

Nathalie Lichy

Religiöse und kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen

Wie kann eine vielfaltssensible
Bildung und Erziehung
Vorurteilen entgegenwirken?

RELIGIÖSE UND KULTURELLE DIVERSITÄT IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Nathalie Lichy

RELIGIÖSE UND KULTURELLE DIVERSITÄT IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

**Eine empirisch-qualitative Studie
zur vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung
im Bereich der Elementarpädagogik**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0 Internationale Lizenz. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren

Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repository der Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access).

<http://hdl.handle.net/10900/142368>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1423686>

<https://dx.doi.org/10.15496/publikation-83715>

Tübingen Library Publishing 2023
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
druckdienste@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (Softcover): 978-3-946552-82-6

ISBN (PDF): 978-3-946552-83-3

Umschlaggestaltung: Susanne Schmid, Universität Tübingen

Satz: Nathalie Lichy

Druck und Bindung: Druckhaus Sportflieger in der medialis Offset GmbH

Printed in Germany

Inhalt

1	Religiöse und kulturelle Diversität	13
1.1	Kultur und Interkulturalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	15
1.1.1	Reaktionen der Erziehungswissenschaft ..	21
1.1.2	Interkulturelle Kompetenz	32
1.1.3	Interkulturalität in der Kindertageseinrichtung	36
1.1.4	Vielfaltssensible Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen	39
1.1.5	Der Ansatz <i>Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung</i> ©	41
1.2	Religion und Interreligiosität aus religionspädagogischer Perspektive	43
1.2.1	Interreligiöses Lernen	46
1.2.2	Interreligiöse Kompetenz	54
1.2.3	Interreligiöse Feste und Feiern	56
1.2.4	Interreligiosität in der Kindertageseinrichtung	58
1.2.5	Studien zur interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen	63
1.2.6	Interreligiöse Kompetenz bei Kindern und pädagogischen Fachkräften	69
1.2.7	Interreligiöses Lernen und Integration	73
1.3	Religiöse und kulturelle Diversität in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer	77
1.3.1	Orientierungsplan Baden-Württemberg	78
1.3.2	Berliner Bildungsprogramm	80
1.3.3	Bildungs- und Erziehungsplan Hessen	80
2	Die sozial-emotionale und religiöse Entwicklung bei Kindern	83
2.1	Entwicklungspsychologische Grundlagen	83
2.2	Die moralische Entwicklung von Kindern	84

2.3	Religionsverständnis von Kindern	88
2.4	Vorurteile und Stereotype bei Kindern.....	92
2.4.1	Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen	92
2.4.2	Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen in Kindertageseinrichtungen.....	97
3	Elementarpädagogische Handlungskonzepte im Kontext vielfaltssensibler Bildung und Erziehung im Elementarbereich.....	101
3.1	Der Situationsansatz	101
3.2	Die offene Arbeit in der Kindertageseinrichtung .	104
3.3	Die Reggio-Pädagogik	106
3.4	Der Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ / Early Excellence Centres	108
3.5	Das Infans-Konzept – Einstein in der Kita	111
3.6	Vorurteilsbewusste Erziehung nach dem Projekt KINDERWELTEN / Anti-Bias-Pädagogik.....	112
4	Empirische Studie in Kindertageseinrichtungen in Berlin, Frankfurt, Mannheim und Stuttgart.....	117
4.1	Forschungsdesign.....	117
4.2	Forschungsfrage	117
4.3	Forschungsmethode Leitfadenterview	120
4.4	Datenerhebung	125
4.5	Datenauswertung und Datenanalyse.....	129
5	Auswertung der Forschungsergebnisse	133
5.1	Zusammensetzung und Herkunft der Kinder	133
5.2	Zusammensetzung und Herkunft der Fachkräfte	135
5.3	Die persönliche Wahrnehmung der interviewten Fachkräfte.....	137
5.4	Die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen	140
5.5	Religiöse und kulturelle Diversität	144
5.5.1	Die Bedeutung religiöser und kultureller Diversität im Alltag.....	144

5.5.2	Die Bedeutung religiöser und kultureller Diversität in Bezug auf Initiativen für religiöse Bildungsangebote	151
5.6	Religiöse Bildungsangebote	156
5.6.1	Angebote zu religiösen Themen allgemein.....	156
5.6.2	Christliche Bildungsangebote	161
5.6.3	Interreligiöse Bildungsangebote	162
5.7	Vorurteile und Konflikte im Kontext religiöser und kultureller Diversität	166
5.8	Religiöse und kulturelle Gemeinsamkeiten	171
5.9	Vielfaltssensible Bildung im Kontext religiöser und kultureller Diversität	173
5.10	Fallbeispiel zum Umgang mit einer Diskriminierungssituation	177
5.11	Weitere Themen der interviewten Fachkräfte	180
6	Erkenntnisse in Bezug auf eine vielfaltssensible Bildung und Erziehung	185
6.1	Konzeptionelle Festlegungen und Vorgaben der Einrichtungsträger	185
6.2	Gestaltung der pädagogischen Arbeit.....	189
6.3	Kooperations- und Interaktionsprozesse.....	191
7	Ausblick	195
8	Literatur- und Quellenangaben.....	197
9	Internetquellen.....	223

Einleitung

Die Zusammensetzung der Gesellschaft in Deutschland weist eine zunehmende kulturelle und religiöse Diversität auf. So hatte im Jahr 2019 mehr als ein Viertel der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund.¹ Über die Hälfte der Bevölkerung in Deutschland bekennt sich zu christlichen Gemeinschaften und über ein Viertel gehört keiner Religionsgemeinschaft an. Der Islam ist nach dem Christentum die zweitgrößte Religionsgemeinschaft.² Diese gesellschaftlichen Entwicklungen schlagen sich auch in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland nieder. Hier sehen sich die Kinder, pädagogischen Fachkräfte und Eltern mit einer wachsenden kulturellen und religiösen Diversität konfrontiert. Diese Vielfalt bringt viele Herausforderungen mit sich, bietet aber auch viele Chancen. Pädagogische Konzepte sind gefragt, die eine Vielfaltssensibilität in den Blick nehmen. Die Kinder bringen etwa durch Erzählungen über Feiern von religiösen Festen in den Familien oder durch Diskussionen über religiöse Speisevorschriften beim gemeinsamen Frühstück in der Kindertageseinrichtung ihr Erleben dieser Diversität in den Alltag ein. Auch die Bildungs- und Orientierungspläne, welche die Bildungsthemen für die Kindertageseinrichtungen der jeweiligen Bundesländer vorgeben, greifen kulturelle und religiöse Diversität als Bildungsthema für die Kindertageseinrichtungen auf.³

Kindertageseinrichtungen bilden stets einen Querschnitt der Gesellschaft ab, da sie von allen Kindern ohne Zugangsvoraussetzungen und ohne Selektion, wie etwa im weiterführenden Schulwesen, besucht werden können. Ausgehend von diversen internationalen Vergleichsstudien⁴ rückten politische Entscheidungen den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in den vergangenen Jahren immer mehr in den

¹ Vgl. Kapitel 2.1.

² Vgl. Kapitel 2.1.

³ Vgl. Kapitel 2.3.

⁴ Vgl. Kapitel 2.1.4.

Fokus. Insbesondere Kinder aus bildungsfernen Milieus können von den elementarpädagogischen Bildungsangeboten überdurchschnittlich profitieren.⁵ Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Kinder sich in ihrer jeweiligen Kindertageseinrichtung angenommen fühlen und Selbstwirksamkeit erleben können. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund werden häufig mit dem Gefühl konfrontiert, zwischen zwei Welten, der Familie einerseits und der Kindertageseinrichtung andererseits, zu leben, was in der Folge zu Irritation und Zurückweisung führen kann.⁶ Auch nehmen bereits Kinder im Kindergartenalter wahr, dass es in ihrem Lebensumfeld eine dominierende Kultur gibt, der sie sich zugehörig fühlen oder von der sie sich ausgeschlossen fühlen.⁷ Innerhalb der Kindertageseinrichtung gilt es, einen sensiblen Umgang zu pflegen und die vorherrschenden Hierarchiekonzepte, welche die Kinder von ihrem Umfeld übernehmen, zu durchbrechen. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist, den Kindern Anknüpfungspunkte zwischen der gelebten Kultur in ihrer Kindertageseinrichtung und ihrer individuellen Familienkultur zu bieten. Kinder, die hier eine hohe Kongruenz erleben, profitieren nachweislich mehr von den vorgehaltenen Bildungsangeboten.⁸

Neben den übergreifenden Themen Interkulturalität und Interreligiosität nimmt diese Arbeit das Thema Bildungsgerechtigkeit stets mit in den Blick. Der Ansatz der vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung soll einen Beitrag zur interkulturellen und interreligiösen Bildung leisten, aber gleichermaßen zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie zur Förderung der Bildungschancen der Kinder.

Die vorliegende Arbeit trägt den Titel „Religiöse und kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen. Wie kann eine

⁵ Vgl. Kapitel 2.1.4.

⁶ Vgl. Kapitel 2.1.4.

⁷ Vgl. Kapitel 2.1.5.

⁸ Vgl. Kapitel 2.1.5.

vielfaltssensible Bildung und Erziehung Vorurteilen entgegenwirken? Eine empirisch-qualitative Studie zur vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung im Bereich der Elementarpädagogik“. In ihrer zentralen Forschungsfrage beschäftigt sie sich mit dem sensiblen Umgang in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität in Kindertageseinrichtungen. Dieser Umgang soll Vorurteilen sowie Stereotypen entgegenwirken und Kindern die Vielfalt als Chance erlebbar machen. Mittels einer qualitativ-empirischen Untersuchung wurde erforscht, wie ein vielfaltssensibler Umgang mit kultureller und religiöser Diversität in Kindertageseinrichtungen gestaltet werden kann.

Bislang liegen nur wenige Forschungsbefunde zum interreligiösen und interkulturellen Lernen im Bereich der Elementarpädagogik vor. Diese nehmen entweder die interkulturelle oder die interreligiöse Perspektive in den Blick und analysieren nicht den Aspekt einer Vielfaltssensibilität.⁹ Daher stand hier auch die Gewinnung neuen Datenmaterials im Fokus. In 21 Kindertageseinrichtungen in Berlin, Frankfurt am Main, Mannheim und Stuttgart wurden mit pädagogischen Fachkräften Leitfadeninterviews geführt. Um eine Alltagspräsenz von Interkulturalität und Interreligiosität zu erhalten, wurden Kindertageseinrichtungen in Großstädten mit hohem Migrationsanteil ausgewählt.¹⁰ Da Bildungsthemen der Kindertageseinrichtungen maßgeblich durch die Bildungs- und Orientierungspläne der einzelnen Bundesländer bestimmt sind, wurden für eine breitere Vergleichbarkeit Kindertageseinrichtungen verschiedener Bundesländer gewählt. Im Zentrum der Interviews stand der Umgang mit kultureller und religiöser Diversität in den Einrichtungen, der dann auf seine Vielfaltssensibilität hin untersucht wurde.

Die vorliegende Arbeit greift sowohl eine erziehungswissenschaftliche als auch eine religionspädagogische Perspektive in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität auf. So werden in Kapitel 2 einerseits die Themenbereiche Kultur und

⁹ Vgl. Kapitel 2.2.5.

¹⁰ Zur Auswahl der Kindertageseinrichtungen vgl. Kapitel 5.4.

Interkulturalität mit dem Schwerpunkt interkulturelle Erziehung und Bildung betrachtet. Andererseits werden Religion und Interreligiosität mit einer Schwerpunktsetzung auf interreligiösem Lernen in den Blick genommen. Am Ende dieses Kapitels werden die Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen der an der Studie beteiligten Bundesländer in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität hin analysiert.

In Kapitel 3 der Arbeit wird die kindliche Entwicklung betrachtet, mit den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, der moralischen Entwicklung und dem Religionsverständnis von Kindern. Außerdem finden sich in diesem Kapitel Ausführungen zur Entstehung und zum Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen bei Kindern.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit elementarpädagogischen Handlungskonzepten im Kontext vielfaltssensibler Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Der Situationsansatz, die sogenannte offene Arbeit in der Kindertageseinrichtung, die Reggio-Pädagogik, der Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“, das Infans-Konzept sowie die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung nach dem Projekt KINDERWELTEN werden hier betrachtet.

Kapitel 5 widmet sich der Forschungsmethode. Hier werden das Forschungsdesign, die Forschungsfrage sowie das Vorgehen zur Datenerhebung und -auswertung dargelegt. In Kapitel 6 findet sich die Auswertung der Daten aus den 21 Experteninterviews. In Kapitel 7 erfolgt die Zusammenführung von Theorie und Empirie. Hier werden die Forschungsergebnisse in Bezug auf konzeptionelle Festlegungen, auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit sowie auf Kooperations- und Interaktionsprozesse hin analysiert. Kapitel 8 bietet einen abschließenden Ausblick.

1 Religiöse und kulturelle Diversität

Nach den Erhebungen des Statistischen Bundesamtes hatten in Deutschland im Jahr 2019 rund 26 Prozent der Bevölkerung einen Migrationshintergrund.¹¹ Einen Migrationshintergrund haben Personen, die selbst oder ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Diese Definition schließt alle „zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer, alle zugewanderten und nicht zugewanderten Eingebürgerten, (Spät-)Aussiedler, Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben, mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen“ ein.¹² Die bis zum Jahr 1949 im Rahmen der Vertreibungen nach dem Zweiten Weltkrieg Zugewanderten und deren Nachkommen haben statistisch gesehen keinen Migrationshintergrund.

Auch wenn Deutschland in seiner Vergangenheit stets ein Land mit Migration, also mit kultureller und religiöser Diversität war, so stellten sich mit dem Einsetzen der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren die gesellschaftlichen Herausforderungen, mit unterschiedlichen Sprachen, Kulturen, Religionen und Traditionen umzugehen in besonderer Weise. Das Thema erhielt eine zunehmende Relevanz für pädagogische Institutionen in Deutschland.¹³ Aufgrund der Anwerbung von Gastarbeitern¹⁴ stammt heute die größte Gruppe der Migrantinnen und Migranten aus der Türkei. Weitere große Gruppen immigrierten aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens, eine geringere Anzahl an Migrantenfamilien aus

¹¹ Vgl. Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus, URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220177004.pdf?__blob=publicationFile, aufgerufen am 12.12.2020.

¹² Statistisches Bundesamt 2018, S. 4.

¹³ Vgl. Auernheimer 2012, S. 9 ff.

¹⁴ In den Jahren 1955 bis 1973 hatte Deutschland Anwerbeabkommen mit Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Tunesien, Marokko und Jugoslawien (vgl. Auernheimer 2012, S. 17).

osteuropäischen Ländern, dem Nahen Osten, Afrika, Indien und dem Fernen Osten.¹⁵ Nach Beendigung der Anwerbeabkommen durch die BRD im Jahr 1973 entschieden viele der ehemaligen Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen dauerhaft in Deutschland zu bleiben. Sie holten ihre Familien nach, so dass vermehrt Kinder der Gastarbeiterfamilien die deutschen Bildungseinrichtungen besuchten.

In den vergangenen Jahrzehnten entwickelte sich unsere Gesellschaft auch zunehmend multireligiös. Nach einer Umfrage aus dem Jahr 2018 gehörten in Deutschland fast 55 Prozent der Bevölkerung der Evangelischen oder Katholischen Kirche an. Einer christlichen Religionsgemeinschaft ordneten sich rund 65 Prozent der Menschen in Deutschland zu. Dieser größten Gruppe schloss sich mit knapp 27 Prozent die Gruppe der Nicht-Gläubigen, Agnostiker und Atheisten an. Die größte Gruppe der Nicht-Christen stellten mit knapp 3,5 Prozent die Muslime dar (ca. 4 bis 5 Millionen).¹⁶

Die Präsenz unterschiedlicher Lebensformen erzeugt die Notwendigkeit interkultureller Bildungsangebote.¹⁷ Als Basis für eine interkulturelle Pädagogik beschreibt Georg Auernheimer den Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft, der auf zwei Grundsätzen basiert: „dem Prinzip der Anerkennung, speziell auch von sprachlicher oder religiöser Vielfalt, bei Gleichheit der Chancen oder Inklusion in die gesellschaftlichen Teilsysteme.“¹⁸ Für die interkulturelle Pädagogik sind somit das Gleichheitsprinzip und die Anerkennung grundlegend.

¹⁵ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 6 f. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund haben über 50 Prozent türkische Wurzeln.

¹⁶ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung BPB (2020): Religion. Eurobarometer-Umfrage, Angaben in Prozent der Bevölkerung, Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2018, URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2021.

¹⁷ Vgl. Auernheimer 2012, S. 15 ff.

¹⁸ Auernheimer 2012, S. 19 f.

Die zunehmende kulturelle und religiöse Vielfalt bringt auch veränderte Situationen für die kommunalen und kirchlichen Kindertageseinrichtungen in Deutschland mit sich. Hier treffen Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und kultureller Herkunft aufeinander, was erweiterte Anforderungen an die pädagogischen Konzepte der Kindertagesstätten im Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt stellt. Verschiedene elementarpädagogische Ansätze für den Umgang mit dieser Vielfalt in Kindertagesstätten wurden bereits auf nationaler und internationaler Ebene entwickelt.

1.1 Kultur und Interkulturalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

In diesem Kapitel erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen Kultur und Interkulturalität überwiegend aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Hierzu wird zunächst das jeweilige Kulturverständnis von Georg Auernheimer, Aleida Assmann, Isabell Diehm, Frank-Olaf Radtke, Wolfgang Nieke und Paul Mecheril vorgestellt.

Der Begriff „Kultur“ ist sehr vielschichtig und mehrdeutig. In der Literatur finden sich mannigfache Definitionen und eine eigene wissenschaftliche Perspektive hat sich entfaltet. So lassen sich für Georg Auernheimer in Anlehnung an viele disziplinübergreifende Definitionen zwei Bezüge herstellen: „(a) der symbolische Charakter, (b) die Orientierungsfunktion von Kultur“.¹⁹ Beide Perspektiven implizieren die Verbindung von Kultur als Bestandteil gesellschaftlicher Werte und Normen. Der symbolische Charakter von Kultur repräsentiert weit mehr als Literatur, Kunst oder Musik; er beschreibt „die symbolische Seite der gesellschaftlichen Praxis“.²⁰ Hierunter werden Bereiche des Alltagslebens subsummiert, wie beispielsweise Kommunikations- und Umgangsstile, Lebens- und Wohnfor-

¹⁹ Auernheimer 2012, S. 77.

²⁰ Auernheimer 2012, S. 77.

men. Georg Auernheimer definiert Kultur daher auch als „unser Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln“. ²¹ Deutlich wird der symbolische Charakter von Kultur häufig bei Migrantenfamilien, die in ihrer Lebensgestaltung sowohl den Stil ihres Herkunftslandes als auch den ihrer Aufnahmegesellschaft repräsentieren. ²²

Dieser engen Verknüpfung von Kultur und Herkunftsland setzt Aleida Assmann ihren Gedanken einer Erinnerungskultur entgegen. ²³ Nach Jurij Lotman und Boris Uspenskij beschreibt sie Kultur als „das nicht vererbte Gedächtnis eines Kollektivs“. ²⁴ Demnach wird Individuen, einzelnen Gruppen oder ganzen Kulturen das Recht auf eine eigene Perspektive, persönliche Erfahrungen und eine individuelle Identität zugestanden. ²⁵ Durch personenbezogene Erinnerungen, Erfahrungen und erlebte Geschichte erhält Kultur einen engen Vergangenheitsbezug, der immer in der individuellen Perspektive einer einzelnen Person oder einer Gruppe steht. ²⁶ Dieser persönliche Erinnerungsbezug kann zu einem „clash of culture“ ²⁷, einer Konfrontation der Weltanschauungen führen, so dass bei der Lebensgestaltung nicht von *dem* Kulturstil eines Herkunftslandes ausgegangen werden kann.

Wachsende Immigration kann zum Bedürfnis nach Abgrenzung von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen führen, das durch „Sprache, Religion, Geschichte und Nationalität“ ²⁸ zum Ausdruck gebracht wird. Der Begriff „Kultur“ wird nach Isabel Diehm und Frank-Olaf Radtke in doppelter Funk-

²¹ Auernheimer 2012, S. 78b.

²² Vgl. Auernheimer 2012, S. 77; Lamm/Dintsioudi 2017, S. 13. Bei Kölsch-Bunsen 2015, S. 17 wird auf die Möglichkeit von Überschneidung und Mehrfachzugehörigkeit hingewiesen.

²³ Vgl. Assmann 2013, S. 204 ff.

²⁴ Assmann 2013, S. 205.

²⁵ Vgl. Assmann 2013, S. 205.

²⁶ Vgl. Assmann 2013, S. 205.

²⁷ Assmann 2013, S. 207.

²⁸ Diehm/Radtke 1999, S. 59.

tion verwendet, zum einen „als wissenschaftliche Beobach-
tungskategorie, aber auch als Unterscheidung im sozialen
Prozess“.²⁹

Der Begriff „Kultur“ ist in seiner Etymologie uneindeutig.
Ende des 19. Jahrhunderts beschrieb die Ethnologie mit dem
Begriff „Kultur“ alle Merkmale einer Gruppe von Menschen,
die ihren Ursprung nicht in der biologischen Natur haben, bei-
spielweise die Sozialorganisation und die Religion.³⁰ Durch
Werte und Normen werden die einzelnen Bereiche zu einem
Ganzen.

Der ethnologische Kulturbegriff erleichtert den Umgang
mit Migrantengruppen, da von der im Herkunftsland vorherr-
schenden Kultur auf die Kultur aller Mitglieder dieser Gruppe
geschlossen werden kann. Hierbei werden jedoch die Indivi-
dualität des einzelnen Gruppenmitgliedes und dessen unter-
schiedliche gesellschaftliche Rollen außer Acht gelassen.³¹
So werden die kulturellen Muster von Menschen maßgeblich
durch milieuspezifische und soziodemografische Faktoren
beeinflusst, wie etwa das Bildungsniveau, die familiäre und
wirtschaftliche Situation oder das Wohnumfeld.³² Somit kön-
nen innerhalb eines Landes oder einer ethnischen Gruppe
große Diskrepanzen auftreten. Georg Auernheimer betont zu-
dem die Heterogenität, die Prozesshaftigkeit und die Dynamik
von Kulturen, die stets gesellschaftlichem Wandel und verän-
derten Lebensverhältnissen unterworfen sind.³³

Auch ist die Differenz zwischen der Kultur einer Person
und ihrer Zugehörigkeit zu einer Nation zu beachten. Da ein
Gebiet im Laufe der Zeit unterschiedlichen Nationen zugeord-
net werden kann, ist hier primär die Prägung von Regionen
zu beachten, die sich etwa durch den Dialekt oder die Religi-
onszugehörigkeit der Einwohner unterscheiden können.³⁴

²⁹ Diehm/Radtke 1999, S. 60.

³⁰ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 60; Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 15.

³¹ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 63 ff.

³² Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 14; Korte-Rüther/Röhli 2017, S. 142.

³³ Vgl. Auernheimer 2012, S. 78 f.

³⁴ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 15 f.

Ebenso scheitert der Versuch, mehrere Länder mit vermeintlich ähnlicher Kultur, beispielsweise die USA, einige mitteleuropäische Staaten oder einige islamische Länder, zu sogenannten „Kulturkreisen“ zusammenzufassen, da sich auch diese vermeintliche Homogenität empirisch nicht belegen lässt.³⁵

Wolfgang Nieke definiert einen spezifischen Kulturbegriff, der in Anlehnung an Manfred Hohmann auf der Konzeption interkultureller Erziehung basiert:

1. *„Kulturen sind ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks-, und Orientierungsmuster;*
2. *das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen geht nicht ohne kulturelle und soziale Konflikte ab.“*³⁶

Weiter führt Nieke aus, dass es innerhalb einer Nation verschiedene Kulturen im Sinne obiger Definition gebe und es auch innerhalb dieser Bezugsnorm Unterschiede bezüglich der Ethnie, Nation und Sprache geben kann.³⁷ Abschließend definiert Nieke in Zusammenführung empirischer Kulturwissenschaft und Soziologie wie folgt: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen).“³⁸ Niekés Definitionen bringen sogleich Aufgaben für die interkulturelle Pädagogik mit, die primär auf die Bewältigung der kulturellen Konflikte und die Anbahnung einschlägiger Kompetenzen abzielen.

Paul Mecherils Definition von Kultur verfolgt den Grundsatz, dass alle Gesellschaften Migrationsgesellschaften sind und das Thema Migration daher keiner Sonderbehandlung bedarf. So hält er die Kategorisierung nach Menschen mit

³⁵ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 16.

³⁶ Nieke 2008, S. 47.

³⁷ Vgl. Nieke 2008, S. 48 f.; Nieke hält es für unangemessen, von *der* deutschen Kultur oder von *der* türkischen Kultur zu sprechen, da sich bei solch großen Territorien verschiedene Kulturen etablieren (vgl. hierzu auch Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 15 f.).

³⁸ Nieke 2008, S. 50.

Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund für unangemessen, da diese seiner Einschätzung nach zu einer grundlegenden Differenzlinie führt.³⁹ Zudem sieht Mecheril hier eine gesellschaftliche Unterscheidung ohne Notwendigkeit problematisiert.⁴⁰ Mecheril erhebt den Anspruch, eine „kulturell plurale(.) Gesellschaft“⁴¹ mit unterschiedlichen Milieus und Lebensformen zu repräsentieren, Migrantinnen und Migranten nicht auf eine vermeintliche Herkunftskultur zu reduzieren und kulturelle Vermischungen zu berücksichtigen.

Besonders zu betrachten ist im Kontext dieser Arbeit das Verhältnis von Religion und Kultur. Gemäß den vorliegenden Definitionen des Begriffs Kultur ist Religion durchaus als Teil von Kultur zu verstehen. Allerdings hat Religion im Unterschied zur Kultur aus Perspektive der Gläubigen einen transzendenten Ursprung.⁴² Ein Individuum ist in verschiedene Beziehungs- und Gemeinschaftskontexte eingebunden, beispielsweise in Familie, Nachbarschaft, Freundeskreis oder Arbeitswelt, und partizipiert dort an unterschiedlichen kulturellen Codes.⁴³ Somit leben die Individuen nicht nur in einer Kultur, sondern verkehren jeweils in unterschiedlichen Subkulturen. Eine Religionsgemeinschaft ist meist eine Subkultur, in der die Anhänger fest verortet sind und innerhalb derer spezielle kulturelle Codes gelten. Durch ihre enge Verknüpfung sind Kultur und Religion nicht voneinander abgrenzbar, zumal besonders bei den christlichen Kirchen ein sehr starker Einfluss gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen auf religiöse Antwortmuster offensichtlich ist.⁴⁴ Max Bernlochner beschreibt Kultur – in Anlehnung an Paul Tillich – als Ausdrucksform von Religion und Religion wiederum als Inhalt der Kultur,

³⁹ Vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 159 ff.; zu Mecherils Ansatz einer „Migrationspädagogik“ siehe Kapitel 2.1.2.3.

⁴⁰ Vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 159 ff.

⁴¹ Karasoglu et al. 2019, S. 53.

⁴² Vgl. Willems 2011, S. 63 ff.

⁴³ Vgl. Willems 2011, S. 66 f.

⁴⁴ Vgl. Willems 2011, S.68 f.; zur Verknüpfung von Religion und Kultur vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 14 ff.

was die enge Verknüpfung von Kultur und Religion unterstreicht.⁴⁵ Da sich Lernprozesse im Bereich der Interkulturalität sehr stark an den Lebenswelten der Beteiligten orientieren, zeigt sich auch hier, dass eine Trennung zwischen kulturellen und religiösen Aspekten in Begegnungssituationen im Alltag nicht vollziehbar ist.⁴⁶

Alle in diesem Kapitel dargestellten Definitionen von Kultur basieren überwiegend auf einem erziehungswissenschaftlichen Hintergrund und sind keine rein kulturwissenschaftlichen Definitionen. Alle Definitionen legen die Vielschichtigkeit von Kulturen in Migrantenfamilien dar, die kulturelle Prägungen aus ihrem Herkunftsland weiterhin leben, kulturelle Prägungen der Aufnahmegesellschaft aufweisen, aber jeweils auch individuelle Prägungen entwickelt haben. Letzteres greift insbesondere Assmann auf, die sich vor dem Hintergrund einer Erinnerungskultur gegen die Idee von vordefinierten Kulturstilen bestimmter Herkunftsländer ausspricht. Gemeinsam ist allen Definitionen auch die Mannigfaltigkeit kultureller Ausdrucksformen, die sich in Sprache, Musik, Literatur, Speisen und Weiterem zeigen. Diese Ansätze werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit zentral sein. Um eine Einordnung aus pädagogischer Perspektive zu erleichtern, sind die Gedanken zu den milieuspezifischen Einflussfaktoren zentral.⁴⁷ Ein Blick auf die Kultur einer Familie aus elementarpädagogischer Perspektive muss auch stets das Bildungsniveau, die wirtschaftliche Situation, die familiären Hintergründe und das Wohnumfeld als maßgebliche Einflussfaktoren berücksichtigen.

Anzumerken bleibt, dass die unterschiedlichen Kulturdefinitionen problematisch sind, da sie immer wieder Engführungen enthalten. Interessant ist in diesem Kontext die Forderung von Paul Mecheril, auf eine Unterscheidung zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen ohne

⁴⁵ Vgl. Bernlochner 2013, S. 33.

⁴⁶ Vgl. Bernlochner 2013, S. 160 f.

⁴⁷ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 14; Korte-Rüther/Röhli 2017, S. 142.

Migrationshintergrund zu verzichten.⁴⁸ Im Kontext von Kindertageseinrichtungen und im gesellschaftlichen Zusammenleben darüber hinaus zeigt sich diese Differenzierung jedoch als bedeutsam. So halten doch die meisten Fachkräfte an einer Unterscheidung zwischen Fremdem und Eigenem fest und agieren in ihrem pädagogischen Alltag zwischen Defizitorientierung und Kompensation. Daher wird auch im weiteren Verlauf der Arbeit, insbesondere bei der Analyse des empirischen Datenmaterials, an einer Unterscheidung zwischen unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen festgehalten.

1.1.1 Reaktionen der Erziehungswissenschaft

1.1.1.1 Die Ausländerpädagogik

Für die institutionalisierte Elementarpädagogik ist Diversität in ihren Facetten konstitutiv, so dass die elementarpädagogischen Konzepte auf Differenz in allen Bereichen, etwa bei der Altersmischung, der sozialen Herkunft, der Sprachentwicklung, der physischen und kognitiven Entwicklung aufbauen.⁴⁹ Im Gegensatz zu schulischen Lernsettings, die sich bemühen durch ihre Selektionsfunktion Homogenität herzustellen, leben Kindertageseinrichtungen Heterogenität, indem sie als vorschulisches Erziehungsziel das soziale Lernen fokussieren.⁵⁰ Trotz einer zunehmenden Fokussierung auf frühkindliche Bildung hält die Elementarpädagogik an einer auf Heterogenität ausgerichteten Perspektive fest. Im Zentrum der elementarpädagogischen Arbeit stehen die Kinder mit ihren domänenspezifischen Entwicklungsschritten.

Die pädagogische Herausforderung, welche die Schulen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlebten, war in den damaligen Kindertageseinrichtungen wenig präsent. Entgegen der ursprünglichen Planungen blieben die Gastarbeiter

⁴⁸ Vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 159 ff.; zu Mecherils Ansatz einer „Migrationspädagogik“ siehe Kapitel 2.1.2.3.

⁴⁹ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 11 f.

⁵⁰ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 12.

im Rahmen des Rotationsprinzips nicht nur für kurze Zeit in Deutschland, sondern holten in den 1960er und 1970er Jahren ihre Familien nach. Das führte zu einer wachsenden Zahl von ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Schulen, mit dem zunächst vorrangig erscheinenden Problem unzureichender Deutschkenntnisse.⁵¹ Im Umgang mit diesen Migrantenfamilien war im deutschen Bildungssystem die „Ausländerpädagogik“ handlungsleitend.⁵² Ausgehend von einer defizitorientierten Grundhaltung gegenüber den sprachlichen, kulturellen und individuellen Kompetenzen der Migrantenkinder,⁵³ was die Herkunftskultur selbst als defizitär erscheinen ließ, wurde durch gezielte Fördermaßnahmen für die Kinder dieser Familien eine Kompensation der bestehenden Schwierigkeiten angestrebt. So wurden spezielle Lerngruppen, sogenannte Vorbereitungsklassen, etabliert, um die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.⁵⁴ „Vertreter(innen) der ‚Aufnahmekultur‘ blickten eher von oben herab auf die vermeintlich defizitäre (Herkunfts-) Kultur der Immigrant(inn)en und befanden sich oft noch weit entfernt von den (egalitärer formulierten) Grundannahmen einer selbstkritischen Interkulturellen Pädagogik.“⁵⁵ Für die Kritiker war die Ausländerpädagogik eine Art „Sonderpädagogik“ für Kinder mit Migrationshintergrund, die auf die Beseitigung von Defiziten, besonders im Bereich der deutschen Sprache, ausgerichtet war.⁵⁶ In der Betonung der besonderen Bedürftigkeit und vermeintlichen Defizite im Vergleich zur Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sahen Kritiker eine Stigmatisierung der

⁵¹ Vgl. Nieke 2008, S. 13 ff.; Auernheimer 2012, S. 38 ff.

⁵² Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 127.

⁵³ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128.

⁵⁴ Vgl. Nieke 2008, S. 14 f.

⁵⁵ Bernlochner 2013, S. 161; Bernlochner bemerkt in diesem Kontext auch die überdurchschnittliche Selektion des deutschen Bildungssystems, das mitunter zur Integrationshemmung von immigrierten Kindern und Jugendlichen beiträgt.

⁵⁶ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 12; vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 22; vgl. Nieke 2008, der das System der sog. Vorbereitungsklassen, in denen Gastarbeiterkinder gezielt die deutsche Sprache erlernen sollten, beschreibt.

Kinder der Gastarbeiter.⁵⁷ Als Ziel der ausländerpädagogischen Förderung, die vom gesellschaftlichen Bild einer homogenen Kultur geleitet war, wurde eine Assimilation oder eine Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland angestrebt.⁵⁸ Aufgrund der Schlüsselfunktion der Kompensation von Sprachdefiziten blieb die Ausländerpädagogik bei allgemeinen Bildungsreformdebatten außen vor.⁵⁹

1.1.1.2 Die interkulturelle Pädagogik

Von der Ausländerpädagogik ausgehend, wird seit den 1980er Jahren parallel zu einem wachsenden Verständnis der Bundesrepublik als Einwanderungsland die „Interkulturelle Pädagogik“ als Prinzip aller Bildungsinstitutionen etabliert.⁶⁰ Die beiden Leitgedanken der interkulturellen Pädagogik „sind die Anerkennung von Anderssein und das Bewusstsein von Ungleichheit, m. a. W. die Wachsamkeit gegenüber Diskriminierung“.⁶¹ Basis hierfür ist ein grundlegendes Umdenken im Umgang mit zugewanderten Minoritäten. Aus der Perspektive einer multikulturellen Gesellschaft, die nicht mehr defizitorientiert auf Zugewanderte blickt und den Gedanken einer Assimilation verfolgt, sollen „Bemühungen um Chancengleichheit für sozialstrukturell Benachteiligte“⁶² ergriffen werden. Ethnozentrismus und Rassismus werden ausdrücklich abgelehnt. Die Idee der Differenz der Kulturen ist fortan leitend.⁶³ Kulturen stehen nicht mehr im Verhältnis von Hierarchisierung und defizitärer Bewertung, sondern als „gleichwertig, wenngleich different“⁶⁴ nebeneinander. Als Konsequenz aus der Kritik an der Ausländerpädagogik differenziert die interkulturelle Bildung und Erziehung zwischen Förderung für immigrierte Kin-

⁵⁷ Vgl. Nieke 2008, S. 15 ff.

⁵⁸ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128 ff.

⁵⁹ Vgl. Auernheimer 2012, S. 41.

⁶⁰ Vgl. Auernheimer 2012, S. 41 ff.

⁶¹ Auernheimer 2012, S. 59.

⁶² Nieke 2008, S. 16.

⁶³ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129.

⁶⁴ Diehm/Radtke 1999, S. 129.

der und Jugendliche einerseits und „der Aufgabe der Vorbereitung auf ein Leben in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft“⁶⁵ andererseits.

In anderen Ländern etablierten sich in Bezug auf den Umgang mit unterschiedlichen Kulturen pädagogische Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Im englischsprachigen Raum wird der Ansatz einer multikulturellen Erziehung verfolgt, die auf die Akzeptanz einer Vielzahl ethnischer Minderheiten setzt und viele Kulturen nebeneinander darzustellen versucht.⁶⁶ Der Ansatz multiethnischer Erziehung stellt nicht die kulturelle Differenz in den Vordergrund, sondern hebt eher äußere Merkmale, wie Rasse, Sprache oder Herkunft, hervor.⁶⁷ Einen besonderen Blick auf die Feindseligkeit zwischen kultureller Majorität und Minorität richtet das Konzept der antirassistischen Erziehung, das meist äußere Merkmale, wie etwa die Hautfarbe zum Thema macht.⁶⁸

Seit den 1990er Jahren erfolgt bildungspolitisch eine unwiderrufliche Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland und die Kultusministerkonferenz (KMK) gibt in den Folgejahren mehrere Empfehlungen⁶⁹ heraus, um interkulturelle Bildung und Erziehung zu fördern.⁷⁰ Hierin wird interkulturelle Bildung zunächst als Bildungsziel für alle Schülerinnen und Schüler definiert, egal ob diese einer Minorität oder der Majorität angehören.⁷¹ Diese interkulturellen Bildungsempfehlungen zielen zu einem hohen Maß auf die Selbstreflexion in Bezug auf interkulturelle Lebenszusammenhänge.⁷² Wille der KMK ist eine von Offenheit, Neugier und wechselseitigem Verständnis geprägte Begegnung zwischen unterschiedlichen Kulturen, die eine aktive Auseinandersetzung befördert

⁶⁵ Nieke 2008, S. 17.

⁶⁶ Vgl. Nieke 2008, S. 26.

⁶⁷ Vgl. Nieke 2008, S. 26 f.

⁶⁸ Vgl. Nieke 2008, S. 27 f.

⁶⁹ Unter anderem die „Saarbrücker Erklärung der KMK zu Toleranz und Solidarität“ von 1992 sowie die KMK-Empfehlung von 1996 über „Interkulturelle Bildung und Erziehung in Schulen“; vgl. Auernheimer 2012, S. 30 ff.

⁷⁰ Vgl. Auernheimer 2012, S. 30 ff.;

⁷¹ Vgl. Auernheimer 2012, S. 31 f.

⁷² Vgl. Auernheimer 2012, S. 31.

und einen zielführenden Umgang mit den eigenen Ängsten und Vorurteilen durch diverse Perspektivwechsel ermöglicht.⁷³

Ziel interkultureller Pädagogik ist, über Kulturdifferenzen aufzuklären, zu gegenseitigem Respekt und Achtung zu erziehen⁷⁴ sowie Stigmatisierungen einzudämmen.⁷⁵ Adressaten sind nicht mehr nur Migrantenkinder, sondern „unter der normativen Idee der Relativität und Gleichwertigkeit von Kulturen alle Kinder, einheimische wie zugewanderte, aber auch Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen“.⁷⁶

Georg Auernheimer formuliert als Leitmotive interkultureller Pädagogik (a) das Eintreten für die Gleichheit aller Personen ungeachtet ihrer Herkunft und (b) eine Haltung des Respekts für die Andersheit. Als Ziele zu diesen Leitmotiven benennt Auernheimer das interkulturelle Verstehen und die interkulturelle Dialogfähigkeit. Hierbei legt er Wert auf eine Form der „Anerkennung“ und lehnt die Forderung nach „Toleranz“ ab, da diese eine Machtasymmetrie impliziert und den Charakter einer Duldung verkörpert.⁷⁷ Die Prinzipien von Gleichheit und Anerkennung führen also über ein bloßes Akzeptieren anderer Kulturen weit hinaus.

Basis dieser pädagogischen Bemühungen ist nach Diehm und Radtke der Gedanke einer multikulturellen Gesellschaft, die sich aus verschiedenen ethnischen Gemeinschaften konstituiert. Die Ausländerpädagogik habe hingegen einerseits auf Integration, andererseits auf die Rückkehroption gesetzt. Sie repräsentierte das Bild einer nationalstaatlich verfassten Gesellschaft, die sich als Gemeinschaft kulturhomogen und monolingual verstehe.⁷⁸ Die Idee einer multikulturellen Gesellschaft wird in der interkulturellen Pädagogik als idealistisches Ziel verstanden, für dessen Erreichen diverse gesellschaftliche Veränderungs- und Umstrukturierungsprozesse

⁷³ Vgl. Auernheimer 2012, S. 31.

⁷⁴ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129.

⁷⁵ Vgl. Nieke 2008, S. 16 f.

⁷⁶ Diehm/Radtke 1999, S. 130.

⁷⁷ Vgl. Auernheimer 2012, S. 20 f.

⁷⁸ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 133.

notwendig sind. Von den Bildungsinstitutionen verlangt dies eine Anpassung an die migrationsbedingten Gegebenheiten, so dass Vielfalt und Differenz zum durchgängigen Thema werden.⁷⁹ Die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in den Bildungseinrichtungen soll als bereichernde Erfahrung und Lernmöglichkeit verstanden werden.⁸⁰ Sprache, Musik, Literatur, Bräuche, Essgewohnheiten, Religionszugehörigkeit und sonstige Lebensweisen sind im Alltag präsent und sollen von den Familien dauerhaft gelebt werden können.⁸¹ Ziel ist es, die Kinder auf das Leben in einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten, in der unterschiedliche Werte und Normen existieren, und ihnen die Akzeptanz von Vielfalt zu vermitteln.⁸² Hierzu gehört ebenfalls die Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz, die befähigt, mit widersprüchlichen Anforderungen von Kulturen produktiv umzugehen.⁸³ Den Erkenntnissen interkultureller Forschung folgend ist das Lernen am Differenten als etwas Positives, wenn auch Herausforderndes zu begreifen.⁸⁴

1.1.1.3 Aktuelle Entwicklungen

In den vergangenen Jahren ist der Trend eines Neo-Assimilationismus⁸⁵ zu beobachten. Die Terroranschläge von New York im Jahr 2001 lösten neben einer stark gesunkenen Toleranzbereitschaft gegenüber Musliminnen und Muslimen eine grundsätzliche Diversitätsdebatte in Deutschland aus. Politische Strömungen leben seitdem weniger die Idee gleichwertiger kultureller Diversität, sondern fordern eine weit über

⁷⁹ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 131 f.

⁸⁰ Vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 131.

⁸¹ Vgl. Nieke 2008, S. 16 f.

⁸² Vgl. Nieke 2008, S. 17 f.

⁸³ Vgl. Nieke 2008, S. 71; Nieke beschreibt diese Handlungskompetenz sowohl für die Kinder und Jugendlichen der Zuwandererminorität als auch für jene der Majorität.

⁸⁴ Vgl. Bernlochner 2013, S. 160.

⁸⁵ Vgl. Nieke 2008, S. 20 f.

die funktionale Kompetenz und Anerkennung des Staatssystems hinausgehende Assimilation.⁸⁶ Die ausgelöste Perturbation verlangte die Weiterentwicklung der etablierten kulturellen Strukturen.

Daher reagierte auch die Kultusministerkonferenz im Oktober 2001 mit der Erklärung „Friedliches Zusammenleben und Erziehung zu interkultureller Toleranz“.⁸⁷ Ebenso leisteten die schockierenden Ergebnisse der Pisa-Studie aus dem Jahr 2000 einen erheblichen Beitrag zur Etablierung von Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Studienergebnisse hatten gezeigt, dass im Vergleich zu anderen Ländern in Deutschland der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg, sozialer Herkunft und Familiensprache sehr ausgeprägt ist.⁸⁸ Im Elementarbereich wurde zur Implementierung gezielter Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund ein Schwerpunkt auf die Sprachstandmessung und Sprachförderung gelegt.⁸⁹ Darüber hinaus erfuhr die Elementarbildung durch flächendeckende Einführung von Bildungs- und Erziehungsplänen sowie durch den Anspruch auf Betreuung in einer Kindertageseinrichtung für alle Kinder eine deutliche Aufwertung.⁹⁰

Unabhängig vom Bildungsbezug besteht ein enger Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund, der sich auch in Effekten wie Kinderreichtum der Familien, Armutsgefährdung und Bildungsabschlüssen der Eltern widerspiegelt.⁹¹

⁸⁶ Vgl. Nieke 2008, S. 20 f.

⁸⁷ Vgl. Auernheimer 2012, S. 32 f.

⁸⁸ Vgl. Auernheimer 2012, S. 33 und S. 59; Auernheimer benennt auch institutionelle Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund.

⁸⁹ Vgl. Auernheimer 2012, S. 33.

⁹⁰ Vgl. Auernheimer 2012, S. 34.

⁹¹ Vgl. Herwartz-Emden/Mehring 2012, S. 236 ff.; Familien mit türkischem Hintergrund haben durchschnittlich 2,6 Kinder, deutsche bzw. Aussiedlerfamilien ca. 2 Kinder. Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verfügen fast 10 Prozent über keinen Schulabschluss, bei der übrigen Bevölkerung ist es ungefähr 1 Prozent. Betz beschreibt die ethnisch und sozial heterogenen Lebensbedingungen (vgl. Betz 2011, S. 258 ff.).

Diese Erkenntnisse wenden den Blick von der Diversitätsorientierung hin zum Intersektionalitätsansatz, also einer Abkehr von der deutlichen Unterscheidung von bestimmten Einzelfaktoren wie Ethnie und sozialem Milieu hin zu einer Verschmelzung derselben. Hierbei fällt die multiple Gruppenzugehörigkeit auf, die bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen eine Reihe von hierfür ausschlaggebenden Gruppenzugehörigkeiten zuschreibt, aber zu den im Bildungssystem liegenden Ungleichheitsfaktoren keinen Bezug herstellt.⁹² Daher ist es erforderlich, nach institutionell-organisatorischen Faktoren für Bildungsungerechtigkeit zu suchen und diesem Phänomen mit adäquaten pädagogischen Ansätzen zu begegnen, statt die Gründe nur bei den betreffenden Kindern und Jugendlichen zu suchen. So beschreibt Wolf Rainer Leenen zwei Dimensionen von Differenz. Einerseits fordert er ein Recht auf Gleichheit in Bezug auf Bildungschancen, Ausstattung mit gesellschaftlichen Gütern und Versorgung. Andererseits besteht gleichermaßen ein Recht auf Verschiedenheit, etwa in Bezug auf die kulturelle Identität von Migrantenfamilien.⁹³

Eine Weiterentwicklung des Ansatzes der interkulturellen Pädagogik forciert unter anderem Paul Mecheril mit der Prägung des Begriffs „Migrationspädagogik“.⁹⁴ In der aktuell praktizierten interkulturellen Pädagogik sieht Mecheril eine Engführung auf Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft, in der eine kulturell plurale Gesellschaft mit unterschiedlichen Milieus und Lebensformen nicht repräsentiert wird. Diese Pädagogik befördere jedoch eine Kulturalisierung der Verhältnisse der Migrationsgesellschaft und reduziere Migrantinnen und Migranten auf eine vermeintliche Herkunftskultur, ohne kulturelle Vermischungen zu berücksichtigen.⁹⁵ Mecheril kritisiert die Kategorisierung nach Menschen mit

⁹² Vgl. Hormel 2017, S. 28 ff.

⁹³ Vgl. Leenen et al. 2008, S. 108 f.

⁹⁴ Vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 168 ff.

⁹⁵ Vgl. Karasoglu et al. 2019, S. 53 f.

Migrationshintergrund und Menschen ohne Migrationshintergrund als ungemessen. In Bezug auf die sozialen und individuellen Wirklichkeiten sei diese schwierig, da sie zu einer Differenzlinie führt und gesellschaftliche Unterscheidungen problematisiert.⁹⁶ Die Migrationspädagogik hingegen „rückt eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit struktureller Ungleichheit, natio-ethno-kultureller Homogenisierung und der Rolle von Pädagogik bei der Re-Produktion dieser Verhältnisse in das Zentrum des Interesses“.⁹⁷ Hier steht also anders als bei der interkulturellen Pädagogik nicht eine spezielle Kompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Fokus, sondern das Erkennen von Macht- und Ordnungsverhältnissen sowie von Hierarchisierung und Ausgrenzung in Bildungsinstitutionen.⁹⁸ Mecheril spricht in diesem Kontext von strukturellem und institutionalisiertem Rassismus. Angesichts einer in Deutschland vorherrschenden Zentrierung des Rassismus auf den Nationalsozialismus gebe es allerdings Schwierigkeiten, Rassismus als gegenwärtiges Geschehen zu thematisieren.⁹⁹

Diesen Ansatz der Weiterentwicklung der Ausländerpädagogik und der interkulturellen Pädagogik bringt Paul Mecheril auch in das seit 2012 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg angesiedelte Center for Migration, Education und Cultural Studies (CMC) ein. Das CMC analysiert migrationsbedingte gesellschaftliche Zuordnungen und die damit einhergehenden Subjektpositionen vor dem Hintergrund von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen. Im Fokus der Arbeit des CMC stehen Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnisse als Unterscheidungsmerkmale mit Blick auf ihre Machtwirkungen und in Bezug auf politisch-rechtliche, sozio-ökonomische, historische und lokale Phänomene sowie auf den Umgang der Individuen mit diesen.¹⁰⁰

⁹⁶ Vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 159 ff.

⁹⁷ Dirim/Mecheril 2018, S. 168.

⁹⁸ Vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 168 ff.

⁹⁹ Vgl. Mecheril/van der Haagen-Wulff 2016, S. 132.

¹⁰⁰ Vgl. Mecheril 2014, S. 11 ff.

1.1.1.4 Ziele interkulturellen Lernens

Durch interkulturelles Lernen kann interkulturelle Handlungskompetenz angebahnt und gefördert werden. Ziel interkulturellen Lernens ist die Entwicklung einer interkulturellen Sensibilität. Georg Auernheimer sieht die Ziele interkultureller Erziehung und Bildung einerseits in Haltungen, andererseits im Wissen und in den Fähigkeiten, etwa „das Wissen um strukturelle Benachteiligung, Sensibilität für mögliche Differenzen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel“.¹⁰¹ Pädagogische Ziele sind darüber hinaus das entschiedene Eintreten gegen Ausgrenzung und Diskriminierung sowie das Fördern von Gleichheit.¹⁰² Zum Erreichen dieser Lernziele sind von den Lernenden große Schritte der Kompetenzentwicklung zu vollziehen. Max Bernlochner beschreibt nach Kerstin Göbel sechs Phasen, die eine Entwicklung von einer egoistischen, auf die eigene Kultur fixierten Persönlichkeit hin zu einer Persönlichkeit, die zu Integration und Anpassung an differente Kulturen fähig ist, abbilden.¹⁰³

Für den Lernbereich des interkulturellen Lernens können folgende Grundlagen als handlungsleitend betrachtet werden:¹⁰⁴

- Kulturelle Differenz soll achtsam registriert werden.
- Durch Perspektivwechsel soll die Situation der Anderen empathisch wahrgenommen werden.
- Kultureller Vielfalt soll mit Respekt und Anerkennung begegnet werden.
- Kulturelle Pluralität soll sichtbar gemacht werden und nicht mit Assimilation beantwortet werden.
- Die eigene Herkunftskultur wird als eine von vielen Kulturen eingeschätzt und es besteht kein Ansinnen, diese Anderen aufzuzwingen.
- Die bereits begonnene Durchmischung der Kulturen wird anerkannt.

¹⁰¹ Auernheimer 2012, S. 20.

¹⁰² Vgl. Auernheimer 2012, S. 21.

¹⁰³ Vgl. Bernlochner 2013, S. 163 f.

¹⁰⁴ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 95.

Kritiker sehen hier jedoch einen statischen und zuweilen engen Kulturbegriff zugrunde gelegt, der Kinder und Erwachsene mit Migrationshintergrund zu Repräsentanten einer Kultur macht und der das gleichzeitige Einwirken unterschiedlicher kultureller Einflüsse außer Acht lässt.¹⁰⁵

Wolfgang Nieke bettet interkulturelle Bildung und Erziehung in den Kontext der Allgemeinbildung, des sozialen Lernens und der politischen Bildung ein.¹⁰⁶ Diese Ansätze betrachtet er in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung als grundlegend zum Erreichen interkultureller Erziehungs- und Bildungsziele. Nieke formuliert hierfür zehn Ziele, die aufeinander aufbauen:¹⁰⁷

1. Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus,
2. Umgehen mit der Befremdung,
3. Grundlegen von Toleranz,
4. Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten,
5. Thematisieren von Rassismus,
6. das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus,
7. Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minorität,
8. Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung, Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus,
9. aufmerksam Werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung,
10. Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität.

