauensverhältnis aufgebaut. Die Pädagoginnen in beiden Gruppen antworteten ausführlich auf die gestellten Fragen und kamen miteinander in ein Gespräch, wobei beide Diskussionen jeweils 45 Minuten dauerten und dann beendet werden mussten, weil die Pädagoginnen wieder für die Kinder verantwortlich waren. Beide Gruppendiskussionen zeichneten sich durch eine gute, offene Atmosphäre aus, in der viel gelacht wurde. Die Redezeit aller Pädagoginnen war ausgewogen. Es erfolgte während der Diskussion kein Eingriff in die Redezeit oder die Aufteilung der Redebeiträge der Pädagoginnen.[621] Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft wurde die Gruppendiskussion mit den beiden gruppenleitenden Kindergartenpädagoginnen geführt, da diese den Tagesablauf im Kindergarten bestimmten, während die Assistentinnen klar zugeteilte Aufgaben innehatten und in pädagogische Entscheidungen nicht involviert waren. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wurde die Gruppendiskussion mit der Kindergartenpädagogin und

620 Gruppendiskussion nach Ostern mit Fw, Rw und Ew im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 18.

621 Vgl. Kapitel „Gruppendiskussion“ (Teil III, 6.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der pädagogisch ausgebildeten Kindergartenassistentin geführt, da in deren pädagogischen Aufgabenbereichen kein Unterschied zu erkennen war.

3.4.1 Kindergarten in katholischer Trägerschaft

Die Gruppendiskussion mit den beiden Pädagoginnen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft fand ohne Unterbrechung nach dem Essen während der Ruhezeit der Kinder im Zimmer der Leiterin statt. Ein längerer Redeblock einer Pädagogin folgte einem längeren Redeblock einer anderen Pädagogin.

In den Erzählungen der Pädagoginnen wird die Individualität der Kinder hervorgehoben, indem die Verschiedenheit der Kinder thematisiert wird. Jedes Kind bringe eigene Rituale und Gewohnheiten mit und kenne unterschiedliche Familiensituationen. Verschiedenheit solle somit als normal angesehen werden und keine Angst davor vorhanden sein, weil den Kindern ansonsten keine positive Sicht auf Verschiedenheit vermittelt werden könne. Aufgrund von Angst und Vorurteilen gegenüber anderen sei oftmals die Bereitschaft nicht vorhanden, über eigene Vorurteile hinauszublicken, wodurch den anderen eine Böswilligkeit unterstellt werden könne, die nicht der Realität entspreche.

Die nichtkatholischen Eltern störten sich nicht an der katholischen Trägerschaft des Kindergartens, sondern seien eher besorgt, dass ihr Kind wegen ihrer Konfession oder Religion den Kindergarten nicht besuchen dürfe und seien erleichtert, wenn ihre Befürchtung nicht eintrete. Eine Pädagogin betont die Bedeutung, bei der Anmeldung die im Kindergarten gegebenen Möglichkeiten und religiösen Angebote, wie etwa das verfügbare Essensangebot oder den Besuch von Kirchen, genau zu schildern, damit die Eltern anhand dieser Information entscheiden könnten, ob ihr Kind den Kindergarten besuchen solle. Die andere Pädagogin gibt die Problematik dieses Vorgehens zu bedenken, da dieses in der Konsequenz zu ausschließlich katholischen und islamischen Kindergärten führen könne.

Die mit religiöser Differenz verbundenen Herausforderungen im Kindergartenalltag werden geschildert. So habe eine Mutter den Wunsch geäußert, ihrem Kind das Kreuzzeichen zu verbieten, was die betroffene Pädagogin mit Verweis auf die Tradition des „katholischen Kindergartens“[622] abgelehnt und ihr verdeutlicht habe, dass Kinder das Kreuzzeichen nicht machen müssten, aber es ihnen nicht verboten werde. Die Überlegungen der Mutter, einen anderen Kindergarten für ihr Kind zu suchen, seien von der Pädagogin unterstützt worden, indem sie auf mehrere islamische Kindergärten in der Umgebung verwiesen habe. Die Mutter habe sich schließlich dagegen entschieden und das Kind sei im Kindergarten geblieben. Die Pädagoginnen sind sich einig, dass akzeptiert werden müsse, dass Kinder im Kindergarten das Kreuzzeichen sehen und auf freiwilliger Basis mitmachen könnten. Eine Pädagogin habe die Existenz unterschiedlicher Gebetshaltungen zu erklären versucht und den Kindern erlaubt,

622 Expertinneninterview mit Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft, 70.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Hände so zu halten, wie sie dies von zu Hause gewohnt seien. Dennoch machten die Kinder manchmal ein Kreuzzeichen, obwohl sie zu Hause nicht so beten würden.

Die Pädagoginnen wissen nicht, ob die Eltern und Kinder es gutheißen würden, wenn die Feste ihrer Religion im Kindergarten gefeiert würden. Sie sehen es als Aufgabe der Eltern, den Kindern die religiösen Ausdrucksformen der jeweiligen Religion zu erklären und meinen, selbst zu geringes und ausschließlich oberflächliches Wissen über andere Religionen zu besitzen, weshalb sie es vorzogen, über diese zu schweigen, anstatt den Kindern „Blödsinn“[623] zu erzählen. Eine Pädagogin tritt dafür ein, nicht alle Feste im Kindergarten zu feiern, da es zu viele wären, aber im Morgenkreis kurz zu besprechen, welches Fest am jeweiligen Tag gefeiert werde und den Kindern, die dieses Fest feiern, die Möglichkeit zu geben, davon zu erzählen. Die andere Pädagogin gibt zu bedenken, dies bereits versucht zu haben, dass die Kinder im Morgenkreis, wenn sie Feste thematisiere, allerdings nichts von diesen erzählten. Als Grund hierfür vermutet sie, dass es den Kindern peinlich sei, davon zu sprechen, weil sie merkten, ein bisschen anders zu sein. Auch auf die Frage, welche Gotteshäuser die Kinder besuchten, bekomme die Pädagogin von den Kindern keine Antwort. Die Kinder seien an anderen Religionen nicht wirklich interessiert, sie hörten zwar zu, seien aber an anderen Dingen mehr interessiert. Dies habe sich beispielsweise bei einem Spaziergang gezeigt, bei dem sie an einer Moschee vorbeigekommen seien und die Pädagogin ihnen etwas über diese zu erklären versucht habe, der vorbeischwimmende Schwan die Kinder aber mehr interessiert hätte. Bei einem Moscheebesuch im vergangenen Jahr seien die nichtmuslimischen Kinder zuerst an der Moschee interessiert gewesen, hätten sich allerdings bald den muslimischen Kindern, die in der Moschee herumgelaufen seien, angeschlossen. Die älteren Frauen, die den Kindern das Herumlaufen erlaubt hätten, hätten ausschließlich den Pädagoginnen etwas über die Moschee erklärt. Die Pädagogin habe nach dem Besuch das Gefühl beschlichen, in einer Turnstunde gewesen zu sein. Die Pädagogin sei von dieser Situation befremdet gewesen, da sie vorher noch nie in einer Moschee gewesen sei und das Verhalten, das die Kinder in der Moschee zeigten, in einer Kirche nicht hätte sein dürfen, da sich Kinder in der Kirche „normal“ verhalten.[624] Die Kinder fragten manchmal, warum bestimmte Kinder kein Fleisch essen würden, worauf die Pädagogin als Grund auf das Verbot der Mutter des Kindes verweise. Diese Erklärung „funktioniert recht gut“[625] und es sei nach Meinung der Pädagogin dasselbe, wenn Kinder Allergien oder eine Zuckerkrankheit hätten. Mit der Aufnahme eines Kindes in den Kindergarten müsse auch ein passendes Essen für dieses Kind gewährleistet sein und das Kind solle nicht ausschließlich ein Butterbrot vorgesetzt bekommen, was allerdings in einem kleinen Kindergarten schwierig umzusetzen sei, da viele unterschiedliche Anforderungen, insbesondere innerislamische, an das Essen gestellt werden würden. Für das geplante Osterfest sei es schwierig gewesen, eine Person zu finden, die bereit gewesen sei, dieses mit den Kindern zu

623 Gruppendiskussion mit Pädagoginnen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 267.
624 Ebd., 209.
625 Ebd., 63f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

feiern, da manche muslimische Eltern den Anschein erweckten, über das Fest nicht Bescheid zu wissen oder dies sprachlich nicht vermitteln zu können. Fast alle Eltern und Kinder kämen zu den christlichen Festen im Kindergarten, bei den Abwesenden fragt sich die Pädagogin, inwiefern das Fernbleiben von Festen religiös motiviert sei oder zeitliche Gründe habe, wobei sie Letzteres vermute. Die Pädagoginnen sind sich unsicher, welche Kinder bei Festen nicht anwesend gewesen sind. Die Erklärung, warum ein Kind bei einem Fest nicht dabei sein könne, solle ihrer Meinung nach zu Hause erfolgen. Die Pädagoginnen schätzen Kinder bei einem Fest zu nervös und aufgeregt ein, um die Abwesenheit mancher Kinder zu bemerken. Falls ihnen die Abwesenheit doch auffalle, würden sie glauben, dass die nicht anwesenden Kinder krank seien oder etwas anderes zu tun hätten. Die Kinder bemerkten möglicherweise die drei übriggebliebenen Laternen, würden diese allerdings nicht richtig registrieren, weil sie mit ihrer eigenen Laterne beschäftigt seien. Die Kopftücher mancher Mütter oder der Punkt auf der Stirn einer Mutter würden Kindern deutlicher auffallen als religiöse Differenz bei den Kindern. Als Beispiel für Situationen, in denen Kinder religiöse Differenz bei Kindern bemerkten, erzählen die Pädagoginnen von einem Kind, das mit einer Glatze aus dem Urlaub zurückgekommen sei und einem anderen Kind, das mit Henna bemalten Händen in den Kindergarten gekommen sei und die Kinder dies mit Tattoos, die sie sich aufgemalt oder die sie beim Arzt bekommen hätten, verglichen hätten. Ansonsten thematisierten Kinder Themen wie das Kopftuch zu Hause und nicht im Kindergarten. Obwohl Tücher in der Rollenspielecke liegen würden, würden sich Kinder diese nicht als Kopftücher umbinden.

Die Pädagoginnen sind sich einig, bezogen auf die religiöse Vielfalt keine Unterstützung im Kindergarten zu benötigen.

3.4.2 Kindergarten in islamischer Trägerschaft

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wurde die Gruppendiskussion mit den beiden Pädagoginnen in der Zeit geführt, in der die Kinder im Koranunterricht waren und wurde einmal durch das Hereinkommen einer anderen Pädagogin kurz unterbrochen. Die Diskussion konnte im Gruppenraum geführt werden, da die Kinder, die nicht am Koranunterricht teilnahmen, in eine andere Gruppe gingen. Die Pädagoginnen wechselten sich in ihren Wortmeldungen häufig ab, ergänzten teilweise Worte, die der anderen Pädagogin nicht einfielen und nahmen auf das bereits Gesagte Bezug, indem sie dieses bestärkten, Beispiele hinzufügten oder eine andere Sichtweise einbrachten.

Die Pädagoginnen erzählen, dass Kinder sowohl untereinander als auch mit den Pädagoginnen über religiöse Themen sprechen würden. So thematisierten sie auch, wenn die Pädagogin nicht anwesend sei, was nicht getan werden dürfe, weil es ḥarām[626]

626 Das arabische Wort ḥarām bedeutet ins Deutsche übersetzt „verboten, unerlaubt; Verbotenes, Sünde, unverletzlich; heilig, geheiligt; verflucht, fluchbeladen“ (Wehr, Hans (1968): Arabisches Wörterbuch, 155).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sei. Sie fragten die Pädagogin, warum diese kein Kopftuch trage und warum sie sich die Fingernägel lackiere oder schminke, weil dies im Islam nicht erlaubt sei. Auf die Erzählung eines Mädchens, dass die nichtmuslimischen Menschen in die Hölle oder das „Feuerdings“[627] kämen, habe die Pädagogin die Existenz verschiedener Religionen erklärt und zu bedenken gegeben, dass sie selbst auch in den Himmel komme, auch wenn sie nicht muslimisch sei. Die muslimische Pädagogin meint, dass die Kinder das wiedergäben, was sie von den Eltern hörten. Normalerweise würden Kinder im Islam nicht fasten, allerdings würden manche Kinder gerne fasten, weil sie das bei ihren Eltern sehen würden. Viele Kinder, die fasten wollten, verzichteten auf das Frühstück, würden zu Mittag allerdings wieder essen. Die muslimische Pädagogin meint, dass Kinder nicht fasten müssten. Sie könnten zwar langsam damit beginnen, seien aber noch zu klein dafür und es sei problematisch, wenn sie nichts trinken würden, weil es im Kindergarten im Sommer sehr heiß sein könne. Muslimische Eltern brächten teilweise Torten in den Kindergarten mit, die Gelatine enthalten würden, weshalb die Pädagoginnen die Zutaten der Torten vor dem Essen immer kontrollierten. Herausforderungen aufgrund der Religion würden sich laut den Aussagen der Pädagoginnen ausschließlich mit den Eltern ergeben, nicht mit den Kindern. Manche Eltern seien zu ihren Kindern aus religiösen Gründen sehr streng, obwohl manche Vorschriften nicht für Kinder gelten würden. Als Beispiel wird ein Kind angeführt, das im Sommer ausschließlich dicke lange Kleidung und keine kurzärmeligen T-Shirts oder kurzen Hosen trage. Die Pädagogin habe deshalb mit der Mutter gesprochen und diese gebeten, dem Kind ein dünnes Gewand anzuziehen, da es für das Kind im Sommer sonst zu heiß sei. Einem muslimischen Vater sei es wichtig gewesen, mit „Salam aleikum“ begrüßt zu werden, was die christliche Pädagogin verweigert habe, weil sie keine Muslima sei. Zu Beginn habe die Pädagogin den Vater mit „Grüß Gott“ begrüßt, habe schließlich allerdings auf die Grußformel „Guten Morgen“ gewechselt.

Die Kinder bemerkten die Abwesenheit mancher Kinder im Koranunterricht und fragten nach dem Grund hierfür und verstünden diesen, wenn die Pädagoginnen ihnen diesen einige Male erklärten. So sagten die Pädagoginnen den Kindern, dass manche Kinder nicht muslimisch seien und einer anderen Religion zugehörten, weshalb diese nicht am Koranunterricht teilnehmen würden, sondern im Gruppenraum blieben. Bekämen die Kinder im Koranunterricht Süßigkeiten, würden auch den christlichen Kindern welche gegeben, damit sie nicht benachteiligt seien. Beim Vorbeigehen an einer Kirche erkläre die Pädagogin den Kindern deren Bedeutung für christliche Menschen, die mit der Bedeutung der Moschee für muslimische Menschen verglichen werden könne. Sie selbst würde als Christin zum Beten in dieses Gebäude gehen. Wenn der Kindergarten über Weihnachten und Ostern einige Tage geschlossen habe, fragten die Kinder nach dem Grund dafür. Zu Ostern wollten sie von der christlichen Pädagogin wissen, ob das der österreichische Ramadan sei, woraufhin die Pädagogin ihnen zu erklären versuche, dass es sich um ein anderes Fest handle. Ebenso fragten sie nach, ob es den Weihnachtsmann gebe. Manche Kinder bekämen zu Weihnachten

627 Gruppendiskussion mit Pädagoginnen im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 114.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ein Geschenk oder ihnen werde angedroht, keines zu bekommen, wenn sie nicht brav seien. Die muslimische Pädagogin erzählt von muslimischen Eltern, die ihren Kindern sagten, dass es keinen Weihnachtsmann und keinen Osterhasen gebe, an die die christlichen Kinder glaubten. Die muslimische Pädagogin vergleicht dies mit dem Glauben an die Zahnfee, was für die Fantasie vielleicht gut sei, der Wahrheit aber nicht entspreche. Die christliche Pädagogin mischt sich ein, dass es auch keinen Weihnachtsmann und keinen Osterhasen, sondern das Christkind gebe. Im Gespräch mit Kindern vergleiche sie Mohammed im Islam mit Jesus im Christentum und führe die Geburt Jesu als Grund für die Feier von Weihnachten an.

Das Zuckerfest, das Opferfest, der Muttertag, der Geburtstag jedes Kindes und ein Sommerfest, der Fasching und Feste nach einem Projektabschluss würden im Kindergartenjahr gefeiert. Vatertag würde nicht gefeiert, weil die Pädagoginnen nicht nur mit den Vätern feiern wollten, aber Geschenke würden sowohl für den Vater- als auch den Muttertag vorbereitet. Je nach Fest werde dieses vom gesamten Kindergarten oder in der Gruppe gefeiert. Fasching werde nicht zeitgleich gefeiert, sondern etwas später und werde wegen der Eltern Verkleidungsfest genannt. Da dieses Fest den Kindern großen Spaß mache, wäre es schade, wenn dieses Fest nicht gefeiert würde. Bei muslimischen Festen wie dem Opferfest würden auch die christlichen Kinder und zu Weihnachten oder Ostern auch die muslimischen Kinder beschenkt. Zu Ostern bekämen die christlichen Kinder beispielsweise einen Schokohasen und die muslimischen Kinder Schokolade, weil manche muslimische Eltern nicht wollten, dass die Kinder einen Hasen bekämen, weil es kein islamisches Fest sei. Es werde darauf geachtet, die christliche Religion mit den christlichen Kindern zu besprechen und ihnen Geschenke zu überreichen. Die christlichen Kinder würden von allen akzeptiert. Im Kindergarten würden alle Religionen respektiert und toleriert, was sich von einigen islamischen Kindergärten unterscheide, in denen Kinder manchmal keinen Tannenbaum zeichnen dürften. Kinder sollten in das Land integriert werden und beispielsweise auch den Grund für die weihnachtliche Dekoration wissen. Für das Opferfest, bei dem der Kindergarten auch geschlossen sei, werde mit den Kindern ein Geschenk für die Eltern vorbereitet und die Eltern würden eingeladen. Religion bedeute viel im Kindergarten und nehme einen großen Platz ein.

Die Pädagoginnen sind sich einig, bezogen auf Religion und religiöse Vielfalt keine Unterstützung zu benötigen, betonen aber die Bedeutung der gegenseitigen Unterstützung der in der Kindergartengruppe tätigen Personen im Kindergartenalltag.

4. Datenauswertung

Im Folgenden werden die Kategorien dargestellt, die sich ausgehend von den Daten herauskristallisierten. Die erhobenen Daten wurden zuerst offen kodiert, wobei die Vorgehensweise des offenen Kodierens anhand eines kurzen Beispiels demonstriert wird, bevor die Ergebnisse des axialen und des selektiven Kodierens dargestellt wer-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den.[628] Die Datenauswertung bezieht sich ausschließlich auf die qualitativ-empirisch erhobenen Daten, alle Aussagen sind in diesen verankert und die Lebenswirklichkeit der beiden Kindergärten wird systematisch abgebildet und Tendenzen der Kindergärten beschrieben. Zusätzliche Datenerhebung in den beiden ausgewählten Kindergärten hätte im Hinblick auf die Forschungsfrage zu keinen weiteren Aussagen geführt, deshalb gelten die dargestellten Kategorien als gesättigt. In anderen Kontexten treten vermutlich noch andere Ausdifferenzierungen auf, die in den beiden Kindergärten in Österreich nicht vorzufinden waren. Die Darstellung wird anhand einiger kurzer Transkriptabschnitte ergänzt.

Die Datenauswertung nach den Grundlagen der Grounded Theory wird im Folgenden, entsprechend der zugrunde liegenden doppelperspektivischen Forschungsfrage, in zwei Teilen dargestellt. Im ersten Teil wird der „Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten" beschrieben, während im zweiten Teil der „Umgang mit und die Thematisierung von religiöser Differenz durch die Kinder" im Mittelpunkt steht und in einem abschließenden Teil die Zusammenschau und Verknüpfung dieser beiden Bereiche erfolgt.

Alle erhobenen Daten wurden offen kodiert, wobei dies nach Sinneinheiten erfolgte, was mit Hilfe des Computerprogramms Atlas-Ti gut und übersichtlich möglich war. Parallel zum Kodieren wurden Kodenotizen, die die Kodes erklären oder weiterführende Gedanken beinhalten, sowie Memos angefertigt. Die Memos, die zum Großteil auch Fragen erhielten, erwiesen sich beim Vorgang des Kategorisierens hilfreich.

Nachfolgend wird anhand einer kurzen Sequenz eines Redebeitrags[629] aus einer Gruppendiskussion mit den Pädagoginnen die Vorgangsweise des offenen Kodierens veranschaulicht, wie diese an allen erhobenen Daten durchgeführt wurde.[630]

124 [1]Hw: Ich weiß nicht. Also von ihr. Is e./[2]Ich hab so das Gfühl (.) ja. Ahm./[3]Dass sie das wirklich versteht/[4]und
125 dass ihr das zu Hause gut erklärt wird, warum./[5]Also für sie ist dann auch kein Problem, (.)/[6]oder sie macht
126 auch kein Theater,/[7]wenn sie abgeholt wird/[8]sondern sie sagt erfreulich Tschü:::üss,/[9]ich geh jetzt nach
127 Hause/[10]und das ist überhaupt kein Thema. Ja, also. (1)/[11]Weil sie kriegt auch mit, dass wir proben/[12]und
128 soweiter, ja und so./[13]Und sie weiß schon, dass ein ein Fest ist/[14]und sie weiß auch im Nachhinein, jetzt
129 gestern war das Fest und so./[15]Aber für sie ist eigentlich kein Problem./[16]Also ich glaub,/[17]dass da die Eltern
130 das einfach wirklich gut zu Hause mit ihr auch auch erklären. (2)/[18]Ja. Mein Eindruck.

628 Aufgrund der Zusicherung von Anonymität werden die jeweiligen Transkripte nicht veröffentlicht, sondern ausschließlich einige kurze Beispiele, großteils paraphrasiert, zur Veranschaulichung eingefügt.

629 Expertinneninterview mit Leiterin im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 124–130.

630 Die Schrägstriche sowie die kleinen Ziffern wurden ausschließlich in diesem Beispiel eingefügt, um die Untergliederung der kodierten Satzteile zu markieren.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1 Ich weiß nicht. Also von ihr. Is e.: CODE: KKL_Ausdruck der Unsicherheit
2 Ich hab so das Gefühl (.) Ja. Ahm.: CODE: KKL_Eindruck der Pädagoginnen; Kodenotiz: Ausdruck eigener Emotion, kein abgesichertes Statement
3 Dass sie das wirklich versteht: CODE: KKL_Thematisierung der Abwesenheit durch das Kind; Kodenotiz: Kind versteht, warum es an Fest nicht teilnimmt
4 und dass ihr das zu Hause gut erklärt wird, warum: CODE: KKL_Erklärungen für das Kind zu Hause; Kodenotiz: eigene Abwesenheit wird zu Hause erklärt; Memo: Impliziert das, dass dies im Kindergarten nicht erklärt wird?
5 Also für sie ist das dann auch kein Problem, (.): CODE: KKL_Thematisierung der Abwesenheit durch das Kind; Kodenotiz: Fernbleiben von Festen ist kein Problem für Kind; Memo: Bedeutet kein Problem für das Kind, dass es vom Kind nicht problematisiert wird?
6 oder sie macht auch kein Theater: CODE: KKL_Thematisierung der Abwesenheit durch das Kind; Kodenotiz: kein Theater wegen Abwesenheit bei Festen; Memo: Wenn Kind kein Theater macht, hat man dann auch keine „Probleme“ mit dem Kind?
7 wenn sie abgeholt wird: CODE: KKL_Abholen des Kindes
8 sondern sie sagt erfreulich Tschü:::üss,: CODE: KKL_Reaktion des Kindes auf eigene Abwesenheit; Kodenotiz: Kind verabschiedet sich vor Fest erfreulich. Memo: Bei wem verabschiedet sich das Kind?
9 ich geh jetzt nach Hause. Ja, also: CODE: KKL_Reaktion des Kindes auf eigene Abwesenheit; Kodenotiz: Kind erwähnt ihr Vorhaben an Stelle des Festes.
10 und das ist überhaupt kein Thema: CODE: KKL_Thematisierung der Abwesenheit durch das Kind. Kodenotiz: Fernbleiben ist kein Thema; Memo: Was bedeutet es, dass es kein Thema ist? Für das Kind, für den Kindergarten etc.?
11 Weil sie kriegt auch mit, dass wir proben: CODE: KKL_Wissen der Kinder über religiöse Angebote; Memo: Was bedeutet „mitkriegen“? Probt das Kind mit?
12 und soweiter, ja und so: CODE: KKL_Wissen der Kinder über religiöse Angebote; Memo: Was bekommt Kind neben der Probe genau mit?
13 Und sie weiß schon, dass ein ein Fest ist: CODE: KKL_Wissen der Kinder über religiöse Angebote; Memo: Feiern des Festes wird dem Kind nicht verheimlicht. Was weiß das Kind über das Fest?
14 und sie weiß auch im Nachhinein, gestern war ein Fest und so: CODE: KKL_Wissen der Kinder über religiöse Angebote; Memo: Woher weiß die Leiterin das?
15 Aber für sie ist eigentlich kein Problem: CODE: KKL_Thematisierung der Abwesenheit durch das Kind; Memo: „eigentlich“ als Relativierung?
16 Also ich glaub: CODE: KKL_Einschätzung der Pädagogin; Memo: Aussage nicht abgesichert, keine Kommunikation mit den Eltern oder dem Kind darüber?
17 Dass das die Eltern das einfach wirklich gut zu Hause mit ihr auch erklären: CODE KKL_Erklärungen für das Kind erfolgen zu Hause; Kodenotiz: Erklärungen, warum Kinder bei Festen abwesend sind.
18 Ja. Mein Eindruck: CODE: KKL_Eindruck der Pädagogin. Verstärkung, dass es ein Eindruck ist; Memo: kein abgesichertes Statement, nicht mit den Eltern besprochen?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.1 Umgang mit religiöser Differenz durch den Kindergarten

In den folgenden Abschnitten werden anhand des axialen Kodierens (Kapitel 4.1.1–4.1.3) und des selektiven Kodierens (Kapitel 4.1.4) diejenigen Kategorien dargestellt, welche viele Kodes umfassen und somit nach mehrmaligem Aufbrechen und Neuschichten der Kategorien als diejenigen erscheinen, die den Daten am besten gerecht werden. Wenn im Folgenden von größerer Religion beziehungsweise kleineren Religionen gesprochen wird, bezieht sich dies auf die Deskription der Verteilung der Religionszugehörigkeiten im jeweiligen Kindergarten. Die größere Religion im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ist das Christentum, die größere Religion im Kindergarten in islamischer Trägerschaft ist der Islam.[631]

4.1.1 Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz

- Überlegungen zu Religion im Kindergarten
  - Religion der Trägerschaft als Teil des Alltags
  - Religion der Trägerschaft als abgegrenztes, freiwilliges Zusatzangebot
  - Kein Zwang zur Partizipation bei den Angeboten der Religion der Trägerschaft
  - Zaghafte Versuche, kleinere Religionen einzubeziehen

- Unabgeschlossenheit der konzeptuellen Überlegungen
  - Unzufriedenheit mit gegenwärtiger Praxis
  - Infragestellung der gegenwärtigen Praxis
  - Diskrepanz zwischen konzeptuellen Überlegungen und Realität
  - Blick auf Herausforderungen

Überlegungen zu Religion im Kindergarten

Die Leitungen der beiden Kindergärten stellen unterschiedliche Überlegungen an, wie Religion im Kindergarten vorkommen soll.

Religion der Trägerschaft als Teil des Alltags
Religion ist im Kindergarten in katholischer Trägerschaft integrierter Bestandteil des Kindergartenalltags und wird in verschiedenen religiösen Angeboten während des Kindergartenalltags thematisiert. So kommt Religion bei regelmäßig stattfindenden,

631 Für diese Begrifflichkeiten wurde eine rein deskriptive Bezeichnung gewählt, die sich auf die Häufigkeit des Vorkommens der jeweiligen Religion im jeweiligen Kindergarten bezieht. Aufgrund der Lesbarkeit wird anstatt „die größere Häufigkeit der Religion“ und die „kleinere Häufigkeit der Religion“, die Formulierungen größere Religion und kleinere Religion benutzt. Da mit den Begriffen Mehrheit und Minderheit oft Wertungen verbunden werden, finden diese hier keine Verwendung, ebenso wenig wie die Bezeichnungen Mehrheit und Nicht-Mehrheit.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

christlichen Tischgebeten vor, in Geschichten, die erzählt oder vorgelesen werden und in Liedern, die mit den Kindern eingeübt und gesungen werden. Besonders christliche Festzeiten werden intensiv gefeiert, indem die Kinder durch Werkarbeiten und Einstudieren von Liedern sowie Gedichten darauf vorbereitet werden und das religiöse Fest gemeinsam feiern. Der Gruppenraum wird je nach christlicher Festzeit dekoriert. Während der Adventzeit ist in einer Ecke im Kindergartenraum ein Adventskranz platziert, ebenso wie ein Weg, den Maria und Josef gehen, eine Kerze und ein Adventskalender. Religion spielt bei der Vermittlung von Werten eine große Rolle. Religion soll den Kindergartenalltag durchziehen. Durch Angliederung des Kindergartens an eine Pfarrgemeinde kann die Kirche mitgenutzt werden. Die Beziehung zum Priester, der den Kindergarten manchmal besucht, wird als wichtig erachtet. Auch im Leitbild des Trägervereins des Kindergartens ist die Bedeutung von Religion im Kindergarten verankert.[632]

Religion der Trägerschaft als abgegrenztes, freiwilliges Zusatzangebot

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft soll Religion ausschließlich als freiwillige Zusatzleistung im „Religionsunterricht“[633] vorkommen und aus dem restlichen Alltag ausgeblendet sein. Der Religionsunterricht wird täglich angeboten, dauert etwa zwanzig bis dreißig Minuten, findet in einem dafür reservierten Raum, zu einer festgelegten Zeit und mit einer dafür ausgebildeten Kollegin statt, die durch sporadisch stattfindende Gespräche mit dem Leiter unterstützt wird. Durch das Angebot von Religion als freiwillige Zusatzleistung im Kindergarten entscheiden die Eltern, ob ihr Kind am Religionsunterricht teilnehmen soll. Niemand ist verpflichtet, am Religionsunterricht teilzunehmen. Durch die Verortung von Religion in den Religionsunterricht, soll Religion vom restlichen Kindergartenalltag klar abgrenzbar sein und in diesem keine Rolle spielen, was die Arbeit nach den Richtlinien der allgemeinen Pädagogik ermöglichen soll. Die religiösen Überzeugungen der nicht für Religion zuständigen Pädagoginnen, wie beispielsweise das Tragen eines Kopftuches, sollen in deren pädagogischer Arbeit keine Rolle spielen. Auch bei den Festen wird Religion als Thema weitgehend vermieden: Es werden gemeinsame Feste gefeiert wie ein Abschluss- oder ein Lichterfest, vor den Weihnachtsferien wird beispielsweise ein mit dem Winter in Verbindung stehendes Thema ausgewählt, um auf religiöse Bezüge zu verzichten. So bleiben Konflikte mit den Eltern erspart, warum Kinder ein christliches oder ein islamisches Fest mitfeiern müssen. Dies spielt insofern eine Rolle, da die Zufriedenheit aller im Kindergarten Beteiligten angestrebt wird.

Der Kindergarten will für alle offen sein, was nach außen kommuniziert wird und mit der Hoffnung verbunden ist, dass dadurch mehr „österreichische Kinder“[634] den Kindergarten besuchen und Kinder unabhängig von ihrem religiösen Hintergrund in den Kindergarten kommen. Die Mischung aller Kinder soll besseres Verständnis

632 Vgl. Kapitel „Auswahl der Kindergärten“ (Teil IV, 2).

633 Experteninterview mit Leiter des Kindergartens in katholischer Trägerschaft, 6–8; 41f.

634 Ebd., 186.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

des Landes sowie gegenseitiges Verstehen ermöglichen und die Kinder sollen lernen, richtig miteinander umzugehen. Der Kindergarten stelle eine „Brücke […] in die Gesellschaft“[635] dar, wodurch Angst vor der Gesellschaft ab- und Vertrauen in diese aufgebaut werden sollen, wie dies der Leiter des Kindergartens betont.

Kein Zwang zur Partizipation bei den Angeboten der Religion der Trägerschaft
Bei Angeboten der Religion der Trägerschaft werden die Kinder nicht zur Partizipation gezwungen, aber sie haben die Möglichkeit, daran teilzunehmen, sofern sie das möchten. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft müssen Kinder anderer Religionszugehörigkeit nicht an religiösen Angeboten teilnehmen, allerdings finden keine alternativen religiösen Angebote für diese Kinder statt. Es will kein Druck ausgeübt werden und niemand ist verpflichtet, bei Gebeten mitzusprechen oder an Festen teilzunehmen. Dennoch besteht die Unsicherheit, ob dies auch allen Elternteilen bewusst sei oder ob sich manche verpflichtet fühlen, ihr Kind bei diesen Aktivitäten mitmachen zu lassen, da sie ansonsten negative Konsequenzen für das Kind befürchteten.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft ist kein Kind verpflichtet, am Koran- bzw. Religionsunterricht teilzunehmen, sondern die Eltern entscheiden über die Teilnahme des Kindes daran.

Zaghafte Versuche, kleinere Religionen einzubeziehen
Teilweise sind zaghafte Überlegungen vorhanden, die Religionen, die nicht der Religion der Trägerschaft der Einrichtung entsprechen und zahlenmäßig geringer im Kindergarten vertreten sind, in den Alltag des Kindergartens einzubeziehen. So werden Vorschläge gemacht, wie dies verwirklicht werden könne, wie z. B. durch das Sprechen von unterschiedlichen Gebeten, den Besuch von verschiedenen Gotteshäusern und das Thematisieren von Festen. Diesen Vorschlägen stehen einige zaghafte Versuche gegenüber, andere Religionen in den Alltag einzubinden, wie beispielsweise ein einmaliger Besuch einer Moschee des Kindergartens in katholischer Trägerschaft.

Unabgeschlossenheit der konzeptuellen Überlegungen

Die Überlegungen, wie Religion und religiöse Differenz im Kindergarten vorkommen sollten, sind nicht abgeschlossen und bilden kein durchgängiges Konzept. Dies zeigt sich durch Unzufriedenheit über die gegenwärtige Praxis, die in Frage gestellt wird. Es liegt eine Diskrepanz zwischen den konzeptuellen Überlegungen und der Praxis im Kindergarten vor und der Blick ist auf die Herausforderungen gerichtet. Bei den Überlegungen werden ausschließlich die größeren Religionen bedacht, teilweise werden Wünsche geäußert, wie religiöse Differenz Teil eines fruchtbaren Dialogs werden könne.

635 Ebd., 93f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Unzufriedenheit mit gegenwärtiger Praxis

Die Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Praxis und der Wunsch nach Veränderung verdeutlichen die Unabgeschlossenheit der konzeptuellen Überlegungen. Die Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft weiß um die geringe Beschäftigung mit anderen Religionen im Kindergarten. Dies möchte sie in Zukunft ändern und stellt Möglichkeiten und Ideen vor, die sie im Kindergarten gerne verwirklichen würde, um andere Religionen in den Kindergartenalltag zu integrieren. Besonders in Bezug auf Feste und Gebete kritisiert die Kindergartenleiterin, ohne konkret danach gefragt worden zu sein, die bestehende Praxis und thematisiert Verbesserungsvorschläge. Eine Offenheit für alle müsse ihrer Meinung nach mit der Zufriedenheit aller am Kindergartengeschehen Beteiligten einhergehen. Für die Leiterin ist fraglich, ob Eltern anderer Religionszugehörigkeit zugemutet werden könne, Feste in einer Kirche mit einem dominanten Kruzifix an der Wand zu feiern. Es sei ihr unangenehm, muslimische Eltern in eine Kirche mit dem dominanten Zeichen einzuladen, da diese oft zurückhaltend seien und teilweise sprachlich nicht alles verstünden und sich so möglicherweise zum Mitfeiern gezwungen fühlen würden. Der Blick auf die Art des Feierns der Feste anderer Religionen, das Einbeziehen und Einladen der Eltern bei Festen, das Sprechen von Gebeten anderer Religionen sowie der Besuch von Gotteshäusern anderer Religionen solle in Zukunft mehr Platz einnehmen. Es sei für sie denkbar, Feste neutral zu gestalten, damit alle mit der Art des Feierns einverstanden seien. Sie könne akzeptieren, wenn Eltern ihre Unzufriedenheit am Feiern in der Kirche äußern, da ihrer Meinung nach Feste nicht immer in der Kirche gefeiert werden müssten, sondern auch im Gruppenraum stattfinden könnten.

Infragestellung der gegenwärtigen Praxis

Der Leiter des Kindergartens in islamischer Trägerschaft stellt der Forscherin während des Gesprächs Fragen, ob die angebotene Form des Religionsunterrichts den Kindern gerecht werde und ob diese aus ihrer Sicht Sinn mache. Gemeinsam mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft sei er auf der Suche, was Kindern in Kindergärten vermittelt werden solle und welche Rituale vorkommen sollten. Er verweist auf viele offene Fragen in diesem Bereich, die einer Analyse bedürften. Auch mit der MA 11 und der Kontrollstelle der Stadt Wien müsse überlegt werden, wie Religion im Kindergarten vorkommen solle, ebenso solle der Begriff Moscheekindergärten seiner Meinung nach diskutiert werden. Er erhoffe sich ein professionelles Angebot, wobei auch eine Diskussion mit Kindergärten in katholischer und evangelischer Trägerschaft über deren Konzepte hilfreich sein könne, damit in Kindergärten in islamischer Trägerschaft das Ausmaß des religiösen Angebots ähnlich wie in diesen Kindergärten gestaltet werden könne. Überlegungen, wie verschiedene Religionen thematisiert werden könnten, werden keine angestellt, da es aufgrund der derzeitigen Religionszugehörigkeit der Kinder seiner Meinung nach keinen Sinn mache, Angebote für Kinder anderer Religionen zu machen. Da der Kindergarten eine Brücke zur Gesellschaft sein wolle, würden allerdings christliche Feste thematisiert, da die Kinder die österreichischen Bräuche kennen lernen sollten.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Diskrepanz zwischen konzeptuellen Überlegungen und der Praxis im Kindergarten

Einige Aspekte der konzeptuellen Überlegungen der Leitungen der Kindergärten spiegeln sich nicht im Kindergartenalltag wider und die Pädagoginnen wissen über diese nicht Bescheid.

So wird der Religionsunterricht ausschließlich vom Leiter des Kindergartens als solcher bezeichnet und von allen anderen im Kindergarten Koranunterricht genannt. Das Anliegen des Leiters, Religion aus dem Alltag fernzuhalten, wird im Kindergarten in islamischer Trägerschaft nicht streng befolgt. So wird vor jedem Essen eine Dua gesprochen, säkulare Feste enthalten religiöse Elemente und auch religiöse Feste werden teilweise gefeiert. Die Pädagoginnen thematisieren Religion im Kindergartenalltag und die Kinder bringen durch ihre Fragen und Anmerkungen Religion in den Alltag ein.

Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, in dem die konzeptuellen Überlegungen Religion als integrierten Faktor des Kindergartenalltags vorsehen, zeigt sich dies relativ wenig. So werden Tischgebete gesprochen, manchmal Lieder mit religiösem Inhalt gesungen und die christlichen Feste gefeiert, was als sich wiederholendes, wenig reflektiertes Ritual erfolgt.

Blick auf Herausforderungen

Der Blick auf die Chancen religiöser Vielfalt tritt hinter die Herausforderungen, die religiöse Vielfalt mit sich bringt. Sowohl die Leitungen als auch die Pädagoginnen achten besonders auf das Widerständige und die Konfliktpotenziale religiöser Vielfalt. Für Kinder sei religiöse Differenz nach Meinung der im Kindergarten Tätigen kein Problem, weshalb der Fokus auf den Wünschen und Bedürfnissen der Eltern oder auf etablierten Traditionen im Umgang mit Religion liege. Die Perspektive der Kinder wird bei Entscheidungen, wie mit religiöser Vielfalt umgegangen wird, nicht berücksichtigt.

4.1.2 Erkennbare Elemente religiöser Differenz

- Feste
  - Allgemeine Feste mit nicht kommunizierten religiösen Elementen
  - Religiös deklarierte Feste der größeren Religion
  - Feste der kleineren Religionen
  - Säkulare Feste anstelle von religiösen Festen
  - Informationen über Feste, ohne diese zu feiern

- Sichtbarkeit von Religion im Kindergartenalltag
  - Religiöse Symbole und Bilder im Kindergartenraum
  - Gewand und Schmuck
  - Essensangebot

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Religiöse Angebote
  - Religions-/Koranunterricht
  - Kennenlernen von Gotteshäusern
  - Erzählen von Geschichten

- Gebete
  - Gebete der größeren Religion
  - Vereinheitlichte Gebete
  - Gebete der kleineren Religionen
  - Säkulare Sprüche als Ersatz für Gebete

Feste

Allgemeine Feste mit nicht kommunizierten religiösen Elementen
Feste, denen kein religiöser Hintergrund zugrunde liegt, werden gefeiert, wobei religiöse Elemente im Verlauf des Feierns vorkommen, über die im Vorfeld nicht kommuniziert wird. So ist das größte Fest im Kindergartenjahr in islamischer Trägerschaft das „Sommerfest", auf das sich die Kinder und die Pädagoginnen lange vorbereiten und proben, um den Eltern eine Show bieten zu können. Religion ist bei diesem Fest, das als Abschluss- und Sommerfest gefeiert wird, insofern Thema, als die Kinder den Eltern bei der Vorführung zwei Suren vorsingen, wobei die nicht muslimischen Kinder bei diesen nicht mitsingen, aber in der Gruppe stehen bleiben. Beim Stationenbetrieb, der mehrere Stationen mit Spielen und Musik umfasst, widmet sich eine Station dem Koran. Bei dieser rezitieren die Kinder ihnen bekannte Suren. Die nicht muslimischen Kinder müssen diese Station nicht absolvieren, um ihr Abschlussgeschenk zu bekommen. Andere Religionen werden beim Sommerfest nicht thematisiert.

Religiös deklarierte Feste der größeren Religion
Es finden Feste im Kindergarten statt, die religiös deklariert sind und einer bestimmten religiösen Tradition zugeordnet sind. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft werden die christlichen Feste des Kirchenjahres gefeiert. Diese Feste werden entweder in der Kirche, im Gruppenraum oder in einem anderen, im Gebäude zur Verfügung stehenden Raum gefeiert. Die christlichen Feste werden grundsätzlich mit allen Kindern gefeiert, wobei niemand mitfeiern muss und kein Druck ausgeübt werden soll. Wenn bekannt ist, welche Eltern ihr Kind bei dem jeweiligen Fest nicht mitfeiern lassen wollen, werden diese informiert, sodass sie die Kinder an dem betreffenden Tag nicht in den Kindergarten bringen oder diese rechtzeitig vor dem Fest abholen können, ein alternatives Angebot für die Kinder existiert nicht. Bei Festen, die außerhalb des Kindergartenalltags mit den Eltern stattfinden, wie beispielsweise das Martinsfest oder das Nikolausfest, können die Eltern entscheiden, ob sie mit ihrem Kind an dem Fest teilnehmen. Es wird nach einem Umgang mit der Situation gesucht, der „noch

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

irgendwie für das Kind passt".[636] Die Abwesenheit mancher Kinder bei religiösen Festen und deren Grund werden weder mit den Eltern, den Kolleginnen noch den Kindern thematisiert. Als Ursache, warum Eltern ihre Kinder vor dem Fest abholen, wird der Ort der Kirche vermutet. Es wird die Frage gestellt, ob in der Kirche oder an einem neutralen Ort, wie einem Saal, gefeiert werden solle. Trotz der Bedenken der Leiterin, in der Kirche zu feiern, da viele muslimische Kinder im Kindergarten seien, wird das Martinsfest mit Verweis auf die Tradition in der Kirche gefeiert.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft werden religiöse Feste nicht gefeiert, damit sich einzelne Kinder nicht isoliert fühlen.