All dies Ziele verlangen einerseits kognitives Lernen, um zu einem Wissenszuwachs in Bezug auf unterschiedliche Eth-

¹⁰⁵ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 22 ff.

¹⁰⁶ Vgl. Nieke 2008, S. 74 ff.

¹⁰⁷ Vgl. Nieke 2008, S. 75 ff.

nien und Kulturen zu gelangen. Sie fordern aber gleichermaßen eine emotionale Auseinandersetzung mit Fremdem, wofür persönliche Kontakte mit Repräsentanten unterschiedlicher Kulturen, etwa durch Gemeinden unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit oder Kulturvereine, notwendig sind. Daher kann auch durch das Aufgreifen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und sprachlicher Hintergründe die Vielfalt sichtbar gemacht werden.¹⁰⁸ Die Zielsetzung interkultureller Bildung und Erziehung bedarf einer unterschiedlichen Betrachtung für die Angehörigen der Minoritäts- und der Majoritätskultur.¹⁰⁹ Des Weiteren ist auf den lebensweltlichen Bezug der dargestellten Kultur zu achten, um so die realen Kulturerfahrungen der Kinder in Deutschland aufgreifen zu können und nicht ins Folkloristische zu verfallen.¹¹⁰

In der interkulturellen Erziehung lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: die Pädagogik der Begegnung und die Konfliktpädagogik.¹¹¹ Die Pädagogik der Begegnung setzt beim Kennenlernen der zugewanderten Kulturen an, bei gegenseitiger Information, Repräsentation der fremden Kultur für die Majorität und der kulturellen Bereicherung aller.¹¹² Entschiedenes Vorgehen gegen Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile mit dem Ziel der Herstellung von Chancengleichheit sind die Ansätze der Konfliktpädagogik.¹¹³

1.1.2 Interkulturelle Kompetenz

Neben dem Erreichen eines interkulturellen Bildungszieles wird im Alltag von Kindertageseinrichtungen deutlich, wie

¹⁰⁸ Nieke nennt hier beispielsweise mehrsprachige Beschriftungen und Morgengrüße (vgl. Nieke 2008 S. 80).

¹⁰⁹ Vgl. Nieke 2008, S. 81 f.

¹¹⁰ Vgl. Nieke 2008, S. 82 ff.; Nieke weist auch auf den Fehler der Gleichsetzung von Kultur und Nation hin, z. B. der türkischen Kultur.

¹¹¹ Vgl. Nieke 2008, S. 34 f.; Nieke entwickelt hier ein Schema auf Basis von Hohmanns Ansätzen (1987).

¹¹² Vgl. Nieke 2008, S. 35.

¹¹³ Vgl. Nieke 2008, S. 35.

durch den Vergleich des Eigenen mit dem Fremden kulturelle Einflüsse erlebbar werden.¹¹⁴ Um diese unterschiedlichen kulturellen Einflüsse zu erkennen, zu würdigen und zu respektieren, ist interkulturelle Kompetenz notwendig.¹¹⁵ Bettina Lamm und Anna Dintsioudi beschreiben in Anlehnung an Keller und Borke interkulturelle Kompetenz „als Trias aus den Komponenten Wissen, Haltung und Handeln“.¹¹⁶ Das Wissen als erster Schritt einer kultursensitiven Arbeit in Kindertagesstätten beinhaltet zum einen fachliches Wissen, etwa über kulturelle Hintergründe, kulturell bedingte Herangehensweisen an frühpädagogische und entwicklungspsychologische Themen, zum anderen konkrete Kenntnisse der spezifischen kulturellen Milieus und Überzeugungen der jeweiligen Familien in einer Kindertageseinrichtung.¹¹⁷ Eine von interkultureller Kompetenz geprägte Haltung sollte neben einer bedingungslosen Offenheit und Wertschätzung die eigenen Sozialisationsvorstellungen und Normen hinterfragen und aus einer ressourcenorientierten Perspektive heraus den Wert eines Verhaltens vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund erkennen können.¹¹⁸ Interkulturell kompetentes Handeln drückt sich nicht zuletzt in der Fähigkeit zu Perspektivwechseln aus, die durch Wissen und Haltung unterstützt und ermöglicht werden.¹¹⁹ Interkulturell kompetente pädagogische Fachkräfte können hier nicht auf vorgefertigte Handlungsmuster zurückgreifen, sondern müssen ein spezifisches und kontextbezogenes Verhalten entwickeln. Hierfür ist es elementar, eigene Normalitätsvorstellungen zu prüfen, Stereotype kritisch zu

¹¹⁴ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 15 f.

¹¹⁵ Korte-Rüther/Röhling verstehen interkulturelle Kompetenz bei pädagogischen Fachkräften sogar als Schlüsselkompetenz (vgl. Korte-Rüther/Röhling 2017, S. 153).

¹¹⁶ Lamm/Dintsioudi 2017, S. 16. Der Gedanke dieser Trias wird auch in interkulturellen Fortbildungsangeboten verfolgt. So entwickelte auf dieser Basis das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) im Auftrag des dortigen Sozialministeriums eine entsprechende Konzeption (vgl. hierzu Korte-Rüther/Röhling 2017, S. 149 ff.).

¹¹⁷ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 17.

¹¹⁸ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 18.

¹¹⁹ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 19.

hinterfragen und Vorurteile abzubauen.¹²⁰ Sensibilität ist bei der Begleitung der Kinder und ihrer Familien gefragt, mit Blick auf deren Wahrnehmung von Kulturen, Sprachen und Religionen, besonders aber auf deren Verarbeitung von individuellen und gruppenspezifischen Diskriminierungserfahrungen.¹²¹ Hierbei ist das Konzept der Intersektionalität zu berücksichtigen, das die verschiedenen Kategorien, etwa Geschlecht, Ethnie, Generation, Religionszugehörigkeit, verbindet und daraus konstruierte Gruppen in den Blick nimmt.¹²²

Neben dem Zusammenspiel von Wissen, Haltung und Handeln in der interkulturellen Kompetenz in der elementarpädagogischen Arbeit ist die kulturelle Diversität innerhalb der Mitarbeitenden-Teams in den Kindertageseinrichtungen von Bedeutung. In diesen Teams ist mehr Offenheit und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu beobachten, bedingt durch mehr Austausch und Toleranz unter den Mitarbeitenden. Andererseits nehmen Eltern mit Migrationshintergrund die Fachkräfte mit Migrationshintergrund gerne als primäre Anlaufstelle an.¹²³ Stefan Gaitanides beschreibt basierend auf empirischen Forschungsbefunden die Bedeutung interkultureller Teams, die durch die Freisetzung ihrer Potentiale viele Perspektiven ermöglichen und im Falle gelingender gleichberechtigter Zusammenarbeit eine Vorbildfunktion haben können.¹²⁴

Ebenso weist auch Paul Mecheril auf die Problematik hin, dass bei interkulturellen Handlungsprozessen in institutionellen Kontexten pädagogische Fachkräfte häufig der kulturellen Mehrheit angehören, wohingegen die Klientinnen und Klienten oft die kulturelle Minderheit repräsentieren.¹²⁵ So entsteht der Eindruck, dass interkulturelle Kompetenz „eine Art Sonderkompetenz für Professionelle [ist], die in einer Weise mit

¹²⁰ Vgl. Korte-Rüther/Röhling 2017, S. 143.

¹²¹ Vgl. Auernheimer 2012, S. 118 f.

¹²² Vgl. Auernheimer 2012, S. 119 f.

¹²³ Vgl. Lamm/Dintsioudi 2017, S. 20; Bossong 2017, S. 250 f.

¹²⁴ Vgl. Gaitanides 2008, S. 154 ff.

¹²⁵ Vgl. Mecheril 2008, S. 16 f.

Differenz und Fremdheit beschäftigt sind, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteigt“.¹²⁶ Mit diesem Verständnis von interkulturellen Bildungsangeboten setzt sich das Phänomen von Über- und Unterordnung häufig fort. Vertreter und Vertreterinnen der ethnischen oder nationalen Mehrheit halten als pädagogische Fachkräfte Angebote für Angehörige der ethnischen oder nationalen Minderheit vor.¹²⁷ Hier finden sich eine Reproduktion der Ungleichheit im Umgang mit kultureller Differenz und ein Herausstellen kultureller Unterschiede wieder. Ziel im professionellen Umgang mit Differenz sollte vielmehr die Überwindung eines Dominanzkulturdenkens hin zu einer bedingungslosen Akzeptanz von Vielfalt sein.

Einen allgemeineren Blick auf die Diversitätskompetenz pädagogischer Fachkräfte haben Annika Sulzer und Petra Wagner im Rahmen des Ansatzes der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.¹²⁸ Dieser Ansatz fokussiert nicht ausschließlich kulturelle, ethnische und religiöse Diversität, sondern nimmt sämtliche Erscheinungsformen von Vielfalt in den Blick: den sozioökonomischen Status, Entwicklungsunterschiede, Behinderung oder familiäre Kontexte. Er betrachtet Inklusion als Basis der Arbeit, die sich im konkreten Alltagshandeln widerspiegelt und eine klare Position gegen Exklusion sowie für Bildungsgerechtigkeit impliziert.¹²⁹ Sulzer und Wagner entwickelten entsprechend das Modell wertorientierter Handlungskompetenz, das auf der Basis von Fachkompetenz, Analysekompetenz, Reflexionskompetenz, Methodenkompetenz und Kooperationskompetenz zu einem permanenten Überprüfen der pädagogischen Alltagshandlung in Bezug auf deren inklusiven Charakter anleiten soll.¹³⁰

¹²⁶ Mecheril 2008, S. 16.

¹²⁷ Vgl. Mecheril 2008, S. 17 f.

¹²⁸ Siehe Kapitel 2.1.6.

¹²⁹ Vgl. Wagner 2017 B, S. 24 f.

¹³⁰ Vgl. Wagner 2017 B, S. 24 f.

1.1.3 Interkulturalität in der Kindertageseinrichtung

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen rückte durch die Veröffentlichung internationaler Vergleichsstudien wie Pisa, Iglu und Early Childhood Policy Review in den Fokus, da der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern signifikant stärker ausgeprägt ist.¹³¹ Die Elementarpädagogik wird hier als Stellschraube betrachtet, um milieubedingte Benachteiligung zu kompensieren und die Integrationsfähigkeit in die Gesellschaft zu fördern.¹³² So belegen diese Studien, dass Kinder aus wirtschaftlich schwachen und bildungsfernen Elternhäusern von frühkindlichen Bildungsangeboten überdurchschnittlich profitieren. Kinder mit Migrationshintergrund profitieren besonders in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen.¹³³ Letztere kommen häufig erst durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung in einen dauerhaften Kontakt mit Kindern der Mehrheitsgesellschaft und in ein Umfeld der deutschen Sprache.¹³⁴ Die Besuchsquote von Kindern deutscher Herkunft und von Kindern mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen hat sich in den vergangenen Jahren nahezu angeglichen.¹³⁵

In den Jahren 1998 bis 2001 wurde in zehn europäischen Ländern, in Australien und den USA eine Studie der OECD zu aktuellen Fragen und Entwicklungen im Bereich der vorschulischen Bildung durchgeführt. Auch wenn Deutschland an dieser Studie nicht beteiligt war, lassen sich einige Ergebnisse auf die Arbeit von deutschen Kindertageseinrichtungen übertragen. Eine zentrale Erkenntnis war, dass die zunehmend multikulturelle Prägung unserer Gesellschaft ein Umdenken im Bereich der frühkindlichen Bildung erfordert: „As

¹³¹ Vgl. Dommel 2005, S. 435.

¹³² Vgl. Dommel 2005, S. 435.

¹³³ Vgl. Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014, S. 98 ff.; Heilig 2014, S. 270 f.

¹³⁴ Vgl. Herwartz-Emden/Mehringer 2011, S. 240 f.

¹³⁵ Vgl. Herwartz-Emden/Mehringer 2011, S. 240 f.

*societies become increasingly heterogeneous, there is increasing recognition of the need to promote ethnic and cultural sensitivity, value linguistic diversity and create learning environments that are respectful of the different backgrounds of all children and families.*¹³⁶ Kinder mit Migrationshintergrund leben häufig zwischen Welten, deren unterschiedliche Werte zu Irritationen führen, was zu mehr Zurückweisungen als zu sozialer Integration führt.¹³⁷ So erleben Kinder mit nicht-deutscher Familienkultur häufig, dass kulturelle und religiöse Bräuche, die ihren Familienalltag prägen, in ihrer Kindertageseinrichtung nicht wahrgenommen oder wertgeschätzt werden.¹³⁸

Ebenso sind pädagogische Fachkräfte und Eltern in Kindertageseinrichtungen durch unterschiedliche Normen und ethische Prinzipien herausgefordert. Eine kultur- und vielfaltsensible pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen bedingt die Unterscheidung von absoluten Normen, die von allen Beteiligten anzuerkennen sind, und konventionellen Normen, die auszuhandeln sind.¹³⁹ Zu den absoluten Normen gehören beispielsweise der Verzicht auf jegliche Form von Gewalt oder Diskriminierung. Absolute Normen gründen häufig in menschenrechtlichen und demokratischen Grundnormen.¹⁴⁰ Im Gegensatz dazu sind konventionelle Normen, wie beispielsweise die Esskultur oder Begrüßungsrituale, veränderlich und dürfen innerhalb einer Kindertageseinrichtung durchaus unterschiedlich sein, wodurch sich eine bereichernde Diversität ausdrückt.¹⁴¹ Ebenfalls sollten die unterschiedlichen Familiensprachen gefördert und als fundamentaler Bestandteil der Zuwandererkultur anerkannt werden.¹⁴²

In der Zusammenarbeit mit immigrierten Eltern werden immer wieder die vielfältigen Vorstellungen und Erwartungen in

¹³⁶ OECD 2001, S. 60.

¹³⁷ Vgl. Korte-Rüther/Röhling 2017, S. 145 f.

¹³⁸ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 9 f.

¹³⁹ Vgl. Kölsch-Bunse et al. 2015, S. 19 ff.

¹⁴⁰ Vgl. Kölsch-Bunse et al. 2015, S. 20 ff.

¹⁴¹ Vgl. Kölsch-Bunse et al. 2015, S. 20 ff.

¹⁴² Vgl. Nieke 2008, S. 22 ff. und S. 26 f.

Bezug auf die Erziehung allgemein und frühkindliche Bildungsangebote im Besonderen deutlich, da die Erziehungsstile der Mütter und Väter häufig kulturspezifische Besonderheiten aufweisen.¹⁴³ Eine große Diskrepanz scheint in der Autonomieorientierung der westlichen Bildungs- und Erziehungskonzepte zu liegen, die beispielsweise Selbstständigkeit und Kreativität zu fördern versuchen. Im Gegensatz dazu dominieren die Verbundenheitsorientierung im Erziehungskonzept vieler Herkunftsländer der immigrierten Familien, zudem systematische Lernkonzepte und das Einübung akademischer Vorläuferfähigkeiten.¹⁴⁴ So erleben viele pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund als herausfordernder und aufwändiger als mit Eltern ohne Migrationshintergrund.¹⁴⁵ Neben der Überwindung sprachlicher Barrieren gilt es, kulturell bedingte Meinungsvielfalt zu vereinen, ein höheres Maß an Transparenz in Bezug auf die pädagogischen Grundsätze der Arbeit zu schaffen, durch wiederholte Kontaktangebote Interesse zu signalisieren und eine tragfähig Beziehung zu den Eltern mit Migrationshintergrund aufzubauen.¹⁴⁶ So beschreiben Gerald Blaschke-Nacak und Oktay Bilgi als Ergebnisse einer Studie zum Islam im Kontext frühpädagogischer Sozialisation in einer Berliner Kindertageseinrichtung, dass durch die pädagogischen Fachkräfte in ihrer „Diskussion die Differenz zwischen dem Eigenen und dem kulturell Anderen als eine virulente herausgestellt wird“.¹⁴⁷ Trotz eines Selbstverständnisses als multikulturelle Einrichtung beschreiben die interviewten Fachkräfte vielfältige Spannungsverhältnisse im Miteinander der verschiedenen Kulturen.¹⁴⁸ Die besonderen Herausforderungen für die pädagogische Arbeit im Kontext kultureller und religiöser Differenz werden deutlich, da die

¹⁴³ Vgl. Herwartz-Emden/Mehring 2011, S. 238.

¹⁴⁴ Vgl. Bossong 2017, S. 241 f.; zur kulturellen Prägung von Erziehungsstilen vgl. auch Fleck/Leimgruber 2011, S. 15 ff.

¹⁴⁵ Vgl. Bossong 2017, S. 243 ff.

¹⁴⁶ Vgl. Bossong 2017, S. 243 ff.

¹⁴⁷ Blaschke-Nacak/Bilgi 2017, S. 192.

¹⁴⁸ Vgl. Blaschke-Nacak/Bilgi 2017, S. 194 ff.

Fachkräfte vielfältigen, teilweise divergierenden Anforderungen und Wünschen gerecht werden müssen.

1.1.4 Vielfaltssensible Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Die Bildungsvorstellungen der Kindheitspädagogik in Deutschland sind geprägt von der Vorstellung des kompetenten Kindes, das sich die Welt aktiv aneignet. Im Sinne Humboldts wird Bildung als eine geistige Selbstständigkeit angesehen.¹⁴⁹ Folglich entwickelte sich hieraus ein Bildungsverständnis, das Themen wie Selbstbestimmung, Partizipation und Solidaritätsfähigkeit ins Zentrum rückt und auf Demokratie sowie Menschenrechte hin ausgerichtet ist.¹⁵⁰ Basierend auf diesem Verständnis von Bildung haben Nina Kölsch-Bunsen, Regine Morys und Christoph Knoblauch in Anlehnung an den Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg zehn Qualitätsmerkmale für vielfalts- und kultursensible Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen entwickelt.¹⁵¹ Unter dem Aspekt der Entwicklung einer Vielfalts- und Kultursensibilität werden die Qualitätsmerkmale des Hinterfragens der eigenen Normalitätsvorstellungen, des Umgangs mit Fluchterfahrungen, der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und der differenzierten Betrachtung von kultureller Vielfalt beschrieben.¹⁵² Die kulturelle Vielfalt in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern drückt sich durch Qualitätsmerkmale der Elternarbeit, der Anerkennung kultureller Diversität, der Achtung von Individualität und der professionellen Begleitung von Familien im Asylverfahren aus.¹⁵³ Für die diskriminierungsfreie, vielfaltsorientierte Alltagsgestal-

¹⁴⁹ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 14.

¹⁵⁰ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 14 f.; in Anlehnung an Wolfgang Klafki.

¹⁵¹ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 26 ff.

¹⁵² Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 30 ff.

¹⁵³ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 62 ff.

tung sind die Qualitätsmerkmale des professionellen Umgangs mit diskriminierenden Kinderäußerungen, mit der Vielfalt von Bildungserfahrungen und der diskriminierungsfreien Auswahl von Medien sowie Spielsachen bestimmt.¹⁵⁴ Die Zusammenstellung dieser umfassenden, breit gefächerten Qualitätsmerkmale bringt zum Ausdruck, dass kulturelle Diversität ein übergreifendes, alle Bereiche der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen betreffendes Thema ist. Ein offener, möglichst vorurteils-, stereotypenfreier und wertschätzender Umgang mit kultureller Vielfalt drückt sich nicht primär durch entsprechende pädagogische Angebote, sondern durch eine pädagogische Grundhaltung aus, die sich auch bei der Essensgestaltung oder anderen Alltagssituationen zeigt.

Ein sensibler Umgang mit kultureller Vielfalt im institutionellen Kontext ist besonders vor dem Hintergrund der Hierarchiekompetenz junger Kinder unerlässlich.¹⁵⁵ So denken bereits Kinder im Kindergartenalter in Strukturen der Über- sowie der Unterordnung, kategorisieren in Höherbewertung und Geringschätzung.¹⁵⁶ Das gesellschaftliche Bild der meisten Kinder ist von der in ihrem Lebensumfeld vorherrschenden Dominanzkultur geprägt, der sie andere und sich selbst zuordnen.¹⁵⁷ Bestätigt die Kindertageseinrichtung diese gesellschaftliche Sicht, bringt dies erhebliche Nachteile für die nicht der Dominanzkultur angehörenden Kinder. Finden Kinder wenige Übereinstimmungen zwischen ihrer Familienkultur und der in der Kindertageseinrichtung vorherrschenden Kultur, führt dies häufig zu Entmutigung, Verunsicherung und Rückzug.¹⁵⁸ So kann dies zu geringerem Bildungserfolg dieser Kinder im Vergleich zum Erfolg der Kinder der Dominanzkultur führen, die viele Übereinstimmungen zwischen ihrer Familienkultur und der institutionellen Kultur erleben und so einen bes-

¹⁵⁴ Vgl. Kölsch-Bunsen et al. 2015, S. 84 ff.

¹⁵⁵ Vgl. Wagner 2017 B, S. 29.

¹⁵⁶ Vgl. Wagner 2017 B, S. 29.

¹⁵⁷ Vgl. Wagner 2017 B, S. 29.

¹⁵⁸ Vgl. Wagner 2017 B, S. 29.

seren Zugang zu den Bildungsangeboten der Kindertageseinrichtung finden.¹⁵⁹ So sollte insbesondere zur Förderung der Bildungschancen strukturell und sozial benachteiligter Kinder auf eine vor Diskriminierung schützende Lernumgebung geachtet werden.

1.1.5 Der Ansatz *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*©

Grundlage für diverse Ansätze vielfaltssensibler Bildung und Erziehung ist der in den USA von Louise Derman-Sparks entwickelte Anti-Bias-Approach.¹⁶⁰ Der Anti-Bias-Ansatz möchte alle Ideen über die Eigen- und Fremdidentität, die Kinder im Kindergartenalter „in Bezug auf Hautfarbe, Ethnizität, körperliche und geistige Fähigkeiten, sozioökonomische Zugehörigkeit und Familienstrukturen“¹⁶¹ entwickeln, in ihrer Gesamtheit begleiten. Die Anti-Bias-Arbeit gründet sich in der US-amerikanischen Social Justice-Bewegung, die sich im 20. und 21. Jahrhundert für die Menschen- und Bürgerrechte unter anderem von ethnischen Minderheiten, Frauen, Menschen mit Behinderung, homosexuellen und transgender Menschen und sozioökonomisch Benachteiligten einsetze.¹⁶² Kerngedanke der Anti-Bias-Arbeit ist das Streben nach Lebensbedingungen, die es allen Menschen ermöglichen, sich entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Begabungen frei zu entfalten.¹⁶³ Daraus resultieren die vier grundlegenden Ziele der Anti-Bias-Pädagogik: die Förderung (1) der persönlichen Identität und der sozialen Identitäten jedes Menschen, (2) eines zugewandten Umgangs in der Erkundung von Unter-

¹⁵⁹ Vgl. Wagner 2017 B, S. 29.

¹⁶⁰ Ansatz gegen Einseitigkeit und Diskriminierung.

¹⁶¹ Derman-Sparks 2017, S. 300.

¹⁶² Vgl. Derman-Sparks 2017, S. 301 f.

¹⁶³ Vgl. Derman-Sparks 2017, S. 302.

schieden zwischen Menschen, (3) des Erkennens von Diskriminierung und (4) des Erwerbs von Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung.¹⁶⁴

Der Anspruch an inklusive Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen, mit dem Ziel Bildungsangebote für alle Kinder vorzuhalten und Bildungsbenachteiligungen entschieden entgegenzutreten, ist enorm groß. Hier bedarf es „Konzepte, die Kinder und Familien in ihren Mehrfachzugehörigkeiten adressieren, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, die nicht nur individuelles professionelles Handeln, sondern auch den institutionellen Kontext in den Blick nehmen.“¹⁶⁵ Das prominenteste Praxiskonzept für inklusive Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland ist der Ansatz „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“, der 2000 vom Institut für den Situationsansatz in Berlin im Rahmen des Projekts *Kinderwelten* entwickelt wurde.¹⁶⁶ Dieser Ansatz bezieht neben dem Anti-Bias-Approach Forschungsergebnisse der Australierin Glenda Mac Naughton mit ein, u. a. zu „Respect for Diversity“ in Bezug auf Gender, zu ethnisch-kulturellen Unterschieden, Entwicklungsunterschieden und soziökonomischen Unterschieden.¹⁶⁷ Mac Naughton betrachtet eine stereotypenarme Umgebung, die gezielte Thematisierung von Unterschieden und eine konsequente Intervention bei Diskriminierung als zentral.¹⁶⁸

Vor dem Hintergrund einer Wertorientierung, die Diversität als etwas Positives achtet und jede Art der Diskriminierung sowie Ausgrenzung ablehnt, orientiert sich der Ansatz „Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ an vier Zielen:¹⁶⁹

1. Ziel: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken.
2. Ziel: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen.

¹⁶⁴ Vgl. Derman-Sparks 2017, S. 301.

¹⁶⁵ Wagner 2017 B, S. 22 f.

¹⁶⁶ Vgl. Wagner 2017 B, S. 23.

¹⁶⁷ Vgl. Wagner 2017 B, S. 25.

¹⁶⁸ Vgl. Wagner 2017 B, S. 26.

¹⁶⁹ Vgl. Wagner 2017 B, S. 30 f.; die Ziele sind in Anlehnung an die Ziele des Anti-Bias-Approach formuliert.

3. Ziel: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen.

4. Ziel: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung.

All diese Ziele setzen an den Alltagserfahrungen der Kinder in Kindertageseinrichtungen an und sind in Alltagssituationen der Kinder umzusetzen. Obwohl alle Kinder, Familien und pädagogischen Fachkräfte an einer Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Stereotypen und Vorurteilen beteiligt sind, so tragen doch die pädagogischen Fachkräfte die Verantwortung einer sensiblen Auseinandersetzung mit solchen Abwertungen.¹⁷⁰

1.2 Religion und Interreligiosität aus religionspädagogischer Perspektive

In Kindertageseinrichtungen kommen Kinder, Fachkräfte und Eltern mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen zusammen und bringen diese in ihren Interaktionen ein. In der Erziehungswissenschaft wird diese religiöse Diversität jedoch kaum thematisiert.¹⁷¹ Auch wenn der Ansatz des „interkulturellen Lernens“¹⁷² in der Erziehungswissenschaft sehr weit entwickelt und in Kindertageseinrichtungen fest etabliert ist, wird Religion hierbei oft nicht berücksichtigt. Der Umgang mit Differenz, als ein Kernthema der interkulturellen Pädagogik, wird in der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft nicht auf die religiöse Differenz bezogen¹⁷³ und Religion wird nur als ein Teil von Kultur betrachtet. Der Ansatz eines dialektischen Verhältnisses von Religion und Kultur, wonach sich Kultur und Religion wechselseitig bestimmen, ist in Konzeptionen der interkulturellen Pädagogik

¹⁷⁰ Vgl. Wagner 2017 B, S. 31 f.

¹⁷¹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 110 ff.; Amos 2010, S. 61.

¹⁷² Vgl. Kapitel 1.1.

¹⁷³ Vgl. Amos 2010, S. 61 f.

nicht vertreten.¹⁷⁴ Bernd Feininger und Matthias Hugoth¹⁷⁵ betonen hingegen, wie zentral die Anerkennung religiöser Vielfalt als Komponente kultureller Vielfalt ist und dass interreligiöse Lernprozesse interkulturelles Lernen bedingen.

Bildungstheoretisch rückten in den vergangenen Jahren die sozialen Hintergründe als Ursache unzureichenden Bildungserfolgs von Kindern in den Fokus, ohne hierbei jedoch die religiöse Dimension zu berücksichtigen.¹⁷⁶ Ästhetische und ethische Dimensionen haben neben der Förderung der kognitiven Entwicklung ebenfalls Einzug in die Betrachtung von Bildungsprozessen in der frühkindlichen Pädagogik gefunden, so dass hier im Bereich der Differenzwahrnehmung durchaus Nachholbedarf besteht.¹⁷⁷

Mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit im Kontext der Religionspädagogik setzt sich Bernhard Grümme dezidiert auseinander.¹⁷⁸ Ausgehend von einer auf der christlichen Anthropologie beruhenden Grundannahme der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, leitet Grümme seine Forderung nach einer inklusiven und bildungsgerechtigkeitsfähigen Religionspädagogik ab, die alle gleichermaßen an Bildungsprozessen teilhaben lässt und vor allem pluralitäts- und heterogenitätsfähig ist.¹⁷⁹

Diese Ausgangslage verlangt einen pluralitätsfähigen Ansatz religiöser Bildung, der einerseits die religiöse und weltanschauliche Diversität berücksichtigt, andererseits die Lebenswelt der Kinder im Blick behält. Neben der Identitätsentwicklung des einzelnen Kindes sollte dieser Ansatz die Dialogfähigkeit in Bezug auf religiöse und weltanschauliche Fragestellungen fördern.¹⁸⁰ Die religiöse Identitätsbildung der

¹⁷⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 110 ff.; Willems 2011, S. 63 ff.; Schwartz (2007, S. 65 ff.) verweist in Anlehnung an Paul Tillich auf die untrennbare Einheit von Religion und Kultur und definiert Kultur als Ausdruck von Religion.

¹⁷⁵ Vgl. Feininger 2008, S. 140; Hugoth 2012, S. 217 f.

¹⁷⁶ Vgl. Schweitzer 2014, S. 122 ff.

¹⁷⁷ Vgl. Amos 2010, S. 62.

¹⁷⁸ Vgl. Grümme 2018, S. 153 ff.

¹⁷⁹ Vgl. Grümme 2018, 160.

¹⁸⁰ Vgl. Knoblauch 2019, S. 38 ff.

Kinder kann in der Regel nicht der Begegnung mit anderen Religionen zeitlich vorausgehen. Die offensichtliche Differenz ist zeitgleich aufzugreifen.¹⁸¹ So erleben die Kinder in der pluralen Erziehungs- und Bildungswelt der Kindertageseinrichtung in Bezug auf ihre konstruierten religiösen Vorstellungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede.¹⁸² Die Kinder gewinnen einerseits aus gemeinsamen Wertvorstellungen und kongruierenden Erfahrungen Sicherheit, werden andererseits durch abweichende Wertvorstellungen und differierende Erfahrungen herausgefordert und zur Reflektion angeregt.¹⁸³ Religiöse und weltanschauliche Diversität in Kindertageseinrichtungen ist bereichernd und entwicklungsfördernd für die Kinder, auch wenn sie mit Herausforderungen verbunden ist. Besonders bei fundamentalistischen Ausrichtungen ist eine kritische Auseinandersetzung gefordert, die gegen Stereotype angeht und die Prinzipien einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung berücksichtigt.¹⁸⁴ Aus der Perspektive der Kinder ist es grundlegend, das verbindende Moment von Religion zu erleben, etwa durch religiöse Feiern.¹⁸⁵

Die Konfrontation mit Fremdheit, die Kinder in Kindertageseinrichtungen durch die dort präsente religiöse und kulturelle Vielfalt zwangsläufig erfahren, gilt es positiv zu nutzen.¹⁸⁶ Nach konstruktivistischer Vorstellung wird fremde Wirklichkeit zunächst als inhaltsleer wahrgenommen, bringt aber beim Lernenden im Idealfall eine Perturbation hervor und wird folglich nicht als bedeutungslos herausgefiltert.¹⁸⁷ Im Kontext von Fremdheitserfahrungen sollte versucht werden, Neugierde zu wecken, zum Nachdenken über die eigene religiöse Identität

¹⁸¹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 115 ff.

¹⁸² Vgl. Knoblauch 2019, S. 78 ff.

¹⁸³ Vgl. Knoblauch 2019, S. 78 ff.

¹⁸⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 117 f.; zum Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung vgl. Kapitel 2.1.6.

¹⁸⁵ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 97.

¹⁸⁶ Vgl. Streib 2005, S. 230 ff.

¹⁸⁷ Vgl. Mendl 2009, S. 27.

anzuregen, eine von Toleranz geprägte Grundhaltung zu entwickeln und Wissbegierde zu fördern.¹⁸⁸ Dadurch kann der Herausforderung, die Fremdes zwangsläufig mit sich bringt, erfolgreich begegnet werden, ohne das Fremde zu assimilieren. Ziel ist es, „Fremdheitserfahrungen zu beachten und zu kultivieren, jedoch so, dass sie ihr produktives Potenzial entfalten können“.¹⁸⁹

1.2.1 Interreligiöses Lernen

Die Immigrationsbewegung hat in Deutschland zunächst eine Präsenz verschiedener Kulturen nach sich gezogen. Die religiöse Diversität blieb aber in der gesellschaftlichen Wahrnehmung lange unbeachtet.¹⁹⁰ Seit den 1980er und 1990er Jahren bildete sich nach dem erziehungswissenschaftlichen Vorbild des interkulturellen Lernens in der christlichen Religionspädagogik der Ansatz des „interreligiösen Lernens“ heraus, da die religiöse Dimension von Immigration zunehmend ins Bewusstsein trat.¹⁹¹

Auch die beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland nahmen in den vergangenen Jahrzehnten interreligiöses Lernen in den Blick. Ausgelöst durch die Erfahrungen des Holocaust setzte bei den beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland ein Reflexionsprozess ein, der zu einer Neueinschätzung der Existenz anderer Religionen und des Verhältnisses der eigenen Religion zu diesen führte.¹⁹²

Im Jahr 1950 verfasste die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) eine Erklärung gegen den Antisemitismus und führte auch in den folgenden Jahrzehnten intensive Diskussionen über ihr Verhältnis zu anderen Religionen.¹⁹³ So

¹⁸⁸ Vgl. Streib 2005, S. 230 ff.; Hugoth 2012, S. 224.

¹⁸⁹ Streib 2005, S. 240.

¹⁹⁰ Vgl. Schweitzer 2014, S. 48 f.

¹⁹¹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 32; 48 f.; vgl. Willems 2011, S. 112 ff.

¹⁹² Vgl. Boschki et al. 2017, S. 36 f.

¹⁹³ Vgl. Boschki et al. 2017, S. 36 f.

betonte die EKD Anfang der 2000er Jahre in verschiedenen Schriften die Bedeutung interreligiöser Bildung im Kontext der Globalisierung.¹⁹⁴ Leitend sind hier neben Dialogorientierung und Kooperationswille, die als grundlegend für ein von Toleranz, Frieden und Gerechtigkeit geprägtes Zusammenleben gesehen werden, gleichermaßen die Anerkennung bestehender Differenzen und wechselseitiger, kontroverser Wahrheitsansprüche.¹⁹⁵ Das hiermit geforderte Öffnen der eigenen Wahrheitsvorstellungen ist herausfordernd, da die Abgrenzung gegenüber anderen religiösen Prägungen durchaus Relevanz in Bezug auf die Bildung einer eigenen religiösen Identität hat.¹⁹⁶ Aufgrund der großen Zahl an Musliminnen und Muslimen in Deutschland wird dem christlichen-islamischen Dialog von Seiten der EKD eine besondere Bedeutung beigegeben.¹⁹⁷

In der katholischen Kirche schaffte das Zweite Vatikanische Konzil in den 1960er Jahren die Grundlage für die Anerkennung nicht-christlicher Religionen, die in der „Erklärung der katholischen Kirche über die Haltung zu den nichtchristlichen Religionen“¹⁹⁸ - der *Nostra Aetate* - von 1965 niedergeschrieben ist.¹⁹⁹ Trotz des Festhaltens an ihrem Absolutheitsanspruch gesteht die katholische Kirche nicht-christlichen Religionen Wahrheit zu.²⁰⁰

Neben den christlichen Kirchen finden sich ebenso im Judentum und im Islam in deren theologische und religionspädagogischen Verortungen Plädoyers für eine interreligiöse Öffnung.²⁰¹

¹⁹⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 76 ff.; Schweitzer 2014, S. 131 f.

¹⁹⁵ Vgl. hierzu auch Willems 2011, S. 113.

¹⁹⁶ Vgl. Micksch 2005, S. 244 ff.

¹⁹⁷ Vgl. Pressestelle der EKD (2018): Positionspapier der EKD zum christlich-islamischen Dialog. URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Positionspapier_der_EKD_zum_christlich_islamischen_Dialog.pdf; zuletzt abgerufen am 29.02.2020.

¹⁹⁸ Boschki et al. 2017, S. 36.

¹⁹⁹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 49 f.

²⁰⁰ Vgl. Schweitzer 2014, S. 100 ff.

²⁰¹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 103 ff.

Relevante religionspädagogische Entwicklungen im Bereich des interreligiösen Lernens bietet das durch den katholischen Theologen Hans Küng initiierte Projekt „Weltethos“, das auf eine gemeinsame Ethik abzielt, die auf einem Minimumkonsens der Religionen basiert.²⁰² Als weiterer Vertreter des interreligiösen Lernens auf katholischer Seite ist beispielsweise Stephan Leimgruber zu nennen.²⁰³ Grundlegende Entwürfe zum interreligiösen Lernen auf evangelischer Seite lieferten Johannes Lähnemann, der den interkulturellen und interreligiösen Dialog vorantreibt, und Karl Ernst Nipkow, der ein Lernen aus Begegnung forcierte.²⁰⁴

Konsens innerhalb der vielfältigen Ansätze zum interreligiösen Lernen ist die Zielsetzung, zu einem von Respekt und friedlichem Miteinander geprägten Zusammenleben über die unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten hinweg zu befähigen.²⁰⁵

1.2.1.1 Ziele interreligiösen Lernens

Interreligiöse Kompetenz ist nach Joachim Willems als eine Basisfähigkeit zu bewerten, die für ein teilhabeorientiertes Leben in unserer von religiöser und weltanschaulicher Pluralität geprägten Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist und die eine Reflektion unterschiedlicher Deutungen und Gewissheiten ermöglicht.²⁰⁶ Ausgehend vom Konsens der verschiedenen religionspädagogischen Ansätze zum interreligiösen Lernen lassen sich mehrere Bildungsziele für interreligiöse Lernprozesse formulieren.²⁰⁷ Als Basisziel identifiziert Christoph

²⁰² Vgl. Schweitzer 2014, S. 49 f.

²⁰³ Vgl. Schweitzer 2014, S. 32.

²⁰⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 50 ff.; vgl. Nipkow 2005, S. 362 ff.

²⁰⁵ Vgl. Willems 2011, S. 113; Willems führt hierzu auch Leimgruber, Sundermeier, Vött, Ziebertz, Lähnemann, Kiechel und Nipkow an.

²⁰⁶ Vgl. Willems 2011, S. 101 ff.

²⁰⁷ Vgl. Schweitzer 2014, S. 55 ff. Schweitzer bleibt hier auf drei Kernziele beschränkt (vgl. Schweitzer 2014, S. 132 ff.). Willems formuliert in Anlehnung an die Literatur zum interreligiösen Lernen fünf Ziele (vgl. Willems 2011, S. 113 ff.). Nipkow formuliert ebenfalls fünf Leitziele zum interreligiösen Lernen (vgl. Nipkow 2005). Knoblauch formuliert wiederum sechs Ziele interreligiösen Lernens (vgl. Knoblauch 2011, S. 24 f.).

Knoblauch „sowohl Wissenserwerb durch kompetente Information als auch persönliche Orientierung in der religiösen Identitätsfindung“. ²⁰⁸ Erstes Ziel und Ausgangslage interreligiösen Lernens ist die Klärung der eigenen religiösen und weltanschaulichen Position, die eine differenzierte Selbstwahrnehmung, Sprachfähigkeit, Selbstreflexion und die Bereitschaft an Fremdem zu lernen einschließt. ²⁰⁹ Ein weiteres Ziel interreligiösen Lernens ist der Erwerb religionskundlicher Grundkenntnisse, also des Wissens, das Kinder über Religionen erwerben können, etwa über charakteristische Glaubensüberzeugungen, religiöse Feste und ethische Prinzipien verschiedener Religionen. ²¹⁰ Daran anknüpfend ist die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und die Reflektion der „Wahrheitsfragen“ aus Perspektive verschiedener Religionen, die teilweise auch zu kontroversen Antworten führen, ein Ziel interreligiösen Lernens. Ein weiteres Ziel nimmt die Differenzierungsfähigkeit der Lernenden in den Blick. Ausgehend von einer vorurteilsbewussten Wahrnehmung soll durch das interreligiöse Lernen vom Fremden eine Weiterentwicklung des eigenen Weltbildes und der eigenen Identität erfolgen, die wiederum Konsequenzen für das Miteinander von Angehörigen verschiedener Religionen hat und einen Perspektivwechsel ermöglicht. ²¹¹ Die Einstellungen der Lernenden werden in einer weiteren Zielsetzung zum interreligiösen Lernen aufgegriffen. Interreligiöse Bildung ist gut geeignet, Vorurteilen entgegenzuwirken, Toleranz, Offenheit gegenüber anderen sowie wechselseitigen Respekt zu fördern und negative Haltungen zu minimieren. Im Umgang mit Angehörigen anderer Religionen ist eine Ambiguitätstoleranz notwendig, die trotz des fortbestehenden Dissenses ein gemeinsames Handeln in wechselseitiger Anerkennung und Respekt ermöglicht und zur Metakommunikation befähigt. Weiterführend soll den Lernenden hier eine von aktiver Toleranz und

²⁰⁸ Knoblauch 2011, S. 23.

²⁰⁹ Vgl. Willems 2011, S. 114.

²¹⁰ Vgl. Willems 2011, S. 114.

²¹¹ Vgl. Willems 2011, S. 114.

starker Empathiefähigkeit geprägte Einstellung vermittelt werden.²¹²

Missionierung, Prosyletismus, die Förderung von Einheits-, Misch- oder Patchworkreligionen sind hingegen verfehlte Ziele interreligiöser Lernprozesse, geht es doch um die Wertschätzung und Wahrnehmung der unterschiedlichen Religionen.²¹³

Die umfassenden Bildungsziele zum interreligiösen Lernen lassen sich unter dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit, die religiöse Vielfalt als etwas Positives erlebbar macht und ein reflektiertes Verhältnis damit ermöglicht, subsumieren.²¹⁴

Carola Fleck und Stephan Leimgruber formulieren spezielle Ziele für das interreligiöse Lernen in Kindertageseinrichtungen. Als Grobziel interreligiöser Erziehung und Bildung formulieren sie Integration, als Teilziele ergänzen sie Gleichberechtigung und Chancengleichheit der Kinder, Konfliktfähigkeit und die Kompetenz mit Andersheit und Fremdheit umzugehen.²¹⁵ Diese Zielformulierungen sind denen des interkulturellen Lernens sehr ähnlich. Fleck und Leimgruber greifen hier Grundintentionen pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf und nehmen besonders Kinder in den Blick, die nicht zur dominierenden religiösen bzw. kulturellen Gruppe gehören, wodurch das Thema Bildungsgerechtigkeit aufgeworfen wird.

1.2.1.2 Prozesse und Formen interreligiösen Lernens

Die beschriebenen Ziele interreligiösen Lernens implizieren einen sehr interaktionsorientierten didaktischen Zugang. Interreligiöses Lernen ist ein mehrdimensionaler Prozess, für den der interreligiöse Dialog als Strukturprinzip identifiziert

²¹² Vgl. Willems 2011, S. 115.

²¹³ Vgl. Willems 2011, S. 12.

²¹⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 132 ff.;

²¹⁵ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 12.

werden kann, der stets in reziproker Interaktion erfolgt.²¹⁶ Für den Prozess des interreligiösen Lernens beschreibt Christoph Knoblauch einen konkreten Prozessverlauf:²¹⁷ Auf der Basis gegenseitiger Wahrnehmung und Respekts gilt es, durch den Abbau von Vorurteilen ein wechselseitiges Verständnis zu fördern. In einem nächsten Schritt sollen, geprägt durch ein Verständnis des Anderen, nach Gemeinsamkeiten bei den Inhalten und Glaubenspraktiken gesucht werden und bestehende Differenzen anerkannt werden. Knoblauch betont hier die Bedeutung, differenzierte Gemeinsamkeiten zu entwickeln, und warnt davor, den Bereich weltanschaulicher Neutralität auszudehnen.²¹⁸ Max Bernlochner sieht erst jene Personen in der Lage, in einen reflektierten interreligiösen Dialog zu treten, die durch eigene religiöse Wahrheitsansprüche an den Grenzen ihrer Kompromissbereitschaft angelangt sind.²¹⁹ Als Folgeschritt innerhalb des Prozesses des interreligiösen Lernens stehe der interreligiöse Dialog, der durch ein Differenzbewusstsein und den Perspektivwechsel geprägt sein sollte.²²⁰

Interreligiöses Lernen beschreibt das Lernen zwischen verschiedenen Religionen.²²¹ Stephan Leimgruber differenziert hier zwischen interreligiösem Lernen im weiteren und im engeren Sinne. „Interreligiöses Lernen im weiteren Sinne umfasst alle direkten Begegnungen *und* indirekten Vermittlungen.“²²² Hierunter fallen beispielsweise Informationen über Religionen, die aus Medien gelernt werden. „Interreligiöses Lernen im engeren Sinne geschieht in der Konvivenz von Angehörigen verschiedener Religionen und durch das Gespräch

²¹⁶ Vgl. Knoblauch 2011, S. 16 f. und 25 f.

²¹⁷ Vgl. Knoblauch 2011, S. 20 ff.

²¹⁸ Vgl. Knoblauch 2011, S.21 f.

²¹⁹ Vgl. Bernlochner 2013, S. 165 ff.

²²⁰ Vgl. Knoblauch 2011, S. 21 f.

²²¹ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 20 f.

²²² Leimgruber 2007 A, S. 21; Fleck/Leimgruber 2011, S. 16 ff.

in direkten Begegnungen.“²²³ Grundsätzlich setzt interreligiöses Lernen an Erfahrungen mit anderen Religionen und an der Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse an.²²⁴

Interreligiöses Lernen in Kindertageseinrichtungen erfolgt, sobald Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten zusammenkommen. Auch wenn Begegnung, Vermittlung und Konvivenz nicht explizit gefördert oder gar vermieden werden, wird es im Alltag zu einer Wahrnehmung der unterschiedlichen Religionen bei den Kindern kommen. Auch wenn das interreligiöse Lernen im weiteren und im engeren Sinne gleichermaßen bedeutsam sind und ineinander übergehen, haben Begegnungserfahrungen stets eine nachhaltigere Wirkung und sind daher gegenüber informierenden Angeboten zu privilegieren.²²⁵ Entsprechend führt Stephan Leimgruber nach Martin Buber die zentrale Bedeutung des Begegnungslernens aus. Aufgrund seiner Eigenschaft als Beziehungswesen und seiner Dialogfähigkeit ist der Mensch prädestiniert, in dialogische Beziehungen über religiöse Fragestellungen einzutreten, was ihn wiederum für Transzendenzerfahrungen öffnet.²²⁶ Auch in Bezug auf die oben beschriebene Kernintention interreligiösen Lernens ist das Begegnungslernen besonders zu berücksichtigen: „Dialogfähigkeit, Respekt, Toleranz und besonderes Verständnis können sich am besten in einem Umfeld entwickeln, das die Begegnung mit Anderen und die Auseinandersetzung mit Fremdem ständig und nachhaltig fördert.“²²⁷ Karl Ernst Nipkow betont im Zusammenhang des Begegnungslernens die Einflüsse der Umwelt, die Kinder in Kindertageseinrichtungen zu interreligiösen Begegnungen führen. Er unterscheidet zwischen intentionaler interreligiöser Erziehung, die geplant und zielgerichtet verläuft, funktionaler interreligiöser Erziehung, wie etwa interreligiösen Lernprozessen.

²²³ Leimgruber 2007 A, S. 21.

²²⁴ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 22.

²²⁵ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 96. Auch Schweitzer (2014, S. 35 f.) betont die dialogische Intention interreligiöser Ansätze.

²²⁶ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 103.

²²⁷ Knoblauch 2011, S. 17.

sen in Freispielphasen der Kinder, und extensionaler interreligiöser Erziehung, die Kinder unterschiedliche Elemente der verschiedenen Religionen überlässt, etwa einen Rosenkranz oder eine Ganesha-Figur.²²⁸

Bei interreligiösen Lernprozessen von Kindern ist aufgrund fehlender Vorerfahrungen und Verknüpfungsmöglichkeiten die gelebte Religion von besonderer Bedeutung. Im Gegensatz zur gelehrten Religion, die sich auf theologische Dogmatik und Ethik stützt, betrachtet die gelebte Religion, welche religiösen Lehren, Gebote und Traditionen im Leben der Kinder in Deutschland tatsächlich relevant sind und wie sich diese ausdrücken.²²⁹ Die lebensweltliche Perspektive ist für Max Bernlochner zentral beim interreligiösen Lernen. Zu beachten ist hierbei auch die individuelle Prägung der religiösen Lebenswelten, die sich auch bei Anhängerinnen und Anhängern der gleichen Religion deutlich unterscheiden können und nie völlig identisch sein werden.²³⁰ So betonten Reinhold Boschki, Matthias Gronover und Simone Hiller die Bedeutung der kontextuellen Einbettung, der Realisierung von Religion und der religiösen Realität, um Religion erfahrbar zu machen.²³¹ „Als ‘das Christentum’, ‘das Judentum’ oder ‘der Islam’ etc. erscheint eine Religion demnach nur abstrakt.“²³² Interreligiöse Bildungsprozesse sollten stets die Lernenden in den Mittelpunkt stellen und im Rahmen einer Subjektorientierung an deren Lebenswelt, Erfahrungen und Sozialisation anschließen.²³³ Ähnlich formuliert Birgit Deiss-Niethammer drei Prinzipien des Umgangs miteinander in pluralistischen und multireligiösen Kontexten.²³⁴ Neben dem „Prinzip der Akzeptanz und Wertschätzung“ betont sie das „Prinzip der Repräsentanz“. Danach gilt es, die kulturelle und religiöse Diversität

²²⁸ Vgl. Nipkow 2005, S. 367 f.

²²⁹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 52 ff.

²³⁰ Vgl. Bernlochner 2013, S. 175 ff.

²³¹ Vgl. Boschki et al. 2017, S. 34 f.

²³² Boschki et al. 2017, S. 35.

²³³ Vgl. Boschki et al. 2017, S. 37 ff.

²³⁴ Vgl. Deiss-Niethammer 2012, S. 149 ff.

sichtbar zu machen. Das „Prinzip des Biographiebezugs“ berücksichtigt die individuellen Lebensumstände des einzelnen Kindes und vermeidet kulturelle Zuschreibungen.²³⁵ Auch dieses Konzept greift die bei den Kindern und ihren Familien tatsächlich vorhandene Religiosität auf und ermöglicht somit für die Kinder eine große Kongruenz zwischen religiösen Erfahrungen im Elternhaus und in der Kindertagesstätte.

1.2.2 Interreligiöse Kompetenz

Zur Bewältigung dieser interreligiösen Lernprozesse bedarf es einiger Kernkompetenzen. Stephan Leimgruber hält im Wesentlichen folgende sechs elementare Fähigkeiten für bedeutsam:²³⁶

1. Interreligiöse ästhetische Kompetenz: Religiöse Phänomene, Zeugnisse oder Personen anderer Religionen können achtsam wahrgenommen werden. Diese Fähigkeit ist unter anderem bei der Sakralraumpädagogik bedeutsam.
2. Interreligiöse inhaltliche Kompetenz: Verschiedene religiöse Inhalte, Systeme und Traditionen können unterschieden werden und mit der eigenen Herkunftsreligion in Beziehung gesetzt werden.
3. Anamnetische Kompetenz: Durch die Aktivierung des kulturellen Gedächtnisses können frühere Erkenntnisse rekonstruiert werden, interreligiöses Lernen vollzieht sich hier durch Erinnerung und Vergegenwärtigung.
4. Interreligiöse Frage- und Ausdrucksfähigkeit: Basierend auf der Einfühlung und dem Hintergrundwissen können durch geweckte Neugierde Fragen gestellt werden. Hierzu zählen auch die Kompetenzen, religiöse Erfahrungen, Intuitionen und theologische Äußerungen angemessen zu artikulieren.

²³⁵ Deiss-Niethammer 2012, S. 149 ff.

²³⁶ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 100.

5. Interreligiöse Kommunikationsfähigkeit: Der Austausch zwischen Angehörigen verschiedener Religionen über religiöse Fragestellungen ist erforderlich für ein respektvolles Miteinander und basiert auf der Dialogfähigkeit der Akteure.
6. Interreligiöse Handlungskompetenz: Durch gemeinsame Projekte, Aktionen und Feiern wird ein interreligiöser Dialog zum allgemeinen gesellschaftlichen Wohl erlebbar und wirksam.