Feste der kleineren Religionen

Das Angebot von Festen der kleineren Religionen im Kindergarten wird überlegt. Die Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft möchte in Zukunft im Kindergarten Feste verschiedener Religionen anbieten, wobei keine konkrete Planung für das Feiern von Festen anderer Religionen vorhanden ist. Im Verlauf des Jahres bemüht sich die Leiterin, Vorbereitungen zu treffen, damit das Opferfest gefeiert werden könne. Es erweist sich als schwierig, muslimische Eltern zu finden, die den Kindern im Kindergarten über das Opferfest berichten. Die Pädagoginnen führen dies darauf zurück, dass die Eltern entweder selbst zu wenig über das Fest wüssten oder nicht über die Deutschkenntnisse verfügten, um den Kindern etwas darüber zu erzählen. Deshalb wird nach längerem Überlegen eine muslimische Bekannte der Kindergartenleiterin in den Kindergarten eingeladen, um mit den Kindern im letzten Kindergartenjahr das Opferfest zu feiern. Die Pädagoginnen sind sich nach dem Fest nicht sicher, ob die Kinder das Fest verstanden hätten, auch wenn die eingeladene Frau „das lieb gemacht"[637] habe. Das Feiern des Opferfestes findet am selben Tag mit der Feier eines Geburtstagsfestes statt und manche Kinder können aufgrund eines zeitgleich stattfindenden Angebots am Opferfest nicht teilnehmen. Dem Fest kommt somit noch geringe Bedeutung zu, auch wenn die Leiterin bemüht ist, ein Fest einer kleineren Religion zu feiern.

Säkulare Feste anstelle von religiösen Festen

Feste, die einen originär religiösen Hintergrund haben, werden so verändert und uminterpretiert, dass dieser Hintergrund nicht mehr erkennbar ist. Auf religiöse Symbole wird verzichtet. Es werden Feste ausgewählt, die von allen Kindern gleichermaßen gefeiert werden können. Beispielsweise wird im Kindergarten in islamischer Trägerschaft an Stelle des Weihnachtsfestes ein „Eisbärenfest" oder ein „Sonne-, Mond- und Sterne-Fest" gefeiert. Als Gründe für das Feiern eines säkularen Festes werden angegeben, dass sich niemand ausgeschlossen fühlen solle, jeder und jede gleichermaßen an dem Fest partizipieren könne und alle Kinder Zufriedenheit und Dankbarkeit erlernen könnten. Auch würden durch das Feiern von säkularen Festen Beschwerden der

636 Expertinneninterview mit Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft, 67.
637 Gruppendiskussion mit Pädagoginnen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 224.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eltern, warum Kinder bei christlichen oder islamischen Festen mitfeiern müssten, verhindert.

Information über Feste, ohne diese zu feiern
Informationen über Feste sowohl der größeren Religionen als auch der kleineren Religionen werden den Kindern vermittelt, ohne die Feste im Kindergarten zu feiern. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft werden christliche ebenso wie islamische Feste thematisiert, indem die Hintergründe der Feste geschildert werden und die Kinder symbolische Geschenke bekommen. Die Geschenke können zwischen christlichen und muslimischen Kindern variieren; so bekommen die christlichen Kinder zu Ostern einen Schokoladehasen und die muslimischen Kinder Schokolade. Die Kritik der Eltern bleibt somit aus, warum Feste von verschiedenen Religionen gefeiert werden.

Sichtbarkeit von Religion im Kindergartenalltag

Religiöse Symbole und Bilder im Kindergartenraum
Religiöse Symbole und Bilder können im Kindergartenraum sichtbar sein. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ist der Gruppenraum nach dem nächsten christlichen Fest geschmückt und mit Materialien diesbezüglich ausgestattet. Dies wird durch dem Thema entsprechende Werkarbeiten zum Ausdruck gebracht, durch festlichen Schmuck, der von der Kindergartenpädagogin mitgebracht wird wie beispielsweise einem Adventskranz, einer Krippe, einem aufgestellten Weg zur Krippe mit Maria und Josef und einem Adventskalender zur Adventszeit, und durch Bücher zu religiösen Festen wie dem Weihnachtsfest oder dem Martinsfest. Ausschließlich Symbole oder festliche Gestaltung der größeren Religion finden sich im Kindergarten. Symbole, Bilder oder Schriftzeichen anderer Religionen tauchen nicht auf. Das Gebäude des Kindergartens ist durch einen Gang mit einer katholischen Kirche verbunden.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft sind im Gruppenraum keine religiösen Symbole zu finden, weder zum Islam noch zu anderen Religionen. Der Gruppenraum wird je nach Jahreszeit entsprechend geschmückt. Bücher, die Religion direkt thematisieren, sind keine vorhanden. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft gibt es ein Koranzimmer, in dem der Religions- beziehungsweise Koranunterricht für die muslimischen Kinder stattfindet, und eine Moschee, in die die Kinder am Freitag zum Freitagsgebet gehen. In dem Koranzimmer hängen Informationen über den Propheten Mohammed und arabische Suren an der Wand.

Kleidung und Schmuck
Anhand von Kleidung und Schmuck der Kinder, Pädagoginnen oder Eltern kann religiöse Differenz im Kindergarten erkennbar sein. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft tragen einige Kinder eine Kette mit einem Kreuz oder ein Armband mit katholischen Motiven. Einige Eltern tragen ein Kopftuch oder haben ein Bindi auf der Stirn. Es treten Situationen auf, in denen Kinder Unterschiede bemerken, wie bei

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

einem Kind, dessen Hände einmal mit Henna bemalt gewesen sind und einem Mädchen, das aufgrund eines religiösen Rituals mit einer Glatze aus dem Urlaub zurückgekommen ist.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft trägt die muslimische Pädagogin ein Kopftuch, die christliche Pädagogin trägt häufig kurzärmelige T-Shirts, ist tätowiert, verwendet manchmal Nagellack und ist häufig geschminkt oder schminkt sich vor den Kindern.

Essensangebot

Bei den gemeinsamen Mahlzeiten unterscheiden sich die Essensgewohnheiten der Kinder, worauf im Kindergarten unterschiedlich Rücksicht genommen wird. Es wird versucht, die Komplexität der unterschiedlichen Anforderungen zu reduzieren, indem das Essensangebot so ausgewählt wird, dass möglichst viele Kinder davon essen können. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft wird Schweinefleisch generell nicht angeboten. Die Kinder, die ausschließlich halal geschlachtetes Fleisch essen, bekommen an Tagen, an denen im Essen Fleisch enthalten ist, ein Butterbrot, da es aufgrund der Größe des Kindergartens nicht möglich ist, ein alternatives, warmes Essen für sie bereitzustellen. Bei Anmeldungen wird besprochen, ob die Kinder vegetarisch essen, der von der Kindergartenleiterin vermutete religiöse Grund wird von ihr nicht erfragt und von den Eltern nicht thematisiert. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wird ausschließlich halal zubereitetes Essen angeboten und alle Kinder bekommen dasselbe Essen serviert, wobei die Pädagoginnen beim Austeilen des Essens auf persönliche Vorlieben der Kinder Rücksicht nehmen. Aufgrund der innerislamischen Vielfalt, die sich in unterschiedlichen Essensanforderungen der Eltern ausdrückt, ist der Leiter bemüht, im Angebot des halal zubereiteten Essens einen durchschnittlichen Weg der unterschiedlichen Anforderungen zu gehen. Pädagoginnen im Kindergarten in islamischer Trägerschaft bemühen sich, die religiösen Einstellungen der Eltern ernst zu nehmen und diese in ihrem eigenen Verhalten zu verdeutlichen. So überprüfen sie, ob die Torten, die Eltern den Kindern mitbringen, halal sind.

Religiöse Angebote

Als religiöse Angebote werden in diesem Zusammenhang all jene Aktivitäten gesehen, bei denen die Kinder ihre eigene Religion besser kennenlernen oder etwas über andere Religionen erfahren. Es werden unterschiedliche religiöse Angebote gemacht, so findet Koran-/Religionsunterricht statt, Gotteshäuser werden besucht und Geschichten mit religiösem Hintergrund erzählt.

Religions-/Koranunterricht

Es wird ausschließlich islamischer Religionsunterricht angeboten, für den ein eigener Raum, ein zugewiesenes Zeitfenster am Tag sowie eine für den islamischen Religionsunterricht ausgebildete Pädagogin zur Verfügung stehen. Die Kinder lernen das arabi-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

sche Alphabet, einfache Sätze auf Arabisch sowie einzelne Suren des Korans. Katholischer oder evangelischer Religionsunterricht wird im Haus – mit der Begründung, dass fast 95 Prozent türkisch-muslimische Kinder sind – nicht angeboten, obwohl der Leiter der Ansicht ist, dass Kinder durch Religion „besser und gesünder“[638] würden.

Kennenlernen von Gotteshäusern
Das Kennenlernen von Gotteshäusern ist ein weiteres Angebot in den Kindergärten. Die Kirche wird im Kindergarten in katholischer Trägerschaft regelmäßig, besonders zu Festzeiten, besucht, da diese durch einen Gang mit dem Kindergartengebäude räumlich verbunden ist. Beim Besuch von Kirchen muss nicht jedes Kind ein Kreuzzeichen mit Weihwasser machen. Der einmalige Besuch einer Moschee hat den Erwartungen der Pädagogin nicht entsprochen, da die Kinder in der Moschee laufen durften und der Besuch eher einer Turnstunde geähnelt habe. Die andere Pädagogin berichtet von ihrer Erfahrung, dass sich Kinder, wenn sie im Rahmen eines Ausflugs an einer Moschee vorbeikämen, nicht für ihre Erklärung über die Moschee interessierten.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft besuchen die muslimischen Kinder regelmäßig die hauseigene Moschee. Kirchen werden von der Pädagogin thematisiert, wenn sie im Rahmen eines Ausflugs zufällig an einer Kirche vorbeikommen, indem die Pädagogin den Kindern mitteilt, dass sie aufgrund ihrer Religion zum Beten in dieses Gebäude gehen würde, was die Kinder ihrer Meinung nach interessiere. Bewusst initiierte Besuche von Gotteshäusern außer der Moschee werden nicht angeboten.

Erzählen von Geschichten
Geschichten mit religiösem Hintergrund werden im Kindergarten in katholischer Trägerschaft bei den christlichen Festen erzählt beziehungsweise mit den Kindern als Rollenspiel gespielt. Geschichten anderer Religionen werden im Kindergartenjahr mit Ausnahme des Opferfestes nicht thematisiert.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft werden den Kindern die Hintergründe zu den islamischen und christlichen Festen erzählt. Im Koranunterricht wird den Kindern aus dem Leben von Mohammed erzählt.

Gebete

Gebete der größeren Religion
Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft wird vor jedem Essen ein Dankgebet gesprochen, da in jeder Religionsausrichtung gedankt werden könne, allerdings werden ausschließlich christliche Gebete gesprochen, gesungen oder getanzt und das Gebet wird häufig mit einem Kreuzzeichen beendet. Die Gebete werden aus einem Grundstock von christlichen Gebeten für die Gebete vor dem Essen und vor den Zwischenmahlzeiten ausgewählt. Die Handhaltung beim Gebet ist im Kindergarten in

638 Experteninterview mit Leiter des Kindergartens in islamischer Trägerschaft, 190f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

katholischer Trägerschaft bei allen Kindern dieselbe, da alle Kinder ihre Hände falten. Kinder werden nicht gezwungen, mitzubeten, da sie nicht zu etwas verpflichtet werden, was sie zu Hause anders erleben.

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft beten die Kinder vor dem Essen auf Arabisch eine Dua, wobei die Pädagoginnen manchmal thematisieren, dass die nicht muslimischen Kinder die Dua nicht mitbeten müssten. Dennoch nehmen meistens alle Kinder die offene Gebetshaltung ein und sprechen mit. Die christliche Pädagogin spricht nicht mit, teilweise unterhält sie sich, während die Kinder die Dua sprechen, mit einer anderen Pädagogin, wovon sich die Kinder nicht stören lassen.

Vereinheitlichte Gebete
Gebete werden allgemein formuliert, damit niemand an diesen Anstoß nimmt. Beim Sprechen von Gebeten solle sich kein Kind unwohl fühlen und denken, dass dies nicht passe.

Gebete der kleineren Religionen
Gebete der kleineren Religionen werden ausschließlich als Möglichkeit für die Zukunft formuliert. Die Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft ist sich bewusst, dass keine Gebete von anderen Religionen gesprochen und keine Gebete anderer Religionen angehört würden. Sie weiß, dass es an den im Kindergarten tätigen Personen liege, Gebete anderer Religionen in die Abläufe einzubauen und dies in Zukunft eine Möglichkeit sei. Als Erklärung, warum noch keine Gebete anderer Religionen thematisiert werden, führt sie die mangelnden Deutschkenntnisse und die Schüchternheit der Kinder anderer Religionen an. Außerdem erfordere ein bewusstes Herangehen ausführliche Vorbereitungen, Informationen, Einverständnis der betroffenen Personen und gegebenenfalls die Einladung der Eltern.

Säkularer Spruch als Ersatz für Gebet
Anstatt eines Gebetes aus einer religiösen Tradition wird vor dem Essen ein säkularer Spruch aufgesagt, wie dies manchmal im Kindergarten in katholischer Trägerschaft vorkommt. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wird vor jedem Essen neben der Dua auch ein säkularer Mittagsspruch von allen Kindern gemeinsam gesprochen.

4.1.3 Verbale Kommunikation über religiöse Differenz

- Kommunikation über religiöse Differenz in spezifischen Situationen
- Vermeidung der Kommunikation über religiöse Differenz
- Ursachen für geringe Kommunikation über religiöse Differenz

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kommunikation über religiöse Differenz in spezifischen Situationen

Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft werden die religiösen Gewohnheiten der muslimischen Kinder und Eltern thematisiert. So überprüfen sie, ob von den Kindern mitgebrachte Speisen halal seien. Vor dem Besuch der Moschee wird den Kindern aufgetragen, ein Oberteil mit langen Ärmeln anzuziehen. Wenn ein Kind ein Kopftuch trägt, wird das von der Pädagogin bemerkt und das Kind wird gefragt, ob es das Kopftuch von der Oma habe, da die Mutter nie eines trage. Die Pädagoginnen setzen sich mit den religiösen Gewohnheiten der Eltern auseinander. Sofern sie negative Auswirkungen auf das Kind bemerken, konfrontieren sie die Eltern mit der Bitte, dies zu ändern. Die christliche Pädagogin weigert sich, auf Arabisch zu grüßen, obwohl ein Vater eines Kindes dies unbedingt möchte. Sie akzeptiert, nicht „Grüß Gott" zu sagen, weshalb sie den Vater ausschließlich mit „Guten Morgen" begrüßt, der dies mit der Zeit akzeptiert.

Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft werden die Eltern, die mit der Teilnahme ihres Kindes an religiösen Festen nicht einverstanden sind, angerufen, damit diese ihr Kind vor dem Fest abholen oder an dem jeweiligen Tag nicht in den Kindergarten bringen können.

Vermeidung der Kommunikation über religiöse Differenz

Es zeigt sich ein Mangel an Kommunikation über religiöse Differenz und eine Vermeidung von Situationen, anhand derer religiöse Differenz deutlich werden könne.

Beim Anmeldungsgespräch fragt die Leiterin des Kindergartens in katholischer Trägerschaft die Eltern nicht nach dem Grund für die vegetarische Ernährung der Kinder, obwohl sie religiöse Gründe vermutet. Für die Leiterin wäre es in Ordnung, wenn Eltern meinen würden, Feste nicht in der Kirche feiern zu wollen. Allerdings äußern sich die Eltern diesbezüglich nicht und die Pädagogin fragt die Eltern nicht nach ihrer Meinung. Die Leiterin weiß nicht, was muslimische Frauen bezüglich der Feiern in der Kirche denken und befürchtet, dass diese fälschlicherweise meinen, daran teilnehmen zu müssen, weil dies ansonsten negative Konsequenzen für die Kinder habe.

Auftretende Konflikte wie die Beschwerde einer Mutter, die nicht möchte, dass ihr Kind ein Kreuzzeichen mache, werden weder mit den Kindern noch mit den Pädagoginnen thematisiert.

Der Wunsch, auch andere Feste als christliche Feste im Kindergarten zu feiern, geht von der Kindergartenleiterin aus und die Feier des Opferfestes wird von dieser initiiert. Die Kindergartenpädagoginnen und die -leiterin kommunizieren im Vorfeld untereinander nicht klar, wie beispielsweise das Opferfest gestaltet werde und wer anwesend sein solle. Eine Woche vor dem geplanten Stattfinden des Opferfestes führen die Kindergartenleiterin und eine -pädagogin ein kurzes Gespräch im Gang, in dem die Kindergartenleiterin das für die kommende Woche geplante Osterfest thematisiert, worauf die Kindergartenpädagogin ihr Unverständnis ausdrückt, warum alle Kinder daran beteiligt sein müssten. Dieser Einwand bleibt unthematisiert. Direkt vor dem

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Fest ergibt sich eine kurze Unstimmigkeit, welche Pädagoginnen beim Fest teilnehmen sollten, da sich die Leiterin die Anwesenheit aller Pädagoginnen wünscht, während eine Pädagogin es als wichtiger erachtet, die Assistentin im Garten zu unterstützen. Die Pädagoginnen wissen nicht, ob die Eltern gerne Feste ihrer Religion im Kindergarten feiern würden und besprechen dies nicht mit den Eltern. Es wird von einer Pädagogin wahrgenommen, dass es den Kindern peinlich sei, über ihre religiösen Ausdrucksformen zu sprechen, weil sie merken würden, anders zu sein. Diese Feststellung wird nicht als Anlass genommen, dies mit den Kindern zu bearbeiten. Im Kindergarten wird nicht thematisiert, wenn Kinder aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit nicht an Festen teilnehmen, sondern es wird von den Eltern erwartet, den Kindern dies zu Hause zu erklären, was mit den Eltern allerdings nicht besprochen wird. Auch beim Essensangebot wird das Bestreben deutlich, religiöse Differenz nicht zu thematisieren. So wird im Kindergarten in katholischer Trägerschaft generell kein Schweinefleisch angeboten und im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wird versucht, in der Strenge des angebotenen Halal-Essens einen Mittelweg zu gehen, um niemanden zu brüskieren.

Ursachen für Vermeidung der Kommunikation über religiöse Differenz

In beiden Kindergärten sind sich die Kindergartenleitungen bewusst, dass religiöse Differenz vorhanden ist, allerdings zeigt sich im Kindergartenalltag die Tendenz, Situationen zu vermeiden, in denen religiöse Differenz erkennbar und für die Kinder erfahrbar werden könnte. Die angegebenen Gründe für geringe Kommunikation über religiöse Differenz sind nicht ausschließlich und deutlich voneinander unterschieden zu verstehen, sondern oftmals treffen auf einzelne Personen mehrere Gründe zu.

- Gleiche Behandlung aller Kinder
- Vermeidung von Herausforderungen und Konflikten
- Zufriedenheit aller Beteiligten
- Traditionsgebundenheit
- Bezug auf Trägerschaft
- Mangel an Wissen
- Religiöse Erziehung als Wertevermittlung
- Religion als Inszenierung
- Religion als „Sache der Privatsphäre“

Gleiche Behandlung aller Kinder
Damit Kinder nicht die Erfahrung des Nicht-Dazugehörens, der Isolierung machen, wird religiöse Differenz nicht thematisiert und es wird versucht, alle Kinder gleich zu behandeln. Dies wird als Grund für Feiern ohne religiösen Hintergrund angegeben, damit alle Kinder gleichermaßen daran teilnehmen können und sich dazugehörig fühlen. Mit dieser Praxis sollen keine Kinder ausgeschlossen werden. Kein Kind soll das Gefühl haben, nicht Teil der Gruppe und anders zu sein.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vermeidung von Herausforderungen und Konflikten
Religiöse Differenz wird unter der Perspektive der Herausforderung gesehen. Deshalb wird es als Vorteil angesehen, wenn religiöse Differenz nicht thematisiert wird, da dies Konflikte und Probleme provozieren könne. Ein Konfliktgespräch zwischen einer Mutter und einer Pädagogin über das Kreuzzeichen im Kindergarten wird weder unter den Kindergartenpädagoginnen noch mit den Kindern thematisiert, obwohl einige Kinder das Gespräch gehört haben. Leitend für das Schweigen über den Konflikt war die Hoffnung, dass sich dieser von allein auflöse.

Zufriedenheit aller Beteiligten
Es wird versucht, einen Mittelweg zwischen den verschiedenen Ansprüchen der Eltern einzuschlagen, damit alle am Kindergartengeschehen Beteiligten zufrieden sind. Der Leiter des Kindergartens in islamischer Trägerschaft wünscht sich die Zufriedenheit aller am Geschehen des Kindergartens Beteiligten. Bei der Auswahl des halal zubereiteten Essens wird durch eine durchschnittlich strenge Auslegungsweise versucht, den Ansprüchen aller Eltern gerecht zu werden. Ein sensibler Umgang mit der innerislamischen Vielfalt und den Wünschen und religiösen Einstellungen der Eltern, die die Kunden sind, ist erforderlich, weil deren Zufriedenheit ausschlaggebend für den Besuch des Kindergartens ist.

Traditionsgebundenheit
Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft wird das Feiern von Festen in der Weise fortgesetzt, wie es traditionell in dem Kindergarten üblich ist, wobei eine starke Tradition, wie und wo bestimmte Feste gefeiert werden, vorhanden ist. Bezogen auf das Martinsfest wird die Frage gestellt, ob in der Kirche oder an einem neutralen Ort, wie einem Saal gefeiert werden solle. Trotz der Bedenken der Leiterin, in der Kirche zu feiern, da viele muslimische Kinder im Kindergarten sind, wird das Martinsfest, so wie es immer gewesen ist, in der Kirche gefeiert. Eine Veränderung würde eine große Aufregung bewirken, zu Konflikten führen und eine Herausforderung sein, weshalb die Leiterin darauf verzichtet dieses anzuregen.

Bezug auf Trägerschaft
Die religiöse Ausrichtung des Kindergartens in einer klar deklarierten religiösen Trägerschaft wird als Begründung herangezogen, warum im Kindergarten ausschließlich die Religion der Trägerschaft und nicht religiöse Differenz thematisiert wird.

Mangel an Wissen
Ein weiterer Grund für die geringe Thematisierung von religiöser Differenz ist fehlendes Wissen über andere Religionen. Da es unmöglich ist, ausreichende Information über alle Religionen zu gewinnen, werden die unterschiedlichen Religionen nicht thematisiert. Die Pädagoginnen wissen oberflächlich über einige Aspekte der Religionen Bescheid, der sie nicht zugehören, sind sich allerdings zu unsicher, um mit Kindern oder Eltern über deren Religion zu sprechen und religiöse Differenz zu thematisieren.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Aus Angst, etwas Falsches zu sagen, schweigen sie über verschiedene Religionen und religiöse Differenz. Die Pädagoginnen möchten den Kindern nicht etwas über eine Religion erzählen, die sie selber nicht ausüben, da sie es schwierig finden, wenn religiöse Ausdrucksformen und Rituale von einer Person erklärt würden, die dieser nicht vertraut seien.

Fehlendes Wissen kann zur Irritation und zur Befremdung der Kindergartenpädagoginnen durch eine andere Religion führen, wie beispielsweise beim Besuch einer Moschee, wenn den Kindern erlaubt wird, in der Moschee zu laufen. Diese Befremdungssituation und das Gefühl, dass die ursprüngliche Intention nicht zum Erfolg bei den Kindern geführt habe, führt zu Irritationen der Pädagogin und motiviert nicht für weitere Versuche, andere Religionen einzubeziehen.

Religiöse Erziehung als Wertevermittlung

Religiöse Erziehung wird auf Wertevermittlung fokussiert. Die Kindergartenleitung in katholischer Trägerschaft betont die Bedeutung, Werte zu vermitteln, die alle Kinder betreffen würden, da alle Kinder danken lernen sollten, alle wissen sollten, dass Brot nicht einfach wegzuwerfen und auf die Natur und die Umwelt Rücksicht zu nehmen sei. Religiöse Differenz ist in diesem Zusammenhang nicht wichtig, sondern das Gemeinsame, alle Verbindende wird hervorgehoben, die verschiedenen Religion werden auf Wertevermittlung reduziert und somit vereinheitlicht, homogenisiert, wie es in dem Satz „Teilen finden auch die Muslime gut“[639] zum Ausdruck kommt.

Religion als Inszenierung

Religiöse Themen werden gerne inszeniert, indem die Kinder im Alltag beispielsweise Rollenspiele oder Tänze einstudieren und diese den Eltern vorführen, ohne den religiösen Grund für diese Darbietung nennen zu können. Im Vordergrund stehen die Aufführung und die Repräsentation des Kindergartens, nicht die religiöse Dimension des Festes. Die Rücksichtnahme auf religiöse Differenz würde die Gestaltung des Festes verändern und es würde die Gefahr bestehen, kein einheitliches Bild vom Kindergarten zu vermitteln. Bei der Entscheidung über die Form der religiösen Gestaltung der Feste sind die Kinder nicht beteiligt, sie werden ausschließlich durch das Proben der von den Pädagoginnen vorgegebenen Lieder oder Tänze und durch das Vorführen dieser bei der Feier einbezogen. Den Festen, die mit den Eltern geplant sind, geht eine lange und intensive Vorbereitungszeit voraus, deren Abschluss eine Generalprobe ist. Beim Fest singen die Kinder den Eltern etwas vor, sie spielen ein Theaterstück oder tanzen für die Eltern. Diese Feste sind vom Aufführungscharakter geprägt, die Eltern sind stolz über die Präsentation ihrer Kinder. Diese Feiern sind, unabhängig davon, ob sie religiös geprägt sind, religiöse Elemente beinhalten oder säkular sind, eine Aufführung der Kinder für die Eltern. Wie den Kindern das Fest gefällt und ob es ein Fest der Kinder ist, bleibt zweitrangig. Deutlich wird dies besonders während der Proben

639 Forschungstagebuch im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, Ausschnitt aus Gespräch mit Leiterin, 195.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zur Aufführung ebenso wie bei der Aufführung, bei denen Kinder weinen und nicht mitmachen möchten, dies aber dennoch müssen. Religiöse Differenz ist bei diesem Zugang zu Religion ein störender Faktor, der nicht beachtet wird.

Religion als „Sache der Privatsphäre"
Die Pädagoginnen sehen es als Aufgabe der Eltern, die Kinder religiös zu erziehen und ihnen die Information über deren Religion zukommen zu lassen, da der Kindergarten das nicht leisten könne, weil die Pädagoginnen nicht über alle Religionen Bescheid wissen könnten. Außerdem würden zu viele religiöse Themen und zu viele religiöse Feiern dem Interesse der Kinder nicht gerecht werden. Ohne die Eltern und Kinder gefragt zu haben, ob sie Feste ihrer Religion im Kindergarten feiern möchten, wird angenommen, dass Eltern daran nicht interessiert seien. Die Pädagogin vermutet, dass die Eltern nicht wollen, dass eine Ungläubige, die sie meint, in den Augen mancher Eltern zu sein, deren Kinder religiös bilde. Die Verantwortung, den Kindern über religiöse Ausdrucksformen der kleineren Religionen im Kindergarten zu erzählen, liege bei den Eltern. Wenn Kinder bei bestimmten Festen im Kindergarten nicht teilnehmen oder bestimmte Gesten, wie das Kreuzzeichen, nicht durchführen dürfen, obliege es den Eltern, den Kindern den Grund hierfür zu erklären.

4.1.4 Dominanz einer Religion

Dominanz der größeren Religion – wenig Anerkennung der kleineren Religionen

Im Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten kann die Dominanz der größeren Religion, die zugleich die Religion der jeweiligen Trägerschaft ist, in beiden Kindergärten als übergeordnete Kategorie festgestellt werden. In der Art und Weise, wie Religion im Kindergarten thematisiert und wie mit religiöser Differenz umgegangen wird, zeigt sich eine Bevorteilung der größeren Religion und wenig Anerkennung der kleineren Religionen. Auch wenn die im Kindergarten Tätigen – wie es in der ersten Kategorie, „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz"[640] aufgezeigt wird – sich religiöser Differenz gegenüber positiv äußern, wird die Thematisierung von religiöser Differenz bis auf einige zaghafte Versuche, die auf engagierte Pädagoginnen und nicht auf organisationale Verankerung zurückzuführen sind, weitgehend vermieden. Hierfür werden verschiedene Gründe wie gleiche Behandlung aller Kinder, Vermeidung von Herausforderungen und Konflikten, Gestaltung von Religion zur Zufriedenheit aller Beteiligten, Traditionsgebundenheit der Gestaltung von Religion, Mangel an Wissen, Religion als Wertevermittlung, Religion als Inszenierung und Religion als „Sache der Privatsphäre" angeführt. Der Kindergartenalltag ist von der größeren Religion geprägt und die Erkennbarkeit religiöser Differenz wird

640 Vgl. Kategorie „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz" (Teil V, 4.1.1).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

im Kindergartenalltag weitgehend vermieden und wo religiöse Differenz dennoch erkennbar ist, wird eine Kommunikation darüber zu vermeiden versucht. Dies wird in allen Dimensionen der Kategorie „Erkennbare Elemente religiöser Differenz“[641] sowie der Kategorie „Verbale Kommunikation über religiöse Differenz“[642] deutlich. Die Auswahl und die Gestaltung der Feste, die gesprochenen Gebete, die Sichtbarkeit der Religion im Kindergartenalltag und die religiösen Angebote im Kindergarten beziehen sich auf die größere Religion, wohingegen die kleineren Religionen nicht berücksichtigt werden. Der Mangel an Kommunikation über religiöse Differenz zeigt sich, indem Gespräche mit den anderen Pädagoginnen, mit Eltern oder Kindern über deren Religion oder religiösen Ausdrucksformen vermieden und Konflikte über religiöse Differenz nicht thematisiert werden.

4.2 Umgang mit und Thematisierung von religiöser Differenz durch die Kinder

In diesem Kapitel werden all jene Kategorien dargestellt, die den Umgang der Kinder mit und die Thematisierung von religiöser Differenz durch sie behandeln. Nach dem axialen Kodieren (Kapitel 4.2.1–4.2.3) wird die Kernkategorie (4.2.4) beschrieben. Wenn von Kindern der größeren Religion beziehungsweise der kleineren Religionen gesprochen wird, bezieht sich dies auf die Verteilung der Religionszugehörigkeiten der Kinder im jeweiligen Kindergarten. Die größere Religion der Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ist das Christentum, die größere Religion der Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft der Islam.

4.2.1 Interesse an religiöser Differenz

Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft zeigt sich, dass Kinder Religion und religiöse Differenz tendenziell nicht thematisieren, während die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft Religion und religiöse Differenz häufig thematisieren und neugierig sind, wie andere Religionen gelebt werden. Es scheint für die Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft selbstverständlich zu sein, dass es religiöse Differenz gibt, wohingegen es im Kindergarten in katholischer Trägerschaft kein Thema ist, über das offen im Kindergarten gesprochen wird.

- Kein erkennbares Interesse an religiöser Differenz
  - Geringe Thematisierung religiöser Differenz ohne Impuls
  - Initiierte und stockende Diskussionen über religiöse Differenz
  - Wenig Wissen über religiöse Differenz

641 Vgl. Kategorie „Erkennbare Elemente religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.2).
642 Vgl. Kategorie „Verbale Kommunikation über religiöse Differenz“ (Teil V, 4.1.3).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Selbstverständlichkeit von und Interesse an religiöser Differenz
  - Selbstinitiierte und selbstläufige Diskussionen über Themen religiöser Differenz
    - Religionszugehörigkeit und religiöse Ausdrucksformen
    - Feste
    - Abwesenheit vom Koranunterricht
  - Wissen über religiöse Differenz
  - Versuch des Verstehens von nicht bekannten religiösen Ausdrucksformen

Kein erkennbares Interesse an religiöser Differenz

Die Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft thematisieren religiöse Differenz nicht von sich aus. Wenn die Forscherin Impulse setzt, bleiben die Gespräche stockend und auf die Forscherin konzentriert und religiöse Differenz wird nicht explizit thematisiert.

Geringe Thematisierung religiöser Differenz ohne Impuls
Ohne Impuls durch die Forscherin werden die eigene Religionszugehörigkeit, religiöse Ausdrucksformen und religiöse Differenz von den Kindern im Kindergarten in katholischer Trägerschaft nicht thematisiert. Weder vor noch nach dem Stattfinden der Feste werden diese von den Kindern untereinander thematisiert, sondern die Kinder wenden sich ihren Spielen zu. Einzig in der Vorweihnachtszeit, während im Kindergarten eine Krippe aufgestellt und ein Weg zur Krippe dargestellt ist, setzen sich die Kinder manchmal vor die Krippe und reden darüber. Ein christliches Kind fragt zu Hause nach, warum die Mutter eines Kindes ein Kopftuch trage, im Kindergarten stellt das Kind diese Frage nicht.

Initiierte und stockende Gespräche über religiöse Differenz
Stellt die Forscherin im Rahmen einer Diskussion Fragen, geben die Kinder Antworten darauf, die Gespräche bleiben schleppend und bis auf einige Ausnahmen, in denen das Essen oder beim Martinsfest das Pferd thematisiert wird, auf die Forscherin konzentriert. So beantworten die Kinder in der Gruppendiskussion zum Opferfest die Fragen und wechseln danach das Thema, wobei keine Sequenz im Gespräch über das Opferfest selbstläufig wird. Das Opferfest scheint kein besonderes Interesse der Kinder zu wecken.

Wenig Wissen über religiöse Differenz
Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, denen religiöse Differenz auffällt, was in von der Forscherin initiierten Diskussionen deutlich wird, haben für diese oftmals keine Erklärung. Die Kinder wissen nicht, warum manche Kinder kein Kreuzzeichen machen sollten. Ebenso fehlt ihnen eine Erklärung, warum manche Kinder bei Festen nicht anwesend sind, obwohl diese bei der Probe mitgewirkt haben. Den Kindern ist nicht bewusst, dass manche Feste nicht von allen gefeiert werden. So wissen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die christlichen Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft nach der Feier des Opferfestes im Kindergarten, dass sie das Fest zu Hause nicht feiern, ihnen ist aber nicht bekannt, dass einige Kinder im Kindergarten dieses Fest feiern, weil sie muslimisch sind. Weder die Kinder, die an den religiösen Angeboten nicht teilgenommen haben, noch die Kinder, die die Abwesenheit mancher Kinder bemerkt haben, erwähnen eine Erklärung für die Abwesenheit. In einer Diskussion nennen die Kinder auf die Frage der Forscherin, welche Menschen keinen Adventskranz besitzen, die Armen, die Schwarzen und die Alten, weil diese arm seien. Beim Opferfest sind sich die Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft nicht sicher, warum sie Schokolade bekommen hätten, sie meinen entweder wegen des Teilens oder weil sie brav gewesen seien. Aufgrund des im Kindergarten in katholischer Trägerschaft gefeierten Opferfestes wissen die Kinder nicht, dass Muslima und Muslime dieses Fest feiern.

Selbstverständlichkeit von und Interesse an religiöser Differenz

Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft thematisieren religiöse Differenz mit einer Selbstverständlichkeit und sind an unterschiedlichen religiösen Ausdrucksformen interessiert.

Selbstläufige und selbstinitiierte Gespräche über Themen religiöser Differenz
Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft unterhalten sich ohne vorgegebene Impulse in unterschiedlichen Situationen, wie etwa beim Essen, beim Zeichnen oder in der Freispielzeit, über Themen ihrer Religion oder religiöser Differenz, wodurch sich ihr Interesse an religiöser Differenz und deren selbstverständliche Thematisierung zeigt.

Religionszugehörigkeit und religiöse Ausdrucksformen
Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft fragen nach der Religionszugehörigkeit anderer Kinder, der Pädagoginnen und der Forscherin. Die Frage, ob die Forscherin Muslima sei, wird im Kindergarten in islamischer Trägerschaft unvermittelt, mitten im Spielen oder nach dem Besuch der Moschee, gestellt. Nach dem Besuch der Moschee fragen die Kinder die Forscherin, warum sie in den Koranunterricht gehe, obwohl sie keine Muslima sei. Mit der Bemerkung eines Kindes, dass die Forscherin Tante und nicht Muslima sei, ist die Frage für die Kinder beantwortet. Sie thematisieren von sich aus, dass sie muslimisch seien. Muslimsein bedeutet für die Kinder, in den Koranunterricht zu gehen und für manche Kinder ein Kopftuch zu tragen. Die Kinder erwähnen, dass gewisse Dinge wie Gelatine oder Alkohol nicht gegessen oder getrunken werden dürften, weil diese ḥarām seien und sie fragen die christliche Pädagogin, ob sie Schweinefleisch esse. Außerdem erzählen manche Kinder, dass Discos aufgrund des dort verfügbaren Alkohols, oder Nagellack, Schminken oder kurze Kleider ḥarām seien, sie lachen über das Foto einer Frau im

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bikini in der Heutezeitung,[643] da das ḥarām sei, und wenn ein Mädchen einen sehr kurzen Rock trägt, weisen die Kinder sie darauf hin, dass sie sich so nicht anziehen dürfe.

Arabisch sprechende Kinder sind stolz darauf, arabisch sprechen zu können und werden von den anderen Kindern im Kindergarten in islamischer Trägerschaft für ihre Fähigkeit bewundert.

Feste

Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft thematisieren von sich aus Feste, die im christlichen Jahreskreis vorkommen, sie wissen Bescheid, wenn ein christliches Fest stattgefunden hat, und sind neugierig, wie das Fest gefeiert worden ist. Sie interessieren sich für die Weise des Feierns von nicht islamischen Festen und verstehen, dass das Fest für Menschen, die nicht muslimisch sind, wichtig sein könne. Dies wird beispielsweise in einer Situation deutlich, in der ein muslimisches Mädchen der Forscherin Fragen über Ostern stellt und ihr im Anschluss ein Bild mit einem Osterhasen malt und ihr dieses mit den Worten „ich weiß, du liebst Ostern“[644] schenkt. Die Kinder wissen, dass Muslime Ostern nicht feiern und fragen die Forscherin, ob sie Ostern gefeiert habe. Auf deren bejahende Antwort, fragen sie, ob sie keine Muslima sei.

1 Fw: Hast du gestern Ostern? Ja oder nein?
2 I: Ja
3 Fw: Bist du keine Muslima?
4 I: Nein.[645]

Die Kinder stellen einen Zusammenhang zwischen dem Feiern des Osterfestes und der Religionszugehörigkeit fest. Sie wissen, selbst Ostern nicht gefeiert zu haben, weil sie Muslime sind.

Abwesenheit vom Koranunterricht

Religiöse Differenz wird für Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft besonders darin erkennbar, dass nicht alle Kinder am Koranunterricht teilnehmen. Großteils erklären die muslimischen Kinder, ob Kinder muslimisch sind oder nicht, durch deren Anwesenheit im Koranunterricht. Von der Teilnahme am Koranunterricht wird auf die Religionszugehörigkeit zum Islam geschlossen. Die Kinder geben die Nicht-Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen als Grund für die Abwesenheit beim Koranunterricht an.[646]

643 Gratiszeitung in Wien.
644 Gruppendiskussion nach Ostern mit Fw, Rw und Ew im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 43.
645 Gruppendiskussion nach Ostern mit Fw, Rw und Ew im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 1–4.
646 Vgl. Abschnitt „Wissen über religiöse Differenz“ (Teil V, 4.2.1).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wissen über religiöse Differenz

Die Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wissen um das Faktum der religiösen Differenz. Bezugspunkt für die Erklärungen über religiöse Ausdrucksformen ist bei den Kindern der Islam. Sie unterscheiden, ob sie muslimisch sind oder dies nicht sind, eine andere Religion wird von den Kindern nicht genannt. Die Kinder geben die Zugehörigkeit zum Islam als Grund an, ob bestimmte Feste gefeiert, ob ein Kopftuch getragen wird und ob bestimmte Gebote eingehalten werden. Das Kopftuch ist für viele Kinder ein Unterscheidungskriterium, ob Frauen Muslima sind oder nicht. Ein Kind erzählt beim Mittagessen, dass seine Mutter nicht schwimmen gehen könne.

484 Ich geh immer mit Papa schwimmen. Weil meine Mama hat ein Kopftuch, sie ist Muslim. Sie kann nicht.[647]

Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft kennen christliche Feste, die sie nicht feiern. Sie wissen über die Gebetswaschungen und die Moschee Bescheid und dass manche Gebote von Menschen, die nicht muslimisch sind, nicht befolgt werden. Sie kennen das Verbot von gewissen Verhaltensweisen im Islam wie das Tragen von kurzen Röcken oder Nagellack, sich zu schminken oder Alkohol zu trinken. Die Kinder verbessern sich gegenseitig, wenn ein Teil einer Koransure falsch rezitiert wird. Vor dem Moscheebesuch fragen sie einander, ob sie die Gebetswaschungen richtig ausgeführt hätten. Einige Mädchen kontrollieren die anderen Kinder bei den Gebetswaschungen und erklären ihnen im Befehlston, was sie zu tun hätten, woraufhin alle Kinder gehorchen. In einer Situation behauptet ein muslimisches Kind, dass ein anderes Kind in die Hölle komme, weil es nicht muslimisch sei. Die Kinder kontrollieren sich bei religiösen Ritualen gegenseitig.

Die Kinder orten die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe als Grund für den Besuch oder für das Fernbleiben vom Koranunterricht und sind sich bewusst, dass nicht alle Menschen in den Koranunterricht gehen.[648] Die christlichen Kinder in der Gruppe wissen, dass sie selbst nicht in den Koranunterricht gehen, weil sie keine Muslime sind, wobei ein Kind statt des Wortes Muslime das Wort Moschee verwendet. Die christlichen Kinder sind sich ebenso bewusst, dass alle anderen Kinder der Gruppe in den Koranunterricht gehen. Muslimsein bedeutet für die beiden christlichen Mädchen, in den Koranunterricht zu gehen. Die muslimischen Kinder, die die Abwesenheit mancher Kinder bemerken, haben im Kindergarten in islamischer Trägerschaft Erklärungen dafür. Folgende Gründe werden von den muslimischen Kindern im Kindergarten in islamischer Trägerschaft für den Besuch oder das Fernbleiben vom Koranunterricht genannt, wobei jedes Kind ausschließlich einen Grund angibt:

Muslimsein: Einige muslimische Kinder erwähnen, dass sie in den Koranunterricht gehen würden, weil sie Muslime seien, wohingegen manche der Gruppe keine Muslime seien und deshalb den Koranunterricht nicht besuchen würden. Die Kinder

647 Forschungstagebuch im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 483.

648 Vgl. Abschnitt „Wissen über religiöse Differenz“ (Teil V, 4.2.1).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wissen, welche Kinder der Gruppe nicht in den Koranunterricht gehen und zählen deren Namen auf. Ein Junge nimmt nicht mit der restlichen Gruppe am Koranunterricht teil, weil er aufgrund seines Alters am Koranunterricht einer anderen Gruppe teilnimmt. Dieser erklärt klar, dass er zwar Muslim sei, aber mit einer anderen Gruppe in den Koranunterricht gehe.

Benehmen der Kinder: In einem Gespräch wird die Unterscheidung zwischen braven und schlimmen Kindern angeführt, wobei nur die braven Kinder in das Koranzimmer gehen, die schlimmen hingegen nicht. Die Kinder benennen auch das Kind, das aufgrund seines Verhaltens nicht mit in den Koranunterricht gehen darf, wogegen sich das betroffene Kind wehrt.[649]

38 I: Wer geht in die Moschee?
39 Ew: **Ich**, ich (zeigt auf)
40 Bm: └Ich (zeigt auf)
41 Tw: └**Ich**. Ich. (zeigt auf)
42 Ew: Alle
43 Bm: **Ich** gehe auch. Ich gehe auch.
44 Ew: Schlimm Kind geht nicht, brav geht.
45 Tw: Schlimme Kind geht nicht, nur brav. (.) Aber Bm nicht. Bm war schlimm
46 Bm: ich auch.[650]

Größe bzw. Alter: Als Grund, warum sie in den Koranunterricht gehe, gibt ein Mädchen an, dass sie noch klein sei und generalisiert, dass alle Kleinen in den Koranunterricht gehen würden.

7 Nw: Koranunterricht. Ja. (.) Weil ich bin noch klein, wenn jemand ist noch klein, geht in Koranunterricht.[651]

Versuch des Verstehens von nicht bekannten religiösen Ausdrucksformen
Die Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft zeigen Verständnis für andere Religionen oder religiöse Einstellungen. In den Gesprächen suchen die Kinder einerseits nach Gemeinsamkeiten, andererseits sind sie sich mancher Unterschiede zwischen den beiden Religionen bewusst.

Muslimische Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft verbinden ihre eigene Religion mit der christlichen Religion und suchen Anknüpfungspunkte aus

649 Am Tag des Gesprächs besprechen die Koranlehrerin und eine Pädagogin, dass im Koranunterricht alle Kinder brav sein sollten und wenn ein Kind schlimm sei, dieses von der Pädagogin aus dem Koranunterricht geholt werde. Bm wird in diesem Zusammenhang beim Namen genannt und aufgefordert, brav zu sein. Am Vortag durfte ein Kind aufgrund seines Benehmens nicht mit in den Koranunterricht gehen.