Friedrich Schweitzer behauptet ebenfalls, dass andere Religionen in ihren gelebten Formen durch ein Erfahrungslernen aufgenommen werden sollten, da kognitive, affektive und erfahrungsmäßige Aspekte gleichermaßen bedeutsam sind.²³⁷

Johannes Lähnemann weicht von dieser Art der Kompetenzformulierung etwas ab und beschreibt vier Zielkompetenzen, auf die in interreligiösen Lernprozessen hingearbeitet werden sollte.²³⁸ Die erste Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, die Heterogenität unserer Gesellschaft anzuerkennen und globale Zusammenhänge aufzuspüren. „Lehrende und Lernende sollten in der Lage sein, der religiös-weltanschaulich pluralen und komplexen Gegenwartssituation Rechnung zu tragen.“²³⁹ Diese Kompetenz verhilft zu Wertschätzung gegenüber Menschen aus unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und kulturellen Kontexten sowie dem Erkennen von Vorurteilen. Die zweite Kompetenz greift die kognitive Dimension auf, die „Wahrnehmungsfähigkeit für die verschiedenen Religionen in ihren spezifischen historischen und gegenwärtigen Strukturen und Kontexten sowie ihren Beziehungen zueinander“.²⁴⁰ Neben dem Fachwissen liegt ein Schwerpunkt auf der Erkundung des Eigencharakters einer Religion und dem Erkennen von Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden anderer Religionen. Die Aspekte des interreligiösen Dialogs thematisiert die dritte Kompetenz, als die Fähigkeit und

²³⁷ Vgl. Schweitzer 2014, S. 36 f.

²³⁸ Vgl. Lähnemann 2005, S. 409 ff.

²³⁹ Lähnemann 2005, S. 412.

²⁴⁰ Lähnemann 2005, S. 424.

Bereitschaft, die eigenen religiösen Traditionen in der Begegnung differenziert zu betrachten.²⁴¹ Besonders herausfordernd ist dies bei Gesprächspartnern, die sich auf keine verfassten religiösen Strukturen berufen können. Das Begegnungslernen führt Lähnemann in seiner vierten Kompetenz, der „Bereitschaft und Fähigkeit zum Lernen in der Begegnung und durch die Begegnung“²⁴², an. Hier betont er die Bedeutung authentischer Begegnungen, in denen die Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Religionen ihre Glaubensvorstellungen präsentieren.

In Anlehnung an die erziehungswissenschaftliche Diskussion um interkulturelle Bildung wirft Joachim Willems die Frage auf, ob interreligiöses Lernen besondere Fähigkeiten, explizit eine hermeneutische Kompetenz, erfordere oder ob es sich hier primär um ein breites Anwendungsfeld allgemeiner fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen handle.²⁴³ Die unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich interreligiöses Lernen vollzieht, sind wiederum mit den unterschiedlichen Kompetenzbereichen des interreligiösen Lernens verknüpft.

1.2.3 Interreligiöse Feste und Feiern

Religiöse Feste sind ein zentrales Moment interreligiösen Lernens in Kindertageseinrichtungen und vielfach in den Alltag fest integriert, auch wenn religionspädagogische Angebote zurückhaltend aufgegriffen werden. Neben ihrer religiösen Bedeutung für die Gläubigen als Rhythmusgeber, Krisenheiler und Zeit der intensiven Glaubensbegegnung sind Feste auch Aushängeschilder der jeweiligen Religionsgemeinschaft, thematisieren zentrale Glaubensinhalte und schaffen Raum für Begegnungen.²⁴⁴ Durch diese Charakteristika sind

²⁴¹ Vgl. Lähnemann 2005, S. 416.

²⁴² Lähnemann 2005, S. 417.

²⁴³ Vgl. Willems 2011, S. 114.

²⁴⁴ Vgl. Sieg 2005, S. 602 f.

Feste für interreligiöse Lernprozesse prädestiniert. Auch Kinder erleben religiöse Feste als Höhepunkte ihres Lebens. Daher ist es wichtig, sie die Erlebnisse und Festfreude in den Alltag der Kindertageseinrichtung einbringen zu lassen.²⁴⁵ Birgit Deiss-Niethammer unterscheidet zwei grundsätzliche Herangehensweisen, um Feste in Kindertageseinrichtungen aufzugreifen. Die indirekte Herangehensweise greift die Feste nicht ausdrücklich auf, sondern lässt diese in den Alltag mit einfließen. Durch Berichte der Kinder von ihren religiösen Festen können diese ihre religiösen Familientraditionen einbringen. Die Kindergruppe erfährt hierbei gelebte Religion und lernt religiöse Bräuche kennen. Bei der direkten Herangehensweise werden religiöse Feste gezielt mit der Kindergruppe, eventuell auch gemeinsam mit den Eltern gefeiert.²⁴⁶

Drei Modelle für das gemeinsame Feiern religiöser Feste mit Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften haben sich etabliert:²⁴⁷

- Liturgisches Modell der Gastfreundschaft: Hier gestalten Vertreterinnen und Vertreter einer Religionsgemeinschaft die Feier verantwortlich. Die Teilnehmenden anderer Religionsgemeinschaften erleben die Handlung als Gäste, die meist die Rolle schweigender Zuhörer einnehmen. Eine Einbeziehung der Gäste für kleinere Beiträge, symbolische Handlungen oder Ähnliches ist jedoch möglich.
- Multireligiöse Feier: Bei diesem Modell tragen Vertreterinnen und Vertreter mehrerer Religionsgemeinschaften zur Feier bei. Die jeweiligen Beiträge folgen nacheinander. Gemeinsame Beiträge sind hier nicht vorgesehen. So wird auch nicht miteinander, sondern nacheinander gebetet. Während der Beiträge der jeweiligen Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Religionen

²⁴⁵ Vgl. Sieg 2005, S. 605 ff.

²⁴⁶ Vgl. Deiss-Niethammer 2012, S. 152 f.

²⁴⁷ Vgl. Grundlach 2017 S. 224; Fleck/Leimgruber 2011, S. 100 ff.

nehmen die anderen das Geschehen aufmerksam wahr und können eigene Gedanken entwickeln.²⁴⁸

- **Interreligiöse Feier:** Wie bei der multireligiösen Feier tragen wieder Vertreterinnen und Vertreter mehrerer Religionsgemeinschaften etwas bei, jedoch sind die Gestaltungen übergreifend und miteinander vernetzt. So wird hier gemeinsam gesungen, gebetet und wechselseitig aus den heiligen Schriften gelesen. Dieses Modell der religiösen Feier birgt jedoch die Gefahr der Vermischung der verschiedenen Religionen und trägt nicht zum Bewusstsein einer religiösen Zugehörigkeit bei.²⁴⁹

Bei der Planung und Durchführung religiöser Feiern ist es notwendig, im Vorfeld klar zu kommunizieren, welchem Modell die Feier folgen soll. In Kindertageseinrichtungen ist es elementar, dies auch gegenüber den Eltern transparent dazulegen sowie mit den Kindern deren Rollen während der Feier zu thematisieren. Wichtig ist es, die Feiern so zu gestalten, dass möglichst alle Kinder und ihre Eltern mitfeiern können, die Teilnahme aber dennoch freiwillig bleibt. Eine Reduktion der religiösen Feste auf folkloristische Anteile ist in jedem Fall zu vermeiden, da sonst die religiösen Bedeutungen der Feste verloren gehen.²⁵⁰

1.2.4 Interreligiosität in der Kindertageseinrichtung

Kinder wachsen heute selbstverständlich mit Kindern anderer religiöser Prägung oder auch ohne religiöse Prägung auf.²⁵¹ Interreligiosität in Kindertagesstätten war bisher von geringem wissenschaftlichem Interesse, da eine Religionsdidaktik leitend war, die keinen Bezug zu anderen Religionen herstellte.²⁵² Ebenso wird in pädagogischen Fachzeitschriften für

²⁴⁸ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 98.

²⁴⁹ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 102; Lähnemann 2005, S. 419 f.

²⁵⁰ Vgl. Deiss-Niethammer 2012, S. 153 f.

²⁵¹ Vgl. Schweitzer 2014, S. 14 f.; 66 f.; vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 6.

²⁵² Vgl. Schweitzer 2014, S. 15.

Kindertageseinrichtungen kulturelle Pluralität weitaus häufiger thematisiert als religiöse Pluralität.²⁵³ Eine monoreligiöse Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen wird aber der kulturellen und religiösen Diversität in diesen nicht gerecht.²⁵⁴ Kinder bringen religiöse Fragestellungen und Antworten in den Alltag von Kindertageseinrichtungen ein. Bei den Antwortkonzepten der Kinder spielen die kulturellen und religiösen Prägungen der Elternhäuser eine zentrale Rolle. Die Präsenz der Themen ist unabhängig von einer religiös-institutionellen Trägerschaft einer Kindertageseinrichtung vorhanden.²⁵⁵ Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen finden sich bei Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften in vielfältiger Form und diese Pluralität führt zu einer Konfrontation mit dem Thema Religion. So werden Kinder häufig durch Interaktionen untereinander und mit Fachkräften zur Reflektion religiöser Erfahrungen und zur Konstruktion religiöser Vorstellungen motiviert.²⁵⁶ Albrecht Biesinger und Friedrich Schweitzer machen sich dafür stark, dass interreligiöse Bildung in den Bildungskanon der frühkindlichen Bildung aufgenommen werden muss, wie dies bei sprachlicher und naturwissenschaftlicher Bildung selbstverständlich ist. Sie fordern für jedes Kind „ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung“.²⁵⁷ Biesinger betont besonders die Gottesbeziehung von Kindern in Bezug auf deren eigene Lebensdeutung und in Bezug auf deren Todesvorstellungen.²⁵⁸

Wie interreligiöses Lernen auf niederschwellige Art bei Alltagsanlässen, etwa dem Erstellen eines Jahreskalenders mit allen wichtigen religiösen Festen oder dem Erzählen der Kin-

²⁵³ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 16 ff.

²⁵⁴ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 9.

²⁵⁵ Vgl. Grundlach 2017, S. 216; Eckerle 2002, S. 57 ff.

²⁵⁶ Vgl. Knoblauch 2019, S. 37 ff.

²⁵⁷ Biesinger et al. 2008, S. 15. Vgl. hierzu auch die Positionen der kirchlichen Trägerorganisationen Benedix/Hugoth 2008, S. 107 ff.

²⁵⁸ Vgl. Biesinger/Hiller 2012, S. 109 ff.

der von religiösen Familienfeiern, gelebt werden kann, beschreiben Carola Fleck und Stephan Leimgruber.²⁵⁹ Weitere Wege interreligiösen Lernens in Kindertageseinrichtungen können etwa Berichte von Eltern unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten, Besuche von Sakralräumen verschiedener Religionsgemeinschaften, der Einsatz von Bilderbüchern oder passenden Filmbeiträgen und religiösen Gegenständen sein.²⁶⁰ Die im Rahmen solcher Aktivitäten zwischen den Kindern entstehende Kommunikation oder die Erzählungen religiöser Geschichten durch die pädagogischen Fachkräfte sind ebenso zur Förderung der religiösen Sprachkompetenz essentiell.²⁶¹ Kooperationen mit Kirchengemeinden, Moscheevereinen und weiteren Religionsgemeinschaften ermöglichen breite Angebote interreligiösen Lernens, die häufig auch Eltern zu einer Zusammenarbeit in Bezug auf religiöse Themen anregen. Die religionspädagogische Konzeption einer Kindertageseinrichtung sollte den Eltern in jedem Fall transparent sein und bereits im Aufnahmegespräch thematisiert werden.²⁶²

Bereits Anfang der 2000er Jahre haben der Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder und die Bundesvereinigung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder auf die multireligiöse Prägung reagiert. Beide Institutionen entwickelten Konzepte zum gemeinsamen Feiern religiöser Feste und der Förderung einer positiven Grundhaltung gegenüber anderen Religionen, ohne die Differenz besonders zu betonen.²⁶³ Die katholischen Leitlinien nehmen das Erleben von Gemeinsamkeiten und Verbindendem, aber auch das Teilnehmen an religiösen Ausdrucksformen anderer Religionsgemeinschaften in den Blick.²⁶⁴ Für die evangelischen Kindertageseinrichtungen betont die EKD das evangelische Profil, lädt aber zu

²⁵⁹ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 17 ff.; Dörler/Froese/Müller 2008, S. 188 ff.

²⁶⁰ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 20

²⁶¹ Vgl. Dommel 2009, S. 109 ff.

²⁶² Vgl. Deiss-Niethammer 2012, S. 159 f.; Edelbrock et al. 2012, S. 25 ff.

²⁶³ Vgl. Leimgruber 2007 A, S. 105.

²⁶⁴ Vgl. Dommel 2005, S. 437 f.

einem „Modell von Gastgebern und Gästen“²⁶⁵ ein. So lassen sich religiöse Feste nutzen, um gemeinsame Lebensthemen aufzugreifen.²⁶⁶ Gastgeber sind je nach religiöser Verortung des Festes Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Religionsgemeinschaften, beispielsweise Eltern aus dem Bereich der Kindertageseinrichtung. Georg Hohl wirft im Rahmen einer Stellungnahme für die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder die Frage auf, wie islamische Bildung durch nichtmuslimische pädagogische Fachkräfte adäquat umgesetzt werden kann.²⁶⁷ In einigen evangelischen Landeskirchen laufen Modellversuche zur Beschäftigung muslimischer pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.²⁶⁸ Inwieweit dies im Rahmen eines interreligiösen Begegnungslernens flächendeckend Anwendung finden wird, ist offen.

Rechtlich ist die (inter-)religiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen nicht eindeutig geregelt. Die für den Schulbereich definierten Zuständigkeiten und Angebotsformen religiöser Bildung sind für den Elementarbereich nicht gesetzlich festgeschrieben.²⁶⁹ Die im Grundgesetz verankerte Religionsfreiheit und der Gleichheitssatz, der Benachteiligung oder Begünstigung aufgrund religiöser und weltanschaulicher Haltungen ausschließt, gelten auch für Kindertageseinrichtungen.²⁷⁰ Heinrich de Wall sieht in der gesetzlich verankerten Religionsfreiheit auch die Unterstützung der Kinder verankert, einen religiösen Standpunkt zu entwickeln, sofern dies auf freiwilliger Basis geschieht. Die religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates schließt dessen Identifikation mit

²⁶⁵ Vgl. Dommel 2005, S. 439.

²⁶⁶ Gemeinsame Lebensthemen lassen sich bei Festen wie Erntedank oder St. Martin aufgrund gemeinsamer ethischer Vorstellungen und Glaubensüberzeugungen zwischen den abrahamitischen Religionen leicht ausmachen. Problematischer wird dies bei Weihnachten und Ostern, da hier widersprüchliche Glaubensaussagen zugrunde liegen (vgl. Dommel 2005, S. 438 f.).

²⁶⁷ Vgl. Hohl 2011, S. 84 f.

²⁶⁸ Vgl. Hohl 2011, S. 84 f.

²⁶⁹ Vgl. de Wall 2008, S. 81 ff.; Schweitzer 2010, S. 114.

²⁷⁰ Vgl. de Wall 2008, S. 82 f.

einer bestimmten Religionsgemeinschaft aus. Der Staat darf keine Glaubensinhalte definieren, aber er darf auch nicht die Religionslosigkeit der Bürger propagieren.²⁷¹ Für Kindertageseinrichtungen ist die Kooperation mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften angezeigt, so lange die Teilnahme an (inter-)religiösen Angeboten freiwillig bleibt und entsprechende Ausweichmöglichkeiten für die Kinder vorhanden sind, die nicht zu Diskriminierungen führen. Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft dürfen ihre Erziehungsziele stärker an ihren religiösen Vorstellungen und Werten orientieren, sofern es adäquate Alternativangebote anderer, insbesondere staatlich-kommunaler Träger gibt.²⁷² Kirchliche Kindertageseinrichtungen sollten aus ihrer christlichen Haltung heraus ebenfalls die Interreligiosität der Bildungsprozesse im Blick haben und den Menschen anderer Religionszugehörigkeit oder jenen ohne religiöse Prägung entsprechende Wertschätzung entgegenbringen und die Bereitschaft für ein Miteinander fördern.²⁷³

Aus religionspädagogischer Sicht ist die interreligiöse Bildung unabhängig von einer kirchlichen, kommunalen oder freien Zugehörigkeit von Trägern zu fördern. Einrichtungsträger sollten die Bedeutung interreligiöser Bildung betonen und eine tragfähige Kommunikation hierüber etablieren.²⁷⁴ Zudem sind die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen für Fortbildung, Anschaffung von Materialien und zur Durchführung von Projekten zur interreligiösen Bildung bereitzustellen.²⁷⁵ Den Trägern von Kindertageseinrichtungen fällt auch eine Schlüsselposition bei der Festlegung von Kriterien zur Aufnahme von Kindern oder zu Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zu. So ist zu gewährleisten, dass eine religionspädagogische Begleitung jedem Kind gleichermaßen zuteilwerden kann, unabhängig von dessen religiöser oder

²⁷¹ Vgl. de Wall 2008, S. 82 ff.

²⁷² Vgl. de Wall 2008, S. 93 f.; Harz 2008a, S. 102.

²⁷³ Vgl. Harz 2008 A, S. 102.

²⁷⁴ Vgl. Edelbrock/Alshuth 2012, S. 28 ff.

²⁷⁵ Vgl. Edelbrock/Alshuth 2012, S. 28 ff.

weltanschaulicher Prägung.²⁷⁶ Die Zusammensetzung des Teams einer Kindertageseinrichtung in Bezug auf die Religionszugehörigkeiten der Fachkräfte ist ein zentraler Einflussfaktor für interreligiöse Bildungsarbeit. Hier sind Fragestellungen, etwa in Bezug auf die Einstellung muslimischer Fachkräfte, zugunsten religiöser Vielfalt zu diskutieren.²⁷⁷

1.2.5 Studien zur interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen

Die Forschungsaktivitäten im Bereich der frühkindlichen Bildung wurden in den vergangenen Jahren erheblich gesteigert, so dass aktuelle Studien zum Thema interkultureller und interreligiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen vorliegen.

In seiner Studie zu den Potentialen religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung beschreibt Christoph Knoblauch die Perspektiven von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften auf interreligiöse Kompetenzen im Rahmen elementarpädagogischer Arbeit. Demnach sind Kinder im Kindergartenalter durchaus fähig, eigene religiöse und interreligiöse Vorstellungen zu konstruieren, zu reflektieren und im Gespräch mit anderen zu rekonstruieren.²⁷⁸

Bettina Brandstetter legt mit ihrer Studie „Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln“ einen Schwerpunkt auf die Aspekte der Homogenisierung und Pluralisierung im Kontext interkultureller und interreligiöser Diversität in Kindertageseinrichtungen.²⁷⁹ Brandstetter analysiert aus der Perspektive des Kindergartens als gesellschaftlichem Bildungsort mittels teilnehmender Beobachtung und Leitfadeninterviews mit pädagogischen Fachkräften das Spannungsverhältnis zwischen

²⁷⁶ Vgl. Edelbrock/Alshuth 2012, S. 28 ff.

²⁷⁷ Die Forderung, auch in kirchlichen Kindertageseinrichtungen muslimische Fachkräfte zu beschäftigen, wird in der Fachliteratur an zahlreichen Stellen formuliert (vgl. Müller 2010, S. 58).

²⁷⁸ Vgl. Knoblauch 2019, S. 328.

²⁷⁹ Vgl. Brandstetter 2020.

Homogenisierung und Pluralisierung in Kindertageseinrichtungen.

Handlungsleitende Erkenntnisse zur religionssensiblen Bildung liefert Judith Weber mit ihrer Forschungsarbeit mit dem Titel „Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik“. Auf Basis von Leitfadeninterviews und teilnehmenden Beobachtungen geht Weber in ihrer Forschungsarbeit drei zentralen Forschungsanliegen nach.²⁸⁰ (1) Sie analysiert die Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen elementarpädagogischen Handlungskonzepten und dem Handlungskonzept religionssensibler Bildung. Zudem untersucht sie (2) das Handeln der pädagogischen Fachkräfte im Kontext religiöser Bildung und Erziehung und die hierfür notwendigen Kompetenzen. Schließlich betrachtet Weber (3) die Möglichkeiten, das Konzept religionssensibler Bildung in elementarpädagogische Konzeptionen für Kindertageseinrichtungen aufzunehmen, um religiöse Bildung und Erziehung dort fest zu verorten. Nach Weber „muss das religionspädagogische Handlungskonzept Anknüpfungspunkte an das pädagogische Handlungskonzept aufweisen, sodass religiöse Bildung und Erziehung als ein integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit von Erzieherinnen verstanden wird.“²⁸¹ Dies wiederum sieht Weber mit dem religionspädagogischen Handlungskonzept der religionssensiblen Bildung gegeben.²⁸²

Die Multireligiosität in Kindertageseinrichtungen wurde lange Zeit auch bei statistischen Erhebungen vernachlässigt. Im Jahr 2008 wurden mit der Veröffentlichung der Tübinger Studie „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in der Kita“ erste repräsentative und sehr umfassende Erkenntnisse auf diesem Feld publiziert.²⁸³ Diese Studie liefert Daten über die

²⁸⁰ Vgl. Weber 2014, S. 21.

²⁸¹ Weber 2014, S. 304.

²⁸² Vgl. Weber 2014, S. 304.

²⁸³ Vgl. Schweitzer 2014, S. 162 ff.; Edelbrock et al. 2010.

Religionszugehörigkeiten der Kinder in den befragten Kindertageseinrichtungen, die auf Schätzungen der pädagogischen Fachkräfte beruhen. Nach statistischer Gesamtauswertung gehören in Einrichtungen nicht-konfessioneller Träger 68 Prozent der Kinder dem Christentum an, 12,8 Prozent dem Islam, 0,2 Prozent dem Judentum, 3,8 Prozent anderen Religionsgemeinschaften und 17,8 Prozent der Kinder sind ohne religiöses Bekenntnis.²⁸⁴ Wenig abweichend sind die Zahlen in Einrichtungen konfessioneller Träger; hier werden 69,8 Prozent der Kinder dem Christentum zugeordnet, 13 Prozent dem Islam, 0,1 Prozent dem Judentum, 3,4 Prozent anderen Religionsgemeinschaften und 15,3 Prozent sind ohne religiöses Bekenntnis. Demnach weisen die meisten Kinder in Kindertageseinrichtungen eine formelle Religionszugehörigkeit auf und diejenigen ohne religiöses Bekenntnis sind in der Minderheit. Besondere Beachtung sollte der Gruppe der muslimischen Kinder finden, der mehr als jedes zehnte Kind angehört. Die Gruppe der jüdischen Kinder ist sehr klein, sollte aber angesichts zunehmenden Antisemitismus´ und historischer Kontexte nicht vergessen werden. In 84 Prozent der befragten Kindertageseinrichtungen gibt es Kinder mit Migrationshintergrund. Verschiedene Religionszugehörigkeiten finden sich in 77 Prozent der Fälle.²⁸⁵

Für das Aufgreifen religiöser oder interreligiöser Bildungs- und Erziehungsprozesse ist nach Ergebnissen der qualitativen Studien eine kirchliche oder eine kommunale bzw. freie Trägerschaft nicht maßgeblich.²⁸⁶ Es gibt kirchliche Kindertageseinrichtungen, die religiöse Themenstellungen nur implizit aufgreifen, beispielsweise durch ein von christlicher Nächstenliebe geprägtes Handeln im pädagogischen Alltag, dies aber nicht als religiöses Element transparent darstellen.²⁸⁷ Für interreligiöse Dialogprozesse mit Eltern und Kindern ist diese unklare Motivlage in den Handlungsprozessen nicht

²⁸⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 162.

²⁸⁵ Vgl. Schweitzer 2014, S. 162 f.

²⁸⁶ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 19 f.

²⁸⁷ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 19 f.

günstig. Die allgemeine religiöse Bildung wird jedoch in konfessionellen Kindertageseinrichtungen in 40 Prozent der befragten Einrichtungen „sehr viel“ unterstützt. 34 Prozent der befragten Einrichtungen geben „viel“ Unterstützung an.²⁸⁸ Nicht-konfessionelle Einrichtungen unterstützen zu rund 50 Prozent eine allgemeine religiöse Bildung nicht.²⁸⁹ Ähnlich sieht dieses Zahlenverhältnis bei christlichen Bildungsangeboten aus. Diese werden von über 80 Prozent der konfessionellen Kindertageseinrichtungen sehr intensiv vermittelt. Bei über 80 Prozent der nicht-konfessionellen Kindertageseinrichtungen findet hingegen kaum christliche Bildungsarbeit statt.²⁹⁰ Islamische Bildung wird sowohl bei den konfessionellen als auch bei den nicht-konfessionellen Einrichtungen in über 90 Prozent der befragten Institutionen kaum oder nur wenig beachtet.²⁹¹ In über 90 Prozent der nicht-konfessionellen Kindertageseinrichtungen wird auch der interreligiösen Bildung keine größere Beachtung geschenkt. Bei den konfessionellen Einrichtungen ist dies in 71 Prozent der Fälle so.²⁹² Bei der interreligiösen Bildung fallen ebenso ein schwach ausgeprägtes Engagement der Träger sowie Bedarfe im Bereich der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte auf.²⁹³

Das Aufgreifen interreligiöser Themenstellungen geschieht in den meisten untersuchten Kindertageseinrichtungen sehr zurückhaltend. Vielfach gibt es gar keine Angebote hierzu. Wenige Kindertageseinrichtungen engagieren sich sehr stark im Bereich der interreligiösen Bildung.²⁹⁴ Neben der räumlichen und materiellen Ausstattung, der Behandlung interreligiöser Themen innerhalb des Teams, der Beteiligung an interkulturellen und interreligiösen Angeboten im Umfeld

²⁸⁸ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 23.

²⁸⁹ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 23.

²⁹⁰ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 24.

²⁹¹ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 24 f.

²⁹² Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 25 f.

²⁹³ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 26 ff.

²⁹⁴ Vgl. Schweitzer 2014, S. 163 f.

der Einrichtung werden hier religiöse Themen und Fragestellungen der Kinder und Eltern explizit aufgegriffen. Dies geschieht beispielsweise, indem Kinder oder deren Eltern ihre Religion vorstellen, Feste verschiedener Religionen im Alltag aufgegriffen werden, interreligiöser Austausch gezielt gefördert wird, existentielle Fragen der Kinder aufgegriffen und religiöse Orte besucht werden.

Große Unterschiede fallen beim Umgang mit religiösen Festen in den Kindertageseinrichtungen auf, die häufig Höhepunkte im Alltag darstellen. Hier machen die Autoren der Studie vier Grundrichtungen aus:²⁹⁵ Es gibt Einrichtungen, die auf das Feiern von Festen religiösen Ursprungs ganz verzichten. Andere Einrichtung feiern die Feste, klammern jedoch die religiösen Aspekte bewusst aus, so dass etwa aus dem Osterfest ein Frühlingsfest oder aus dem St. Martinsfest ein Lichterfest wird. Wieder andere Einrichtungen feiern religiöse Feste. Die Anwesenheit von Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit wird hierbei auf unterschiedliche Art reflektiert und aufgegriffen. Der vierten Grundrichtung folgende Einrichtungen feiern religiöse Feste auf allgemein-religiöser Ebene. Hier finden Feiern anlässlich religiöser Feste statt, ohne den religiösen Bezug in den Mittelpunkt zu stellen, so dass alle Beteiligte unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit mitfeiern können.

Im Rahmen der Studie wurden neben Fachkräften und Eltern auch Kinder befragt. Hier zeigen sich bei den Kindern ein bewusstes Wahrnehmen religiöser Differenzen und ein Interesse hieran. Ebenso wird deutlich, dass die Kinder Erklärungsversuche für die erlebten Unterschiede entwickeln. Zudem fällt auf, dass das Wissen der Kinder in Bezug auf verschiedene Religionen gering ist, meist wenige Möglichkeiten bestehen, andere Religionen in ihrer gelebten Form kennenzulernen und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in Bezug auf religiöse Themen häufig schwach ausgeprägt ist, auch in Be-

²⁹⁵ Vgl. Edelbrock et al. 2008, S. 165 ff.

zug auf die in der Familie und der Kindertageseinrichtung gefeierten Feste.²⁹⁶ Vorurteile gegenüber den verschiedenen Religionen sind unter den Kindern weniger verbreitet, wenn auch starke Verallgemeinerungen zu beobachten sind, etwa über „die Deutschen“ oder „die Muslime“, die sich leicht zu Stereotypen oder xenophobischen Haltungen entwickeln können.²⁹⁷ Bei allen drei Interviewzielgruppen, also Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften, ist eine starke Vermischung von Kultur, Nationalität und Religion zu beobachten.²⁹⁸

Zusammenfassend lässt sich zu dieser Studie zur interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen anmerken, dass religiöse Frage- und Problemstellungen meist von Kindern und Eltern eingebracht werden und die Ziele der Bildungs- und Orientierungspläne nur unzureichend verwirklicht werden.²⁹⁹ Konfessionelle Kindertageseinrichtungen halten einige religiöse Bildungsangebote bereit, wenn auch mit einem Schwerpunkt auf christlicher und nur in geringem Maße auf interreligiöser Erziehung. Kinder aus nichtkonfessionellen Kindertageseinrichtungen bleiben jedoch in den meisten Fällen ohne religiöse Begleitung.³⁰⁰ Albrecht Biesinger, Friedrich Schweitzer und Anke Edelbrock sehen insbesondere bei der defizitären Begleitung der Kinder im Bereich der islamischen und der interreligiösen Bildung große Probleme in Bezug auf die gesellschaftliche Integration.³⁰¹

²⁹⁶ Vgl. Schweitzer 2014, S. 163; Dubiski et al. 2010 S. 186 ff.

²⁹⁷ Vgl. Schweitzer 2014; Dubiski et al. 2010, S. 191.

²⁹⁸ Vgl. Edelbrock et al. 2008, S. 157; Schweitzer 2011 b, S. 168.

²⁹⁹ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 28 ff.

³⁰⁰ Vgl. Edelbrock et al. 2008, S. 221 f.

³⁰¹ Vgl. Biesinger 2008, S. 28 ff.

1.2.6 Interreligiöse Kompetenz bei Kindern und pädagogischen Fachkräften

Das verstärkte Aufgreifen von Interreligiosität führt zu der Diskussion, ob dies eine Überforderung für die Kinder darstelle. Im Rahmen einer Interviewstudie mit Kindern, pädagogischen Fachkräften und Eltern beschäftigte sich Christoph Knoblauch mit religiöser und interreligiöser Kompetenz von Dreis- bis Sechsjährigen.³⁰² Demnach sind Kinder dieser Altersgruppe in der Lage, eigene religiöse und interreligiöse Vorstellungen zu konstruieren, zu reflektieren und im Gespräch mit anderen zu rekonstruieren. Divergierende Vorstellungen können hierbei umfassende Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Für die religiöse und interreligiöse Entwicklung der Kinder bieten die Bezugspersonen, wie Eltern oder pädagogische Fachkräfte, wichtige Orientierungshilfen.³⁰³ Inhaltlich zeigen die Kinder ein besonderes Interesse an Themen bezogen auf Wertevorstellungen, existentielle Erfahrungen und auf die Frage nach dem Wesen Gottes. Auf der Vermittlungsebene erweisen sich religiöse Erzählungen, das Feiern von Festen sowie religiöse Traditionen und Orte für die Kinder als besonders einprägsam und damit nachhaltig.³⁰⁴

Diese Erkenntnisse decken sich mit der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu frühkindlichen Bildungsprozessen. So sehen Strömungen des Konstruktivismus, die wiederum Bestätigung in den Neurowissenschaften finden, das Kind als Konstrukteur seiner Wirklichkeit, das sich von Geburt an seine Umwelt aktiv aneignet.³⁰⁵ Die aktuelle Erziehungswissenschaft bezieht sich immer noch stark auf Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff, der die geistige Selbsttätigkeit des Menschen ins Zentrum stellt, die wiederum ein Wechsel-

³⁰² Vgl. Knoblauch 2019.

³⁰³ Vgl. hierzu auch Eckerle 2002, S. 57 ff., die in ihrer Arbeit die Bedeutung der Familie als Ort der religiösen Primär-Sozialisation sowie der religiösen Sprachfähigkeit betont.

³⁰⁴ Vgl. Knoblauch 2019, S. 328.

³⁰⁵ Vgl. Amos 2010, S. 63.

verhältnis des Menschen mit sich und seiner Umwelt ermöglicht.³⁰⁶ Kinder stehen bereits im Kindergartenalter im Interaktionsprozess und Dialog mit Gleichaltrigen, was ihre religiösen Vorstellungen und Weltansichten mit prägt. Religiöse Themen finden hier ohne Zutun von pädagogischen Fachkräften ihren Platz, sei es durch Erzählungen der Kinder von religiösen Festen in der Familie oder durch existentielle Erlebnisse, wie Todesfälle im Umfeld der Kinder. Aufgrund der Vielfalt der Religionszugehörigkeiten in Kindertageseinrichtungen erleben Kinder religiöse Diversität als Teil ihrer natürlichen Umwelt. Daher lassen sich interreligiöse Bildungsprozesse nicht aus dem Bildungskanon der Kindheitspädagogik ausklammern. Vielmehr sollten die pädagogischen Fachkräfte die Kinder in diesen Kompetenzbereichen adäquat fördern. Friedrich Schweitzer betont die Bedeutung der pädagogischen Begleitung im Umgang mit kultureller und religiöser Differenz, um so negativen Einstellungen und Vorurteilen zu begegnen.³⁰⁷ Da diese Diversität den Kindern nicht nur im Kontext der Kindertageseinrichtung begegnet, sondern Zeit ihres Lebens in jeglichen gesellschaftlichen Zusammenhängen präsent sein wird, ist Bildungsarbeit in diesem Bereich unerlässlich.

Religionspädagogische Ansätze, die im Sinne einer monoreligiösen Erziehung die religiöse Beheimatung fokussieren, vernachlässigen Kinder, die nicht der Mehrheitsreligion angehören, und sind daher für die überwiegende Zahl der Kindertageseinrichtungen aufgrund deren Vielfalt an Religionszugehörigkeiten ungeeignet. Daher diskutiert Frieder Harz weitere Ansätze religiöser Erziehung in Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der Ausbildung einer religiösen Identität und religiösen Beheimatung.³⁰⁸ Der Ansatz des multireligiösen Lernens, der zwar die religiöse Vielfalt aufgreift und Kindern aller Religionszugehörigkeiten Beheimatung bieten möchte, läuft Gefahr, dass eine ungeordnete religiöse

³⁰⁶ Vgl. Amos 2010, S. 63 ff.

³⁰⁷ Vgl. Schweitzer 2010, S. 109 f.

³⁰⁸ Vgl. Harz 2008 A, S. 97 ff.

Vielfalt entsteht, was wiederum den Erwerb einer eigenen religiösen Identität erschwert. Der Ansatz des interreligiösen Lernens, der an der Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ansetzt sowie religiöse Beheimatung und Dialogfähigkeit mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften gleichermaßen fördert, gilt daher am geeignetsten zur Bewältigung der religionspädagogischen Themenstellungen in Kindertageseinrichtungen.³⁰⁹ Daraus lässt sich die Forderung einer entsprechenden Kompetenzförderung bei den Kindern ableiten.

Ergänzend zur Konzeption der interreligiösen Bildung ist das Konzept der religionssensiblen Bildung zu nennen. Hier stehen aufmerksames und respektvolles Wahrnehmen religiöser Themen, besonders auch der Unterschiedlichkeiten der Religionen, im Fokus.³¹⁰ Das Konzept der religionssensiblen Bildung bietet gemäß seiner Handlungsgrundsätze die Möglichkeit, „religiöse Bildung und Erziehung in die pädagogische Konzeption der Einrichtung zu integrieren und als pädagogisches Handeln wahrzunehmen“.³¹¹ Aufgrund seines mehrstufigen Religionsbegriffs ermöglicht es sowohl explizite als auch implizite religiöse Bildung und wird somit pädagogischen Fachkräften mit oder ohne eigener religiöser Prägung gerecht.³¹² Da religionssensible Bildung ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung ist, finden die existentiellen und religiösen Fragestellungen der Kinder hier einen festen Platz.

Da sich Ansätze eines monoreligiösen und eines multireligiösen Lernens nicht als zielführend erweisen, bietet die aktuelle Religionspädagogik keine wirklichen Alternativen zum Ansatz des interreligiösen Lernens bzw. der religionssensiblen Bildung im Bereich der Elementarpädagogik. Als Aufgabe

³⁰⁹ Vgl. Harz 2008 A, S. 97 ff.; Feininger (2008, S. 142) beschreibt den dynamischen Wechsel zwischen religiöser Beheimatung und Begegnung.

³¹⁰ Vgl. Harz 2014, S. 70 ff.

³¹¹ Weber 2014, S. 164.

³¹² Vgl. Weber 2014, S. 164 f.

von Kindertageseinrichtungen gilt somit, die Kinder im Umgang mit der religiösen Pluralität zu begleiten und zu unterstützen. Hierfür ist eine qualitativ hochwertige Bildungsarbeit notwendig, die gängigen Qualitätskriterien wie der Kompetenzorientierung, der Eignung der Lehr-Lern-Methoden, der Lernkultur und der fachlichen Orientierung, im Falle des interreligiösen Lernens der theologischen Ausrichtung, folgen sollte.³¹³

Von Seiten der pädagogischen Fachkräfte werden religiöse Themenstellungen häufig vermieden. Als strukturelle Gründe werden von den Fachkräften häufig eine nicht religiös-institutionelle Trägerschaft, das Fehlen von Kindern mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit in der Einrichtung und viele Arbeitsgebiete jenseits religiöser Themen angeführt.³¹⁴ Insbesondere kommunale Träger von Kindertageseinrichtungen werden durch eine rechtlich verankerte religiöse Neutralität vor besondere Herausforderungen gestellt und scheuen oft die Auseinandersetzung mit religiösen Themen.³¹⁵ Auf persönlicher Ebene geben pädagogische Fachkräfte unter anderem geringe Fachkenntnisse sowohl über das Christentum als auch über außerchristliche Religionen an.³¹⁶ Neben dieser Fachkompetenz sind sie auch gefordert, in einem Prozess der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen durch gezieltes Wahrnehmen, Reflektieren des Erlebten und Einordnen unterschiedlicher Erklärungsansätze eigene Positionen zu entwickeln.³¹⁷ Daher benötigen pädagogische Fachkräfte dringend interreligiöse Kompetenz, um in Bezug auf religiöse Unterschiede sensibel agieren zu können und die Kinder in ihrer religiösen Entwicklung adäquat begleiten zu können.³¹⁸ Vorab muss sich die pädagogische Fachkraft ihre eigenen religiösen Überzeugungen bewusst machen, um für religiöse Themen dialogfähig zu

³¹³ Vgl. Benedix/Hugoth 2008, S. 109 ff.

³¹⁴ Vgl. Grundlach 2017, S. 217.

³¹⁵ Vgl. Schweitzer 2014, S. 124 f.; vgl. Dommel 2005, S. 436.

³¹⁶ Vgl. Grundlach 2017, S. 217

³¹⁷ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 78 f.

³¹⁸ Vgl. Harz 2008 A, S. 103 f.

sein.³¹⁹ Um an den von den Kindern und ihren Familien gelebten religiösen Traditionen anzusetzen, ist die Kooperation, der Austausch und das Einbeziehen von Eltern unterschiedlicher religiöser Prägung in den Alltag der Kindertageseinrichtung elementar. Unter Umständen ist es für die Fachkräfte eine Herausforderung, diese Vielfalt mit ihren teilweise fremden Lebenswelten auszuhalten. Auch hier muss der Umgang mit religiösen Traditionen von Achtung und Respekt geprägt sein.³²⁰ Zur Aneignung interreligiöser Kompetenz auf kognitiver und emotionaler Ebene bedarf es adäquater und qualitativ hochwertiger Angebote im Bereich der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften.³²¹

1.2.7 Interreligiöses Lernen und Integration

Interkulturelle Arbeit ist im Bereich der Elementarpädagogik weit verbreitet. Allerdings beschränkt sich diese meist auf allgemeine kulturelle und ethnische Prinzipien von Migration, ohne hierbei die individuellen Lebensverhältnisse von Kindern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die soziale Situation oder auf Familienkulturen zu berücksichtigen.³²² Das traditionelle Selbstverständnis von Kindergartenpädagogik in Deutschland fußt auf der Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung, wobei das soziale Lernen in Verbindung mit dem Spielen zentral ist.³²³ Aufgrund ihrer Sozialisationsfunktion sind Kindertageseinrichtungen für gesellschaftliche Integrationsprozesse von Kindern bedeutsam. Daher bemühen sich die meisten pädagogischen Fachkräfte um einen pragmatisch respektvollen Umgang mit der weltanschaulichen und religiösen Pluralität der Familien.³²⁴ Die Beachtung von religiösen

³¹⁹ Vgl. Harz 2008 B, S. 34 f.

³²⁰ Vgl. Deiss-Niethammer 2012, S. 160 f.

³²¹ Vgl. Dörler et al. 2008, S. 120 ff.

³²² Vgl. Thiersch 2008, S. 48 ff.

³²³ Vgl. Thiersch 2008, S. 52 ff.

³²⁴ Vgl. Thiersch 2008, S. 50.

Speisegeboten ist bereits zu einer Selbstverständlichkeit geworden.

Religiöse Fragestellungen betreffen häufig existentielle Themen und verdienen daher Raum in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Religiöse und philosophische Bereiche sind in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft als Teil der Lebensvorbereitung zu betrachten.³²⁵ Durch die Lernfeldorientierung in Kindertageseinrichtungen lassen sich religiöse und philosophische Fragestellungen sehr gut in die pädagogische Arbeit integrieren.³²⁶ Wenig integrationsförderlich ist es allerdings, wenn Kinder, die im Elternhaus ihre Religion sehr intensiv erleben, die Erfahrungen machen, dass dies in der Kindertageseinrichtung nicht aufgegriffen wird und folglich dieser Teil ihrer Identität negativ assoziiert ist, insbesondere dann, wenn dominierende Religionen oder Weltanschauungen regelmäßig thematisiert werden.³²⁷ Sind die kulturellen und religiösen Bezugsrahmen zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich, stehen die Kinder häufig vor der Herausforderung, sich mit beiden Systemen zu identifizieren.³²⁸ Insbesondere muslimischen Kindern wird abverlangt, sich zwischen unterschiedlichen Sozialisationsgruppen zu bewegen.³²⁹ Daher ist es für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen empfehlenswert, sensibel wahrzunehmen, welche Kinder Vertrautes aus ihrem häuslichen Umfeld in der Einrichtung wiederfinden, sei es in Bezug auf religiöse und kulturelle Komponenten oder allgemein in Bezug auf ihren sozialen Status.³³⁰ Bei Konfrontation mit viel Fremdem sind meist auch Lernmotivation und Sprechbereitschaft schwächer ausgeprägt.³³¹ Für Kinder mit Migrationshintergrund wird der Zu-

³²⁵ Vgl. Grundlach 2017, S. 218.

³²⁶ Vgl. Dommel 2005, S. 442 ff.

³²⁷ Vgl. Grundlach 2017, S. 219.

³²⁸ Vgl. Müller 2010, S. 56 f.

³²⁹ Vgl. Müller 2010, S. 56 f.

³³⁰ Vgl. Dommel 2009, S. 99.

³³¹ Vgl. Dommel 2005, S. 444 f.

sammenhang zwischen Religion und Sprache als entscheidend angesehen, da beide eine enge Verknüpfung zur familiären Herkunft aufweisen.³³² Eine religionspädagogische Konzeption, die alle kulturellen und religiösen Prägungen gleichermaßen aufgreift, dabei aber bewusst auf missionierende oder kulturalisierende Ansätze verzichtet, ist noch zu entwickeln.³³³ So wäre gewährleistet, dass alle Kinder Anknüpfungsmöglichkeiten an das religiöse Leben in ihrem Elternhaus haben, ohne mit Stereotypen oder Überzeichnungen konfrontiert zu werden.

Die religiöse Identitätsentwicklung von Kindern vollzieht sich unter anderem in sozialer Interaktion mit anderen Kindern. Folglich prägt jedes Kind seine Identität aus, die aber auch unter maßgeblichem Einfluss der religiösen Beheimatung in Verbindung mit der Familie als primärer Bezugsgruppe steht.³³⁴ Eine besondere Beachtung in diesem Zusammenhang sollte die Begleitung von Kindern religionsgemischter Eltern erfahren.³³⁵

Aufgrund ihres in der Regel situations- und bedürfnisorientierten Arbeitens und ihrer Heterogenität sind Kindertageseinrichtungen prädestiniert, inklusive Bildungsprozesse voranzutreiben. Dem Leitgedanken inklusiver Bildung und Erziehung folgend, der sich bewusst gegen den Ansatz einer in Minderheiten und Mehrheiten differenzierenden Integration stellt, hat auch inklusive Religionsbildung diesen Auftrag.³³⁶ Zentral ist nicht, eine auf religiöse Beheimatung³³⁷ hin orientierte Erziehung zu leben, sondern ein „Lernen über und von

³³² Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 17 ff.

³³³ Vgl. Dommel 2005, S. 443 ff.

³³⁴ Vgl. Dommel 2005, S. 443 ff.

³³⁵ Vgl. Dörler et al. 2008, S. 123 ff.

³³⁶ Vgl. Dommel 2009, S. 100 ff.

³³⁷ Dommel bezieht sich hier auf Schweitzer, der drei konkurrierende Modelle zum Umgang mit religiöser Pluralität entwickelt hat: das Beheimatungsmodell, das Begegnungsmodell und das multireligiöse Modell (vgl. Dommel 2005, S. 442 ff.).

Religion“³³⁸, das sich an alle Kinder richtet, auch an solche, die nicht religiöse gebunden sind. Diesem Grundgedanken liegt eine religionswissenschaftlich orientierte Religionspädagogik zugrunde, die folgende Ziele verfolgt: Orientierung in der pluralen Welt, Fremdverstehen und Begegnung mit Religionen und nicht die Hinführung zum religiösen Glauben.³³⁹ Eine Unterscheidung in eigene und fremde Traditionen sollte vermieden werden.

Ein wertschätzender Umgang mit Religion ist eine gute Basis, den vielfältigen religiösen Themen und existentiellen Fragen zu begegnen. Christa Dommel sieht hier keine Gefahr der Verwirrung der Kinder angesichts der Vielfalt, sondern benennt die Nachteile für Kinder, die keine Anknüpfungsmöglichkeiten an religiöse Traditionen aus ihrem Elternhaus finden. So ist die religiöse Biographie ein wichtiger Teil der eigenen Biographie.³⁴⁰ Im direkten Austausch der Kinder untereinander wird deutlich, dass sich die religiösen Traditionen auch innerhalb von Angehörigen der gleichen Religionsgemeinschaft unterscheiden.³⁴¹ Im Rahmen der elementarpädagogischen Arbeit sind nicht die Einheitsreligionen mit starren Zuschreibungen zu vertreten, sondern die in den Familien gelebten religiösen Traditionen und Familienkulturen.³⁴² So lassen sich religiöse Zuordnungen der Kinder vermeiden, die diese in ihren Familien so nicht leben.³⁴³ Die Perspektivenübernahme bei interreligiösen Bildungsprozessen leistet einen entscheidenden Beitrag zu gesellschaftlichen Integrationsprozessen.³⁴⁴

³³⁸ Vgl. Dommel 2009, S. 101; Knoblauch stellt den englischen Modellbildungsplan mit den Basiselementen „learning about religion“ und „learning from religion“ dar (vgl. Knoblauch 2011, S. 50 ff.).

³³⁹ Vgl. Dommel 2005, S. 445 ff.; Dommel stützt sich hier auf den englischen Ansatz „A gift to the child“.

³⁴⁰ Vgl. Dommel 2009, S. 101 ff.

³⁴¹ Vgl. Dommel 2009, S. 102.

³⁴² Vgl. Dommel 2005, S. 442 ff.

³⁴³ Vgl. Gierden-Jülich 2008, S. 144 f.

³⁴⁴ Vgl. Boschki et al. 2017, S. 40 ff.

1.3 Religiöse und kulturelle Diversität in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer

Seit dem Jahr 2004 geben die Bildungs- und Orientierungspläne der verschiedenen Bundesländer einen Rahmen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege vor. Sie stellen Empfehlungen dar, die den pädagogischen Fachkräften Orientierung geben sollen.³⁴⁵ Primäres politisches Ziel der Publikationen der jeweils zuständigen Ministerien ist die Steigerung der Qualität der institutionalisierten Elementarpädagogik. Neben allgemeinen Leitgedanken benennen die Bildungs- und Orientierungspläne auch konkrete Bildungs- und Lernbereiche.

So ist in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer auch die Interkulturalität als Thema verankert, allerdings in sehr unterschiedlichen Umfängen dargestellt. Thematisiert werden einerseits wissensbezogene Inhalte im Kontext kultureller Diversität, andererseits der Aspekt einer kultursensitiven Haltung der pädagogischen Fachkräfte.³⁴⁶ Konkrete Handlungsempfehlungen für die kultursensitive Gestaltung von elementarpädagogischen Alltagsabläufen, wie Eingewöhnungskonzepte, Elternarbeit oder Freispiel, finden sich in den Bildungs- und Orientierungsplänen nicht. Die konkrete Ausrichtung der pädagogischen Arbeit und die Wahl der pädagogischen Konzepte soll bei den Trägern verbleiben.³⁴⁷

Religiöse Bildung und Erziehung werden häufig als eine Domäne der Kindertageseinrichtungen in konfessioneller Trägerschaft wahrgenommen.³⁴⁸ Angesichts der zunehmenden religiösen Pluralität in unserer Gesellschaft stehen pädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung, „dass es nicht mehr *die* Religion gibt, die in religiösen Bildungsprozessen

³⁴⁵ Vgl. Textor, Martin (2019): Bildungspläne für Kitas, URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene-fuer-kitas/>, zuletzt aufgerufen am 22.02.22.

³⁴⁶ Vgl. Borke 2017, S. 118.

³⁴⁷ Vgl. Borke 2017, S. 119.

³⁴⁸ Vgl. Bederna 2009, S. 22 ff.

handlungsleitend sein könnte, vielmehr gilt es die große Vielfalt an Religionen aufzugreifen“.³⁴⁹ Im Folgenden sollen nun die Bildungs- und Orientierungspläne von Baden-Württemberg, Berlin und Hessen näher betrachtet werden, da in diesen Bundesländern die empirischen Untersuchungen der Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden.

1.3.1 Orientierungsplan Baden-Württemberg

Der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“³⁵⁰ greift die soziokulturelle Komponente von Bildungs- und Erziehungsprozessen explizit auf, allerdings ohne pädagogische Handlungsoptionen zur Arbeit mit dieser Diversität näher auszuführen.

„Kulturen unterscheiden sich in ihren Bildungs- und Erziehungszielen. Elterliche Erziehungsideale und Sozialisationsziele werden durch Gesellschaftsstrukturen und durch die soziokulturelle Orientierung der Eltern beeinflusst. Viele Eltern mit Migrationshintergrund in Deutschland können ihre Wurzeln stärker in soziozentrischen Gesellschaften haben, in denen die Verbundenheit mit der Gemeinschaft vor dem Individuum steht.“³⁵¹

Interkulturelle Arbeit wird hier als Bildungschance und Bereicherung für alle Kinder beschrieben. Ergänzende Hinweise zum Orientierungsplan mit konkreten Empfehlungen zur Umsetzung liefern Nina Kölsch-Bunzen, Regine Morys und Christoph Knoblauch in ihrer Handreichung zum Umgang mit kultureller Vielfalt.³⁵²

³⁴⁹ Bederna 2009, S. 22.

³⁵⁰ Vgl. Baden-Württemberg 2014.

³⁵¹ Baden-Württemberg 2014, S. 50.

³⁵² Vgl. Kölsch-Bunzen et al. 2015.

Die kulturelle und soziale Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte wird als zentrale Fähigkeit beschrieben und definiert:

„Die Herausforderung für Fachkräfte [...] ist der Erwerb von kultureller und sozialer Kompetenz. Dazu gehören:

- *Kenntnisse, Respekt und Akzeptanz von kultureller Unterschiedlichkeit,*
- *Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Menschen, die aus anderen Kulturen stammen,*
- *Fähigkeit zur Entwicklung von nachhaltigen Fördermöglichkeiten der Kinder, indem mitgebrachte kulturelle Ressourcen aktiviert werden,*
- *Wertschätzung der elterlichen Erziehungsarbeit,*
- *Vermeidung von Stereotypisierungen der Individuen, die aus einer Kultur stammen.“³⁵³*

Einen Fokus auf religiöse Bildungs- und Erziehungsprozesse legt das sechste und letzte Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“.³⁵⁴ In Bezug auf den Umgang mit weltanschaulicher Neutralität bleibt der Orientierungsplan jedoch sehr offen und räumt der Trägerautonomie einen hohen Stellenwert ein. Die Ausgestaltung dieses Themenfelds zielt bei nicht-konfessionellen Trägern eher auf einen religionswissenschaftlichen Zugang. Bei konfessionellen Trägern wird das Moment des religiösen Erlebens und Entdeckens eine größere Rolle spielen.³⁵⁵ Im Orientierungsplan wird bewusst von unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Prägungen sowie Grundüberzeugungen gesprochen, so dass keine konkrete Religionsgemeinschaft propagiert wird. Das

³⁵³ Baden-Württemberg 2014, S. 63 f.