650 Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Ew, Tw, Lw und Bm im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 38–46.

651 Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Sw und Nw im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 7.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ihrer Erfahrungswelt. Sie versuchen, christliche Feste durch Bezugnahme auf islamische Feste zu verstehen, indem sie Begriffe miteinander verbinden, so bezeichnen sie die vorösterliche Fastenzeit als Ramadan und das Osterfest als Osterbayram. Die Pädagogin berichtigt das Mädchen, dass das Fest nur Ostern heiße, nicht Osterbayram, worauf ein Junge Osterferien sagt.

387 Ew: **Oster**bayram bei Tante, Osterbayram
388 T: Das ist nicht Bayram, nur Ostern.
389 Ew: Ostern
390 Bm: °Osterferien°[652]

Die Kinder erzählen ohne Nachfragen der Forscherin, dass sie zwar Muslime seien, aber trotzdem Schokolade und Süßigkeiten zu Ostern bekommen hätten. Die Kinder interessieren sich für Erzählungen der Pädagogin über andere Gotteshäuser, mit dem Wort Kirche verbinden sie das Geläut der Glocke.

Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft vergleichen die Kinder die mit Henna bemalten Hände eines Kindes mit Tattoos, die sie beim Arzt geschenkt bekommen oder mit Malereien, die sie sich mit Filzstift aufmalen.

4.2.2 Frage der Zugehörigkeit

Wie Kinder ihre eigene Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen thematisieren, unterscheidet sich sowohl zwischen den beiden Kindergärten als auch zwischen den Kindern der größeren Religion und der kleineren Religionen. Während sich Kinder der größeren Religion den religiösen Angeboten des jeweiligen Kindergartens zugehörig fühlen und bei diesen mitwirken, sind die Kinder der kleineren Religionen von diesen häufig ausgeschlossen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zeigt sich bei den Kindern der kleineren Religionen, indem sie Differenz nicht offenlegen, über ihre eigene Religion und religiösen Ausdrucksformen schweigen und sich in ihrem Verhalten an das Verhalten der Kinder der größeren Religion anpassen, wohingegen die Kinder der größeren Religion sich die Frage der Zugehörigkeit nicht stellen. Dies wird deutlich, indem sie religiöse Differenz offenlegen, die eigene Religion oder religiöse Ausdrucksformen thematisieren und die bei Festen abwesenden Kinder mit deren Abwesenheit konfrontieren.

- Wunsch nach Zugehörigkeit
  - Keine Offenlegung von religiöser Differenz
  - Schweigen über eigene Religion oder religiöse Ausdrucksformen
  - Anpassung an das Verhalten der größeren Religion

652 Forschungstagebuch im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 387–390.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Selbstverständliche Zugehörigkeit
  - Offenlegung von religiöserDifferenz
  - Thematisierung der eigenen Religion oder religiösen Ausdrucksformen
  - Anfragen an bei Festen abwesende Kinder

Wunsch nach Zugehörigkeit

Kinder der kleineren Religionen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft sprechen nicht über ihre eigene Religion oder ihre religiösen Ausdrucksformen. Weder in ihrem Verhalten noch in ihrer verbalen Kommunikation wird deutlich, dass sie eine andere Religionszugehörigkeit haben und bestimmte christliche Ausdrucksformen nicht denen ihrer Religion entsprechen. Der Wunsch der Kinder der kleineren Religionen dazuzugehören, zeigt sich anhand der fehlenden Thematisierung von religiösen Ausdrucksformen im Kindergarten, die sie zu Hause anders erleben, bei der Nicht-Thematisierung der eigenen Abwesenheit bei religiösen Angeboten, im Schweigen über religiöse Ausdrucksformen und in der Anpassung an das Verhalten der Kinder der größeren Religion.

Keine Offenlegung von religiöser Differenz
Kinder der kleineren Religion im Kindergarten in katholischer Trägerschaft thematisieren weder, wenn sie bei Festen abwesend gewesen sind, noch stellen sie im Kindergarten Fragen, die sich aufgrund ihnen unbekannter religiöser Ausdrucksformen ergeben.

So bestreiten Kinder teilweise ihre Abwesenheit bei Festen oder thematisieren diese erst leise am Ende des Gesprächs. Anstelle der Thematisierung der Tatsache, dass sie bei gewissen Festen nicht anwesend gewesen sind, halten die Kinder den Schein aufrecht, dabei gewesen zu sein. Die muslimischen Kinder, die beim Martinsfest nicht anwesend gewesen sind, möchten dies im Nachhinein nicht offenlegen. Dies wird dadurch deutlich, dass sie sich nicht zu ihrer Abwesenheit äußern beziehungsweise diese erst leise und zurückhaltend gegen Ende des Gesprächs erwähnen.

Kinder, die sich für die ihnen nicht bekannten religiösen Handlungen im Kindergarten interessieren, thematisieren dies nicht im Kindergarten. So spricht ein muslimisches Mädchen im Kindergarten nicht über das Kreuzzeichen, sondern erzählt zu Hause davon.

Schweigen über eigene Religion oder eigene religiöse Ausdrucksformen
Die Kinder der kleineren Religionen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft thematisieren im Kindergarten ihre eigene Religion nicht. Die muslimischen Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft erwähnen keine der von den muslimischen Kindern im Kindergarten in islamischer Trägerschaft thematisierten Bereiche. Über die von ihnen gefeierten Feste oder zu Hause gelebten Praktiken wird auch auf Nachfragen der Pädagogin nicht gesprochen. Wenn sie bestimmte religiöse Ausdrucksformen aufgrund der zu Hause gelebten Tradition kennen, wird dies im Kindergarten nicht erzählt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Ein muslimisches Mädchen benennt, dass sie die Geschichte, die im Rahmen des Opferfestes erzählt worden sei, bereits gekannt habe, möchte aber nicht sagen, woher.

Die Kinder der kleineren Religionen im Kindergarten in islamischer Trägerschaft thematisieren ihre eigene Religionszugehörigkeit nicht, es erfolgt ausschließlich eine Abgrenzung, dass sie keine Muslime beziehungsweise keine Moschee seien und deshalb nicht am Koranunterricht teilnehmen würden. Ihre eigene Zugehörigkeit bezeichnen sie mit ihrer Herkunft oder ihrer Sprache. Andere religiöse Ausdrucksformen werden von den christlichen Kindern im Kindergarten nicht geschildert.

3 I: Wer geht in den Koranunterricht?
4 Jw: Die alle, außer ich und Dw.
5 I: Warum gehen die alle und ihr nicht?
6 Jw: Weil wir sind keine Moschee. Die anderen sind Moschee.
7 I: Was seid ihr?
8 Jw: Rumänisch und Dw ist Polnisch.
9 I: Was bedeutet es, dass alle andere Kinder Moschee sind?
10 Jw: **Da** müssen sie gehen (sie zeigt in Richtung des Koranzimmers)[653]

Anpassung an das Verhalten der größeren Religion

Im Verhalten der Kinder der kleineren Religionen ist nicht erkennbar, dass diese einer anderen Religion zugehören. Sie passen sich den im Kindergarten gelebten Ritualen der jeweiligen größeren Religion an, so sprechen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft alle Kinder die angebotenen christlichen Gebete mit und nehmen dieselbe Gebetshaltung ein, indem sie die Hände falten. Alle Kinder singen dieselben Lieder, entwerfen Geschenke für die christlichen Feste und sind in die Vorbereitung von Festen eingebunden, für die ihnen bei Tänzen oder Rollenspielen bestimmte Rollen zugewiesen werden. Die Feste werden von allen Kindern gleichermaßen gefeiert, sofern die Kinder nicht im Vorhinein von den Eltern abgeholt werden.

Selbstverständliche Zugehörigkeit

Die Kinder der jeweils größeren Religion nehmen selbstverständlich an den im Kindergarten vorbereiteten Angeboten teil. Für die Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft ist selbstverständlich, dass der Großteil der Gruppe muslimisch ist und in den Koranunterricht geht. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ist es für die Kinder normal, dass alle Kinder an den im Kindergarten angebotenen Aktivitäten teilnehmen; nimmt ein Kind nicht teil, fällt es den Kindern auf und das Fehlen des Kindes wird als seltsam angesehen und die Kinder haben keine Erklärung dafür. Sind Kinder der größeren Religion bei bestimmten Angeboten verhindert, thematisieren sie das, ihre Zugehörigkeit scheint dadurch nicht in Frage gestellt zu sein.

653 Gruppendiskussion zum Koranunterricht mit Jw und Pw im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, 3–10.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Offenlegung von religiöse Differenz
Die Abwesenheit der Kinder bei Festen der kleineren Religionen oder bei sonstigen Aktivitäten wird offen thematisiert. So benennt ein Kind, das die Abwesenheit beim Martinsfest lange nicht thematisiert hat, beim Opferfest nicht anwesend gewesen zu sein, weil sie währenddessen ihre Vorschulmappe gestaltet habe.

61 I: wie hat euch das Fest gefallen?
62 Mw: nein, weil wir nicht dabei warn
63 I: warum warst du nicht dabei
64 Mw: ich war bei da XXX
65 Pw: ich war auch nicht da
[…]
68 Mw: bei der XXX auch. wir machen eine Vorschulmappe[654]

Die christlichen Kinder bemerken, dass sie das Opferfest nur im Kindergarten und nicht zu Hause feiern würden. Einem Kind im Kindergarten in katholischer Trägerschaft fällt auf, dass auch die Leiterin von dem Fest nichts gewusst habe, es aber in ihrem Kalender gestanden habe.

Thematisierung der eigenen Religion oder religiösen Ausdrucksformen
Kinder der größeren Religionen thematisieren ihre eigene Religion oder ihre religiösen Ausdrucksformen, auch wenn sich diese Thematisierung zwischen den Kindern im Kindergarten in islamischer und katholischer Trägerschaft unterscheidet. Die muslimischen Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft berichten über den Koranunterricht, die Moschee, die Feste, die sie feiern, sowie religiöse Gebote. Die christlichen Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft thematisieren, wenn sie darauf angesprochen werden, die christlichen Feste.

Anfragen an bei Festen abwesende Kinder
Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft bemerken die Kinder der größeren Religion die Abwesenheit von Kindern bei Festen, in Diskussionen thematisieren sie diese Abwesenheit. Als Erklärungen, sofern sie welche anführen, vermuten sie, dass ein Kind auf Urlaub oder krank sei und somit nicht am Fest teilnehmen könne, einmal wurde ein mitgehörtes Konfliktgespräch zwischen einer Mutter und einer Pädagogin als Grund für die Abwesenheit eines Kindes angenommen.

37 Mw: Ähm. Ihre Mutter und wie heißt das Cousine habn gesagt, sie soll nicht ein Kreuz
38 machen beim Rein und Rausgehn weil (.) und weiter weiß ich nicht.
39 I: Warum glaubst du, dass sie das gesagt habn?
40 Mw: ich hab nur das gehört, ich hab nix anderes gehört[655]

654 Gruppendiskussion über das Opferfest mit Mw und Pw im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 61–65; 68.
655 Gruppendiskussion über das Martinsfest mit Mw, Sw und Ew im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 37–40.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Als Indizien für die Abwesenheit von Kindern bei Festen nennen die christlichen Kinder, dass die abwesenden Kinder bei einem Tanz nicht auf dem für sie vorgesehenen Platz gestanden haben oder die Laterne des Kindes noch im Kindergarten und nicht, wie von allen anderen Kindern, bereits zu Hause sei. Abwesende Kinder werden in nach dem Fest stattfindenden Gruppendiskussionen beschuldigt, beim Fest nicht dabei gewesen zu sein. Im Kindergarten in katholischer Trägerschaft bleibt die Thematisierung der Abwesenheit immer auf ein einzelnes Kind bezogen. Teilweise werden die Kinder aufgezählt, die an dem Tag generell nicht im Kindergarten gewesen sind und somit auch beim Fest nicht teilgenommen haben. Die Forscherin wird im Gespräch nach dem Osterfest gefragt, warum sie bei diesem nicht dabei gewesen sei.

Einzig bei einem Gespräch über den Adventskranz generalisieren die Kinder und meinen, dass die Alten, die Schwarzen und die Armen keinen Adventskranz besäßen, weil diese arm seien.

51 I: Welche Menschen haben denn keinen Adventskranz?
52 Fm: Die Armen
53 Lm: └ Die Schwarzen
54 Fm: Die Armen und die Schwarzen
[…]
57 Fm: Weil die arm sind (2)
58 I: Warum sind die arm
59 Fm: Weil sie nix haben. (2)
60 I: Wer hat noch keinen Adventskranz?
61 Lm: Die Alten
62 Fm: weil die auch arm sind.[656]

4.2.3 Umgang mit Meinungsverschiedenheiten in Diskussionen

Mit in Diskussionen auftauchenden Meinungsverschiedenheiten gehen die Kinder unterschiedlich um. Teilweise werden Meinungsverschiedenheiten unkommentiert nebeneinander stehen gelassen. Häufig sind die Kinder bestrebt, in Diskussionen vorkommende Meinungsverschiedenheiten aufzulösen, wobei hierbei die eigene Meinung betont wird oder ein Bemühen um Einstimmigkeit erkennbar ist. Meinungsverschiedenheiten treten besonders dann auf, wenn ein Kind eine Aussage über ein anderes Kind trifft und dieses Kind dem widerspricht.

- Betonung der eigenen Meinung
  - Abgrenzung von zuvor Gesagtem
  - Überzeugung durch Argumentation
  - Meinungsverschiedenheiten der Pädagogin vortragen

656 Gruppendiskussion über den Adventskranz mit Mw, Lm und Fm im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 51–54; 57–62.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Bemühung um Einstimmigkeit
  - Nachgeben eines Kindes
  - Kreative Erklärung von Meinungsverschiedenheiten
  - Ergänzung von Ideen anderer Kinder

Betonung der eigenen Meinung

Während der Diskussionen ergeben sich Situationen, in denen Kinder unterschiedliche Meinungen vertreten, die im weiteren Verlauf der Diskussion bestehen bleiben.

Abgrenzung von zuvor Gesagtem
Teilweise grenzen sich die Kinder von dem zuvor Gesagten ab, indem sie betonen, dass dies auf sie nicht zutreffe. Diese Abgrenzung wird, sofern das Kind eine Aussage über sich selbst trifft, von den anderen Kindern nicht in Frage gestellt. So grenzt sich ein Mädchen im Gespräch über den Adventskranz klar von den Äußerungen ihres Vorredners ab, was nicht weiter kommentiert wird.

Überzeugung durch Argumentationen
Manche Kinder versuchen, ihre eigene Meinung argumentativ mit Beweisen zu stützen und die anderen von der Richtigkeit ihrer Aussage zu überzeugen. So begründen die Kinder die Abwesenheit eines Kindes vom Fest durch konkrete Indizien, durch welche dessen Abwesenheit bewiesen werden soll. So dient die Laterne, die sich noch im Kindergarten befindet, als Indiz für die Abwesenheit des Mädchens beim Fest oder es wird auf den leeren Platz des Mädchens beim Lichtertanz verwiesen.

Meinungsverschiedenheiten der Pädagogin vortragen
Eine andere Form des Umgangs mit Meinungsverschiedenheiten ist, die Pädagogin zu Rate zu ziehen. So wenden sich die Kinder bei unterschiedlichem Verständnis, was im Koranunterricht getan wird, ob der Koran gelesen oder gelernt wird, an die Pädagogin, die die richtige Meinung feststellen soll.

Bemühung um Einstimmigkeit
In anderen Situationen sind Kinder bemüht, bestehende Meinungsverschiedenheiten zu klären, sodass keine Unstimmigkeiten bestehen bleiben.

Nachgeben eines Kindes
Meinungsverschiedenheiten können geklärt werden, indem ein Kind der Meinung eines anderen Kindes Recht gibt. Grammatikalische Verbesserungen werden von Kindern übernommen und manchmal können Kinder von ihren Kindergartenkameradinnen und -kameraden überzeugt werden und ändern ihre Meinung.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kreative Erklärung von Meinungsverschiedenheiten
Kinder sind in den Gesprächen teilweise bemüht, Meinungsverschiedenheiten auf kreative Weise zu klären. Beispielsweise versucht ein Mädchen die Meinungsverschiedenheit über die An- oder Abwesenheit eines anderen Kindes dadurch zu klären, dass dieses Mädchen, das von ihrer Anwesenheit überzeugt ist, vielleicht zu Hause gefeiert habe und somit nur denke, im Kindergarten dabei gewesen zu sein.

Bei einer weiteren Meinungsverschiedenheit über den Ort des Feierns des Martinsfestes meint ein Mädchen, dass im Garten gefeiert worden sei, wohingegen ein anderes Mädchen behauptet, das Fest habe in der Kirche stattgefunden und anschließend die beiden Meinungen so verbindet, dass ihrer Ansicht nach zuvor in der Kirche und dann im Garten gefeiert worden sei.

Ergänzung von Ideen anderer Kinder
In manchen Gesprächen greifen die Kinder Ideen von anderen Kindern auf und führen diese fort, wie beispielsweise im Gespräch der Kinder über den Adventskranz.

4.2.4 Zugehörigkeitsstreben der Kinder

Zugehörigkeitsstreben der Kinder der kleineren Religionen – Selbstverständliche Zugehörigkeit der Kinder der größeren Religion

Kinder bemerken aufgrund verschiedener religiöser Ausdrucksformen religiöse Differenz, die Kommunikation darüber unterscheidet sich zwischen Kindern der größeren Religion und der kleineren Religionen im jeweiligen Kindergarten. Kinder der größeren Religion äußern sich, sofern es für sie relevant ist, über ihre eigene Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen und zeigen sich an religiöser Differenz interessiert, Kinder der kleineren Religionen thematisieren ihre eigene Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen nicht und sie tendieren dazu, sich in ihrem Verhalten nicht von den Kindern der größeren Religion zu unterscheiden,[657] wodurch ihre religiöse Differenz im Kindergarten nicht erkennbar ist. Die Kinder, die in der Kategorie „Relevanz von religiöser Differenz“[658] Interesse an religiöser Differenz zeigen, sind ausschließlich Kinder der größeren Religionen, wobei besonders die Kinder der größeren Religion im Kindergarten in islamischer Trägerschaft religiöse Differenz selbstverständlich thematisieren und an religiöser Differenz interessiert sind.

Während sich die Kinder der größeren Religion mitsamt ihrer religiösen Ausdrucksformen im Kindergarten zugehörig fühlen, schweigen Kinder der kleineren Religionen über ihre Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen und fallen in ihrer religiösen Differenz nicht auf. Kinder der größeren Religion thematisieren ihre eigene Religion viel häufiger als Kinder der kleineren Religionen. So äußern sich muslimische Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft häufig über ihre Religion und ihre

657 Vgl. Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).
658 Vgl. Kapitel „Relevanz von religiöser Differenz“ (Teil V, 4.2.1).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

religiösen Ausdrucksformen und stellen Fragen über andere Religionen, wohingegen die muslimischen Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft ihre eigene Religion oder religiösen Ausdrucksformen nicht erwähnen und im Kindergarten keine Fragen über andere Religionen stellen. Kinder der kleineren Religionen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft unterscheiden sich in ihrem Verhalten nicht von Kindern der größeren Religion, so werden dieselben Gebete gesprochen, dieselben Feste gefeiert und es wird an den religiösen Angeboten teilgenommen, es sei denn die Eltern der Kinder entscheiden, dass sie bei bestimmten Festen nicht teilnehmen dürfen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit der Kinder der kleineren Religionen wird darin erkennbar, dass diese Differenz nicht offenlegen: So thematisieren sie nicht, dass sie bei Festen nicht anwesend gewesen sind und wenn sie von Kindern der größeren Religion darauf angesprochen werden, bestreiten sie, abwesend gewesen zu sein.[659] Ihre eigene Religionszugehörigkeit oder religiösen Ausdrucksformen werden von den Kindern der kleineren Religionen nicht thematisiert, auch wenn die Pädagogin sie darauf anspricht.[660] Die selbstverständliche Zugehörigkeit der Kinder der größeren Religion zeigt sich, indem sie Verhaltensweisen, die sich von anderen unterscheiden, offenlegen[661] und, indem sie Fragen an die Kinder stellen, die bei bestimmten Aktivitäten nicht teilgenommen haben und diese beschuldigen, gefehlt zu haben.[662] Zwischen dem Zugehörigkeitsstreben der Kinder der kleineren Religionen beziehungsweise der selbstverständlichen Zugehörigkeit der Kinder der größeren Religionen und der Kommunikation und dem Verhalten der Kinder zeigen sich Zusammenhänge.

4.3 Zusammenschau der beiden Kernkategorien

Zusammenhang zwischen Dominanz der größeren Religion und Zugehörigkeitsstreben der Kinder

Im letzten Schritt der Auswertung werden mögliche Zusammenhänge zwischen den beiden Kernkategorien „Dominanz der größeren Religion – wenig Anerkennung der kleineren Religionen“ und „Zugehörigkeitsstreben – Selbstverständliche Zugehörigkeit“ dargestellt.

In beiden Kindergärten zeigt sich bei den Kindern eine unterschiedliche Dynamik in der Thematisierung von Religion und religiöser Differenz. Im Kindergarten in islamischer Trägerschaft wird die von den Kindern ausgehende Dynamik in der Thematisierung von Religion und religiöser Differenz nicht genutzt, wohingegen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft von den Kindern keine Dynamik in der

659 Vgl. Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).

660 Vgl. ebd.

661 Vgl. Abschnitt „Offenlegung von Differenz“ im Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).

662 Vgl. Abschnitt „Anfragen an bei Festen abwesende Kinder“ im Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Thematisierung über Religion oder religiöse Differenz gegeben ist. In beiden Kindergärten sind keine Strukturen vorhanden, wie religiöse Differenz erkennbar ist und wie diese thematisiert wird, und die Leitungen und Pädagoginnen der Kindergärten verfügen über kein Konzept, wie sie religiöse Differenz im Kindergarten thematisieren.[663] Obwohl die Pädagoginnen sich religiöser Differenz gegenüber positiv äußern, gibt es bis auf einige zaghafte Bemühungen keine Thematisierung der kleineren Religionen oder religiöser Differenz. Die Dominanz der größeren Religion im Kindergarten drückt sich darin aus, dass der Kindergartenalltag von dieser geprägt ist, die Erkennbarkeit religiöser Differenz minimiert und Kommunikation darüber weitgehend vermieden wird, was in den Kategorien „Erkennbare Elemente religiöser Differenz“[664] und „Kommunikation über religiöse Differenz“ deutlich wird.[665] Trotz der Dominanz der größeren Religion in den Kindergärten sind Situationen vorhanden, in denen Kinder religiöse Differenz bemerken. Die Kommunikation der Kinder über erkannte religiöse Differenz unterscheidet sich zwischen den Kindern der beiden Kindergärten sowie zwischen den Kindern der größeren Religion und der kleineren Religionen. Kinder der größeren Religionen nehmen auf erkennbare Elemente religiöser Differenz Bezug, im Kindergarten in islamischer Trägerschaft unvermittelt im Kindergartenalltag, im Kindergarten in katholischer Trägerschaft in bewusst initiierten Gruppendiskussionen oder zu Hause. Kinder der kleineren Religionen scheinen im Kindergarten nicht den Ort zu sehen, an dem religiöse Differenz oder die eigene Religion thematisiert werden kann. Die kleineren Religionen werden im jeweiligen Kindergarten nur insofern erkennbar, als dass die betroffenen Kinder etwas nicht dürfen beziehungsweise bei etwas nicht mitmachen. Eigene religiöse Ausdrucksformen oder Bräuche werden im Kindergarten weder von den Pädagoginnen noch von den Kindern thematisiert. Die eigene Religion kann von den Kindern der kleineren Religionen im Kindergarten nicht als Bereicherung, sondern ausschließlich als Defizit erfahren werden. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zur jeweils dominierenden größeren Religion, wie es in beiden Kindergärten der Fall ist, äußert sich, indem Kinder der kleineren Religionen religiöse Differenz sowie ihre eigene Religion oder religiösen Ausdrucksformen nicht thematisieren und ihr Verhalten dem der Kinder der größeren Religion anpassen.[666] Kinder nehmen um der Zugehörigkeit und des Nicht-Auffallens willen den Preis auf sich, Unwahrheiten zu erzählen. Somit unterscheiden sich die Kinder der kleineren Religionen in ihrem Verhalten nicht von den Kindern der größeren Religion. Dieses Verhalten stimmt mit der Struktur des Kindergartens überein, in der die größere Religion dominiert und die kleineren Religionen nicht anerkannt werden.

663 Vgl. Kapitel „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.1).

664 Vgl. Kapitel „Erkennbare Elemente religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.2).

665 Vgl. Kapitel „Dominanz einer Religion“ (Teil V, 4.1.4).

666 Vgl. Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Teil VI: Diskussion

> „Der empirische Ansatz ist auf das Beschreiben und Erklären der hermeneutisch-kommunikativen Praxis, so wie diese tatsächlich verläuft, gerichtet […]. Im Zusammenhang damit ist er aber auch auf das Untersuchen und Verändern dieser Praxis durch das Verlegen ihrer Grenzen in Richtung der […] normativen und eschatologischen Perspektive orientiert […]. Die empirischen Untersuchungsergebnisse, die daraus erwachsen, müssen schließlich im Licht der hermeneutisch-kommunikativen Praxis evaluiert werden […]."[667]

In der Zusammenschau der beiden Kernkategorien zeigen sich mögliche Zusammenhänge: Die Organisation Kindergarten mit der jeweiligen Organisationskultur und der Wunsch der Kinder nach Zugehörigkeit, der sich im Umgang mit und in der Thematisierung von religiöser Differenz durch die Kinder ausdrückt, scheinen zusammenzuhängen, was auf eine entsprechende Bedeutung der Organisation schließen lässt. „Erziehungswissenschaft und Soziologie sowie die Bildungsforschung generell beobachten Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen: auf der Makroebene der Gesellschaft, auf der Mesoebene der Organisationen, und auf der Mikroebene der Interaktionen […]."[668] Doch die Ebene der Organisation des Kindergartens und dessen Einfluss ist in keiner der bisherigen Studien zu religiöser Differenz im Bereich der Elementarpädagogik näher in Betracht gezogen worden.[669] Der Blick der im Forschungsstand skizzierten Untersuchungen gilt einerseits den Aussagen der Kinder oder der Pädagoginnen und Pädagogen (Mikroebene) und dem weiteren Umfeld der Gesellschaft (Makroebene). Daher wird in den folgenden Ausführungen die Organisation (Mesoebene), die neben den Akteurinnen und Akteuren im Kindergarten sowie der Gesellschaft ein wesentlicher Faktor für den Umgang mit religiöser Differenz ist und die mit der Mikro- und der Makroebene untrennbar verwoben ist, anhand der Forschungsergebnisse näher beleuchtet.

1. Der Kindergarten als Organisation

Dem im Folgenden verwendeten Begriff der Organisation liegt der institutionelle Organisationsbegriff zugrunde, welcher den Blick auf das gesamte System lenkt.

> „Der institutionelle Organisationsbegriff gibt nicht nur den Blick frei für die organisatorische Strukturierung, die formale Ordnung, sondern für das ganze soziale Gebilde,

667 Ven, Johannes A. van der ([2]1994): Entwurf einer empirischen Theologie. Kampen: Kok [1990], 89f.

668 Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11.

669 Vgl. Teil II „Forschungsstand".

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> die geplante Ordnung und die ungeplanten Prozesse, die Funktionen aber auch die Dysfunktionen organisierter Arbeitsabläufe, die Entstehung und die Veränderung von Strukturen, die Ziele und ihre Widersprüche."[670]

Schreyögg benennt drei Zentralelemente eines institutionellen Organisationsbegriffs.[671] Organisationen verfolgen eine „spezifische Zweckorientierung", die nicht identisch mit den Zwecken der Organisationsmitglieder sein muss. In der Regel verfolgen Organisationen „mehrere, einander partiell widersprechende Ziele."[672] Zudem haben Organisationen eine „geregelte Arbeitsteilung" und „bestehen aus mehreren Personen (oder genauer: aus Handlungen mehrerer Personen), deren Aufgabenaktivitäten nach einem bestimmten Muster geteilt und koordiniert werden […]."[673] Organisationen sind strukturell organisiert und weisen „beständige Grenzen" auf, die eine Unterscheidung in organisatorische Innen- und Außenwelt ermöglichen. Diese Grenze ist absichtlich hergestellt und weist eine gewisse Stabilität auf.[674]

Die skizzierte Darstellung des institutionellen Organisationsbegriffs verdeutlicht, dass es sich bei elementaren Bildungseinrichtungen um Organisationen handelt. Diesen Blick auf die Organisation gilt es neben dem propagierten und notwendigen Blick auf das Kind in elementaren Bildungseinrichtungen zu forcieren.

1.1 Organisation und Umwelt

> „Systeme konstituieren und erhalten sich durch Erzeugung und Bewahrung einer Grenze (einer Differenz) zur Umwelt in Form von generalisierten Verhaltenserwartungen. Nachdem das System die Grenzziehung selbst erzeugt hat, kann es diese auch, zumindest im Prinzip, jederzeit wieder verändern oder abbauen. Bezogen auf die Organisation heißt dies dann, daß sie durch ihre je spezifische Differenzbildung festlegt, was für sie Umwelt ist, insbesondere welche Segmente der Umwelt mehr und welche weniger bedeutsam sind, welche Verknüpfungen zwischen bestimmten Teilen der Umwelt Bedeutung haben usw."[675]

Edgar H. Schein benennt das Festlegen der Grenzen und die Bestimmung der relevanten Umwelten als eine der größten Schwierigkeiten von Organisationen.[676]

---

670 Schreyögg, Georg ([3]1999): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. Wiesbaden: Gabler [1996], 10.

671 Ebd., 9f.

672 Ebd., 9.

673 Ebd.

674 Ebd., 10.

675 Ebd.

676 Schein, Edgar H. ([3]1980): Organizational Psychology. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice Hall [1965], 188.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bezogen auf elementare Bildungseinrichtungen hat besonders die globale Umwelt und in dieser die politisch-rechtliche Umwelt sowie die sozio-kulturelle Umwelt[677] einen Einfluss auf die Organisation, wohingegen die Organisation auch die Umwelt beeinflussen kann. „Constructing early childhood education and care services as democratic and social spaces for autonomy, belonging and connectedness, also means connecting to the local social and cultural context in which the institution is placed."[678]

1.2 Der Kindergarten als gesellschaftlicher Raum

In Organisationen können sich gesellschaftliche Tendenzen widerspiegeln. Elementare Bildungseinrichtungen sind demokratische und soziale Räume, die mit den örtlichen sozialen, kulturellen und religiösen Kontexten verwoben sind. So kann die Einstellung der Gesellschaft zu Religionen oder religiöser Differenz die Organisation Kindergarten beeinflussen. 2010 wurde in Deutschland, den Niederlanden, Frankreich, Dänemark und Portugal eine Erhebung über die Stimmung in der Bevölkerung anderen Religionen gegenüber durchgeführt. Es wurde der Frage nachgegangen, ob Vorbehalte gegenüber dem Fremden existieren oder ob Vielfalt als Chance betrachtet wird und wie hoch die Akzeptanz nicht-christlicher Gemeinschaften ist. Ungefähr 1.000 Personen gaben in jedem Land Auskunft. Im Vergleich ist die „Haltung der Deutschen gegenüber fremden Religionsgemeinschaften, vor allem gegenüber dem Islam […] deutlich kritischer als in allen anderen untersuchten Ländern."[679] Religiöse Vielfalt wurde von der Mehrheit als Ursache für Konflikte angesehen. „Während die meisten Europäer Religionsvielfalt auch als kulturelle Bereicherung betrachten, stimmt hier nur knapp die Hälfte der Deutschen zu."[680] Dieser kritische Blick auf religiöse Vielfalt in der Gesellschaft kann mit sich bringen, dass in Kindergärten, die ein Spiegelbild der Gesellschaft sind, religiöser Differenz mit Skepsis begegnet wird. Eine rechtliche Gleichstellung verschiedener Kirchen und Religionsgesellschaften bewirkt nicht das gleiche Maß an gesellschaftlicher Anerkennung.[681] Die deutlich höheren Anmeldezahlen von Kindern muslimischer Eltern in einem Kindergarten in katholischer Trägerschaft gegenüber den Anmeldezahlen christlicher Kinder im Kindergarten in islami-

677 Auch die technologische, ökologische und makroökonomische Umwelt können einen Einfluss auf elementare Bildungseinrichtungen haben, vgl. Schreyögg, Georg (1999): Organisation, 312f.

678 Kjørholt, Anne Trine (2011): Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. In: Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.): Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. London/New York: Routledge, 38–48, 46.

679 Pollack, Detlef/Friedrich, Nils (2013): Religiöse Vielfalt – Bedrohung oder Chance. *Forschung. Spezial Demografie 38*(1), 34–37.

680 Ebd., 36.

681 Vgl. Jäggle, Martin (2007): Religiöse Pluralität in Europa – Religionen – Religionslosigkeit. In: Bock, Irmgard/Dichtl, Johanna/Herion, Horst/Prügger, Walter (Hg.): Europa als Projekt. Berlin: LIT, 51–67, 52.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

scher Trägerschaft könnte die Einstellung der Gesellschaft zum Christentum oder zum Islam widerspiegeln.[682] Die gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen Religionen zeigt sich auch in der Erkennbarkeit der verschiedenen Religionen im öffentlichen Raum. Martin D. Stringer identifiziert in seinem ethnographischen Forschungsprojekt zu religiöser Diversität im städtischen Raum vier Themen, anhand derer alltägliche, nicht initiierte religiöse Diversität diskutiert wird. Diese Themen beziehen sich auf Kleidung, auf Gebäude und die bebaute Umgebung, auf Straßenfeste und auf kürzlich stattgefundene Ereignisse in den Medien.[683] In Österreich sind christliche Feste im öffentlichen Raum präsent und werden durch Dekorationen angekündigt, wohingegen andere Feste nicht präsent sind. Somit können diese von den Kindern nicht erfahren werden, es sei denn andere Kinder oder Erwachsene thematisieren sie. Insofern kann die Erkennbarkeit der Religionen in der Öffentlichkeit beeinflussen, was Kinder beschäftigt und was sie thematisieren. So ist das Christentum aufgrund diverser Feste und der Kirchengebäude im öffentlichen Raum gut wahrnehmbar, während andere Religionen, so nicht der Blick bewusst auf sie gelenkt wird, in der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen werden können. Auch wenn die (religiös) plurale Gesellschaft der Kontext Europas ist,[684] wird das eigene Umfeld in der Regel als monoreligiös oder gar monokonfessionell wahrgenommen, da die anderen Religionsgemeinschaften ausgeblendet werden.[685]

1.3 Familie und das familiäre Umfeld

„Das Bild von der Welt generieren Kinder aus den Informationen, Bildern und Erfahrungen, die ihnen in der direkten Lebensumwelt zur Verfügung stehen.“[686] Neben der Erkennbarkeit im öffentlichen Raum sind Einstellungen der Kinder wesentlich von Einflüssen und Bezugspersonen außerhalb des Kindergartens, wie beispielsweise den Eltern,[687] beeinflusst:

> „In der Sozialisation spielt die Familie eine herausragende Rolle. Die Eltern sind noch immer die stärksten Identifikationspartner für das heranwachsende Kind. In ihrer

682 Vgl. Kapitel „Rahmenbedingungen“ (Teil V, 2.1.3 und 2.2.3). Bei dieser Aussage handelt es sich um eine Mutmaßung, die nicht in den Daten verankert ist.

683 Vgl. Stringer, Martin D. (2013): Discourses on Religious Diversity. Explorations in an Urban Ecology. Farnham: Burlington, 29.

684 Vgl. Jäggle, Martin (2007): Religiöse Pluralität in Europa. In: Bock, Irmgard u. a. (Hg.): Europa als Projekt, 51–67, 59.

685 Vgl. ebd., 58; Jäggle, Martin (2006): Schritte auf dem Weg. In: Bastel, Heribert u. a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen, 31–42, 32.

686 Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 127.

687 Je nach Familiensituation können unterschiedliche Personen die nahen Bezugspersonen des Kindes sein.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> Möglichkeit, einen Raum der Zuneigung und Solidarität bereitzustellen, der für die individuelle Identitätsfindung konstitutiv ist, ist die Familie kaum ersetzbar."[688]

Die Bedeutung der Eltern wird auch in der Tübinger Studie betont, deren Titel „Auf die Eltern kommt es an!"[689] dies bereits zum Ausdruck bringt.

> „Insgesamt wird deutlich, dass es gerade auch bei interreligiöser Bildung in der Kita wirklich auf die Eltern ankommt. Die Arbeit mit den Kindern in den Einrichtungen kann und sollte von einem parallelen Angebot für Eltern begleitet werden. Viele Bildungsaufgaben lassen sich nur dann erfolgreich aufnehmen, wenn sich die Arbeit zugleich auf Kinder und Eltern richtet. Und nicht zuletzt: Auch für die gesamte Einrichtung kann dies eine entscheidende Bereicherung sein!"[690]

Die Kultur und die Religion der jeweiligen Familie beeinflussen die Lebenswelt der Kinder. In elementaren Bildungseinrichtungen sind sowohl die Eltern als auch die Pädagoginnen und Pädagogen verantwortliche Akteurinnen und Akteure bei einer gemeinsamen Aufgabe,[691] wobei die Eltern in die pädagogische Arbeit elementarer Bildungseinrichtungen einbezogen werden können.[692] Der Austausch zwischen Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, sowie ein Einblick in die Lebenswelt der Kinder sind Voraussetzungen, damit pädagogisch angemessen gehandelt werden kann,[693]

---

688 Mette, Norbert/Steinkamp, Hermann (1983): Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, 60.

689 Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an!. Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden 44 Interviews mit Eltern von Kindern, die verschiedene Kindertageseinrichtungen besuchten, geführt (Braun, Anne/Blaicher, Hans-Peter/Haußmann, Annette/Wissner, Golde/Ilg, Wolfgang/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Kaplan, Murat/Schweitzer, Friedrich/Stehle, Andreas (2011): Was Eltern erwarten und erfahren – Religiöse und interreligiöse Bildung in der Kita aus Elternsicht. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an!, 43–120, 45). Im quantitativen Teil wurden 6.000 Fragebögen in deutscher Sprache und 1.200 in türkischer Sprache versandt. 590 Eltern füllten den Fragebogen aus, weswegen nicht von repräsentativen Ergebnissen gesprochen werden kann. (Braun, Anne u. a. (2011): Was Eltern erwarten und erfahren. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an!, 43–120, 88–90).

690 Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2011): Wer Kinder religiös und interreligiös fördern will, muss ihre Eltern in der Kommunikation mit ihnen unterstützen. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an!, 203–206, 206.

691 Vgl. Grundsätze der Reggio-Pädagogik.

692 Vgl. de Graaff, Fuusje/van Keulen, Anke (2008): Making the road as we go. Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

693 Vgl. Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (2011): Vorwort. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an!, 9–11, 9.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„[…] practioners must endeavour to work in partnership with the child's family in an atmosphere of mutual respect […]."[694] Bildungspartnerschaft umfasst das gemeinsame Bemühen um die bestmögliche Entwicklung des Kindes, was die gemeinsame Suche nach kindgemäßen Ausdrucksformen sowie Kommunikation über religiöse Aspekte beinhalten kann, die für die Entwicklung des Kindes negativ erscheinen. Diese Bildungspartnerschaft kann sich in religiösen Belangen allerdings als schwierig herausstellen. So zeigt sich in der Studie von Lisa Lischke-Eisinger,[695] „dass die Zusammenarbeit mit den Eltern von den Erzieher/innen sehr unterschiedlich erlebt wird."[696] Bei einigen Erzieherinnen und Erziehern überwiegen Unsicherheiten und negative Gefühle und gelingende Gespräche treten selten auf. „So werden Hemmungen spürbar, mit den Eltern das Gespräch über deren religiöse und weltanschauliche Haltungen zu suchen. Der Dialog zwischen Kindergärten und Elternhäusern scheint hier für die Erzieher/innen nur schwer zu initiieren."[697] Finden Gespräche statt, erklären sich manche Eltern nicht ohne Weiteres bereit, über ihre eigene Religion zu erzählen. So war es auch im Kindergarten in katholischer Trägerschaft schwierig, eine Person zu finden, die den Kindern das Opferfest erschließt.[698] Auch die Tübinger Studie zeigt, dass nur 22 Prozent der Eltern, die die Fragebögen ausgefüllt haben, sich vorstellen können, „in der Kindergruppe von ihrer Religion zu erzählen, für 59% trifft dies gar nicht oder wenig zu."[699] Der Grund hierfür kann sein, dass sich viele muslimische Eltern nicht in der Lage sehen, ihr Kind im islamischen Glauben zu unterweisen, wie das Forschungsprojekt von Haci-Halil Uslucan zeigt. So trauten in Nordrhein-Westfalen 27,3 Prozent der befragten Eltern sich zu, ihren Kinder selbst den islamischen Glauben vermitteln zu können, während sich 70 Prozent dies nicht zutrauten.[700]

---

694 Karstadt, Lyn/Medd, Jo (2000): Children in the family and society. In: Drury, Rose/Miller, Linda/Campbell, Robin: Looking at Early Years Education and Care. Professional roles in early childhood. London: David Fulton Publishers, 35–40, 35.

695 In der Arbeit von Lisa Lischke-Eisinger stehen die Erzieherinnen und Erzieher als Professionelle im Bereich der Elementarerziehung im Mittelpunkt. Anhand von Interviews mit Erzieherinnen und Erziehern aus Kindergärten wird der Frage nachgegangen „wie die durch den Bildungsplan formulierten Anforderungen und Zielsetzungen in der Praxis gedeutet und erlebt werden und welche Herausforderungen sie für die einzelnen Erzieher/innen bedeuten." (Lischke, Eisinger, Lisa (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik. Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne. Wiesbaden: Springer VS, 17).

696 Lischke-Eisinger, Lisa (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik, 384.

697 Ebd.

698 Vgl. Gruppendiskussion mit Pädagoginnen im Kindergarten in katholischer Trägerschaft, 230–237.

699 Braun, Anne u. a. (2011): Was Eltern erwarten und erfahren. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an!, 43–120, 101.

700 Vgl. Uslucan, Haci-Halil (2008): Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien. Im Auftrag: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin, 35.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1.4 Der Kindergarten als lernende Organisation

Jede Organisation, so auch jede elementare Bildungseinrichtung steht in vielfältigen Verflechtungen und wechselseitigen Abhängigkeiten mit der Umwelt.[701] Zugleich ist jede Organisation in sich eine lernende Organisation mit einer Eigendynamik, in der Entwicklungen und Veränderungen möglich sind, sofern die Organisationsmitglieder diesen gegenüber aufgeschlossen sind. Burkard Sievers betont, dass

> „sich Organisationen letztlich nur dann im Sinne einer Organisationsentwicklung erfolgreich verändern lassen, wenn auch die Rollen von Organisationsmitgliedern in eine solche Veränderung einbezogen werden. Da Rollen aber – wie gesagt – den Schnittpunkt beziehungsweise das Bindeglied zwischen personalen und sozialen Systemen bilden, kann eine Veränderung von Rollen nur über entsprechende gleichzeitige Veränderungs- beziehungsweise Lernprozesse der daran beteiligten personalen und sozialen Systeme beziehungsweise Personen und Organisationen geschehen.“[702]

Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffs Organisationsentwicklung[703] existiert nicht.[704] Für Edgar Schein ist Organisationsentwicklung „vor allem eine Philosophie, eine Perspektive und eine Einstellung gegenüber menschlichen Systemen und menschlichen Problemen“[705] und zugleich wissenschaftlich, indem die Prozesse betont werden. Burkard Sievers hebt die Bedeutung des Lernens der Organisation bei der Organisationsentwicklung hervor.

> „Organisationsentwicklung kann als eine Strategie oder ein Programm zur Initiierung, Steuerung und Garantierung komplexer Lernprozesse der Systemveränderung und -entwicklung verstanden werden. […] Organisationsentwicklung ist eine Strategie, durch die über die Organisation von Lernen ein Lernen der Organisation intendiert wird.“[706]

---

701 Vgl. Kapitel „Der Kindergarten als gesellschaftlicher Raum“ (Teil VI, 1.2) und Kapitel „Familie und familiäres Umfeld“ (Teil VI, 1.3).

702 Sievers, Burkard (2000): Organisationsentwicklung als Lernprozeß personaler und sozialer Systeme – oder: Wie läßt sich OE denken? In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta, 33–49, 42.

703 Zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sichtweisen auf Organisationsentwicklung vgl. Cummings, Thomas G. (Hg.) (2008): Handbook of Organization Development. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

704 Trebesch, Karsten (2000): 50 Definitionen der Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung, 50–62, 53.

705 Schein, Edgar H. (2000): Organisationsentwicklung: Wissenschaft, Technologie oder Philosophie?. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung, 19–32, 31.