³⁵⁴ Vgl. Baden-Württemberg 2014, S. 164 ff.

³⁵⁵ Vgl. Bederna 2009, S. 23 ff.

Christentum wird lediglich als prägend für die Kultur in Deutschland herausgestellt.³⁵⁶

1.3.2 Berliner Bildungsprogramm

Im „Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege“³⁵⁷ ist Religion kein explizit ausgewiesener Bildungsbereich und ist auch in den anderen Bildungsbereichen nur von geringer Bedeutung. Religion wird neben ethnischer Zugehörigkeit, Hautfarbe und Sprache als ein Merkmal erwähnt, das zu potentieller Ausgrenzung führen kann.³⁵⁸ Religion wird hier als gesellschaftliches Thema betrachtet, das aufgrund der Verortung in der Lebenswelt der Kinder gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften erforscht werden soll. Weitergehende religiöse Bildung und Erziehung wird in die Zuständigkeit der konfessionellen Träger gelegt.³⁵⁹ Der Bildungsbereich „soziales und kulturelles Leben“ thematisiert kulturelle und religiöse Traditionen, die im Familienalltag der Kinder eine wichtige Rolle spielen, und wirft die Frage auf, wie diese im Alltag der Kindertageseinrichtung aufgegriffen werden können.³⁶⁰ Ein Schwerpunkt dieses Bildungsbereichs liegt auf einem positiven Umgang mit Vielfalt, der Einseitigkeit und Diskriminierung entgegentritt und Kinder in ihrer individuellen Identität stärkt.³⁶¹

1.3.3 Bildungs- und Erziehungsplan Hessen

Der „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von null bis zehn Jahren in Hessen“³⁶² greift kulturelle Diversität ebenfalls als Themenbereich auf. Ein Fokus liegt hier auf dem Gebiet

³⁵⁶ Vgl. Baden-Württemberg 2014, S. 167 ff.

³⁵⁷ Vgl. Berlin 2014.

³⁵⁸ Vgl. Fleck/Leimgruber 2011, S. 23 f.

³⁵⁹ Vgl. Bederna 2009, S. 24 f.

³⁶⁰ Vgl. Berlin 2014, S. 85 ff.

³⁶¹ Vgl. Berlin 2014, S. 86 ff.

³⁶² Vgl. Görg-Kramß et al. 2008.

der Zwei- und Mehrsprachigkeit, wobei Fremdsprachkompetenz, kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier als zentrale Anliegen formuliert sind. So sind „Offenheit für andere Kulturen und Religionen entwickeln und Distanz gegenüber anderen Kultur- und Sprachgruppen abbauen“³⁶³ als Ziele formuliert.

Der Themenbereich „Religiosität und Werteorientierung“ greift ebenso eine multireligiöse Perspektive auf und verfolgt das Leitziel, Kinder frei von Religionszugehörigkeit bei existentiellen Fragestellungen zu unterstützen.³⁶⁴ „Das Kind erhält die Möglichkeit, religiöse Erfahrungen zu sammeln und sich mit religiösen und ethischen Fragen auseinanderzusetzen.“³⁶⁵ Das Kennenlernen religiöser Rituale und Feste, die Erkundung von Sakralräumen und das Erzählen biblischer Geschichten sind formulierte Ziele für die pädagogische Arbeit in hessischen Kindertageseinrichtungen, ebenso die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen und Glaubensüberzeugungen.³⁶⁶ So formuliert der hessische Bildungs- und Erziehungsplan gleichermaßen Ziele für Kinder mit christlichem Hintergrund und für Kinder mit anderen religiösen oder weltanschaulichen Prägungen.

³⁶³ Görg-Kramß et al. 2008, S. 49.

³⁶⁴ Vgl. Görg-Kramß et al. 2008, S. 79 ff.

³⁶⁵ Görg-Kramß et al. 2008, S. 80.

³⁶⁶ Vgl. Görg-Kramß et al. 2008, S. 80 ff.

2 Die sozial-emotionale und religiöse Entwicklung bei Kindern

2.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Nachdem bisher die institutionelle Sicht auf die Thematik im Fokus stand, wird sich dieses Kapitel mit den Adressaten, den Kindern, auseinandersetzen. Für den Umgang von Kindern mit Diversität und die Entwicklung von Vorurteilen gegenüber Fremdem werden hier die moralische und die emotionale Entwicklung von Kindern als grundlegend betrachtet. Für die pädagogische Gestaltung von Lernprozessen ist als Basis zu diskutieren, ob das moralische Urteilen von Kindern entweder durch eine angeborene moralische Disposition bestimmt ist oder als ein Ergebnis sozialer Erfahrungen betrachtet werden sollte.³⁶⁷ Klassische Ansätze der Entwicklungspsychologie, wie der behavioristische, der psychoanalytische oder der kognitivistische Ansatz, wenden bekannte Lernmechanismen auch auf die Beschreibung des Moralerwerbs an.³⁶⁸ Die meisten Theorien betonen eine Kombination von sozialen und kognitiven Komponenten.³⁶⁹

In Bezug auf interkulturelle Kindergruppen ist zusätzlich zu diskutieren, welcher Anteil an der Entwicklung der Kinder als kulturspezifisch zu betrachten ist.³⁷⁰ Viele nicht-westliche Kulturen sind eher kollektivistisch orientiert. Die Person wird hier in ihren sozialen Kontexten eingebettet wahrgenommen. Wechselseitige Abhängigkeiten und gesellschaftliche Pflichten sind bedeutsam. Gehorsam und Wohlverhalten stehen im Vordergrund. Die persönliche Meinung und individuelle Fähigkeiten sind weniger relevant.³⁷¹ Westliche Kulturen hingegen betonen den Individualismus und die Einzigartigkeit des Menschen. Die persönliche Identität eines Menschen und

³⁶⁷ Vgl. Keller 2017, S. 66 f.

³⁶⁸ Vgl. Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 543.

³⁶⁹ Vgl. Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 556.

³⁷⁰ Vgl. Oerter 2008, S. 110 ff.

³⁷¹ Vgl. Oerter 2008, S. 110 ff.; Montada 2008, S. 572 f.

seine Selbstbestimmung spielen eine zentrale Rolle.³⁷² Diese aus dem familiären Kontext geprägten Grundhaltungen nehmen Einfluss auf Moralvorstellungen der Kinder. Auch sind Normen stark kulturell geprägt und erfahren durch soziale Systeme, beispielsweise durch eine Familie oder eine soziale Gruppe, individuelle Prägungen.³⁷³ Zu bedenken ist allerdings, dass Kinder nicht nur eine Prägung durch die Herkunftskultur ihrer Familie, sondern gleichermaßen eine Prägung durch die Kultur der Aufnahmegesellschaft erfahren. Insofern sind bei den kulturspezifischen Entwicklungsanteilen der Kinder die Einflussfaktoren der familiären Herkunftskultur und die der deutschen Kultur nicht klar zu unterscheiden. Die Kultur der Kinder folgt jeweils unterschiedlichen Prägungen und verändert sich im Laufe der kindlichen Entwicklung.

2.2 Die moralische Entwicklung von Kindern

Nach Jean Piaget sind zwei Formen der kindlichen Moral zu unterscheiden: zum einen die in der Eltern-Kind-Beziehung verwurzelte „egozentrische und heteronome Moral“³⁷⁴, die aus Sicht des Kindes durch die Eltern autoritär vorgegeben und meist nicht verhandelbar ist; zum anderen die „autonome Moral“³⁷⁵ des Kindes, die sich in der Interaktion mit Gleichaltrigen entwickelt und zu der Einsicht des Kindes führt, dass diese Regeln für eine gemeinsame Interaktion und Kooperation notwendig sind.³⁷⁶

Eine Weiterführung von Piagets Überlegungen findet sich bei Lawrence Kohlberg. Anhand von sechs hierarchisch aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen beschreibt er die moralische Entwicklung und die moralische Urteilsfähigkeit

³⁷² Vgl. Oerter 2008, S. 110 ff.; Montada 2008, S. 572 f.

³⁷³ Vgl. Montada 2008, S. 572 f.

³⁷⁴ Keller 2017, S. 67; Montada 2008, S. 586 ff.

³⁷⁵ Keller 2017, S. 67.

³⁷⁶ Vgl. Keller 2017, S. 67; Büttner/Dietrich 2000, S. 28 ff.; Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 544.

von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.³⁷⁷ Jede Entwicklungsstufe definiert die Sicht auf das Selbst, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die Interaktion und Beziehungen zu anderen sowie das moralische Verständnis von Regeln neu. Im Kindergartenalter befinden sich Kinder meist auf der Stufe 1, der Stufe der Orientierung an Strafe und Gehorsam.³⁷⁸ Beim Übergang in die Grundschule stehen sie auf Stufe 2, der Stufe der instrumentell-relativistischen Orientierung.³⁷⁹ Beide bestimmt Kohlberg als Stufen „des präkonventionellen moralischen Urteils“³⁸⁰. Auf der ersten Stufe wird das moralische Denken von der eigenen Perspektive dominiert. Der Umgang mit Regeln ist geprägt von Autoritätsgehorsam.³⁸¹ Auf der zweiten Stufe steigt die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, wobei eigene Interessen noch handlungsleitend sind. Gegenseitiges Geben und Nehmen stehen im Zentrum.³⁸²

Kritiker bemängeln jedoch die enge Korrelation zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung und die Vernachlässigung der sozial-emotionalen Entwicklung.³⁸³ Belege hierfür sind empathische Gefühle von Kindern. „Empathie beschreibt eine gefühlsmäßige Reaktion auf den Zustand anderer, die sich mit der Veränderung kognitiver Prozesse und einer zunehmenden kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenkoordination verändert.“³⁸⁴ So zeigen bereits Säuglinge empathische Gefühle, wenn sie auf das Weinen anderer Kinder ebenfalls

³⁷⁷ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 51 ff.; Keller 2017, S. 68 f.; Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 544; Schweitzer 2016, S. 112 ff.; Kohlberg legte vier Merkmale fest, deren Erfüllung notwendig ist, um von einer religiösen Entwicklungsstufe zu sprechen: qualitative Verschiedenheit, unumkehrbare Sequentialität (keine Sprünge und Regressionen), strukturierte Ganzheit jeder einzelnen Stufe, hierarchische Differenzierung und (Re-)Integration (vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 123 ff.; Schweitzer 2016, S. 138).

³⁷⁸ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 51.

³⁷⁹ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 51f.

³⁸⁰ Keller 2017, S. 68.

³⁸¹ Vgl. Keller 2017, S. 68.

³⁸² Vgl. Keller 2017, S. 68; vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 51 f.; Nunner-Winkler/ Paulus 2018, S. 545.

³⁸³ Vgl. Keller 2017, S. 69 f.

³⁸⁴ Keller 2017, S. 70.

mit Weinen reagieren.³⁸⁵ Ab circa 18 Monaten können Kinder zwischen fremden und eigenen Gefühlen unterscheiden. Etwa im Alter von zwei Jahren beginnen Kinder prosoziales Verhalten zu zeigen, etwa durch spontanes Hilfeverhalten, Teilen oder Trösten.³⁸⁶ Ab diesem Alter entwickeln Kinder auch ein Verständnis für die Handlungsabsichten und Emotionen Anderer. Handlungsanweisungen und Ziele können dauerhaft verinnerlicht werden.³⁸⁷ Die Einsicht in die Allgemeingültigkeit sozialer Regeln ist meist im Alter von drei Jahren entwickelt. So positionieren sich beispielsweise Kinder dieser Altersgruppe gegen Benachteiligungen durch ungleiche Verteilungen von begehrten Dingen.³⁸⁸ Bei der Entwicklung konkreter Verteilungskonzeptionen zeigen sich Vorschulkinder jedoch häufig egozentrisch und an den eigenen Wünschen orientiert.³⁸⁹ Bis zum Schuleintritt erlernen Kinder, zunehmend besser ihre Emotionen gezielt auszudrücken und als Kommunikationsmittel in der interpersonalen Interaktion einzusetzen.³⁹⁰ So gelingt es Kindern, ihre Emotionen zu regulieren, damit gezielt Einfluss auf andere Personen zu nehmen und auch gezielt die Perspektive anderer zu übernehmen.³⁹¹ In der weiteren Entwicklung wächst Empathie vom einfachen Einfühlen hin zu komplexeren Emotionen, die Verständnis für soziale Benachteiligung ermöglichen.³⁹² Basis für die Entwicklung von Empathie ist die Wahrnehmung des Leids anderer Menschen, die ebenso maßgeblichen Einfluss auf die eigene emotionale Lage nimmt.³⁹³

Untersuchungen mit Kindern im Vorschulalter zeigen, dass diese bei der Begründung für das Einhalten von Regeln

³⁸⁵ Vgl. Elsner/Pauen 2018, S. 186 f.; Keller 2017, S. 70

³⁸⁶ Vgl. Elsner/Pauen 2018, S. 186 f.; Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 538

³⁸⁷ Vgl. Elsner/Pauen 2018, S. 186 ff.

³⁸⁸ Vgl. Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 542 f.

³⁸⁹ Vgl. Montada 2008, S. 592 f.

³⁹⁰ Vgl. Schneider/Hasselhorn 2018, S. 208 f.

³⁹¹ Vgl. Schneider/Hasselhorn 2018, S. 209 f.

³⁹² Vgl. Keller 2017, S. 70 f.

³⁹³ Vgl. Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 548.

zwar Autoritätsregeln und Sanktionen als Beweggründe anführen, gleichermaßen aber auch Fairness und Empathie als Motive nennen.³⁹⁴ Ebenso können Vorschulkinder bereits unterscheiden zwischen konventionellen Regeln, die sich auf Lebensbereiche mit verhandelbaren Vereinbarungen beziehen, etwa auf Essenszeiten oder die Pflicht zur Mittagesruhe, und moralischen Regeln, die für die Kinder nicht verhandelbar sind, etwa bei Themen wie körperlicher Gewalt oder Lügen.³⁹⁵ Ab dem Altern von vier bis fünf Jahren sind den Kindern alle moralischen Regeln geläufig, so dass hier in der Regel keine weitere Entwicklung erfolgt. Die moralische Motivation und die Einsicht zum Einhalten der Regeln wächst jedoch weiter an.³⁹⁶ Bei den moralischen Regeln setzen die Kinder auch zunehmend eigene Maßstäbe und lassen sich weniger von Autoritäten leiten.³⁹⁷ Je nach familienkultureller oder auch religiöser Prägung sind den Kindern aus ihren Elternhäusern unterschiedliche moralische oder konventionelle Normen geläufig. So können konventionelle Normen in bestimmten Familienkontexten durchaus moralischen Charakter entwickeln. Durch die Begegnung von Kindern mit unterschiedlichen Normen in der Kindertagesstätte erfahren sie sich als Teil einer pluralistischen Gesellschaft.³⁹⁸

Die Familie ist für moralische und soziale Lernprozesse der primäre Erfahrungsraum. So beeinflussen ein induktiv-erklärendes Erziehungsverhalten der Eltern und innerfamiliäre Interaktionsprozesse maßgeblich die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Entwicklung von Empathie.³⁹⁹ Erfahrene Regelstrukturen werden von Kindern häufig rekonstruiert. Der reine Wissenserwerb über Normen und deren Ausnahmen ist weniger bedeutsam.⁴⁰⁰ Darüber hinaus fällt der Interaktion mit Gleichaltrigen eine zentrale Bedeutung bei der

³⁹⁴ Vgl. Keller 2017, S. 77 f.

³⁹⁵ Vgl. Keller 2017, S. 78 f.; Montada 2008, S. 588 f.

³⁹⁶ Vgl. Montada 2008, S. 579 f.

³⁹⁷ Vgl. Keller 2017, S. 78 f.

³⁹⁸ Vgl. Montada 2008, S. 573 ff.

³⁹⁹ Vgl. Keller 2017, S. 81 ff.

⁴⁰⁰ Vgl. Nunner-Winkler/Paulus 2018, S. 552.

Entwicklung eines prosozialen und kooperativen Verhaltens zu. So bildet sich die Bereitschaft zur Kooperation insbesondere in Rollenspielen heraus.⁴⁰¹

2.3 Religionsverständnis von Kindern

In Kapitel 2.2.7 wurde bereits die interreligiöse Kompetenz von Kindern diskutiert. Im Folgenden werden das religiöse Verständnis und die religiöse Entwicklung von Kindern betrachtet.

Für eine religionspsychologische Einschätzung dieser Fragestellung ist es jedoch erforderlich, einen entsprechend weiten Religionsbegriff zu definieren und die Unterschiede zwischen der Religion von Kindern im Gegensatz zur Religion von Erwachsenen im Blick zu behalten.⁴⁰² In Bezug auf interreligiöse Kindergruppen ist darüber hinaus die Fragestellung zu diskutieren, inwieweit die religiöse Entwicklung maßgeblich durch vorhandene Anlagen des Menschen oder durch Beeinflussungen durch seine Umwelt geprägt wird. Friedrich Schweitzer sieht hier ein „Zusammenwirken reifungsbezogener und umweltabhängiger Prozesse“.⁴⁰³ So werden durch das Erleben vielfältiger Religionszugehörigkeiten im Alltag einer Kindertageseinrichtung die religiöse Entwicklung und die religiöse Sozialisation der Kinder maßgeblich beeinflusst.

Seit sich Ende des 19. Jahrhunderts die internationale Forschung der wissenschaftlichen Psychologie mit der religiösen Entwicklung zu beschäftigen begann, entstanden auch im deutschen Sprachraum diverse Studien hierzu.⁴⁰⁴ Aufbauend auf deren Ergebnissen entwickelte Werner Gruehn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein achtstufiges Modell der religiösen Entwicklung. Kinder im Kindergartenalter befinden sich nach diesem Modell auf der vormagischen bzw. magischen Stufe, was sich in kindlichen, häufig egozentrischen

⁴⁰¹ Vgl. Schneider/Hasselhorn 2018, S. 208 ff.

⁴⁰² Vgl. Schweitzer 2016, S. 46.

⁴⁰³ Schweitzer 2016, S. 179.

⁴⁰⁴ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 609.

Bittgebeten äußert.⁴⁰⁵ Diese frühen Studien sind sehr an einem kirchlichen Religionsbegriff und konfessionellen Milieus orientiert.⁴⁰⁶ Ein verbreitetes Phänomen ist die Tendenz zum Anthropomorphismus. Kinder stellen sich Gott vor „als älteren Mann mit weißem Bart, der oben im Himmel wohnt und prüfend herunterschaut“.⁴⁰⁷ Neuere Studien belegen, dass sich Kinder das Handeln Gottes nicht in anthropomorphen Kategorien vorstellen und Gott nicht als überhöhten Elternteil betrachten.⁴⁰⁸

Eine der einflussreichsten Studien zur religiösen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter lieferte in den 1960er Ronald Goldmann, der hierzu die Stufen der kognitiven Entwicklung von Piaget adaptierte.⁴⁰⁹ Bis zum Alter von sechs, sieben Jahren bescheinigt Goldman Kindern ein intuitives religiöses Denken, woraus er wiederum schlussfolgert, dass jüngere Kinder religiöse Konzepte noch nicht angemessen überblicken können.⁴¹⁰ Darauf basiert auch Goldmans provozierende These, religiöse Unterweisung bei Kindern zu unterlassen, da religiös-biblische Konzepte entwicklungsbedingt von ihnen missverstanden würden.⁴¹¹ Ebenfalls in den 1950er und 1960er Jahren prägte der Psychoanalytiker Erik E. Erikson die psychologische und religionspädagogische Sichtweise auf die religiöse Entwicklung nachhaltig.⁴¹² Zentral sind hier der Begriff des Grundvertrauens, das an die Eltern-Kind-Beziehung im Säuglingsalter anknüpft und auf späteres Gottvertrauen verweist, und der Begriff der Identität als Ziel der Entwicklung.⁴¹³

⁴⁰⁵ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 609.

⁴⁰⁶ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 609.

⁴⁰⁷ Bucher/Oser 2008, S. 609.

⁴⁰⁸ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 616.

⁴⁰⁹ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 609 f.

⁴¹⁰ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 609 f.

⁴¹¹ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 609 f.

⁴¹² Vgl. Schweitzer 2016, S. 60 ff.

⁴¹³ Vgl. Schweitzer 2016, S. 71 ff.; 96 ff.

Weitere Stufenmodelle liefern James Fowler,⁴¹⁴ Fritz Oser und Paul Gmünder.⁴¹⁵ Fowler stellt in seinem Stufenmodell die „Entwicklung des Glaubens“⁴¹⁶ dar, während Oser und Gmünder das religiöse Urteilen beschreiben. Auch ohne die Nennung strikter Alterszuordnungen können Kinder im Krippenalter der Stufe 0 des ersten Glaubens, der sich noch undifferenziert äußert und vorsprachlich ist, zugeordnet werden.⁴¹⁷ Im Kindergartenalter befindet sich die Mehrheit der Kinder auf der Stufe 1 des intuitiv-projektiven Glaubens, auf der die eigene Fantasie die Wahrnehmung der Wirklichkeit verzerrt.⁴¹⁸ Mit Übergang in das Schulkindalter zeigen viele Kinder einen der Stufe 2 entsprechenden mythisch-wörtlichen Glauben. Religiöse Erzählungen werden hier dem Wortsinn nach verstanden.⁴¹⁹

Die Stufenbeschreibung nach Oser und Gmünder ist im deutschen Sprachraum verbreitet. Kinder im Krippenalter befinden sich diesem Modell nach auf der Stufe 0. Ihnen ist eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Wirkkräften äußerer Einflüsse noch nicht möglich.⁴²⁰ Im Kindergartenalter⁴²¹ sind für die Stufe 1 typische Vorstellungen zu beobachten.⁴²² Kinder stellen auf dieser Entwicklungsstufe Gott als aktiv in die Welt eingreifendes Wesen dar. Dem Menschen fällt hier eine reaktive Rolle zu.⁴²³ In Bezug auf eine interreligiöse Perspektive ist das Modell von Oser und Gmünder besonders interessant, da diese bei ihrer Untersuchung keine Bewertung in Bezug auf ein positives oder negatives Gottesbild und den

⁴¹⁴ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 103 ff.

⁴¹⁵ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 123 ff.

⁴¹⁶ Schweitzer 2016, S. 138.

⁴¹⁷ Vgl. Schweitzer 2016, S. 144.

⁴¹⁸ Vgl. Schweitzer 2016, S. 145.

⁴¹⁹ Vgl. Schweitzer 2016, S. 145 f.

⁴²⁰ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 129; Schweitzer 2016, S. 125 f.

⁴²¹ Die Zuordnung einer bestimmten Entwicklungsstufe zu einem bestimmten Lebensalter nehmen Oser und Gmünder nicht vor (vgl. Schweitzer 2016, S. 131). In Anlehnung an die kognitive Entwicklung kann aber von hier benannten vagen Altersangaben ausgegangen werden.

⁴²² Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 128 ff.; Schweitzer 2016, S. 125 f.

⁴²³ Vgl. Büttner/Dietrich 2000, S. 129 f.

Gottesglauben an sich vornehmen.⁴²⁴ „Sie verstehen das religiöse Urteil als eine Tiefenstruktur“⁴²⁵ und beleuchten die Fähigkeit, über religiöse Fragestellungen nachzudenken und zu urteilen. Diese Tiefenstruktur sehen Oser und Gmünder sowohl bei Angehörigen unterschiedlicher Religionen, wie dem Islam, dem Hinduismus oder dem Buddhismus, als auch bei atheistisch geprägten Menschen.⁴²⁶

Erneute Diskussionen um die Bedeutung religiöser Entwicklung wurden durch die religiös motivierten Terroranschläge der vergangenen Jahre angeregt. So bewerteten Anton A. Bucher und Fritz Oser religiös motivierten Terror und Gewalt als ein „Desiderat religiöser Entwicklung“.⁴²⁷ Wer über die Fähigkeit zum religiösen Urteilen verfügt, kann religiös motivierte Gewalt kaum rechtfertigen, da das ihr zugrundeliegende Schema der Polarisierung in gute gläubige Menschen und schlechte ungläubige Menschen unteren religiösen Entwicklungsstufen zuzuordnen ist.⁴²⁸ Für die religiöse Entwicklung und die Gottesvorstellung von Kindern sind neben dem seelischen Erleben auch ihr soziales Umfeld, insbesondere die vorgelebte Religiosität, und das Elternbild maßgeblich.⁴²⁹

Zu beachten ist, dass die hier angeführten Studien aus der christlichen Religionspädagogik stammen, so dass meist die Perspektiven von christlich oder auch weltanschaulich neutral orientierten Kindern maßgebend sind. Es finden sich im deutsch- und englischsprachigen Raum kaum Untersuchungen, die speziell die religiösen Vorstellungen und Entwicklungsschritte von Kindern anderer Religionszugehörigkeit, etwa von muslimischen Kindern, thematisieren. Zum einen mag dies an einer quantitativen Unterrepräsentanz von Forscherinnen und Forschern in diesem Bereich liegen. Zum anderen zeichnet sich die christlich orientierte Forschungswelt

⁴²⁴ Vgl. Schweitzer 2016, S. 122 f.

⁴²⁵ Schweitzer 2016, S. 122.

⁴²⁶ Vgl. Schweitzer 2016, S. 122.

⁴²⁷ Bucher/Oser 2008, S. 622.

⁴²⁸ Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 621 f.

⁴²⁹ Vgl. Hanisch/Franke 2000, S. 119 ff.

als sehr Kind orientiert aus. Sie fördert gezielt die kindliche Perspektive, etwa durch Modelle wie die Kindertheologie.

2.4 Vorurteile und Stereotype bei Kindern

2.4.1 Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen

Da Anerkennung von Diversität und ein sensibler Umgang mit Diskriminierung zentral für interkulturelle Bildungs- und Erziehungsprozesse sind, gilt es der Entstehung von Vorurteilen und Stereotypen entschieden entgegenzutreten.

Als Vorurteile werden Zuschreibungen definiert, die nicht auf ihre Gültigkeit und Richtigkeit überprüft werden und meist negativ diskriminierend konnotiert sind.⁴³⁰ Eine von Vorurteilen geprägte Bewertung der Mitglieder einer sozialen Gruppe ist als relativ stabil zu betrachten.⁴³¹ Bereits bei Kindern im Vorschulalter lassen sich drei Komponenten von Vorurteilen beobachten. So lehnen Kinder etwa Menschen mit anderer Hautfarbe als der eigenen häufiger ab (affektive Komponente), unterstellen ihnen häufiger negative Eigenschaften (kognitive Komponente) und vermeiden sie oft als Spielpartner (verhaltensbezogene Komponente).⁴³²

Unter einem Stereotyp ist „ein vereinfachtes und standardisiertes Bild einer Fremdgruppe bzw. eine vorgefasste Idee über die Merkmale einer Gruppe“⁴³³ zu verstehen, „welche die Wahrnehmung und Würdigung individueller Merkmale verhindert“.⁴³⁴ Von Stereotypen geleitet, werden Gruppen über die Zuweisung typischer Eigenschaften definiert.⁴³⁵

Aus psychologischer Perspektive können Stereotype dazu beitragen, durch die irrtümliche Verallgemeinerung die

⁴³⁰ Vgl. Auernheimer 2012, S. 88.

⁴³¹ Vgl. Degner et al. 2009, S. 76.

⁴³² Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 115.

⁴³³ Auernheimer 2012, S. 88.

⁴³⁴ Auernheimer 2012, S. 88.

⁴³⁵ Vgl. Degner et al. 2009, S. 76.

Komplexität zu reduzieren, insbesondere in Bezug auf Personengruppen, zu denen wenig Kontakt besteht und über die nur unzureichende Informationen vorhanden sind.⁴³⁶ Vorurteile und Stereotype werden in Lernprozessen und durch gesellschaftliche Beeinflussung erworben. Bei Kindern spielen hier „direkt oder indirekt vermittelte Einstellungen von Eltern oder Gleichaltrigen sowie die Darstellung von sozialen Gruppen in den Medien eine Rolle“.⁴³⁷

Bei der Entstehung von Vorurteilen ist meist das Gefühl der Bedrohung der eigenen Gruppe die Ausgangslage. Hierbei sind mehrere Erklärungsansätze zur Vorurteilsbildung zu unterscheiden:⁴³⁸

- a. Theorie relativer Depravation: Diese Theorie betont die Verknüpfung zwischen sozialer Benachteiligung und Vorurteilsneigung, wobei die eigene Wahrnehmung und der soziale Vergleich ausschlaggebend sind.
- b. Theorie des realistischen Gruppenkonflikts: Diese Theorie legt der Vorurteilsentstehung reale Interessensgegensätze zugrunde.
- c. Social Identity Theory: Diese Theorie geht davon aus, dass jede Gruppenbildung zu einer Ingroup-Outgroup-Beziehung mit wechselseitigen Vorurteilen führt.
- d. Sündenbock-Theorie: Nach dieser Theorie werden die Gründe für eigenes Versagen aus Frustration heraus Fremdgruppen zugeschrieben.
- e. Dogmatismus-Ansatz: Diese Theorie sieht eine Neigung zu Vorurteilen durch sehr geschlossene Überzeugungssysteme.

Für die Elementarpädagogik von zentraler Bedeutung ist der psychoanalytische Erklärungsansatz zur Entstehung von Vorurteilen, der eine Korrelation zwischen der Gestaltung der Mutter-Kind-Beziehung und der Neigung zur Vorurteilsbildung

⁴³⁶ Vgl. Auernheimer 2012, S. 89; Degner et al. 2009, S. 77.

⁴³⁷ Degner et al. 2009, S. 77.

⁴³⁸ Sammlung dieser Ansätze siehe: Auernheimer 2012, S. 89.

in der Kindheit sieht.⁴³⁹ Eine vom Kind als nicht-verlässlich erlebte Elternbindung kann zur Ausbildung von Scheinsicherheiten durch das Kreieren von Stereotypen und zur Bindung an als stark erlebte Gruppen führen. Zudem begünstigt ein negatives Selbstwertgefühl, das durch Erlebnisse von Gleichgültigkeit oder Ablehnung begünstigt wird, die Disposition zu Vorurteilen. So beschreibt Gordon Willard Allport die häusliche Atmosphäre und die sozialen Erfahrungen in Bezug auf die Entstehung von Vorurteilen als sehr bedeutsam. Kategorisierungen und die Präferenz der eigenen Gruppe sind bereits bei Dreijährigen zu beobachten.⁴⁴⁰

Weitere Erklärungen zur Entstehung von Vorurteilen liefert der lerntheoretische Ansatz.⁴⁴¹ Diesem folgend werden Vorurteile und negative Einstellungen durch Eltern, Gleichaltrige und das weitere Umfeld erlernt.

Ebenso zu berücksichtigen sind der kognitive und der sozial-kognitive Ansatz. Bei unter Sechsjährigen sei eine durch die Furcht vor Unbekanntem hervorgerufene emotionale Reaktion die Ursache für die Ablehnung von Personengruppen, welche diese negativen Emotionen hervorrufen.⁴⁴²

Beim motivationalen Ansatz werden die ethnischen Präferenzen von Kindern betrachtet. Ab dem Alter von vier Jahren haben Kinder ein Verständnis von ihrer eigenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe entwickelt, bewerten und bevorzugen diese in der Folge.⁴⁴³

Neben diesen Erklärungsansätzen belegen Studien auch personenbezogene Risikofaktoren für die Entstehung von Vorurteilen.⁴⁴⁴ Zum einen zeigen Kinder mit erheblichen Vorurteilen eine schwächer ausgeprägte Kompetenz, Unterschiede zwischen den Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen wahrzunehmen, und weisen zusätzlich allgemein

⁴³⁹ Vgl. Auernheimer 2012, S. 91 ff. vgl. hierzu auch vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 127 f.

⁴⁴⁰ Vgl. Auernheimer 2012, S. 92 ff.

⁴⁴¹ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 117 ff.

⁴⁴² Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 118 ff.

⁴⁴³ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 122 f.

⁴⁴⁴ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 126 f.

schlechtere kognitive Fähigkeiten auf.⁴⁴⁵ Zum anderen gelten ein geringer Selbstwert sowie ein stark hierarchiegeprägtes und wenig an Gleichheitsüberzeugungen ausgerichtetes Wertesystem als Vorurteils förderlich.⁴⁴⁶ Es gibt Interventionsmaßnahmen, die gezielt die individuelle Kompetenz zu fördern versuchen.⁴⁴⁷ Kognitive und sozial-kognitive Fertigkeiten stehen hierbei im Fokus, um eine von Toleranz geprägte Haltung durch eine verbesserte Empathie, Konfliktlösungskompetenz und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu begünstigen.⁴⁴⁸

In Bezug auf die Ausprägung von Vorurteilen bei Kindern ist ein angeborenes Kategoriensystem maßgeblich, das meist durch die Kategorien Geschlecht, Alter, Ethnie und die Sprache dominiert wird.⁴⁴⁹ Bereits Säuglinge können Phänotypen gleicher ethnischer Herkunft von jenen anderer ethnischer Herkunft unterscheiden.⁴⁵⁰ So entwickeln sie zu vertrauten Kategorien ein Gefühl der Identifikation und der Verbundenheit. Zuordnungen zu anderen Kategorien werden bewusst unterschieden.⁴⁵¹ Empirische Untersuchungen belegen, dass Kinder im Vorschulalter schon klare Präferenzen bezüglich der Ethnie sowie des Geschlechts entwickelt haben und Spielkameraden, die diesen nicht entsprechen, häufiger ablehnen und negative Merkmale attribuieren.⁴⁵² Diese Präferenzen bilden sich durch „Gewohnheit und Selbstkategorisierung“.⁴⁵³

⁴⁴⁵ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 126.

⁴⁴⁶ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 126.

⁴⁴⁷ Vgl. Beelmann et al. 2009, S. 440 ff.

⁴⁴⁸ Vgl. Beelmann et al. 2009, S. 440 ff.

⁴⁴⁹ Vgl. Pejic 2017, S. 136.

⁴⁵⁰ Vgl. Pejic 2017, S. 136. Mit neun Monaten können Kinder unterschiedliche Hautfarben wahrnehmen, im Alter von drei Jahren können Kinder nach Hautfarbe und Haarstruktur unterscheiden (vgl. Wagner 2017 C, S. 89).

⁴⁵¹ Vgl. Pejic 2017, S. 136.

⁴⁵² Vgl. Pejic 2017, S. 136 f.

⁴⁵³ Pejic 2017, S. 137.

Des Weiteren entsteht aufgrund wiederholter positiver Kontakterfahrungen über eine Assoziationsbildung die Zuschreibung angenehmer Eigenschaften.⁴⁵⁴ Bereits im Kindergartenalter können Kinder Diversitätsmerkmale wie Hautfarbe und Herkunft, Behinderung und körperliche Besonderheiten sowie den sozio-ökonomischen Status unterscheiden.⁴⁵⁵ Fehlt Kindern der direkte Kontakt zu bestimmten Gruppen, so folgen sie in der Regel den durch ihre Umwelt vorgelebten Verhaltensmustern, so dass Vorurteile nicht der Anlage des Menschen zuzuschreiben sind, sondern durch Lernprozesse in der Umwelt und eigene Erlebnisse entstehen.⁴⁵⁶ Hier sind Eltern, pädagogische Fachkräfte, Gleichaltrige, aber auch die Kindertageseinrichtung als Institution die zentralen Einflussfaktoren.⁴⁵⁷ Auch die Bewertung sozialer Vielfalt und die Klassifizierung in positive, erstrebenswerte und negative, abzulehnende Merkmale wird durch diese Personengruppen beeinflusst.⁴⁵⁸ Diese Unterscheidung impliziert auch, dass der einzelne Mensch die durch Geburtsort, Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe zugeschriebenen Kategorisierungen auch tatsächlich verkörpert.⁴⁵⁹

Die Vorstellung von Höherwertigkeit und Andersartigkeit der verschiedenen Kulturen basiert in den westlichen Ländern, auch in Deutschland, sehr stark auf den Werten der Mehrheitsgesellschaften. Die vom Grundgedanken der Verfassungen her konzipierte „Gleichheit der Lebens- und Entwicklungschancen“⁴⁶⁰ könnte hier in Frage zu stellen sein, da zwischen den Angehörigen verschiedener Kulturen in einer Gesellschaft elementare Ungleichheit konstruiert wird.⁴⁶¹

⁴⁵⁴ Vgl. Pejic 2017, S. 137 f.

⁴⁵⁵ Vgl. Wagner 2017 C, S. 89 ff.

⁴⁵⁶ Vgl. Pejic 2017, S. 137 f.

⁴⁵⁷ Vgl. Pejic 2017, S. 138 f.

⁴⁵⁸ Vgl. Wagner 2017 C, S. 87 f.

⁴⁵⁹ Vgl. Mahdavi 1995, S. 54 f.

⁴⁶⁰ Mahdavi 1995, S. 62.

⁴⁶¹ Vgl. Mahdavi 1995, S. 62.

2.4.2 Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen in Kindertageseinrichtungen

Ziel elementarpädagogischer Arbeit zur Reduktion von Vorurteilen sollten positive Erlebnisse im direkten Kontakt mit Menschen anderer Gruppenzugehörigkeiten sein, um so negativen Einstellungen und Ablehnungen vorzubeugen.⁴⁶² Auch wenn Vorurteile und Stereotype als resistent gelten, so können Informationen und Erfahrungen, die den bestehenden Vorurteilen und Stereotypen widersprechen, zu deren Abschwächung und Veränderung beitragen.⁴⁶³ In der Kindheit entwickelte Vorurteile, die nicht bewusst und offen artikuliert wurden, haben jedoch die Tendenz sich zu verstetigen und sind im späteren Entwicklungsverlauf nur schwer zu verändern.⁴⁶⁴ Besonders in der Altersspanne von fünf bis sieben Jahren sind Kinder sehr anfällig für die Ausprägung von Vorurteilen.⁴⁶⁵ In dieser Phase sind sich Kinder meist ihrer eigenen sozialen Gruppenzugehörigkeit bewusst. Ihr Agieren und ihre Einstellungen sind sehr emotional geprägt. Ihre kognitive Entwicklung reicht oft noch nicht für einen reflektierten Umgang mit Differenz und daraus resultierenden Bedrohungssituationen aus.⁴⁶⁶

Im Kindergartenalter beginnen Kinder, neben ethnischen auch nationale und kulturelle Zugehörigkeiten zu unterscheiden, was sie an unterschiedlichen Sprachen, Festen und Ritualen festmachen. Diese verwenden sie häufig in stereotyper Form, etwa bei Rollenspielen.⁴⁶⁷ Nach dem von Sarah Fenstermaker und Candace West begründeten Doing Difference-Ansatz werden Differenzkategorien durch soziale Prozesse

⁴⁶² Vgl. Pejic 2017, S. 138 f.; Raabe/Beelmann 2009, S. 129. Raabe und Beelmann gehen davon aus, dass begrenzte Kontaktmöglichkeiten zu Fremdgruppen Vorurteile verfestigen und zu negativen Einstellungen beitragen können.

⁴⁶³ Vgl. Degner et al. 2009, S. 84 ff.

⁴⁶⁴ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 114.

⁴⁶⁵ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 125.

⁴⁶⁶ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 125 f.

⁴⁶⁷ Vgl. Krause 2017, S. 129 ff.

erst hergestellt, so dass sich soziale Differenzierung und Zugehörigkeit erst im praktischen Tun, im sozialen Miteinander entwickeln.⁴⁶⁸ Fenstermaker und West verfolgen bei ihrem Ansatz das Ziel, die Wirkungsmechanismen von Ungleichheit nachzuvollziehen. „We should note that our interest here is not to separate gender, race, and class as social categories but to build a coherent argument for understanding how they work simultaneously.“⁴⁶⁹ So lassen sich in der Arbeit in Kindertageseinrichtungen in gezielten Interaktionen, die sich Differenzen bewusst machen, Ausgrenzungen vermeiden.

Da Diskriminierung durch eine Vielzahl von Merkmalen ausgelöst wird, die häufig auch in Kombination auftreten, sind diese in ihrer Gesamtheit zu betrachten und Diskriminierungsmechanismen breit zu bekämpfen.⁴⁷⁰ Allerdings muss es, trotz einer positiven Bewertung und einem hohen Verbundenheitsgefühl zur Eigengruppe, nicht zwangsläufig zu einer negativen Bewertung und folglich zur Diskriminierung der Fremdgruppe kommen.⁴⁷¹ Die Differenzierung in unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten muss allerdings noch kein alleiniges Indiz für soziale Diskriminierung sein.⁴⁷²

Das alltägliche Agieren von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen sollte sich entschieden gegen Vorurteile und Stereotype richten. So sollten die Ablehnung von Vorurteilen deutlich kommuniziert und negative Zuschreibungen sowie nicht erforderliche Kategorisierungen vermieden werden.⁴⁷³ Eine selbstwertfördernde Lernumgebung und ein an Gleichheitsüberzeugungen orientiertes Wertesystem können ebenso einen Beitrag zur Minimierung von Vorurteilen leisten.⁴⁷⁴

Im Umgang mit den unterschiedlichen Kategorisierungen ist eine tolerante Grundhaltung gefragt. Durch die Schaffung

⁴⁶⁸ Vgl. West/Fenstermaker 2002, S. 55 ff.

⁴⁶⁹ West/Fenstermaker 2002, S. 64.

⁴⁷⁰ Vgl. Wagner 2017 C, S. 88 f.

⁴⁷¹ Vgl. Mummendey et al. 2009, S. 47 f.

⁴⁷² Vgl. Mummendey et al. 2009, S. 49 f.

⁴⁷³ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 130 f.

⁴⁷⁴ Vgl. Raabe/Beelmann 2009, S. 129 ff.

eines neuen Kategoriensystems, das die Eigen- und die Fremdgruppe vereint, wird das Grundproblem lediglich verschoben.⁴⁷⁵ Lässt sich im begrenzten Rahmen einer Kindertageseinrichtung eine umfassende Kategorisierung noch leicht konstruieren, so wird es gesellschaftlich immer weitere Gruppierungen geben, die sich nicht unter das erweiterte Kategoriensystem subsumieren lassen. Als Lösungsstrategie beschreiben Amélie Mummendey, Thomas Kessler und Sabine Otten das Konzept der Toleranz gegenüber abweichenden Gruppen. In Anlehnung an Michael Walzer beschreiben sie fünf Möglichkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Gruppen:⁴⁷⁶

- Duldung der Differenz,
- passiv entspannte und wohlwollend gleichgültige Haltung gegenüber der Differenz,
- moralischer Stoizismus: Die Rechte anderer werden grundsätzlich anerkannt. Dies kann auch mit negativen Emotionen erfolgen (z. B. die Anerkennung der Meinungs- und Versammlungsfreiheit von Rechtsextremisten).
- Offenheit gegenüber dem Anderen: Hier finden von Neugier und Interesse geprägte Begegnungen statt.
- enthusiastische Bejahung von Differenz: Im Rahmen eines friedlichen Miteinanders leben auf Basis eines Liberalismus unterschiedliche Gruppen zusammen, denen Möglichkeiten zur freien Entfaltung geschaffen werden.

Vorurteile haben deutliche Auswirkungen auf das soziale Lernen von Kindern. Bei einer vermeintlich höherwertigen und privilegierten Einschätzung des eigenen sozialen Status gelingt es Kindern gut, ein positives Selbstbild aufzubauen. Aufgrund der Beurteilung der Minderwertigkeit der anderen werden aber das für Empathie notwendige Gefühl der Gemeinsamkeit und das Bewusstsein für Ungerechtigkeit nur schwer

⁴⁷⁵ Vgl. Mummendey et al. 2009, S. 49 f.

⁴⁷⁶ Vgl. Mummendey et al. 2009, S. 52 f.

entwickelt.⁴⁷⁷ Für jene von Diskriminierung und sozialer Ablehnung betroffenen Kinder ist es hingegen sehr schwer, ein positives Selbstbild aufzubauen, da sie den eigenen sozialen Status als minderwertig empfinden.⁴⁷⁸

Besonders betroffen von Rassismuserfahrungen in Kindertageseinrichtungen sind Kinder mit dunkler Hautfarbe.⁴⁷⁹ Die Hautfarbe bietet hier als unveränderliches, stets sichtbares Merkmal eine breite Projektionsfläche.⁴⁸⁰ Auch wenn dunkelhäutige Kinder in Bezug auf Kultur, Sprache und Lebensweise der Mehrheitsgesellschaft zuzuordnen sind, werden sie immer nach ihrer Herkunft gefragt und bekommen so ein Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit. Wird dies noch durch diskriminierende und rassistische Äußerungen verstärkt, entwickeln dunkelhäutige Kinder leicht das Empfinden, gesellschaftlich unerwünscht zu sein.⁴⁸¹ Hier ist in jedem Fall eine sensible, aber entschiedene Intervention durch die pädagogischen Fachkräfte erforderlich.

⁴⁷⁷ Vgl. Wagner 2017 C, S. 87 f.

⁴⁷⁸ Vgl. Wagner 2017 C, S. 87 f.

⁴⁷⁹ Vgl. Boldaz-Hahn 2017, S. 159 ff.

⁴⁸⁰ Vgl. Boldaz-Hahn 2017, S. 163 ff.

⁴⁸¹ Vgl. Boldaz-Hahn 2017, S. 163 ff.

3 Elementarpädagogische Handlungskonzepte im Kontext vielfaltssensibler Bildung und Erziehung im Elementarbereich

Im folgenden Kapitel werden die elementarpädagogischen Handlungskonzepte der Kindertageseinrichtungen, die im Rahmen der Interviewstudie besucht wurden, betrachtet. Im Fokus stehen die Möglichkeiten zur vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung im Rahmen des jeweiligen Handlungskonzepts. Die in Deutschland gängigen pädagogischen Handlungskonzepte für die Altersspanne der Drei- bis Sechsjährigen werden mit den an der Untersuchung beteiligten Kindertageseinrichtungen abgedeckt.⁴⁸² In Kapitel 4.6 wird zudem der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung nach dem Projekt KINDERWELTEN beschrieben, obwohl keine der befragten Kindertageseinrichtungen nach diesem Konzept arbeitet.

3.1 Der Situationsansatz

Der Situationsansatz wurde in der letzten Hälfte des 21. Jahrhunderts unter der Leitung von Jürgen Zimmer am Institut für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie in Berlin unter Beteiligung diverser Praktikerinnen und Praktiker entwickelt.⁴⁸³ Er gehört in Deutschland zu den am weitesten verbreiteten elementarpädagogischen Ansätzen und gilt als Grundlage zahlreicher Bildungs- und Orientierungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Bundesländer.⁴⁸⁴ Gesellschaftliche Ausgangslage bei der Entwicklung dieses Ansatzes waren traditionell-autoritäre Strukturen im Bildungswesen und in der familiären Erziehung, die durch

⁴⁸² Zu den Auswahlkriterien für die beteiligten Kindertageseinrichtungen siehe Kapitel 4.4. Entsprechend der Auswahl an kommunalen, kirchlichen und sonstigen gemeinnützigen Trägern sind Konzepte wie die Waldorfpädagogik, die Montessori-Pädagogik oder die Waldpädagogik nicht vertreten, da hier der gewünschte gesellschaftliche Querschnitt nicht zu erwarten ist. Da ein Schwerpunkt auf der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen lag, fällt auch die auf die Krippenarbeit hin ausgerichtete Pikler-Pädagogik weg.

⁴⁸³ Vgl. Schmitt 2020, S. 296.

⁴⁸⁴ Vgl. Schmitt 2020, S. 296.

die Studierendenproteste der 1968er Jahre massiv in die Kritik geraten waren, und politische Bemühungen zur Etablierung von umfassenderen Bildungsinhalten in der frühkindlichen Bildung.⁴⁸⁵ In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Umsetzung des Situationsansatzes kontinuierlich den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und somit der Lebenswelt der Kinder mit Themenbereichen wie Interkulturalität, ökonomische Regression oder Patchwork-Familien-Konstellationen angepasst.⁴⁸⁶

Im Fokus der pädagogischen Arbeit nach dem Situationsansatz stehen neben den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen der Kinder Autonomie, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, die Fähigkeit sich neue Sachverhalte anzueignen, die Förderung von sozialer Kompetenz und von Empathiefähigkeit.⁴⁸⁷ Damit vertritt der Situationsansatz nachdrücklich einen Bildungsanspruch.⁴⁸⁸ Jürgen Zimmer formuliert folgenden Qualifikationsanspruch für seinen Ansatz: „Zum ‚richtigen‘ und ‚wirksamen‘ Verhalten in der Welt gehört die Fähigkeit, in Situationen nicht nur zu bestehen, sondern sie auch zu gestalten.“⁴⁸⁹ Das Bild vom Lernen ist im Situationsansatz stark geprägt von Selbstbestimmung und der Eigeninitiative, zu entdecken und zu forschen.⁴⁹⁰ Die Lernprozesse sind hierbei sachbezogen⁴⁹¹ und erfolgen in sozialen Zusammenhängen.⁴⁹² Der Situationsansatz denkt Lernen stets von einer Realanforderung und einem darauf abgestimmten Problemlösungswissen her und verzichtet auf ideologisierende Anwendungen.⁴⁹³ Methodisch geht der Situationsansatz von vier Planungsschritten aus, die von einer Situationsauswahl und -analyse über eine Zielentscheidung hin zu einer methodischen Umsetzung führen, auf die eine Auswertung folgt.⁴⁹⁴

⁴⁸⁵ Vgl. Jaszus 2014, S. 425.

⁴⁸⁶ Vgl. Zimmer 2000, S. 98 f.

⁴⁸⁷ Vgl. Böhm 2012, S. 51 f.; Schmitt 2020, S. 296.

⁴⁸⁸ Vgl. Böhm 2012, S. 51 f.

⁴⁸⁹ Zimmer 2000, S. 95.

⁴⁹⁰ Vgl. Böhm 2012, S. 52 f.

⁴⁹¹ Z. B. Messen und Wiegen beim Kochen; vgl. Jaszus 2014, S. 426 f.

⁴⁹² Vgl. Böhm 2012, S. 53.

⁴⁹³ Vgl. Zimmer 2000, S. 96 f.

⁴⁹⁴ Vgl. Böhm 2012, S. 55 ff.

Das Aufgreifen sozialer und kultureller Diversität, die Anerkennung von Vielfalt und deren Begreifen als Chance für das gemeinschaftliche Leben sind Grundziele des Situationsansatzes. Die sozialen und kulturellen Lebenssituationen in den Familien und im Einzugsgebiet der Kindertageseinrichtung sind Basis hierfür.⁴⁹⁵ So wurde bereits Anfang der 1980er Jahre im Rahmen eines Modellversuchs ein Umgang mit Interkulturalität entwickelt, der sich vom Gedanken der Assimilation abwandte, die kulturelle Selbstbestimmung der Kinder respektierte und gezielt aufgriff.⁴⁹⁶ Das soziale Umfeld und die Lebenswelt der Kinder werden entsprechend berücksichtigt, die Kindertageseinrichtung öffnet sich in vielfältiger Weise dem Gemeinwesen, nutzt vielfältige Angebote wie Bibliotheken, Vereine oder Kirchengemeinden.⁴⁹⁷ Kinder sollen zu einer Auseinandersetzung „mit unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Erfahrungen, Herausforderungen und Fragen“⁴⁹⁸ angeregt werden, die sie zu einem Leben in einer pluralen Gesellschaft befähigt. Ebenso findet gezielt eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt.⁴⁹⁹ Damit lässt sich dieses Handlungskonzept ideal mit den Zielen des interkulturellen und interreligiösen Lernens verknüpfen.

Darüber hinaus spielt die Projektarbeit eine zentrale Rolle, so dass die Kinder ihre Themen und Fragestellungen einbringen können.⁵⁰⁰ Hierbei bleibt zu diskutieren, wie religiöse und kulturelle Themen bearbeitet werden können, wenn aufgrund einer monokulturellen und monoreligiösen Zusammensetzung der Kindergruppe nur wenige Erfahrungen und folglich Themenwünsche der Kinder und Eltern eingebracht werden.

⁴⁹⁵ Vgl. Schmitt 2020, S. 297 f.; Böhm 2012, S. 51 f.

⁴⁹⁶ Vgl. Fthenakis 2000, S. 123 f.

⁴⁹⁷ Vgl. Böhm 2012, S. 53 ff.

⁴⁹⁸ Schmitt 2020, S. 297.

⁴⁹⁹ Vgl. Schmitt 2020, S. 298.