706 Sievers, Burkard (2000): Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung, 33–49, 48.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lernprozesse lassen sich nur erreichen, wenn die „Mitglieder als Personen“ und „die Organisation als System“ einbezogen werden.[707] „Organisiertes Lernen erstreckt sich sowohl auf individuelle Verhaltensänderungen aufseiten der personalen Systeme der Mitglieder als auch auf das soziale System der Organisation.“[708] Wenn sich organisierte Lernprozesse

> „auch auf die Organisation als soziales System und dessen Strukturen, Prozesse und Subsysteme beziehen, insofern also der Prozeß organisierten Lernens auf das Lernen der Organisation ausgerichtet ist, kann ein solches Lernen als Optimierung des Problemlösepotentials von Organisationen verstanden werden.“[709]

Das wichtigste Ziel der Organisationsentwicklung ist nach Gerhard Fatzer, „Organisationen lernfähig zu machen oder entsprechend blockierte Ressourcen freizumachen.“[710] Transformation der Organisation ist ein Hauptziel der Organisationsentwicklung. Folgende Grundprinzipien führt Fatzer an: doppelte Zielsetzung (Leistungsfähigkeit, Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens), langfristig, partizipativ, prozessorientiertes Vorgehen, Diagnose, rollende Planung, Rückkoppelung, Konfliktbearbeitung und Ganzheitlichkeit.[711]

> „Learning is the detection and correction of error. An error is any mismatch between our attentions and what actually happens. […] Behind this view of learning is a view of human nature and organizations. Human beings design their intentions and their actions. They are designing systems. Organizations design their strategies and they design the implementation of the strategy.“[712]

1.5 Organisationskultur – Kindergartenkultur

Organisationsentwicklung ist an der Idee des Lernens, der Innovation, der Anpassung und Veränderung als Antwort auf die sich ständig verändernden technologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen orientiert. Als eine stabilisierende Kraft in menschlichen Systemen ist Kultur eine der schwierigsten Aspekte, die es zu stande zu bringen gilt. Die Herausforderung ist die Konzeptualisierung einer Kultur, in

707 Vgl. ebd., 44.
708 Ebd., 45.
709 Ebd.
710 Fatzer, Gerhard (1993): Organisationsentwicklung als Beitrag für die lernfähige Organisation. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 125–127, 125.
711 Fatzer, Gerhard (1993): Einleitung. Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft, 13–34, 23.
712 Argyris, Chris (^{2}1999): On Organizational Learning. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing [1992], 165.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Innovation, Lernen, Anpassung und Veränderung stabile Elemente sind.[713] Schein definiert die Kultur einer Gruppe als geteilte Basisannahmen, die die Gruppe bei der Lösung von Problemen gelernt hat.

> „A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems."[714]

Edgar Schein unterscheidet mehrere Ebenen, auf denen eine Kultur analysiert werden kann: die Ebene der Artefakte, die Ebene der Werte und die Ebene der Basisannahmen. Die sich an der Oberfläche befindenden Artefakte inkludieren alle Phänomene, die sicht-, hör- und fühlbar sind, wenn man einer neuen Gruppe mit einer unbekannten Kultur begegnet.[715] Diese Artefakte verweisen auf einen Wert oder einen Glauben, der, sofern dieser von den Mitgliedern geteilt wird, als „shared value" oder „belief" bezeichnet werden kann und auf dahinterliegende Basisannahmen (basic assumptions) schließen lässt.[716] Die „Werte des Gründers" oder der Gründerin werden „zur Basis der Unternehmenskultur […] – wenn denn das Unternehmen erfolgreich ist. Um eine Unternehmenskultur zu verstehen, ist es also am besten, die Geschichte und die persönlichen Werte des Unternehmensgründers in den Blick zu nehmen."[717] Die Grundannahmen sind häufig implizit und steuern als übergreifende Normen, die nicht formal weitergegeben werden, das Verhalten der Organisationsmitglieder.[718]

> „Basic assumptions, like theories-in-use, tend to be those we neither confront nor debate and hence are extremely difficult to change. To learn something new in this realm requires us to resurrect, reexamine, and possibly change some of the more stable portions of our cognitive structure […]."[719]

Ein solches Lernen ist schwierig, weil die nochmalige Überprüfung der Basisannahmen die kognitive und interpersonale Welt destabilisiert und Basisängste auslöst.[720]

---

713 Vgl. Schein, Edgar. H. ([2]1992): Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, xiv.
714 Ebd., 12.
715 Ebd., 17.
716 Ebd., 19.
717 Schein, Edgar H. (2009): Führung und Veränderungsmanagement. Bergisch Gladbach: Andreas Kohlhage, 27.
718 Vgl. Kauffeld, Simone/Ebner, Katharina ([5]2014): Organisationsentwicklung. In: Schuler, Heinz/Moser, Klaus (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber [5]2014, 457–507, 465.
719 Schein, Edgar. H. (1992): Organizational Culture and Leadership, 22.
720 Vgl. ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Die Kultur einer Organisation und ihre sichtbaren wie auch unbewussten Facetten haben großen Einfluss auf die Angehörigen der Organisation: Sie dienen als Verhaltensmaßstab, geben Orientierung und stiften letztlich Identität. Die Kultur wird von Angehörigen einer Organisation gelebt – auch wenn sie ihnen nicht in allen Facetten bewusst ist […].“[721]

Der Inhalt der Organisationskultur reflektiert die Probleme, die jede Gruppe betreffen, „dealing with its external environment […] and managing its internal integration […]“.[722]

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse zur Organisationskultur ist anzunehmen, dass die Kultur, die im Kindergarten anzutreffen ist, das Verhalten der im Kindergarten Beteiligten beeinflusst. Aufgrund der sichtbaren Artefakte und der bewussten Werte kann auf die nicht bewusst reflektierten Grundannahmen geschlossen werden. So könnte im Kindergarten, in dem die Kinder und die Eltern der kleineren Religionen nichts über ihre eigene Religion aussagen, sich den Ausdrucksformen der größeren, dominanten Religion anpassen und versuchen, nicht aufzufallen,[723] keine Kultur der Anerkennung religiöser Differenz, die sich in sichtbaren Artefakten und bewussten Werten ausdrückt und auf die nicht bewussten Grundannahmen schließen lässt, entwickelt sein. Wird das Thema religiöse Differenz von den Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen ausgespart,[724] kann von diesem sichtbaren Artefakt auf die nicht bewusst reflektierte Grundannahme geschlossen werden, dass religiöser Differenz im Kindergarten wenig Bedeutung zukommt. Für Kinder und Eltern ist die Barriere höher, religiöse Differenz zu thematisieren, wenn religiöse Differenz in der Kultur der Organisation keine Rolle spielt und nicht thematisiert wird sowie die Bedeutung und die Chance religiöser Differenz weder in den Artefakten, den Werten noch in den nicht bewussten Grundannahmen verankert ist, sondern diese ausschließlich als Problem erlebt wird. Schließt die Kultur des Kindergartens die positive Sicht und den Umgang mit religiöser Differenz aus, liegt es an den Kindern, sich in einer solchen Kultur ein- und zurechtzufinden. In dieser Untersuchung schweigen die Kinder der kleineren Religionen über ihre eigene Religion oder ihre eigenen religiösen Ausdrucksformen.[725] Eine ähnliche Tendenz zeigt sich im Forschungsprojekt von Julia Ipgrave[726], in der dreizehn- bis siebzehnjährige Schülerinnen auf die Hänseleien von Mitschülerinnen und Mitschülern mit Schweigen über ihre Religion oder ihre religi-

721 Kauffeld, Simone/Ebner, Katharina (2014): Organisationsentwicklung. In: Schuler, Heinz/Moser, Klaus (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie, 457–507, 466.

722 Schein, Edgar. H. (1992): Organizational Culture and Leadership, 49.

723 Vgl. Kapitel „Zusammenschau der beiden selektiven Kodes“ (Teil V, 4.3).

724 Vgl. Kapitel „Dominanz einer Religion“ (Teil V, 4.1.4).

725 Vgl. Kapitel „Zugehörigkeitsstreben der Kinder“ (Teil V, 4.2.4).

726 Vgl. Ipgrave, Julia (2014): Relationships between local patterns of religious practice and young people’s attitudes to the religiosity of their peers. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, 13–25.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ösen Gewohnheiten reagierten. Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht aus der Schule ausgeschlossen, aber ihre Religion, ein für sie bedeutender Bereich in ihrem Leben, kam im Schulalltag nicht vor.[727] Religiöse Kinder fühlen sich manchmal nicht in der Lage, die Bedeutung ihres Glaubens in der Schule zu kommunizieren.

> „In one school participating in a recent Warwick project, for example, it was noticed that the evangelical Christian students did not talk about their religion in class. Their teachers observed that ‚they generally keep their head down' or ‚we try to give them a chance to say their piece in lessons [but] they're usually quiet.'"[728]

Versucht eine Organisation, religiöse Differenz anzuerkennen, kann es für Kinder und Eltern einfacher sein, ihre eigene Religion und religiösen Ausdrucksformen zu thematisieren, sofern sie das möchten. Deutlich wird die Bedeutung der Organisationskultur auch in einem Gespräch mit Hopi-Kindern, das von Robert Coles[729] aufgezeichnet wurde. Dieser führte Gespräche mit Hopi-Kindern an einer Schule, wobei die Kinder bei diesen „nicht mit dem Herzen" dabei waren. Er bekam den Hinweis einer Hopi-Mutter, dass die Kinder durch seine längere Anwesenheit noch weniger bereit sein werden, Antworten zu geben und die Kinder in der Schule niemals darüber reden würden, „was in ihrem privaten Bereich läuft. Hier lernen sie Lesen und Schreiben und Rechnen, aber das ist alles. Das, wonach Sie sie fragen, sind Gedanken, die sie draußen lassen, wenn sie hier hereinkommen."[730] Daraufhin besuchte er die Kinder in ihrem Zuhause, wo die Kinder nach ein bis zwei Monaten einen anderen Eindruck machten, sie lächelten, begannen Gespräche und zeigten ihm Plätze, die ihnen wichtig waren.[731]

> „Zum Beispiel hörte ich schließlich (im Jahre 1975) folgendes von einem Hopi-Mädchen, die ich schon fast zwei Jahre kannte: ‚Der Himmel sieht uns und hört uns zu. Er spricht mit uns, und er hofft, daß wir bereit sind zu antworten. Eine von den Lehrerinnen hat uns erzählt, daß im Himmel der Gott der ‚Anglos' wohnt. Sie hat uns gefragt, wo unser Gott lebt. Ich sagte: Ich weiß es nicht. Ich hab' die Wahrheit gesagt! Unser Gott ist der Himmel und lebt überall, wo der Himmel ist. Unser Gott ist auch die Sonne und der Mond. Und unser Gott ist unser Volk [das der Hopi], solange wir hier bleiben [auf dem geweihten Land]. Hier ist der Ort, wo wir sein sollen, und wenn

727 Vgl. ebd., 18.

728 Ipgrave, Julia (2013): The Language of Interfaith Encounter. *Religion & Education 40*(1), 35–49, 47.

729 Robert Coles führte Gespräche mit Kindern aus verschiedenen Ländern, wobei die Kinder mindestens in die Grundschule, aber noch nicht in die High School gingen. Diese religiösen Zeugnisse von großteils acht- bis zwölfjährigen und einigen sechs- oder dreizehnjährigen Kindern wurden von ihm über dreißig Jahre gesammelt und in seinem Werk „Wird Gott naß, wenn es regnet" beschrieben (vgl. Coles, Robert (1992): Wird Gott naß, wenn es regnet).

730 Ebd., 321.

731 Vgl. ebd., 322.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wir fortgehen, verlieren wir Gott. *'Ob sie das auch der Lehrerin erklärt habe?' ,Nein.' ,Warum nicht?' ,Weil –. Ja, sie denkt, Gott ist eine Person. Wenn ich es ihr gesagt hätte, hätte sie wieder mal so komisch gelächelt.'* ‚Inwiefern komisch?' ‚Wenn sie so lächelt, dann heißt das, daß wir zwar niedlich sind, aber dumm. Daß wir anders sind und alles falsch sehen.'[…]."[732]

In diesen Situationen wird deutlich, dass dieses Hopi-Mädchen, das was es sich denkt, aus der Schule ausklammert und erst zu Hause erzählt, was es beschäftigt. Die Kultur der Schule, die dem Kind im Artefakt des „komischen Lächelns" deutlich wird und das davon ausgehend auf den dahinterliegenden Wert und dessen Basisannahmen („wir sind zwar niedlich, aber dumm", „dass wir anders sind und alles falsch sehen", „die wollen nicht hören, was wir sagen") schließt. In einer Organisation, in der das Kind genau davon ausgeht, ist es nicht verwunderlich, wenn es nichts erzählt, was es beschäftigt.

Es stellt sich somit die Frage, welche Maßnahmen positive Veränderungen bewirken können, damit sich jedes Kind in der je eigenen Individualität im Kindergarten anerkannt fühlt und diesen als eine Organisation erfährt, in welcher den Themen, die es beschäftigen, ein anerkannter Raum zukommt. Unter Berücksichtigung der Bedeutung der Organisation und der Organisationskultur scheint die Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen notwendig zu sein, um zu einer Organisation und einer Organisationskultur beizutragen, die einen Raum der Anerkennung religiöser Differenz eröffnet.

2. Plädoyer: Entwicklung einer Kultur der Anerkennung religiöser Differenz

In den Kindergärten zeigt sich aufgrund der Dominanz der jeweils größeren Religion eine organisationale Benachteiligung der Kinder der kleineren Religionen. Dem gilt es entgegenzuwirken und den Kindern einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem die Kinder ihre Religion oder ihre religiösen Einstellungen thematisieren können. Das Vorgehen in den Kindergärten, in denen die jeweils größere Religion bevorzugt wird, kann als Diskriminierung[733] gesehen werden, da Kinder der größeren Religionen verglichen mit den Kindern der kleineren Religionen unterschiedliche Möglichkeiten der Zugehörigkeit und der religiösen Bildung zur Verfügung gestellt werden. Dieser

732 Ebd., 322f. Hervorhebungen durch die Autorin.

733 Nach dem Wiener Antidiskriminierungsgesetz ist unmittelbare und mittelbare Diskriminierung und Belästigung „von natürlichen Personen aus Gründen der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters, der sexuellen Orientierung, der Geschlechtsidentität und des Geschlechts, insbesondere auch auf Grund von Schwangerschaft und Elternschaft, sowie die Anstiftung einer Person zu solchen Diskriminierungen verboten. […]" (Gesetz zur Bekämpfung von Diskriminierung (Wiener Antidiskriminierungsgesetz), Paragraph 2, Magistrat der Stadt Wien: http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/i5000000.htm [21.07.2015]).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tatbestand ist alarmierend, da Kinder ein Anrecht darauf haben, nicht diskriminiert zu werden. Anschluss findet dies auch in der Inklusionsdebatte.[734]

Im Folgenden werden angesichts der Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung, Überlegungen angestellt, wie die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung und somit die gesamte Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen gefördert werden kann, sodass diese den Kindern und ihrer religiösen Differenz bestmöglich gerecht werden kann. Die Kultur der Organisation und die Thematisierung religiöser Differenz durch die Kinder scheinen in Zusammenhang zu stehen, weshalb die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung der Menschen mit ihrer Religionszugehörigkeit und ihrer religiösen Differenz die Basis für einen gleichberechtigten Umgang darstellt und die Grundlage bilden kann, damit sich Kinder der kleineren Religionen auch in ihrer religiösen Differenz dem Kindergarten zugehörig fühlen und sie religiöse Differenz, sofern sie diese beschäftigt, thematisieren können.[735]

Um eine Kultur der Anerkennung in elementaren Bildungseinrichtungen zu verwirklichen, bedarf es der Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen, die an Schulentwicklungsprozesse[736] anschließt. Im Bereich der Schulentwicklung kann zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personaler Entwicklung unterschieden werden.[737] Diese Dreiteilung wird auf elementare Bildungseinrichtungen übertragen, wobei die Begrifflichkeiten „Organisationsentwicklung" und „Personalentwicklung" beibehalten werden und anstelle des Begriffes „Unterrichtsentwicklung" der Begriff „Bildungsangebotsentwicklung" verwendet wird, da in elementaren Bildungseinrichtungen nicht von „Unterricht" gesprochen wird. Der Blick auf die Organisations-, Personal- und Bildungsangebotsentwicklung scheint für pädagogisches und religionspädagogisches Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen eine wichtige Basis zu sein, die in bisherigen Arbeiten im Bereich Elementarpädagogik zu wenig bedacht wurde.[738]

Ausgehend vom empirischen Befund werden unterteilt nach diesen drei Bereichen Überlegungen zum Prozess der Entwicklung einer Kultur der Anerkennung der Menschen jeglicher Religionszugehörigkeit und religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen angestellt.

Die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung kann jeweils in einem Kindergarten, der als lernende Organisation betrachtet wird, stattfinden. Allgemeine Patentre-

734 Vgl. Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI); Pithan, Annebelle/Schweiker, Wolfhard (Hg.) (2011): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut.

735 Vgl. Kapitel „Zusammenschau der beiden Kernkategorien" (Teil V, 4.3).

736 Vgl. Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Bucher, Herbert ([4]1998): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung [1990].

737 Vgl. Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus G./Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine ([4]2011): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel: Beltz [1998], 14.

738 Vgl. Kapitel „Forschungsergebnisse zum Umgang mit religiöser Differenz" (Teil II, 1).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zepte sind nicht möglich, da sich pädagogisches und religionspädagogisches Handeln dadurch auszeichnet, kontextsensibel zu agieren. Für die Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen gilt wie für Schulentwicklung: „Schulentwicklung ist immer ein Prozeß über eine längere Zeit. Zeit und Energie sind wichtige Faktoren, die bereits bei der Konzipierung berücksichtigt werden sollten."[739] Die drei Bereiche der Organisations-, Personal- und Bildungsangebotsentwicklung sind nicht klar voneinander abzugrenzen, die Bereiche bedingen und beeinflussen sich wechselseitig, sodass eine Veränderung auf einer Ebene auch zu einer Veränderung auf einer anderen Ebene beitragen kann, da diese systemisch miteinander verbunden sind.[740]

2.1 Organisationsentwicklung

2.1.1 Den Kindergarten als *safe space* entwickeln

> „[Children] will always need safe places for learning. They will always need launching pads from which to follow their curiosity into the larger world. And they will always need places to make the transition from their childhood homes to the larger society of peers and adults."[741]

Das Konzept des *safe space* ist entscheidend, um in Bildungseinrichtungen einen konstruktiven Umgang mit Differenz zu ermöglichen. Eine elementare Bildungseinrichtung, die sich bemüht, ein *safe space* zu sein, bietet eine Umwelt, um sich auszudrücken, Differenz zu erkunden, mitzuteilen, zu erzählen und zu hören, fördert dialogorientierte Wege des Lernens und kann zu Versöhnung abseits von Hass und Gewalt beitragen.

> „Organising a ‚safe space' can allow a school to:
> - provide a secure environment to foster self-expression;
> - explore differences outside a context of insecurity, fear and tension;
> - share, tell and listen without ready-made statements;
> - foster dialogue-oriented ways of learning;
> - begin a process of reconciliation free from hatred and violence."[742]

739 Schley, Wilfried (1998): Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 13–53, 27.

740 Vgl. Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus G./Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine (2011): Manual Schulentwicklung, 15–18.

741 Senge, Peter/Cambron McCabe, Nelda/Lucas, Timothy/Smith, Bryan/Dutton, Janis/Kleiner, Art (2012): Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who Cares About Education. New York: Crown Business, 4.

742 Schreiner, Peter (2007): A „safe space" to foster self-expression. In: Keast, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools. Strasbourg: Council of Europe Publishing CDED, 57–66, 58.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Das Konzept des *safe space* kann ein Prinzip für den Umgang mit Verschiedenheit, unter anderem mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen sein und kann zu einer Atmosphäre beitragen, in der Differenz thematisiert wird, ohne einander zu verletzen.

> „The concept of ‚safe space' is a guiding principle for intercultural activities in the classroom. It can create an atmosphere where differences can be expressed without hurting ‚the Other'. It means to provide space for equal participation, to foster self-expression, for sharing stories and for mediating conflicts."[743]

Bildungseinrichtungen können Orte, *safe spaces*, sein, in denen über Religionen gelernt und diese thematisiert werden können.

> „The school is a potentially ‚safe place' where respectful and intelligent dialogue about religious and worldview issues can be learned and experienced. […] The whole school culture needs to be modified through the co-operation of staff, pupils, and parents in order to define and justify ideals of mutual understanding and respect and to plan ways of approaching them."[744]

Organisationen kommt die wegweisende Verantwortung zu, gemeinsam mit allen Beteiligten Respekt für Diversität einzuüben. „Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung' jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage."[745] In Organisationen wie Schulen oder elementaren Bildungseinrichtungen können Kinder ermutigt werden, einander zu begegnen, voneinander zu lernen und Solidarität, Respekt für Diversität und demokratische Fähigkeiten einzuüben.

> „[The school] may be one of the most important institutions we have to help us build a democratic conversation about the future. A physical, local school where community members are encouraged to encounter each other and learn from each other is one of the last public spaces in which we can begin to build the intergenerational solidarity, respect for diversity and democratic capability needed to ensure fairness in the context of sociotechnical change. Moreover, the public educational institution may be the only resource we have to counter the inequalities and injustice of the informal learning landscape outside school."[746]

743 Ebd.

744 Schihalejev, Olga (2014): Contextuality of young people's attitudes and its implication for research on religion: a response to Julia Ipgrave. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society, 27–30, 29.

745 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 61.

746 Facer, Keri (2011): Learning Futures. Education, technology and social change. London: Routledge, 28.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auch die Studie von Avest und Miedema[747] verweist auf die Bedeutung der sicheren Lernumgebung, in der Kinder die Basisprinzipien des Zusammenlebens spüren können. „Remarkable in our empirical data is that both teachers in their subjective educational theories and independent of the denominational religious identity of the school, emphasize the need of a safe learning environment in order to learn to live together in a multi-ethnic and multi-religious society.“[748]

2.1.1.1 *Safe space* für Thematisierung von religiöser Differenz

Kommunikation ist ein Schlüsselfaktor der Organisationsentwicklung[749] und ihr kommt eine Schlüsselfunktion im Umgang mit religiöser Differenz zu.[750]

> „Kommunikation ist nichts Statisches, nichts, was einmal fertig sein wird, kein erreichbarer, zufriedenstellender Endzustand, kein erstellbares Paradies, das es nur noch zu verteidigen und zu erhalten gilt. Kommunikation ist immer im Fluß, ein offener Prozeß, durch viele Turbulenzen permanent in ihrem Bestand gefährdet.“[751]

Religiöse Differenz erhöht den Verständigungsbedarf über Religion und Religionen.[752] Menschen lernen einander im Dialog kennen. „Anderssein ist nicht bedrohlich, sondern weckt den Wunsch nach Kommunikation. Gerade weil die oder der Andere anders ist, brauchen wir Kommunikation.“[753] Der Kindergarten als Ort der Kommunikation impliziert die Möglichkeit für Gespräche zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern ohne konkrete Handlungsanweisungen oder Intentionen.[754] In vielen Situatio-

747 ter Avest, K.H. Ina/Miedema, Siebren (2010): Learn Young, Learn Fair. Interreligious Encounter and Learning in Dutch Kindergarten. In: Engebretson, Kath/de Souza, Marian/Durka, Gloria/Gearon, Liam (Hg.): International Handbook of Inter-religious Education. Part One. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, 513–527; ter Avest und Miedema geben Einblick in den Religionsunterricht in einer islamischen und protestantischen Volksschule in den Niederlanden, in welchem die Kinder vier und fünf Jahre alt waren.

748 Ebd., 522.

749 Doppler, Klaus (2000): Kommunikation als Schlüsselfaktor der Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten: Organisationsentwicklung, 281–307.

750 Vgl. Kapitel „Verbale Kommunikation über religiöse Differenz“ (Teil V, 4.1.3).

751 Doppler, Klaus (2000): Kommunikation als Schlüsselfaktor der Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten: Organisationsentwicklung, 281–307, 306.

752 Vgl. Jäggle, Martin (2007): Religiöse Pluralität in Europa. In: Bock, Irmgard u.a (Hg.): Europa als Projekt, 51–67, 57.

753 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 56. Annedore Prengel formuliert dies in Bezug auf Guzzoni, Ute (1981): Identität oder nicht: zur kritischen Theologie der Ontologie. Freiburg i. Br.: Alber, 343.

754 Singer und de Haan erkannten in ihrer Studie, dass nur wenige Pädagoginnen an Gesprächen der Kinder während der Mittagszeit oder während der Freispielzeit teilnahmen, sondern meistens mit einem einzelnen Kind sprachen, indem sie Anweisungen gaben

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nen im Kindergarten ist Kommunikation über religiöse Differenz, über Befürchtungen und Wünsche eine Chance, einander, sich selbst und die unterschiedlichen Religionen besser kennenzulernen und gemeinsam Gestaltungsformen im Kindergarten zu überlegen. Gespräche der Pädagoginnen und Pädagogen untereinander, mit der Leitung, mit den Eltern und mit den Kindern fördern einen offenen Umgang mit religiöser Differenz. Haben die im Kindergarten Tätigen unterschiedliche Religionszugehörigkeiten bietet sich im Kindergarten Kommunikation über deren unterschiedlichen religiösen Traditionen an.

> „Conflict theories have taught us that there is a need to create a space and atmosphere of safety and security if a constructive dialogue is to take place between those who are different from each other."[755]

Die vorliegende Studie verweist auf die Tendenz, ausschließlich die größere Religion, aber nicht die kleineren Religionen und religiöse Differenz zu thematisieren.[756] Mecheril und Plößer kommen in Auseinandersetzung mit sozialkonstruktivistischen[757] und dekonstruktiven[758] Ansätzen zu dem Schluss, dass die „in der Forschung zu Dif-

---

oder das Kind nach den Wünschen für das Essen fragten oder Spielzeuge anboten. Vgl. Singer, Elly/de Haan, Dorian (2011): Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. In: Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.): Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. London/New York: Routledge, 88–101, 96. Auch in der Studie führen die Pädagoginnen selten Gespräche mit den Kindern, die ohne bestimmten Auftrag oder Angebot verbunden sind.

755 Schreiner, Peter (2007): A „safe space" to foster self-expression. In: Keast, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education, 57–66, 58.

756 Vgl. Kapitel „Dominanz einer Religion" (Teil V, 4.1.4).

757 In der sozialkonstruktivistischen Sicht auf Differenz werden Differenzverhältnisse als sozial erzeugt verstanden. „In der sozialkonstruktivistischen Forschung geht es mithin nicht um die (An-)Erkennung differenzbedingter Unterschiede und Identitäten, sondern um die Erforschung solcher Prozesse, in denen durch Rückgriffe auf Differenzkategorien soziale Realitäten produziert werden." Pädagogische Organisationen und pädagogisch Handelnde können sich fragen, „inwiefern sie selber am ‚doing difference' beteiligt sind, welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie in ihrer täglichen und notwendig anerkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings etc. Differenz und damit Ungleichheit produzieren. […] Weil ‚doing difference' immer auch ‚doing inequality' bedeutet, gilt es schließlich zu überprüfen, welche Ressourcen den Subjekten (gerade auch auf solchen Identitätspositionen, die nicht die vorherrschenden und nicht die privilegierten sind) für ihre Darstellungsarbeit zur Verfügung stehen, bzw. wie die Pädagogik für deren Zugänglichmachung oder deren Aufwertung eintreten kann." (Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 200–202).

758 Die dekonstruktive Sicht auf Differenz interessiert sich stärker „für die politischen Effekte, die ein affirmierender, Differenzen bestätigender Umgang mit sich bringt. […] Dekonstruktive Strategien stellen damit die symbolische Ordnung selbst infrage; sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identi-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ferenzen und in den Pädagogiken der Differenz kritisierten Praxen der Ausblendung von Differenz“ deutlich machen, „dass die Berücksichtigung und Anerkennung von Differenz erforderlich ist.“[759]

> „Eine auf Differenz und Vielfalt bezogene Pädagogik hat es mit Dilemmata zu tun. Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: Die Anerkennung der anderen (z. B. die Anerkennung schwuler oder lesbischer Lebensformen) anerkennt sie als andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung (z. B. Heterosexismus) werden konnten, wodurch paradoxerweise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird. Anerkennung geht als Praxis der Identifikation zudem immer mit dem Problem der Festlegung einher; sie ist ein Medium der Selbst- und Fremd-Identifizierung, der ein Moment der klassifizierenden Gewalt innewohnt.“[760]

Dieses Dilemma

> „ist konstitutiv für den Zusammenhang von Differenz und Pädagogik. Insofern geht es mit Bezug auf das Verhältnis von Differenz und Pädagogik nicht um die Frage: ‚Differenz: ja oder nein‘, sondern um eine erfahrungsbezogene Reflexion darauf, wie Differenzen pädagogisch so thematisiert werden, dass als Konsequenz dieser Thematisierung weniger Macht über andere erforderlich ist.“[761]

Vor diesem Hintergrund und den Ergebnissen der Untersuchung, die verdeutlichen, dass religiöse Differenz im Kindergarten erkennbar sein kann,[762] stellt sich die Frage,

---

tätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden […].“ So ermöglichen dekonstruktive Strategien einerseits „die Infragestellung des binären Rahmens der Differenz, indem sie sowohl dessen Gewaltcharakter aufzeigen und den als anders, unnormal, unbestimmbar oder unlebbar geltenden Lebensformen ‚zu ihrem Recht‘ verhelfen. Andererseits drohen mit den Forderungen nach Vervielfältigung, Unbestimmbarkeit und Verflüssigung solche alltagsweltlichen Selbstverständnisse von Individuen negiert zu werden, die sich mit der Behauptung einer ihnen wesentlichen Identität als ‚Frau‘, ‚Schwuler‘ oder ‚Türke‘ nicht dem neuen fluiden Identitätsideal fügen.“ (Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 202–205).

759 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 205.

760 Ebd., 206.

761 Ebd.

762 Vgl. Kapitel „Erkennbare Elemente religiöser Differenz“ (TeilV, 4.1.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

welche Thematisierung einer Kultur der Anerkennung förderlich ist. Ausschließlich Differenz, die im Kindergarten erkennbar ist oder thematisiert wird, kann anerkannt werden. Religiöse Differenz wird in Organisationen gerne übersehen, was angesichts der Offenheit gegenüber kultureller Differenz seltsam ist[763] und Auswirkungen auf den Alltag in der Organisation haben kann. Wie in den Organisationen Differenz anerkannt wird, kann für das Kind Bedeutung für den eigenen Umgang mit Differenz gewinnen. Auch Kinder und Erwachsene, die einer Religion zugehören, sind in ihrer Religiosität different, was in unterschiedlichen Ausdrucksformen erkennbar werden kann. Kinder erfahren in ihrem Leben Differenz und dass sie nicht überall dazu gehören. Der Kindergarten bietet die Chance, diese Erfahrung im *safe space* zu machen und mit den Kindern gemeinsam aufzuarbeiten. „Unter einer Perspektive der Anerkennung von Differenz wird es somit erforderlich, für Strukturen einzutreten, in denen es Individuen möglich ist, ihren sozialen Subjekt-Status leben und auch verändern zu können."[764] Verankerung des Umgangs mit religiöser Differenz in der Organisation entlastet die Pädagoginnen und Pädagogen, auf denen die Verantwortung ruht, ob und wie im Kindergarten mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie diese erkennbar ist. Auch wenn im Kindergarten nie vollkommene Gerechtigkeit verwirklicht werden kann, gilt es, sich um diese zu bemühen und einen *safe space* zu entwickeln, in dem Kinder in ihrer Individualität und ihrer Differenz anerkannt werden und sie Themen, die sie beschäftigen, thematisieren können. „While most early childhood settings appear to be calm and friendly places on the surface, there may be a great deal of underlying inequality in practice, as both adults and children inevitably bring with them their own perceptions and prejudices to the setting and in their interactions with one other."[765] Eine Kultur der Anerkennung, „in der das Andere in seiner Andersheit bestehen bleiben kann und nicht sublim dem Eigenen gleichförmig gemacht wird"[766], wäre eine Zielperspektive.

> „Wenn die Haltung der Anerkennung von Getrenntheit und Einmaligkeit der Einzelpersonen das Klima einer Lerngruppe bestimmt, entsteht Gemeinsamkeit. Aus Subjektivität entsteht Intersubjektivität. Die Aufmerksamkeit einer jeden, eines jeden für die eigene Besonderheit weckt die Fähigkeit, auch der Besonderheit der Anderen gewahr zu werden. Gemeinsamkeit stellt sich her durch ‚Prozesse des Übergangs zwischen den Heterogenen.'"[767]

763 Vgl. Jäggle, Martin (2000): Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr? Grundsätzliche Vorbemerkungen und Einblick in ein Forschungsprojekt in Wien. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik, 119–138, 120.

764 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 198f.

765 Ang, Lynn (2010): Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision. *Early Years: An International Research Journal 30*(1), 41–52, 48f.

766 Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 59.

767 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 186.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Verankerung von Formen des Umgangs mit und der Thematisierung von religiöser Differenz in der Organisation beeinflusst eine Kultur, die von Offenheit und Anerkennung religiöser Differenz gegenüber geprägt ist. „Eine Handlung wird in einer spezifischen Umwelt vollzogen, innerhalb derer sich die Deutung der Handlungssituation vollzieht.“[768] Der jeweilige Kontext kann beeinflussen, welche Differenz und wie Kinder Differenz thematisieren.[769]

> „Unter einer pädagogischen Perspektive, die für die Anerkennung von Differenz und damit für die Handlungsfähigkeit anderer eintritt, ist also zu beachten, dass Handlungsfähigkeit auf soziale Kontexte angewiesen ist, die dem Handlungsvermögen der und des Einzelnen entsprechen.“[770]

Eine elementare Bildungseinrichtung als *safe space* kann ein Ort sein, in dem Kinder in ihrer Einmaligkeit und Differenz, auch religiösen Differenz, anerkannt sind und in dem religiöse Differenz thematisiert werden kann.

2.1.1.2 *Safe space* für kleinere Religionen

Die Anerkennung des kulturellen und religiösen Hintergrunds der Kinder ist für die Identitätsentwicklung der Kinder, sowohl der größeren als auch der kleineren Religionen, wichtig.

> „Two objectives of educational activities in school are to provide support for identity formation and to foster mutual understanding. This necessitates a clear recognition of the cultural and religious background of the pupils and students in school because this is an important part of an identity for both minorities and for the majority in a society.“[771]

Wie sich in der Untersuchung gezeigt hat, äußern sich die Kinder der kleineren Religionen im Unterschied zu Kindern der größeren Religionen nicht über ihre Religion oder ihre religiösen Ausdrucksformen[772] und ihrer Religion wird durch die Organisation des Kindergartens und im Verhalten der Pädagoginnen wenig Aufmerksamkeit

768 Collmar, Norbert (2004): Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 34.

769 So zeigt die Studie von Robert Jackson den Zusammenhang zwischen den Einstellungen der jungen Menschen im Vereinigten Königreich zu religiöser Vielfalt und den Orten. „Place makes a big difference to young people’s attitudes to religious diversity in the UK.“ Vgl. Religion and Society, http://www.religionandsociety.org.uk/uploads/docs/2012_12/1355390760_Jackson_Phase_2_Large_Grant.pdf [07.02.2014].

770 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 198.

771 Schreiner, Peter (2007): A „safe space“ to foster self-expression. In: Keast, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education, 57–66, 57.

772 Vgl. Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

geschenkt.[773] Dieses Schweigen der Kinder der kleineren Religionen über ihre Religion zeigt sich auch in anderen Forschungsprojekten. „In a classroom where the majority are Christian, there may be the tendency for those of other religions to fall silent, so these students need to be given an equal platform with their peers.“[774] Die Tendenz, eigene religiöse Einstellungen nicht offenzulegen, sondern diese privat zu halten, stellt auch Olga Schihalejev in ihrem Forschungsprojekt in Estland fest.[775] „Religiously affiliated students valued […] preferred mostly to use a code of conduct to keep their religious convictions private.“[776] Ebenso wird im Forschungsprojekt von Julia Ipgrave ein starker Kontrast zwischen Kontexten deutlich, in denen religiöses Ausdrucksverhalten von Interaktionen ferngehalten wird und welchen, in denen dieses wertgeschätzt wird und diesem erlaubt wird, einen Beitrag zum Leben in der Schule zu leisten. Dies wirkt sich nicht ausschließlich auf das persönliche Wohlbefinden, sondern auch auf das generelle Wohlbefinden der Schulgemeinschaften, die von der vollen Partizipation der Mitglieder profitieren, aus.

> „There is a sharp contrast between contexts where religious expression is stigmatised and excluded from teenage interaction and those where it is valued and permitted to contribute to the life of school. The issue is not just the personal well-being of individuals who might be marginalised or discriminated against (although that is of concern), but also the general well-being of school communities that seek to include and benefit from the full participation of all members.“[777]

Inklusion und Integration, nicht Assimilation werden gefordert. Religiöse Studierende sollten die Möglichkeit haben, ihre religiöse Perspektive zu thematisieren und diese nicht zu verstecken.

> „Cohesion and diversity require inclusion and integration, but not assimilation; as different members of society come together, they should retain the distinctions that constitute diversity. These distinctions run deeper that mere identity-signifiers (Sikh, Christian, Muslim), they entail strongly felt reasons and motivations. Therefore, ‚religious‘ students should not have to put aside their religious perspectives to engage with their peers and those peers have an obligation (in the interests of inclusion) to be responsive to them and their contributions.“[778]

---

773 Vgl. Kapitel „Dominanz einer Religion“ (Teil V, 4.1.4).

774 Engebretson, Kath (2009): In your shoes: inter-faith education for Australian religious educators. Ballan: Connor Court Publishing, 166.

775 Vgl. Schihalejev, Olga (2010): From Indifference to Dialogue? Estonian Young People, the School and Religious Diversity. Münster u. a.: Waxmann.

776 Ebd., 151.

777 Ipgrave, Julia (2014): Relationships between local patterns. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society, 13–25, 23.

778 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eine Gemeinschaft kann nur dann divers sein, wenn junge Menschen mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen ihre Erfahrungen mit ihren Kolleginnen und Kollegen teilen und mit ihrer Religiosität zum öffentlichen Diskurs beitragen.[779] Barbara Asbrand betont die Bedeutung der Tatsache, dass die eigene Religion in der Organisation vorkommen darf. „Für alle Kinder ist es von elementarer Bedeutung, und in besonderer Weise für die Kinder, die der Minderheit angehören, dass ihre Erfahrungen aus ihrem familiären Kontext und auch ihre Religiosität im Unterricht vorkommen."[780] Kinder haben Gemeinsamkeiten in anderen Bereichen, weshalb diese nicht auf der Ebene der Religion liegen müssen. „Die Gemeinsamkeiten der Kinder werden auf einer anderen Ebene als der Religion gesucht. Gemeinsamkeiten finden sich in ihrer individuellen Lebensgeschichte und den Beziehungen der Kinder zu ihrer Umwelt, während die Differenzen auf der Ebene der Religionen angesiedelt sind."[781]

Die differenten Lebensweisen gilt es bezogen auf Religion zu entdecken, ihnen eine Sprache zu geben und sie in ihrem Wert anzuerkennen.

> „Die Einsicht, dass das Ignorieren von Differenz (etwa der Schule) zur Produktion von Ungleichheit führt und Ungleichheiten bestätigt, befördert die Forderung nach Sensibilität für Differenzen und Heterogenität. Die Konjunktur von pädagogischen Anerkennungsforderungen ist unmittelbar mit dem Phänomen der Differenz verknüpft […]."[782]

Annedore Prengel hält in ihren zwölf formulierten Thesen zu Differenz[783] fest, dass Differenz nicht einfach da ist, sondern dass

> „die nicht zur dominierenden Kultur gehörenden Lebensformen […] zum Schweigen gebracht, verdrängt, ausgegrenzt, entwertet, ausgebeutet [sind]. Differente Lebensweisen sind darum immer neu zu entdecken, zur ihnen eigenen Sprache zu bringen und in ihrem Wert anzuerkennen."[784]

Kinder haben ein Recht darauf, ihre jeweilige Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen thematisieren zu dürfen und sich nicht an die Gewohnheiten der im jeweiligen Kontext dominierenden Religion assimilieren zu müssen.

---

779 Vgl. ebd., 24.

780 Asbrand, Barbara (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts in der Grundschule. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 172.

781 Ebd., 229.

782 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 197.

783 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 181–184. Für eine Zusammenfassung vgl. Kapitel 1.9. „Pluralität – Differenz" in der vorliegenden Studie.

784 Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt, 183.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Kinder [sind] mit unterschiedlichen religiösen Symbolen, Traditionen und Handlungsformen konfrontiert und haben ein Bedürfnis nach entsprechender Information bzw. nach Teilhabe. […] Wenn Kinder unterschiedlicher Weltreligionen in der Gruppe zusammenleben, so haben die Kinder ein Recht darauf, in ihrer jeweiligen Traditionszugehörigkeit wahrgenommen zu werden und davon erzählen zu dürfen."[785]

Dies ist klar davon abzugrenzen, Kinder zu zwingen, etwas von ihrer Religion zu erzählen oder sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten der jeweiligen Religion zu verstehen, die ständig über die eigene Religion gefragt werden.

> „Many children are excited to share their family religious or spiritual practices and traditions, and encouraging them can be easy. Others might not be as comfortable. Many children say they feel burdened or singled out by teachers who ask them many questions about their religion as a means to inform the group. Being from a Muslim family, for example, does not necessarily make the child a representative or spokesperson for the entire religion."[786]

Eine Kultur der Anerkennung im Kindergarten geht mit Strukturen im Kindergarten einher, innerhalb derer es möglich ist, die eigene Religion und religiöse Ausdrucksformen zu thematisieren. In der Beschäftigung mit verschiedenen Religionen und der Offenheit gegenüber der Thematisierung verschiedener Religionen, darf keiner Gruppe eine Andersheit zugeschrieben werden.

> „Based on theoretically informed reading of our ethnographic data, we suggest that some students and staff members are Otherised in the interreligious encounters in schools. We also argue that the conditions of dialogue are different for those who are constructed as Others. Finally, such Othering that is related to unproblematised notions about religion and dialogue works against the aims of togetherness and mutual learning of interreligious dialogue."[787]

Die Thematisierung religiöser Differenz darf nicht zu negativer Zuschreibung des Andersseins und damit Festschreibung einer Identität einer anderen Person führen.

> „Gerechtigkeit, so das Credo differenzsensibler Ansätze, kommt nicht zustande, wenn die Vielheit der Lebenslagen, Vermögen, Bedürfnisse und Identitäten nur mit einem einzigen Maßstab gemessen werde. […] am Maßstab der Mehrheit beurteilt wird das ‚Anders-Sein' der Minderheiten, ihre sprachlichen und kulturellen Lebensformen zu einem Mangel."[788]

---

785 Habringer-Hagleitner, Silvia (2006): Zusammenleben im Kindergarten, 337.

786 Follari, Lissanna (2015): Valuing Diversity in Early Childhood Education. Boston u. a.: Pearson Education, 175.

787 Riitaoja, Anna-Leena/Dervin, Fred (2014): Interreligious dialogue in schools: beyond asymmetry and categorisation? *Language and Intercultural Communicatio*n *14*(1), 76–90, 77.

788 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 199.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Differenz kann herangezogen werden, um andere Kinder abzuwerten oder auszugrenzen, wobei jedes Merkmal des Kindes zu Abwertung und Ausgrenzung führen kann.[789] Möglicherweise erfahren Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen,

> „that certain ways of being (symbolised through appearance, clothes, possessions, activities etc.) are favoured over others, that certain language groups are more valued than others, that certain family compositions are more ‚normal' than others or that certain expectations of a ‚polite attitude' are more appreciated than others."[790]

Dies kann insbesondere dann schwierig werden, wenn eine Gruppe – bewusst oder unbewusst, offen oder verhalten – nicht akzeptiert wird. Kinder der kleineren Religion erzählen oftmals von negativen Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit erleben.[791] „While some children are valued and sought after the ways their religion is different from the majority of the class, many more children share stories of feeling marginalized and made fun of because of foods, dress, prayers or modesty values which set them apart from other children."[792] Werden Kinder in bestimmten Bereichen diskriminiert, kann dies auf die Entwicklung des Kindes negative Auswirkungen haben.[793] „Action directed at changing discriminative attitudes and promoting positive self-identity in minorities must be directed at all institutions that make up our society. Child care centres may be especially important as it is during the preschool years when attitudes towards outgroup members first form."[794] Zwei grundlegende Dimensionen sozialer Anerkennung sind die Selbst- und die Fremdanerkennung, wobei sich Selbstanerkennung „nur in Strukturen der Anerkennung durch andere entwickeln" kann.[795] Es bedarf der Anerkennung der Einmaligkeit der Einzelpersonen.

> „Wenn die Anerkennung und das Erkennen des Anderen ein notwendiger Pol für die Selbsterkenntnis des Subjekts und das Anerkanntsein im sozialen Leben sind, wenn die Zusage auf eigene Identität notwendigerweise über die ‚unbedingte Solidarität' mit dem bzw. der anderen laufen muss, dann kann ein Abschluss anderen gegenüber in keiner Weise philosophisch oder theologisch gerechtfertigt werden. Dann ist eine solche, womöglich machtförmige Abgrenzung gegen andere kein Modell für Identifikationsprozesse. Und dann bildet die Pluralität religiöser Positionen eine Chance,

789 Vgl. Wagner, Petra (2010): Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten, 56–71, 58.

790 Vgl. Woodhead, Martin (2008): Identity at birth. In: Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.): Developing Positive Identities, 4.

791 Abo-Zena, Mona M. (2012): Faith from the fringes: Religious minorities in school. *Kappanmagazin 93*(4), 15–19.

792 Follari, Lissanna (2015): Valuing Diversity in Early Childhood Education, 176.

793 Vgl. Resilienzforschung.

794 Perlman, Michal/Kankesan, Tharsni/Zhang, Jing (2010): Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care 180*(6), 753–766.

795 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 198.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> andere als Menschen in ihrem Anderssein wahrzunehmen und sich auf einen Weg der wechselseitigen Anerkennung zu begeben."[796]

Wenn die Religion der Kinder und die sich daraus ergebende religiöse Differenz im Kindergarten keinen Platz hat, hat – falls ihnen diese wichtig ist – ein Teil von ihnen keinen Platz.

Zugehörigkeitsmerkmale werden „über soziale Differenzbildung hergestellt", weshalb Zugehörigkeiten immer auch auszuhandeln sind.[797] Neben den Kriterien der Zugehörigkeit wird zudem ausgehandelt, „welche Folgen es jeweils hat, wenn jemand als zugehörig gilt oder als nicht-zugehörig ausgegrenzt wird", was „unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven für die Lebensgestaltung" mit sich bringen kann.[798] Welche Rolle die Frage der Zugehörigkeit spielt, unterscheidet sich je nachdem, ob sich eine Person als zugehörig erfährt oder nicht.

> „Auch wenn die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten für alle Menschen von Relevanz ist, gestaltet sich diese jeweils in ganz unterschiedlicher Weise – je nach (Zugehörigkeits-)Kontext und je nach gesellschaftlich-sozialer und biographischer Positionierung. Allerdings gilt: Für diejenigen, deren Zugehörigkeit als selbstverständlich angesehen wird, spielt die Frage der Zugehörigkeit eine andere Rolle als für diejenigen, deren Zugehörigkeit umstritten ist oder gar abgelehnt wird. So wird das Thema vor allem für diejenigen relevant, die als Andere kategorisiert und nicht als zugehörig anerkannt werden."[799]

Kindergärten bieten die Chance, *safe spaces* zu sein, in denen Kinder thematisieren können, was sie beschäftigt, und sie, unabhängig davon, ob sie sich der größeren oder der kleineren Gruppe zugehörig fühlen, anerkannt sind. Dies inkludiert, dass die eigene Religionszugehörigkeit nicht als Mangel erfahren wird, indem diese einzig in der Nichtteilnahme an bestimmten Angeboten erkennbar wird,[800] sondern die Entwicklung von Strukturen im Kindergarten, die es den Kindern ermöglichen, ihre Religionszugehörigkeit als Ressource zu erleben, die im Kindergarten thematisiert werden kann und einen Teil zum Zusammenleben im Kindergarten beitragen kann.

---

796 Gutmann, Hans-Martin/Weiße, Wolfram (2010): Einleitung. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance?, 7–14, 9.

797 Vgl. Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–23, 7.

798 Ebd.

799 Ebd., 8.

800 Vgl. Kapitel „Frage der Zugehörigkeit" (Teil V, Kapitel 4.2.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.1.1.3 *Safe space* für Partizipation der Kinder

In der Untersuchung zeigt sich die Tendenz, die Perspektive der Kinder im Unterschied zu den Herausforderungen, die sich im Kindergartenalltag ergeben, nicht zu berücksichtigen und dieser Perspektive bei den konzeptuellen Überlegungen keine Beachtung zu schenken. Der Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten ist nicht davon beeinflusst, was Kinder in Bezug auf religiöse Differenz benötigen, sondern der Blick gilt vorerst den Herausforderungen, die sich aufgrund religiöser Differenz ergeben können, und es wird versucht, diesen auszuweichen.[801]

Kinder beziehen zu Themen, die sie betreffen, Stellung, werden gerne nach ihrer Meinung gefragt und beschäftigen sich mit Fragen, die über das Immanente hinausweisen, was Ergebnisse mehrerer Studien verdeutlichen. So richten Jan W. van Deth, Simone Abendschön, Julia Rathke und Meike Vollmar[802] ihren Forschungsfokus auf junge Kinder und deren politischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen.[803] Aus den Interviews[804] ging hervor, dass bereits die jungen Grundschulkinder über politische Kenntnisse, Fähigkeiten und Orientierungen verfügen und begeistert sind, wenn ihre Meinungen von Interesse sind.[805] Ob Themen bekannt sind, ist kaum von Alter und Geschlecht beeinflusst.[806] Kinder unterscheiden sich in der Einschätzung von religiösen Ausdrucks- und Handlungsformen und haben darauf bezogen unterschiedliches Wissen.[807] Auch die Untersuchung von Lena Haug, in der 230 Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren Bilder zu ihren Zukunftsvorstellungen malten, zeigt, dass sich Kinder

801 Vgl. Kapitel „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.1).

802 van Deth, Jan W./Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

803 Die enge Verwobenheit von religiösen und politischen Fragen nimmt in der Religionspädagogik einen wichtigen Stellenwert ein.

804 Nach Expertengesprächen wurden Tiefeninterviews mit 21 sechs- bis siebenjährigen Kindern geführt, die sich am Ende des letzten Kindergartenjahres oder am Ende des letzten Schuljahres befanden. Im Anschluss daran wurde ein Kinderfragebogen entwickelt, der Kindern in 17 ausgewählten Mannheimer Grundschulen vorgelegt wurde. Im September/Oktober 2004 wurden 744 Kinder befragt, im Juni und Juli wurden 725 Kinder befragt. 634 Kinder füllten beide Fragebögen gültig aus.

805 Vgl. van Deth, Jan W. u. a. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, 22.

806 Vgl. ebd., 210.

807 Ebd., 175. In Bezug auf religiöse Praxis wie Kirchgang oder Moscheebesuch sind die Meinungen der Kinder ambivalent, ob dies als gute Bürgerschaft belohnt werden soll. Politische Themen und Probleme, zu denen Themen wie Kopftuchtragen und Migration gehören, sind besonders Kindern türkischer Herkunft und Kindern aus sozialökonomisch schwächerem Umfeld weniger bekannt als Kindern anderer Herkunft oder aus anderem Umfeld.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zu politischen Themen Gedanken machen.[808] In weiteren Untersuchungen, in denen Kinder zu Werten der Gesellschaft gefragt wurden, geben Kinder ihren Meinungen dazu Ausdruck.[809] In Bezug auf religiöse Differenz liegen unterschiedliche religiöse Orientierungsrahmen bei den Kindern vor, was sich in unterschiedlichem Wissen über Religion und religiöse Differenz ausdrückt.[810] Während manche Kinder viel über ihre eigene Religion wissen, erzählen andere Kinder nichts über ihre eigene Religion. In der Studie „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden" antworten Kinder auf die gestellten Fragen nach den Unterschieden in der christlichen Konfession, sprechen allerdings nicht über Unterschiede zwischen Religionen, woraus Schweitzer einen deutlich begrenzten religiösen Orientierungsrahmen der Kinder ableitet, was aber nicht bedeutet, dass religiöse Zugehörigkeiten kein Gegenstand des kindlichen Nachdenkens sind oder werden können. Er benennt, dass Differenzwahrnehmung im Kindesalter unter anderen Voraussetzungen als im Religionsunterricht in Baden-Württemberg möglicherweise auch weiter reichen könnte,[811] wofür Beobachtungen im Hamburger Grundschulunterricht sprechen.[812] Der religiöse Orientierungsrahmen der Kinder im Kindergarten ist neben der religiösen Bildung der Kinder im Kindergarten von familiären Kontexten abhängig. Es kann weder Sinn von religiöser Bildung sein, Kinder mit Themen zu belangen, die sie in ihrer derzeitigen Lebensphase nicht interessieren, noch Kindern Themen vorzuenthalten, die sie beschäftigen.

Die Stimme der Kinder im Kindergartenalter bei Fragen zu beachten, die die Kinder selbst betreffen, kann zu einer Kultur der Anerkennung beitragen.

> „Listening to young children offers children opportunities to participate in decision-making while at the same time learning a range of decision-making skills. They are not only expressing their perspectives of their experiences, but also learning how to listen respectfully to the views of others and to negotiate a way forward with those who hold competing or alternative views."[813]

---

808 Haug, Lena (2011): Junge StaatsbürgerInnen.

809 Vgl. World Vision Kinderstudie 2013, http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie- 2013.php; LBS-Gruppe: LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016: So sehen wir das! Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland; Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/TNS Infratest Sozialforschung (2010): Jugend 2010–16. Hamburg: Deutsche Shell Holding GmbH.

810 Vgl. Kapitel „Relevanz von religiöser Differenz" (Teil V, 4.2.1).

811 Schweitzer, Friedrich (2009): Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenz wahrnehmen. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen", 39–49, 45.

812 Vgl. beispielsweise Jessen, Silke (2003): „Man redet viel über Gott und so …" Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht. Münster u. a.: Waxmann.

813 Lancaster, Penny Y. ([5]2010): Listening to young children: enabling children to be seen and heard. In: Pugh, Gillian/Duffy, Bernadette (Hg.): Contemporary Issues in the Early Years. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Contemporary Issues in the Early Years [1992], 79–94, 80.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Elisabeth Neurath betont die eigenen Perspektiven der Kinder, „die das große Ganze des interreligiösen Dialoges voranbringen“ können.[814]

Scheilke stellt die Frage, „ob Kinder erst einen pädagogischen Schonraum brauchen, in dem sie ihre Identität entwickeln, bevor sie mit einem spannungsreichen Pluralismus konfrontiert werden dürfen?“[815] Einerseits existieren Auffassungen, dass Kinder zuerst in der eigenen Tradition und Religion beheimatet und ihre Identität darin gefestigt sein soll, bevor sie anderen Religionen und Traditionen begegnen.[816] So gibt Rainer Möller zu bedenken, dass Kinder durch Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen überfordert werden können. Um dies zu vermeiden, schlägt er vor, zuerst einen Bezug zur eigenen Religion zu entwickeln, indem die Kinder an der religiösen Praxis der Gemeinschaft teilnehmen, bevor eine Beschäftigung mit Traditionen und Bräuchen anderer Religionen stattfinden soll. Erst in der späteren Kindheit und im Jugendalter sollte Information über andere Religionen hinzutreten.[817] Der Versuch des Fernhaltens der Kinder von anderen Religionen und das Nichtthematisieren anderer Religionen im Kindergarten werden teilweise mit Identifikationsprozessen und der Sorge, Kinder in ihrer Identitätsbildung zu verwirren, zu erklären versucht.

Andererseits werden dem Kennenlernen und dem frühen In-Dialog-Treten mit Menschen anderer Religionen und Traditionen und der Offenheit der Kinder Bedeutung zugemessen.[818] Betont wird, dass die Bestimmung von Identität Differenz impliziert.[819] „I have argued that identities are forged through the marking of difference: […] Iden-

814 Neurath, Elisabeth (2009): „Wer früher stirbt, ist länger tot?“ Was sich christliche und muslimische Kinder nach dem Tod erwarten. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“, 60–70, 69.

815 Scheilke, Christoph Th./Schreiner, Peter (Hg.) (1994): Schule in multikultureller und interreligiöser Situation. Münster: Comenius-Institut, 4.

816 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

817 Möller, Rainer (⁶2014): „Muss ich als Erzieherin auch religionspädagogisch qualifiziert sein?“ Berufsrolle und religiöse Identität. In: Möller, Rainer/Tschirch, Reinmar (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen. Stuttgart: Kohlhammer [2002], 13–60, 19.

818 Die Bedeutung des Dialogs wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren betont, wenn diese auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen. Für eine Diskussion ihrer Positionen vgl. beispielsweise Asbrand, Barbara (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, 152–170; Bernhardt, Reinhold (2005): Pluralistische Theologie der Religionen. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 168–178.

819 „An diese seit alters bekannte Einsicht, dass die Bestimmung von Identität die von Differenz impliziert, erneut nachhaltig erinnert zu haben, ist zum einen auf theoretischer Seite den häufig als postmodern firmierenden philosophischen u. ä. Ansätzen (wie z. B. von J.-F. Lyotard, J. Derrida und M. Foucault) zu verdanken und zum anderen in praktisch-politischer Hinsicht den verschiedenen Emanzipationsbewegungen (wie z. B. die Antiapartheitsbewegung, die feministische Bewegung, die Schwulen- und Lesbie-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tity, then, is not the opposite of, but *depends on*, difference."[820] Die Individuen werden nicht auf eine „vorgegebene, inhaltliche Identität festgelegt", sondern sie beteiligen *sich* „an einem Bewußtseins- und Willensbildungsprozess einer gemeinsam erst zu entwickelnden Identität",[821] die im Leben niemals abgeschlossen ist. Die Befürchtung, dass eine zu frühe Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen, die religiöse Identitätsbildung der Kinder gefährden könnte oder die Kinder überfordert, kann anhand der in dieser Untersuchung gewonnenen Daten entkräftet werden. Kinder scheinen durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen nicht verwirrt zu werden, sondern sie können zwischen „meinem" und „deinem" unterscheiden. Während der Datenerhebung zeigten sich Kinder in keiner Situation durch die Existenz anderer Religionen irritiert.[822] Entweder wird die Existenz verschiedener Religionen von den Kindern nicht thematisiert und wenn sie diese thematisieren, bevorzugt im Kindergarten in islamischer Trägerschaft, ist die Neugierde dem anderen gegenüber und der Wunsch, mehr über die andere Religion zu wissen, leitend. Eine eindeutige religiöse Identitätszuschreibung kann nicht erfolgen,[823] da Identität nie abgeschlossen ist und es niemandem zusteht, eine andere Person auf eine (religiöse) Identität festzulegen. Identität hat sowohl mit „subjekthaften wie mit sozialen, mit psychischen wie intersubjektiven Aspekten zu tun."[824]

Der Kindergarten als *safe space*, indem die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung durch die Perspektive der Kinder ergänzt wird, kann dazu beitragen, dass religiöse Differenz nicht ausschließlich als Herausforderung, sondern vermehrt als Chance, sowohl für die Gestaltung des Kindergartenalltags als auch für die (religiöse) Identitätsentwicklung, erlebt wird.

---

rinnen-Bewegung)." (Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie, 73).

820 Woodward, Kathryn (1997): Concepts of Identity and Difference. In: Woodward, Kathryn (Hg.): Identity and difference. London/Thousand Oaks/New Delhi/Milton Keynes: Sage Publications in association with The Open University, 7–61, 29.

821 Mette, Norbert/Steinkamp, Hermann (1983): Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, 44.

822 In einem Forschungsprojekt von Baumann diskutierten Jugendliche über religiöse Ideen oder Feste. Sie benannten das Fest Divali als das hinduistische Weihnachten, das Opferfest als das muslimische Ostern. Der Imam, Gyanni und der Pandit wurden als Priester bezeichnet. Vgl. Baumann, Gerd (1996): Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London. Cambridge: Cambridge University Press.

823 Asbrand, Barbara (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, 225.

824 Grümme, Bernhard (2012): Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie. Freiburg i. Br.: Herder.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.1.2 Entwicklung der jeweiligen Organisation unterstützen

2.1.2.1 Begleitung, Beratung und Supervision der Organisationsentwicklung

Da es sich bei Organisationsentwicklung um einen lang andauernden Prozess handelt, der nicht durch konzeptuelle Überlegungen abgeschlossen ist,[825] kann eine Begleitung, Beratung und Supervision von einer der Organisation nicht angehörigen Person, die sich gemeinsam mit den Mitgliedern des Kindergartens auf den Prozess einlässt und diesen professionell begleitet, unterstützend sein. Bedeutend für Edgar Schein ist in der Prozessberatung der Aufbau einer helfenden Beziehung.[826] Die Persönlichkeit der Beteiligten, die Gruppendynamik und kulturelle Faktoren haben einen Einfluss auf die Prozessberatung, bei der der entscheidende Faktor die Beziehung zwischen der helfenden und der hilfesuchenden Person ist.[827]

> „Das bedeutet für mich, daß wir unseren Kunden keinen Werkzeugkasten von Ratschlägen und Technologien mitbringen, sondern eine Einstellung des Fragens und Untersuchens und eine Reihe von Fähigkeiten zur Prozeßintervention. Es bedeutet, daß wir den natürlichen Fluß dieser Prozesse identifizieren und mit ihm gehen, daß wir unsere Flexibilität und Objektivität aufrechterhalten, um so im Laufe unseres eigenen Lernens effektiver intervenieren zu können. Wir müssen die Beobachtungs- und Fragefähigkeiten eines guten Ethnographen und die Interventionsfähigkeiten eines guten Analytikers entwickeln.“[828]

Das Angebot von Beratung für Pädagoginnen und Pädagogen und Begleitung des Prozesses durch außenstehende Personen, die im Alltag mitleben, können für die Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen eine hilfreiche Unterstützung sein, indem erarbeitet wird, welche Bereiche weiterentwickelt werden könnten. Durch Begleitung und externe Beratungsangebote können Ängste und Sorgen der Pädagoginnen, Pädagogen und Leitungen thematisiert werden, was in Konflikten oder herausfordernden Situationen Sicherheit im Kindergartenalltag geben kann. Dies kann Unsicherheit und Angst reduzieren,[829] mit anderen Personen über Religion und religiöse Differenz im Kindergarten zu sprechen. Teambesprechungen, in denen Chancen und Herausforderungen gemeinsam diskutiert werden, möglicherweise unter Einbeziehung einer

825 Vgl. Kapitel „Konzeptuelle Überlegungen zu religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.1). Obwohl konzeptuelle Überlegungen und Veränderungsvorschläge vorhanden sind, spiegeln sich diese nicht im Kindergartenalltag wider.

826 Vgl. Schein, Edgar H. (2003): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.

827 Vgl. ebd., 297.

828 Schein, Edgar H. (2000): Organisationsentwicklung: Wissenschaft, Technologie oder Philosophie?. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung, 19–32, 28.

829 Vgl. Abschnitt „Gründe für geringe Thematisierung von religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.3).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Supervisorin oder eines Supervisors, verdeutlichen, dass religiöse Differenz nicht die Angelegenheit einer einzelnen Person im Kindergarten ist, sondern ein gemeinsames Anliegen. Fortbildungen, die sich den Wünschen eines Teams widmen, können kontextsensibel auf den konkreten Kindergarten und dessen Situation eingehen.

2.1.2.2 Unterstützung durch die Trägerschaft und die Leitung

Sowohl die Trägerschaft als auch die Leitung des Kindergartens haben einen Einfluss auf die Dynamik in der jeweiligen Einrichtung.[830] Eine Offenheit der Trägerschaft für die Auseinandersetzung mit religiöser Differenz kann eine wesentliche Voraussetzung für einen offenen und kompetenten Umgang mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen sein. Hat Religion aus Sicht der Trägerschaft generell keinen Platz im Kindergartenalltag oder sollte nur die Religion oder Konfession der Trägerschaft im Kindergarten thematisiert und erkennbar werden, ist es schwierig, eine differenzsensible Organisation zu entwickeln, in der die im Kindergarten Beteiligten gegenüber Menschen aller Religionen offen sind und ihnen Anerkennung entgegenbringen. Eine Trägerschaft, die die Bedeutung der Offenlegung von religiöser Differenz forciert und bereit ist, Menschen aller Religionen anzuerkennen, kann eine gute Basis für differenzsensiblen Umgang in elementaren Bildungseinrichtungen bilden. Die Trägerschaft kann für die Bedeutung der bewussten Wahrnehmung, der Auseinandersetzung und der Thematisierung von religiöser Differenz sensibilisieren sowie die Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen, an Fort- und Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Die Bedeutung der Unterstützung durch die Träger wird auch im Forschungsprojekt von Schweitzer, Edelbrock und Biesinger erwähnt.[831]

2.1.2.3 Entwicklung von Konzepten zum Umgang mit religiöser Differenz

Bereits vorliegende Konzepte legen den Fokus auf Bildungsangebote, manchmal berücksichtigen sie auch das Personal, doch blenden sie die Ebene der Organisation aus, die sich im Hinblick darauf, wie Kinder religiöse Differenz thematisieren, als relevant erweist. Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Bildungsangebote ausschließlich ein Teilbereich einer größeren Entwicklung sind, die den gesamten Kindergarten betrifft.[832] Interreligiöse Konzepte bedürfen den kontextuell weiter gefassten

---

830 Vgl. Kapitel „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz (Teil V, 4.1.1).

831 Vgl. Blaicher, Hans-Peter/Haußmann, Annette/Wissner, Golde/Ilg, Wolfgang/Kaplan, Murat/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (2011): Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten in empirischer Perspektive. Vertiefte Auswertungen zur Tübinger Studie. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, 147–222, 185.

832 Vgl. Kapitel „Zusammenschau der beiden Kernkategorien“ (Teil V, 4.3).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Rahmen, um ihre Intention zu verwirklichen, weshalb der Blick auf die Entwicklung des gesamten Kindergartens zu richten ist, was die Teilbereiche der Organisation, des Personals und der Bildungsangebote beinhaltet.

Sowohl das Konzept interreligiösen Lernens von Frieder Harz,[833] der das Gastmodell für nichtchristliche oder Kinder ohne Religionszugehörigkeit favorisiert, als auch das Konzept von Matthias Hugoth[834] sensibilisieren dafür, Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit im Kindergarten wahrzunehmen und deren religiösen Hintergrund zu respektieren ist. Sie geben vielfältige Anregungen, in welchen Bereichen interreligiöses Lernen im Kindergarten möglich ist. Aufgrund der hier vorliegenden Forschungsergebnisse, in denen die geringe Thematisierung der eigenen Religion durch die Kinder der kleineren Religionen deutlich wird, ist stärker zu berücksichtigen, eine Kultur der Anerkennung zu entwickeln, in der Kinder ihre Religion und religiösen Ausdrucksformen thematisieren können, sofern sie dies möchten. Es bedarf der Entwicklung von Konzepten, die neben dem Blick auf die Kinder und dem Blick auf die Pädagoginnen und Pädagogen den Blick auf die Organisation lenken. Konzepte, die den Kindergarten als einen *safe space* für die Kinder und ihre Themen gestalten, können die Anerkennung der Kinder jeglicher Religionszugehörigkeit im Kindergarten fördern. Die von Frieder Harz vorgeschlagenen Möglichkeiten[835] scheinen eher punktuell verankerte Angebote zu sein, bei denen Kinder der christlichen Religion selbst den Gaststatus erleben können.[836] Vereinzelte Angebote scheinen für das Erleben von religiöser Differenz zu wenig zu sein,[837] vielmehr wäre die selbstverständliche Thematisierung von Ausdrucksformen der kleineren Religionen erstrebenswert. Durch die kommunikative Einbindung aller am Kindergartengeschehen Beteiligten kann ein

833 Vgl. Harz, Frieder (2001): Ist Allah auch der liebe Gott. Interreligiöse Erziehung in der Kindertagesstätte. München: Don Bosco; Harz, Frieder (2008): Religion in der interkulturellen Erziehung und Bildung. In: Hugoth, Matthias/Benedix, Monika (Hg.): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel, 32–38; Harz, Frieder (2000): Kindergarten als Ort religiösen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52*(4), 374–384; Harz, Frieder (2001): Feste der Religionen in der Kindertagesstätte. Christliche Feste und interreligiöse Klärungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 109*(4), 12–16.

834 Vgl. Hugoth, Matthias/Benedix, Monika (Hg.) (2008): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel; Hugoth, Matthias (2003): Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder; Hugoth, Matthias (2012): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

835 Harz, Frieder (2001): Ist Allah auch der liebe Gott, 128–137.

836 In ihrem Buch zeigt Doris Ziebritzki diese Gestaltungsmöglichkeiten von Festen auf, bei denen Kinder anderer Religionszugehörigkeiten als Gäste anwesend sind. Ziebritzki, Doris (2012): Wir wollen zusammen feiern. Feste der Weltreligionen im Kindergartenjahr. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

837 Vgl. die Feier des Opferfestes oder die Erklärung über die Moschee im Kindergarten in katholischer Trägerschaft. Vgl. Kapitel „Relevanz von religiöser Differenz" (Teil V, 4.4.2).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Konzept für den Umgang mit religiöser Differenz erarbeitet werden. Sind die Konzepte und das Leitbild im Team besprochen, weiterentwickelt[838] und evaluiert, besteht eine gute Voraussetzung, um von allen im Kindergarten Beteiligten mitgetragen zu werden.

2.1.3 Selbstevaluation des jeweiligen Kindergartens anbieten

Im Kindergarten kann die Anwesenheit der Forscherin sowie deren Fragen eine Reflexion über den Umgang mit religiöser Differenz im jeweiligen Kindergarten auslösen, was zu Veränderungen im Kindergartenalltag führen kann.[839] Ebenso kann eine Selbstevaluation des jeweiligen Kindergartens beitragen zu erkennen, in welchen Bereichen eine Weiterentwicklung des Kindergartens sinnvoll sein könnte. John Keast und Heid Leganger-Krogstad erstellten eine Checkliste für Schlüsselthemen und -fragen für die Selbstreflexion, die verschiedene Pädagoginnen und Pädagogen darin unterstützen kann, ihre Rolle in der Entwicklung einer geeigneten Umwelt für Lehren und Lernen zu identifizieren.[840] Auch im Werk „Religionspädagogische Kompetenzen" von Biesinger und Schweitzer findet sich ein Fragebogen, der der Reflexion der eigenen Praxis im Kindergarten dient und der für die Bewusstseinsbildung über die Bedeutung religiöser Differenz der Pädagoginnen und Pädagogen hilfreich sein kann.[841] Da die Checkliste von Keast und Leganger-Krogstadt die organisationale Ebene vertieft in den Blick nimmt, wird diese im Folgenden als Grundlage für eine Checkliste für die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung in elementaren Bildungseinrichtungen herangezogen. Die Fragen wurden aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, auf Basis der Forschungsergebnisse ergänzt und auf den Bereich der Elementarpädagogik unter der Perspektive der religiösen Differenz adaptiert.[842]

1. Ethos und Werte
- Welche Werte liegen dem Kindergarten zugrunde?
- Wer definiert und fördert diese Werte?
- Wie ermutigen und fördern diese Werte Dialog und Respekt?
- Spiegeln die Werte die religiöse Differenz der Personen im Kindergarten wider?

838 Vgl. Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2013): Religionspädagogische Kompetenzen, 90–97.

839 Vgl. Kapitel „Beeinflussung des Kontextes durch den Gang ins Feld" (Teil IV, 4.2).

840 Keast, John/Leganger-Krogstad, Heid (2007): Religious dimension of intercultural education: a whole school approach. In: Keast, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education, 119–121.

841 Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2013): Religionspädagogische Kompetenzen, 58f.

842 Für den Einsatz in elementaren Bildungseinrichtungen kann es zielführend sein, die für die jeweilige Organisation am wichtigsten erscheinenden Fragen auszuwählen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Sind die dem Handeln im Kindergarten zugrunde liegenden Werte bekannt und stimmen die Eltern, die Gesellschaft und die Trägerschaft des Kindergartens diesen zu?
- Wie sind die Werte, die auf religiöse Differenz Bezug nehmen, im Leitbild, im Konzept und in der generellen Vision des Kindergartens verankert?

2. Bildungspolitik
- Wie wird religiöse Differenz bei der Aufnahme der Kinder in den Kindergarten beachtet und thematisiert?
- Wie weit fördert die Politik Werte der religiösen Differenz und des Respekts?
- Wie weit spiegelt der Kindergarten Werte der Gesellschaft wider?

3. Kindergartenleitung und Management
- Wie berücksichtigen die Kindergartenleitung und das Management religiöse Differenz?
- Wie beeinflusst die Trägerschaft des Kindergartens den Umgang mit religiöser Differenz?
- Inwieweit spiegelt der Kindergartenkalender religiöse Differenz wider?
- Wie organisiert der Kindergarten die unterschiedlichen religiösen Feiertage?
- In welchem Ausmaß wird beim Essensangebot im Kindergarten religiöse Differenz berücksichtigt?
- Wie wird mit dem Tragen bestimmter Kleidung oder religiöser Symbole umgegangen?
- Wie werden Konflikte und Herausforderungen thematisiert, die sich aufgrund von religiöser Differenz ergeben?
- In welchem Ausmaß wird im Kindergartenalltag die Differenz der Kinder im Kindergarten berücksichtigt?

4. Bildungsinhalte
- Wie setzen sich Bildungsangebote mit religiöser Differenz auseinander und wie werden diese von den Kindern aufgenommen?
- Wann und in welchen Bereichen wird wie religiöse Differenz thematisiert?
- In welchem Umfang werden in Bildungsangeboten die im Kindergarten vertretenen Religionen thematisiert?
- Welche Lieder werden im Kindergarten gesungen?
- Welche Gebete werden im Kindergarten gesprochen und welche Gebetshaltung wird eingenommen?
- Welche Spielangebote stehen im Kindergarten zur Verfügung?
- Welche Kinder nehmen an religiösen Bildungsangeboten einer bestimmten Religion teil und wie nehmen sie daran teil?
- Welche Kinder nehmen an religiösen Bildungsangeboten nicht teil und wie wird das thematisiert?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

- Wie werden die Bildungsangebote über Religion und religiöse Differenz im Kindergarten evaluiert?

5. Religiöse Bildung
- Wie wird religiöse Bildung im Kindergarten angeboten und wie thematisieren Kinder das Angebot?
- Welche Religionen werden im Kindergartenalltag thematisiert und warum?
- Welche Kooperationen bestehen mit religiösen Gemeinschaften?
- In welchem Umfang wird der religiöse Hintergrund der Kinder berücksichtigt?
- In welchem Umfang werden alle Religionen so gesehen, dass sie gleichgestellt nach Wahrheit suchen?
- In welchem Umfang wird die religiöse Entwicklung des Kindes als Ziel religiöser Bildung gesehen?
- Inwieweit besteht eine kritische Haltung gegenüber Religionen?
- Wie erwerben Kinder Wissen über verschiedene Religionen?
- Wie wird die religiöse Entwicklung jedes Kindes unterstützt?

6. Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Wie sind Pädagoginnen und Pädagogen vorbereitet, um religiöse Differenz zu thematisieren?
- Welche Möglichkeiten gibt es für Pädagoginnen und Pädagogen, sich in Bezug auf religiöse Differenz fort- und weiterzubilden, und wie werden diese Möglichkeiten angenommen?

7. Kommunikation über religiöse Differenz[843]
- Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit den Eltern in Bezug auf religiöse Differenz?
- Wie und wann finden Teambesprechungen im Kindergarten statt, in denen Fragen religiöser Differenz thematisiert werden?
- Wann thematisieren Kinder religiöse Differenz und wie werden die Themen der Kinder aufgegriffen?
- Wie erfolgen Absprachen mit der Trägerschaft über religiöse Differenz?
- Wie thematisieren Kinder und Eltern ihre religiösen Traditionen und Ausdrucksformen im Kindergarten?
- Wie bringen Kinder und Eltern ihre Wünsche für den Umgang mit religiöser Differenz in den Kindergarten ein?

843 Der Unterpunkt Kommunikation über religiöse Differenz kommt im Originalfragebogen nicht vor. Angesichts der Ergebnisse der Untersuchung ist die Kommunikation ein Schlüsselfaktor für eine Kultur der Anerkennung, weshalb dieser Bereich hinzugefügt wird.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.2 Bildungsangebotsentwicklung

2.2.1 Situationen im Kindergartenalltag als Lernchance erkennen

Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass Kinder gegenüber religiöser Differenz offen und neugierig sind, sofern sie diese erkennen.[844] So thematisieren die an den Gesprächen beteiligten Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft sachlich und mit Selbstverständlichkeit, dass nicht alle Kinder in den Koranunterricht gehen. Auch die Ergebnisse der Untersuchung von Julia Ipgrave[845] deuten darauf hin, dass religiöse Pluralität für die Kinder selbstverständlich, wenn auch nicht immer positiv besetzt ist. Im Rahmen seines Forschungsprojekts stellt Gottfried Orth fest, dass nicht-diskriminierende Differenzerfahrungen für Kinder selbstverständlich sind.[846] In der Studie „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden" werden in den Gesprächen mit den Kindern wenig Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Religion sichtbar.[847] In dem von Hans Streib beschriebenen Interview zweier Mädchen im Grundschulalter argumentieren diese nicht für die Überlegenheit einer Religion, sondern treten in einen spielerischen interreligiösen Austausch über Ideen und Bilder.[848] In der Studie von Eva Hoffmann zeigen die Kinder, anders als im Forschungsprojekt von Julia Ipgrave,[849] in der Differenzen nicht immer positiv aufgefasst werden, keinen expliziten Stolz auf ihre jeweilige Religionszugehörigkeit, allerdings sind sie teilweise stolz auf individuelle Vorstellungen. Diese verschiedenen Ergebnisse lassen sich möglicherweise auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Kontexte der Studien zurückführen: Während Eva Hoffmann in evangelisch geführten Kindergärten forschte, wurde die Untersuchung von Julia Ipgrave mit acht- bis elfjährigen Kindern der nicht muslimischen Minderheit an einer Schule durchgeführt. Verglichen mit dem Forschungsprojekt von Julia Ipgrave[850] wird in dieser Arbeit kein eindeutiger Stolz gegenüber der eigenen Religionszugehörigkeit deutlich. Allerdings zeigt sich bei den muslimischen Kindern im Kindergarten in islamischer Trägerschaft

844 Vgl. Kapitel „Relevanz von religiöser Differenz" (Teil V, 4.2.1).

845 Ipgrave, Julia (2002): Inter faith encounter and religious understanding in an inner city primary school.

846 Vgl. Orth, Gottfried (2000): Umgang mit religiöser Differenz. In: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden, 173–186, 182.

847 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold u. a.) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

848 Vgl. Streib, Heinz (2001): Inter-Religious Negotiations. In: Heimbrock, Hans-Günter/Scheilke, Christoph/Schreiner, Peter (Hg.): Towards Religious Competence, 129–149, 138.

849 Ipgrave, Julia (2002): Inter faith encounter and religious understanding in an inner city primary school; Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten.

850 Ipgrave, Julia (2002): Inter faith encounter and religious understanding in an inner city primary school.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Stolz, wenn sie Suren gut aufsagen können, und die Kinder, die Arabisch sprechen, scheinen stolz auf ihre Sprachkenntnisse zu sein.

Die Selbstverständlichkeit und die Neugier, mit der Kinder religiöser Differenz begegnen, ist eine gute Basis für Lernprozesse zu religiöser Differenz.[851] Neugier ist für Heinz Streib eine wichtige Voraussetzung für den Beginn einer interreligiösen Begegnung.[852] Die Gespräche oder Fragen der Kinder, die sich während des Kindergartenalltags unvermittelt ergeben, können, sofern sie von den Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen und sensibel aufgegriffen werden, Lernchancen sein, in denen eine Auseinandersetzung mit religiöser Differenz erfolgen kann und die ein Potenzial bergen, sich mit religiöser Differenz auseinanderzusetzen. Jonas Stier u. a. stellen in ihrer Studie fest, dass sich die fruchtbarsten Situationen für interkulturelles Lernen ungeplant und improvisiert ergeben.[853] Auch Konflikte, die im Kindergartenalltag im Kontext religiöser Differenz entstehen, können als Lernchancen gesehen werden.

> „Wo jedoch das Problem objektiv betrachtet wird, sollte es sich (obwohl der Konflikt sozialer Natur ist) nicht in eine Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Identitäten auflösen, sondern in eine Rekonstruktion der Situation münden, die die Herausbildung anderer, umfassenderer und tüchtigerer Persönlichkeiten erlaubt. Die Aufmerksamkeit sollte also auf das objektive soziale Gebiet zentriert sein."[854]

Im Kindergarten kommen religiöse Ausdrucks- und Handlungsformen vor, in denen religiöse Differenz für die Kinder erkennbar[855] sein können, bei denen Differenz aber auch ausgeblendet werden kann. Christa Dommel plädiert dafür, das pädagogische Konzept des Situationsansatzes auf die Thematik religiöser Vielfalt in Einrichtungen anzuwenden,[856] weil sie darin ein Instrumentarium sieht, durch welches vermieden wird, „Kinder nach ihrer Religionszugehörigkeit in Schubladen zu sortieren und sie einem abstrakten, lebensfernen Religionsbegriff unterzuordnen".[857] Sie betont, dass sich Beteiligte im Zusammenhang mit Religion mit bestimmten Themen auseinandersetzen können. „Entscheidend für das Auffinden der für Kinder bedeutsamen Situationen sind die Kinder selbst, deren Führung sich Erzieher/innen und Eltern anvertrauen

851 Vgl. Kapitel „Relevanz von religiöser Differenz" (Teil V, 4.2.1).

852 Streib, Heinz (2001): Inter-Religious Negotiations. In: Heimbrock, Hans-Günter/Scheilke, Christoph/Schreiner, Peter (Hg.): Towards Religious Competence, 129–149, 140.

853 Vgl. Stier, Jonas/Tryggvason, Marja-Terttu/Sandström, Margareta/Sandberg, Anette (2012): Diversity management in preschools using a critical incident approach. *Education 23*(4), 285–296, 292.

854 Mead, George Herbert (1913): Die soziale Identität. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead, 241–249, 248.

855 Vgl. Kapitel „Erkennbare Elemente religiöser Differenz" (Teil V, 4).

856 Vgl. Dommel, Christa (2003): Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel zum Situationsansatz. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert: Werte-Schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Frankfurt/London: IKO, 206–222, 219.

857 Vgl. ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

als aktiv Mitverhandelnde mit ihren eigenen Positionen (die möglicherweise veränderbar sind).“[858] Das Erkennen von Situationen, in denen Kinder religiöser Differenz begegnen, und dies zu thematisieren, sofern es für die Kinder von Relevanz ist, kann für den Umgang mit religiöser Differenz förderlich sein. So zeigt sich in der vorliegenden Studie insbesondere, dass religiöse Differenz beim Essensangebot, bei den Gebeten, bei den Festen und bei religiösen Angeboten erkennbar wird.

In beiden Kindergärten wird versucht, ein Essensangebot zu finden, das von allen Kindern im Kindergarten wahrgenommen werden kann. Wenn es organisatorisch möglich ist, bieten Mahlzeiten im Kindergarten eine Chance, religiöse Differenz in den unterschiedlichen Essensgewohnheiten der Kinder erkennbar werden zu lassen. Martin Boltz, Hans Schrumpf und Martin Jäggle erhoben religiöse Implikationen im Schulalltag in Volksschulen und es zeigte sich, dass die „Berücksichtigung kultureller (und religiöser) Differenz beim Schulessen […] Indikator für einen angemessenen Umgang mit Differenz auf der Ebene des Schulmanagements“[859] war. Wie bei den Mahlzeiten mit religiös bedingten Essgewohnheiten umgegangen wird, kann somit ein wichtiges Indiz für den Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten sein.

In Studien zu Gebeten wurde deutlich, dass Kinder diese mehrheitlich als positive Aktivitäten bezeichneten.[860] „Die 5–7-jährigen besitzen noch keine festumschriebene Vorstellung davon, was beten heißt. Sie sehen jedoch, dass das Gebet mit Gott zu tun hat. Weiterhin heben sie besonders die äußerlich wahrnehmbaren Formen und Verhaltensweisen hervor: Beten heißt Hände falten, bestimmte Worte gebrauchen usw.“[861] Befragungen zum Thema Gebet zeigen,

> „dass für Kinder vor der Schulzeit die äußere Gestaltung des Gebets besonders eindrücklich und wichtig ist. Das spricht dafür, das Beten mit Kindern in diesem Alter mit äußerlich wahrnehmbaren Formen oder Ritualen zu verbinden – mit bestimmten Sprachformen, Körperhaltungen oder Sitzordnungen sowie mit Stilleübungen. Offenbar sind dies Erkennungszeichen, die den Kindern selbst entgegenkommen und die ihnen helfen. Besonders im Kindergarten bieten sich entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten an.“[862]

Da Kindern die äußere Gestaltung des Gebets eindrücklich und wichtig ist, bietet sich an, dies im Kindergarten zu berücksichtigen und religiöse Differenz zuzulassen. Auch das Angebot von Gebeten verschiedener religiöser Traditionen ist eine Möglichkeit, den Kindern die Anerkennung ihrer Religion und ihrer religiösen Ausdrucksformen

858 Ebd.

859 Jäggle, Martin (2000): Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr? In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik, 119–138, 127.

860 Vgl. Moore, Kelsey/Talwar, Victoria/Bosacki, Sandra (2012): Canadian children’s perceptions of spirituality: diverse voices. *International Journal of Children’s Spirituality 17*(3), 217–234, 220; 225.

861 Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion, 168.

862 Ebd., 169.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

zu verdeutlichen. So empfiehlt Silvia Habringer-Hagleitner, „bei der Auswahl von Liedern und Gebeten auf die Heterogenität religiöser Traditionen in der Gruppe“ zu achten.[863]

Feste strukturieren das Jahr, sind Höhe- und Haltepunkte und Kinder erwarten diese mit Vorfreude und Spannung. Das einmalige Feiern eines Festes einer anderen Religion ohne sonstige Berücksichtigung religiöser Differenz im Kindergarten scheint trotz der positiven Handlungsabsichten die erwünschten Intentionen zu verfehlen. Wenn Feste gefeiert oder thematisiert werden, stellt sich die Frage, wie dies erfolgt, damit das Fest nicht als „exotische Aktivität“ wahrgenommen wird, sondern auf der Anerkennung von religiöser Differenz im Kindergarten beruht.

2.2.2 Sachlich richtige Erklärungen zu religiöser Differenz anbieten

Kinder bemerken Unterschiede, aber kennen ohne Erklärung der Erwachsenen den Grund dafür nicht oder erfinden eigene, auf ihrer Erfahrung basierende Gründe.[864] Kinder sind für das Verstehen von religiöser Differenz auf Erklärungen der Erwachsenen angewiesen, die häufig ausbleiben. Dass Erwachsene den Kindern Erklärungen schuldig bleiben, wird auch in der Studie von Schweitzer und Biesinger[865] festgestellt. Kindern wird nicht der religiöse Hintergrund erklärt, warum manche Kinder unterschiedliche Feste feiern. „Erfahrungen machen die Kinder trotzdem, auch wenn sie sie nicht auf den Begriff bringen können. Diese Situation ist im Übrigen keineswegs einzigartig, sondern geradezu typisch für die Ausgangslage von Bildungsaufgaben in der Grundschule.“[866] Auch wenn Kinder ihre eigene Religionszugehörigkeit oder religiösen Einstellungen nicht begrifflich ausdrücken können, so haben möglicherweise einige Kinder Erfahrungen damit gemacht. „Bildung bedeutet in allen diesen Fällen nicht nur Welterschließung im Sinne neuer Erfahrungen, sondern eine kategoriale Erschließung bereits vorhandener eigener Erfahrungen.“[867]

> „Ohne Zweifel ist es eine wichtige pädagogische Aufgabe, Kindern bei der Verarbeitung von Differenzerfahrungen Unterstützung zu bieten. Unter *religions*pädagogischen Aspekten kommt es darauf an, dass die religiösen Differenzen auch religiös verstanden

863 Habringer-Hagleitner, Silvia (2006): Zusammenleben im Kindergarten, 336.

864 Vgl. Abschnitt „Anfragen an bei Festen abwesende Kinder“ im Kapitel „Frage der Zugehörigkeit“ (Teil V, 4.2.2).

865 Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold u. a.) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

866 Schweitzer, Friedrich (2009): Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenz wahrnehmen. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“, 39–49, 41.