⁵⁰⁰ Vgl. Schmitt 2020, S. 300.

3.2 Die offene Arbeit in der Kindertageseinrichtung

Das Konzept der offenen Arbeit geht auf die Bestrebungen nach Partizipation und Demokratisierung der 1960er und 1970er Jahre zurück.⁵⁰¹ Beeinflusst durch den gesellschaftlichen Wandel der damaligen Zeit überprüfte dieser Ansatz tradierte Bildungs- und Erziehungsvorstellungen.⁵⁰² Neben der Inspiration durch führende Reformpädagoginnen und -pädagogen, wie Montessori, Korczak, Fröbel oder Freinet, führten pädagogische Ansätze, wie der Situationsansatz, die Reggio-Pädagogik, Ansätze zur Bewegungsförderung und Konzepte zur Integration und Inklusion, zu einer stetigen Verbreiterung der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen.⁵⁰³

Zwei wesentliche Prinzipien der offenen Arbeit sind die Öffnung, die sich durch frei zugängliche Funktionsräume, die eigenständige Entscheidung des Kindes für gegebene Angebote oder die Einbeziehung von Kindern in behinderten Lebenssituationen ausdrückt, und die Offenheit in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte in der Interaktion mit den Kindern.⁵⁰⁴ Ein entscheidendes Merkmal der Öffnung ist die Öffnung in den Sozial- und Naturraum und das weitere Umfeld der Kindertageseinrichtung.⁵⁰⁵ Hier kann durch aktive Partizipation bei Prozessen im Stadtteil, durch das Einbeziehen von Personen im Umfeld der Kindertageseinrichtung oder von Eltern, die beispielsweise durch berufliche Fachkenntnisse neue Impulse einbringen, der Alltag durch weitere Beteiligte aktiv mitgestaltet werden.⁵⁰⁶ So lassen sich Kooperationen mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften oder Besuche in Sakralräumen in der Nähe der Kindertageseinrichtung in das Konzept der offenen Arbeit integrieren.

Der Anteil an offener Arbeit kann von Kindertageseinrichtung zu Kindertageseinrichtung stark variieren. Es finden sich unterschiedliche Formen der offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen: die

⁵⁰¹ Vgl. Schmitt 2020, S. 302.

⁵⁰² Vgl. Schmitt 2020, S. 302 f.

⁵⁰³ Vgl. Schmitt 2020, S. 303; Regel 2017, S. 5.

⁵⁰⁴ Vgl. Regel 2014, S. 320.

⁵⁰⁵ Vgl. Regel 2017, S. 8.

⁵⁰⁶ Vgl. Vorholz 2017, S. 17.

halboffene Arbeit, in der noch feste Gruppen bestehen, aber gruppenübergreifende Angebote durchgeführt werden; die Öffnung in bestimmten Zeitfenstern oder an festen Wochentagen oder die vollständige Öffnung, der eine Auflösung fester Gruppen und die Etablierung von Stamm- oder Bezugsgruppen vorausgeht.⁵⁰⁷ Häufig wird der Ansatz der offenen Arbeit durch weitere elementarpädagogische Konzepte, etwa den Situationsansatz oder die Reggio-Pädagogik, ergänzt.

Im Zentrum der offenen Arbeit stehen die Förderung der Selbstbestimmung, die Stärkung der Handlungskompetenzen und die Ermöglichung vielfältiger Freiheiten für die Kinder. Die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte verfolgt eine starke Kindzentrierung.⁵⁰⁸ Das Kind wird als „Subjekt seiner Entwicklung“⁵⁰⁹ betrachtet. Als Akteur seiner Umwelt gestaltet es diese aktiv und erwirbt durch sein eigenständiges Handeln Kompetenzen. Als Konstrukteur seiner Wirklichkeit adaptiert das Kind seine Weltsicht stetig und baut so Wissen auf.⁵¹⁰ Lernen findet in der offenen Arbeit nicht mehr produkt- und vermittlungsorientiert statt, sondern handlungsorientiert, ganzheitlich und nachhaltig.⁵¹¹

Die Prinzipien der offenen Arbeit lassen sich in zwölf zentralen Punkten zusammenfassen: menschliche Vielfalt durch Heterogenität in der Kindergruppe, eine wohlwollende Atmosphäre, Entscheidungsräume für die Kinder, Schaffung von Bewegungsräumen, eine vorbereitete Umgebung, eine Zeitstruktur für wiederkehrende Abläufe, Partizipation, Gemeinschaft, die Förderung von entwicklungsbenachteiligten Kindern, Arbeitsteilung im Team der pädagogischen Fachkräfte, erweiterte Formen der Zusammenarbeit und Konzepte der Handlungsforschung.⁵¹²

⁵⁰⁷ Vgl. Schmitt 2020, S. 304 ff.

⁵⁰⁸ Vgl. Schmitt 2020, S. 304 ff.; Regel 2014, S. 319.

⁵⁰⁹ Regel 2014, S. 319.

⁵¹⁰ Vgl. Regel 2017, S. 6.

⁵¹¹ Vgl. Regel 2017, S. 7; Vorholz 2017, S. 13.

⁵¹² Vgl. Regel 2014, S. 320 ff.

Durch die Gestaltung der Funktionsräume werden die Kinder zu diversen Beschäftigungen mit den dort vorzufinden Materialien angeregt.⁵¹³ Hier sind auch Funktionsräume mit religiösen und kulturellen Materialien denkbar, wobei diese in Kindertageseinrichtungen bislang kaum zu finden sind. Die Auswahl der Lernthemen orientiert sich an den aktuellen Themen und Interessen der Kinder, die konkrete Festlegung wird gemeinsam von den Kindern und einer pädagogischen Fachkraft getroffen.⁵¹⁴ Auch hier sind Themen aus dem religiösen und kulturellen Spektrum möglich, gezielt gefördert wird dies aber durch die Fachkräfte nicht. Denkbar ist aber, religiöse Konfliktthemen der Kinder, beispielsweise bei religiösen Speisevorschriften wie dem Schweinefleischverbot, zur Bearbeitung anzuregen.

3.3 Die Reggio-Pädagogik

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die Reggio-Pädagogik, die eher als Erziehungsphilosophie und weniger als Handlungskonzept verstanden werden möchte, in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia von Loris Malaguzzi entwickelt.⁵¹⁵ Lerntheoretisch ist die Reggio-Pädagogik dem Konstruktivismus zuzuordnen. Das Kind erforscht seine Umwelt aktiv durch Exploration in Auseinandersetzung mit anderen.⁵¹⁶ „Die Lernfreude, der Aufbau der eigenen Identität, die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit mit ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen sowie die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und Sozialkompetenz sind zentrale Ziele der Reggio-Pädagogik.“⁵¹⁷ Außerdem sind Kooperation und Gleichberechtigung auf Basis eines Wir-Gefühls essentiell.⁵¹⁸

⁵¹³ Vgl. Schmitt 2020, S. 304 ff. Übliche Funktionsräume sind etwa ein Bauraum, ein Verkleidungsraum, eine Lese- und Kuschelecke, ein Werkraum oder ein Bewegungs-/Toberaum.

⁵¹⁴ Vgl. Mienert 2017, S. 42 ff.

⁵¹⁵ Vgl. Schmitt 2020, S. 290; Küppers 2014, S. 379.

⁵¹⁶ Vgl. Schmitt 2020.

⁵¹⁷ Schmitt 2020, S. 292.

⁵¹⁸ Vgl. Schmitt 2020, S. 292.

„Der Mensch wird gesehen als Mitglied von kooperativen Gemeinschaften, wie Familie, Betrieb (bzw. Kita), Nachbarschaft, Stadtteil und Stadt.“⁵¹⁹ Im Rahmen seiner Identitätsentwicklung ist das Kind auf Auseinandersetzung und Kommunikation mit seiner Umwelt angewiesen, um so auch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu erlernen.⁵²⁰ Im Mittelpunkt stehen Dialog und Kommunikation, um so die verschiedenen Lebensbereiche der Kinder, also ihre Familie, ihre Kindertageseinrichtung und ihr weiteres Umfeld, zusammenzufügen.⁵²¹ So lassen sich auch Elemente der Familienkulturen sinnvoll in den Alltag in der Kindertageseinrichtung integrieren. Eine besondere Bedeutung fällt hier der Kooperation der Kinder mit Gleichaltrigen zu, welche die „subjektiven Weltbilder“⁵²² maßgeblich mitprägen.

Methodisch orientiert sich dieser Handlungsansatz an der Projektarbeit, wobei die Projektthemen aus der aktiven Umweltauseinandersetzung und aus konkreten Fragestellungen der Kinder entstehen. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen hier die Rolle von Begleiterinnen und Begleitern ein.⁵²³

Reggio-Einrichtungen zeichnen sich durch einen hohen Grad an Öffnung zum Sozialraum und zur lokalen Lebenswirklichkeit aus.⁵²⁴ Neben der Raumgestaltung innerhalb der Einrichtung, die fester Bestandteil des pädagogischen Konzepts ist, gehören auch öffentliche Gebäude, Plätze, Naturräume und Ähnliches „zum pädagogisch wirksamen Raum“.⁵²⁵ So gehören regelmäßige Erkundungsgänge zum Kennenlernen der Akteure im Umfeld zum festen Repertoire.⁵²⁶ Bildung und Erziehung in Reggio-Kindertageseinrichtungen verfolgen den Anspruch eines gemeinschaftlichen Interesses.⁵²⁷ Möglichst viele Menschen aus dem Umfeld der Einrichtung

⁵¹⁹ Knauf 2000, S. 187.

⁵²⁰ Vgl. Knauf 2000, S. 187 ff.

⁵²¹ Vgl. Brockschnieder 2012, S. 42.

⁵²² Schäfer/von der Beek 2013, S. 105.

⁵²³ Vgl. Schmitt 2020, S. 293 ff.; vgl. Brockschnieder 2012, S. 46 ff.

⁵²⁴ Vgl. Schmitt 2020, S. 294; Küppers 2014, S. 379.

⁵²⁵ Knauf 2000, S. 195.

⁵²⁶ Vgl. Jaszus 2014, S. 428.

⁵²⁷ Vgl. Brockschnieder 2012, S. 42.

sollten sich aktiv in die pädagogischen Prozesse einbringen können. Diese Prinzipien bieten ideale Anknüpfungspunkte, um ein interkulturelles und interreligiöses Begegnungslernen zu ermöglichen. Besuche in Sakralräumen und Treffen mit den dortigen Akteuren im Umfeld der Einrichtungen können problemlos integriert werden.

Auch die Eltern nehmen durch ein festes Kooperationssystem eine starke Position ein und sind beispielsweise Teil eines Leitungsgremiums.⁵²⁸ Allgemein gesteht die Reggio-Pädagogik den Eltern das Recht auf aktive Mitwirkung an den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen zu.⁵²⁹ Die Systeme Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern stehen in einem sehr engen Wechselverhältnis zueinander. Insbesondere der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien fällt eine zentrale Bedeutung zu.⁵³⁰ So ist auch gewährleistet, dass die jeweilige Familienkultur im Rahmen der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung adäquat gewürdigt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reggio-Pädagogik vielfältige Möglichkeiten bietet, interkulturelle und interreligiöse Diversität bei den Kindern und ihren Familien in der Kindertageseinrichtung aufzugreifen. Für ein interreligiöses und interkulturelles Begegnungslernen scheint sie prädestiniert.

3.4 Der Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“ / Early Excellence Centres

Die ersten Early Excellence Centres wurden Ende der 1990er Jahre in Großbritannien gegründet.⁵³¹ Die damalige von der Labour-Party geführte Regierung verfolgte das Ziel, insbesondere in Landesteilen mit hoher Arbeitslosigkeit den Kindern gute Bildungschancen zu er-

⁵²⁸ Vgl. Küppers 2014, S. 380.

⁵²⁹ Vgl. Brockschnieder 2012, S. 43.

⁵³⁰ Vgl. Lingenauber 2013, S. 161 ff.

⁵³¹ Vgl. Burdorf-Schulze/Müller 2004, S. 15 ff.; Kölsch-Bunsen 2011, S. 17 f.

möglichen, indem sie eine engere Verknüpfung zwischen institutioneller und familiärer Bildungs- und Erziehungsarbeit anstrebte.⁵³² Die Early Excellence Centres verstehen sich als Servicezentren für die ganze Familie, die möglichst niedrige Zugangsschwellen für die Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitsberatung und bei Angeboten der Frühförderung und Weiterbildung vorhalten.⁵³³ Den Kindern sollen hier bestmögliche Bildungserfahrungen angeboten werden, die auch für die Eltern verständlich sind.⁵³⁴ Darüber hinaus sollen sich auch die Familien untereinander durch gemeinsame Freizeitaktivitäten näher kommen.⁵³⁵

Die Basis für die pädagogische Arbeit in Early Excellence Centres bilden sechs Bausteine, die jedem Kind eine exzellente Entwicklung ermöglichen möchten: Eltern als Experten ihrer Kinder anerkennen, Gemeinwesen orientiert arbeiten, demokratische Teilhabe praktizieren, Vielfalt als Gewinn betrachten und einen hohen Anspruch an die pädagogische Qualität der Arbeit verfolgen.⁵³⁶ „Ausnahmslos jedem Kind – mit oder ohne Behinderung, mit oder ohne Migrationshintergrund, aus Familien in Armutslagen, aus gut situierten Familien, aus bildungsinteressierten oder bildungsfernen Familien, aus Eineltern-, Klein- oder Patchworkfamilien – muss in Bildungsprozessen ermöglicht werden, sich bestmöglich, also exzellent, zu entwickeln.“⁵³⁷ Mit diesem Grundsatz bieten die Early Excellence Centres eine hervorragende Basis für einen vielfaltssensiblen Umgang mit jeglicher Form von Diversität. Besondere Aufmerksamkeit richtet der Early Excellence Ansatz jedoch auf Familien mit Risikofaktoren für eine Bildungsbenachteiligung der Kinder, die sich primär durch einen Migrationshintergrund, einen niedrigen sozioökonomischen Status und eine geringe formale Bildung der Eltern ausdrücken.⁵³⁸ Die Beziehung zwischen pädagogischen

⁵³² Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 17 ff.

⁵³³ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 16 ff.; Schnabel 2011, S. 111 ff.

⁵³⁴ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 16 ff.

⁵³⁵ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 16 f.

⁵³⁶ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 17.

⁵³⁷ Kölsch-Bunsen 2011, S. 17.

⁵³⁸ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 32 f.

Fachkräften und Eltern ist idealerweise von wechselseitigem Vertrauen, Respekt und durch eine Gleichberechtigung im Austausch über Entwicklungsprozesse der Kinder sowie in Entscheidungsprozessen geprägt.⁵³⁹ Durch die enge Kooperation mit den Eltern erleben auch die Kinder, dass ihre jeweilige Kultur im familiären Umfeld mit ihren spezifischen Werten von Seiten der Einrichtung angenommen wird. Ein sensibler Umgang mit kultureller Vielfalt wird spürbar.⁵⁴⁰

Zur Förderung der Bildungsprozesse nimmt die pädagogische Fachkraft jedes Kind mit seiner individuellen Lebenssituation und seinem Handeln ressourcenorientiert wahr, stärkt sein Explorationsverhalten und bietet ihm Lernimpulse.⁵⁴¹ Wohlbefinden und Engagiertheit der Kinder gelten als grundlegend für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen.⁵⁴² Der pädagogischen Fachkraft fällt durch die Planung, die Beobachtungen und die Analyse der Bildungsangebote, die stets partnerschaftlich, gemeinsam mit den Kindern erfolgen, eine zentrale Rolle zu.⁵⁴³ Für die Beobachtung werden hierbei spezielle Beobachtungsinstrumente eingesetzt.⁵⁴⁴ Bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und pädagogischen Arbeit sollen die Fachkräfte die Themen und Interessen der Kinder einbeziehen.⁵⁴⁵ So ist es problemlos möglich, Fragestellungen der Kinder aus dem kulturellen und religiösen Spektrum aufzugreifen und hierzu Projekte anzuregen. Eine gezielte Verankerung von religiösen und kulturellen Bildungsinhalten sieht der Early Excellence Ansatz nicht vor, aber das Konzept bietet gute Möglichkeiten, diese je nach Interessenslage der Kinder aufzugreifen.

⁵³⁹ Vgl. Schönberger 2011, S. 73 f.; Burdorf-Schulze/Müller 2004, S. 15 ff.; Wilke 2004, S. 53 ff.

⁵⁴⁰ Vgl. Schönberger 2011, S. 74 f.

⁵⁴¹ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 19 ff.

⁵⁴² Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 23 ff.; Wilke 2004, S. 57 ff.

⁵⁴³ Vgl. Kölsch-Bunsen 2011, S. 27 f.; Schnabel 2011, S. 110.

⁵⁴⁴ Vgl. Schnabel 2011, S. 111; Schönberger 2011, S. 72 f.

⁵⁴⁵ Vgl. Hebenstreit-Müller/Ziegler 2015, S. 88 ff.

3.5 Das Infans-Konzept – Einstein in der Kita

Das Infans-Konzept wurde Ende der 1990er Jahre unter Leitung von Beate Andres und Hans-Joachim Laewen vom Institut für angewandte Sozialisationsforschung / Frühe Kindheit in Berlin entwickelt und stellt weniger ein pädagogisches Handlungskonzept, sondern in erster Linie ein methodisches Konzept dar.⁵⁴⁶ Grundintention war, durch eine länderübergreifende Handreichung die pädagogischen Fachkräfte bei der Umsetzung der damals neuen Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen zu unterstützen und so zu einer Qualitätsverbesserung in der frühkindlichen Bildung beizutragen.⁵⁴⁷ Im Fokus der Konzeption stand die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen „von einer Betreuungseinrichtung mit Bildungsauftrag hin zu einer Bildungseinrichtung mit Betreuungsauftrag“.⁵⁴⁸ Das gestartete Modellprojekt wurde in Baden-Württemberg und Brandenburg erprobt.⁵⁴⁹ An diesem Pilotprojekt waren auch die kommunalen Kindertageseinrichtungen in Stuttgart beteiligt, die bis heute – mit Ergänzung um das Konzept „Einstein in der Kita“ – nach dem Infans-Konzept arbeiten. So lässt sich auch der relativ hohe Anteil an Einrichtungen, die nach Infans arbeiten, in der Studie erklären.

Infans ist als Rahmenkonzept zu verstehen, in das fach- oder gegenstandsspezifische Elemente anderer elementarpädagogischer Konzepte integriert werden können. So lassen sich beispielsweise das Anti-Bias-Programm oder spezielle Sprachförderprogramme in die Module einbauen.⁵⁵⁰ Inhaltlicher Schwerpunkt der Module sind die Entwicklung von Erziehungs- und Handlungszielen sowie die Beobachtung und Dokumentation der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder.⁵⁵¹ In Bezug auf die Festlegung der Ziele betonen Andres und Laewen die Bedeutung der Interessen der Kinder, obwohl es auch die Zumutung von Themen zu berücksichtigen

⁵⁴⁶ Vgl. Jaszus et al. 2014, S. 437 ff.

⁵⁴⁷ Vgl. Jaszus et al. 2014, S. 437 ff.

⁵⁴⁸ Andres/Laewen 2007, S. 13.

⁵⁴⁹ Vgl. Andres/Laewen 2007, S. 15; Jaszus et al. 2014, S. 438.

⁵⁵⁰ Vgl. Andres/Laewen 2007, S. 11.

⁵⁵¹ Vgl. Andres/Laewen 2007, S. 20 f.

gilt.⁵⁵² So lassen sich Themen der Kinder aus dem Erleben religiöser und kultureller Vielfalt gut einbeziehen.

Das Konzept „Einstein in der Kita“ wurde gemeinsam mit dem Modellprojekt zum Infans-Konzept für Stuttgarter Kindertageseinrichtungen entwickelt.⁵⁵³ In Anlehnung an die Überzeugung Albert Einsteins von kindlicher Neugier und vom Forschergeist stellt das Konzept kindliche Interessen und Energien in den Mittelpunkt der Lernprozesse. Die wesentliche Ergänzung zum Infans-Konzept liegt in einer Fokussierung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien und dem Bestreben, diese respektvoll und offen anzunehmen und so deren Bildungschancen zu verbessern.

3.6 Vorurteilsbewusste Erziehung nach dem Projekt KINDERWELTEN / Anti-Bias-Pädagogik

Das Projekt KINDERWELTEN wurde Anfang der 2000er Jahre in Kooperation zwischen dem Berliner Bezirksamt Friedrichshain-Kreuzberg, der niederländischen Bernhard Leer Foundation und dem Institut für den Situationsansatz an der Freien Universität Berlin gestartet. Das Projekt KINDERWELTEN verfolgt das Ziel, die interkulturelle Praxis in Kindertageseinrichtungen nach dem Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[©] weiterzuentwickeln.⁵⁵⁴ Da dieser Ansatz ein neuer und wenig verbreiteter Ansatz ist, konnte keine nach diesem Ansatz arbeitende Kindertageseinrichtung für das Forschungsprojekt gefunden werden.

Das Projekt KINDERWELTEN setzt bei alltäglichen Hänseleien, Spott, bei Ablehnung und Ausgrenzung im Kindertageseinrichtungsalltag an, die es den Beteiligten bewusst zu machen gilt.⁵⁵⁵ Häufig stehen hinter ausgrenzenden Haltungen gesellschaftliche Bewertungen und Unterscheidungsmechanismen, etwa die Differenzierung nach Geschlecht, ethnischer Herkunft, Religionszugehörigkeit, Sprache, sexueller Orientierung oder auch die soziale

⁵⁵² Vgl. Andres/Laewen 2007, S. 25 f.

⁵⁵³ Vgl. Einstein Kitas: URL: <https://einsteinstuttgart.de/> abgerufen am 03.05.2021.

⁵⁵⁴ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 161.

⁵⁵⁵ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 15 ff.

Schicht.⁵⁵⁶ Fühlen sich Kinder aufgrund solcher Merkmale abgewertet, führt dies häufig zu einem verunsicherten und gehemmten Agieren der Kinder. Sie können somit von den Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Kindertageseinrichtung weniger profitieren und werden in der Folge in ihren Bildungsprozessen begrenzt.⁵⁵⁷ Gegen diese Behinderung von Bildungsprozessen arbeiten die Fachkräfte im Projekt KINDERWELTEN gezielt an, indem sie das Verhalten der Kinder nicht als defizitär interpretieren, sondern die Kinder in einer sensiblen Interaktion stärken und unterstützen. So thematisieren die Fachkräfte die Vielfalt der Familienkulturen und machen sie in den Kindertageseinrichtungen sichtbar.⁵⁵⁸ Das Projekt KINDERWELTEN hat sich die vier Ziele des Ansatzes zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung zu eigen gemacht.⁵⁵⁹ Zentrales Anliegen des Ansatzes ist es, das Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte für Vorurteile, Stereotypen und Einseitigkeiten zu schärfen, aber auch Dominanz- und Marginalisierungsprozesse bewusst wahrzunehmen.⁵⁶⁰ Grundlage hierfür ist ein hohes Maß an Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte, die sich ihrer Bezugsgruppenzugehörigkeit bewusst sind. Die Fachkräfte sollten mit den Familien über deren unterschiedliche Vorstellungen von Bildung und Erziehung sprechen, Vorurteile in ihrem Berufsfeld kritisch reflektieren und Diskriminierung aktiv begegnen.⁵⁶¹ Das Handbuch für das Projekt KINDERWELTEN sieht vier Handlungsfelder vor, in denen eine vorurteilsbewusste Gestaltung durch die Fachkräfte erfolgen sollte: in „der Lernumgebung, der Interaktion mit Kindern, der Zusammenarbeit mit Eltern und der Zusammenarbeit im Team“.⁵⁶² Das praktische Vorgehen im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN folgt in Anlehnung an die Planungsschritte des Situationsansatzes.⁵⁶³

⁵⁵⁶ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 15 ff.

⁵⁵⁷ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 15 ff.

⁵⁵⁸ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 15 ff.

⁵⁵⁹ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 19; Kapitel 1.2.3 dieser Arbeit.

⁵⁶⁰ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 17 ff.

⁵⁶¹ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 22 ff.

⁵⁶² Wagner 2017 B, S. 33.

⁵⁶³ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 24 ff.; zum Situationsansatz siehe Kapitel 4.1.

Neben diesen Grundlagen für vorurteilsbewusstes Agieren im Kontext von Kindertageseinrichtungen liefert das Projekt KINDERWELTEN auch konkrete Anregungen für die praktische Arbeit:

- **Persona Dolls:**

Persona Dolls sind zunächst nackte Puppen, die durch eine pädagogische Fachkraft mit einem Gesicht gestaltet werden, ebenso bekommen sie „ein Geschlecht, eine Haut- und eine Haarfarbe, Kleidung, einen Namen, Eltern und vielleicht auch Geschwister, auf jeden Fall aber Freunde“⁵⁶⁴ und werden so zu Persönlichkeiten mit individuellen Besonderheiten, einer eigenen Herkunft und Familienkultur, wodurch sie Vielfalt repräsentieren.⁵⁶⁵ Bei ihren Besuchen in der Kindertageseinrichtung sitzt die Persona Doll meist auf dem Schoß der Fachkraft, die als Mund der Puppe fungiert und den Kindern erzählt, was die Puppe ihr leise berichtet hat.⁵⁶⁶ Methodisch bietet der Einsatz von Persona Dolls neben der Repräsentanz von Vielfalt sehr gute Möglichkeiten Vorurteile, Stereotype, Situationen von Hänseleien, Kränkungen oder Ausgrenzungen zu thematisieren, ohne hierbei betroffene Kinder bloßzustellen oder anzugreifen.⁵⁶⁷

- **Die Familienwand:**

Um sich in einer Kindertageseinrichtung wohlfühlen zu können, sind für die Kinder eine Identifikation mit ihrer Gruppe bzw. der Einrichtung und das Empfinden dort wahrgenommen zu werden essenziell.⁵⁶⁸ Die Auswahl der Spielmaterialien, die Raumgestaltung und die Einrichtung orientieren sich meist stark an der Mehrheitskultur.⁵⁶⁹ Das Einrichten einer sogenannten „Familienwand“ kann auch Kindern, die nicht der Mehrheitskultur angehören, Identifikationsmöglichkeit innerhalb ihrer Umgebung in

⁵⁶⁴ Wagner et al. 2006, S. 149.

⁵⁶⁵ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 149 ff.

⁵⁶⁶ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 149 ff.

⁵⁶⁷ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 149 ff.

⁵⁶⁸ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 151 ff.

⁵⁶⁹ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 151 ff.

der Kindertageseinrichtung bieten.⁵⁷⁰ Für alle Kinder gut sichtbar, werden an der Familienwand von jedem Kind Fotos aus seinem häuslichen Umfeld aufgehängt und zeigen so die Kinder selbst, ihre Familien, weitere Bezugspersonen, ihre häusliche Umgebungen, wie etwa ihre Lieblingsspielzeuge, ihre Kuscheltiere und alles, was dem Kind wichtig ist.⁵⁷¹ So können Kinder und pädagogische Fachkräfte beim Betrachten der Familienwand Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Familien erörtern.

- Die Bücherauswahl und das Aufgreifen von Sprachenvielfalt: Das Team des Projekts KINDERWELTEN vertritt die Ansicht, dass Kinderbücher häufig recht einseitige, stereotype und auch diskriminierende Darstellungen aufweisen.⁵⁷² So wurde im Rahmen des Projekts KINDERWELTEN eine Auswahl an Büchern zusammengestellt, welche „die Vielfalt menschlicher Lebensverhältnisse zeigen und damit den Respekt vor dieser Vielfalt fördern“.⁵⁷³ Besonders im Fokus stehen hier auch Bücher, in denen mehrere Sprachen und Schriftarten vorkommen.⁵⁷⁴ Die Familiensprachen der Kinder werden innerhalb des Projekts auch sonst immer wieder sichtbar, etwa durch mehrsprachige Vorleseaktionen gemeinsam mit den Eltern.⁵⁷⁵

⁵⁷⁰ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 151 ff.

⁵⁷¹ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 151 ff.

⁵⁷² Vgl. Wagner et al. 2006, S. 154 ff.

⁵⁷³ Wagner et al. 2006, S. 155.

⁵⁷⁴ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 154 ff.

⁵⁷⁵ Vgl. Wagner et al. 2006, S. 154 ff.

4 Empirische Studie in Kindertageseinrichtungen in Berlin, Frankfurt, Mannheim und Stuttgart

4.1 Forschungsdesign

Das vorliegende Forschungsvorhaben tangiert mehrere fachwissenschaftliche Bereiche. Erkenntnisse zum Umgang mit religiöser und kultureller Diversität in der Elementarpädagogik, die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Erkenntnisse über Vorurteile und Stereotypen bei Kindern bilden die Grundlage. Diese Fachdisziplinen prägen die Forschungsarbeit, die das Ziel verfolgt, eine Innenperspektive auf Kindertageseinrichtungen einzunehmen. Daher erscheint ein qualitatives Forschungsdesign als geeignet, das die Sichtweise pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in den Mittelpunkt stellt. So wurden im Rahmen einer Interviewstudie pädagogische Fachkräfte zu ihren Erfahrungen mit kultureller und religiöser Diversität in ihren Kindertageseinrichtungen befragt. Dieses Datenmaterial wird nach einem systematischen, regel- und theoriegeleiteten Vorgehen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.⁵⁷⁶

4.2 Forschungsfrage

Die Gesellschaft in Deutschland entwickelte sich in den vergangenen Jahren zunehmend multireligiöse. So ordnen sich weit über 60 Prozent der Bevölkerung dem Christentum zu, knapp 3,5 Prozent der Menschen in Deutschland gehören dem Islam an.⁵⁷⁷ In den Kindertageseinrichtungen liegt der Anteil an muslimischen Kindern sogar bei rund 13 Prozent.⁵⁷⁸ Ebenso ist der Anteil an nicht-religiösen Menschen entsprechend gestiegen. Diese Ausgangslage stellt eine

⁵⁷⁶ Vgl. Mayring 2015, S. 13.

⁵⁷⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung BPB (2020): Religion. Eurobarometer-Umfrage, Angaben in Prozent der Bevölkerung, Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2018, URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2021.

⁵⁷⁸ Vgl. Schweitzer 2014, S. 162

veränderte Situation für die Kindertageseinrichtungen in Deutschland dar. Hier treffen Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und kultureller Herkunft aufeinander, was erweiterte Anforderungen an die pädagogischen Konzepte der Kindertageseinrichtungen im Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt stellt. Verschiedene elementarpädagogische Ansätze für den Umgang mit dieser Vielfalt in Kindertageseinrichtungen wurden bereits auf nationaler und internationaler Ebene entwickelt.

An diesem Punkt knüpft die Forschungsfrage dieser Arbeit an:

Wie kann eine vielfaltssensible Bildung und Erziehung dazu beitragen, Vorurteilen bei Kindergartenkindern entgegenzuwirken und religiöse sowie kulturelle Diversität als Chance erlebbar zu machen?

Durch die Bearbeitung dieser Forschungsfrage soll analysiert werden, wie bei Kindern eine Grundhaltung gefördert werden kann, die religiöse und kulturelle Diversitäten wertschätzt und Diskriminierung abbaut. Vielfaltssensible Bildung und Erziehung sind von Toleranz, Offenheit und Empathie gegenüber Fremdem geprägt.

Die meisten Kinder kommen mit Eintritt in eine Kindertageseinrichtung erstmalig in intensiven Kontakt mit anderen Kulturen und Religionen. Man könnte davon ausgehen, dass Kinder dieser Vielfalt zunächst offen begegnen. Allerdings erleben die Kinder schnell, dass in ihrer Kindertageseinrichtung eine dominante Kultur und Religion vorherrschen. Kinder, deren Familienkultur einen hohen Grad an Übereinstimmungen mit der institutionellen Kultur aufweist, profitieren dadurch intensiver von den Bildungsangeboten. Um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu bieten, müsste folglich die empfundene Hierarchisierung zwischen verschiedenen Kulturen und Religionen abgebaut werden.⁵⁷⁹

Bewusst betrachtet diese Arbeit sowohl die religiöse als auch die kulturelle Diversität. Das Verhältnis von Religion und Kultur ist in unserem Alltag in vielen Bereichen nicht klar abgrenzbar. Um in Bildungsprozessen keine gesellschaftlichen Bereiche auszuklammern, ist es sinnvoll, Religion und Kultur gemeinsam in den Blick zu

⁵⁷⁹ Siehe Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit.

nehmen. Da die vorliegende Arbeit zudem die Perspektive auf Religion und Kultur von Kindern im Kindergartenalter untersucht, ist eine klare Unterscheidung fast unmöglich. In den Sozialwissenschaften werden bei Definitionen von Kultur einerseits deren symbolische Seite, andererseits deren Orientierungsfunktion beschrieben.⁵⁸⁰ Da für Kindergartenkinder Werte und Normen primär an ihre jeweiligen Lebensräume und deren Akteure geknüpft sind, stellen sie kaum übergreifende Bezüge zu ihrer eigenen Kultur oder anderen Kulturen her. Für Kinder ist Kultur sehr eng mit ethnischer und nationaler Herkunft verknüpft.⁵⁸¹ Kinder gehen hier sehr unspezifisch vor und verwenden Bezeichnungen für ethnische Herkunft, Nationalität und Religionszugehörigkeit häufig synonym. Dabei greifen sie zumeist die Kategorisierungskonzepte ihres Umfeldes auf.⁵⁸² In vielen Alltagsbereichen erleben die Kinder eine Vermischung religiöser Feste mit kulturellen Bräuchen, beispielsweise bei der Figur des Osterhasen. Die Wahrnehmung der Kinder ist vergleichbar mit der Auffassung des Theologen Paul Tillich, der eine untrennbare Einheit von Religion und Kultur annimmt,⁵⁸³ indem er Religion als für den Menschen existenziell betrachtet, die sich in Kultur ausdrückt.

In pädagogischen Arbeitskontexten erscheint eine Distanzierung der Fachkräfte zu religionspädagogischen Fragestellungen der Kinder und Jugendlichen kaum möglich.⁵⁸⁴ Durch die im Alltag aufgeworfenen Fragen ist ein religiöser Weltbezug gleichermaßen notwendig, wie beispielsweise ein naturwissenschaftlicher, sprachlicher oder sozialer Weltbezug.⁵⁸⁵ Übertragen auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass sich die pädagogischen Fachkräfte religiösen Fragestellungen der Kinder stellen müssen.

⁵⁸⁰ Vgl. Auernheimer 2012, S. 76 ff.

⁵⁸¹ Vgl. Wagner 2013, S. 129 ff.

⁵⁸² Vgl. Edelbrock et al. 2010.

⁵⁸³ Vgl. Schwartz 2007, S. 63 ff.

⁵⁸⁴ Vgl. Lechner 2004.

⁵⁸⁵ Baumert stellt in der Diskussion der Ergebnisse der Pisa-Studie 2000 eine Grundstruktur der Allgemeinbildung vor, in der er Religion und Philosophie fest verankert und als Basis zur Problemdiskussion konstitutiver Rationalität (z. B. Grundfragen: Wozu bin ich da?) beschreibt (vgl. Baumert 2004).

Fundamentalanthropologische Fragen der Kinder lassen sich nur schwer aus naturwissenschaftlicher Perspektive beantworten.

4.3 Forschungsmethode Leitfadenterview

Zur Erhebung der Daten wurde die Methode des Leitfadenterviews ausgewählt. Der Fragenkatalog enthält offene Fragen und hat somit den interviewten Fachkräften die Möglichkeit zu individuellen Antworten geboten. Zudem war es so möglich, weitere Gesichtspunkte, die inhaltlich bei der Erstellung des Interviewleitfadens noch nicht berücksichtigt worden waren, einfließen zu lassen.

Die inhaltliche Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte auf Basis des aktuellen Forschungsstandes, der in Verbindung mit den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen über kulturelle und religiöse Diversität, über sozial-emotionale und religiöse Entwicklung von Kindern und elementarpädagogische Handlungskonzepte erste offene Themen in Bezug auf die Forschungsfrage aufwirft. Hier stehen die Vorurteile und Stereotype von Kindern in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität im Zentrum. Die Vorurteilsforschung belegt, dass Kinder mit Vorurteilen behaftet sind. Um diesem Umstand in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität entgegenwirken zu können, ist das Auftreten dieser Vorurteile in Kindertageseinrichtungen von zentralem Interesse.

Maßgeblichen Einfluss auf die Themenbereiche des Interviewleitfadens nahm darüber hinaus eine Kindertageseinrichtung in Rheinland-Pfalz, die sehr intensiv zum Thema kulturelle Diversität arbeitet. Eine speziell in interkultureller Pädagogik fortgebildete Fachkraft bot hier, ausgehend von einer teilnehmenden Beobachtung, einen intensiven Einblick in die Themenbereiche, die ihrer Meinung nach im Umgang mit kultureller und religiöser Diversität zentral sind. Aufgrund jahrelanger Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld benannte sie Schlüsselsituationen, etwa die Bedeutung der Alltagspräsenz kultureller und religiöser Diversität. Da die pädagogischen Fachkräfte auf Alltagssituationen, etwa die Diskussion der Kinder über religiöse Speisevorschriften während des gemeinsamen Frühstücks, nur bedingt Einfluss nehmen können, besteht hier

eine besondere Anfälligkeit für die Verfestigung von Vorurteilen, was besondere Anforderungen an die Vielfaltssensibilität stellt.

In den ausgewählten Einrichtungen wurde jeweils eine pädagogische Fachkraft interviewt. Die Fragestellungen orientierten sich eng am Arbeitsalltag der Fachkräfte. Da hier ein spezifisches Rollenwissen aufgrund der beruflichen Qualifikation vorhanden ist, alle Interviewpartnerinnen und -partner über entsprechendes Betriebs-, Deutungs- und Kontextwissen verfügen, sind die Interviews als Experteninterviews einzustufen.⁵⁸⁶ Alle Fachkräfte können auf einschlägige Erfahrungen im Zusammenhang mit kultureller und religiöser Diversität zurückgreifen. Die Interviews erfolgten als offene Leitfadeninterviews, wobei sich die Leitfragen eng an die Forschungsfrage anschließen.

Vor dem Start der Interviews und den Tonaufnahmen wurden die Fachkräfte zu einem allgemeinen Gespräch animiert, um Kontakt zur Gesprächspartnerin aufzubauen. Als hilfreiche Gesprächsthemen erwiesen sich hier bauliche Besonderheiten in den jeweiligen Einrichtungen, die Thematisierung von Infoaushängen oder regionale Bezüge, wie etwa der jeweilige Stadtteil.

Zu Beginn der Interviews sollte zunächst die aktuelle Situation in der jeweiligen Kindertageseinrichtung beschrieben werden. Diese Einstiegsfrage diente zum einen dazu, den Fachkräften einen niederschweligen Einstieg in die Interviews zu bieten, andererseits sollten dadurch Erkenntnisse gewonnen werden, ob kulturelle und religiöse Diversität bereits als relevante Themen benannt werden. Im weiteren Verlauf wurden die Interviewten sowohl zur Herkunft der Kinder in Bezug auf deren Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit als auch zur Herkunft der Fachkräfte befragt. Diese Fragen sollten eine erste Einschätzung der Präsenz von kultureller und religiöser Diversität in den Einrichtungen vermitteln. Davon ausgehend, standen die Alltagspräsenz und das persönliche Erleben dieser Diversität durch die Fachkräfte im Fokus.

⁵⁸⁶ Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 118 f.

Im Hauptteil des Interviewleitfadens wurden die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtungen und die Vielfaltssensibilität thematisiert. In einem weiteren Frageblock machten die interviewten Fachkräfte Angaben zu den jeweiligen pädagogischen Handlungskonzepten ihrer Einrichtungen, auch zur Berücksichtigung kultureller und religiöser Diversität darin. Dieser Frageblock sollte Aufschluss darüber geben, welchen Einfluss die pädagogischen Handlungskonzepte auf den Umgang mit kultureller und religiöser Diversität ausüben.

Im nächsten Frageblock stand die kulturelle und religiöse Diversität im Zentrum. Die Fachkräfte wurden gebeten, zur Präsenz kultureller und religiöser Themen im Alltag und zu speziellen religionspädagogischen Angeboten Angaben zu machen. In diesem Kontext wurde ebenfalls nach den Initiativen für kulturelle und religiöse Bildungsthemen gefragt, beispielsweise ob diese durch das jeweilige Team, die Kinder, die Eltern oder den Träger eingebracht werden. Diese Fragen sollten Erkenntnisse über den Umgang mit kulturellen und religiösen Themen innerhalb der Kindertageseinrichtung liefern und Aufschluss darüber geben, in welcher Form religionspädagogische Angebote in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden.

Die nächsten Fragen beschäftigten sich mit Vorurteilen und Konflikten bezüglich kultureller und religiöser Themen. Hier wurden die Fachkräfte nach konkreten Situationen befragt, in denen sich Vorurteile in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität zeigen, aber auch um weitere Angaben zu Konflikten in diesem Themenbereich gebeten. Hierdurch sollten Informationen über die konkrete Art von Vorurteilen, Stereotypen und Konflikten gewonnen werden. Ergänzend hierzu wurden die Fachkräfte nach Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Kulturen und Religionen befragt.

Zur Einschätzung des Beitrags einer vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung zum positiven Erleben der Kinder von kultureller und religiöser Diversität und somit zur Konkretisierung des Themenkomplexes in Bezug auf die zu Grunde liegende Forschungsfrage, wurde Vielfaltssensibilität bei den vorformulierten Leitfragen explizit

herausgestellt. Die Interviewten sollten hier neben einer allgemeinen Einschätzung zur vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung in ihren Einrichtungen anhand eines vorgegebenen Fallbeispiels ihren Umgang mit Diskriminierungssituationen darlegen. Abschließend wurden die Fachkräfte zu einem Statement zum Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen gebeten.

Am Ende des Interviews wurde den Fachkräften jeweils die Möglichkeit gegeben, eigene Gedanken zum Thema zu äußern.

Leitfadeninterview Fachkräfte:

Themenbereich	Leitfragen
Religiöse und kulturelle Herkunft	<ul style="list-style-type: none"> • Was beschäftigt Sie aktuell in Ihrer Arbeit besonders? • Wie setzt sich die Herkunft der Kinder in Ihrer Einrichtung zusammen in Bezug auf Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit? • Wie sieht die Zusammensetzung beim Erzieher-Team aus? • Sind die verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründe der Kinder und des Teams im KITA-Alltag präsent? Wie? • Wie erleben Sie persönlich die gemischte Zusammensetzung in Ihrer Einrichtung?
Pädagogische Arbeit / Vielfaltssensible Bildung	<p><u>Pädagogisches Konzept:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten Sie in Ihrer KITA nach einem besonderen pädagogischen Konzept? • Wo zeigt sich dieses Konzept im KITA-Alltag? • Findet religiöse und kulturelle Vielfalt in dem Konzept Berücksichtigung? <p><u>Religion / Kultur:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wo in Ihrer Einrichtung zeigen sich kulturelle und religiöse Themen? Wie zeigt sich hier die religiöse und kulturelle Vielfalt?

	<ul style="list-style-type: none"> • Welche kulturellen und religiösen Themen initiiert das Team der KITA? Welche Themen werden auf andere Art, beispielsweise durch Kinder oder Eltern, eingebracht? • Nehmen Sie bei den Kindern und/oder deren Eltern Vorurteile gegenüber anderen Religionen und Kulturen wahr? • Gibt es im KITA-Alltag Konflikte oder Meinungsverschiedenheiten bezgl. kultureller Herkunft und/oder Religionszugehörigkeit? <u>Event. als Ergänzung:</u> Haben Sie schon einmal Streitigkeiten rund um kulturelle und religiöse Themen erlebt? • Erleben Sie Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Religionen und Kulturen in Ihrer Kita? • <u>Wenn ja:</u> Können Sie einige dieser Gemeinsamkeiten benennen? <p><u>Vielfaltssensible Bildung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei vielfaltssensibler Bildung ist es sehr wichtig, mit Verschiedenheit respektvoll umzugehen und darauf zu achten, dass in der Kita keine Ausgrenzung oder Diskriminierung stattfindet. Finden Sie hierfür Beispiele in Ihrer Einrichtung? • Max feiert in der Kita Geburtstag und hat für jedes Kind ein kleines Tütchen mit Gummibärchen mitgebracht. Als er diese verteilt, sagt Mira spöttisch: „Nour brauchst du keine Gummibärchen zu geben. Die darf so was ja nicht essen. Sonst kommt die in die Hölle!“ Sie erleben diese Situation mit. Wie reagieren Sie? Warum reagieren Sie so? • Bitte vervollständigen Sie folgenden Satz: Der Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt in der KITA sollte...
--	--

	<p><u>Event. als Ergänzung:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Ein sensibler Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt in der KITA zeigt sich...• Wie sieht ein sensibler Umgang mit religiöser und kultureller Vielfalt in der KITA aus?
--	--

4.4 Datenerhebung

Vor Beginn der Datenerhebung wurde der Interviewleitfaden auf Basis des aktuellen Forschungsstandes und in enger Kooperation mit einer Kindertageseinrichtung in Rheinland-Pfalz, die schwerpunktmäßig zum Thema kulturelle Diversität arbeitet, entwickelt. In dieser Kindertageseinrichtung konnte mit einer weiteren, nicht an der Ausarbeitung des Interviewleitfadens beteiligten Fachkraft ein Pretest durchgeführt werden, der in die Datenauswertung dieser Arbeit nicht eingeflossen ist. Hiernach waren nur minimale Anpassungen in der Fragenstruktur notwendig. Die Reihenfolge der Leitfragen im Ablauf des Interviews wurde angepasst, so dass keine weiteren Pretests notwendig erschienen. Auch die Durchführung der ersten Interviews bestätigte die Einschätzung, so dass direkt mit der Gewinnung des Datenmaterials gestartet werden konnte.

Die Stichprobenziehung der Kindertageseinrichtungen erfolgte theoriegeleitet. Um eine Präsenz von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen zu gewährleisten, wurden Großstädte mit einem Migrationsanteil von über 30 Prozent der Bevölkerung ausgewählt. Im südwestdeutschen Raum fiel hier die

Wahl auf die Städte Frankfurt am Main,⁵⁸⁷ Mannheim⁵⁸⁸ und Stuttgart⁵⁸⁹, die alle einen Migrationsanteil von rund 45 Prozent aufweisen.

Da sich in Bezug auf die Religionszugehörigkeit West- und Ostdeutschland sehr unterscheiden, erschien zusätzlich die Auswahl einer ostdeutschen Stadt interessant. Der Anteil der evangelischen und katholischen Bevölkerung in Westdeutschland liegt bei knapp 65 Prozent, in Ostdeutschland hingegen nur bei knapp 16 Prozent. Der Anteil an Nichtgläubigen, Atheisten und Agnostikern hingegen liegt in Ostdeutschland bei fast 70 Prozent, in Westdeutschland bei rund 17 Prozent.⁵⁹⁰ Als ostdeutsche Stadt wurde Berlin mit einem Migrationsanteil von 35 Prozent ausgewählt, auch wenn die Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Bezirke der Stadt unterschiedlich ist und nicht alle Bezirke einen Migrationsanteil von 30 Prozent aufweisen.⁵⁹¹

⁵⁸⁷ Frankfurt hatte im Jahr 2015 einen Migrationsanteil von knapp 45 Prozent; vgl. Amt für multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt am Main: Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring. Analysen- Studien – Berichte (2017), URL: https://amka.de/sites/default/files/2018-05/Frankfurter%20Integrations-%20und%20Diversit%C3%A4tsmonitoring_2017_0.pdf, aufgerufen am 01.12.2021.

⁵⁸⁸ Mannheim hatte im Jahr 2020 einen Migrationsanteil von über 45 Prozent - vgl. Mannheim² (2021): Einwohner mit Migrationshintergrund, URL: https://www.mannheim.de/de/stadt-gestalten/daten-und-fakten/bevoelkerung/einwohner-mit-migrationshintergrund_ aufgerufen am 01.12.2021.

⁵⁸⁹ Stuttgart hatte im Jahr 2019 einen Migrationsanteil von rund 45 Prozent. Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2021): Migration und Nationalität. Bevölkerung in den Regionen nach Migrationshintergrund, URL: <https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/MigrNation/MZ-RG-Migr.jsp>, aufgerufen am 01.12.2021.

⁵⁹⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung BPB (2020): Religion. Eurobarometer-Umfrage, Angaben in Prozent der Bevölkerung, Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2018, URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2021.

⁵⁹¹ Vgl. Berlin international: Migrationsanteil bei 35 Prozent, URL: <https://www.berlin.de/aktuelles/berlin/6092347-958092-berlin-international-migrationsanteil-be.html>, aufgerufen am 01.12.2021; andere ostdeutsche Großstädte wie Leipzig mit einem Migrationsanteil von 16 Prozent (vgl. Stadt Leipzig (2020): Statistik - Daten und Fakten zu Migration und Integration in Leipzig, URL: <https://www.leipzig.de/jugend-familie-und-soziales/auslaender-und-migranten/migration-und-integration/daten-und-fakten>, aufgerufen am 01.12.2021) oder Dresden mit einem Migrationsanteil von 13 Prozent (vgl. Dresden: Migration, In-

Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen in den jeweiligen Städten erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Ausgehend von Übersichtslisten mit Kindertageseinrichtungen der jeweiligen Städte wurde telefonischer Kontakt aufgenommen. So war auch die Lage der Kindertageseinrichtungen innerhalb der Städte sehr breit gefächert und reichte von Innenstadtlagen im sozialen Brennpunkt bis zu gutbürgerlichen Wohngebieten am Stadtrand. Der überwiegende Teil der Einrichtungen lag jedoch eher in Wohngebieten des prekären Milieus. Aus der Forschungslage waren Unterschiede im Umgang mit religiösen und kulturellen Themen in Kindertageseinrichtungen in kommunaler und in kirchlicher Trägerschaft bekannt, so dass hier auf ein ausgeglichenes Verhältnis bei der Trägerschaft geachtet wurde. Darüber hinaus sollten auch Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft⁵⁹² in das Sampling einbezogen werden. Bei der Auswahl wurden lediglich Träger der freien Wohlfahrtspflege mit vergleichbaren Rahmenbedingungen wie in kirchlichen Kindertageseinrichtungen berücksichtigt, um eine Sonderung durch höhere Elternbeiträge oder Ähnliches zu verhindern. Einrichtungen in privatwirtschaftlicher Trägerschaft wurden nicht ausgewählt. Ebenso wurden Kindertageseinrichtungen mit besonderen pädagogischen Profilen, etwa Walldorf-Kindergärten, nicht berücksichtigt, um eine bessere Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse zu erhalten.

Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit in 21 Kindertageseinrichtungen Interviews geführt:

- In Berlin wurden fünf Kindertageseinrichtungen ausgewählt, davon eine in kommunaler Trägerschaft, eine in Trägerschaft der evangelischen Kirche und drei in freier Trägerschaft.

tegration & Asyl, URL: <https://www.dresden.de/de/leben/gesellschaft/migration.php> - aufgerufen am 01.12.2021) liegen deutlich unter der gesetzten Marke von 30 Prozent.

⁵⁹² Grundsätzlich wird bei Trägern von Kindertageseinrichtungen nur zwischen öffentlichen Trägern und freien Trägern unterschieden, wobei die Kirchen hier ebenfalls zu den freien Trägern zählen. Zum besseren Verständnis werden Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft hier nochmals gesondert berücksichtigt.

- In Frankfurt wurden vier Kindertageseinrichtungen ausgewählt, davon zwei in kommunaler Trägerschaft, eine in Trägerschaft der evangelischen Kirche und eine in freier Trägerschaft.
- In Mannheim wurden sechs Kindertageseinrichtungen ausgewählt, davon zwei in Trägerschaft der evangelischen Kirche, drei in Trägerschaft der katholischen Kirche und eine in freier Trägerschaft. Eine Kindertageseinrichtung in Trägerschaft der Stadt Mannheim konnte leider für die Untersuchung nicht gefunden werden.
- In Stuttgart wurden sechs Kindertageseinrichtungen ausgewählt, davon vier in kommunaler Trägerschaft, eine in Trägerschaft der evangelischen Kirche und eine in freier Trägerschaft.

Insgesamt waren sieben Kindertageseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft, fünf Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der evangelischen Kirche, drei in Trägerschaft der katholischen Kirche und sechs in freier Trägerschaft an den Befragungen beteiligt.

Die erste Kontaktaufnahme erfolgte in der Regel telefonisch, in seltenen Fällen per E-Mail. Die Termine für die Interviews wurden mit den jeweiligen Interviewpartnerinnen und -partnern individuell vereinbart und fanden im Zeitraum von Mai bis August 2016 statt. Alle Gespräche wurden in Räumen der jeweiligen Kindertageseinrichtungen geführt.