867 Ebd., 42.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

werden können – darin geht das religionspädagogische Anliegen notwendig etwa über ein bloß interkulturelles Lernen hinaus."[868]

Kennen die Kinder den Grund für Differenz nicht, finden sie vielleicht eine Erklärung, die für die betroffenen Kinder verletzend oder irritierend ist, ohne dies zu beabsichtigen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, wie sehr Kinder in manchen Fragen auf Erklärungen angewiesen und manche Aussagen der Kinder von erwachsenen Personen aufzugreifen und zu thematisieren sind. Erklärungen und kategoriale Zuordnungen von Erwachsenen sind für die Bildung der Kinder erforderlich. „Um Kindern die Möglichkeit zu geben, sich weiterzuentwickeln, ergibt sich das Desiderat, ihnen auch Informationen anzubieten, die neu sind."[869]

> „Mit den theologischen Konstruktionen von Kindern umzugehen macht auch bewusst, dass die Aneignung von Wissen wie auch Weltdeutung im Zusammenspiel von Konstruktion und Rezeption geschieht. Das heißt, dass jeder, egal ob Kind oder Erwachsener, die Welt konstruiert im Rahmen der von ihm schon erarbeiteten Strukturen – und zugleich immer wieder externer Anstöße bedarf, um die eigenen Konstruktionen zu verbessern."[870]

Manchmal zeigt sich, dass Kinder nicht über die religiöse Sprachkompetenz verfügen, um sich über religiöse Themen zu verständigen, und Erfahrungen machen, für die sie keine Erklärungen haben. Aber auch die Verwendung von bestimmten Begriffen bedeutet nicht, dass die Kinder deren Bedeutung wissen.

> „With children, the problem of *verbalism* has often been discussed: children use words whose meaning they do not understand. But is this only a problem with children? Is it not only true with many young and adult persons, especially when religious language is in question? On the other hand, the children often feel and think more than they are able to express. They do not have an adequate vocabulary at their disposal, and therefore their answers often give a poorer picture of their religiousness than is actually the case. In addition, words do not have the same meaning for children as they do have for older people, and they do not often have the fully same meaning even for people of same age."[871]

---

868 Schweitzer, Friedrich (2009): Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenz wahrnehmen. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen", 39–49, 48.

869 Schambeck, Mirjam (2005): Wie Kinder glauben und theologisieren. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München: Kösel, 18–28, 23.

870 Ebd., 27.

871 Tamminen, Kalevi (1991): Religious Development in Childhood and Youth. An Empirical Study. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 23. Neben Tamminen beschäftigten sich auch James W. Fowler sowie Fritz Oser und Paul Gmündner mit der Glaubensentwicklung beziehungsweise religiösen Entwicklung, vgl. Fowler, James, W. (1995): Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. New York:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

„Religiöse Erziehung und Bildung muss es deshalb darauf anlegen, neben konstatierendem, lehramtlichen oder fachtheologischem Sprechen auch Sprechakte einzuüben, in denen die Sprechenden in ihrer Erfahrungswelt zum Ausdruck kommen."[872] Elisabeth Neurath hält fest, dass „eschatologische Sprach- und Bilderlosigkeit kein Weg religiöser Bildung als Förderung der Fähigkeit zur Wahrnehmung, Deutung, Gestaltung und zum Diskurs" sind.[873]

> „Demgegenüber intendiert eine subjekt- und bildungsorientierte Religionspädagogik, die Kinder in ihrer Eigentätigkeit zu achten, d. h. ihre religiösen Vorstellungen zu sichten und im gemeinsamen theologischen Gespräch zu reflektieren. Indem wir Kinder aus differierenden religiösen oder konfessionellen Kontexten zu Wort kommen lassen, gewinnt religionswissenschaftliche Forschung an Realitätsbezug."[874]

2.2.3 Initiativen zur Förderung des Umgangs mit Differenz anleiten

Initiativen und Projekte zum Umgang mit religiöser Differenz im Kindergartenalltag können sich positiv auf den Umgang der Personen im Kindergarten auswirken. Aboud u. a. erstellten eine systematische Übersicht über Interventionen, deren Ziel es ist, Vorurteile zu reduzieren und Inklusion und Respekt für ethnische Differenzen in der frühen Kindheit zu fördern.[875] Es gibt verschiedene Initiativen, die vor allem im englischsprachigen Raum angesiedelt sind.[876] Dass sich Initiativen positiv auf gegen-

---

HarperCollins Publisher [zuerst erschienen in San Francisco: HarperSanFrancisco 1981]; Oser, Fritz/Gmündner, Paul (²1996): Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus [1984].

872 Schambeck, Mirjam (2005): Wie Kinder glauben und theologisieren. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen, 18–28, 25f.

873 Neurath, Elisabeth (2009): „Wer früher stirbt, ist länger tot?". In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen", 60–70, 68.

874 Ebd.

875 Aboud, Frances E./Tredoux, Colin/Tropp, Linda R./Brown, Christia Spears/Niens, Ulrike/Noor, Noraini M./the Una Global Evaluation Group (2012): Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review* 32, 307–336.

876 Die Broschüre „Diversity and Social Inclusion Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care" (DECET, www.decet.org/fileadmin/decet-media/publications/Diversity-and-Social-Inclusion.pdf [01.07.2013]), finanziert von der Bernard van Leer Foundation, versucht die Kompetenzen zu definieren, die für die Unterstützung von Verschiedenheit, sozialer Inklusion und professioneller Arbeit in Early Childhood Education and Care (ECEC) hilfreich sind. „The mission of the Bernard van Leer Foundation is ‚to develop and support programmes that create significant positive change for children up to the age of 8 who are growing up in circumstances of social and economic disadvantage'. Many young children who live in such circumstances come from

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

seitigen Respekt auswirken können, zeigt beispielsweise die Evaluierung der Media Initiative for Children (MIFC),[877] die von Early Years,[878] einer Organisation für junge

demographic groups which routinely experience exclusion and disrespect." (Bernard van Leer Foundation, http://www.bernardvanleer.org/ [21.07.2015]). Sowohl die Prinzipien des „Diversity in Early Childhood Education and Training" (DECET) Netzwerkes als auch die Mission des „International Step by Step Association" (ISSA) Netzwerkes werden herangezogen. Das DECET-Netzwerk möchte Gemeinschaften bilden, in denen Wissen, Fähigkeiten und Eigenschaften der Kinder und Erwachsenen entwickelt werden können, damit jede und jeder verschiedene Aspekte der Identität entwickeln kann, in denen Lernen von anderen Kulturen möglich ist, in denen jede und jeder als aktive Bürgerin oder aktiver Bürger teilnehmen kann, in denen Vorurteile angesprochen werden und in denen gemeinsam gearbeitet wird, um institutionelle Formen von Vorurteilen und Diskriminierung in Frage zu stellen. (Vgl. DECET, www.decet.org [22.07.2015]). Die „International Step by Step Association" (ISSA) ist ein globales Netzwerk. „ISSA promotes equal access to quality education and care for all children, especially in the early years of their lives, and supports family and early years practitioners' empowerment." (ISSA, http://www.issa.nl/global.html [10.07.2013]). Die „Joint Learning Initiative on Children and Ethnic Diversity" (JLICED, Joint Learning Initiative on Children and Ethnic Diversity, http://www.qub.ac.uk/research-centres/JointLearningInitiativeonChildrenandEthnicDiversity/ [21.07.2015]) ist ein globales Netzwerk früher Kindheitsforscherinnen und -forscher, Praktikerinnen und Praktiker, Politikerinnen und Politiker, die sich zum Ziel setzen, Rassentrennungen sowie ethnische Trennungen und Konflikte zu reduzieren sowie sozial inklusive und respektvolle Gemeinschaften durch effektive frühe Kindheitsprogramme zu fördern. Das Kernstück der Arbeit sind sechs Lerngruppen, die sich im Wesentlichen mit Rassenunterschieden und ethnischen Unterschieden mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen beschäftigen. Demselben Ziel fühlt sich die globale Initiative UNA (UNA, http://www.unaglobal.org/en [22.07.2015]) verpflichtet. (Weitere Organisationen, die als Dachverband oder Fortbildungsinstitute tätig sind, sind ACEPP in Frankreich (ACEPP, www.acepp.asso.fr [22.07.2015]), Mutant in den Niederlanden (Mutant, www.mutant.nl [22.07.2015] und VBJK in Belgien (VBJK, www.vbjk.be [22.07.2015]). Das Journal Early Childhood Matters hat sich bereits in mehreren Ausgaben mit dem Thema Pluralität auseinandergesetzt, vgl. beispielsweise die Zeitschrift zum Thema: Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years (2007). *Early Childhood Matters 108*, die verschiedene Beiträge unterschiedlicher Autorinnen und Autoren zu Diversität enthält. In politischen Entwicklungen in Irland wurde die Bedeutung der Fokussierung auf Diversität und Interkulturalität hervorgehoben: „Síolta, the National Quality Framework for Early Childhood Education (2006), Diversity and Equality Guidelines for Childcare Providers (2006), Aistear, The Early Childhood Curriculum Framework (2009) and the Intercultural Education Strategy (2010)" (Connolly, Paul/Miller, Sarah/Eakin, Angela (2010): A Cluster Randomised Trial Evaluation of the Media Initiative for Children: Respecting Difference Programme. Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University Belfast, 53).

877 Vgl. Connolly, Paul/Fitzpatrick, Siobhan/Gallagher, Tony/Harris, Paul (2006): Addressing diversity and inclusion in the early years in conflict affected societies: a case study of the Media Initiative for Children—Northern Ireland, *International Journal of Early Years Education 14*(3), 263–278.

878 Early years, http://www.early-years.org/ [22.07.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kinder in Nordirland in Kooperation mit dem US-basierten Peace Initiatives Institute (Pii),[879] gegründet wurde. Das „Media Initative for Children: Respecting Difference Programme“ ist ein Vorschulprogramm für drei- bis vierjährige Kinder, dem das Anliegen zu Grunde liegt, das Bewusstsein für Diversität und Differenz unter den Kindern, Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern zu fördern und zu positiveren Einstellungen und Verhaltensweisen beizutragen.[880] Das Programm kombiniert die Verwendung von fünfminütigen Zeichentrickfilmen, einem Trainingsprogramm für Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und dem Managementkomitee, ein Curriculum für frühe Kindheit und eine Zusammenstellung von kulturell und kontextuell angemessenen Ressourcen für den Einsatz in elementaren Bildungseinrichtungen und im familiären Umfeld.[881] Es wurden positive Effekte des Programmes hinsichtlich der Einstellungen und des Bewusstseins der Kinder in der sozial-emotionalen Entwicklung, im kulturellen Bewusstsein und im inklusiven Verhalten festgestellt. Die Effekte waren über die gesamte Stichprobe verteilt ähnlich und es wurden keine Effektunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, zwischen katholischen und protestantischen Kindern, zwischen Kindern verschiedener sozioökonomischer Herkunft und Kindern aus Nordirland oder der Republik Irland festgestellt.[882]

> „Given the cumulative weight of evidence that now exists locally regarding how attitudes form at an early age, and in light of the strong evidence provided through this present trial of the role that early childhood initiatives can have in bringing about real and measurable positive change, it is imperative that issues of diversity and difference form a key component of any early childhood strategy and that such a strategy, in turn, represents a key element of any wider programme to promote community cohesion.“[883]

Bei der Anwendung von Entwicklungsprogrammen gilt es die jeweils spezifischen kontextuellen Einflüsse zu berücksichtigen.

> „Rather, for such programmes to be effective, they need to be based upon a proper understanding of precisely how these divisions are affecting the lives of young children in particular contexts. Only by basing the development of early childhood programmes on evidence in this way can we be confident that they will engage meaningfully with the experiences and perspectives of the children themselves.“[884]

879 Peace Initiative Institute, http://peaceii.org/ [22.07.2015].

880 Vgl. Connolly, Paul/Miller, Sarah/Eakin, Angela (2010): A Cluster Randomised, 7.

881 Ebd.

882 Für die genaue Auflistung der Ergebnisse der Studie vgl. Connolly, Paul/Miller, Sarah/Eakin, Angela (2010): A Cluster Randomised, 29–44.

883 Connolly, Paul/Miller, Sarah/Eakin, Angela (2010): A Cluster Randomised, 53.

884 Connolly, Paul (2009): Developing programmes, 5f.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.3 Personalentwicklung

Die Anerkennung jedes Menschen inklusive seiner religiösen Einstellungen in der Organisation ergibt sich nicht selbstverständlich, wenn einige Pädagoginnen religiöse Differenz positiv bewerten, wie sich in der Untersuchung gezeigt hat.[885] Obwohl sich die Leitungen und die Pädagoginnen religiöser Differenz gegenüber positiv äußern, spiegelt sich das nicht im Kindergartenalltag wider. Dies wird auch im Forschungsprojekt von Judith Weber[886] deutlich, in dem Erzieherinnen den respektvollen „Umgang und die Akzeptanz dieser Vielfalt […] als einen wichtigen Aspekt ihrer pädagogischen Arbeit heraus" stellen, wobei in „einigen Einrichtungen die interreligiöse Situation wenig Berücksichtigung" findet.[887] Ebenso zeigt ein Forschungsprojekt in Griechenland, dass die Lehrerinnen und Lehrer theoretisch wissen, wie sie mit religiöser Diversität umgehen sollen, dies in der Praxis aber nicht immer anwenden.[888]

Voraussetzung für jede Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen ist die Bereitschaft der im Kindergarten Tätigen, an sich selbst sowie an der Organisation Kindergarten zu arbeiten und Veränderungen herbeizuführen. Personalentwicklung kann den im Kindergarten Tätigen helfen, sich selbsttätig weiterzuentwickeln.[889]

---

885 Vgl. die positive Einstellung gegenüber religiöser Differenz der beiden Leitungen der Kindergärten (Teil IV, 2).

886 Weber, Judith (2014): Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 4. Münster/New York: Waxmann, 169. Die konkrete religiöse Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen stellen den Forschungsgegenstand dar. Anhand von Leitfadeninterviews und Teilnehmender Beobachtung wird der Frage nachgegangen, „welche Möglichkeiten es gibt, das religionspädagogische Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung als einen Bestandteil der pädagogischen Konzeption von Kindertageseinrichtungen zu integrieren, als auch die Ergebnisse im aktuellen wissenschaftlichen elementarpädagogischen und religionspädagogischen Diskurs zu erörtern." (Weber, Judith (2014): Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen, 169.) Kindertageseinrichtungen in katholischer, evangelischer und kommunaler Trägerschaft bilden das Forschungsfeld. Ausgewertet wird mittels inhaltsanalytischen Vorgehens nach Mayring beziehungsweise Kuckartz.

887 Weber, Judith (2014): Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen, 298.

888 Lytsiousi, Stella/Tsioumis, Konstantinos/Kyridis, Argyris (2014): How teachers cope with the religious diversity in Greek kindergarten classes, from theory to reality. *International Journal of Education Learning and Development 2*(5), 18–32, 29f. In der Studie werden Fragebögen von 173 Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in verschiedenen Regionen in Griechenland ausgefüllt, wobei die Meinungen und die Wege des Umgangs mit religiöser Diversität der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen erfragt wurden.

889 Bezogen auf Personalentwicklung in Schulen vgl. Buhren, Claus, G./Rolff, Hans-Günter (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim/Basel: Beltz, 7.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.3.1 Bedeutung und Aufgaben der im Kindergarten Tätigen anerkennen

2.3.1.1 Bedeutung und Aufgaben der Leitung

Der Leitung kommt im jeweiligen Kindergarten eine besondere Bedeutung zu, da sie an den konzeptuellen Überlegungen beteiligt ist und die Organisationskultur maßgeblich beeinflusst.[890]

> „In einer lernenden Organisation unterscheiden sich die Rollen der Führungspersonen dramatisch von jenen des charismatischen Entscheidungsträgers. In ihr sind die Führungskräfte die Designer, die Lehrer und die Sachverwalter. Diese Rollenfunktionen verlangen nach neuen Fertigkeiten: nach der Fähigkeit, gemeinsame Visionen zu bilden, vorherrschende mentale Modelle an die Oberfläche zu bringen und zu hinterfragen und systemischere Denkmuster zu fördern. Kurz – Führungskräfte in lernenden Organisationen sind dafür verantwortlich, Organisationen aufzubauen, in denen die Beschäftigten ihre Fähigkeit verbessern, die Zukunft zu gestalten. Das heißt: Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich."[891]

Die Führungsaufgabe beginnt mit dem Prinzip der schöpferischen Spannung. „Schöpferische Spannung entsteht zwischen dem klaren Wissen, wo wir sein wollen, unserer ‚Vision' und der klaren Feststellung, wo wir sind, unserer ‚gegebenen Realität'. Die Kluft zwischen den beiden erzeugt eine natürliche Spannung."[892] Führung ist „ein Qualitätsmerkmal des Systems, eine Frage des Zusammenspiels von Führungsteams in horizontaler und vertikaler Hinsicht, in der gemeinsamen Sorge um die Funktionstüchtigkeit der jeweiligen Einheiten und um die Überlebensfähigkeit des Ganzen"[893] und nicht auf die Fähigkeit einzelner Personen zu reduzieren.[894] Die unterschiedlichen Lebensphasen einer Organisation bedürfen unterschiedlicher Führungsstile.[895] Als Kultur-Schaffende sieht Edgar Schein die Unternehmerinnen und Unternehmer insofern, als die Werte des Gründers zur Basis der Unternehmensführung werden.[896] In der zweiten Phase der Entwicklung der Organisation müssen sich die „Kommu-

---

890 Vgl. Kapitel „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz" (Teil V, 4.1.1).

891 Senge, Peter, M. (1993): Die fünfte Disziplin – die lernfähige Organisation. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 145–178, 149.

892 Ebd.

893 Wimmer, Rudolf (2000): Die Zukunft von Führung: Brauchen wir noch Vorgesetzte im herkömmlichen Sinn?. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung, 161–178, 175f.

894 Wimmer, Rudolf (2000): Die Zukunft von Führung. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung, 161–178, 175f.

895 Vgl. Schein, Edgar H. (2009): Die vier Gesichter der Führung. GDI Impuls. *Wissensmagazin für Wirtschaft, Gesellschaft, Handel 1*, 108–109.

896 Vgl. ebd., 108.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

nikationsstrukturen, die in der Gründungsphase noch auf Personalbeziehungen von Angesicht zu Angesicht basierten, […] zu einem System von Kontrollen und Anreizen entwickeln."[897] Die dritte Phase der Führung bezieht sich primär auf das Management. Die Hauptaufgabe besteht darin, die Angst der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Veränderungen sowie vor Kompetenzverlust zu berücksichtigen und zu bekämpfen.[898] In der vierten Phase der Führung geht es „um das Entwickeln von Regeln und Normen im Umgang mit Aspekten wie Sicherheit und Produktivität."[899]

Deutlich wird in der Auflistung der verschiedenen Aufgaben der Führungsperson je nach Phase der Organisation, dass es nicht einen einzigen Führungsstil gibt, sondern Führungskräfte sich den jeweiligen Situationen in der Organisation anpassen.[900] Als Leitung gilt es, die Bereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Veränderungen und ihre damit verbundenen Ängste zu berücksichtigen und ernst zu nehmen.[901] Veränderungen sollten nur dann initiiert werden, wenn die Führungskräfte „die Normen, Traditionen und abweichenden Praktiken der Gruppe verstanden haben. Um zu verstehen, was wirklich abläuft, müssen sie fragen."[902]

In elementaren Bildungseinrichtungen, in denen bei der Gründung des Kindergartens die Anerkennung religiöser Differenz nicht als Wert gegeben war, kann diese im Nachhinein als Wert etabliert werden, wobei besonders auf die Kommunikationsstrukturen sowie auf Vorbehalte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzugehen und Leitideen im Umgang mit religiöser Differenz zu entwickeln sind.

2.3.1.2 Bedeutung und Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Bedeutung der Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit religiöser Differenz[903] und für die Kommunikation über Religion und religiöse Differenz wurden in der Untersuchung deutlich.

> „Durch die zunehmende Wissensbasierung aller gesellschaftlichen und ökonomischen Prozesse steigt der Bedarf in Organisationen an Kommunikation und Interaktion zur Steuerung komplexer Wissensprozesse. Die nähere Betrachtung der Prozesse der Wissensgenerierung, des Wissenstransfers und der Wissensnutzung als vorrangig sozialkommunikative und sozial-interaktive Prozesse machen es dringend erforderlich, dass die Perspektive auf Kompetenz- und Personalentwicklung in Organisationen zentral

897 Ebd.
898 Vgl. ebd., 109.
899 Ebd.
900 Vgl. ebd.
901 Vgl. Kapitel „Verbale Kommunikation über religiöse Differenz" (Teil V, 4.1.3).
902 Schein, Edgar H. (2010): Prozess und Philosophie des Helfens. Bergisch Gladbach: Andreas Kohlhage, 127.
903 Vgl. Kapitel „Erkennbare Elemente religiöser Differenz" (Teil V, 4.1.2) und Kapitel „Verbale Kommunikation über religiöse Differenz" (Teil V, 4.1.3).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

wird und bieten damit Optionen für die Weiterbildung, diese adäquat zu ihrer neuen Rolle als intermediärer Akteur zu gestalten.“[904]

Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungseinrichtungen, die die Chancen und Herausforderungen der pluralen Situation im Kindergarten kennen und die unterschiedlichen Voraussetzungen und Eigenschaften der Kinder, besonders die durch Migration[905] nochmals stärker auftretende kulturelle und religiöse Differenz, bewusst wahrnehmen, können dieser Vielfalt in ihrem Selbstverständnis sensibel Ausdruck verleihen. Das Eingehen auf Unterschiede kann zu einem gelungenen Miteinander beitragen.[906] Pädagoginnen und Pädagogen können eine „Brücke in die Gesellschaft“[907] und erste Ansprechpersonen für Menschen sein, die beispielsweise aufgrund von kürzlich erfolgter Migration noch wenig sozialen Anschluss im jeweiligen Land haben. Pädagoginnen und Pädagogen werden teilweise von Eltern gefragt, wie diese mit Situationen, in denen Kinder nach religiöser Differenz fragen, umgehen sollen. In einer Studie von Jenny Berglund, in der 1.300 schwedische Jugendliche zu Religion und Freizeitaktivitäten befragt wurden, vertrauten sich 50 Prozent derjenigen, die sich selbst als Muslima und Muslime bezeichneten, ihren Lehrerinnen und Lehrern für Hilfe bei persönlichen Problemen an, wohingegen das nur fünf Prozent der Nicht-Muslima und -Muslime taten. Lehrpersonen wurden von muslimischen Schülerinnen und Schülern auf die Frage, wohin sie sich bei Problemen wenden, nach den Eltern und nach Gott an die dritte Stelle gereiht.[908] Als Erklärungsmöglichkeiten hierfür führt Berglund an, dass viele der jungen Muslima und Muslime aus Familien kommen, die aufgrund von nationalen oder kulturellen Traditionen dazu neigen, den Lehrerinnen

---

904 Peters, Sibylle/Wahlstab, Sandra/Dengler, Sandra (2003): Perspektivenvielfalt betrieblicher Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. In: Peters, Sibylle (Hg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering: Rainer Hamp, 7–28, 16.

905 Die Zeitschrift „*The Future of the children*“ behandelt das Wohlbefinden der immigrierten Kinder und geht der Frage nach, was zur Verbesserung ihrer Bildungsleistungen, des Gesundheitsstatus, der sozialen und kognitiven Entwicklung und der langzeitigen Perspektive für ökonomische Mobilität beigetragen werden kann, da festgestellt wurde, dass immigrierte Kinder oftmals Probleme mit Bildung, körperlicher und geistiger Gesundheit, Armut und der Eingliederung in die amerikanische Gesellschaft haben (The Future of the Children, http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/journals/journal_details/index.xml?journalid=74 [21.07.2015]).

906 Vgl. Schweitzer, Friedrich (2008): Wozu brauchen Kinder Religion? Zur Grundlegung der religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Hugoth, Matthias/Benedix, Monika: Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel, 18–24, 23.

907 Diese Phrase stammt aus dem Experteninterview mit dem Leiter des Kindergartens in islamischer Trägerschaft. Vgl. Kapitel „Konzeptuelle Überlegungen zu Religion und religiöser Differenz“ (Teil V, 4.1.1).

908 Berglund, Jenny (2014): Teachers only stand behind parents and God in the eyes of the Muslim pupils. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, 109–118, 109f.; 111; 114.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

und Lehrern mehr Achtung und Respekt entgegenzubringen, als dies in der schwedischen Gesellschaft der Fall ist, wo der gegenwärtige Status der Lehrpersonen eher gering ist.[909] Eine weitere Erklärung kann sein, dass jüngere Muslima und Muslime die Hilfe von Lehrerinnen und Lehrern, die einen besseren Blick auf Herausforderungen und Adaptierungen aufgrund der Anforderungen der Gesellschaft haben, hilfreicher empfinden als von Eltern, die wenig Berührungspunkte mit den sozialen, kulturellen und praktischen Realitäten der Jugendlichen haben.[910] Eine dritte Möglichkeit ist, dass die Mitglieder einer „Minderheitskultur" sich unsicherer und verletzlicher als diejenigen der „Mehrheitskultur" fühlen und somit eine Lehrperson, die der Mehrheitskultur angehört und als interessierter, vertrauenswürdiger erwachsener Mensch erlebt wird, eine wichtigere Bezugsperson und wichtigeres Vorbild wird als für nicht muslimische Schwedinnen und Schweden.[911]

> „Immigrierte junge Menschen, auch der zweiten und dritten Generation, fühlen sich manchmal als ‚strangers in a strange land', ein Gefühl, das durch die Begegnung mit der Mehrheitsgesellschaft und deren vielfältigen sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Institutionen verstärkt oder abgeschwächt werden kann."[912]

Personen in Bildungseinrichtungen sind oftmals die ersten Repräsentantinnen und Repräsentanten der westlichen Gesellschaft, denen junge immigrierte Menschen begegnen. „Thus the teacher's ability to make immigrant pupils (and their parents) feel welcome, respected, confident, and included may be of significant societal value at this particular time."[913] Die Ergebnisse der Studie von Jenny Berglund zeigen, dass es die Fairness, Gerechtigkeit und das professionelle Interesse der Lehrperson ist, die Anerkennung und Vertrauen der muslimischen Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bewirkt. So erzählt ein Junge, dass das Thema des Fastens, im Gegensatz zu vielen anderen Lehrerinnen und Lehrern, nie ein Problem für die eine Lehrerin darstellte, sondern sie die Angelegenheit mit der Mutter des Schülers und dem Schüler diskutierte und somit gemeinsam eine Lösung fanden.[914]

> „Significantly, Joseph noted that his mother also appreciated this teacher: ‚She used to say that [the teacher] was one of the few who really trusted her as a parent and did not treat her differently because she wore the veil.' Regarding this teacher's approach to the matter of religious practice, Joseph recalled that ‚fasting was never problematic for her, unlike for some of the other teachers I encountered. She simply discussed the matter with my mother and together they decided that I should fast on Fridays and weekends.' Both of the above accounts show that it was the teacher's fairness, justness,

909 Vgl. ebd., 111.
910 Vgl. ebd., 112.
911 Ebd., 114.
912 Ebd.
913 Ebd., 114f.
914 Vgl. ebd., 113.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

and professional interest that inspired the appreciation, trust, and confidence of the Muslim pupils – and also, at least in Joseph's case, of the parents."[915]

In diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr eine lehrende Person Inklusion begünstigen kann, die neben den Schülerinnen und Schülern auch die Gemeinschaft der Erwachsenen betreffen kann: „Joseph's recollection that his mother also liked his teacher because she was inclusive and accepting of Muslim cultural differences is significant, indication that a teacher's potential to promote integration extends beyond the pupils to the adult immigrant community."[916]

Rudolf Englert unterscheidet angesichts der pluralistischen Gesellschaft zwei Aufgaben für die Verantwortlichen für die Erziehung: „Kinder und Jugendliche befähigen, dem Anderen in Offenheit zu begegnen"[917] und „Kinder und Jugendliche befähigen, Partei zu ergreifen".[918] Religiöse Erziehung kann ein Beitrag zum Frieden[919] sein. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist, dem interreligiösen Dialog so viel Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen, wie diese auch für andere Formen des Dialogs zur Verfügung stehen und somit zu einem *safe space* beizutragen, in dem Religion und religiöse Differenz thematisiert werden kann. „While the lecturer/facilitator may well have no personal religious convictions, their responsibility is not to impede the pedagogical possibilities of interfaith-dialogue when it occurs, but to give this space and air as much as is given to any other form of dialogue."[920]

2.3.2 Ursachen für geringe Thematisierung religiöser Differenz ernstnehmen

Für die Dominanz der im Kindergarten größeren Religion, die seltene Thematisierung von religiöser Differenz und die fehlende Anerkennung der kleineren Religionen wur-

915 Ebd.

916 Ebd., 115.

917 Englert, Rudolf (1995): Religiöse Erziehung als Erziehung zu Toleranz. In: Hilpert, Konrad/Werbick, Jürgen (Hg.): Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf : Patmos, 161–177, 172.

918 Ebd., 173.

919 In mehreren Beiträgen aus verschiedenen Ländern wird der Zusammenhang zwischen Bildung über Religionen und Bildung zum Frieden miteinander in Beziehung gesetzt. Einige der Autorinnen und Autoren sehen die derzeitigen strukturellen und politischen Arrangements für religiöse Bildung in ihren eigenen Ländern als Beeinträchtigung der Bildung für Gerechtigkeit und Frieden. Friedensbildung sollte Bildung zur Toleranz beinhalten und nach Wegen suchen, um Falschdarstellungen und Stereotype zu vermeiden, vgl. Jackson, Robert/Fujiwara, Satoko (Hg.) (2008): Peace Education and Religious Plurality. International Perspectives. London/New York: Routledge.

920 Engebretson, Kath (2009): In your shoes, 166.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

den Ursachen identifiziert,[921] die dem Handeln der Pädagoginnen und der Leitungen zugrunde liegen können.

Der Anspruch, niemanden auszugrenzen und alle Kinder gleich zu behandeln, kann aus Angst, Kinder ungerecht zu behandeln, dazu führen, Differenz nicht zu thematisieren. Bereiche, in denen sich Kinder unterscheiden, werden ausgeblendet und das Umfeld als möglichst homogen wahrgenommen und behandelt, was der Differenz, die im Kindergarten gegeben ist, nicht gerecht werden kann, obwohl diesem Anliegen der Anspruch der Gerechtigkeit zu Grunde liegt. „Differenzunempfindlichkeit, auch jene, die einem egalitären Anspruch entspringt, trägt bei gegebenen Differenzen zu einer Ungleichbehandlung bei.“[922] Wird religiöse Differenz wegen eines zur Gleichbehandlung verpflichtenden Gleichheitsprinzips nicht thematisiert, kann dies zur Ausblendung von Bereichen führen, die für manche Kinder bedeutend sein können.

> „Aus Sorge, junge Menschen könnten diskriminiert werden, vermeiden manche Lehrer/innen die Thematisierung von (religiöser) Differenz, andere wieder sehen in der Integration von (religiöser) Differenz in den Raum der Schule eine Bedrohung des Schulfriedens. In beiden Fällen wird eine Atmosphäre der Assimilierung im Sinne eines religiös wertfrei gedachten, religiöse Traditionen aber tatsächlich abwertenden Säkularismus verstärkt.“[923]

Wenn Differenz im Kindergarten erlaubt und sensibel thematisiert wird, eröffnet sich die Möglichkeit, mit anderen ins Gespräch zu kommen, sich zu informieren, sich in Auseinandersetzung mit anderen eine eigene Meinung zu bilden und die eigene Meinung zu reflektieren. „In manchen Kindergärten versucht man unter Berufung auf Toleranz und liberale Pädagogik wertfrei und wertneutral zu erziehen. Man verkennt dabei, daß damit die Grundhaltung der Indifferenz und Gleichgültigkeit gefördert wird; […].“[924]

> „Educational practices that foster children’s multiple identities need to avoid two pitfalls: colour-blindness and tokenism. Colour-blindness is the denial of differences, very often out of an honest concern to treat ‚all children equal‘. In practice this means that parents and children from minority communities are welcomed, but receive the (unintentional) message that they need to ‚adapt‘ as soon as possible to what is considered ‚normal‘ within the dominant culture. Tokenism on the contrary involves treating the ‚culture‘ of a child’s home life as fixed and static. Parents’ and children’s

921 Vgl. Kapitel „Kommunikation über religiöse Differenz“, Abschnitt „Gründe für Vermeidung der Kommunikation über religiöse Differenz“ (Teil V, 4.1.3).

922 Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 194–208, 197.

923 Jäggle, Martin (2007): Religiöse Pluralität in Europa. In: Bock, Irmgard u. a. (Hg.): Europa als Projekt, 51–67, 60.

924 Projektgruppe Religionsunterricht der Österreichischen Kommission für Bildung und Erziehung (1981): Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder und Jugendarbeit. Wien: Hausdruckerei der Erzdiözese Wien, 38.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> identities are thereby reduced to their origin by assuming there is something called ‚the Magreb culture', ‚the Asian way of doing things', or ‚a typical lesbian family'. In practice this means that special, yet stereotypical, events or displays are set up for children and families (such as a festival celebrating Iraqi new year with traditional clothes and food). Such activities risk being both patronizing and stigmatising, in that they overlook the complexities of children's personal histories and family cultures and ignore socioeconomic and other differences. An important way to avoid these pitfalls is to build real and symbolic bridges between the public culture of the early childhood centre and the private cultures of families, by negotiating all practices with the families involved."[925]

Das Bestreben, Religion zur Zufriedenheit aller Beteiligten anzubieten, sowie die Traditionsgebundenheit der Gestaltung von Religion lassen den Umgang mit religiöser Differenz als Herausforderung und nicht als Chance erleben. Die eigene Vorgehensweise wird dann von Wünschen anderer, vor allem der Eltern, und der Zufriedenheit aller Beteiligten oder von unreflektierten Traditionen bestimmt und bietet eine falsche Sicherheit im Umgang mit Religion. „Many people, adults as well as children and youngsters, experience the growing diversity and plurality as the burden of uncertainty, and make strong efforts to get rid of it."[926] Eine Ursache für die geringe Thematisierung von religiöser Differenz, ist der Versuch, Konflikte zu vermeiden und somit den Bereich Religion, in dem hohe Verletzlichkeit gegeben sein kann, auszublenden. Eine Religion, die nicht auffällt, bereitet keine Schwierigkeiten.

> „So kann etwa das gerade im Raum der Grundschule oftmals empirisch festgestellte Harmoniebedürfnis zur Harmoniesucht werden, die nicht imstande ist, Differenzen auszuhalten oder vielleicht nur um den Preis der Gleich-Gültigkeit. Unterscheidendes muss ja nicht zum Trennenden stilisiert werden, soll aber auch nicht der Harmonisierung zum Opfer fallen."[927]

Wird Religion in der Schule marginalisiert, so Martin Jäggle, kann ihre inhaltliche und soziale Schlüsselfunktion „für die Gestaltung des Zusammenlebens mit Migranten; für die Intensität und Qualität wechselseitigen Verständnisses; für den Erwerb einer Haltung kritischen Respekts gegenüber Anderen" nicht zum Ausdruck kommen. „Ursachen und Grundlegungen sozialer und kultureller Konflikte" bleiben so dauer-

925 Vandenbroeck, Michel (2008): Beyond colour-blindness and tokenism. In: Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.): Developing Positive Identities. Diversity and Young Children. Early Childhood in Focus, Bd. 3. Milton Keynes: The Open University, 28.

926 Miedema, Siebren (2009): Religious Education between Certainty and Uncertainty. Towards a Pedagogy of Diversity. In: Meijer, Wilna A.J./Miedema, Siebren/Lanser-van der Velde, Alma: Religious Education in a World of Religious Diversity. Münster u. a.: Waxmann, 195–205, 195.

927 Jäggle, Martin (2006): Schritte auf dem Weg. In: Bastel, Heribert u.a: Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen, 31–42, 41.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

haft verborgen.[928] Bei der Auswertung der Interviews von Lischke-Eisinger assoziieren Erzieherinnen und Erzieher „Pluralität überwiegend mit Schwierigkeiten und Konflikten […]. So bewertet es ein Teil der Erzieher/innen als positiv, wenn sich der Kindergartenalltag so gestaltet, dass interreligiöse Fragestellungen ausgespart werden können.“[929]

Wird Religion in Organisationen ausgeblendet, bleiben die mit Religion verbundenen oder durch diese ausgelösten Konflikte unterschwellig vorhanden. Die soziale Kompetenz, Themen auszusparen, die möglicherweise Konflikte mit sich bringen, kann dazu beitragen, dass Konflikte nicht geklärt werden und längere Zeit bestehen bleiben. So entwickeln Kinder in einem lang anhaltenden Konflikt wie Nordirland spezielle soziale Kompetenzen, die ihnen erlauben, festzustellen, ob die Menschen, mit denen sie in Kontakt treten, zu der eigenen Gruppe gehören oder nicht. Wenn dies auch hilft, Konflikte zu reduzieren, die täglich auftreten, führt dies zu einer Vermeidung von Kommunikation zwischen den Gruppen über die Themen, die diese trennen, und unterstützt somit die Verlängerung des Konflikts.

> „In certain circumstances, such as those outlined above, social competence may have short-term positive consequences but have negative consequences in the long-term. In particular in Northern Ireland becoming socially competent at ‚telling‘ leads to a reduced level on conflict in day to day intergroup contact but also reduces intergroup communication about important divisive issues thus in the long-term prolonging the conflict.“[930]

Konflikte, die sich aufgrund von Verschiedenheit ergeben können, werden im Kindergartenalltag zu vermeiden versucht, wenn sich die Kinder an eine Norm anzupassen haben und die Bereiche, in denen sie verschieden sind, nicht thematisiert werden.

> „(Religiöse) Pluralität bedeutet nicht Idylle, sondern ist vielleicht nur dort keine Quelle von Konflikten, wo Religion gänzlich privatisiert, Religionen gesellschaftlich gleichgültig und letztlich bedeutungslos geworden sind. Auch im Dialog wird nicht die Harmonie des ‚Einanderverstehen‘ erreicht werden, sondern eher das ‚Einander-in-der-Fremdheit-Begleiten‘ als fruchtbare Lösung anzusehen sein. Konflikte bergen auch Chancen in sich. Auch deswegen ist nicht primär ihre Vermeidung anzustreben, sondern ein angemessener Umgang mit ihnen.“[931]

Kommunikation über religiöse Differenz kann Herausforderungen mit sich bringen, was der Tendenz der Harmonisierung zuwiderläuft. Der Umgang mit Konflikten, auch

928 Jäggle, Martin (2000): Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr?. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik, 119–138, 137.

929 Lischke-Eisinger, Lisa (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik, 376.

930 Cairns, Ed (2002): „What ever you say, say nothing“: Social Competence and Communication in Northern Ireland. *Researching Early Childhood 4*, 75–81, 81.

931 Jäggle, Martin (2007): Religiöse Pluralität in Europa. In: Bock, Irmgard u. a. (Hg.): Europa als Projekt, 51–67, 56.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Umgang mit religiösen Konflikten bietet Lernchancen und kann im *safe space* des Kindergartens[932] gelernt und erprobt werden.

Wird religiöse Erziehung im Kindergarten ausschließlich mit Wertevermittlung gleichgesetzt, ergibt sich keine Notwendigkeit, religiöse Differenz im Kindergarten zu thematisieren. Diesem Ansatz entspricht das von Hans Küng entwickelte Projekt Weltethos (1990), das zu einer Wertevermittlung neigt, die sich von Religionen abgelöst hat, wodurch Differenz in diesem Modell wenig erkennbar ist[933] und der Realität der Differenz der Religionen und der sich daraus ergebenden Differenz keine besondere Aufmerksamkeit zukommt. Im Programm des Projekts Weltethos wird „mit großer öffentlicher Resonanz der Versuch unternommen, […] der vielfach beklagten ethischen Orientierungslosigkeit unserer Zeit durch eine Aktualisierung religiöser Ethik zu begegnen, indem in ihm das den Religionen Gemeinsame ethischer Überzeugung zur Sprache gebracht wird.“[934] Das Projekt Weltethos[935] „sucht das Miteinander und die Gemeinsamkeit der verschiedenen Religionsgemeinschaften in der ethisch verantworteten Praxis menschlichen Handelns.“[936] Es liegen auch für den Kindergarten Materialien vor, die den Kindern das Anliegen des Projekts Weltethos nahe bringen sollen.[937] Da Religionen sich in einigen Aspekten deutlich voneinander unterscheiden und Kinder religiöse Differenz in ihrem Umfeld erkennen,[938] ist neben der Betonung der Gemeinsamkeiten allerdings unverzichtbar, die Unterschiede zu thematisieren und diese anzuerkennen. Den Kindern kann verdeutlicht werden, dass religiöse Differenz ein Voneinanderlernen ermöglicht und ein friedvolles Zusammenleben möglich ist. So gibt Barbara Asbrand zu bedenken, dass Gemeinsamkeiten der Kinder, die diese auf der individuellen und der Beziehungsebene vorfinden, einen Umgang mit Pluralität auf der Ebene der Religionen und der Religiosität ermöglichen.[939]

Wird religiöse Erziehung ausschließlich als Aufgabe der Eltern betrachtet und Religion als eine „Sache der Privatsphäre“[940] angesehen, die in der Öffentlichkeit keine Rolle spielt, entziehen sich die Pädagoginnen und Pädagogen der Mitverantwortung an religiöser Erziehung und somit einem Bereich des Bildungsauftrags. Religiöse Erziehung ausschließlich den Eltern zuzuordnen, findet sich auch im quantitativen Teil der Tübinger Studie „Auf die Eltern kommt es an“, in welcher 58 Prozent der befragten

932 Vgl. Kapitel „Der Kindergarten als *safe space*“ (Teil VI, 4.1.1).
933 Initiative Weltethos Österreich, http://www.weltethos.org/ [25.11.2014].
934 Rehm, Johannes (2002): Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 11.
935 Vgl. Initiative Weltethos Österreich, http://www.weltethos.org/ [21.07.2015].
936 Rehm, Johannes (2002): Erziehung zum Weltethos, 17.
937 Vgl. http://www.weltethos.org/uploaded/documents/PM_Fruehe_Bildung_30.05_fin.pdf [25.11.2014].
938 Vgl. Kapitel „Umgang mit und Thematisierung von religiöser Differenz durch die Kinder“ (Teil V, 4.2).
939 Vgl. Asbrand, Barbara (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht, 229f.
940 Mette, Norbert/Steinkamp, Hermann (1983): Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, 47.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Eltern angeben, dass religiöse Erziehung zu Hause in der Familie stattfinden soll.[941] Elementare Bildungseinrichtungen spiegeln Tendenzen in der Gesellschaft wider. „Am Schicksal der Religion zeigt sich ein Strukturmerkmal der modernen Gesellschaft: das Auseinanderbrechen von öffentlicher und privater Sphäre.“[942] Diese Sicht, Religion zu privatisieren, wird von mehreren Denkern kritisiert, so gibt Habermas zu bedenken, dass Religion unfair aus der Öffentlichkeit ausgeschlossen wird.[943]

Hinzu kommt, dass sich Pädagoginnen über unterschiedliche Religionen nicht ausreichend informiert fühlen und fehlendes Wissen über andere Religionen als Ursache für die fehlende Thematisierung religiöser Differenz angeben. Sie ziehen es vor, über Religion nichts zu erzählen, als etwas Falsches zu sagen. Dies zeigt sich auch in der Studie von Lischke-Eisinger, in der deutlich wird

> „dass sich viele Erzieher/innen nicht als kompetente Ansprechpartner/innen für die Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt verstehen. So wird etwa von einer Erzieherin die These vertreten, dass die authentische Thematisierung einer Religion auch die Zugehörigkeit zu dieser verlangt. Andere Erzieher/innen gehen zwar davon aus, dass die Auseinandersetzung mit dem Wissen über andere Religionen eventuell von ihnen initiiert werden könnte, deuten aber an, hier unsicher zu sein, sowohl was die Inhalte als auch was die Frage betrifft, welche Art der didaktischen Aufbereitung für die Kindergartenkinder sinnvoll sein könnte.“[944]

All die skizzierten Ursachen, warum Pädagoginnen und Pädagogen religiöse Differenz im Kindergarten nicht thematisieren, sind in religionspädagogischen Diskursen aufzugreifen und in Überlegungen zur Personalentwicklung mit zu bedenken.

2.3.3 Interreligiöse Aspekte der Aus-, Fort- und Weiterbildung forcieren

Aufgrund der Bedeutung der in elementaren Bildungseinrichtungen Tätigen und deren vielfältigen Aufgaben bezogen auf den Umgang mit religiöser Differenz benötigen im Kindergarten Tätige vielfältige interreligiöse Kompetenzen.[945] Der Umgang mit Differenz sollte zu einer Schlüsselqualifikation und zu einem zentralen Bereich pädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung werden[946] und die Pädagoginnen und Pädago-

941 Vgl. Braun, Anne u. a. (2011): Was Eltern erwarten und erfahren. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an!, 43–120, 120.

942 Mette, Norbert/Steinkamp, Hermann (1983): Sozialwissenschaften und Praktische Theologie, 48.

943 Vgl. Habermas, Jürgen (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Berlin: Suhrkamp.

944 Lischke-Eisinger, Lisa (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik, 377.

945 Vgl. Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2013): Religionspädagogische Kompetenzen.

946 Die Auseinandersetzung mit Differenz verweist auf ein generelles Ausbildungsproblem der mit Kindern im Bereich der Elementarpädagogik Arbeitenden, dem durch das der-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gen darin unterstützen, eine sensible Wahrnehmung (religiöser) Differenz sowie einen kompetenten Umgang mit dieser im Kindergarten zu entwickeln.[947] „Die mit Hete-

zeitige Bestreben einer Akademisierung der Elementarpädagogik zu begegnen versucht wird.

947 Neben den Kindergärten existieren in Wien weitere Formen der Kinderbetreuung, wobei die Ausbildung für diese Kinderbetreuung verantwortlichen Personen alarmierend gering ist , wenn dies auch nicht ausschließt, dass es Kindergruppenbetreuerinnen und -betreuer gibt, die für diese Arbeit qualifiziert sind und diese unter hohem persönlichen Einsatz leisten. Bei einer Kindergruppe handelt es sich um „eine erweiterte familienähnliche Betreuungsform" die „höchstens 14 gleichzeitig betreute Tageskinder umfassen" darf und „von einer ausgebildeten Kindergruppenbetreuerin beziehungsweise einem Kindergruppenbetreuer geführt" wird (Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/private-angebote/ [22.07.2015]). Die Grundausbildung zur Kindergruppenbetreuerinnen und zum -betreuer, die zur Ausübung des Berufs befähigt, beispielsweise der Wiener Kindergruppen, umfasst „sechs Seminare, eine Reflexions- bzw. Abschlusstag und zwei Abende Supervision, mindestens 80 Stunden Praktikum in einer Kindergruppe sowie das Abfassen eines Praktikumsberichtes" (Wiener Kindergruppen, http://www.wiener.kindergruppen.at/?page_id=33 [22.07.2015]). Von diesen unterschieden sind die Tagesmütter und -väter. Diese sind Personen, die „regelmäßig und entgeltlich Minderjährige bis zum vollendeten 16. Lebensjahr (Tageskinder) für einen Teil des Tages individuell im eigenen Haushalt betreuen und erziehen" (Verordnung der Wiener Landesregierung über die Regelung der Tagesbetreuung nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBVO) 2001/94. Paragraph 2, http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s2700200.htm [21.07.2015]). In der Verordnung der Wiener Landesregierung über die Regelung der Tagesbetreuung nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBVO) heißt es im vierten Artikel „(1) Tagesmütter/-väter müssen vor Aufnahme ihrer Tätigkeit die Absolvierung einer Ausbildung nachweisen, die aus mindestens 60 Unterrichtseinheiten zu bestehen hat und jedenfalls Grundlagen in den folgenden Bereichen umfassen muss: 1. organisatorische, rechtliche und fachliche Belange der Tätigkeit als Tagesmutter/-vater, 2. Rollenbild – Tagesmutter/-vater, 3. Das Tageskind – ein Kind in zwei Familien, 4. Entwicklungspsychologie und Pädagogik, 5. Kommunikation und Konfliktlösung sowie 6. Erste Hilfe-Maßnahmen der Unfallverhütung im Rahmen der Kinderbetreuung. […] (3) In Ergänzung der Ausbildung müssen Tagesmütter/-väter die Absolvierung einer regelmäßigen, einschlägigen Fortbildung von jährlich mindestens 16 Unterrichtseinheiten nachweisen (Verordnung der Wiener Landesregierung über die Regelung der Tagesbetreuung nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBVO) 2001/94. Paragraph 4, http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s2700200.htm [21.07.2015]. Vgl. auch Magistrat der Stadt Wien, https://www.wien.gv.at/menschen/magelf/ahs-info/ausbildung.html [21.07.2015]). Vor der Aufnahme der Tätigkeit als Betreuungspersonen in Kindergruppen müssen diese eine Ausbildung aus mindestens 90 Unterrichtseinheiten zu denselben Bereichen wie oben angeführt absolvieren sowie jährlich Fortbildungen im Ausmaß von 20 Stunden nachweisen (Magistrat der Stadt Wien, https://www.wien.gv.at/menschen/magelf/ahs-info/pdf/kindergruppe-ausbildung.pdf [21.07.2015]). Das Ausmaß des erforderlichen Maßes an Ausbildung scheint der komplexen Tätigkeit und den vielfältigen Anforderungen in einer Kindergruppe oder als Tagesmutter oder -vater nicht gerecht zu werden. Eine Auseinandersetzung mit religiöser Differenz wird in diesen Ausbildungen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

rogenität verbundenen Herausforderungen an professionelles pädagogisches Handeln werden in Zukunft nicht geringer werden, sondern wachsen.“[948] Pädagoginnen sind sich bewusst, dass ein Kompetenzzugewinn im Umgang mit religiöser Differenz sinnvoll sein könnte, empfinden allerdings keinen Fortbildungsbedarf. Obwohl die Ausbildung in manchen Bereichen negativ eingeschätzt wird, führt dies bei unter 30 Prozent zu Fortbildungswünschen.[949] Es bedarf somit neben dem Angebot von Fortbildung, das die Pädagoginnen und Pädagogen als notwendig erachten, eines weiteren Angebots, indem eine Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, wie dies im vorurteilsbewussten Ansatz umgesetzt wird,[950] die Schulung des Bewusstseins für religiöse Differenz und Erweiterung des Wissens über verschiedene Religionen erfolgen kann. Im Folgenden werden zwei Aspekte der Aus-, Fort- und Weiterbildung angeführt, deren Berücksichtigung aufgrund der Forschungsergebnisse[951] besonders relevant erscheint.

---

nicht gefördert. Wie sollen Tagesmütter und-väter bzw. Kindergruppenbetreuerinnen und -betreuer für Differenz sensibilisiert werden, wenn nicht in irgendeiner Form Diversität in der Ausbildung besprochen wird? Überlegungen hinsichtlich einer Gesetzesänderung wären sinnvoll. Elternsein qualifiziert nicht zur Arbeit als Kindertagesbetreuerinnen und -betreuer.

948 Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 26.

949 Vgl. Blaicher, Hans-Peter u. a. (2011): Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten in empirischer Perspektive. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, 147–222, 206.

950 Zur Auseinandersetzung mit dem vorurteilsbewussten Ansatz vgl. Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder; Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz; Gramelt, Katja (2013): Diversity in early childhood education: a German perspective. Early Years. *An International Research Journal 33*(1), 45–58; Wagner, Petra (Hg.) (2010): Handbuch Kinderwelten; Vandenbroeck, Michel (2007): Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. European Early Childhood. *Education Research Journal 15*(1), 21–35; Wagner, Petra/Hahn, Stefanie/Enßlin, Ute (Hg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier … Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar: Verlag das Netz; Wagner, Petra (2003): Und was glaubst du? Religiöse Vielfalt und vorurteilsbewusste Arbeit in der Kita. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert (Hg.): WerteSchätzen, 223–233. Dommel, Christa (2010): Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder?. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten, 148–159.

951 Vgl. Teil V „Auswertung“.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.3.3.1 Aneignung von Wissen über verschiedene Religionen

„Denn der aufgeklärte Mensch muß sich zumindest um der Verständigungsfähigkeit mit anderen willen selbst mit Religion auseinandergesetzt haben, und zwar über ein oberflächliches Faktenwissen hinaus.“[952] Wissen, das sowohl die Kenntnis über und das Verständnis für verschiedene Religionen umfasst, kann Pädagoginnen und Pädagogen ermutigen, verschiedene Religionen im Kindergarten zu thematisieren. Jenny Berglund betont in ihrem Forschungsprojekt über muslimische Jugendliche die Bedeutung des Wissens über den Islam, was ebenso auf Wissen über andere Religionen zutrifft.

> „As the formal education system constitutes one of the most encompassing of all social inclusions – a societal sphere that requires the participation of every young person and parent – it continues to be an area of great opportunity, in terms of being able to contribute to a successful outcome of these processes. However, in order to take advantage of this opportunity, the primary representatives of that institution – the teachers – must be prepared appropriately. In my view, one way of addressing this is to include courses in teacher training that provide specialised knowledge about Islam and the lifestyles, values, habits, and unique requirements of the diverse Muslim communities. Such programmes are of particular relevance at a time when the media portrayal of Muslims is often misleading and the phenomenon of ‚Islamophobia‘ is becoming more widespread.“[953]

Damit Pädagoginnen und Pädagogen vertrauensvolle und bedeutsame Beziehungen mit muslimischen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern aufbauen können, kann Kenntnis über die jeweilige Religion und ein Verständnis dafür hilfreich sein. Mangelt es Pädagoginnen und Pädagogen an Wissen über den Islam oder die Unterschiede, die innerhalb der islamischen Tradition bestehen, kann ihnen eine Basis fehlen, um mit Eltern zu besprechen, wie die Kinder an speziellen Aktivitäten teilnehmen können.[954] Sind Pädagoginnen und Pädagogen über einige Aspekte des Islam informiert, kann dies zu mehr Vertrauen und Respekt der muslimischen Eltern führen, da diese beeindruckt sein können, dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen die Zeit genommen haben, etwas über ihre Religion zu erfahren.[955] Werden den Kindern auf ihre Fragen

952 Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter/Doyé, Götz/Scheilke, Christoph Th. (1996): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster u. a.: Waxmann, 22.

953 Berglund, Jenny (2014): Teachers only stand behind parents and God. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society, 109–118, 115.

954 Vgl. Berglund, Jenny (2014): Teachers only stand behind parents and God. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society, 109–118, 116.

955 Vgl. ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

keine Antworten gegeben, können Missverständnisse und Vorurteile entstehen oder verstärkt werden.[956]

Ein Ergebnis einer Untersuchung in Norwegen und Dänemark[957] war, dass dänische Elementarpädagoginnen und -pädagogen kulturelle Aktivitäten anbieten, die sie selbst gut ausüben und nicht jene, die sie selbst nur bis zu einem gewissen Grad beherrschen. So laden ausschließlich diejenigen Pädagoginnen und Pädagogen eine kindergartenfremde Person ein, um mit Kindern zu musizieren, die selbst täglich ein Instrument spielen. Die Ergebnisse von 2001 und 2011 zeigen, dass mehr christliche Aktivitäten in Kindergärten durchgeführt werden als erwartet.[958] In Dänemark kommt Religion bei der Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen nicht vor, wohingegen es in Norwegen als Fach unterrichtet wird. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts im Jahr 2011 zeigen, dass die Unterschiede in den durchgeführten Aktivitäten sehr klein sind und manche sogar in Dänemark häufiger stattfinden. So werden sowohl in den meisten Kindergärten in Dänemark als auch in den meisten Kindergärten in Norwegen Hymnen gesungen, den Kindern der Kirchenraum gezeigt, die Kinder zu einem Gottesdienst mitgenommen und Ostern gefeiert. Einzig bei der Erklärung des Osterevangeliums unterschieden sich die norwegischen Elementarpädagoginnen und -pädagogen von den dänischen: 61 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen in Norwegen und nur 30 Prozent in Dänemark erklärten es. Möglicherweise bedürfte es für diese Erläuterungen einer Ausbildung, da die Hintergründe des Osterfestes als Laie eher nicht thematisiert werden.[959] Die Pädagoginnen und Pädagogen setzen somit auch ohne Ausbildung auf religiöse Angebote im Kindergarten, gestalten diese nach ihrer eigenen Auffassung und verzichten oftmals auf Erklärungen. Dies könnte mit sich bringen, dass ausschließlich im je eigenen kulturellen und religiösen Bezugsrahmen gehandelt wird und eigene Fehlmeinungen weitergegeben werden, wenn sich die

956 Vgl. Schweitzer, Friedrich u. a. (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita, 29–54, 30.

957 2001 fand ein Forschungsprojekt zum Ausmaß der christlichen Werte im Konzept des Kindergartenpersonals statt (Vgl. Boelskov, Jørgen/Boelskov, Birgit/Rosenberg, Finn (2002): Omfanget af kristne værdier i daginstitutionernes kulturformidling. København: Menighedernes Daginstitutioner), das 2011 in Norwegen und Dänemark wiederholt wurde. (Boelskov, Jørgen/Tveiterås, Olav (2012): Omfanget af religiøse aktiviteter i danske og norske børnehavers kulturformidling: rapport. Kolding: University College Syddanmark). 2001 wurden Pädagoginnen und Pädagogen von 350 Einrichtungen befragt, wobei die Rücklaufquote 57 Prozent betrug.

958 2011 wurden anhand eines Fragebogens Pädagoginnen und Pädagogen von 127 Kindergärten in Dänemark und 120 Kindergärten in Norwegen befragt, die Antwortrate in Dänemark lag bei 68 Prozent, in Norwegen bei 52 Prozent.

959 Die Ergebnisse der Studie wurden von Jørgen Boelskov beim interdisziplinär-intenationalen Symposium „Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich“ am 19.09.2014 an der Universität Tübingen vorgestellt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Pädagoginnen und Pädagogen nicht auf theoretische Weise mit Religion auseinandergesetzt haben.

> „One of the more daunting prospects for the teacher of studies of religion is the breadth of knowledge required to understand in any significant way the major world religions such as Christianity, Judaism, Buddhism, Islam, Hinduism and Sikhism. […] Clearly a teacher cannot be expected to be an expert in all of these areas or to have a detailed competency in each. It is more important for the teacher to understand the range of methodologies available for studying religion and to appreciate the broad spectrum of world religions, together with a more detailed understanding of how a religious or non-religious world view informs a personal belief system and provides the infrastructure for a way of life. As with all subjects within the curriculum, it is important for the teacher to have a working knowledge of the studies of religion syllabus and be prepared to work collaboratively with other teachers to ensure the subject is lively and challenging to students.“[960]

Wissen über andere Religionen ist eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für eine positive Einstellung gegenüber religiöser Differenz.[961] „My point is also that no amount of knowledge and awareness will suffice if the teacher's task perception does not take into account the significant relational conditions that are involved in a given situation.“[962] Ausschließlich Wissen und Information befähigen nicht zu einem positiven Umgang, sondern können, wie in dem Forschungsprojekt von Julia Ipgrave aufgezeigt, zu dem keinesfalls intendierten Handeln führen, andere aufgrund des vorhandenen Wissens besser ärgern und verspotten zu können und den Wahrheitsgehalt der Religion des Gegenübers in Abrede zu stellen.[963]

2.3.3.2 Auseinandersetzung mit Religion und religiöser Differenz

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und eigener Religiosität sowie der Sicht auf religiöse Differenz kann helfen, im Umgang mit religiöser Differenz nicht von unreflektierten Gründen bestimmt zu werden.[964] Der reflektierte Umgang mit eigenen Vorstellungen von Religion und religiöser Differenz kann die Basis bilden, eigene Empfindungen nicht mit Aussagen oder Handlungen von Kindern zu verwechseln, Meinungen der Kinder möglichst unbefangen gegenübertreten zu können, die Bedeu-

960 Hobson, Peter R./Edwards, John S. (1999): Religious Education in a Pluralistic Society. The Key Philosophical Issues. London/Portland: Woburn Press, 169.

961 Vgl. Schihalejev, Olga (2014): Contextuality of young people's attitudes. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society, 27–30, 29.

962 Frelin, Anneli (2013): Exploring Relational Professionalism at School. Rotterdam: Sense Publications, 122.

963 Vgl. Ipgrave, Julia (2014): Relationships between local patterns. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society, 13–25.

964 Vgl. Kapitel „Verbale Kommunikation über religiöse Differenz“ (Teil V, 4.1.3).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

tung, die Religion für die Kinder haben könnte, zu erkennen und neben den Herausforderungen, die religiöse Differenz mit sich bringen kann, auch die Chancen zu erkennen. So wird auch in der Studie von Arniika Kuusisto und Silja Lamminmäku-Vartia[965] deutlich, dass für Pädagoginnen und Pädagogen neben dem Wissen eine Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Einstellungen wichtig ist, um eine Sensibilität verschiedenen Religionen und Weltanschauungen gegenüber zu entwickeln. Dies ist insbesondere auch deshalb erforderlich, da die Bedeutung, die bestimmte Weltansichten für Kinder haben, unterschätzt wird und die Weltansichten als Beschränkungen im Kindergartenalltag erlebt werden,

> „[…] the personal meaning of worldviews to the children are often not realized, and the worldviews in general are still often seen through the perceived limitations to the everyday running of the kindergarten. This is why developing worldview sensitivity merely through the increase of knowledge on worldview traditions is not enough; rather the teachers need opportunities for pondering their own values and attitudes in relation to these […].“[966]

Die Einstellungen und Annahmen der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber Kulturen und Weltansichten, die sich von der eigenen unterscheiden, werden in den tägli-

965 Kuusisto, Arniika/Lamminmäki-Vartia, Silja (2012): Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context. *Education Research International*. Die Studie von Arniika Kuusisto und Silja Lamminmäku-Vartia untersucht anhand eines ethnographischen und eines Zugangs über „Action Research“ die moralische Grundlage der Bildungszugänge der Kindergartenpädagoginnen aus der Perspektive der Sensibilität gegenüber Religionen und Weltansichten. Sie gehen den Forschungsfragen nach: „How do kindergarten teachers respond to pluralism in the educational context? What kinds of discourses and practical level approaches do they employ regarding the diversity of worldviews and worldview education in their work?“ (Kuusisto, Arniika/Lamminmäki-Vartia, Silja (2012): Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach. *Education Research International*, 4). Kuusisto und Lamminmäki erheben, um ihre Forschungsfragen beantworten zu können, die Situation der finnischen „multi-faith kindergartens“, die sie anhand von „mixed methods research“ in fünf Kindergärten in Helsinki erhoben. In einem Kindergarten wurden mittels eines ethnographischen Zugangs Daten gewonnen. Diese wurden durch Teilnehmende Beobachtung, Interviews mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und einen Fragebogen über die kulturell und religiös diversen Hintergründe der Kinder erhoben. Zusätzlich wurden in vier Kindergärten mittels eines „action research approach“ Daten erhoben, wobei Befragung und Fokusgruppen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Interviews mit den Eltern, Teilnehmende Beobachtung und Diskussionen mit den Kindern angewendet wurden. Außerdem wurden die verfügbaren nationalen, städtischen und Kindergarten spezifischen Dokumente als Teil der Daten verwendet. Die Daten wurden mittels Inhaltsanalyse ausgewertet, wobei auch Elemente der Diskursanalyse einbezogen wurden.

966 Kuusisto, Arniika/Lamminmäki-Vartia, Silja (2012): Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach. *Education Research International*, 10.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

chen Begegnungen und Handlungen im Kindergarten erkennbar,[967] weshalb es bedeutend ist, dass Pädagoginnen und -pädagogen eine Sensibilität anderen Religionen und Weltansichten gegenüber entwickeln.

> „However, as is true with many other theoretical lever goals, *employing an educational approach that consciously aims towards worldview sensitivity* should be in use as part of every teacher's moral competence for functioning in the present-day pluralistic education context. […] Worldview sensitivity as an educational approach does not silence worldviews as taboos but preserves a position for them in the everyday life of the kindergarten or school. Although the most direct influences of this may often be visible in the religious or worldview education, sensitivity also reaches wider than this. It influences the teacher's approach towards openness and appreciation toward the diverse worldviews, both religious and nonreligious. In the kindergarten, worldview sensitive educational approach at its best includes aiming to detect and to support the needs of each individual child and family."[968]

Auch wenn die Pädagoginnen den Grundsatz der Gleichberechtigung zu verwirklichen suchen, ist dies nicht möglich, wenn sich die Pädagoginnen und Pädagogen nicht der eigenen Vorannahmen und Vorurteile bewusst sind.[969] Neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung gilt es, Verständnis und Sensibilität für die Sichtweisen der Menschen mit anderen Religionen und religiösen Einstellungen aufzubringen, wobei es wichtig ist, dem jeweiligen Kind und nicht einem Repräsentanten einer Religion zu begegnen, „[…] the importance for the teacher to sensitively encounter each individual child, rather than seeing him as a representative of a particular tradition, and to positively recognize her culture and worldview from her particular starting points."[970]

Die Welt und sich selbst „mit der Brille des anderen sehen zu lernen", den „Perspektivenwechsel einzuüben", kann nach Martin Jäggle „sehr herausfordernd und zugleich schmerzvoll sein", allerdings stellt er die Frage, ob „Selbsterkenntnis und Toleranz" anders möglich sind.[971] Die durch die Situation der Pluralität geforderte Auseinandersetzung mit der eigenen und mit anderen religiösen Einstellungen und mit der Differenz zwischen diesen kann dazu beitragen, sowohl über die eigene als auch über andere Religionen etwas zu erfahren und sich weiterzuentwickeln. Dieser Prozess wird dann ermöglicht, wenn religiöse Einstellungen erkennbar und offengelegt werden und wenn die Bereitschaft gegeben ist, diese Einstellungen wahrzunehmen und auf sie angemessen zu reagieren.

> „Eine Begleitung der Kinder bei interreligiösen Begegnungen wird dann aber nicht nur die Einsicht in die religiösen Vorstellungen der anderen einschließen – sie wird auch

967 Ebd., 7.
968 Ebd., 11.
969 Vgl. ebd.
970 Ebd., 10.
971 Jäggle, Martin (2006): Schritte auf dem Weg. In: Bastel, Heribert u. a. (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen, 31–42, 42.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> auf die Fragen achten müssen, die dabei für das Kind selbst aufbrechen können. Wenn Kinder wissen wollen, warum manche Kinder an Allah glauben, so schließt dies auch die Frage nach dem Glauben der eigenen Familie ein: ‚Und was sind wir? Was glauben wir?'"[972]

Bereit zu sein, sich mit der eigenen religiösen Vorstellung und der anderer auseinanderzusetzen, ist die Voraussetzung, anderen im Dialog ehrlich zu begegnen, Konflikte zu thematisieren und Verständnis zu zeigen. Lernprozesse sind „bereits in ihrer Grundstruktur dialogisch interpretativ angelegt."[973] Differenz der religiösen Einstellungen leistet somit einen wesentlichen Beitrag, eigene religiöse Vorstellungen zu bilden. Religiöses Lernen darf „dem Plural nicht ausweichen oder ihn gar bekämpfen, sondern muß ihn zum Thema machen."[974]

3. Rückblick – Ausblick

3.1 Blick auf Kinder

Die anfängliche Motivation für die Arbeit, den Blick der Kinder auf religiöse Differenz verstärkt in die Forschung einzubeziehen, ist auch am Ende der Forschung noch aktuell. Kinder haben eine eigene Stimme, die es in der Forschung, sofern die Kinder dies möchten, zu hören gilt. Um die Meinungen der Kinder und das, was Kinder tatsächlich betrifft und interessiert, methodisch kontrolliert wahrzunehmen, erfolgte eine Auseinandersetzung mit methodischen Möglichkeiten der Kindheitsforschung. Aufgrund des ethnographischen Zugangs und der diesem Zugang impliziten Haltung der Offenheit wurde schrittweise ersichtlich, welche Methoden sinnvoll erschienen, um Einblick in die Perspektive der Kinder zu erlangen. Diese methodische Vielfalt ermöglichte es, einen Einblick zu erhalten, wie Kinder unabhängig von Impulsen einer erwachsenen Person religiöse Differenz thematisieren. Die Kinder, die religiöse Differenz erkennen, haben teilweise keine Erklärung dafür und ordnen ihr Verhalten sowie ihre Thematisierung ihrer Religion dem Wunsch nach Zugehörigkeit unter, was durch den ethnographischen Zugang der Studie und den methodisch vielfältigen Blick auf die Kinder deutlich wurde. Insbesondere der ethnographische Zugang ermöglichte es, die Kinder in ihrer jeweiligen Lebenswelt wahrzunehmen und Erkenntnisse zu gewinnen, die mit einer punktuell verankerten Datenerhebung nicht möglich gewesen wären. Auch der Blick auf die Organisation, der sich im Laufe der Forschung herauskristallisierte, ist der ethnographischen Zugangsweise verbunden mit den Grundlagen der Grounded Theory und des Thematischen Kodierens zu verdanken.

---

972 Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion, 71.

973 Ziebertz, Hans-Georg (1999): Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, 82.

974 Ebd.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3.2 Blick auf die Organisation

Nach einiger Zeit im Kindergarten und den Diskussionen mit den Kindern zeigte sich, dass die Organisation nicht ausgeblendet werden kann, weshalb im Sinne der Grounded Theory die Forschungsfrage adaptiert und die weitere Datenerhebung im Verlauf der Forschung immer wieder angepasst wurde. Dabei sind auch, insbesondere während der auf ein Schuljahr verteilten Teilnehmenden Beobachtung, viele Daten zu anderen Dimensionen von Differenz wie Geschlecht, Alter, Größe, Sprache, Nationalität, Haut-, Haar- und Augenfarbe gesammelt worden, die in dieser Arbeit mit ihrem Fokus auf religiöse Differenz nicht thematisiert werden.[975]

Im Kindergarten ist tendenziell die Religion der Mehrheit dominant und ausschließlich diese wird im Kindergarten thematisiert, wie die Daten der vorliegenden Studie verdeutlichen. Kinder der kleineren Religionen können sich anpassen oder sind bei bestimmten Angeboten abwesend, das Potenzial ihrer eigenen Religion wird im Kindergartenalltag nicht erkennbar. Wird Differenz nicht thematisiert, ist die Mehrheit automatisch das „Normale" und somit das „Bestimmende" im Kindergarten.

Die von der dominanten Religion geprägte Kultur des Kindergartens ist zu einer Kultur der Anerkennung zu entwickeln, in der keine Diskriminierung vorkommt. Kinder benötigen einen *safe space* der Anerkennung, um religiöse Differenz thematisieren zu können. Im Kindergarten wäre es möglich, religiöse Differenz anzuerkennen und mit Kindern Respekt verschiedenen Religionen gegenüber einzuüben. Der Kindergarten hat die Chance, ein *safe space* zu sein, indem Kinder einen Raum der Anerkennung ihrer Differenz, auch ihrer religiösen, erfahren können.

3.3 Forschungsdesiderate

Die Forschungsergebnisse sowie die Fokussierung der Forschungsfrage auf den Umgang mit religiöser Differenz in zwei Kindergärten in katholischer und islamischer Trägerschaft verweisen auf zukünftige Forschungsprojekte, die vertiefte Einsichten in den Umgang mit religiöser Differenz seitens der Organisation und der Kinder geben. Die in der Studie herauskristallisierte Bedeutung der Organisation gilt es in zukünftigen Projekten, insbesondere im Bereich der Kindheitsforschung, zu beachten. Da der Kontext und die Perspektive der Kinder miteinander in einem Zusammenhang zu stehen scheinen, ist es entscheidend, nicht ausschließlich Kindermeinungen zu erheben, sondern auch den organisationalen Kontext der Kinder zu berücksichtigen und zu thematisieren. Interessant wäre es, die Forschung auf weitere Kindergärten auszudehnen. So könnten Kindergärten in säkularer Trägerschaft einbezogen werden. Neben Kindergärten in einer Großstadt wie Wien wären auch Kindergärten im ländlichen Raum für weitere Forschungen relevant.

975 Die Auswertung dieser Daten wird in einem gesonderten Beitrag publiziert.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Da der Fokus dieser Publikation auf religiöser Differenz liegt, gilt es, in weiteren Arbeiten den Fokus verstärkt auf weltanschauliche Differenz zu legen.

Ein Bereich, der weitere Aufschlüsse über den Zusammenhang der Organisation, der Meinungen der Kinder und ihrer Familie bringen könnte, ist der Einfluss der Eltern oder der Erziehungsberechtigten auf die Organisation und auf die Perspektive der Kinder. Interessant wäre, wie in der jeweiligen Familie Religion thematisiert wird und wie religiöse Erziehung erfolgt und in welchem Zusammenhang dies mit der Thematisierung der Kinder im Kindergarten steht.

Der ethnographische Zugang erwies sich in der nun vorliegenden Untersuchung als besonders bedeutend, da durch die längere Teilnahme ein Einblick in das Forschungsfeld gewonnen werden konnte, der durch punktuelle methodische Erhebung nicht möglich gewesen wäre. Die Methode der Ethnographie, die den Menschen in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt und sensibel auf das Forschungsfeld eingeht und auf dieses Bezug nimmt, ist verstärkt als Erhebungsmethode in die Religionspädagogik zu integrieren. Diese Methode scheint sich gut zu eignen, um einen umfassenden Blick auf die Organisation und der darin agierenden Personen zu gewinnen, weshalb durch den Einsatz dieser Methode auch in Hinblick auf religiöse Differenz weitere Erkenntnisse gewonnen werden könnten.

Eine intensivere Forschung zum Umgang mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen kann die Bedeutung des reflektierten und sensiblen Umgangs mit religiöser Differenz in elementaren Bildungseinrichtungen ins Bewusstsein rufen, einen Beitrag leisten, dass Kinder der größeren Religion pluralitätsfähiger werden sowie der Dominanzfalle entgehen und Kindern der kleineren Religionen zu ihrem Recht verhelfen, im Kindergarten mit dem, was sie beschäftigt, anerkannt zu sein.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Literatur

Abeldt, Sönke/Bauer, Walter/Heinrichs, Gesa/Knauth, Thorsten/Koch, Martina/Tiedemann, Holger/Weiße, Wolfram (Hg.) (2000): „… was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Aboud, Frances E. (1988): Children and Prejudice. Oxford: Basil Blackwell.

Aboud, Frances E./Doyle, Anna Beth (1996): ‚Does Talk of Race Foster Prejudice or Tolerance in Children?'. *Canadian Journal of Behavioural Science 28*(3), 161–170.

Aboud, Frances E./Tredoux, Colin/Tropp, Linda R./Brown, Christia Spears/Niens, Ulrike/Noor, Noraini M./the Una Global Evaluation Group (2012): Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review 32*, 307–336.

Abo-Zena, Mona M. (2012): Faith from the fringes: Religious minorities in school. *Kappan-magazin 93*(4), 15–19.

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/TNS Infratest Sozialforschung (2010): Jugend 2010–16. Hamburg: Deutsche Shell Holding GmbH.

Altmeyer, Stefan (2006): Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer.

Altmeyer, Stefan (2007): Welche Wahrnehmung? Kontexte und Konturen eines praktisch-theologischen Grundbegriffs. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT, 214–237.

Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.

Ang, Lynn (2010): Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision. *Early Years: An International Research Journal 30*(1), 41–52.

Angel, Hans-Ferdinand (2006): Religiosität – Die Neuentdeckung eines Forschungsgegenstands. In: Angel, Hans- Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer, 7–15.

Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (2006): Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Argyris, Chris (²1999): On Organizational Learning. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing [1992].

Asbrand, Barbara (2008): Zusammen leben und lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts in der Grundschule. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Auernheimer, Georg (1989):Kulturelle Identität – ein gegenaufklärerischer Mythos?. *Das Argument 31*(3), 381–394.

Auernheimer, Georg (⁷2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [1990: Einführung in die Interkulturelle Erziehung].

Aukrust, Vibeke Grøver/Rydland, Veslemøy (2009): ‚Does it matter?' Talking about ethnic diversity in preschool and first grade classrooms. *Journal of Pragmatics 41*(8), 1538–1556.

Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert (2014): Religion, Education and Society. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.) (2005): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München: Kösel.

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 35–87.

Bar-Tal, Daniel (1996): Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of „the Arab" concept formation, stereotype and attitudes by jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations 20*(314), 341–370.

Bastel, Heribert/Göllner, Manfred/Jäggle, Martin/Miklas, Helene (Hg.) (2006): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse. Münster: LIT.

Baumann, Gerd (1996): Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London. Cambridge: Cambridge University Press.

Beer, Peter (2003): Kinderfragen als Wegmarken religiöser Erziehung. Ein Entwurf für religionspädagogisches Arbeiten im Elementarbereich. München: Don Bosco.

Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Berger, Peter L./Weiße, Wolfram (2010): Im Gespräch: Religiöse Pluralität und gesellschaftlicher Zusammenhalt [Fußnote]. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann, 17–26.

Berglund, Jenny (2014): Teachers only stand behind parents and God in the eyes of the Muslim pupils. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, 109–118.

Bernhardt, Reinhold (2005): Pluralistische Theologie der Religionen. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 168–178.

Bertram-Troost, Gerdien/Ipgrave, Julia/Josza, Dan-Paul/Knauth, Thorsten (2008): Encountering religious pluralism in school and society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Background and Contextualisation. In: Knauth, Thorsten/Josza, Dan-Paul/Bertram-Troost, Gerdien/Ipgrave, Julia (Hg.): Encountering religious pluralism in school and society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Münster u. a.: Waxmann, 11–19.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2008): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Biehl, Peter (1998): Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik. In: Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 15–46.

Biehl, Peter ([2]2005): Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. In: Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster: LIT, 9–102.

Biehl, Peter/Nipkow, Karl Ernst (2005): Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster: LIT.

Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2013): Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (2011): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2. Münster u. a.: Waxmann.

Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann, 23–38.

Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg.) ([2]2009): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel [2002].

Bizer, Christoph (1993): Auf dem Weg zu einer praktischen Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen. In: Riess, Richard/Fiedler, Kirsten (Hg.): Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 743–756.

Blaicher, Hans-Peter/Haußmann, Annette/Wissner, Golde/Ilg, Wolfgang/Kaplan, Murat/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (2011): Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten in empirischer Perspektive. Vertiefte Auswertungen zur Tübinger Studie. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann, 147–222.

Blasberg-Kuhnke, Martina (2007): Kindertheologie – Zur pastoralen Bedeutung eines religionspädagogischen Programms. *Diakonia 38*, 305–308.

Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Boelskov, Jørgen/Tveiterås, Olav (2012): Omfanget af religiøse aktiviteter i danske og norske børnehavers kulturformidling: rapport. Kolding: University College Syddanmark.

Boelskov, Jørgen/Boelskov, Birgit/Rosenberg, Finn (2002): Omfanget af kristne værdier i daginstitutionernes kulturformidling. København: Menighedernes Daginstitutioner.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang ([2]2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interview. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz,

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2002], 33–70.
Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) ([2]2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2002].
Böhm, Andreas ([9]2012): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch [2000], 475–485.
Bohnsack, Ralf ([9]2012): Gruppendiskussionen. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch [2000], 369–384.
Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.) ([3]2013): Die dokumentarische Methode und ihre Untersuchungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2001].
Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard ([2]2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich [2006].
Boschki, Reinhold (2007): Der phänomenologische Blick: „Vierschritt" statt „Dreischritt" in der Religionspädagogik. In: Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (Hg.): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT, 25–47.
Boschki, Reinhold/Gronover, Matthias (2007): Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Berlin: LIT.
Bouma, Gary D. (2011): Being Faithful in Diversity. Religions and Social Policy in Multifaith Societies. The Lloyd Geering Lectures 2010. Hindmarsh: ATF Ltd.
Braun, Anne/Blaicher, Hans-Peter/Haußmann, Annette/Wissner, Golde/Ilg, Wolfgang/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Kaplan, Murat/Schweitzer, Friedrich/Stehle, Andreas (2011): Was Eltern erwarten und erfahren – Religiöse und interreligiöse Bildung in der Kita aus Elternsicht. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2. Münster u. a.: Waxmann, 43–120.
Braunschweiger Zentrum für Gender Studies/Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig (Hg.) (2005): Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Abschlussbericht des Projekts „Identität und Geschlecht in der Kindheit". Braunschweig.
Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.) (2008): Developing Positive Identities. Diversity and Young Children. Early Childhood in Focus (3). Milton Keynes: The Open University.
Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.) (seit 2002): Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart: Calwer.
Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.) (2009): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Bd. 8. Stuttgart: Calwer.
Buhren, Claus G./Rolff, Hans-Günter (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim/Basel: Beltz.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. In: BGBl. I Nr. 4/2011, http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2011_I_4 [22.07.2015].

Cairns, Ed (2002): „Whatever you say, say nothing": Social Competence and Communication in Northern Ireland. *Researching Early Childhood 4*, 75–81.

Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2010/C 83/02). Amtsblatt der Europäischen Union, Artikel 10, http://www.awsg.at/Content.Node/files/sonstige/Charta_der_Grundrechte_der_Europaeischen_Union.pdf [22.07.2015].

Coles, Robert (1992): Wird Gott naß, wenn es regnet. Die religiöse Bilderwelt der Kinder. Aus dem Amerikan. übersetzt Almuth Dittmar Kolb. Hamburg: Hoffmann und Campe [Originalausgabe: Coles, Robert: The Spiritual Life of Children. Boston: Houghton Mifflin Company 1990].

Collmar, Norbert (2004): Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Connolly, Paul (2008): Positive identities may lead to negative beliefs. In: Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.): Developing Positive Identities. Diversity and Young Children. Early Childhood in Focus, Bd. 3. Milton Keynes: The Open University.

Connolly, Paul (2009): Developing programmes to promote ethnic diversity in early childhood: Lessons from Northern Ireland. Working Paper No. 52. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Connolly, Paul/Healy, July (2004): Children and the conflict in Northern Ireland: The Experiences and Perspectives of 3–11 Year Olds. Belfast: Office of the First Minister and Deputy First Minister.

Connolly, Paul/Miller, Sarah/Eakin, Angela (2010): A Cluster Randomised Trial Evaluation of the Media Initiative for Children: Respecting Difference Programme. Belfast: Centre for Effective Education, Queen's University Belfast.

Connolly, Paul/Smith, Alan/Kelly, Berni (2002): Too Young to Notice? The cultural and political awareness of 3–6 year olds in Northern Ireland. Belfast: Community Relations Council.

Connolly, Paul/Fitzpatrick, Siobhan/Gallagher, Tony/Harris, Paul (2006): Addressing diversity and inclusion in the early years in conflict affected societies: a case study of the Media Initiative for Children Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education 14(3)*, 263–278.

Conrad, Jörg (2009): „Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger gleich" – Wie Kinder konfessionelle Differenz wahrnehmen, verstehen und mit ihr umgehen. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Bd. 8. Stuttgart: Calwer, 60–70.

Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx [22.07.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm ([3]2008): Basics of Qualitative Research. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore: Sage Publications [1990 and 1998 eds. present Strauss as the first author and Corbin as second].

Cummings, Thomas G. (Hg.) (2008): Handbook of Organization Development. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter (2005): Ethics and Politics in Early Childhood Education. London/New York: RoutledgeFalmer.

Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter/Bucher, Herbert ([4]1998): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung [1990].

Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

de Graaff, Fuusje/van Keulen, Anke (2008): Making the road as we go. Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) ([4]2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften [1998].

Denzin, Norman K. (1989): The research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Prentice Hall.

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.) ([4]2011): The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE, 1–19. [Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE].

Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. ([4]2011): Introduction. Disciplining the Practice of Qualitative Research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE, 1–19. [Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks-London-New Delhi: SAGE].

Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force (1989): Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Deth, Jan W. van/Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dethloff, Klaus/Langthaler, Rudolf/Nagl-Docekal, Herta/Wolfram, Friedrich (2005): Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart. Berlin: Parerga.

Dillen, Annemie (2009): Glaubensvorstellungen von Kindern und ihre Wahrnehmung von Multikulturalität. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin. (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Bd. 8. Stuttgart: Calwer, 50–59.

Dirks, Walter/Kogon, Eugen (Hg.) (1984): Nach 1984: Die Krise der Zivilisation und unserer Zukunft. *Frankfurter Hefte extra 6*.

Doherty, Martin (2009): Theory of Mind. How Children Understand Others' Thoughts and Feelings. East Sussex/New York: Psychology Press.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dommel, Christa (2008): Religion und religiöse Unterschiede als „Weltwissen“ im Kindergarten. In: Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo: Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland/im deutschsprachigen Raum. Landsberg: Olzog, 1–14.

Dommel, Christa (2003): Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel zum Situationsansatz. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert: WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Frankfurt/London: IKO, 206–222.

Dommel, Christa ([2]2010): Religion – Diskriminierungsgrund oder kulturelle Ressource für Kinder?. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder [2008], 148–159.

Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert (Hg.) (2003): WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Doppler, Klaus (2000): Kommunikation als Schlüsselfaktor der Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta, 281–307.

Dreher, Michael/Dreher, Eva (2013): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, 186–188.

Drury, Rose/Miller, Linda/Campbell, Robin (2000): Looking at Early Years Education and Care. Professional roles in early childhood. London: David Fulton Publishers.

Dubiski, Katja/Essich, Ibtissame/Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann, 23–38.

Dubiski, Katja/Essich, Ibtisamme/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, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann, 122–194.

Dunn, Judy (1988): The Beginnings of Social Understanding. Oxford: Basil Blackwell.

Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 1. Münster u. a.: Waxmann 2010.

Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektive. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2012): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor.

Elkind, David (1964): Age changes in the meaning of religious identity. *Review of Religious Research* 6(1), 36–40.

Engebretson, Kath (2009): In your shoes: inter-faith education for Australian religious educators. Ballan: Connor Court Publishing.

Engebretson, Kath/de Souza, Marian/Durka, Gloria/Gearon, Liam (Hg.) (2010): International Handbook of Inter-religious Education. Part One. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.

Engebretson, Kath/de Souza, Marian/Durka, Gloria/Gearon, Liam (Hg.) (2010): International Handbook of Inter-religious Education. Part Two. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer.

Englert, Rudolf (1995): Religiöse Erziehung als Erziehung zu Toleranz. In: Hilpert, Konrad/Werbick, Jürgen (Hg.): Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf: Patmos, 161–177.

Englert, Rudolf (2002): Dimensionen religiöser Pluralität. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder, 17–50.

Englert, Rudolf (2012): Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken. München: Kösel.

Erickson, Frederick ([4]2011): A history of qualitative inquiry in social and educational research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE, 43–59, 43. [Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (1994): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE].

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Exeler, Adolf (1983): Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. München: Kösel.

Exeler, Adolf ([2]1977): Fehlformen religiöser Erziehung. In: Feifel, Erich/Leuenberger, Robert/Stachel, Günter/Wegenast, Klaus (Hg.): Handbuch Religionspädagogik, Bd. 1 (Religiöse Bildung und Erziehung: Theorie und Faktoren). Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln: Gütersloher Verlagshaus, 135–144.

Facer, Keri (2011): Learning Futures. Education, technology and social change. London: Routledge.

Fatzer, Gerhard (Hg.) (1993): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Fatzer, Gerhard (1993): Organisationsentwicklung als Beitrag für die lernfähige Organisation. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 125–127.

Fatzer, Gerhard (1993): Einleitung. Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft, 13–34.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Feifel, Erich/Leuenberger, Robert/Stachel, Günter/Wegenast, Klaus (Hg.) ([2]1977): Handbuch Religionspädagogik, Bd. 1 (Religiöse Bildung und Erziehung: Theorie und Faktoren). Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln: Gütersloher Verlagshaus [1973].

Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.) (2000): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster: Comenius-Institut.

Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter/Doyé, Götz/Scheilke, Christoph Th. (1996): Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster u. a.: Waxmann.

Flavell, John H./Everett, Barbara A./Croft, Karen/Flavell, Eleanor R. (1981): Young children's knowledge about visual perception: further evidence for the level 1–level 2 distinction. *Developmental Psychology 17*(1), 99–103.

Fleck, Carola (2011): Religiöse Bildung in der Frühpädagogik. Berlin: LIT.

Flick, Uwe ([3]2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe ([5]2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [1995; überarbeitete und erweiterte Neuausgabe 2007].

Flick, Uwe ([9]2012): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch [2000], 309–318.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) ([9]2012): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [2000].

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Keupp, Heiner/von Rosenstiel, Lutz/Wolff, Stephan (Hg.) (2013): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.

Foley, Pam/Roche, Jeremy/Tucker, Stanley (Hg.) (2001): Children in Society. Contemporary Theory, Policy and Practice. London: Palgrave in association with The Open University.

Follari, Lissanna (2015): Valuing Diversity in Early Childhood Education. Boston u. a.: Pearson Education.

Forgas, Joseph P. (1995): Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin 117*(1), 39–66.

Fowler, James W. (1995): Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. New York: HarperCollins Publisher [zuerst erschienen in San Francisco: HarperSanFrancisco 1981].

Frelin, Anneli (2013): Exploring Relational Professionalism at School. Rotterdam: Sense Publications.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.) ([4]2013): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa [1997].

Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Friese, Susanne (QUARC Consulting) (2014): Atlas.ti 7. User Guide and Reference. Berlin: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Friese, Susanne ([2]2014): Qualitative Data Analysis with Atlas ti. London: Sage Publications Ltd [2012].

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 80–103.