Bis auf zwei Gesprächspartner waren alle Teilnehmenden weiblich. An den Interviews nahmen 14 Personen in Leitungsfunktion und zwei Personen in der Funktion einer stellvertretenden Leitung teil. Die übrigen Personen waren als pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen beschäftigt. Bei zwei Interviews erschienen jeweils zwei Fachkräfte, um sich gemeinsam befragen zu lassen. Die Mehrheit der Interviewten gab an, eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher absolviert zu haben. In vier Fällen berichteten die Betroffenen ein Studium der Sozialpädagogik abgeschlossen zu haben. Das Alter der Fachkräfte war sehr breit gefächert. Einige Interviewte gaben an, gerade erst ihre Ausbildung abgeschlossen zu haben, andere konnten auf mehrere Jahrzehnte

Berufserfahrung zurückblicken. Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass das Alter kaum Einfluss auf die präsentierte Einstellung und Haltung hatte. Sehr prägend für das Antwortmuster waren jedoch die eigene religiöse Sozialisation und der Umgang mit Religion im sozialen Umfeld. Religiös verortete Fachkräfte argumentierten immer wieder mit ihren religiösen Überzeugungen, wohingegen besonders Fachkräfte in Berlin Schwierigkeiten mit dem Glauben und der Religion an sich benannten.

4.5 Datenauswertung und Datenanalyse

Alle Interviews wurden mittels eines digitalen Aufnahmegeräts aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Parallel dazu wurden während der Interviews Notizen zu den Rahmenbedingungen und Ähnlichem angefertigt, die in die Datenanalyse nicht eingeflossen sind.

Die Transkription erfolgte nach den Regeln eines einfachen Transkriptionssystems.⁵⁹³ So wurde wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich. Wortverschleifungen, Wort- und Satzbrüche wurden entsprechend geglättet und dem Schriftdeutsch angenähert.⁵⁹⁴ Pausen wurden durch Auslassungspunkte und bei längeren Pausen durch die Zeitangabe in Sekunden gekennzeichnet.

Um das gewonnene Datenmaterial systematisch und umfassend zu beschreiben, wurde es im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterschiedlichen Kategorien mit verschiedenen Bedeutungsaspekten zugeordnet.⁵⁹⁵ Die Kategorienbildung erfolgte auf Basis des Interviewleitfadens und des durchgeführten Pretests. Vom aktuellen Forschungsstand ausgehend, wurden neun Kategorien gebildet, die Antworten auf die Forschungsfrage liefern. Nach den ersten Interviews zeigte sich, dass sich die Reaktionen zum Fallbeispiel einer fiktiven Diskriminierungssituation in einer Kindertageseinrichtung keiner Kategorie zuordnen ließen. Daher wurde hierfür eine zusätzliche Kategorie gebildet.

⁵⁹³ Vgl. Dresing/Pehl 2015, S. 20 ff.

⁵⁹⁴ Vgl. Dresing/Pehl 2015, S. 20 ff.

⁵⁹⁵ Vgl. Dresing/Pehl 2015, S. 39 ff.

Im weiteren Prozess der Datenanalyse entwickelten sich über die deduktiven Kategorien hinaus neue für die Forschungsfrage relevante Aspekte. Um auch diese Forschungsergebnisse zu berücksichtigen, wurden im Laufe des Forschungsprozesses induktive Kategorien hinzugefügt.

Das vorliegende Codesystem wurde zur Auswertung der Interviews entwickelt. Folgende Kategorien wurden hierbei berücksichtigt:

- **Zusammensetzung und Herkunft der Kinder** der jeweiligen Kindertageseinrichtung,
- **Zusammensetzung und Herkunft der Fachkräfte** der jeweiligen Kindertageseinrichtung,
- die **persönliche Wahrnehmung** der interviewten Fachkräfte in Bezug auf die multireligiöse und multikulturelle Prägung der Einrichtung,
- das der Arbeit zugrundeliegende **pädagogische Konzept**,
- die Bedeutung **religiöser und kultureller Diversität**
 - **im Alltag** der Kindertageseinrichtung,
 - in Bezug auf **Initiativen für religiöse Bildungsangebote**,
- **religiöse Bildungsangebote**
 - zu **religiösen Themen allgemein**,
 - **christliche Bildungsangebote**
 - **interreligiöse Bildungsangebote**,
- **Vorurteile und Konflikte** in Bezug auf religiöse und kulturelle Themen,
- **Gemeinsamkeiten**, die **zwischen den verschiedenen Religionen und Kulturen** in der Kindertageseinrichtung wahrgenommen werden,
- der Umgang mit dem **Ansatz vielfaltssensibler Bildung**,
- Reaktionen der Fachkräfte auf das im Rahmen des Interviews vorgestellte **Fallbeispiel**, das eine Diskriminierungssituation beschreibt.

Neben diesen aus dem Interviewleitfaden abgeleiteten deduktiven Kategorien wurde das Datenmaterial auch auf sich ergebende **induktive Kategorien** hin analysiert. Innerhalb dieses Spektrums wurden folgende Kategorien gebildet:

- das Erleben von **Sterben und Tod** vor dem Hintergrund unterschiedlicher weltanschaulicher und religiöser Orientierungen,
- die Bedeutung von **multireligiös konstituierten Mitarbeitenteams**.

5 Auswertung der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Interviewdaten vorgestellt. Das in Kapitel 5.5 dargestellte Kategoriensystem diene als Grundlage für den Auswertungsprozess.

5.1 Zusammensetzung und Herkunft der Kinder

Der Anteil an Kindern nicht-deutscher Herkunft variiert stark in den an der Studie beteiligten Kindertageseinrichtungen. Aufgrund der Auswahl von Kindertageseinrichtungen in Großstädten mit hohem Migrationsanteil in der Bevölkerung finden sich in allen Einrichtungen Kinder mit Migrationshintergrund.

Einen Migrationsanteil von unter 50 Prozent weisen sechs der Kindertageseinrichtungen auf.⁵⁹⁶ Dominierende Herkunftsländer der Familien der Kinder werden nicht angegeben. Eine Fachkraft berichtet von einer größeren Anzahl an türkischen Kindern.⁵⁹⁷ Darüber hinaus werden Russland, Vietnam, Afghanistan, Albanien, Polen,⁵⁹⁸ aber auch nordeuropäische Länder und die USA⁵⁹⁹ und die arabische Welt⁶⁰⁰ benannt. Eine Fachkraft berichtet von binationalen Familien.⁶⁰¹

Die Angebotsform der Kindertageseinrichtung hat Einfluss auf die Zusammensetzung der Kinder, da beispielsweise Ganztagsplätze nur in Anspruch genommen werden können, wenn beide Eltern berufstätig sind:

„Nein, das trifft bei uns weniger zu. Wir haben (...) dadurch, dass wir eine Ganztageseinrichtung sind (...) und im Grunde genommen nur Kinder aufnehmen von Eltern, die beide berufstätig sind, geht diese große Gruppe der - damals hießen

⁵⁹⁶ B1H13; B3R: 11; B4M: 19; B5T: 17; S1A: 16; S6G: 12.

⁵⁹⁷ B4M: 23.

⁵⁹⁸ B3R: 11.

⁵⁹⁹ S1A: 18.

⁶⁰⁰ B5: 19.

⁶⁰¹ B5: 19.

*sie - Gastarbeiter/ ist kaum vertreten bei uns. Wir haben einen sehr hohen Anteil an Akademikern. Und dann schon sehr bunt gemischt. Sehr internationales Publikum...*⁶⁰²

Eine Fachkraft erläutert, dass bei der Aufnahme der Kinder darauf geachtet wird, einen Migrationsanteil von 50 Prozent nicht zu überschreiten:

*„Nein, die haben uns das nicht fest vorgegeben, aber wir haben so viele aufgenommen, dass wir sozusagen den erhöhten Erzieberschlüssel bekommen. Aber wir haben uns bewusst, damit wir auch weiter gut arbeiten können, nicht gesagt, wir nehmen auch 80 Prozent. Sondern wir werden dann auch dem gerecht, wie das Wohnumfeld ist und hier wohnten auch ganz viele deutsche Familien. Grundsätzlich aber sozialschwach.“*⁶⁰³

Auch bei den Religionszugehörigkeiten lassen sich in dieser Gruppe keine Mehrheitsverhältnisse ausmachen. Hier wird neben evangelischen, katholischen, orthodoxen, muslimischen und vereinzelt hinduistischen Kindern auch eine hohe Anzahl konfessionsloser Kinder angegeben.⁶⁰⁴

Ein Migrationsanteil von über 50 bis zu 80 Prozent findet sich in vier Kindertageseinrichtungen.⁶⁰⁵ Die Verteilung der Herkunftsländer scheint hier noch breiter zu sein. Mit Europa, Asien, Südamerika und den USA sind große Teile der Welt in den Einrichtungen vertreten.⁶⁰⁶ Von geflüchteten Familien berichten die Fachkräfte nur sehr vereinzelt.⁶⁰⁷ Eine Fachkraft betont, dass trotz des hohen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund, die Familien dennoch sozial starken Milieus zuzuordnen sind, da eine Vielzahl der Eltern auf Anwerbung deutscher Firmen als Fachkräfte nach Deutschland immigriert sind.⁶⁰⁸

⁶⁰² S1A: 18.

⁶⁰³ B4M: 21.

⁶⁰⁴ B1H: 13 und 17; B3R: 13; S1A: 14.

⁶⁰⁵ B2A: 17; F1E: 16; M1K: 8; S4M: 21.

⁶⁰⁶ F1E: 14.

⁶⁰⁷ F1E: 14.

⁶⁰⁸ F1E: 14.

Bei den Religionszugehörigkeiten scheinen in dieser Gruppe die muslimischen Kinder zu dominieren. Evangelische, katholische, orthodoxe, buddhistische sowie konfessionslose Familien sind gleichermaßen präsent.⁶⁰⁹ Lediglich eine Fachkraft gibt an, eine jüdische Familie in der Einrichtung zu betreuen.⁶¹⁰

Bei elf Kindertageseinrichtungen liegt der Migrationsanteil bei über 80 Prozent.⁶¹¹ Teilweise besuchen fast ausschließlich Kinder nicht-deutscher Herkunft die Einrichtungen.⁶¹² Die Herkunftsländer sind hier sehr gemischt und bei den Aufzählungen keine Schwerpunkte auszumachen.⁶¹³

In dieser Gruppe ist der Islam deutlich die vorherrschende Religionszugehörigkeit bei den Kindern. Evangelische, katholische, orthodoxe, buddhistische, hinduistische und konfessionslose Familien sind aber ebenso vertreten.⁶¹⁴

5.2 Zusammensetzung und Herkunft der Fachkräfte

Im Gegensatz zur Zusammensetzung der Kinder in den ausgewählten Kindertageseinrichtungen ist bei den Fachkräften der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund deutlich geringer. Teilweise finden sich nur deutsche Fachkräfte in den Kindertagesstätten⁶¹⁵ oder es ist eine sehr geringe Anzahl an Fachkräften nicht-deutscher Herkunft vorhanden.⁶¹⁶ Nur vereinzelt sind die Mitarbeitendenteams in Bezug auf die Herkunftsländer heterogen zusammengesetzt.⁶¹⁷

⁶⁰⁹ B2A: 17; F1E: 18; M1K: 8; S4M: 21.

⁶¹⁰ F1E: 18.

⁶¹¹ F2K: 15; F3H26; F4J: 18; M2R: 16; M3P: 6; M4B: 10; M5T: 23; M6T: 6; S2S: 34; S3O: 9; S5H: 22;

⁶¹² F3H: 26; M3P: 6; M6T:6; S5H: 22.

⁶¹³ F3H: 27; F2K: 13; M6T: 6 und 10; S2S: 48.

⁶¹⁴ F2K: 17; M4B: 14, 16 und 84; M5T: 26; M6T: 14; S2S: 54; M5T: 25; M2R: 12; F4J: 18; M3P: 38.

⁶¹⁵ B1H: 19; S5H: 55.

⁶¹⁶ B2A: 29; B4M: 31; F1E: 26; M3P: 10; M4B: 18; S1A: 24 und 28; F4J: 32; M2R: 18; M5T: 102; S4M: 25.

⁶¹⁷ F2K: 21; F3H: 31; S3O: 31; S6G: 16.

Sind Fachkräfte mit Migrationshintergrund und anderer Muttersprache vertreten, wird dies von den anderen Fachkräften und den Einrichtungsleitungen meist sehr geschätzt:

„In der Übergangszeit bin ich froh. Es war immer mein Bestreben, also Kolleginnen zu bekommen mit Migrationshintergrund, dass man die Kinder besser begleiten kann. Das ist natürlich ganz toll. Das vereinfacht das so. Auch für das Kind, es fühlt sich so angenommen.“⁶¹⁸

Mehrere Fachkräfte heben die Bedeutung muttersprachlicher Zugänge in der Interaktion mit Eltern und Kindern hervor.⁶¹⁹ Zwei Fachkräfte betonen darüber hinaus, dass sie es als sehr wertvoll einschätzen, Kolleginnen im Team zu haben, die selbst über Flucht- und Migrationserfahrungen verfügen.⁶²⁰

Neben der sprachlichen Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund wird ebenfalls deren Vertrautheit mit anderen Kulturen und Religionen als wertvoll angesehen:

„Das ist für mich auch so eine Sicherheit, auch die Kollegin zu fragen, um eine gewisse Vorsicht bei den Gesprächen mit den Eltern zu haben und nicht nur ein Verständnis. Sondern man muss ja auch/ bestimmte Themen würde ich mich jetzt vielleicht nicht trauen, Eltern direkt anzusprechen. Da kann ich mich vortasten und das hilft mir dann.“⁶²¹

Die Bedeutung einer kultursensiblen Pädagogik haben teilweise auch die Einrichtungsträger erkannt und entsprechende Unterstützungssysteme installiert. So finden sich in einzelnen Einrichtungen Fachkräfte mit speziellem Aufgabenfeld:

„...alltagsintegrierte Sprachentwicklung, die inklusive Bildung, also dass jeder mit seinen Verschiedenheiten, ob verschiedene Kulturen, Mädchen, Junge oder/ die Kinder sind

⁶¹⁸ S2S: 82.

⁶¹⁹ B3R: 17; F2K: 21; S4M: 26-29.

⁶²⁰ M5T: 102; M6T: 22.

⁶²¹ S2S: 104.

*auch auf einem unterschiedlichen Sprachstand, dass man den mit einbezieht und die Elternzusammenarbeit.*⁶²²

Die Vielfalt an Sprache und Kultur wird hier ins Zentrum gestellt, teilweise sind diese Stellen auch durch Bundesmittel finanziert.⁶²³

Eine besondere Situation in Bezug auf die Zusammensetzung der Fachkräfte nehmen hier die Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft ein. Hier ist in der Regel die Zugehörigkeit zu einer Mitgliedskirche der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen die Voraussetzung für eine Beschäftigung.⁶²⁴ Lediglich eine Fachkraft berichtet, dass die Zugangsvoraussetzungen aufgrund des Fachkräftemangels gelockert worden seien.⁶²⁵ Die interviewten Fachkräfte sehen diesen Umstand durchaus als schwierig an:

„...aber das Problem ist, dass sie/ halt muslimische Mitarbeiter nicht eingestellt werden bei der katholischen Kirche,
...⁶²⁶

In einzelnen Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft werden über kirchennahe Institutionen wie den Caritas-Verband oder über ein Budget zur Sprachförderung gezielt muslimische Fachkräfte zur Sprach- und Kulturvermittlung eingesetzt, wobei die Kulturvermittlung hier auch interreligiöse Themen umfasst.⁶²⁷

5.3 Die persönliche Wahrnehmung der interviewten Fachkräfte

In Bezug auf die religiöse und kulturelle Diversität in ihren Kindertageseinrichtungen äußert sich die Mehrzahl der interviewten Fachkräfte sehr positiv. Negative Aussagen sind in diesem Bereich nicht zu verzeichnen.⁶²⁸ Viele Fachkräfte erleben die Vielfalt an Kulturen und Religionen als eine persönliche Bereicherung:

⁶²² S2S: 12.

⁶²³ S2S: 14.

⁶²⁴ B4M: 29; M1K: 12; M3P: 8; S6G: 17-18.

⁶²⁵ F4J: 22-24.

⁶²⁶ M2R: 18.

⁶²⁷ M2R: 18; M4B: 18; M5T: 29.

⁶²⁸ B3R: 31; B4M: 37; B5T: 31; F2K: 25; F4J: 46.

„Ich finde es sogar eigentlich sehr schön, dass man auch über andere Kulturen und Religionen was erfahren kann und durch die Kinder erfährt oder auch durch den Austausch mit den Eltern.“⁶²⁹

Zwei Fachkräfte berichten, sich aufgrund ihres Interesses an interkultureller Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit großer kultureller Heterogenität beworben zu haben.⁶³⁰

Ebenso wird die Vielfalt als Gewinn beschrieben,⁶³¹ die große Offenheit und das gute Miteinander der Eltern und Kinder gelobt:

„Und das ist auch schön und wir haben wirklich, ja, also wir haben da auch die Kulturen stoßen hier irgendwie nicht so zusammen.“⁶³²

Einzelne Fachkräfte berichten über ein persönliches Interesse an anderen Kulturen im privaten Bereich, beispielsweise bei Reisen.⁶³³

Die Mehrheit dieser Aussagen bezieht sich auf das Miteinander unterschiedlicher Kulturen. Einzelne Beiträge nehmen explizit die religiöse Vielfalt in den Blick:

„Ich erlebe es als große Bereicherung, besonders, weil wir hier diese Offenheit haben Religion (...) zu leben, wenn man es leben möchte. Feste zu feiern. Wir haben (...) aushängen, auch vor den Gruppen an der Pinnwand, und wir gehen es mit den Kindern immer wieder durch, vom Bundesministerium den interreligiösen Veranstaltungs- oder Festtagskalender.“⁶³⁴

Trotz der großen Wertschätzung den verschiedenen Kulturen und Religionen gegenüber sehen einzelne Fachkräfte besondere Herausforderungen, die ein pädagogischer Umgang mit dieser Diversi-

⁶²⁹ B1H: 29.

⁶³⁰ F3H: 58; M4B: 58.

⁶³¹ M3P: 20; M1K: 18; M5T: 52.

⁶³² F1E: 38.

⁶³³ M2R: 48.

⁶³⁴ S1A: 34; S4M: 45.

tät mit sich bringt. Zum einen werden hier Verständigungsschwierigkeiten bei unterschiedlichen Muttersprachen benannt.⁶³⁵ Zum anderen werden Wünsche nach mehr Spielmaterialien und mehr Fachliteratur angeführt, um eine interkulturelle Ausstattung der Einrichtung zu erleichtern.⁶³⁶ Ebenso wird das Aufgreifen religiöser Pluralität als komplexe und durchaus kritisch eingeschätzte Aufgabe beschrieben:

„Religion finde ich halt immer schwierig, weil wir einen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, der vom Staat kommt und Staat und Religion meiner Meinung nach einfach getrennt sind und auch getrennt bleiben sollten. Wenn man natürlich in einem religiösen Kindergarten ist von der Kirche oder ähnlichem, finde ich es ganz wichtig, dass ALLE Religionen bedacht werden. Natürlich glaubt man dann in dem Fall an katholisch oder evangelisch oder auch muslimisch, aber dann sollten natürlich auch alle anderen Religionen bedacht werden.“⁶³⁷

Neben erweiterten Fortbildungs- und Reflektionsbedarfen⁶³⁸ verlangt eine Offenheit gegenüber religiöser und kultureller Diversität auch Toleranz und Akzeptanz, beispielsweise in Bezug auf das Zusammenleben in multireligiösen und multikulturellen Stadtteilen⁶³⁹ oder in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Religionszugehörigkeit, beispielsweise bei muslimischen Fachkräften, die ein Kopftuch tragen.⁶⁴⁰

⁶³⁵ M5T: 52.

⁶³⁶ F1E: 119.

⁶³⁷ F1E: 119.

⁶³⁸ M2R: 84.

⁶³⁹ B4M: 131.

⁶⁴⁰ S1A: 76.

5.4 Die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen

Innerhalb des Samplings finden sich unterschiedliche elementarpädagogische Handlungskonzepte. Sechs Fachkräfte geben an, in ihren Einrichtungen nach dem Situationsansatz zu arbeiten,⁶⁴¹ in einer Einrichtung nach dem Early Excellence-Ansatz,⁶⁴² in vier Einrichtungen nach dem Infans-Konzept.⁶⁴³ Eine Einrichtung ist ein Reggio-Kinderhaus.⁶⁴⁴ In vier Einrichtungen wird nach offenen oder halboffenen Konzepten gearbeitet.⁶⁴⁵ In vier kirchlichen Einrichtungen und bei einem freien Träger geben die Fachkräfte keine allgemeinen Handlungskonzepte an, sondern setzen individuelle Schwerpunkte in der sprachlichen und musischen Förderung, in der Arbeit an ihrem kirchlichen Profil und in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit besonderen Förderbedarfen.⁶⁴⁶ Somit deckt das Sampling alle gängigen elementarpädagogischen Handlungskonzepte ab.

Bei der Beschreibung der Konzepte sehen die meisten Fachkräfte die Kinder im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Beim Situationsansatz geben die Kinder die Themen vor:

„Ja, wir arbeiten nach dem Situationsansatz. Das heißt, die Kinder können frei entscheiden, was ihre Themen sind, die sie gerade beschäftigen. Die werden von den Erziehern aufgenommen und ausgearbeitet und pädagogisch begleitet.“⁶⁴⁷

Praktisch vollzieht sich dies durch Gesprächsthemen im Rahmen von Morgenkreisen.⁶⁴⁸ Als zentrales Merkmal dieses Konzepts wird auch die Partizipation der Kinder genannt:

⁶⁴¹ B1H: 31; B5T: 41; F2K: 27; F3H: 10; M1K: 22; S1A: 38.

⁶⁴² B2A: 35.

⁶⁴³ S2S: 152; S3O: 61; S4M: 53; S5H: 85

⁶⁴⁴ B3R: 25.

⁶⁴⁵ F1E: 42; M2R: 50; M4B: 60; M5T: 56.

⁶⁴⁶ B4M: 41; F4J: 48; M3P: 28; M6T: 48; S6G: 44.

⁶⁴⁷ B1H: 31; F2K: 31; F3H: 10.

⁶⁴⁸ B1H: 33.

„Was bei uns auch ganz wichtig ist, ist das Mitbestimmungsrecht, Partizipation, dass die Kinder sich auch frei äußern können, was sie für Wünsche haben, über die Gestaltung der Räumlichkeiten, was sie für Spiele spielen möchten. Aber auch beim Essen, sage ich jetzt mal, ist eine Situation, dass die Kinder dann sagen, wir würden aber gerne das und das essen.“⁶⁴⁹

Diese Orientierung am Kind wird in einer Einrichtung sehr stark verknüpft mit dem Gedanken vom „Leben als Gemeinschaft“.⁶⁵⁰

Ähnlich wie beim Situationsansatz greifen auch die Reggio orientierten⁶⁵¹ offenen und halboffenen Ansätze⁶⁵² die individuellen Interessen der einzelnen Kinder auf und setzen gezielt Anreize für die Kinder:

„Es geht natürlich immer wieder vom Kind aus. Also bei uns ist nicht das Ergebnis das Wichtigste, sondern der Weg eben dahin, dass das, was da mit diesem Kind passiert. Es geht über ALLE Sinne. Kinder machen Erfahrungen über alle Sinne. Ja, sie forschen, sie experimentieren und ja das ist eigentlich das Besondere an diesem Reggio orientierten. Die Materialien, unsere Räume. Unsere Räume sind ganz anders ausgestattet, wie Räume in anderen Einrichtungen.“⁶⁵³

Eine pädagogische Fachkraft einer nach dem half-offenen Konzept arbeitenden Einrichtung benannte die Bedeutung kultureller Hintergründe:

„Natürlich auch wieder viel mit dem kulturellen Hintergrund, das bei uns auch immer Thema ist, einfach auch Freundschaften und Sprachlernen und solche Geschichten. Und das halb-offen, das zeigt sich halt quasi einfach, dass die Gruppen halt untereinander zusammenarbeiten.“⁶⁵⁴

⁶⁴⁹ F3H: 18; M1K: 24.

⁶⁵⁰ S1A: 38.

⁶⁵¹ B3R: 41.

⁶⁵² F1E: 42.

⁶⁵³ B3: 37.

⁶⁵⁴ F1E: 42.

Im Early Excellence-Ansatz werden der Familienkontext und der ausschließlich positive Blick auf das Kind herausgestellt.⁶⁵⁵ Dies verlangt auch eine bedingungslose Akzeptanz religiöser, weltanschaulicher und kultureller Hintergründe:

„Early Excellence normal heißt auch: Der ganz konsequent positive Blick auf das Kind und seine Familie. Und deswegen kommt man schon nicht darum herum, alles das zu akzeptieren, was da so kommt. Es sei denn es ist böse und aggressiv.“⁶⁵⁶

Auch die Einrichtungen ohne elementarpädagogische Konzepte greifen familiäre Hintergründe und das Lebensumfeld der Kinder auf und haben einen individuellen, stärkenorientierten Blick auf das einzelne Kind.⁶⁵⁷

Religionspädagogik findet innerhalb dieser Konzepte allerdings nur sehr selten Berücksichtigung, da Religion nach Angaben der Interviewten kaum von den Kindern als Interessengebiet geäußert wird. Auch bei Wahlangeboten für die Kinder sind religiöse oder interreligiöse Themen wenig präsent:

„Also (...) auf ein religiöses Thema wird selten hingearbeitet. Wir haben jetzt zum Beispiel mittwochs und donnerstags Angebotstage. Und da lesen wir den Kindern dann vor, auch unabhängig von den Erziehern, also wir benennen die Namen von den Erziehern nicht, sondern: ‚In dem Raum gibt es dieses Angebot. Im Garten könnt ihr das machen. Ihr könnt mit zum Ausflug gehen.‘ Und dann können die Kinder halt auch ganz frei entscheiden, was sie machen möchten. Dass man religionspädagogische Angebote hat, ist ganz, ganz selten der Fall.“⁶⁵⁸

⁶⁵⁵ B2A: 45.

⁶⁵⁶ B2A: 45.

⁶⁵⁷ B4M: 41; M3P: 28.

⁶⁵⁸ B1H: 36; S5H: 98-99; S5H: 105.

Aufgrund der Orientierung der elementarpädagogischen Konzepte an den Interessen der Kinder sehen die Fachkräfte jedoch den Auftrag, religiöse Fragestellungen der Kinder zu verfolgen und bei Bedarf beispielsweise Sakralraumerkundungen anzubieten.⁶⁵⁹

Ergänzend zu dieser Offenheit der Konzepte in Bezug auf religiöse und kulturelle Themen nennen einzelne Fachkräfte konkrete Situationen, in denen Kinder interreligiöse Themenstellung einbringen, die dann in Gesprächen aufgegriffen werden:

„Das läuft hier sehr Hand in Hand und auch wenn ein Kind sagt, ich feiere nicht Weihnachten, unser Fest ist erst im Januar. Dann sind die anderen Kinder interessiert daran und fragen, warum denn und sagen nicht, hä, das ist aber doof so, warum macht ihr das dann, sondern es herrscht dann so ein großes Interesse, dass gesagt wird, aha, erzähl mal, warum feiert ihr denn erst dann und dann euer Weihnachtsfest? Und also das ist schon ein sehr gutes Miteinander hier. Ist aber auch sehr gut halt von den Erziehern und Erzieherinnen und Teamleitung gesteuert, dass das halt einfach auch immer so Themen sehr schnell aufgenommen werden und sehr nah mit den Kindern behandelt werden, so dass es einfach auch so ein Lerneffekt hat und so ein Interesse da ist.“⁶⁶⁰

Lediglich Fachkräfte aus kirchlichen Kindertageseinrichtungen benennen christliche Themen, wie beispielsweise das Weihnachtsfest oder von den Kindern gestaltete Gottesdienste, deren Bearbeitung innerhalb von Gesprächsgruppen konzeptionell verankert ist:

„Also wir haben zwar auch immer noch einmal in der Woche eine gemeinsame Konferenz, aber jetzt, wie im Moment, da treffen wir uns einfach häufiger, wenn wir mal so für ein besonderes Fest oder einen Gottesdienst oder sowas was vorbereiten. Dann treffen wir uns mit allen Kindern, aber an-

⁶⁵⁹ B1H: 86; B2A: 41.

⁶⁶⁰ B1H: 67.

*sonsten gibt es jeden Tag Stammgruppenzeit, also im Rahmen der Kinderkonferenz, auch ab und zu mal zum Abschlusskreis.*⁶⁶¹

5.5 Religiöse und kulturelle Diversität

5.5.1 Die Bedeutung religiöser und kultureller Diversität im Alltag

Die Vielfalt kultureller Themen ist in den befragten Kindertageseinrichtungen im Alltag präsent. Mehrere Einrichtungen greifen diese Diversität in der pädagogischen Arbeit und in der Auswahl der Spielmaterialien auf. Sie plädieren für einen wertschätzenden Umgang:

*„Also kulturelle Vielfalt ist bei uns richtig fest verankert. Die Kinder haben ein Recht darauf, auf Wertschätzung ihrer kulturellen Herkunft und dementsprechend sind ja auch/ ist unsere Arbeit. Es ist die Identität der Kinder, die eben Migrationshintergrund haben, dass wir eben wertschätzend diesen Kindern, auch den Eltern gegenüber sind, ja. Wir haben überall Materialien aus den unterschiedlichen Ländern. Das sind Spielmaterialien und wenn das so eine Matrjoschka ist oder wir haben Puppen, vietnamesische Puppen oder eben halt asiatische eben oder ja Puppen, die eben dunkelhäutig sind. Wir haben Kinderliteratur in unterschiedlichen Sprachen bei uns so stehen.“*⁶⁶²

Neben Spielmaterialien, welche die kulturelle Diversität abbilden, sind auch Landkarten, Flaggen und Ähnliches sehr verbreitet, die bei den Kindern ein Bewusstsein der Herkunft ihrer Familien stärken sollen.⁶⁶³ Ebenso sind die unterschiedlichen Herkunftssprachen und typische Gerichte im Alltag vertreten:

⁶⁶¹ M4B: 62; M2R: 50.

⁶⁶² B3R: 45; B3R: 23.

⁶⁶³ F1E: 34; F4J: 108.

„Und ansonsten ist es so, dass wir also kulturelle Vielfalt auch, sozusagen/ (Telefon klingelt) wir versuchen halt auch, zum Beispiel, wenn wir Geburtstag feiern, dann wird das Happy Birthday halt in allen Sprachen, die wir so gerade im Haus haben, gesungen. Oder wir haben dann auch, wenn wir besondere Feste machen, dass wir dann auch gucken, dass wir auch Lieder dann von der Frau B. (anonymisiert, Eigenname der Sprachmittlerin), die dann auch mal was macht, dass wir das auch mit den anderen Kindern zusammen singen. Also mehr so über Feste, Lieder oder Kochen und Backen, das ist auch so ein Thema, über das gemeinsame Tun.“⁶⁶⁴

Die Vielfalt wird gelebt durch unterschiedliche kulturelle und religiöse Feste oder durch Erzählungen der Kinder und Eltern von den Besuchen in ihren Herkunftsländern, durch Spezialitäten und Souvenirs, die sie mit in die Kindertageseinrichtungen bringen.⁶⁶⁵

Viele Fachkräfte assoziieren Sprache mit kultureller Diversität im Alltag.⁶⁶⁶ So werden die Muttersprachen der Kinder beispielsweise in Liedern, durch mehrsprachige Willkommensschilder in der Einrichtung oder beim Zählen aufgegriffen.⁶⁶⁷ Eine Förderung und Wertschätzung gegenüber den Muttersprachen ist in vielen Einrichtungen selbstverständlich, so dass sich die Kinder auch in ihren Muttersprachen unterhalten dürfen.⁶⁶⁸ Mehrere Fachkräfte sehen Sprache als bedeutsam in Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl und die Integration der Kinder in der Kindertageseinrichtung:

„Also ich meine irgendwie so, wenn man anfängt Deutsch zu lernen und wir haben halt manche Kinder, die wirklich erst in der Kita lernen, das Deutsche quasi anfangen, fühlt man sich, glaube ich, auch nicht zugehörig. Man fühlt sich da nicht zuhause. Das ist so erstmal ein Leben in der Fremde,

⁶⁶⁴ M4B: 72; S2S: 84.

⁶⁶⁵ F2K: 46; F3H: 37; F4J: 44; M2R: 58; S3O: 86; S3O: 43.

⁶⁶⁶ M5T: 11.

⁶⁶⁷ B4M: 65; B5T: 45; B5T: 107; F1E: 34; S2S: 86.

⁶⁶⁸ F2K: 25; F3H: 41.

würde ich mal denken. Und wann fängt es an, umzuschmecken? Also das dauert auch öfter lange, bis die Kinder so, sagen wir mal, in so Freundschaften wirklich drin sind. Also nicht nur so mitspielen dürfen oder dabei sind, sondern sagen wir mal wirklich, dass da so eine Art gleichwertige Freundschaft entsteht von Kind mit Zweitsprache Deutsch, Kind mit Erstsprache Deutsch oder sowas. Das ist wirklich/ ganz lange Prozesse so. Deswegen ja, erstmal glaube ich wirklich auch nicht zugehörig oder nicht so richtig sich zugehörig fühlen und das dauert halt sehr lange. Und man kann es, glaube ich, natürlich unterstützen, aber man kann das nicht im Schnelldurchlauf machen.“⁶⁶⁹

Allerdings fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte durch die Menge der Kulturen und Religionen in ihren Kindertageseinrichtungen auch herausgefordert. Sie haben aber auch den Anspruch, hier fachlich kompetent agieren zu können, um auf Besonderheiten adäquat eingehen zu können und Einblicke in die jeweiligen Familienkulturen zu erhalten.⁶⁷⁰ Mitunter sehen sich die Fachkräfte mit konträren Bedürfnissen und Erwartungen konfrontiert:

„Also, dass stellen wir einfach immer wieder fest, dass alle Kulturen, Religionen oder auch Herkunftsländer uns vor unterschiedlichste Aufgaben stellen. Also die einen wünschen sich das. Die anderen wünschen sich das. Also das wirklich alles unter einen Hut zu bringen und allen gerecht zu werden, das fällt uns unheimlich schwer. Es ist auch fast ein Ding der Unmöglichkeit, weil es oft so ist, dass wenn man es einem recht macht, der andere sich darüber ärgert. Das ist so ganz klar unser/. Das ist weniger mit den Kindern, das sind wirklich mehr die Eltern und die Erwartungen, die an uns gestellt werden.“⁶⁷¹

⁶⁶⁹ B5T: 109; F2K: 82.

⁶⁷⁰ F2K: 19; F3H: 20; M1K: 14; M3P: 2; S3O: 5.

⁶⁷¹ F1E: 4.

Mehrere Kindertageseinrichtungen berichten von kulturell und religiös sehr unterschiedlich geprägten Haltungen der Eltern zum Umgang mit Sexualität bei Kindern. Dies äußert sich etwa bei Themen wie gemeinsamer Toilettennutzung von Jungen und Mädchen, dem Tragen von Badekleidung, der Teilnahme der Kinder in nacktem Zustand an Wasserspielen an heißen Sommertagen, beim Umgang mit sogenannten Doktorspielen, also dem wechselseitigem Erkunden der Körper der Kinder.⁶⁷² Hier wird unter den Eltern kontrovers diskutiert, was die Fachkräfte aber durch Informationen bei Elternabenden oder Ähnlichem gut bewältigen können.

In einzelnen Kindertageseinrichtungen zeigt sich auch das Tragen von Kopftüchern als alltägliches Diversitätsmerkmal:

„Wir haben auch schon so Themen gehabt, wie wir aussehen, ja. Wer Kopftuch trägt und wer kein Kopftuch trägt. Dann hat uns die Frau E. (anonymisiert, Name der Sprachmittlerin) gezeigt, wie man Kopftücher bindet und sie hat auch ihres runter. Sie hat ein Kopftuch und sie hat auch mal, weil die Kinder, die sprechen halt Dialekt, da hat ein Kind zu ihr gesagt: ‚Hascht du oa Hoar?‘ und dann hat sie gesagt: ‚Ja! Ich zeige es dir mal.‘“⁶⁷³

Bei der Präsenz religiöser Themen im Alltag zeigt sich ein differenziertes Bild. Christliche Feste werden häufig in Bezug auf die jeweilige Tradition gefeiert, aber ohne deren theologische Hintergründe zu beleuchten:

„Also ja, das haben wir natürlich auch diese Tradition. Weihnachten, Ostern, das ist richtig. Aber da spielt jetzt die Religion nicht so die Rolle. Das ist eigentlich eine Tradition und die wird bei uns auch gepflegt in unserer Einrichtung. Aber ja wir haben das auch schon gehabt, dass in einer Gruppe dann zu Weihnachten so eine Krippe von Eltern mitgebracht wurde. Natürlich akzeptieren wir das und natürlich geht man auch als Erzieherin darauf ein. Ja, aber es wird jetzt nicht

⁶⁷² F2K: 33; M2R: 52; S6G: 112.

⁶⁷³ M2R: 52; S5H: 65.

*von uns, dass wir eben sagen, ja, da gibt es eben halt den lieben Gott.*⁶⁷⁴

Einzelne Fachkräfte betrachten Religion als ein für Kinder schwer verständliches Themenfeld, sofern im Elternhaus keine entsprechende Beschäftigung erfolgt. Sie begründen damit das Fehlen religiöser Themen im Alltag:

*„Aber ich glaube ganz ehrlich, dass viele Kinder, die eben zuhause nicht so religiös/ mit dem Thema Religion gar nichts anfangen können. Also mit dem Glauben. Die glauben an den Weihnachtsmann und an den Osterhasen und manche auch an Engel, aber was das eigentlich heißt, das verstehen Kinder einfach nicht. Also das erschließt sich denen nicht so.“*⁶⁷⁵

Andere Einrichtungen, sowohl in freier als auch in kirchlicher Trägerschaft, feiern hingegen die christlichen Feste und sind auch um die Vermittlung der Hintergründe sehr bemüht:

*„Wir leben Religion. Wir sind keine konfessionelle Einrichtung. Wir sind sehr bewusst ein freier Träger. Aber es ist uns wichtig, den Kindern zu vermitteln, da wo die besonders religiösen Feste kulturprägend sind, Ostern, Weihnachten, mit den Kindern daran zu arbeiten. Warum wird gefeiert? Das ist nicht das Hasenfest oder wir feiern gar kein Fest. Oder es geht nicht um den Mann mit der roten Mütze, sondern der Bischof Nikolaus ist Thema. Die Geschichte vom Martin, Mantel teilen und so weiter. Das ist mit den Kindern Thema. Es wird den Kindern berichtet, dass Ostern gefeiert wird, weil geglaubt wird und das kann dann wieder jeder persönlich ausgestalten. Manche Kollegin sagt: ‚Weil ich glaube, dass ...‘ Manche sagen: ‚Weil die Christen glauben, dass Gottes Sohn, der auf der Welt war, gekreuzigt wurde und wieder auferstanden ist.‘ Also so ist Religion durchaus Thema.“*⁶⁷⁶

⁶⁷⁴ B3R: 59; B1H: 21; F3H: 94.

⁶⁷⁵ F1E: 100; B2A: 31.

⁶⁷⁶ S1A: 30; M6T: 34.

Eine bedeutsame Rolle spielt Religion meist in den kirchlichen Kindertageseinrichtungen. Hier gehören Kindergartengottesdienste, die Beteiligung an Veranstaltungen der Kirchengemeinde und Ähnliches zum Alltag.⁶⁷⁷ In der Regel wird hier auch bereits im Rahmen der Aufnahmegespräche auf die religiöse Prägung hingewiesen. Die Teilnahme von Kindern und Eltern mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit an diesen Angeboten ist jedoch meist freiwillig:

„...die Eltern bekommen alle beim Aufnahmegespräch schon auch klar von mir gesagt, dass wir eine katholische Einrichtung sind, dass wir die Gottesdienste feiern, dass wir die Feste im Jahreskreislauf feiern. Aber dass wir auch Sonntag so alle/ einmal pro Halbjahr einen Gottesdienst gestalten mit den Kindern und dass es halt dazugehört, dass wir das auch leben im Alltag. Und es ist tatsächlich so, dass, also kann man sagen, zu 98 Prozent die Eltern das auf jeden Fall auch befürworten. Also ich habe ab und zu mal vereinzelt Eltern, die dann nochmal einen Rückzieher gemacht haben.“⁶⁷⁸

Dem gegenüber stehen meist kommunale Kindertageseinrichtungen, die religiöse Inhalte im Alltag bewusst nicht aufgreifen und sich auf eine vom Träger gewünschte religiöse Neutralität berufen:

„Es wird von Elternseite nicht thematisiert, es wird von den Kindern nicht thematisiert und wir sind hier vom Arbeitgeber aus, vom Jugendamt aus, zur Neutralität angehalten.“⁶⁷⁹

In Bezug auf die religiöse Prägung des Umfeldes der untersuchten Kindertageseinrichtungen scheint es ebenfalls Unterschiede zu geben. Die westdeutschen Städte Stuttgart, Mannheim und Frankfurt erscheinen hier ähnlich. In zwei Berliner Einrichtungen geben die Fachkräfte an, dass aufgrund der besonderen Stellung von Religion und Kirche während der Zeit der DDR religiöse Themen auch heute im Alltag eine untergeordnete Rolle spielen und im Alltagserleben

⁶⁷⁷ M4B: 40; S6G: 20.

⁶⁷⁸ M4B: 40; M5T: 35; S6G: 86.

⁶⁷⁹ S5H: 103; S4: 33; S5H: 270.

der Kinder weniger präsent erscheinen als in westdeutschen Gebieten:

„Es ist neutral und zum Beispiel (..) gibt es ja bestimmt auch in Süddeutschland Einrichtungen, wo vielleicht die Kinder auch schon in der Kita mal in die Kirche gehen oder sowas. Wird es da bestimmt öfters geben. Sowas gibt es ja hier zum Beispiel auch gar nicht. Und insofern ist, glaube ich, auch immer so dieser Gedanke hin zum Schwupps, das ist was Religiöses und das hat einen religiösen Hintergrund, der ist, glaube ich, hier in Berlin viel weiter von den Kindern weg, als in vielen anderen ländlicheren Gegenden.“⁶⁸⁰

Ein mehrfach beschriebenes Phänomen religiösen Alltagserlebens stellt der islamische Fastenmonat Ramadan dar. Zum einen nehmen die muslimischen Kinder die Herausforderungen wahr, vor die das Fasten ihre Eltern stellt, zum anderen erleben sie das allabendliche Fastenbrechen im Kreis ihrer Familien und ganz besonders das große Fest des Fastenbrechens am Ende des Fastenmonats.⁶⁸¹ Eine Fachkraft berichtet von einer Kollegin, die während des Ramadan fastet, was von den Kindern im Alltag sehr intensiv wahrgenommen wird.⁶⁸²

Alltagspräsenz religiöser Themen zeigt sich durchweg in allen Kindertageseinrichtungen in Bezug auf religiöse Speisevorschriften und die daraus resultierende Auswahl des angebotenen Essens. Bis auf eine Einrichtung, die hierzu im Interview keine expliziten Angaben macht,⁶⁸³ verzichten alle entweder grundsätzlich auf Schweinefleisch oder bieten schweinefleischfreie oder vegetarische Alternativen an. Den Berichten nach hat sich dieser Umgang mit dem Thema gut etabliert.⁶⁸⁴ Immer wieder wünschen muslimische Eltern

⁶⁸⁰ B1H: 83; B3R: 13.

⁶⁸¹ B4M: 33; F3H: 92; S5H: 71.

⁶⁸² S1A: 30.

⁶⁸³ M3P

⁶⁸⁴ B1H: 113; B2A: 88; B3R: 89; B4M: 45; B5T: 15; F1E: 6; F2K: 19; F3H: 101; F4J: 42; M1K: 14; M2R: 28; M4B: 112; M5T: 66; M6T: 24; S1A: 60; S2S: 58; S3O: 37; S4M: 71; S5H: 39; S6G: 110.

für ihre Kinder Halal-Essen, was von den Einrichtungen als Herausforderung erlebt und nicht immer angeboten wird.⁶⁸⁵ Teilweise bringen die Eltern dann vorgekochtes Essen für ihre Kinder mit in die Einrichtung, das dann erwärmt wird.⁶⁸⁶ Eine Einrichtung arbeitet mit einem Caterer zusammen, der Halal-Essen garantiert.⁶⁸⁷ Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den religiösen Speisevorschriften findet aber kaum statt oder wird als Aufgabe der Eltern angesehen:

„Also dann so diese Sensibilität, das ist bei euch in der Religion so, aber frag doch mal Mama und Papa, warum denn eigentlich nicht und dann fragen sie schon. Also wir lassen es gerne auch offen und lassen auch gerne mal die Eltern, weil zu sagen, äh, Schwein ist eklig, ist keine Begründung. Um dann auch gerne so nachzufragen, ich darf alles essen, ja, darfst du und das ist halt interessant. Also auch wie die Kinder miteinander umgehen.“⁶⁸⁸

5.5.2 Die Bedeutung religiöser und kultureller Diversität in Bezug auf Initiativen für religiöse Bildungsangebote

Religiöse und kulturelle Diversität wird auf unterschiedliche Initiativen hin aufgegriffen. Eine Form der Implementierung religiöser Bildungsangebote ist die konzeptionelle Verankerung. Eine Fachkraft beschreibt, dass von Seiten des Einrichtungsträgers diesbezüglich klare Vorgaben gemacht werden:

„I: Also das heißt auch, Weihnachten und Ostern ist so Initiative des Teams?“

B1H: Ist Initiative des Teams, genau, ist Initiative des Trägers, der auch ganz klar sagt, die zwei Feste müssen auf jeden Fall auch bitte aufgenommen werden in der Arbeit.“⁶⁸⁹

⁶⁸⁵ B4M: 47; F1E: 6; S6G: 38; M6T: 24.

⁶⁸⁶ F1E: 30.

⁶⁸⁷ M2R: 28.

⁶⁸⁸ M5T: 72; F1E: 30.

⁶⁸⁹ B1H: 54-55.

Eine Fachkraft, die als Leitung einer evangelischen Einrichtung tätig ist, beschreibt wie ihre Mitarbeiterinnen den Ausbau von Angeboten religiöser Bildung forcieren und hierbei Anregungen durch die Eltern erhalten:

„Und dass wir uns jetzt mehr in Richtung religiöse Bildung fort (..)/ konzipieren, aufstellen müssen, das kommt von Kolleginnen, denen das Thema Religion sehr wichtig ist und die das hier in der Einrichtung auch vermissen. Weil Religion jetzt nicht unbedingt eines meiner Hauptthemen ist. Da habe ich aber Gott sei Dank Mitarbeiterinnen, die sagen, komm wir sind evangelisch, wo ist unser evangelisches Profil und Gott sei Dank. Also das kommt dann mehr aus dem Team, das wir da anders aufstellen müssen und die ganzen Diskussionen und Ideen kommen im Austausch mit den Eltern.“⁶⁹⁰

Besonders an Angeboten mit interreligiösem oder nicht-christlichem Bezug sind häufig Fachkräfte mit entsprechendem religiösem Hintergrund beteiligt, da sich die Fachkräfte aufgrund fehlenden Fachwissens und mangelnder Erfahrung häufig nicht zutrauen, Feste anderer Religionen mit den Kindern zu feiern:

„Ist schwierig, weil ich finde, dann müssten wir jemand im Team haben, der uns sagt, wie man das feiert. Weil ich finde es immer schwierig, wenn wir jetzt anfangen. Ich feiere keine muslimischen Feste, also wenn, müsste ich jemand/. Ich denke, jetzt mit unserer Kulturdolmetscherin, beziehungsweise wenn es hier in Einzelfällen irgendwann möglich ist, die Muslime in der Kita einzustellen, wir haben ja einen Fall in M. (anonymisiert, Ortsname) jetzt schon, dann ist es natürlich was anderes. Oder wie jetzt haben wir die hinduistischen Familien, wo wir sagen: ‚Erzählen Sie uns davon!‘ Aber da brauchen wir wieder jemand, der uns übersetzt, beziehungsweise wir müssen ja erstmal verstehen und dann könnte ich mir das schon vorstellen, dass es Einzug hält, aber ich finde, es braucht jemand, der aus dieser Religion

⁶⁹⁰ M1K: 44.

*kommt, der es umsetzt, mit uns. Und ich denke, wir werden dahin gehen, aber es braucht Zeit und es braucht Menschen, die es tun.*⁶⁹¹

Zwei Fachkräfte in katholischen Kindertageseinrichtungen beschreiben, wie in Kooperation mit speziell für die kultur- und sprachvermittelnde Arbeit eingestellten Kräften das muslimische Fastenbrechen gefeiert wird und diese Feste durch die Vertreterinnen des Islam authentisch dargeboten werden:

*„Vorbereiten tun es dann muslimische Mütter und diese Frau E. (anonymisiert Name der Sprachmittlerin), die bei uns als Sprachmittlerin ist. Nächste Woche ist ja Fastenbrechen und da sind wir praktisch drüben im türkischen Verein.“*⁶⁹²

Interessant an diesem Beispiel sind sowohl die gelebte Erziehungspartnerschaft mit den beteiligten Müttern als auch die Kooperation mit einem türkischen Verein. Kooperationen mit religiösen und kulturellen Vereinigungen finden sich sonst kaum. Ausnahmen bilden hier Kooperationen mit Pfarrerinnen und Pfarrern sowie den Kirchengemeinden bei kirchlichen Kindertagesstätten.⁶⁹³

Die Initiative von Eltern in Bezug auf religiöse Bildungsangebote ist hingegen verbreitet. Eltern treten mit konkreten Vorschlägen zur Gestaltung von Festen und Feiern oder ähnlichen Angeboten für die Kinder an die Fachkräfte heran.⁶⁹⁴ Besonders geschätzt werden die Eltern hier als authentische und fachlich kompetente Vermittler religiöser und kultureller Themen:

*„Also bei dem Paschafest haben natürlich die Eltern viel gemacht. Also den Großteil gemacht, weil da sind wir ja ein bisschen ratlos, sage ich mal.“*⁶⁹⁵

⁶⁹¹ M5T: 39; M5T: 48; F4J: 56; F4J: 58.

⁶⁹² M2R: 40; M4B: 86.

⁶⁹³ B4M: 57; M3P: 40.

⁶⁹⁴ M3P: 40; F2K: 58; S4M: 33.

⁶⁹⁵ F1E: 64; F1E: 62.

Darüber hinaus werden zahlreiche Beispiele beschrieben, wie Eltern durch Erzählungen über ihre Herkunftsländer,⁶⁹⁶ durch Beiträge in unterschiedlichen (Schrift-)sprachen⁶⁹⁷ oder durch die Unterstützung beim Kochen landestypischer Gerichte⁶⁹⁸ zu kulturell vielfältigen Angeboten beitragen:

„Aber wir haben dann auch einige Zeit (..) gemacht, die Woche, also im Hort war das nicht dabei, Zeiten, wo wir dann die Eltern eingeladen haben. Zum Beispiel die marokkanischen Eltern, die haben dann Couscous gekocht. Aber nicht nur gekocht, sondern es gab dann auch so kurz, haben sie auch Geschichten gelesen und haben darüber auch Dinge erzählt über Heimatland. Und es gab dann auch die Türkschen dann, die zweite Woche haben die türkischen Eltern gekocht und dann haben sie so mit den Kindern zusammen gegessen und das war schon ein ganz, ganz toll/ also die Eltern haben mitgezogen, haben mitgemacht. Die Kinder waren begeistert.“⁶⁹⁹

Einige Fachkräfte wünschen sich hier noch mehr Initiative,⁷⁰⁰ sehen allerdings auch die Schwierigkeiten aufgrund der Berufstätigkeit vieler Eltern und der dadurch fehlenden zeitlichen Ressourcen.⁷⁰¹

Ein Zwiespalt in Bezug auf eine vom Träger vorgegebene religiöse Neutralität oder eine entsprechende konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtung scheint zu entstehen, wenn die Eltern andersartige Wünsche äußern:

„Ich glaube, die Eltern hätten manchmal gerne, dass wir mehr über solche Themen sprechen. Vor allem eben jetzt die christlichen Eltern würden sich, glaube ich, wünschen, dass wir Weihnachten mehr thematisieren und dass wir zum Beispiel auch zu Weihnachten Geschenke basteln und so was. Ist jetzt nichts Religiöses, aber trotzdem. (...) Ja, aber

⁶⁹⁶ S2S: 171; S2S: 188; S2S: 188.

⁶⁹⁷ B3R: 49; F3H: 43.

⁶⁹⁸ B3R: 51.

⁶⁹⁹ F3H: 154.

⁷⁰⁰ F1E: 62.

⁷⁰¹ S1A: 52; F4J: 58; S5H: 77.

*wir finden eben, das entspricht nicht unserem Konzept so.*⁷⁰²

Initiativen zum Aufgreifen religiöser und kultureller Vielfalt durch die Kinder kommen sehr häufig vor. So erzählen Kinder regelmäßig von ihren Erlebnissen bei Besuchen von Gottesdiensten, bei Gebeten in Kirchen oder Moscheen und bei religiösen Festen, die sie mit ihren Familien gefeiert haben und sie diskutieren ihre unterschiedlichen religiösen Werte. Im Gruppenalltag, in Gesprächsrunden oder durch das Vorlesen thematisch passender Kinderbücher werden diese Erfahrungen aufgegriffen.⁷⁰³ Aus den Interessen der Kinder heraus initiierte größere Angebote scheint es aber nicht zu geben:

*„Also es ist natürlich so, wenn manchmal Themen in die Richtung aufkommen, dann behandeln wir die natürlich mit den Kindern auch. Wir hatten zum Beispiel vor einem halben Jahr ein Kind, das immer wieder angefangen hat: ‚Gott ist der Größte.‘ Und sowas kann man einfach nicht im Raum stehen lassen. Da muss man natürlich darüber sprechen. Und sowas wird natürlich dann auch aufgegriffen. Aber so, dass wir geplant mit solchen Themen umgehen, Angebote zu dem Thema machen, das passiert so gut wie/ also eigentlich passiert das nicht.“*⁷⁰⁴

Eine Fachkraft sieht bei den Kindern das fehlende Überblickswissen, um entsprechende Initiativen anstoßen zu können:

*„Die Kinder wären von selbst nicht auf die Idee gekommen in eine Synagoge zu gehen, weil Synagoge einfach kein Begriff ist, (...) Berührungspunkte mit dem Judentum auch noch nicht da waren, jetzt schon.“*⁷⁰⁵

Eine Fachkraft betont, dass religiöse Themen der Kinder einen Raum bekommen sollten, auch wenn eine religiöse Neutralität propagiert wird:

⁷⁰² S4M: 93.

⁷⁰³ F3H: 74; F4J: 88; M2R: 94; M3P: 40; M4B: 86; S4M: 59.

⁷⁰⁴ S4M: 83.

⁷⁰⁵ S1A: 38-38.

„Also ich verstehe schon, dass unser Träger sagt, Religion/ also wir sind keine religiöse Einrichtung und deswegen soll das nicht so sehr thematisiert werden. Allerdings eben, wenn es vom Kind ausgeht, finde ich es vollkommen in Ordnung, dass wir es dann thematisieren. Weil ich finde es auch schlimm, wenn ein Kind Fragen hat und die nicht beantwortet werden.“⁷⁰⁶

5.6 Religiöse Bildungsangebote

5.6.1 Angebote zu religiösen Themen allgemein

Eine Vielzahl der interviewten Fachkräfte sieht religiöse Bildung als sehr schwach ausgeprägt im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen. Als ein Grund für diese Unterrepräsentanz wird angegeben, dass die Einrichtungen sich in diesem Bereich bewusst um Neutralität bemühen:

„Religion finde ich halt immer schwierig, weil wir einen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, der vom Staat kommt und Staat und Religion meiner Meinung nach einfach getrennt sind und auch getrennt bleiben sollten.“⁷⁰⁷

Zwei Fachkräfte aus kommunalen Einrichtungen geben an, dass die Aufnahme von religiösen Themen vom Einrichtungsträger explizit nicht erwünscht ist.⁷⁰⁸

Andere Fachkräfte begründen die Unterrepräsentanz religiöser Themen durch die fehlende Relevanz für die Eltern, in einem Fall sogar durch Ablehnung der Eltern:

„Und also das ist schwierig, also hier ist so halt ein konfessionsloser Raum. Klar, es gibt ja auch echt Menschen aus anderen Religionen, die da nicht grad sehr erpicht drüber sind und das sehr ernst nehmen von sich ausgesehen und dann

⁷⁰⁶ S4M: 131.

⁷⁰⁷ F1E: 119; B2A: 43; S3O: 94.

⁷⁰⁸ S2S: 98; S4M: 33.

einfach auch nicht möchten, dass die Kinder mit einem christlichen Glauben in der Kita in Berührung kommen.“⁷⁰⁹

Eine Fachkraft sieht auch die Gefahr, die Kinder mit nicht-christlicher Familienreligion durch das Aufgreifen christlich-religiöser Themen zu verwirren:

„Und das ist halt für uns auch wieder schwer, weil es dann auch zu religiös wird. Weil man ja auch einfach immer/ wir sind halt so ein bisschen der Meinung, das, was Mama und Papa sagen, ist natürlich aus unserer Sicht nicht immer richtig, aber wir sollten es auch nicht als Lüge entlarven. So. Und wenn die an Allah glauben, dann können wir hier nicht mit dem Heiligen Geist anfangen und das verwirrt die Kinder natürlich. Und dann ja diese Hinterfragungen: Ist das vielleicht falsch, was du machst? Oder sind die falsch?“⁷¹⁰

Zwei Fachkräfte geben Schwierigkeiten bei der Vermittlung religiöser Themen an, da sie sich selbst und die anderen Fachkräfte nicht als gläubige Menschen betrachten:

„Und ich meine, wenn man/ es ist auch schwer Glauben zu vermitteln, wenn man selber nicht glaubt. Und ein Großteil der Menschen, die in einer Kindertagesstätte arbeiten, glauben oft nicht. Oder dann glaubt nur einer und dann wird es auch schon wieder problematisch.“⁷¹¹

Eine Offenheit gegenüber religiösen Themen der Kinder wird aber durchaus thematisiert, so dass ein sensibler Umgang mit Religiosität als wichtig erscheint:

„Ja das ist also, natürlich wie gesagt, wir lassen das auch zu, wenn jetzt ein Kind mal erzählt vom lieben Gott. Also da würde keiner von uns sagen: ‚Also das ist Quatsch, den gibt es nicht.“⁷¹²

⁷⁰⁹ B1H: 47; B3R: 60.

⁷¹⁰ F1E: 100.

⁷¹¹ F1E: 125; B5T: 47.

⁷¹² B3R: 61.

Religiöse Themen werden oft in der Form christlicher Feste aufgegriffen. Neben dem allgemeinen Verweis auf christliche Feste⁷¹³ werden Erntedank, Sankt Martin, Weihnachten und Ostern als in den Kindertageseinrichtungen gefeierte Feste benannt.⁷¹⁴ In einigen Einrichtungen werden diese allerdings ohne religiösen Bezug gefeiert. Hier stehen die mit diesen Festen verbundenen kulturellen Traditionen im Fokus:

„Ich meine, klar Weihnachten, das ist so Jahresabschluss, Gemütlichkeit, Plätzchen backen. Damit kann jeder was anfangen irgendwie, auch wenn man halt (...) die Geburt Jesu rauslässt, sage ich mal. Oder auch Ostern zum Beispiel. Ostern wird ja auch generell nicht so als religiöses Fest so gefeiert. Das ist ja für die meisten halt Eiersuche und was da genau passiert ist, wissen ja die Wenigsten. Das ist relativ einfach, aber halt so diese Zwischengeschichten, das ist wirklich schwer.“⁷¹⁵

Allerdings merkt dieselbe Fachkraft an, dass sie es als problematisch ansieht, religiöse Feste ohne Erläuterung der Hintergründe zu feiern:

„Also das klassische Beispiel ist eigentlich das Sankt Martinsfest, der Laternenumzug. Ich selbst bin nicht religiös, aber mir leuchtet es nicht ein, warum man Sankt Martin feiert ohne den Hintergedanken der Geschichte. Und die ist halt nun mal, auch wenn man den Heiligen Geist rauslässt aus der Geschichte, eine religiöse Geschichte. Die steht so in der Bibel. Finde ich dann immer sehr schwer, selbst. Generell diese politische Diskussion, dass man es dann umbenennt in Lichterfest oder so. Aber warum feiern wir dieses Lichterfest? Was erklären wir den Kindern, warum sie Laternen basteln? Warum wir jetzt nachts singend durch die Straßen/.

⁷¹³ B1H: 40; F4J: 52.

⁷¹⁴ M3P: 36; B4M: 63, M2R: 30; M1K: 30; M6T:34; S1A: 30.

⁷¹⁵ F1E: 48; F2K: 52; F3H: 80; B3R: 59.

*Und welche Lieder singen wir dann? Wenn es denn/. Also das ist wirklich schwer (...) für uns alle.*⁷¹⁶

Mehrere Einrichtungen greifen religiöse Themen zwar nicht unter dem Aspekt einer klassischen religiösen Bildung auf, die einen Fokus auch auf religiös ästhetische Kompetenz und religiöse Handlungskompetenz legt, verfolgen aber einen religionskundlich geprägten Ansatz. Sie legen hierbei besonderen Wert auf die weltanschauliche Neutralität bei der Vermittlung. So lernen die Kinder beispielsweise die Hintergründe der gängigen religiösen Feste kennen, ohne diese selbst zu feiern.⁷¹⁷ Eine Fachkraft begründet dieses Vorgehen mit dem Orientierungsplan ihres Bundeslandes, der Religion als Bildungsthema ausweist, auch wenn der Träger keine religiösen Bildungsinhalte propagiert.⁷¹⁸

Andere Einrichtungen hingegen legen besonderen Wert auf einen religiösen Hintergrund:

*„Aber es ist uns wichtig, den Kindern zu vermitteln, da wo die besonders religiösen Feste kulturprägend sind, Ostern, Weihnachten, mit den Kindern daran zu arbeiten: ‚Warum wird gefeiert?‘ Das ist nicht das Hasenfest oder wir feiern gar kein Fest. Oder es geht nicht um den Mann mit der roten Mütze, sondern der Bischof Nikolaus ist Thema. Die Geschichte vom Martin, Mantel teilen und so weiter. Das ist mit den Kindern Thema.*⁷¹⁹

Einzelne Einrichtungen haben eigene Feste in Anlehnung an christliche Feste kreiert, vermitteln den Kinder aber die religionskundlichen Hintergründe:

„Also ich habe das nicht mehr Weihnachtsfest, sondern Sternenfest, unser Jahresabschlussfest genannt. Einfach Sternenfest. Die Kinder wussten also einfach die Geschichte,

⁷¹⁶ F1E: 48.

⁷¹⁷ F1E: 58; F2K: 56; S2S: 195.

⁷¹⁸ S5H: 115.

⁷¹⁹ S1A: 30.

*also so mit Jesus, Maria und Josef. Ja, warum wir das hier feiern.*⁷²⁰

Auch muslimische Feste werden in einzelnen Kindertageseinrichtungen – auch in kirchlichen – gefeiert.⁷²¹

Auch weniger an religiöser Bildung interessierte Fachkräfte sehen eine Verbindung zwischen Wertevermittlung und christlichen Themen:

*„Ich glaube wir haben uns schon in das Leitbild auch reingeschrieben, dass wir uns den Religionen gegenüber und natürlich verschiedenen Nationalitäten offen, aber und unbedingt neutral verhalten. Das heißt, wir machen das Weihnachten ähnlich, dass wir die Geschichte, oder beim Laternenfest auch, mit der Geschichte uns ja in der Wertung raushalten, so gut, wie es geht. Also dass da mal ein Bischof war, der dem armen Bettler seinen halben Mantel gegeben hat, das kann man vielleicht noch erzählen, ja weil gute Taten kann man auch erzählen, das hat ja auch was mit der Vermittlung von Moral und Ethik zu tun.“*⁷²²

Fest verankert sind religiöse Bildungsthemen in den kirchlichen Kindertageseinrichtungen. Hier finden regelmäßig Angebote, etwa gemeinsam mit den Kindern gestaltete Gottesdienste oder Besuche von Ostergärten, häufig auch in Kooperation mit den zuständigen Pfarrerinnen und Pfarrern oder anderen Mitarbeitenden der tragenden Kirchengemeinden statt.⁷²³ Die religiöse Prägung ist in diesen Einrichtungen fest verankert und wird unabhängig von persönlichen Vorlieben oder Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte durch die Kooperation mit den Kirchengemeinden verlässlich umgesetzt.

⁷²⁰ S2S: 196.

⁷²¹ F2K48; M2R: 30 + 40; B4M: 63.

⁷²² B2A: 43.

⁷²³ B4M: 53; M1K: 30; M3P: 40; M4B: 40; M5T: 62; S6G: 20 + 64.

5.6.2 Christliche Bildungsangebote

Über regelmäßige Bildungsangebote, die speziell christlich-religiöse Lernziele verfolgen und über das Feiern christlicher Feste oder das Gestalten von Gemeindegottesdiensten mit den Kindern hinausgehen, berichten die Fachkräfte kaum. Lediglich in vier kirchlichen Kindertageseinrichtungen finden regelmäßig während der regulären Öffnungszeiten Kindergottesdienste oder religionspädagogische Angebote in benachbarten Kirchen unter Leitung der jeweiligen Gemeindepfarrer statt.⁷²⁴ Eine Fachkraft berichtet von biblischen Geschichten, die außerhalb der Kindertagesgottesdienste vermittelt werden.⁷²⁵

Zwei Einrichtungen besuchen mit ausgewählten Kindergruppen die in den jeweiligen Städten veranstalteten Ostergärten, so dass Passion und Auferstehung Jesu hier sehr tiefgründig thematisiert werden.⁷²⁶ In beiden Einrichtungen nehmen aber nicht alle Kinder teil. Dies erfolgt speziell für die Älteren. Eine Einrichtung macht dieses Angebot nur für die christlichen Kinder.

Lediglich eine katholische Kindertageseinrichtung unterbreitet christliche Bildungsangebote in Kooperation mit dem zuständigen Gemeindepfarrer in sehr regelmäßigem Rahmen:

„Wir haben ein religionspädagogisches Projekt mit dem Bruder J. (anonymisiert, Eigennamen) zusammen. Alle zwei Wochen kommt er zu uns ins Haus. Wir haben im Moment zwei Projektgruppen im Haus. Einmal die Schulanfänger, die dieses Jahr in die Schule kommen, und dann die Altersgruppe, die nächstes Jahr in die Schule kommt. Da das 20 sind, machen wir dies in zwei Kleingruppen. Das sind dann aber gezielte Angebote. Das sind eine Erzieherin und der Bruder J. (anonymisiert, Eigennamen) zusammen, die machen entweder hier was oder in der Kirche drüben oder gehen noch weiter weg, die Welt erkunden.“⁷²⁷

⁷²⁴ B4M: 53-57, F4J: 60; M3P: 40; S6G: 20.

⁷²⁵ M3P 86.

⁷²⁶ M5T: 37; S6G: 70.

⁷²⁷ M4B: 70.

Ebenso berichten nur drei Fachkräfte von Tischgebeten.⁷²⁸ Diese Einrichtungen pflegen einen liberalen Umgang, indem sie entweder die Gebetshaltung oder die Teilnahme freistellen:

„I: Und sind bei dem Gebet vor dem Mittagessen alle Kinder dabei? Beten da alle mit? Oder können da auch Eltern sagen: ‚Mein Kind/ ?‘

M3P: Das Kind entscheidet (lacht). Das Kind entscheidet. Wenn das Kind sagt und soweit in der Überlegung sagt: ‚Ich möchte das nicht.‘ Dann ist das okay.“⁷²⁹

In einer Einrichtung in freier Trägerschaft hatte eine Fachkraft das Tischgebet eingeführt, musste dies aber auf Wunsch der Leitung wieder beenden:

„Also wir hatten mal eine Erzieherin, die war sehr engagiert, auch in der Kirche. Und die hat dann auch angefangen zu beten beim Essen, vor dem Essen. Und da habe ich sie dann drum gebeten, das nicht zu machen. Weil ich fand das jetzt nicht passend, weil wir uns ja als weltoffene Einrichtung verkaufen, ohne an eine bestimmte Religion angebunden zu sein. Und bei so einem hohen Anteil muslimischer Kinder, fand ich das sehr unpassend.“⁷³⁰

5.6.3 Interreligiöse Bildungsangebote

Vergleichbar mit den Angaben zur Bedeutung religiöser Themen allgemein, berichten Fachkräfte aus drei Kindertageseinrichtungen bei der Frage nach interreligiösen Bildungsangeboten von religiösen Festen, die gefeiert werden. Hierbei werden das islamische

⁷²⁸ M1K: 30; M2R: 70; M3P: 16.

⁷²⁹ M3P: 87-88.

⁷³⁰ M6T: 142.

Fest des Fastenbrechens am Ende es Ramadan,⁷³¹ meist als Zuckerfest bezeichnet, und das islamische Opferfest⁷³² genannt. Eine Fachkraft berichtet von der Feier des jüdischen Passahfestes.⁷³³

Zwei Fachkräfte beschreiben in diesem Kontext auch das Aufgreifen der Hintergründe der religiösen Feste:

„Ja, wir haben jetzt schon mit diesen Schattenspielfiguren/ haben wir das jetzt auch schon mal gemacht. Da gibt es zwar ab und zu witzige Sachen, aber dann kommt man darauf, warum man eigentlich feiert und was das für ein Fest ist oder so. Und auch dieses, das fanden viele Deutsche auch interessant, wenn wir dann das Fest feiern und man feiert das Opferfest, das ist eigentlich in unserem Glauben ja auch verankert worden, dass man teilt und so weiter, ja.“⁷³⁴

Die Leitung einer katholischen Kindertageseinrichtung berichtet, wie bei der Einweihung des Neubaus der kommunalen Kindertageseinrichtung gelebte Interreligiosität sichtbar wurde. Muslimische Imame waren beteiligt und so wurde eine Repräsentanz des Islam für die Kinder und Familien sichtbar:

„Wir haben auch die Einweihungsfeier auch mit zwei Imamen gemacht und mit dem Herrn Pfarrer zusammen und ich glaube, es hat sich jeder wohl gefühlt, weil die segnen oder sprechen auch Gebete für Einrichtungen oder für bestimmte Dinge. Und ich denke, man muss voneinander wissen und das ist, warum soll ein Segen schlechter sein, wie der andere, sage ich deswegen, also deswegen halte ich trotzdem an meinem Glauben fest.“⁷³⁵

⁷³¹ F1E: 62; M2R: 30.

⁷³² M2R: 30; M1K: 38.

⁷³³ F1E: 32.

⁷³⁴ M2R: 44; M4B: 22.

⁷³⁵ M2R: 138.

Mehrere Fachkräfte benennen allerdings, dass sie sich die Gestaltung muslimischer Feste aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht zutrauen.⁷³⁶ Eine Einrichtungsleitung berichtet von Konflikten, die aus fehlendem Wissen entstanden sind:

„Wir haben auch schon mal ein Opferfest gefeiert. Da haben wir allerdings große Probleme gekriegt, weil wir zu wenig Ahnung hatten und völlig vergessen haben, dass der Islam nicht gleich Islam ist. Da sind wir ziemlich reingefallen, das war uns eine Lehre.“⁷³⁷

Im weiteren Verlauf berichtet diese Fachkraft, dass der Kern des Konflikts in den unterschiedlichen Festtraditionen von türkisch- und kurdischstämmigen Familien lag, was sie selbst im Ursprung als politischen Konflikt betrachtet.

In zwei Einrichtungen sind muslimische Sprachmittlerinnen tätig, die unter anderem bei interreligiösen Themen unterstützen können:

„Sie hat so die Funktion/, sie ist eine Mittlerin (...) für Sprache und Kultur. Also sie hat keine reine Dolmetscherfunktion, sondern es geht wirklich drum, also sie vermittelt praktisch die Kontakte zwischen Kindern untereinander, zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erzieherinnen und Kindern.“⁷³⁸

Die Sprachmittlerin der anderen Einrichtung war bei der Feier des Fastenbrechens federführend tätig.⁷³⁹

Religiöse Bildungsangebote werden nur von wenigen Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Eine Fachkraft berichtet von einem sehr umfassenden Projekt, das in der Angebotsstruktur etabliert ist:

„Dann im letzten Jahr, bevor die Kinder in die Schule kommen, gibt es für die Kinder schwerpunktmäßig ein interreligiöses Projekt. Und in dem Zusammenhang machen wir das/ ist das dann auch Thema, dass wir dann uns auch mal so

⁷³⁶ F4J: 56; M5T: 39.

⁷³⁷ M1K: 38.

⁷³⁸ M4B: 20.

⁷³⁹ M2R: 40.

die verschiedenen Religionen anschauen und wir gucken dann schon auch mal, was ist gerade im Moment da und/ (...). Jetzt zum Beispiel, das machen wir eigentlich auch regelmäßig, dass wir dann verschiedene Gotteshäuser besuchen, sprich halt katholische Kirche, dann S. (anonymisiert, Eigennamen), dann M. (anonymisiert, Eigennamen), dann B. (anonymisiert, Eigennamen), dann aber auch die Moschee zum Beispiel.⁷⁴⁰

Aufgrund der thematischen Interessen einiger Kinder führte eine andere Einrichtung ein interreligiöses Projekt durch, das Besuche verschiedener Sakralräume und Kontakte zu Vertretern der jeweiligen Religionsgemeinschaften ermöglichte.⁷⁴¹ So konnten die Kinder interreligiöse Erfahrungen sammeln und ein Diversitätsbewusstsein entwickeln.

Weitere Fachkräfte erzählen von Büchern oder auch Gesprächsrunden zu interreligiösen Themen wie dem Zuckerfest.⁷⁴²

Eine Fachkraft aus einer Einrichtung mit vielen Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache beschreibt interreligiöse Bildungsthemen als große sprachliche Herausforderung:

„Doch, ich habe mal eins gemacht. Deshalb habe ich gesagt, sofern man das vermitteln kann, weil da gibt es ja sehr schöne Bücher. So Weltreligionen und so. Und ich habe das mal parallel gemacht. Mal mit einem Deutschkurs, mit Frauen versucht über Religion zu reden und über die Sprachfördergruppe. Weil ich habe eine Zeitlang die Sprachfördergruppe selbst gemacht. (...) Da habe ich das mit den Älteren versucht, haben wir das versucht aufzuarbeiten. Aber die Kinder verstehen das einfach nicht, weil sie die Wörter nicht verstehen. Also das hat uns dann das Genick gebrochen sozusagen.“⁷⁴³

⁷⁴⁰ M4B: 22.

⁷⁴¹ S1A: 30.

⁷⁴² F3H: 74; F3H: 129-131; M3P: 32.

⁷⁴³ M6T: 136.

Ein Bewusstsein für religiöse Gebote, beispielsweise das Schweinefleischverbot im Islam, sehen Fachkräfte bei den Kindern trotz interreligiöser Angebote in den Einrichtungen nicht und berichten auch nicht davon, eine entsprechende Auseinandersetzung zu fördern:

„I: Und glauben Sie, sie wissen auch, warum sie kein Schwein essen dürfen, die muslimischen Kinder?“

M2R: Da habe ich ab und zu mal meine Zweifel. Ich denke, da wird wenig so vom Glauben, wie bei uns, wie man jetzt Geschichten erzählt.“⁷⁴⁴

5.7 Vorurteile und Konflikte im Kontext religiöser und kultureller Diversität

Eine große Disparität findet sich in den Aussagen der Fachkräfte in Bezug auf Vorurteile und Konflikte, die religiöse oder kulturelle Bezüge haben. Einige Fachkräfte berichten von einem von Toleranz geprägten Miteinander, das verschiedene Religionen und Kulturen als Selbstverständlichkeit betrachtet oder religiösen Themen keine zu große Bedeutung beimisst.⁷⁴⁵ Eine Fachkraft beschreibt die Bedeutung der Elternhäuser, die eine wertschätzende Haltung gegenüber religiöser und kultureller Diversität fördern:

„Also ich finde sogar, dass wir hier (..) einen sehr sozialen Lebensraum haben. Also wir haben auch echt ganz tolle Eltern, wo man bei 98 Prozent der Kinder merkt, dass da zuhause auch viel mit den Kindern geschieht, dass die jetzt nicht irgendwie keine Schlüsselkinder sind oder so, sondern dass die zuhause auch viel Input bekommen. Und aufgrund dessen sind das sehr tolerante Kinder und es kommt so gut wie nie vor, dass dann mal ein Thema aufgearbeitet ist, dass

⁷⁴⁴ M2R: 75-76.

⁷⁴⁵ B4M: 81; B3R: 65; B5T: 83; M6T: 118; S1A: 64.

*gesagt wird, aber nein, aus welchem Grund auch immer, das ist mir fremd, spiele ich mit dem Kind nicht.*⁷⁴⁶

Auch die Aufnahme von geflüchteten Kindern, die häufig muslimischen Glaubens sind, wurde von den Familien dieser Einrichtung durchaus positiv aufgefasst.⁷⁴⁷

Andere Fachkräfte sehen die in den Kindertageseinrichtungen vorgelebte vielfaltssensible Grundhaltung in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität als einen positiven Einflussfaktor bei den Kindern.⁷⁴⁸

Im Gegensatz zu diesen Berichten über ein durchaus positives Diversitätsempfinden bei Kindern und Eltern schildern einige Einrichtungen Konflikte, die zwischen bestimmten Gruppen auftreten. Ein großes Thema sind hier die Konflikte zwischen türkischstämmigen und kurdischstämmigen Familien, deren Ursachen die Fachkräfte in politischen Themen und weniger in den unterschiedlichen islamischen Glaubensrichtungen sehen.⁷⁴⁹ Im Alltag führen diese Unstimmigkeiten unter den Eltern zu Ausgrenzungssituationen unter den Kindern.⁷⁵⁰ Zwei Fachkräfte berichten von Ablehnungen unter den Kindern gegenüber Sinti- und Roma-Kindern.⁷⁵¹ Auch die pauschale Ablehnung von Kindern anderer Religionszugehörigkeiten nehmen Fachkräfte wahr, wobei diese nicht grundsätzlich von christlichen Kindern ausgeht:

„In so Zeiten wie jetzt, wo es ein bisschen angespannt ist, gerade so im Hinblick auf islamische Religion, auf strenger oder eben nicht so streng, da wird das bei uns dann auch Thema: ‚Mit dem Kind spiele ich nicht, das ist kein Moslem.‘ So, also, wo wir dann immer nochmal eine ganz ANDERE Herausforderung haben. Sehr spannend, aber auch zum Teil sehr schwierig, sage ich mal, zu bearbeiten.“⁷⁵²

⁷⁴⁶ B1H: 95.

⁷⁴⁷ B1H: 71.

⁷⁴⁸ B5T: 55; M4B: 98.

⁷⁴⁹ B2A: 19, M3P: 44; 48; M1K: 40 + 42; S5H: 140.

⁷⁵⁰ M3P: 46.

⁷⁵¹ M2R: 114; M6T: 82.

⁷⁵² F2K: 37.

Klassische Vorurteile und Diskriminierungen werden ebenso beschrieben. Ein häufig genanntes Merkmal, dem mit Intoleranz oder zumindest mit Irritation begegnet wird, ist die Hautfarbe.⁷⁵³ Fachkräfte beschreiben, dass dunkelhäutige Kinder verstärkt von anderen Kindern in der Einrichtung geärgert werden.⁷⁵⁴ Als Auslöser für diese starke Ablehnung dunkelhäutiger Menschen beschreibt eine Fachkraft die gestiegene Zahl an geflüchteten Menschen:

„Dass es wirklich hieß, auch wenn wir Ausflüge gemacht haben, wir sollen bitte auf die Kinder ganz besonders aufpassen, weil Flüchtlinge Kinder entführen würden. Das war ein riesen Thema bei uns. Wir haben das überhaupt nicht verstanden, bis wir dann eben die Zusammenhänge erkannt haben. Bei den Kindern große, große Ängste, große Ängste. Dass sie wirklich Angst hatten vor den Flüchtlingen, was die so alles machen. Und daraufhin auch bei einigen Kindern die Ablehnung von dunkelhäutigen Menschen. Ohne sich darüber bewusst zu sein, dass der beste Freund nebendran sitzt und auch eine dunkle Hautfarbe hat.“⁷⁵⁵

Nach Aussagen der Fachkräfte werden rassistische Äußerungen der Kinder meist durch die Einstellung der Eltern gefördert.⁷⁵⁶ Eine Fachkraft berichtet, wie Kinder diese Einstellungen in Bezug auf geflüchtete Menschen in die Einrichtung bringen oder auch die Aufnahme geflüchteter Kinder in die Einrichtung ablehnen:

„Gerade im letzten Dreivierteljahr, wo das Flüchtlingsthema natürlich ein ganz großes war. Dass die Kinder einfach das, was zuhause an politischer Stimmung ist und gemacht wird, hierher mittragen. Und dann fallen teilweise Sätze: ‚Ja, die Flüchtlinge sind unsere Feinde.‘ Oder werden Geschichten davon erzählt, dass die Flüchtlinge an der Grenze die Polizisten totschiessen.“⁷⁵⁷

⁷⁵³ M1K: 46; M4B: 120; B1H: 93.

⁷⁵⁴ M2R: 100; S3O: 124.

⁷⁵⁵ M1K: 48.

⁷⁵⁶ B2A: 59-61.

⁷⁵⁷ S1A: 62; S2S: 246.

Eine Fachkraft führt an, dass Religionszugehörigkeit und kulturelle Prägung Charakteristika sind, die weniger zu Vorurteilen und Ausgrenzungen führen. Hier sind Diversitätsmerkmale wie ethnische Herkunft, Geschlecht oder körperliche Fähigkeiten entscheidender und offensichtlicher.⁷⁵⁸ Einige Fachkräfte sehen jedoch in der Wahrnehmung von Geschlechterrollen und in der Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Eltern durchaus eine religiöse und kulturelle Prägung.⁷⁵⁹ Ebenso führen unterschiedliche Ansätze im Umgang mit kindlicher Sexualität immer wieder zu Diskussionen:

„Also wenn wir so Sachen haben: Das Mädchen darf nicht an der Hand von dem Jungen laufen. Oder im Sommer immer wieder die Diskussion, wie nackig dürfen Kinder sein, wenn sie draußen mit dem Gartenschlauch nassgespritzt werden. So, da müssen wir immer auch einen guten Kontakt zu den Eltern halten und schon auch unsere Position vertreten.“⁷⁶⁰

Darüber hinaus sorgen kulturell bedingte unterschiedliche Einstellungen, Haltungen und Erziehungsvorstellungen immer wieder für Konflikte zwischen den Fachkräften und den Eltern. Niedrige Bildungsstände werden ebenfalls als Problem angesehen.⁷⁶¹ Als Hauptursache werden die unterschiedlichen Wünsche und Bedürfnisse der Eltern angeführt, die sich in ihrer Vielschichtigkeit kaum aufgreifen lassen.⁷⁶² Unstimmigkeiten mit strenggläubigen Vätern werden beschrieben, die sich weigern, Fachkräften in der Einrichtung zur Begrüßung die Hand zu reichen.⁷⁶³

Nur in seltenen Fällen führt der Glaube unmittelbar zu Diskriminierungs- und Ausgrenzungssituationen, beispielsweise wenn Kinder aus religiösen Gründen nicht an Geburtstagsfeiern und Ähnlichem teilnehmen dürfen.⁷⁶⁴

⁷⁵⁸ M1K: 66.

⁷⁵⁹ S2S: 233 + 179; S1A: 90-92; M5T: 43; S3O: 116.

⁷⁶⁰ F2K: 43; M5T: 64.

⁷⁶¹ F4J: 164; M1K: 52.

⁷⁶² F1E: 4; S3O: 56; B4M: 75.

⁷⁶³ F1E: 38, S2S: 231.

⁷⁶⁴ M2R: 126.

„Da haben wir mal Pfingstgemeindekinder gehabt, die dürfen ja nicht tanzen und die dürfen auch keinen Geburtstag feiern. Die sind zwar christlich, aber sehr streng. Ja, und da hat auch mal ein Mädchen zu mir gesagt, also eine Tochter von denen: ‚Du kommst in die Hölle, du tanzst ja immer, gell und du feierst immer Geburtstag.‘ Weil wir feiern hier sehr groß unseren Geburtstag, auch die Erziehergeburtstage, ja, mit den Kindern und dann hat die das so gesagt. Und dann habe ich ihr auch gesagt: ‚Ich glaube nicht, dass ich in die Hölle komme, also ich verstehe das so, wir dürfen auch tanzen und fröhlich sein und lachen und ich darf auch Geburtstag feiern und jeder gratuliert mir und wenn du das nicht machst, ist das auch okay, ja.‘“⁷⁶⁵

Ein häufig erwähntes Konfliktthema ist das Essensangebot, da häufig auf Schweinefleisch verzichtet wird, was nicht bei allen Eltern Akzeptanz findet.⁷⁶⁶ Bei den Kindern hingegen kommt es zu Streitigkeiten aufgrund des Verzehrs von Schweinefleisch, wenn dieses beispielsweise zum Frühstück von zu Hause mitgebracht wird oder beim Mittagessen ein Gericht mit Schweinefleisch und eine schweinefleischfreie Alternative angeboten werden.⁷⁶⁷ Mehrere Fachkräfte berichten von muslimischen Kindern, die sich gegenüber anderen Kindern, die beispielsweise Brot mit schweinefleischhaltiger Wurst essen, abfällig geäußert haben: *„Ih, die isst Schwein. Ih.“*⁷⁶⁸

Auseinandersetzungen benennen mehrere Einrichtungen in Bezug auf religionspädagogische Angebote.⁷⁶⁹ Hier wird häufig berichtet, dass Eltern nicht wünschen, dass ihre Kinder bei religionspädagogischen Themen oder an Besuchen in Kirchen teilnehmen. Diese Kinder verbleiben dann entweder bei anderen Gruppen in der Einrichtung⁷⁷⁰ oder besuchen an diesen Tagen die Einrichtung überhaupt nicht.⁷⁷¹ Teilweise positionieren sich die Einrichtungen

⁷⁶⁵ M2R: 130 + 126.

⁷⁶⁶ F1E: 6.

⁷⁶⁷ S4M: 97.

⁷⁶⁸ S2S: 225 + 94; F3H: 129; M5T: 72.

⁷⁶⁹ B1H: 47.

⁷⁷⁰ B4M: 54-57.

⁷⁷¹ M3P: 84; M2R: 68.

aber auch sehr deutlich und verweisen auf freie oder kommunale Träger:

„Ja gut, das ist halt dann, wenn Eltern halt, dass die Kinder nicht mit in die Kirche gehen sollen. Okay, dann gibt es die Aufklärung darüber. Dann halt gibt es auch immer mal wieder, Eltern sagen: ‚Nein, wenn ihr den Kindern was von Gott erzählt, soll mein Kind raus gehen.‘ Und wir dann sagen: ‚Nein, hier nebenan ist eine städtische Einrichtung. Dann bitte da.‘ Ja, das ist unser Auftrag. Also da ziehen wir auch eine ganz klare Kante und wenn den Eltern das nicht passt, müssen sie ihr Kind halt woanders anmelden. Ist ganz einfach.“⁷⁷²

Eine Fachkraft berichtet von einem Jungen, der die Kindertageseinrichtung in der Adventszeit nicht besuchen durfte, da er sich entschieden gegen Weihnachtstraditionen in der Einrichtung wehrte und diese den anderen Kindern zu vermiesen drohte.⁷⁷³

5.8 Religiöse und kulturelle Gemeinsamkeiten

Bei der Frage nach religiösen und kulturellen Gemeinsamkeiten sind die Fachkräfte allgemein zurückhaltend und sehen spontan wenige Übereinstimmungen. Dennoch benennen mehrere Fachkräfte Einheitlichkeiten. Religiöse Gemeinsamkeiten sehen einige Fachkräfte im Glauben der abrahamitischen Religionen an den einen Gott.⁷⁷⁴ Diese Erkenntnis teilen die Fachkräfte teilweise auch mit den Eltern. Bei den Kindern sehen sie dieses Bewusstsein allerdings noch nicht:

„Ich weiß nicht, ob sie das als Gemeinsamkeit schon erfassen. Sie sind ja schließlich auch fünf, sechs Jahre alt, maximal. Und ich glaube, sie sind einfach an den Geschichten interessiert, an dem was da passiert, was wir ihnen erzählen. Die setzen sich, glaube ich, nicht wirklich damit auseinander,

⁷⁷² F4J: 176; M4B: 42.

⁷⁷³ B1H: 45.

⁷⁷⁴ M3P: 54; B4M: 37.

*ob das nun einer sein könnte oder zwei sein könnten. Sie stellen dann nur fest, wenn sie von Gott sprechen, sagen sie Allah und die anderen sagen eben Gott. Aber ich glaube, sie machen sich nicht wirklich klar, ob das Derselbe ist oder nicht. Also, dass sie das auch hinterfragen: Ist es Derselbe oder ist er es nicht? Ich glaube das tun sie nicht.*⁷⁷⁵

Mehrere Fachkräfte beschreiben eine hohe Kongruenz zwischen den Werten der verschiedenen Religionen, insbesondere „*dieses Teilen, das Miteinander. Helfen*“.⁷⁷⁶ Darüber hinaus sieht eine der Interviewten eine Gemeinsamkeit im Glauben an ein Leben nach dem Tod.⁷⁷⁷

Kulturelle Gemeinsamkeit erleben einige Fachkräfte in einem guten Miteinander, in einer Gemeinschaft, die sich innerhalb einer Kindertageseinrichtung etabliert. Sie beschreiben die Kindertagesstätte als einen Begegnungsort.⁷⁷⁸ Für einige drückt sich diese Gemeinsamkeit besonders bei Festen aus, die Essen und Feiern in den Mittelpunkt stellen.⁷⁷⁹ Hier sieht eine Fachkraft große Gemeinsamkeiten in der Gestaltung:

*„Also in allen Kulturen wird bei irgendwelchen festlichen Anlässen gut gegessen. Viel zu viel gegessen. (...) In allen Kulturen haben Kinder bei diesen Anlässen eine absolute Sonderrolle. Sie müssen nicht ins Bett, sie dürfen viel mehr.“*⁷⁸⁰

Eine Fachkraft sieht Gemeinsamkeiten fernab von Religion:

„Ich glaube ganz ehrlich, dass die Eltern ihre Religion gar nicht so nach außen leben. Wir haben hier große Elterngemeinschaften, die einfach in unmittelbarer Nähe wohnen, zusammen noch zum Turnen gehen und Ähnliches. Und ich glaube, da spielt Religion einfach keine Rolle. Also es ist

⁷⁷⁵ B4M: 91; B4M: 87.

⁷⁷⁶ S1A: 72; M4B: 44; M5T: 35.

⁷⁷⁷ S1A: 72.

⁷⁷⁸ M2R: 122; B4M: 85; B5T: 65; F1E: 86; F3H: 137-138; F4J: 118; M3P: 52; M4B: 110.

⁷⁷⁹ F1E: 90; M1K: 58.

⁷⁸⁰ F2K: 90.

*wirklich einfach ein Stück weit Normalität. Ich meine natürlich trägt die eine Mama ein Kopftuch und die andere nicht, aber das ist auch/ also es ist einfach kein Thema.*⁷⁸¹

5.9 Vielfaltssensible Bildung im Kontext religiöser und kultureller Diversität

Im Kontext vielfaltssensibler Bildung berichten einige Fachkräfte über gelungene Maßnahmen im Bereich der Inklusion von Kindern mit besonderen Förderbedarfen oder der Integration von Kindern aus anderen Herkunftsländern mit unterschiedlichen Muttersprachen.⁷⁸² Eine Fachkraft formuliert in diesem Kontext den Gedanken einer inklusiven Pädagogik:

*„Nein, eigentlich habe ich ja schon gesagt, für uns ist dieses Interkulturelle, Interreligiöse, also das Thema ist für mich einfach noch größer, weil diese INKLUSIVE Pädagogik. Man hört immer inklusiv und einerseits wird es immer so ausgelegt dann auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Wir sehen das nicht so. Für uns ist hier inklusiv, weil die Kinder hier so viel mitbringen. Also wir sind so bunt, jetzt in jeglicher Art und Weise, allein auch schon Sprachen, dass das alles dazugehört. Ich glaube, es ist ein Wandel in der Pädagogik und ich bin froh, dass das in den letzten Jahren stattgefunden hat.“*⁷⁸³

Diverse Äußerungen von Fachkräften lassen ein Streben nach Chancengleichheit sowie das Verhindern von Ausgrenzung und Diskriminierung erkennen. Bei den Kindern wird dazu in Gesprächen Verständnis geweckt für Diversitätsmerkmale wie körperliche und geistige Fähigkeiten, ethnische Herkunft oder Sprachkenntnisse:

⁷⁸¹ F1E: 94; B1H: 91.

⁷⁸² B1H: 91; B3R: 73; B4M: 67 und 109; M4B: 116.

⁷⁸³ M 5T: 120.

„Durch die vielen, vielen Gesprächsforen, die die Kinder haben. Also Vielfalt fängt ja schon an bei blonder und schwarzer Haarfarbe, Mädchen - Jungs, groß - klein, dick - dünn. Also das ist in den Gruppen, also in den Kindergartengruppen immer, immer wieder Thema, weil natürlich die Kinder schon dazu neigen, Kinder ausgrenzen zu wollen, aufgrund einer bestimmten Eigenschaft oder eines bestimmten Aussehens. Aber da gehen die Kolleginnen mit den Kindern immer total prima in die Gespräche. Wir haben auch einige Bücher zu dem Thema, die man dann anguckt. Wir haben ein Kind, das nur einen Arm hat und das inzwischen so was von selbstverständlich auch hier aufgenommen ist, weil die Kinder waren dann auch mit dem Kind in S. (anonymisiert, Stadtteil einer Nachbarstadt) in der orthopädischen Klinik und haben geguckt, wie dann zum Beispiel so eine Ersatzhand gemacht wird. Also wir gehen auf die Themen ein und sprechen es auch an. Viel über das Thema ansprechen und, dass die Kinder sich bewusst werden, dass sie sich eigentlich alle voneinander unterscheiden.“⁷⁸⁴

Die verschiedenen Herkunftssprachen der Kinder finden hierbei eine besondere Beachtung, da die Fachkräfte teilweise einen engen Bezug zur Identität der Kinder sehen und vor diesem Hintergrund die Herkunftssprachen im Alltag besonders wertschätzen:

„Ich nehme ja dem Kind die Identität in dem Moment und das ist auch so, ja in diesem Bundesprogramm ‚Frühe Chancen‘ so gewesen. Ein Schwerpunkt ist Aufwachsen mit mehreren Sprachen. Wir hatten natürlich auch Erzieher gehabt, die dann eben gesagt haben: ‚Hier wird Deutsch gesprochen.‘ Und wo wir gesagt haben: ‚Nein, das ist verkehrt.‘ Die Sprache gehört zu diesem Kind! Stellt euch vor, ihr kommt in ein anderes Land, wo eben halt nur Russisch gesprochen wird. Ihr versteht auf einmal die Welt auch nicht mehr. Ihr sinkt in euch zusammen und fühlt euch erstmal nicht wohl. Und ja, das muss man einfach zulassen. Und dann nachher, wenn

⁷⁸⁴ M1K: 64; B1H: 93; S2S: 286; M2R: 124; M5T: 100; S4M: 111 + 129.

*das Kind spürt, ich bin so, wie ich bin, ich bin hier angekommen, ich werde mit allen meinen kulturellen Hintergründen akzeptiert und dann kann doch das Kind erst anfangen sich wohlzufühlen und dann kann es auch erst anfangen zu lernen und zu forschen.*⁷⁸⁵

In einer Einrichtung, die nach dem Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung arbeitet, führt die interviewte Fachkraft als Instrument vielfaltssensibler Bildung und Erziehung die Familienwände an, für die alle Eltern während der Eingewöhnungszeit der Kinder eine Seite mit Fotos von den Familienmitgliedern und Ähnlichem gestalten, wodurch die verschiedenen familiären Hintergründe sichtbar werden.⁷⁸⁶

Das Thema Religion wird allerdings in den oben beschriebenen Beispielen von den Fachkräften nicht genannt. Eine Interviewpartnerin begründet dies damit, dass aufgrund der konsequenten Vermeidung religiöser Themen Diskriminierung und Ausgrenzung in Bezug auf dieses Diversitätsmerkmal nicht stattfindet:

*„Grundsätzlich ohne Thema Religion. Weil sich das bei den Kindern eh nicht zeigt, na also das beinhaltet der pädagogische Ansatz an sich schon. Und von daher gibt es weder Ausgrenzungen oder noch gibt es, es gibt auch nicht grundsätzlich eine Sonderbehandlung, also zumindest keine sichtbare.“*⁷⁸⁷

Ein sensibler Umgang mit kultureller Vielfalt scheint hingegen in mehreren Einrichtungen ein zentrales Thema zu sein. Dieser Umgang äußert sich in der Wertschätzung gegenüber der kulturellen Herkunft, in kulturell unterschiedlich geprägten Spielsachen oder Puppen verschiedener ethnischer Herkunft:

„Also kulturelle Vielfalt ist bei uns richtig fest verankert. Die Kinder haben ein Recht darauf, auf Wertschätzung ihrer kul-

⁷⁸⁵ B3R: 73; B5T: 81.

⁷⁸⁶ S3O: 45.

⁷⁸⁷ B2A: 74.

turellen Herkunft und dementsprechend sind ja auch / ist unsere Arbeit. Es ist die Identität der Kinder, die eben Migrationshintergrund haben, dass wir eben wertschätzend diesen Kindern, auch den Eltern gegenüber sind, ja. Wir haben überall Materialien aus den unterschiedlichen Ländern. Das sind Spielmaterialien und wenn das so eine Matroschka ist oder wir haben Puppen, vietnamesische Puppen oder eben halt asiatische eben oder ja Puppen, die eben dunkelhäutig sind. Wir haben Kinderliteratur in unterschiedlichen Sprachen bei uns so stehen.“⁷⁸⁸

Die Wertschätzung kultureller Vielfalt wird auch als wichtiges Element für eine gelingende Erziehungspartnerschaft mit den Eltern angesehen.⁷⁸⁹ Hierzu gehört beispielsweise die Rücksichtnahme auf religiöse Feste und Fastenzeiten, so dass sich diese nicht mit Veranstaltungen der Kindertageseinrichtungen überschneiden.⁷⁹⁰ Diese Akzeptanz von Diversität beinhaltet nach Aussagen von Fachkräften die Freiheit, verschiedene Kulturen und Religionen leben zu dürfen.⁷⁹¹ In den durch die Mitarbeitenden der Kindertageseinrichtungen vorgelebten Einstellungen und Haltungen sehen viele Fachkräfte einen entscheidenden Einflussfaktor auf die Vielfaltsensibilität der Kinder: „wie meine Kolleginnen einfach auch Vorbildfunktionen sind.“⁷⁹²

In einzelnen Kindertageseinrichtungen wird eine Vielfaltssensibilität propagiert, die sich in einem achtungsvollen und wertschätzenden Umgang miteinander unabhängig von Religionszugehörigkeit, Herkunft oder individuellen Fähigkeiten ausdrückt.⁷⁹³ Religion wird hier als ein Diversitätsmerkmal von mehreren wahrgenommen, dem die gleiche Akzeptanz entgegenzubringen ist wie den übrigen.

⁷⁸⁸ B3R: 45; F1E: 34 + 109.

⁷⁸⁹ B3R: 71.

⁷⁹⁰ B2A: 39; F1E: 32; M3P: 34; M5T: 37; S5H: 242.

⁷⁹¹ B2A: 114; B3R: 71; F2K: 112; M1K: 76; M5T: 118; S1A: 76.

⁷⁹² M4B: 116; M3P: 24; M5T: 102.

⁷⁹³ B4M: 93; M3P: 76; B3R: 97.

Mehrere Fachkräfte sehen Vielfaltssensibilität in Bezug auf Religion berücksichtigt, wenn eine Haltung herrscht, die von reflektiertem Fachwissen geprägt ist und Unterschiede akzeptiert werden.⁷⁹⁴ Zur Generierung dieses Wissens sehen mehrere Fachkräfte unter anderem Fachberatung, Fortbildungsangebote, Netzwerkarbeit, Literaturempfehlungen und den Austausch mit den Eltern anderer Religionszugehörigkeiten als sinnvolle und notwendige Instrumente an.⁷⁹⁵

5.10 Fallbeispiel zum Umgang mit einer Diskriminierungssituation

Der Interviewleitfaden enthielt eine Szene aus dem Alltag einer Kindertageseinrichtung, zu der die Fachkräfte ihre Reaktionen darlegen sollten. In der beschriebenen Situation feiert das Kindergartenkind Max in der Kindertageseinrichtung seinen Geburtstag und hat für jedes Kind ein Tütchen mit gelatinehaltigen Gummibärchen mitgebracht. Als er diese verteilt, sagt Mira, ein anderes Kind der Gruppe, spöttisch: „Nour (ein muslimisches Mädchen in der Gruppe) brauchst du keine Gummibärchen zu geben. Die darf so was ja nicht essen. Sonst kommt die in die Hölle.“ Die Fachkräfte wurden aufgefordert, sich in die Szene hineinzusetzen und spontan ihren Umgang mit der Situation zu beschreiben. Die Antwort der Fachkräfte lassen sich hier in drei Hauptkategorien unterteilen.

Die erste Gruppe gibt an, auf die beschriebene Situation keine besondere Reaktion zu zeigen. Hier wird von mehreren Fachkräften das Argument angeführt, dass in der Situation der Geburtstagsfeier kein passender Moment sei, den Einwurf des Mädchens Mira aufzugreifen, wobei die Ausgrenzung des muslimischen Mädchens Nour dennoch im Blick behalten wird und die Option eines Aufgreifens der Situation zu einem späteren Zeitpunkt offengehalten wird:

⁷⁹⁴ M2R: 136; S1A: 74.

⁷⁹⁵ S3O: 167; F1E: 119; S6G: 197.

„Aber ich würde es, wie gesagt, im Kindergeburtstag einfach mal so stehen lassen. Aber natürlich darauf achten, dass das muslimische Kind jetzt nicht weinend in der Ecke sitzt, aber dann wäre das ein Einzelding mit dem betroffenen Kind und ansonsten würde ich keinen Geburtstag sprengen wegen so einer Äußerung.“⁷⁹⁶

Weitere Argumente, die Diskriminierungssituation nicht unmittelbar mit den Kindern zu thematisieren, liegen in der Achtung und Wertschätzung der eigenen Meinungen der Kinder, die grundsätzlich alle Gedanken frei äußern dürfen.⁷⁹⁷ Dennoch ist es für diese Gruppe von Fachkräften ebenso wichtig, für das muslimische Mädchen eine gelatinefreie Süßigkeit als Ersatz anzubieten.⁷⁹⁸

Die zweite Gruppe von Fachkräften erklärt, auf die Diskriminierungssituation reagieren zu wollen, ohne jedoch auf das durch das Mädchen Mira aufgeworfene Thema der Hölle ausführlich eingehen zu wollen, sondern einen Fokus auf unterschiedliche Speisevorschriften zu legen:

„Aber ich würde das auch so machen, dass ich es dann aufgreife, jeder Mensch ist unterschiedlich. Manche dürfen das essen, manche dürfen das essen, aber man sollte dennoch respektvoll miteinander umgehen. Nur weil die eine das nicht essen darf, ist sie/, (...) sie ist zwar anders, sage ich mal, von der Essensgewohnheit, aber man sollte den anderen so akzeptieren, wie der ist. Also da ist wieder dieses Zusammen. Manche Kinder dürfen das nicht essen, manche das nicht.“⁷⁹⁹

Die dritte Gruppe der Fachkräfte möchte das in der Äußerung des Mädchens Mira aufgeworfene Thema der Hölle gerne ausführlich thematisieren. Mehrere Fachkräfte begründen dies mit der Befürchtung, dass das Bild der Hölle bei den Kindern Angst auslösen könnte:

⁷⁹⁶ F2K: 107; S3O: 140.

⁷⁹⁷ B3R: 85; M3P: 70.

⁷⁹⁸ S4M: 117; B1H: 103; B4M: 105; F3H: 197; M2R: 130; S2S: 312; F4J: 134.

⁷⁹⁹ F3H: 199; S5H: 208; M1K: 68; M2R: 130.