García Coll, Cynthia/Lamberty, Gontran/Jenkins, Renee/McAdoo, Harriet Pipes/Crnic, Keith/Wasik, Barbara Hanna/Vázquez García, Heidie (1996): An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children. *Child Development 67*(5), 1891–1914.

Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.

Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hg.) (2005): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Geneva Declaration of the Rights of the Child of 1924, adopted Sept. 26, 1924, League of Nations O.J. Spec. Supp. 21, at 43 (1924), http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/01/genfer_erklaerung_1924_englisch1.pdf [22.07.2015].

Gierden-Jülich, Marion (2008): „Von Kindesbeinen an: Von der Notwendigkeit, den Umgang mit Pluralität zu erlernen". Politische Optionen für interkulturelle und interreligiöse Bildung. In: Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim/Basel: Beltz, 142–145.

Girtler, Roland ([3]1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau [1984].

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publishing.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gramelt, Katja (2013): Diversity in early childhood education: a German perspective. *Early Years. An International Research Journal 33*(1), 45–58.

Griese, Hartmut M. ([4]2013): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften [1998], 143–148.

Grom, Bernhard ([5]2000): Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf: Patmos [1981].

Grümme, Bernhard (2012): Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie. Freiburg i. Br.: Herder.

Gutmann, Hans-Martin/Weiße, Wolfram (2010): Einleitung. In: Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.): Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann, 7–14.

Guzzoni, Ute (1981): Identität oder nicht: zur kritischen Theologie der Ontologie. Freiburg i. Br.: Alber.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Habermas, Jürgen (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Berlin: Suhrkamp.

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

Habringer-Hagleitner, Silvia (2009): Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten. Möglichkeiten, Grenzen und Chancen. In: Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Eine Veröffentlichung des Comenius Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 306–316.

Hadwin, Julie/Perner, Josef (1991): Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology 9*(2), 215–234.

Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.) (2007): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (^{3}2007): Ethnography. Principles in practice. London/New York: Routledge [1983].

Harz, Frieder (2000): Kindergarten als Ort religiösen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52*(4), 374–384.

Harz, Frieder (2001): Feste der Religionen in der Kindertagesstätte. Christliche Feste und interreligiöse Klärungen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 109*(4), 12–16.

Harz, Frieder (2001): Ist Allah auch der liebe Gott? Interreligiöse Erziehung in der Kindertagesstätte. München: Don Bosco.

Harz, Frieder (2008): Religion in der interkulturellen Erziehung und Bildung. In: Hugoth, Matthias/Benedix, Monika (Hg.): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel, 32–38.

Haug, Lena (2011): Junge StaatsbürgerInnen. Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heimbrock, Hans-Guenter/Scheilke, Christoph/Schreiner, Peter (Hg.) (2001): Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: LIT.

Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, 396–413.

Heinzel, Friederike (Hg.) (^{2}2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa [2000].

Heinzel, Friederike (^{2}2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa [2000], 22–35.

Hemel, Ulrich (2001): Religiosität. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 1839–1844.

Hemel, Ulrich (2006): Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. In: Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin: Religiosität: Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer, 92–115.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Henckens, Reinhilde/Pollefeyt Didier/Hutsebaut, Dirk/Dillen, Annemie/Maex, Joke/De Boeck, Ellen (2011): Geloof in kinderen? Levensbeschouwelijke perspectieven van kinderen in kaart gebracht. Opzet, methode en resultaten van empirisch onderzoek bij leerkrachten rooms-katholieke godsdienst en hun leerlingen in de derde graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Instrumenta Theologica 33. Leuven: Uitgeverij Peeters.

Hess-Maier, Dorothee (2011): Mein Gott – Dein Gott, kein Gott? Religion in Kita und Elternhaus. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Münster u. a.: Waxmann, 13–14.

Hilpert, Konrad/Werbick, Jürgen (Hg.) (1995): Mit den Anderen leben. Wege zur Toleranz. Düsseldorf: Patmos.

Hirschfeld, Lawrence (1994): The child's representation of human groups. In: Medin, Douglas L. (Hg.): The psychology of learning and motivation, Bd. 31. San Diego: Academic Press, 133–183.

Hobson, Peter R./Edwards, John S. (1999): Religious Education in a Pluralistic Society. The Key Philosophical Issues. London/Portland: Woburn Press.

Hoffmann, Eva (2009): Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod. Berlin: LIT.

Hofmeier, Johann (1987): Religiöse Erziehung im Elementarbereich. München: Kösel.

Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg.) (1999): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (1999): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, 9–29.

Honneth, Axel (^{6}2010): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp [1992].

Houskamp, Fisher, Stuber (2004): Spirituality in children and adolescents: research findings and implications for clinicians and researches. *Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America 13*(1), 221–230.

Hugoth, Matthias (2003): Fremde Religionen – fremde Kinder? Leitfaden für interreligiöse Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.

Hugoth, Matthias (2012): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

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

Hull, John (1997): Wie Kinder über Gott reden: ein Ratgeber für Eltern und Erziehende. Aus dem Engl. übersetzt von Sieglinde Denzel und Susanne Naumann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus [engl. Erstausgabe: Hull. John: God talk with young children. Philadelphia: Trinity Press International 1991].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Hülst, Dirk (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 52–77.

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun ([2]2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz [1996].

Ipgrave, Julia (2002): Inter faith encounter and religious understanding in an inner city primary school. PhD thesis. University of Warwick.

Ipgrave, Julia (2013): The Language of Interfaith Encounter Among Inner City Primary School. *Children, Religion & Education 40*(1), 35–49.

Ipgrave, Julia (2014): Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society. London/New York: Routledge, 5–11.

Jackson, Robert/Fujiwara, Satoko (Hg.) (2008): Peace Education and Religious Plurality. International Perspectives. London/New York: Routledge.

Jäggle, Martin (2000): Wie nimmt Schule kulturelle und religiöse Differenz wahr? Grundsätzliche Vorbemerkungen und Einblick in ein Forschungsprojekt in Wien. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster: LIT, 119–138.

Jäggle, Martin (2006): Schritte auf dem Weg zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung. In: Bastel, Heribert/Göllner, Manfred/Jäggle, Martin/Miklas, Helene (Hg.): Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse. Münster: LIT, 31–42.

Jäggle, Martin (2007): Religiöse Pluralität in Europa – Religionen – Religionslosigkeit. In: Bock, Irmgard/Dichtl, Johanna/Herion, Horst/Prügger, Walter (Hg.): Europa als Projekt. Berlin: LIT, 51–67.

Jäggle, Martin (2015): Religionsbedingte Heterogenität als Thema der Forschung in der LehrerInnenbildung. In: Lindner, Doris/Krobath, Thomas (Hg.): Vielfalt(en) erforschen. Tag der Forschung 2014. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 10. Wien/Berlin: LIT, 28–37.

Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena/Schelander, Robert (2013): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Jessen, Silke (2003): „Man redet viel über Gott und so …" Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht. Münster u. a.: Waxmann.

Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Johnson, R. Burke/Onwuegbuzie, Anthony J. (2004): Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher 33*(7), 14–26.

Kalloch, Christina (2009): Kindertheologie als religionsdidaktisches Prinzip. In: Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich (Hg.): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg: Herder, 314–327.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich (Hg.) (2009): Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive. Freiburg: Herder.

Karstadt, Lyn/Medd, Jo (2000): Children in the family and society. In: Drury, Rose/Miller, Linda/Campbell, Robin: Looking at Early Years Education and Care. Professional roles in early childhood. London: David Fulton Publishers, 35–40.

Kauffeld, Simone/Ebner, Katharina ([5]2014): Organisationsentwicklung. In: Schuler, Heinz/Moser, Klaus (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber, 457–507.

Keast, John (Hg.) (2007): Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools. Strasbourg: Council of Europe Pubishing CDED.

Keast, John/Leganger-Krogstad, Heid (2007): Religious dimension of intercultural education: a whole school approach. In: Keast, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools. Strasbourg Cedex: Council of Europe, 119–121.

Keller, Heidi (Hg.) ([4]2011): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber [1997].

Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.) (2011): Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. London/New York: Routledge.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2007): Religion, Werte und religiöse Bildung im Elementarbereich. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover: Kirchenamt der EKD.

King Jr., James E./Bell, Myrtle P./Lawrence, Ericka (2009): Religion as an aspect of workplace diversity: an examination of the US context and a call for international research. *Journal of Management, Spirituality & Religion 6*(1), 43–57.

King, Katherine/Hemming, Peter J. (2012): Exploring Multiple Religious Identities through Mixed Qualitative Methods. *Fieldwork in Religion 7*(1), 29–47.

Kjørholt, Anne Trine (2011): Rethinking young children's rights for participation in diverse cultural contexts. In: Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.): Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. London/New York: Routledge, 38–48.

Klein, Stephanie (2005): Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Klöcker, Michael/Tworuschka, Udo (Hg.) (2008): Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland/im deutschsprachigen Raum. Landsberg: Olzog.

Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hg.) (2003): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule IKO. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Knauth, Thorsten/Josza, Dan-Paul/Bertram-Troost, Gerdien/Ipgrave, Julia (Hg.) (2008): Encountering religious pluralism in school and society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe. Münster u. a.: Waxmann.

Kolb, Jonas/Mattausch-Yıldız, Birgit: Muslimische Alltagspraxis in Österreich. Ein Kompass zu religiöser Diversität. Zwischenbericht für das Projektjahr 2013. Universität Wien, Institut für Islamische Studien (https://iis.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_iis/muslimische_alltagspraxis_in_oesterreich.projektbericht.pdf [21.08.2015]).

Korczak, Janusz (1999): Sämtliche Werke, Bd. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kowalski, Kurt (1998): The Impact of Vicarious Exposure to Diversity on Preschoolers' Emerging Ethnic/Racial Attitudes. *Early Child Development and Care 146*(1), 41–51.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim/München: Juventa.

Krause, Anke ([2]2010): „Woher kommst du?“ – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: Wagner, Petra: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder [2008], 92–101.

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunstmann, Joachim (2002): Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse. Gütersloh/Freiburg: Gütersloher Verlagshaus/Herder.

Kuusisto, Arniika/Lamminmäki-Vartia, Silja (2012): Moral Foundation of the Kindergarten Teacher's Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context. *Education Research International*.

Lamnek, Siegfried ([3]1995): Qualitative Sozialforschung; Bd. 1. Methodologie. Weinheim: Beltz BVU [1988].

Lamnek, Siegfried ([2]2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Lamnek, Siegfried ([5]2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz [1988].

Lancaster, Penny Y. ([5]2010): Listening to young children: enabling children to be seen and heard. In: Pugh, Gillian/Duffy, Bernadette (Hg.): Contemporary Issues in the Early Years. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Contemporary Issues in the Early Years [1992], 79–94.

Lange, Jochen/Wiesemann, Jutta (2012): Ethnografie. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 262–277.

LBS-Gruppe: LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016: So sehen wir das! Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland.

Leira, Arnlaug/Saraceno, Chiara (Hg.) (2008): Childhood: Changing Contexts. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Lempp-Würschum, Christiane/Stehle, Andreas (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildungsarbeit – Ohne die Eltern kann es nicht gelingen. In: Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 2. Münster u. a.: Waxmann, 132–139.

Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (Hg.) (2000): Researching children's perspectives. Buckingham-Philadelphia: Open University.

Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (2000): Emerging Issues. In: Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (Hg.): Researching children's perspectives. Buckingham/Philadelphia: Open University, 189–197.

Liebig, Brigitte/Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 102–123.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
Lischke-Eisinger, Lisa (2012): Sinn, Werte und Religion in der Elementarpädagogik. Religion, Interreligiosität und Religionsfreiheit im Kontext der Bildungs- und Orientierungspläne. Wiesbaden: Springer VS.
Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
Lüders, Christian (⁹2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch [2000], 384–401.
Lytsiousi, Stella/Tsioumis, Konstantinos/Kyridis, Argyris (2014): How teachers cope with the religious diversity in Greek kindergarten classes, from theory to reality. *International Journal of Education Learning and Development 2*(5), 18–32.
Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung, Bd. 9. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
Mata, Jennifer (2015): Spiritual Experiences in Early Childhood Education. Four Kindergarteners, One Classroom. New York/Oxon: Routledge.
Matthes, Joachim (2005): Das Eigene und das Fremde. Gesammelte Aufsätze zu Gesellschaft, Kultur und Religion. Herausgegeben von Rüdiger Schloz. Würzburg: Ergon.
McKenna, Ursula/Ipgrave, Julia/Jackson, Robert (2008): Interfaith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project. Religious diversity and education in Europe, Bd. 6. Münster u. a.: Waxmann.
MacNaughton, Glenda/Davis, Karina (Hg.) (2009): „Race" and Early Childhood Education. An International Approach to Identity, Politics, and Pedagogy. New York: Palgrave Macmillan.
Mc Wirther, Liz/Gamble, Roberta (1982): Development of ethnic awareness in the absence of physical cues'. *Irish Journal of Psychology 5*(2), 109–127.
Mead, George Herbert (1910): Der Unterricht und seine psychologischen Implikationen im Hinblick auf einen sozialen Begriff des Bewußtseins. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 462–471, (ursprünglich erschienen in: *Science 31* (1910), 688–693).
Mead, George Herbert (1913): Die soziale Identität. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 241–249, (ursprünglich erschienen in *Journal of Philosophy 10* (1913), 374–380).
Mead, George Herbert (1918): Psychologie der Strafjustiz. In: Joas, Hans (Hg.) (1987): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 253–284, (ursprünglich erschienen in: *American Journal of Sociology 23* (1917/18), 577–602).
Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 194–208.
Medin, Douglas L. (Hg.) (1994): The psychology of learning and motivation Vol 31. San Diego: Academic Press.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Meijer, Wilna A.J./Miedema, Siebren/Lanser-van der Velde, Alma (2009): Religious Education in a World of Religious Diversity. Münster u. a.: Waxmann.

Merkens, Hans (1992): Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 216–247.

Merz, Vreni (Hg.) (1994): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg/Schweiz: Paulusverlag.

Mette, Norbert (1983): Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters. Düsseldorf: Patmos.

Mette, Norbert (2000): Praktische Theologie – Ästhetische Theorie oder Handlungstheorie?. In: Abeldt, Sönke/Bauer, Walter/Heinrichs, Gesa/Knauth, Thorsten/Koch, Martina/Tiedemann, Holger/Weiße, Wolfram (Hg.): „… was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 37–46.

Mette, Norbert (2005): Einführung in die katholische Praktische Theologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mette, Norbert ([3]2006): Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos [1994].

Mette, Norbert/Steinkamp, Hermann (1983): Sozialwissenschaften und Praktische Theologie. Düsseldorf: Patmos.

Metz, Johann Baptist (1976): Theologie als Biographie. Eine These und ein Paradigma. *Concilium 12*, 311–315.

Metz, Johann Baptist ([5]1992): Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag [1977].

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike ([2]2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [2002], 71–93.

Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) ([2]2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften-Springer Fachmedien [2007].

Miedema, Siebren (2009): Religious Education between Certainty and Uncertainty. Towards a Pedagogy of Diversity. In: Meijer, Wilna A.J./Miedema, Siebren/Lanser-van der Velde, Alma (Hg.): Religious Education in a World of Religious Diversity. Münster u. a.: Waxmann, 195–205.

Moleiro, Carla/Marques, Susana/Pacheco, Pedro (2011): Cultural diversity competencies in child and youth care services in Portugal: Development of two measures and a brief training program. *Children and Youth Services Reviews 33*, 767–773.

Möller, Rainer/Tschirch, Reinmar ([6]2014): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen. Stuttgart: Kohlhammer.

Möller, Rainer ([6]2014): „Muss ich als Erzieherin auch religionspädagogisch qualifiziert sein?" Berufsrolle und religiöse Identität. In: Möller, Rainer/Tschirch, Reinmar (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen. Stuttgart: Kohlhammer [2002], 13–60.

Moore, Kelsey/Talwar, Victoria/Bosacki, Sandra (2012): Canadian children's perceptions of spirituality: diverse voices. *International Journal of Children's Spirituality 17*(3), 217–234.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Muckel, Petra ([2]2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften-Springer Fachmedien [2007], 333–352.

Murray, Jaclyn (2012): Learning to live together: an exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education 23*(2), 89–103.

Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3*(1), 41–63.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Sprach- und Körperdiskurse von Kindern – Verstehen und Verständigung zwischen Textförmigkeit und Ikonizität. In: Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 105–120.

Neurath, Elisabeth (2009): „Wer früher stirbt, ist länger tot?" Was sich christliche und muslimische Kinder nach dem Tod erwarten. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Bd. 8. Stuttgart: Calwer, 60–70.

Neuss, Norbert (Hg.) (2007): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin: Cornelsen Skriptor.

Nigel, Thomas (2001): Listening to Children. In: Foley, Pam/Roche, Jeremy/Tucker, Stanley (Hg.): Children in Society. Contemporary Theory, Policy and Practice. London: Palgrave in association with The Open University, 104–111.

Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 1. Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.

Nipkow, Karl Ernst (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.

Nipkow, Karl Ernst ([2]2009): Pädagogische Grundbegriffe – religionspädagogische Grundmuster. In: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel [2002], 25–30.

Oelkers, Jürgen (1994): Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern. In: Merz, Vreni (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg/Schweiz: Paulusverlag, 13–22.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) ([6]2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz [1983].

Orth, Gottfried (2000): Umgang mit religiöser Differenz in Gesprächen über Bilder von Gott. In: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster: Comenius-Institut, 173–186.

Oser, Fritz/Gmündner, Paul ([2]1996): Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus [1984].

Ossowski, Ekkehard/Rösler, Winfried (2002): Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven zu einem Forschungsgegenstand. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Pastoralkonstitution. Die Kirche in der Welt von heute. In: Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert ([35]2008:): Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 449–552.

Perlman, Michal/Kankesan, Tharsni/Zhang, Jing (2010): Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care 180*(6), 753–766.

Peters, Sibylle (Hg.) (2003): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering: Rainer Hamp.

Peters, Sibylle/Wahlstab, Sandra/Dengler, Sandra (2003): Perspektivenvielfalt betrieblicher Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. In: Peters, Sibylle: Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München/Mering: Rainer Hamp, 7–28.

Peukert, Helmut (1984): Über die Zukunft der Bildung. In: Dirks, Walter/Kogon, Eugen (Hg.): Nach 1984: Die Krise der Zivilisation und unserer Zukunft. *Frankfurter Hefte extra 6*, 129–137.

Peukert, Helmut (1987): Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 69–88.

Peukert, Helmut (2004): Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischen Religionsbegriff. In: Dethloff, Klaus/Langthaler, Rudolf/Nagl-Docekal, Herta/Wolfram, Friedrich: Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart. Berlin: Parerga, 363–386.

Piaget, Jean (1999): The stages of the intellectual development of the child. In: Slater, Alan/Muir, Darwin (Hg.): The Blackwell Reader in Developmental Psychology. Malden-Oxford: Blackwell Publishing, 35–42, 38–40. (From *Bulletin of the Menninger Clinic 26* (1962), 120–128).

Pirner, Manfred L. (2006): Religiosität als Gegenstand empirischer Forschung. In: Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer, 30–52.

Pithan, Annebelle (2007): Kinder als Jungen und Mädchen. In: Spenn, Matthias/Beneke, Doris/Harz, Frieder/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 63–70.

Pithan, Annebelle/Schweiker, Wolfhard (Hg.) (2011): Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch. Münster: Comenius-Institut.

Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jakobs, Monika/Knauth, Thorsten (Hg.) (2009): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Eine Veröffentlichung des Comenius Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Pleines, Jürgen-Eckardt (Hg.) (1987): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Pohlkamp, Ines (2012): Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis-Dilemma? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 29.10.2012, http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp_29102012.pdf [29.06.2015].

Pollack, Detlef/Friedrich, Nils (2013): Religiöse Vielfalt – Bedrohung oder Chance. *Forschung. Spezial Demografie 38*(1), 34–37.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Pollock, Friedrich (Hg.) (1995): Gruppenexperiment: Ein Studienbericht. Bearbeitet von Friedrich Pollock. Mit einem Geleitwort von Franz Böhm. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, im Auftrag des Instituts für Sozialforschung. Herausgegeben von Theodor W. Adorno und Walter Dirks, Bd. 2. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Porzelt, Burkard (2000): Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik. In: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster: LIT, 63–81.

Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.) (2000): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte. Münster: LIT.

Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Herder.

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 15–34.

Prengel, Annedore ([3]2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [1993].

Prengel, Annedore (2007): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, 203–221.

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

Projektgruppe Religionsunterricht der Österreichischen Kommission für Bildung und Erziehung (1981): Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder und Jugendarbeit. Wien: Hausdruckerei der Erzdiözese Wien.

Promoting social inclusion and respect for diversity in the early years (2007). *Early Childhood Matters 108*.

Promoting social inclusion and respect for diversity in young children’s environments (2007). *Early Childhood Matters 108*, 5–6, 5.

Przyborsky, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika ([4]2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg [2008].

Pugh, Gillian/Duffy, Bernadette (Hg.) ([5]2010): Contemporary Issues in the Early Years. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Contemporary Issues in the Early Years [1992].

Puttalaz, Martha/Gottman, John M. (1981): An interactional model of children’s entry into peergroups. *Child development 52*, 986–994.

Pyke, Alice (2013): Assessing and understanding young people’s attitudes toward religious diversity in the United Kingdom. PhD thesis, University of Warwick.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Qvortrup, Jens (Hg.) (1993): Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project: international conference Billund, Denmark, 24–16 September 1992. Vienna: European Centre of Social Welfare Policy and Research.

Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2011): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert ([35]2008): Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanischen Konzils. Freiburg/Basel/Wien: Herder [1966].

Ramsey, Patricia (1991): The Salience of Race in Young Children Growing Up in All-White Community. *Journal of Educational Psychology 83*(1), 28–34.

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. (2014). Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Rehm, Johannes (2002): Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2007): Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Christine/Geisen, Thomas (Hg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–23.

Riess, Richard/Fiedler, Kirsten (Hg.) (1993): Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.

Riitaoja, Anna-Leena/Dervin, Fred (2014): Interreligious dialogue in schools: beyond asymmetry and categorisation?. *Language and Intercultural Communicatio*n *14*(1), 76–90.

Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus G./Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine ([4]2011): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim/Basel: Beltz [1998].

Rothgangel, Martin (2006): Religiosität als menschliches Gesicht der Offenbarung Gottes. In: Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin: Religiosität: Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer, 175–198.

Rothgangel, Martin/Angel, Hans-Ferdinand/Hemel, Ulrich (2006): Die Bedeutung von Religiosität im Horizont religionspädagogischer Theorie und Praxis. In: Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeldt, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart: Kohlhammer, 199–212.

Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hg.) (2013): Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive (RaT-Reihe Bd. 3). Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.) (2010): Anerkennung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schambeck, Mirjam (2005): Wie Kinder glauben und theologisieren. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München: Kösel.

Schein, Edgar H. ([3]1980): Organizational Psychology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall [1965].

Schein, Edgar. H. ([2]1992): Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, Edgar H. (2000): Organisationsentwicklung: Wissenschaft, Technologie oder Philosophie?. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta, 19–32.

Schein, Edgar H. (2003): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.

Schein, Edgar H. (2009): Die vier Gesichter der Führung. GDI Impuls. *Wissensmagazin für Wirtschaft, Gesellschaft, Handel 1*, 108–109.

Schein, Edgar H. (2009): Führung und Veränderungsmanagement. Bergisch Gladbach: Andreas Kohlhage.

Schein, Edgar H. (2010): Prozess und Philosophie des Helfens. Bergisch Gladbach: Andreas Kohlhage.

Schieder, Rolf (2001): Wieviel Religion verträgt Deutschland?. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schihalejev, Olga (2010): From Indifference to Dialogue? Estonian Young People, the School and Religious Diversity. Münster u. a.: Waxmann.

Schihalejev, Olga (2014): Contextuality of young people's attitudes and its implications for research on religion: a response to Julia Ipgrave. In: Arweck, Elisabeth/Jackson, Robert: Religion, Education and Society. London/New York: Routledge, 13–25.

Schley, Wilfried (1998): Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 13–53.

Schluß, Henning (2005): Ein Vorschlag. Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 37*, 23–35.

Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.) ([6]2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz [7]2012 (vormals Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim: Beltz [1983]).

Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 116–134.

Schori, Kurt (1998): Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Schreyögg, Georg ([3]1999): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. Wiesbaden: Gabler [1996].

Schreiner, Peter (2007): A „safe space" to foster self-expression. In: Keast, John (Hg.): Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools. Strasbourg: Council of Europe Pubishing CDED, 57–66.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schreiner, Peter (2012): Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. Münster u. a.: Waxmann.

Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.) (2005): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schuler, Heinz/Moser, Klaus (Hg.) (2014): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2002): Ausblick: Internationale Perspektiven. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder, 229–237.

Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich (2008): Den Anfang schon verpasst? Religiöse Bildung in der Kindheit. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 23–28.

Schweitzer, Friedrich (2008): Wozu brauchen Kinder Religion. Zur Grundlegung der religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Hugoth, Matthias/Benedix, Monika (Hg.): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel, 18–24.

Schweitzer, Friedrich (2009): Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenz wahrnehmen – Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität. In: Bucher, Anton A./Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Schreiner, Martin (Hg.): Jahrbuch der Kindertheologie: „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen, Bd. 8. Stuttgart: Calwer, 39–49.

Schweitzer, Friedrich (2010): Children's Right to Religion and Religious Education. In: Engebretson, Kath/de Souza, Marian/Durka, Gloria/Gearon, Liam: International Handbook of Inter-religious Education. Part Two. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, 1071–1086.

Schweitzer, Friedrich (2013): Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus [Neuauflage von Schweitzer, Friedrich (2000): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus].

Schweitzer, Friedrich (2013): Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten Interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter. In: Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hg.): Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive. RaT-Reihe, Bd. 3. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress, 149–165.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.) (2015): Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 5. Münster/New York: Waxmann.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (zusammen mit Boschki, Reinhold/Schlenker, Claudia/Edelbrock, Anke/Kliss, Oliver/Scheidler, Monika) (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg i. Br./Basel/Wien: Herder – Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.) (2008): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim/Basel: Beltz.

Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.) (2011): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter. Freiburg i. Br.: Herder.

Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder.

Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Blaicher, Hans-Peter/Edelbrock, Anke/Haußmann, Annette/Ilg Wolfgang/Kaplan, Murat/Wissner, Golde (2011): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in Kindertagesstätten – Befunde aus der Erzieherinnenbefragung. In: Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert (Hg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 3. Münster u. a.: Waxmann, 29–54.

Senge, Peter, M. (1993): Die fünfte Disziplin – die lernfähige Organisation. In: Fatzer, Gerhard (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln: Edition Humanistische Psychologie, 145–178.

Senge, Peter/Cambron McCabe, Nelda/Lucas. Timothy/Smith, Bryan/Dutton, Janis/Kleiner, Art (2012): Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who Cares About Education. New York: Crown Business.

Shaffer, David R./Kipp, Katherine (^{9}2014): Developmental Psychology. Childhood and Adolescence. International Edition. Belmont: Wadsworth.

Siegler, Robert/DeLoache, Judy/Eisenberg, Nancy (^{3}2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag [2005].

Sievers, Burkard (2000): Organisationsentwicklung als Lernprozeß personaler und sozialer Systeme – oder: Wie läßt sich OE denken?. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta, 33–49.

Singer, Elly/de Haan, Dorian (2011): Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. In: Kernan, Margaret/Singer, Elly (Hg.): Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. London/New York: Routledge, 88–101.

Slater, Alan/Muir, Darwin (Hg.) (1999): The Blackwell Reader in Developmental Psychology. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.

Spenn, Matthias/Beneke, Doris/Harz, Frieder/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2007): Handbuch Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, Wien/Caritas für Kinder und Jugendliche, Linz (2010): Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Linz: Unsere Kinder.

Stockinger, Helena (2013): Die wechselseitige Verwiesenheit einer Kultur der Anerkennung und einer Kindheitsforschung. In: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena/Schelander, Robert (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation. Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 191–201.

Stockinger, Helena (2014): Religiöse Differenz in elementarpädagogischen Einrichtungen. Was der Religionspädagogik zu denken geben kann. *ÖRF 22*, 85–91.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Streib, Heinz (2000):Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion. In: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster: Comenius-Institut, 129–141.

Streib, Heinz (2001): Inter-Religious Negotiations: Case Studies on Students' Perception of and Dealing with Religious Diversity. In: Heimbrock, Hans-Guenter/Scheilke, Christoph/Schreiner, Peter (Hg.): Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: LIT, 129–149.

Strübing, Jörg ([2]2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader, 262–277.

Strukturplan des Deutschen Bildungsrats und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1970/1971).

Stier, Jonas/Tryggvason, Marja-Terttu/Sandström, Margareta/Sandberg, Anette (2012): Diversity management in preschools using a critical incident approach. *Intercultural Education 23*(4), 285–296.

Stringer, Martin D. (2013): Discourses on Religious Diversity. Explorations in an Urban Ecology. Farnham/Burlington: Ashgate.

Tamminen, Kalevi (1991): Religious Development in Childhood and Youth. An Empirical Study. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Tashakkori, Abbas/Teddlie, Charles (Hg.) ([2]2010): SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research Overview of contemporary issues in mixed methods research. Thousand Oaks/London/New Delhi/Singapore: SAGE Publications [2003].

ter Avest, Ina (2010): Der Andere – fast so wie ich? Der Unterschied zwischen dem Ich und dem Anderen aus der Sicht von Kindergartenkindern. In: Edelbrock, Anke/Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. .1 Münster u. a.: Waxmann, 89–103.

ter Avest, K.H. Ina/Miedema, Siebren (2010): Learn Young, Learn Fair. Interreligious Encounter and Learning in Dutch Kindergarten. In: Engebretson, Kath/de Souza, Marian/Durka, Gloria/Gearon, Liam (Hg.): International Handbook of Inter-religious Education. Part One. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, 513–527.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tillich, Paul (1962): Religionsphilosophie. Stuttgart: Kohlhammer [erstmals erschienen in: Dessoir Max (Hg.): Lehrbuch der Philosophie, Bd. 2. Berlin: Ullstein 1925].

Tillich, Paul (1964): Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. Gesammelte Werke, Bd. V. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.

Tillich, Paul (1967): Die religiöse Substanz der Kultur. Schriften zur Theologie der Kultur. Gesammelte Werke, Bd. IX. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.

Tisdall, E. Kay M./Davis, John/Gallagher, Michael (2009): Researching with Children and Young People. Research Design, Methods and Analysis. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE.

Tisdall, E. Kay M./Davis, John/Gallagher, Michael (2009): Introduction. In: Tisdall, E. Kay M./Davis, John/Gallagher, Michael (Hg.): Researching with Children and Young People. Research Design, Methods and Analysis. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE, 1–10.

Trebesch, Karsten (Hg.) (2000): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta.

Trebesch, Karsten (2000): 50 Definitionen der Organisationsentwicklung. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta, 50–62.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes samt Vorbehalten und Erklärungen. In: BGBl. Nr. 7/1993, Artikel 31, https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_7_0/1993_7_0.pdf [22.07.2015].

Ullrich, Carsten G. (2009): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie 28*(6), 429–447.

Uslucan, Haci-Halil (2008): Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien. Im Auftrag: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (1996): Using Racial and Ethnic Concepts: The Critical Case of Very Young Children. *American Sociological Review 61*(5), 779–793.

Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): The First R: How Children Learn Race and Racism. Maryland: Rowman and Littlefield.

Vandenbroeck, Michel (2007): Beyond anti-bias education: Changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. European Early Childhood. *Education Research Journal 15*(1), 21–35.

Vandenbroeck, Michel (2008): Beyond colour-blindness and tokenism. In: Developing positive identities. Early childhood in focus 3. Diversity and young children. The Hague: The Open University, 28.

van Deth, Jan W./Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ven, Johannes A. van der ([2]1994): Entwurf einer empirischen Theologie. Kampen: Kok [1990].

Verordnung der Wiener Landesregierung über die Regelung der Tagesbetreuung nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBVO) 2001/94. Paragraph 4; http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/s2700200.htm [21.07.2015].

Wagner, Petra (2003): Und was glaubst du? Religiöse Vielfalt und vorurteilsbewusste Arbeit in der Kita. In: Dommel, Christa/Heumann, Jürgen/Otto, Gert (Hg.): WerteSchätzen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Frankfurt/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 223–233.

Wagner, Petra (Hg.) ([2]2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder [2008].

Wagner, Petra ([2]2010): Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In: Petra Wagner (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg/Basel/Wien: Herder [2008], 56–58.

Wagner, Petra/Hahn, Stefanie/Enßlin, Ute (Hg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier … Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar: Verlag das Netz.

Weber, Judith (2014): Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik. Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 4. Münster/New York: Waxmann.

Wehr, Hans ([4]1968): Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Wiesbaden: Otto Harrassowitz [1952].

Weiße, Wolfram/Gutmann, Hans-Martin (Hg.) (2010): Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Münster u. a.: Waxmann.

West, Andy/O'Kaine Claire/Hyder, Tina (2008): Diverse childhoods: Implications for childcare, protection, participation and research practice. In: Leira, Arnlaug/Saraceno, Chiara (Hg.): Childhood: Changing Contexts. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 268–292.

Wilk, Liselotte/Wintersberger, Helmut (1996): Paradigmenwechsel in Kindheitsforschung und -politik. Das Beispiel Österreich. In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München: Juventa, 29–55.

Wimmer, Rudolf (2000): Die Zukunft von Führung: Brauchen wir noch Vorgesetzte im herkömmlichen Sinn?. In: Trebesch, Karsten (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta, 161–178.

Witte, Markus (Hg.) (2001): Religionskultur – zur Beziehung von Religion und Kultur in der Gesellschaft. Beiträge des Fachbereichs Evangelische Theologie an der Universität Frankfurt am Main. Würzburg: Religion und Kultur.

Witte, Markus (2001): Zu diesem Buch. In: Witte, Markus (Hg.): Religionskultur – zur Beziehung von Religion und Kultur in der Gesellschaft. Beiträge des Fachbereichs Evangelische Theologie an der Universität Frankfurt am Main. Würzburg: Religion und Kultur 2001, 11–17.

Wolff, Stephan ([9]2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch [2000], 334–349.

Woodhead, Martin (2008): Identity at birth – and identity in development. In: Brooker, Liz/Woodhead, Martin (Hg.): Developing positive identities. Diversity and young children. Early childhood in focus, Bd. 3. The Hagues: The Open University, 4–5.

Woodward, Kathryn (Hg.) (1997): Identity and difference. London/Thousand Oaks/New Delhi/Milton Keynes: Sage Publications in association with The Open University.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Woodward, Kathryn (1997): Concepts of Identity and Difference. In: Woodward, Kathryn (Hg.): Identity and difference. London/Thousand Oaks/New Delhi/Milton Keynes: Sage Publications in association with The Open University, 7–61.
Wustmann, Cornelia/Bamler, Vera (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa.
Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
Zeiher, Helga (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In: Zeiher, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim/München: Juventa, 7–27.
Ziebertz, Hans-Georg (1999): Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.
Ziebertz, Hans-Georg (2002): Grenzen des Säkularisierungstheorems. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder, 51–85.
Ziebertz, Hans-Georg (2002): Gesellschaft und Öffentlichkeit. In: Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder, 204–226.
Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2011): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen. Berlin: LIT.
Ziebertz, Hans-Georg (2011): Vorwort. In: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen. Berlin: LIT, 3–4.
Ziebritzki, Doris (2012): Wir wollen zusammen feiern. Feste der Weltreligionen im Kindergartenjahr. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
Zimmermann, Mirjam (Hg.) (2013): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerorientierten Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Zirker, Hans (2001): Religion, Religionskritik. In: Mette, Norbert/Rickens, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 1672–1677.
Zonne, Erna (2006): Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Münster u. a.: Waxmann.

Internetquellen

ACEPP, www.acepp.asso.fr [22.07.2015].
Bernard van Leer Foundation, http://www.bernardvanleer.org/ [21.07.2015].
DECET, www.decet.org [22.07.2015].
Early years, http://www.early-years.org/ [22.07.2015].
Evangelische Kirche in Österreich, http://www.evang.at/kirche/zahlen-fakten [21.07.2015].
Initiative Weltethos Österreich, http://www.weltethos.org/ [21.07.2015].
Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, http://www.derislam.at/?c=content&cssid=Kinderg%E4rten/Hort%20&navid=460&par=40 [21.07.2015].
ISSA, http://www.issa.nl/ [10.07.2013].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ISSA, [http://www.issa.nl/global.html [10.07.2013].
Joint Learning Initiative on Children and Ethnic Diversity, http://www.qub.ac.uk/research-centres/JointLearningInitiativeonChildrenandEthnicDiversity/ [21.07.2015].
Katholische Kirche Österreich, http://www.katholisch.at/site/kirche/article/102078.html [21.07.2015].
Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/private-angebote/index.html [21.07.2015].
Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/index.html [21.07.2015].
Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/statistik/pdf/wieninzahlen.pdf [21.07.2015].
Magistrat der Stadt Wien, http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/private-angebote/ [22.07.2015].
Magistrat der Stadt Wien, https://www.wien.gv.at/menschen/magelf/ahs-info/ausbildung.html [21.07.2015].
Magistrat der Stadt Wien, https://www.wien.gv.at/menschen/magelf/ahs-info/pdf/kindergruppe-ausbildung.pdf [21.07.2015].
Mutant, www.mutant.nl [22.07.2015].
Paul Connolly, http://www.paulconnolly.net/publications/ [21.07.2015].
Peace Initiative Institute, http://peaceii.org/ [22.07.2015].
Persona Doll Training, http://www.persona-doll-training.org/ [21.07.2015].
Portal Intersektionalität, http://portal-intersektionalitaet.de/startseite/ [22.07.2015].
Religion and Society, http://www.religionandsociety.org.uk/uploads/docs/2012_12/1355390760_Jackson_Phase_2_Large_Grant.pdf [07.02.2014].
Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/index.html [16.08.2013].
Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerungsstand/index.html [30.04.2015].
Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/registerzaehlung/weitere_informationen/faq/index.html#index7 [30.04.2015].
The Future of the Children, http://www.futureofchildren.org/futureofchildren/publications/journals/journal_details/index.xml?journalid=74 [21.07.2015].
UNA, http://www.unaglobal.org/en [21.07.2015].
United Nations. Treaty Collection, http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en [21.07.2015].
VBJK, www.vbjk.be [22.07.2015].
Wiener Kindergruppen, http://www.wiener.kindergruppen.at/?page_id=33 [22.07.2015].
World Vision Kinderstudie 2013, http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2013.php [16.07.2015].
Zeitschrift für qualitative Forschung, http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf [21.07.2015].

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Bevölkerung Österreichs und Bevölkerung Wiens nach Religionszugehörigkeit aus der letzten konventionellen Volkszählung 2001 115
Tabelle 2: Bevölkerung Österreichs und Bevölkerung Wiens nach Religionszugehörigkeiten nach eigenen Zählungen oder Hochrechnungen 115
Tabelle 3: Religionszugehörigkeit der Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft 128
Tabelle 4: Herkunftsländer der Kinder im Kindergarten in katholischer Trägerschaft 128
Tabelle 5: Religionszugehörigkeit der Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft 131
Tabelle 6: Herkunftsländer der Kinder im Kindergarten in islamischer Trägerschaft 132

Abb. 1: Darstellung des Vorgehens anhand der Verknüpfung der Forschungsansätze der Grounded Theory und des Thematischen Kodierens 97

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Anhang

universität wien

Betreff: Einverständniserklärung

An der Universität Wien wird ein Forschungsprojekt zum Thema Vielfalt im Kindergarten durchgeführt.

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich einverstanden, dass die im Kindergarten erhobenen Daten anonymisiert für Forschungs- und Lehrzwecke verwendet werden dürfen.

Datum: _____ Unterschrift: _____

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

universität wien

Betreff: Teilnahme an der Studie „Miteinander leben“ 16.12.2013

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

an der Universität Wien wird eine Studie zum Thema „Miteinander leben“ durchgeführt, in der Kinder selbst zu Wort kommen sollen. Ziel der Studie ist es, Kinder besser verstehen zu lernen, um Kindern bestmögliche Rahmenbedingungen im Kindergarten bereitzustellen. In diesem Zusammenhang werden Gruppengespräche mit Kindern geführt, die mittels Audio- und Videoaufzeichnungen dokumentiert werden.

Ich habe meine Ausbildung zur Kindergartenpädagogin 2004 abgeschlossen, anschließend Psychologie, Philosophie, Theologie und Religionspädagogik studiert und bin derzeit Assistentin an der Universität Wien, unterrichte an der BAKIP Kenyongasse Kath. Religion und bin an der KPH Wien/Krems am Institut Fort- und Weiterbildung Religion für den Bereich Elementarpädagogik zuständig. Die Studie ist Teil meines Dissertationsprojektes an der Universität Wien.

Ich bitte Sie um Ihr Einverständnis, indem Sie den unteren Abschnitt unterschrieben im Kindergarten abgeben. Für Fragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung: helena.stockinger@univie.ac.at

Ich freue mich auf gute Zusammenarbeit!

Mit freundlichen Grüßen
Helena Stockinger

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich einverstanden, dass mein Kind an der Studie „Miteinander leben“, die an der Universität durchgeführt wird, teilnimmt. Im Zuge dieses Forschungsprojektes werden mit Kindern Gruppengespräche durchgeführt, wobei die Aktivitäten mittels Audio- und Videoaufzeichnungen dokumentiert werden. Mit der Unterschrift erkläre ich mich einverstanden, dass erhobenen Daten anonymisiert für Forschungs- und Lehrzwecke verwendet werden dürfen. Bei Fragen etc. wenden Sie sich an helena.stockinger@univie.ac.at

Datum: _____ Unterschrift: _____

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abstract

Religiöse Pluralität ist ein Faktum der Gesellschaft, wobei der Kern dieser Pluralität Differenz ist (Nipkow 1998). Differenzsensibel agieren zu können und somit zu einem friedlichen Zusammenleben beizutragen, scheint eine wesentliche Herausforderung der Gegenwart zu sein. Aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse zu religiöser Differenz (Hoffmann 2009; Edelbrock/Schweitzer/Biesinger 2010; Connolly 2009 u. a.) und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen (Elkind 1964; Schneider 2012) wird deutlich, dass Kinder religiöse Differenz erkennen können und sie diese beschäftigen kann. Um differenzsensiblen Umgang in der Organisation Kindergarten weiterzuentwickeln, wird empirische Grundlagenforschung benötigt, die die gesamte Organisation unter der Perspektive von religiöser Differenz in den Blick nimmt. Das Forschungsprojekt stellt diesen Anspruch, indem die Forschungsfrage leitend ist, wie in Kindergärten mit religiöser Differenz umgegangen wird und wie Kinder diese thematisieren.

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Kindheitsforschung (Heinzel 2012) wurde ein ethnographischer Zugang in Verbindung mit der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) und dem Thematischen Kodieren (Flick 2012) gewählt. Datenerhebung und Datenauswertung waren somit ein sich wechselseitig bedingender Prozess, der mit Thematischer Sättigung in den beiden Kindergärten als abgeschlossen galt.

Das Untersuchungsdesign, das sich im Laufe des Forschungsprozesses entwickelte, bestand aus Teilnehmender Beobachtung, die ein Jahr lang stattfand, aus Expertinnen- und Experteninterviews mit den Leitungen der beiden Kindergärten, Gruppendiskussionen mit den Pädagoginnen und Gruppendiskussionen mit den Kindern. Die Feldforschung fand in einem Kindergarten in katholischer und einem Kindergarten in islamischer Trägerschaft im selben Bezirk in Wien statt, wobei Kinder verschiedener Religionszugehörigkeiten die beiden Kindergärten besuchten.

Die Ergebnisse verweisen auf einen Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Kinder, ihre eigene Religion und religiösen Ausdrucksformen zu thematisieren, und dem Umgang der Organisation mit religiöser Differenz. In den beiden Kindergärten ist die Religion der Trägerschaft, die zugleich die größere Religion im jeweiligen Kindergarten ist, dominant, während andere Religionen im Kindergarten kaum erkennbar sind und thematisiert werden. Dementsprechend fühlen sich die Kinder der größeren Religion im Kindergarten zugehörig, während die Kinder der kleineren Religionen über ihre Religion und ihre religiösen Ausdrucksformen schweigen und in ihrer religiösen Differenz nicht auffallen, worin der Wunsch nach Zugehörigkeit deutlich wird.

Die Arbeit schließt mit einem Ausblick, wie dieser Benachteiligung in elementaren Bildungseinrichtungen auf sensible Weise begegnet und zu einer Kultur der Anerkennung beigetragen werden kann. Die dafür erforderliche Entwicklung elementarer Bildungseinrichtungen wird in Rückgriff auf Schulentwicklungsprozesse (Rolff u. a. 2011) unter den Perspektiven der Organisations-, Personal- und Bildungsangebotsentwicklung in den Blick genommen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.