„Ja, weil ich einfach, also Hölle finde ich jetzt ein dramatisches Wort. Ich könnte mir auch ganz gut vorstellen, dass das Kind dann Angst bekommt oder vielleicht auch andere, unbeteiligte, die Kinder jetzt dann dadurch so vielleicht ein bisschen Angst bekommen. Ich glaube deswegen müsste man das schon mit den Kindern nochmal auseinandersetzen und klären, dass das nicht so ist, sondern dass es da einfach Unterschiede gibt.“⁸⁰⁰

Andere Fachkräfte legen eher allgemein Wert darauf, den Gedanken an eine Hölle in Frage zu stellen und den Kindern ein positives Gottesbild zu vermitteln. Sie wollen mit den Kindern die Hintergründe der Aussage des Mädchens Mira und die in den Elternhäusern zu diesem Thema vermittelten Haltungen erörtern.⁸⁰¹ Zwei Fachkräfte erachten eine Beteiligung der Eltern bei der Aufarbeitung der beschriebenen Szene als sinnvoll, um auf diesem Weg weitere Informationen über die vermittelten Speisevorschriften und den Umgang mit Verstößen gegen diese Verbote zu erhalten.⁸⁰² Eine Fachkraft begründet ihre beschriebene Vorgehensweise zu dem aufgeworfenen Thema mit ihrem eigenen christlichen Gottesbild:

„Nein, ich würde das Thema aufgreifen und ich würde sofort mit den Eltern sprechen. Und die Hintergründe suchen. Aber in der Form, ich würde es mit den Kindern besprechen, ja. Ich würde aber auch meine ganz persönliche Haltung mit einbringen. Was versteht ihr unter Hölle? Und ich glaube nicht an die Hölle. (...) Und wenn Gott so ist, wie ich denke, dass Gott ist, egal zu welcher Religion gehörend, dann ist das letztendlich nicht wichtig, ob die Mira jetzt dann Gummibärchen isst oder nicht, weil er liebt Mira. Also das wäre so spontan meins. Und dann aber Eltern.“⁸⁰³

⁸⁰⁰ B1H: 105; B2A: 82; S2S: 320; S1A: 84.

⁸⁰¹ B4M: 107; F4J: 132 + 138; M4B: 134; M6T: 122.

⁸⁰² F1E: 113 + 115; M5T: 110.

⁸⁰³ S6G: 169.

Interessant im Kontext des Fallbeispiels sind die Erzählungen von zwei Fachkräften, die aus ihrer persönlichen christlichen Sozialisation heraus beschreiben, dass ihnen in ihrer eigenen Kindheit regelmäßig mit der Hölle gedroht worden war, was sie in ihren Erinnerungen als ausgrenzend und angsteinflößend erlebt hatten, so dass für diese Personen das Fallbeispiel auch eine persönliche Relevanz aufweist.⁸⁰⁴

5.11 Weitere Themen der interviewten Fachkräfte

Zusätzlich zu den im Interviewleitfaden abgebildeten deduktiven Kategorien brachten die Fachkräfte weitere, induktive Kategorien ein.

Ein von mehreren Fachkräften eingebrachtes Thema ist das Erleben von Sterben und Tod vor dem Hintergrund unterschiedlicher weltanschaulicher und religiöser Orientierungen. Auch Fachkräfte, die in Bezug auf religiöse Bildungsinhalte eher zurückhaltend agieren, sehen bei Todesfällen im Umfeld der Einrichtung eine Konfrontation mit Religion:

„Und da sind wir auch immer wieder mit konfrontiert, wenn zum Beispiel Todesfälle geschehen. Das ist immer natürlich so das Nonplusultra, wenn jemand stirbt. Was erzählt man dem Kind? Und das ist eigentlich so das Einzige, wo wir wirklich tatsächlich mit Glauben in Berührung kommen und da aber dann auch uns dem jeweiligen Glauben der Eltern anpassen. Also uns da Informationen holen und sagen, was habt ihr dem Kind erzählt?“⁸⁰⁵

Die besondere Bedeutung eines sensiblen Umgangs mit den in den Elternhäusern vermittelten Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod betonen hierbei mehrere Fachkräfte und sehen hier die Akzeptanz der unterschiedlichen religiösen Überzeugungen als elementar

⁸⁰⁴ M4B: 136; S2S: 321.

⁸⁰⁵ F1E: 135.

an.⁸⁰⁶ Eine Fachkraft formuliert jedoch auch den Wunsch, den Kindern den Glauben an ein Leben nach dem Tod zu vermitteln:

„Zum Beispiel auch den Kindern einfach nur vermitteln, dass es Leute gibt, die glauben an was. Und dass das Leben dann nicht vorbei ist, sondern dass man in den Himmel kommen kann und Leute daran glauben, dass man in den Himmel kommen kann und so. Das finde ich unheimlich schön, den Kindern weiter zu vermitteln, weil das ja eigentlich auch der viel schönere Ansatz ist zu leben, als zu denken, okay das war es dann. Und dann liege ich da in der Kiste, weißt du.“⁸⁰⁷

Wie herausfordernd diese Themen für die Fachkräfte sein können, schildert eine Fachkraft sehr ausführlich am Beispiel des plötzlichen Todes des Vaters eines Kindes in der Einrichtung. Hier hat sich das Team der Kindertageseinrichtung mit diversen Fach- und Kinderbüchern intensiv mit dem Thema Tod und Sterben beschäftigt, um den Todesfall mit den Kindern gut aufarbeiten zu können.⁸⁰⁸

In einer anderen Kindertageseinrichtung erfolgt eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Sterben und Tod, da hier der Kindergartenbereich gemeinsam mit einem Seniorenheim betrieben wird. Kinder und Senioren sind durch gemeinsame Aktivitäten einander sehr vertraut, so dass die Kinder das Sterben der Senioren miterleben.⁸⁰⁹ Die interviewte Fachkraft berichtet auch vom Besuch einer Kindergruppe bei einem Bestatter, der eine intensive Auseinandersetzung der Kinder mit dem Tod ermöglichte.

Ein weiterer durch die Fachkräfte aufgeführter Aspekt ist der Wunsch nach Mitarbeitendenteams mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen. Besonders in Kindertageseinrichtungen mit vielen muslimischen Kindern ist das Anliegen, auch muslimische Fachkräfte im Team zu haben, groß:

„Also für uns wäre es wichtig, um die Religion wirklich zu verstehen. Man kann lesen, wie man will, aber wenn man

⁸⁰⁶ B3R: 15; F1E: 137; B1H: 134.

⁸⁰⁷ B1H: 128.

⁸⁰⁸ F1E: 143 + 139.

⁸⁰⁹ S1A: 44 + 46.

*jemanden hat, der einem die Religion näherbringt, vielleicht der eben auch Bindeglied ist zwischen diesen Eltern und uns, weil da stehen sie und da stehen wir, wie gesagt, und ich bin nicht da, um die muslimische Religion umzusetzen. Ich würde mich dem gerne annähern, wir würden gerne alles feiern, wobei natürlich die christliche Religion für mich, wir sind eine katholische Einrichtung, aber das geht nur, wenn da jemand ist, der uns das auch näherbringt.*⁸¹⁰

Weitere Interviewte benennen den Bedarf an muslimischen Fachkräften, um entsprechende religiöse Feste gut umsetzen zu können.⁸¹¹

Besondere Relevanz erfährt dieses Thema in den Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, da hier oft nur Fachkräfte eingestellt werden, die einer Mitgliedskirche der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland angehören. Eine Fachkraft berichtet, dass diese Vorgabe aufgrund des großen Fachkräftemangels bereits gelockert wurde und sich die Fachkräfte nun bei ihrer Einstellung durch ihre Unterschrift verpflichten müssen, den christlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag mitzutragen und auf das Tragen eines Kopftuches zu verzichten.⁸¹² Andere Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft berichten von personenbezogenen Ausnahmen, durch welche die Einstellung muslimischer Fachkräfte ermöglicht wurde.⁸¹³

Die pädagogische Bedeutung von interreligiös und interkulturell gemischten Teams ist einigen kirchlichen Trägern von Kindertageseinrichtungen bewusst. So berichten zwei Fachkräfte von sogenannten Sprachmittlerinnen, die über den Caritasverband beschäftigt werden, wenn auch ein Schwerpunkt auf der sprachlichen Förderung der Kinder liegt:

„Sie hat so die Funktion/, sie ist eine Mittlerin (...) für Sprache und Kultur. Also sie hat keine reine Dolmetscherfunktion,

⁸¹⁰ M5T: 48.

⁸¹¹ F4J: 56; S2S: 99; S1A: 36.

⁸¹² F4J: 22-24.

⁸¹³ M4B: 154; M5T: 120.

sondern es geht wirklich drum, also sie vermittelt praktisch die Kontakte zwischen Kindern untereinander, zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erzieherinnen und Kindern. Es geht auch drum, gerade so in der ersten Zeit hat sie so auch bisschen die Aufgabe, so die Eingewöhnungszeit der Kinder mit zu begleiten und ist natürlich auch/ wird natürlich auch immer herangezogen, wenn wir irgendwie Unterstützung brauchen, was so Übersetzungen angeht. Das ist so ein großer Part. Der andere Part ist der, dass sie auch einen eigenen Auftrag hat. Sie unterstützt und fördert die Muttersprache der Kinder. Uns war gerade im Hinblick/, also wir arbeiten da auch ein bisschen nach Professor Tracy, so wir sagen halt auch, wenn die erste Sprache gut beherrscht wird, dann können die Kinder umso besser eine zweite oder eine dritte Sprache erlernen und aus dem Grund, sie macht dann auch so Kleingruppenarbeit mit den Kindern mit türkischer Herkunftssprache, Lieder, Fingerspiele, Bilderbücher. Wir haben auch viele zweisprachige oder türkische Bilderbücher. Mit denen arbeitet sie dann auch mit den Kindern. Dann begleitet sie die Erzieherinnen, so zum Beispiel bei der Kinderkonferenz oder wenn ein besonderes Angebot mal gemacht wird, begleitet sie die Erzieherinnen und unterstützt das auch, zum Beispiel indem sie den Kindern nochmal das auf Türkisch erklärt. So ein klassisches Beispiel ist zum Beispiel auch die Nikolausfeier. Da ist dann halt die Nikolausgeschichte, dann den Kindern einmal auf Deutsch erklärt und sie dann nochmal auf Türkisch mit den Kindern das erklärt hat. Das ist so ein ganz klassisches Beispiel.“⁸¹⁴

⁸¹⁴ M4B: 20; M2R: 18.

6 Erkenntnisse in Bezug auf eine vielfaltssensible Bildung und Erziehung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interviewstudie auf handlungsleitende Erkenntnisse in Bezug auf eine vielfaltssensible Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen hin analysiert. Grundlage hierfür bildet die Forschungsfrage, welchen Beitrag vielfaltssensible Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen im Kontext religiöser und kultureller Diversität leisten können, damit die Kinder diese Vielfalt als Chance erleben.

Diese Betrachtung erfolgt in drei Themenblöcken. Zum einen gilt es, konzeptionelle Festlegungen und Vorgaben der Einrichtungsträger auf ihre Vielfaltssensibilität hin zu betrachten. In einem nächsten Schritt wird die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen auf ihre Vielfaltssensibilität hin analysiert. Abschließend wird die Bedeutsamkeit von Kooperations- und Interaktionsprozessen für einen sensiblen Umgang mit religiöser und kultureller Diversität hervorgehoben.

6.1 Konzeptionelle Festlegungen und Vorgaben der Einrichtungsträger

Die elementarpädagogischen Konzepte spielen in Bezug auf einen vielfaltssensiblen Umgang mit religiöser und kultureller Diversität eine untergeordnete Rolle, da sich der Situationsansatz, die offene Arbeit, die Reggio-Pädagogik, der Early Excellence-Ansatz und das Infans-Konzept in ihren Ausrichtungen stark an den Bedürfnissen, Interessen und Themen der Kinder orientieren. Die befragten Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen argumentierten in Bezug auf religiöse und kulturelle Inhalte kaum mit ihren jeweiligen pädagogischen Konzepten. Auch die Ansätze zur interkulturellen Bildung und Erziehung tauchten hier kaum auf. Einen vielfaltssensiblen Umgang mit kultureller und religiöser Diversität begründeten die Fachkräfte jedoch mit einer grundsätzlichen, im elementarpädagogischen Handlungskonzept verankerten wertschätzenden Grundhaltung

und dem Fokus auf den Wünschen und Interessen der Kinder.⁸¹⁵ Insofern bieten alle Handlungskonzepte gute Ausgangsvoraussetzungen für einen von Vielfaltssensibilität geprägten Umgang mit kultureller und religiöser Diversität.

Über die elementarpädagogischen Konzepte hinausgehende konzeptionelle Festlegungen und Vorgaben der Einrichtungsträger haben hingegen einen erheblichen Einfluss auf den Umgang mit religiöser und kultureller Diversität in den Kindertageseinrichtungen. So geben Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft an, dass von Seiten der Träger eine religiöse Neutralität propagiert wird und dadurch religiöse Themen bewusst gemieden werden.⁸¹⁶ Diese Herangehensweise steht jedoch im Widerspruch zur hohen Alltagspräsenz religiöser und kultureller Themen bei den Kindern. In den Interviews wird oft über Diskussionen in Bezug auf den Verzehr von Schweinefleisch berichtet, über Nachfragen zum Tragen von Kopftüchern, über Erzählungen der Kinder von religiösen Festen und Feiern in ihren Familien, über Einwürfe der Kinder zu existentiellen Fragestellungen und ähnliche Inhalte. Werden diese Themen ausgeklammert, als seien sie nicht existent, widerspricht dies einem sensiblen Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt. Den Kindern wird so die Chance genommen, die Vielfalt in ihren Kindertageseinrichtungen bewusst zu erleben und diese mit Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte zu verstehen. Das von Albrecht Biesinger und Friedrich Schweitzer eingeforderte Recht der Kinder auf Religion⁸¹⁷ wird in diesen Einrichtungen nicht erfüllt. Auch das für eine interreligiöse und interkulturelle Kompetenz notwendige Sachwissen, die Momente des Begegnungslernens und der Kompetenzerwerb selbst werden so verhindert.⁸¹⁸ Zu klären bleibt in diesem Kontext, wie angesichts einer religiösen Neutralität mit existentiellen Fragestellungen der Kinder, beispielsweise zum Thema Sterben und Tod, umgegangen werden soll. Hier sehen mehrere Fachkräfte, die sich eher auf eine religiös neutrale

⁸¹⁵ Vgl. Kapitel 6.4.

⁸¹⁶ Vgl. Kapitel 6.6.1.

⁸¹⁷ Vgl. Biesinger et al. 2008, S. 15

⁸¹⁸ Vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.1.3.

Position berufen, einen religiösen Bezug als unerlässlich.⁸¹⁹ Die als ausgleichend und gerecht verstandene Forderung nach einer religiösen Neutralität bei kommunalen Trägern führt zu einer Bildungsbenachteiligung der Kinder, da ihnen die Anknüpfungspunkte an die religiösen Traditionen ihrer Elternhäuser fehlen⁸²⁰ und sie sich in der Kindertageseinrichtung vermeintlich in einem religionsfreien Raum wiederfinden. In diesem Bereich wäre eine konzeptionelle Weiterentwicklung für den Umgang mit religiöser und kultureller Diversität dringend notwendig.

Einen Kontrast zu den um religiöse Neutralität bemühten Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft stellen häufig die Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft dar. Hier sind religiöse Bildungsthemen meist fest verankert und werden häufig in enger Kooperation mit den jeweiligen Kirchengemeinden umgesetzt.⁸²¹ Im Sinne einer vielfaltssensiblen Ausrichtung ist allerdings anzumerken, dass hier christlich-religiöse Themen in der Regel gegenüber interreligiösen Angeboten dominieren oder ausschließlich behandelt werden. Bei Kindern nicht-christlicher Herkunft kann somit ein negatives Dominanzkulturerleben entstehen. Kinder nicht-christlicher Herkunft fühlen sich in der Folge nicht zugehörig und können mit Rückzug reagieren.

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Vielfaltssensibilität in den Kindertageseinrichtungen stellt die Zusammensetzung der Teams der pädagogischen Fachkräfte dar. Hier nehmen die Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft eine Sonderrolle ein, da oft eine Zugehörigkeit zu einer Mitgliedskirche der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen Voraussetzung für eine Beschäftigung ist.⁸²² Mehrere Fachkräfte sehen diesen Umstand in Bezug auf interreligiöse Bildungsangebote als ungünstig an. Ein als gewinnbringend beschriebenes Modell stellt der Einsatz spezieller Fachkräfte zur Sprach- und Kulturvermittlung dar, die ein besonderes Augenmerk auf interkulturelle und interreligiöse Themen legen. Sie sind in

⁸¹⁹ Vgl. Kapitel 2.11.

⁸²⁰ Vgl. Kapitel 2.2.8.

⁸²¹ Vgl. Kapitel 6.6.1.

⁸²² Vgl. Kapitel 6.2 und 6.11.

ihren Kindertageseinrichtungen bei der Planung, Vorbereitung, Organisation und Durchführung muslimischer Feste und Feiern federführend tätig.⁸²³ Da sich Fachkräfte das Feiern interreligiöser Feste ohne kompetente Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Religionsgemeinschaften nicht zutrauen,⁸²⁴ was den Modellen für das gemeinsame Feiern religiöser Feste mit Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften entspricht,⁸²⁵ erscheint der Einsatz von Fachkräften mit Sonderaufgaben im Bereich der Kulturvermittlung ein guter Ansatz zu sein. Um die verschiedenen Kulturen und Religionen in einer Kindertageseinrichtung gleichberechtigt leben zu können, sind kompetente Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Kulturen und Religionsgemeinschaften nötig. Daher wären Modelle, wie sie durch die Fachkräfte zur Sprach- und Kulturvermittlung gelebt werden, für alle Kindertageseinrichtungen wünschenswert. Die besonders geschulten Fachkräfte können einen inhaltlichen Schwerpunkt auf sprachliche, kulturelle und religiöse Themen legen, was wiederum die anderen Fachkräfte entlastet. Sind diese speziellen Fachkräfte übergreifend in mehreren Kindertageseinrichtungen beschäftigt, ergeben sich zudem gute Synergieeffekte.

In den Interviews geben die Fachkräfte an, dass ein mangelndes Fachwissen zu einem Vermeiden religiöser und kultureller Themen führt. Sie wünschen sich eine Fachberatung, Fortbildungsangebote, Netzwerkarbeit und Ähnliches.⁸²⁶ Da interreligiöse und interkulturelle Bildungsprozesse von den Fachkräften eine Sachkompetenz erfordern,⁸²⁷ wäre hier eine gezielte Unterstützung für die Kindertageseinrichtungen angezeigt. Eine Interviewpartnerin berichtet über kommunale Beratungsangebote,⁸²⁸ die sich ausbauen lassen. Diese könnten auf überregionaler Ebene, eventuell auch bei den Landesjugendämtern angesiedelt werden. Vorteilhaft wäre ebenso die Installation einer speziellen Fachberatung, die vor Ort in

⁸²³ Vgl. Kapitel 6.6.3.

⁸²⁴ Vgl. Kapitel 6.6.2.

⁸²⁵ Vgl. Kapitel 2.2.4.

⁸²⁶ Vgl. Kapitel 6.9.

⁸²⁷ Vgl. Kapitel 2.1.3 und 2.2.3.

⁸²⁸ Vgl. F2K: 121.

den Kindertageseinrichtungen stattfindet und einen Schwerpunkt im Bereich der kulturellen und religiösen Diversität setzt.

Für ein weiteres Forschungsvorhaben wäre der Ausbildungsstand in diesem Bereich in den Blick zu nehmen. Im Bereich der Fach- und Hochschulen ist bei der Qualifizierung der angehenden pädagogischen Fachkräfte eine Unterrepräsentanz interreligiöser und interkultureller Themen zu vermuten.

An einzelnen Stellen wird mangelndes Fachwissen auch in den geführten Interviews deutlich. So ordnet etwa eine Fachkraft die Legende um Sankt Martin dem Kanon biblischer Erzählungen zu, als sie die Diskussion über die Sankt Martinsfeier bzw. deren Umbenennung in ein Lichterfest in ihrer Einrichtung thematisiert.⁸²⁹ Um hier einen konstruktiven Meinungsbildungsprozess durchführen zu können, ist ein fundiertes Fachwissen unerlässlich.

6.2 Gestaltung der pädagogischen Arbeit

In Bezug auf die religionspädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zeigt die vorliegende Interviewstudie eine erhebliche Diskrepanz auf. Hier reicht das Spektrum von regelmäßigen etwa vierzehntägig durchgeführten Angeboten bis hin zu einer Vermeidung religiöser Themen.⁸³⁰ Bei vielen Fachkräften ist in Bezug auf religiöse Inhalte eine große Unsicherheit zu spüren. Ein Großteil der Einrichtungen mit einer umfassenden religionspädagogischen Konzeption ist in kirchlicher Trägerschaft.⁸³¹ Hier wird häufig von einer engen Kooperation mit den zuständigen Pfarrerinnen und Pfarrern der jeweiligen Kirchengemeinden berichtet. Für christlich geprägte Kinder mag dieses Auftreten der Repräsentantinnen und Repräsentanten der christlichen Gemeinden den religionspädagogischen Bildungsauftrag gut erfüllen. Für Kinder anderer religiöser Orientierung dürften die Identifikationsmöglichkeiten jedoch eher gering ausgeprägt sein. Im Sinne von Chancengleichheit und Gleichberechtigung sollte hier auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen

⁸²⁹ Vgl. F1E: 48.

⁸³⁰ Vgl. Kapitel 6.6.

⁸³¹ Vgl. Kapitel 7.6.1 und 6.6.2.

den verschiedenen Religionen geachtet werden. Für das interreligiöse Lernen sind die Kooperation mit authentischen und kompetenten Vertreterinnen und Vertretern der Religionsgemeinschaften, wie Pfarrerinnen und Pfarrern oder Imaminnen und Imamen, wünschenswert. Allerdings sollten von allen in der Kindertageseinrichtung vertretenen Religionsgemeinschaften zu unterschiedlichen Anlässen Repräsentantinnen und Repräsentanten verschiedener Religionsgemeinschaften vertreten sein, um den Kindern bessere Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Ein gutes Beispiel liefert hier eine Einrichtung, die zur Einweihung ihres Neubaus zwei Imame und einen Pfarrer einlud, um das neue Gebäude zu segnen.⁸³²

Die Förderung interkultureller und interreligiöser Kompetenz bei den Kindern trägt zu einem vielfaltssensiblen Umgang bei. Hier sind Begegnungen und wechselseitiges Kennenlernen der Kulturen, verknüpft mit gegenseitigen Informationen eine Möglichkeit, die verschiedenen Hintergründe aufzugreifen.⁸³³ Auch das interreligiöse Lernen setzt auf Begegnungen. Bei Kindern mit altersbedingt fehlenden Vorerfahrungen und Verknüpfungsmöglichkeiten kann die gelebte Religion die Lernprozesse kindgerecht prägen.⁸³⁴ Diesem Ansatz laufen jedoch einige der untersuchten Einrichtungen zuwider, indem sie religiöse Feste entweder ohne jeden theologischen Hintergrund feiern oder aus religiösen Festen eigene Feste kreieren.⁸³⁵ So hat eine Einrichtung das Weihnachtsfest in ein Sternenfest umbenannt.⁸³⁶ Diese Herangehensweisen legen nahe, dass Identifikationsmöglichkeiten für eine religiöse Verortung der Kinder fehlen und die Ausprägung einer eigenen religiösen Identität nicht gefördert wird.

Fraglich ist in diesem Zusammenhang, inwieweit die Bildungs- und Orientierungspläne der verschiedenen Bundesländer in Bezug auf religiöse Inhalte adäquat umgesetzt werden. Eine Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten, wenn auch teilweise in einer religi-

⁸³² Vgl. M2R: 138.

⁸³³ Vgl. 2.1.2.1.

⁸³⁴ Vgl. Kapitel 2.2.2.2.

⁸³⁵ Vgl. Kapitel 6.6.2.

⁸³⁶ Vgl. S2S: 196.

onswissenschaftlichen Ausrichtung, sehen alle analysierten Bildungs- und Orientierungspläne vor.⁸³⁷ Lediglich eine befragte Fachkraft führte die Bildungs- und Orientierungspläne als Argument für einen Auftrag zur kulturellen und religiösen Bildung an. Die in diesen Plänen festgeschriebenen Intentionen sind bei einer Eigenkreation von ursprünglich religiösen und kulturell geprägten Festen nicht mehr als umgesetzt zu betrachten, da den Kindern hier ein verfälschtes Bild vermittelt wird.

Idealformen interreligiösen und interkulturellen Lernens im Alltag in einer Kindertageseinrichtung sind durchaus herausfordernd. Da für gelingende Lernprozesse in diesem Themenfeld authentische Begegnungen fundamental sind, bieten sich hier Kooperationen mit unterschiedlichen Religionsgemeinschaften an, etwa für Sakralraumerkundungen. Mehrere Kindertageseinrichtungen berichten von erfolgreichen Umsetzungen dieses Ansatzes.⁸³⁸ So wird immer wieder deutlich, dass die Grundsätze und Ziele des interkulturellen und interreligiösen Lernens im Alltag von Kindertageseinrichtungen gut umsetzbar sein können. Interessante Anregungen können jene Einrichtungen in Form von Best-Practice-Beispielen liefern, die sehr aktiv zu interkulturellen und interreligiösen Themen arbeiten.

6.3 Kooperations- und Interaktionsprozesse

Auch in Bezug auf Vorurteile und Stereotype bestätigten die Ergebnisse der Interviewstudie die theoretischen Erkenntnisse.⁸³⁹ Klassische Diskriminierungssituationen und rassistische Äußerungen werden von mehreren Fachkräften beschrieben. Auch wenn religiöse und kulturelle Prägungen weniger sichtbare Diversitätsmerkmale sind als die ethnische Herkunft, führen doch auch diese zu Konfliktsituationen in den Kindertageseinrichtungen, die sich durch ein sensibles Agieren abschwächen ließen.

⁸³⁷ Vgl. Kapitel 2.3.

⁸³⁸ Vgl. Kapitel 6.6.3.

⁸³⁹ Vgl. Kapitel 6.7.

Ein häufig benanntes Konfliktthema stellt das Essensangebot dar.⁸⁴⁰ Hier berichten viele Fachkräfte von wiederkehrenden Streitigkeiten rund um den Verzehr von Schweinefleisch, sei es bei alternativen Essensangeboten mit und ohne Schweinefleisch oder aufgrund von Hänseleien rund um den Verzehr von Schweinefleischprodukten. Auch das Fallbeispiel des Interviewleitfadens mit einer Diskriminierungssituation im Kontext des Verzehrs von gelatinehaltigen Süßigkeiten scheint eine typische Reaktion der Fachkräfte zu provozieren.⁸⁴¹ Die Antworten der Fachkräfte zeigen die Herausforderungen, die im Umgang mit solchen Konfliktsituationen bestehen. Die meisten Einrichtungen sind hier an pragmatischen, möglichst konfliktvermeidenden Lösungsansätzen interessiert. Einen vielfaltssensiblen Umgang mit religiösen Speisegeboten fördern diese Ansätze allerdings kaum, da hier häufig Vermeidungsstrategien gewählt werden, etwa dass schweinefleischhaltige Lebensmittel grundsätzlich in den Einrichtungen verboten werden. Um den Kindern aber ein bewusstes Erleben religiöser und kultureller Vielfalt zu ermöglichen und ihnen einen achtsamen Umgang mit Diversität vorzuleben, wäre eine Auseinandersetzung mit der Thematik zielführender. So könnten die Kinder Formen konstruktiver Konfliktbewältigung einüben,⁸⁴² sich gemeinsam vor dem Hintergrund ihrer individuellen religiösen Prägung dem Thema stellen und eine vielfaltssensible Haltung entwickeln, die auch im späteren Leben, in dem Diversität an unterschiedlichen religiösen und kulturellen Gebräuchen fortbestehen wird, Bestand haben kann.

Um den Kindern gute Anknüpfungsmöglichkeiten an die religiösen und kulturellen Traditionen ihrer Elternhäuser zu bieten, ist eine enge Kooperation mit den Eltern hilfreich. Immer wieder ergreifen Eltern Initiative für religiöse und kulturelle Bildungsangebote in den Kindertageseinrichtungen, treten so als authentische Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Religionsgemeinschaften auf und können vielfältige Bildungsangebote für die Kinder initiieren.⁸⁴³ Die

⁸⁴⁰ Vgl. Kapitel 6.7.

⁸⁴¹ Vgl. Kapitel 6.10.

⁸⁴² Vgl. Kapitel 2.1.2.1.

⁸⁴³ Vgl. Kapitel 6.5.2.

Ziele interkulturellen und interreligiösen Lernens lassen sich so gut umsetzen. Die Kinder können die religiöse und kulturelle Vielfalt in ihrer Kindertageseinrichtung erleben und im besten Fall als Chance wahrnehmen.

Eine enge Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ist bei religionspädagogischen Angeboten grundsätzlich ratsam. Mehrere Einrichtungen berichten von Konflikten rund um diese Aktivitäten, da Eltern ihren Kindern die Teilnahme verwehren möchten oder sie an betreffenden Tagen die Einrichtung überhaupt nicht besuchen lassen.⁸⁴⁴ Hier wird die religiöse und kulturelle Diversität für die Kinder schnell zu einer Belastung und kann nicht als Chance erlebt werden. Die Kooperationen mit den Eltern bei kulturellen und religiösen Angeboten zeigen aber einen guten Weg auf. Im Sinne einer vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung ist es wichtig, mit den Eltern über die religiösen und kulturellen Bildungsinhalte ins Gespräch zu kommen. Eine ausgeglichene Repräsentation der verschiedenen Religionen und Kulturen kann hier Bedenken abbauen. Auch eine Gestaltung von Festen und Feiern mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Religionsgemeinschaften fühlt sich meist einladender und authentischer an. Ebenso kann die Möglichkeit, bei religionspädagogischen Angeboten zu hospitieren, Bedenken auf Seiten der Eltern abbauen.

Das Bewusstsein der Fachkräfte für eine Vielfaltssensibilität in den Kindertageseinrichtungen scheint stark ausgeprägt zu sein. In vielen Beispielen berichten die Fachkräfte von einem achtsamen Umgang mit den Familiensprachen der Kinder und von Versuchen, etwa durch mehrsprachige Willkommensschilder, Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen.⁸⁴⁵ So werden auch zentrale Aspekte von Kultur aufgegriffen, wohingegen Religion hier meist eine Sonderrolle einzunehmen scheint. Eine vielfaltssensible Grundhaltung in Bezug auf kulturelle Diversität wird in den Kindertageseinrichtungen gelebt, oft jedoch ohne religiöse Aspekte zu berücksichtigen. Die Voraussetzungen für Vielfaltssensibilität sind somit vorhanden. Deren Ausweitung auf die Religionen könnte ein nächster Schritt sein.

⁸⁴⁴ Vgl. Kapitel 6.7.

⁸⁴⁵ Vgl. Kapitel 6.5.1.

7 Ausblick

Dieses Kapitel bietet eine abschließende Einschätzung und einen Ausblick. Vielfaltssensible Bildung und Erziehung im Kontext kultureller und religiöser Diversität in Kindertageseinrichtungen stellen ein relevantes Forschungsthema dar. Sobald Kinder mit unterschiedlicher kultureller und religiöser Prägung zusammenkommen, erfährt diese Vielfalt eine hohe Alltagspräsenz, da die Kinder ohne jedes pädagogische Zutun in einen Dialog darüber treten. Dies sind ideale Ausgangsbedingungen für ein authentisches Erleben dieser Diversität. In einem zweiten Schritt kann die Alltagspräsenz der Vielfalt zu interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen führen, so dass die Kinder ein positiv besetztes Diversitätsbewusstsein entwickeln können.

Die in der Interviewstudie befragten pädagogischen Fachkräfte zeigen eine positive Grundeinstellung gegenüber den mannigfaltigen kulturellen und religiösen Prägungen der Kinder in ihren Einrichtungen. Dieses Ergebnis ist jedoch nicht repräsentativ für alle pädagogischen Fachkräfte in Deutschland, da sich die befragten Fachkräfte bewusst für eine Arbeit in einer Kindertageseinrichtung mit großer Diversität entschieden haben. Je nach regionaler Lage und Trägerschaft gibt es Einrichtungen mit weniger kultureller und religiöser Vielfalt bei den Kindern. Zudem nahmen die Fachkräfte freiwillig an der Interviewstudie zu diesem Thema teil, was bei einer ablehnenden Haltung eher unwahrscheinlich erscheint.

Auch bieten die elementarpädagogischen Handlungskonzepte beste Voraussetzungen für vielfaltssensibles Arbeiten. Die Fachkräfte betrachten diese teilweise sogar als handlungsleitend.

In der Gruppe der beforschten Kindertageseinrichtungen finden sich einige Einrichtungen, die sehr engagiert auf einen vielfaltssensiblen Umgang mit kultureller und religiöser Diversität hinarbeiten. Auffallend ist hierbei jedoch, dass diese Einrichtungen den Themenkomplex Interkulturalität und Interreligiosität meist nicht allein mit den Fachkräften bearbeiten, sondern Unterstützung durch speziell geschulte Kräfte, durch Vertreterinnen und Vertreter der Reli-

gionsgemeinschaften oder andere Netzwerke haben. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass interkulturelles und interreligiöses Lernen durch das Team der pädagogischen Fachkräfte allein kaum zu bewältigen ist. Hier sind die Träger der Kindertageseinrichtungen gefordert, entsprechende Netzwerke an Kooperationspartnern zu schaffen und speziell geschultes Personal vorzuhalten. Aber auch auf der Seite der Fachkräfte besteht Handlungsbedarf. Bei einer hohen Alltagspräsenz kultureller und religiöser Diversität müssen alle Fachkräfte vielfaltssensibel handlungsfähig sein, um etwa in Diskriminierungssituationen kompetent intervenieren zu können. Hierfür sind Unterstützungsinstrumente, wie eine spezialisierte Fachberatung, eine gezielte Weiterqualifizierung oder einschlägige Materialien, für die pädagogische Arbeit notwendig. Für die vertiefende Arbeit erscheinen zusätzliche Bildungspartner als unerlässlich. Der aktuelle Fachkräftemangel in der frühkindlichen Bildung verstärkt diesen Bedarf noch.

Daher sind die aus dieser Forschungsarbeit gewonnenen Erkenntnisse auch für Träger von Kindertageseinrichtungen relevant. Die Träger sollten Unterstützungs-, Qualifizierungs- und Beratungsangebote vorantreiben, ohne die ein vielfaltssensibler Umgang mit kultureller und religiöser Diversität kaum erreicht werden kann. Die Fachkräfte scheinen dieser Herausforderung mit der notwendigen Aufmerksamkeit zu begegnen, stoßen aber immer wieder an ihre Grenzen.

Abschließend ist zu erwähnen, dass ein vielfaltssensibler Umgang mit religiöser und kultureller Diversität nicht nur einen Beitrag zur interkulturellen und interreligiösen Bildung leistet, sondern auch zu mehr Bildungsgerechtigkeit für Kinder nicht-deutscher Herkunft, die diesen das irritierende Gefühl eines Dominanzkulturerlebens erspart.

8 Literatur- und Quellenangaben

- Albrecht, Brit; Baum, Susanne; Behrend, Carola; Eggers, Ute; Gartinger, Silvia; Hauschildt, Elke (Hrsg.) (2020): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Amos, Karin S. (2010): Die Erfahrung religiöser Differenz in der Kindertagesstätte. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Edelbrock, Anke (Hrsg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster, München, Berlin [u. a.]: Waxmann, S. 61-76.
- Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim (2007): Bildung und Erziehung in der Kindertageseinrichtung. Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Handreichung für das pädagogische Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen. 5. Auflage. Berlin: Scriptor / Stuttgart: KVJS
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Beck.
- Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. 4. Auflage. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7., überarbeitete Auflage. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus Jugend und Sport (Hrsg.) (2014): Orientierungsplan. Für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Verlag Herder.

- Baumert, Jürgen (2004): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. [Werkstattgespräche im Rahmen der Initiative 'McKinsey bildet']. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 100-150.
- Becker, Ulrich; Bolscho, Dietmar; Lehmann, Christine (Hrsg.) (2008): Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Begegnungslernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker-Stoll, F.; Bergs-Winkels, Dagmar; Leu, H.-R.; Mackowiak, K.; Schäfer, G. E. (2009): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FEL (Forschung-Entwicklung-Lehre)-Verlag.
- Bederna, Katrin; König Hildegard (Hrsg.) (2009): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bederna, Katrin (2009): Religionssensible Erziehung. Bedeutung für die Frühpädagogik. In: Katrin Bederna; König Hildegard (Hrsg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 13 - 28
- Beelmann, Andreas; Heinemann, Kim Sarah; Saur, Michael (2009): Intervention zur Prävention von Vorurteilen. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 435-461.
- Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.) (2009): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benedix, Monika; Hugoth, Matthias (2008): Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen. Aufgaben für Qualitätsentwicklung und Evaluation. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 106-116.

- Berlin (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. aktualisierte Neuaufl. Weimar: verlag das netz.
- Bernlochner, Max (2013): Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Paderborn: Schöningh.
- Betz, Tanja (2011): Multikulturelle Kindheit im Spiegel der Kindersurveys. In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 248-266.
- Biesinger, Albert (Hrsg.) (2005): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse, praktische Perspektiven. Symposium "Brauchen Kinder Religion?" (Frankfurt Main, 8. - 9. März 2004), Weinheim: Beltz-Pädagogik.
- Biesinger, Albert (Hrsg.) (2011): Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Münster: Waxmann.
- Biesinger, Albert; Hiller, Simone (2012): Gotteskommunikation. Religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse in Familie, Gemeinde und Schule. Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Biesinger, Albert; Schweitzer, Friedrich; Edelbrock, Anke (2008): Neue empirische Befunde. Ergebnisse des Forschungsprojekts "Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten" im Überblick. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 15-30.
- Blaschke-Nacak, Gerald; Bilgi, Oktay (2017): "Wir sind einfach ne Multikultigesellschaft". Ein explorativer Zugang zur diskursiven Herstellung und Bearbeitung von Differenz in Feldern der Frühpädagogik. In: Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David; Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 183-198.

- Böhm, Dietmar und Regine (2012): Der Situationsansatz. In: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Freiburg, S. 50-59.
- Böhm, Dietmar; Waltman, Regine von; Deiss-Niethammer, Birgit (Hrsg.) (2004): Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Boldaz-Hahn, Stefani (2017): "Weil ich dunkle Haut habe...". Rassismuserfahrungen im Kindergarten. In: Petra A. Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 159-169.
- Borke, Jörn (2017): Der interkulturelle Ansatz in den Bildungs- und Orientierungsplänen. Ein Rahmen zur individuellen Ausgestaltung und Umsetzung. In: Bettina Lamm (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Boschki, Reinhold; Gronover, Matthias; Hiller, Simone (2017): Interreligiöses Lernen aus religionspädagogischer Perspektive. In: Schweitzer, Friedrich; Bräuer, Magda; Boschki, Reinhold (Hrsg.): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster, New York: Waxmann, S. 33-42.
- Bossong, Laura (2017): Die Welt trifft sich in der Kita. Zusammenarbeit mit imitierten und geflüchteten Eltern. In: Bettina Lamm (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 240-253.
- Brandstetter, Bettina (2020): Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Münster: Waxmann
- Brockschnieder, Franz-Josef (2012): Reggio-Pädagogik. In: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Freiburg, S. 41-49.

- Bucher, Anton A. (Hrsg.) (2002): "Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bucher, Anton A. (Hrsg.) (2008): Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bucher, Anton A. (Hrsg.) (2009): "In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bucher, Anton A. (Hrsg.) (2010): "In der Mitte ist ein Kreuz". Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bucher, Anton A.; Oser, Fritz (2008): Entwicklung von Religiosität und Spiritualität. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. CD-ROM, Lehrbuch. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 607-624.
- Burdorf-Schulze; Müller, Renate (2004): Das Pen Green Centre in Corby, U.K., und der Aufbau eines Early Excellence Centres in Berlin. In: Hebenstreit-Müller, Sabine; Kühnel, Barbara (Hrsg.): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: Dohrmann, S. 15-28.
- Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus (Hrsg.) (2000): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart: Calwer Verlag
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Degner, Juliane; Meiser, Thorsten; Rothermund, Klaus (2009): Kognitive und sozial-kognitive Determinanten. Stereotype und Vorurteile. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75-93.

- Deiss-Niethammer, Birgit (2012): Religionspädagogik im multireligiösen Kontext. In: Möller, Rainer (Hrsg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149-161.
- Derman-Sparks, Louise (2017): Anti-Bias Education for Everyone. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, Petra A. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 299-314.
- Derman-Sparks, Louise; Edwards, Julie Olsen (2010): Anti-bias education for young children and ourselves. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, Louise; Phillips, Carol Brunson (Hrsg.) (1997): Teaching/learning anti-racism. A developmental approach. New York: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, Louise; Ramsey, Patricia G. (2015): What If All the Kids Are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families. New York: Teachers College Press.
- Diehm, Isabell (2011): Multikulturelle Kindheit. Empirische Gewinne und kulturalistische Verkürzungen. In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 267-269.
- Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Dillen, Annemie (2009): Glaubensvorstellungen von Kindern und ihre Wahrnehmung von Multikulturalität. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 50-59.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Dommel, Christa (2005): Interreligiöses Lernen im Elementarbereich: Kindertagesstätten und Kindergärten. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 434-452.
- Dommel, Christa (2009): Kinder als interreligiöse Religionsforscher. In: Bederna, Katrin (Hrsg.): Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 95-110.
- Dörler, Elisabeth; Froese, Regine; Müller, Rabeya (2008): Interreligiöser Dialog mit muslimischen Eltern. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 117-136.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg.
- Dubiski, Katja; Essich, Ibtissame; Schweitzer, Friedrich; Edelbrock, Anke; Biesinger, Albert (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. In: Anke Edelbrock (Hrsg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 121-194.
- Eckerle, Sandra (2002): Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "Mit-tendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 57-68.
- Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2010): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Edelbrock, Anke; Alshuth, Kathrin (Hrsg.) (2012): Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.

- Edelbrock, Anke; Patak, Margarete; Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert (2008): Religion und Religionen in der Kindertagesstätte. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 147-229.
- Elsenbast, Volker (2008): Wissenschaftliche Untersuchung zum interreligiösen Lernen im Kindesalter. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 137-141.
- Elsner, Birgit; Pauen, Sabina (2018): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit. (0 - 2 Jahre). In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 163-189.
- Faust, Gabriele; Roßbach, Hans-Günther (2014): Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-140.
- Feininger, Bernd (2008): Interreligiöses Lernen als ein Feld des Lernens an Differenzen. In: Kirchhoff, Renate (Hrsg.): Religiöse und philosophische Bildung. Grundlagen für das Studium der Frühpädagogik. Freiburg, Br.: FEL, S. 139-155.
- Fenstermaker, Sarah; West, Candace (Hrsg.) (2002): Doing gender, doing difference. Inequality, power, and institutional change. New York, NY: Routledge.
- Fleck, Carola; Leimgruber, Stephan (2011): Interreligiöses Lernen in der Kita. Grundwissen und Arbeitshilfen für Erzieher/-innen. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2012): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3., neu

- ausgestattete Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fried, Lilian; Büttner, Gerhard (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Fthenakis, Wassilios E. (2000): Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung. zum Beitrag von Jürgen Zimmern. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, S. 115-131.
- Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Bergmann, Christian (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-118.
- Gaitanides, Stefan (2008): Interkulturelle Teamentwicklung. Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-171.
- Gierden-Jülich, Marion (2008): "Von Kinderbeinen an: Von der Notwendigkeit, den Umgang mit Pluralität zu erlernen". Politische Optionen für interkulturelle und interreligiöse Bildung In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 142-145.
- Görg-Kramß, Brigitte; Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2008): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder

- von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Stand: Dezember 2007. Wiesbaden.
- Grümme, Bernhard (2018): Inklusion: Bewährungsfeld eines bildungsgerechten Religionsunterrichts. In: Lehner-Hartmann, Andrea; Krobath, Thomas; Peter, Karin; Jäggel, Martin (Hrsg.): Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge. Göttingen, S. 153-168.
- Grundlach, Helga Barbara (2017): Philosophie und Religion in der interkulturellen Praxis. Ausgangslage, Herausforderungen und Probleme. In: Lamm, Bettina (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 216-227.
- Hanisch, Helmut; Franke, Heiko (2000): Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise. Stuttgart: Calwer.
- Harz, Frieder (2008 A): Interkulturelles und interreligiöses Lernen in Kindertagesstätten. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 95-105.
- Harz, Frieder (2008 B): Religion in der interkulturellen Erziehung und Praxis. Sinn und Praxis interreligiöser Bildung in Kindertageseinrichtungen. In: Hugoth, Matthias; Benedix, Monika (Hrsg.): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel, S. 32-38.
- Harz, Frieder (2014): Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim (Hrsg.) (2017): Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Freiburg: Verlag Herder.
- Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.) (2015): Im Dialog mit der Praxis. Weiterentwicklungen von Early Excellence. Berlin: Dohrmann.
- Hebenstreit-Müller, Sabine; Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2004): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: Dohrmann.

- Hebenstreit-Müller, Sabine; Ziegler, Julia (2015): Mit Kindern Projekte gestalten. Am Beispiel der Kita Belziger Straße. In: Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Im Dialog mit der Praxis. Weiterentwicklungen von Early Excellence. Berlin: Dohrmann, S. 88-105.
- Heilig, Lena (2014): Risikokonstellationen in der frühen Kindheit. Auswirkungen biologischer und psychologischer Vulnerabilität sowie psychosozialer Stressoren auf kindliche Entwicklungsverläufe. In: Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 263-280.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helbling, Dominik (Hrsg.) (2010): Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz. Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik. Dissertation, Universität Luzern, Wien: LIT.
- Herwartz-Emden, Leonie; Mehringer, Volker (2011): Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund aus Sicht aktueller Kinderstudien. In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 234-247.
- Hildebrandt, Frauke; Hebenstreit-Müller, Sabine (2015): Die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher im EEC-Ansatz. Kognitiv anregende Interaktion im pädagogischen Alltag - sustained shared thinking. In: Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Im Dialog mit der Praxis. Weiterentwicklungen von Early Excellence. Berlin: Dohrmann, S. 57-70.
- Hoffmann, Eva (2009): Die Spatzen pfeifen es von den Minaretten. Interreligiöses Lernen von Anfang an - Empirische Erkenntnisse. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "In den Himmel kommen

- nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 81-92.
- Hohl, Georg (2011): Interkulturelle und interreligiöse Bildung als Zukunftsthema par excellence. Stellungnahme für die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. In: Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 82-85.
- Holodynski, Manfred; Oerter, Rolf (2018): Emotion. In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 513-536.
- Holzcamp, Klaus (1995): Kolonisierung von Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. In: *Forum kritische Psychologie* 35, S. 109-131.
- Holzcamp, Klaus (1995): Konstruktionen von Fremdheit. In: *Forum kritische Psychologie* (35).
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa-Verlag (Kindheiten Neue Folge).
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hormel, Ulrike (2017): Pädagogisches Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In: Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David; Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 19-35.
- Hugoth, Matthias (2012): Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten, Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Hugoth, Matthias; Benedix, Monika (Hrsg.) (2008): Religion im Kindergarten. Begleitung und Unterstützung für Erzieherinnen. München: Kösel.

- Jansen, Frank (2011): Anderen Religionen begegnen als Bereicherung. Stellungnahme für den Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) - Bundesverband e.V. In: Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 86-88.
- Jaszus, Rainer (2014): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Holland + Josenhans.
- Karakasoglu-Aydin, Yasemin; Mecheril, Paul; Goddar, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Kasüschke, Dagmar; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Köln: Link.
- Keller, Monika (2017): Die Entwicklung und Förderung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit. In: Wagner, Petra A. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Gesamtauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 66-86.
- Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.) (2004): Die Zukunft der Bildung. McKinsey & Company; Werkstattgespräche 'McKinsey bildet'. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirchhoff, Renate (Hrsg.) (2008): Religiöse und philosophische Bildung. Grundlagen für das Studium der Frühpädagogik. Freiburg, Br.: FEL.
- Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Knauf, Tassilo (2000): Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In: Fthenakis, Wassilios E.; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, S. 181-201.
- Knoblauch, Christoph (2011): Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Su-

che nach interreligiösem Verständnis. Eine Analyse und empirisch-explorative Vergleichsstudie beider Konzeptionen. Dissertation, Universität Tübingen, 2010. Ostfildern: Schwabenverlag.

- Knoblauch, Christoph (2019): Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld. Münster: Waxmann.
- Kölsch-Bunzen, Nina (Hrsg.) (2011): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2011): Aspekte von Early Excellence. Eine Einführung. In: Kölsch-Bunzen, Nina (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, S. 15-40.
- Kölsch-Bunzen, R. Nina; Morys, Regine; Knoblauch, Christoph (Hrsg.) (2015): Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Korte-Rüther, Maria & Röhling, Gisela (2017): Weiterbildung zur interkulturellen Kompetenz. Eine professionelle Haltung im Umgang mit Vielfalt entwickeln. In: Lamm, Bettina (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 141-155.
- Kracke, Bärbel; Noack, Peter (Hrsg.) (2019): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Springer-Verlag GmbH. Berlin: Springer.
- Kraft, Friedhelm (Hrsg.) (2011): "Jesus würde sagen: Nicht schlecht!". Kindertheologie und Kompetenzorientierung. Stuttgart: Calwer.
- Krause, Anke (2017): "Woher kommst du?" Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In: Petra A. Wagner (Hrsg.): Handbuch

- Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Gesamtauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 129-138.
- Krenz, Armin (2014): Situationsansatz. In: Pousset, Raimund; Grossmann, Wilma Aden (Hrsg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 416-422.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (2002): Geschichte und Perspektive der Kindheits- und Jugendforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich (Handbücher).
- Kruse, Jan; Schmieder, Christian (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Küppers, Horst (2014): Reggio-Pädagogik. In: Pousset, Raimund; Grossmann, Wilma Aden (Hrsg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 379-382.
- Lähnemann, Johannes (2005): Lernergebnisse. Kompetenzen und Standards interreligiösen Lernens. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 409-422.
- Lamm, Bettina (Hrsg.) (2017): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien:

- Herder. URL: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4822738>.
- Lamm, Bettina; Dintsioudi, Anna (2017): Was heißt interkulturelle Kompetenz? Grundlagen und Begriffsbestimmungen für die pädagogische Praxis. In: Lamm, Bettina (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 11-23.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas; Grosch, Harald (2008): Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-123.
- Leimgruber, Stephan (2007 A): Interreligiöses Lernen. 2. Aufl. München: Kösel.
- Leimgruber, Stephan (2007 B): Neue Perspektiven interreligiösen Lernens. In: *Stimmen der Zeit* (6), S. 363-374.
- Leimgruber, Stephan (2012): Interreligiöses Lernen. 2. Aufl. München: Kösel.
- Lengyel, Drorit; Salem, Tanja (2019): Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus. Interkulturelle Perspektiven. In: Kracke, Bärbel; Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin: Springer, S. 83-100.
- Lingenauber, Sabine (Hrsg.) (2013): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. 5. erw. und überarb. Aufl. Bochum: Projekt-Verlag.
- Lingenauber, Sabine (2013): Sozialaggregat. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Reggio-Pädagogik. 5. erw. und überarb. Aufl. Bochum: Projekt-Verlag, S. 161-165.
- Lippitz, Wilfried; Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) (1990): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Er-

- wachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Mahdavi, Roxana (1995): Das Konzept der "Kulturellen Differenz / Identität". Eine andere Form der Rechtfertigung rassistischer Ausgrenzungspraxis? In: *Forum kritische Psychologie* 35, S. 53-66.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Mecheril, Paul (2008): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-34.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014 A): Subjektbildung. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2014 B): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul A. (Hrsg.): Subjektbildung. Bielefeld: transcript, S. 11-26.
- Mecheril, Paul; van der Haagen-Wulff, Monica (2016): Bedroht, angstvoll, wütend. Affektlosigkeit in der Migrationsgesellschaft. In: do Mar Castro Varela, María; Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Mendl, Hans (2009): Wie Kinder mit Differenz umgehen. Theologisieren mit Kindern im Kontext religiöser Pluralität. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 23-38.
- Mienert, Malte (2017): Gestaltung des pädagogischen Alltags. In: Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (Hrsg.): Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Freiburg: Verlag Herder, S. 40-47.
- Miksch, Jürgen (2005): Interreligiöses Lernen und Institutionen. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen.

- Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 244-249.
- Mischo, Christoph; Weltzien, Dörte; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Köln: Link, URL: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-556-06149-7>.
- Möller, Rainer (Hrsg.) (2012): Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Montada, Leo (2008): Moralische Entwicklung und Sozialisation. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. CD-ROM, Lehrbuch. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 572-606.
- Müller, Rabeya (2010): Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine islamische Perspektive. In: Edelbrock, Anke (Hrsg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 51-59.
- Mummendey, Amélie; Kessler, Thomas; Otten, Sabine (2009): Sozialpsychologische Determinanten. Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-60.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nipkow, Karl Ernst (2005): Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionaler Prozess. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 362-380.
- Nunner-Winkler, Gertrud; Paulus, Markus (2018): Prosoziale und moralische Entwicklung. In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 537-557.

- o. A. (2012): Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Freiburg.
- o. A. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- OECD (2001): Starting strong. Early childhood education and care. Facs, ed. Paris: OECD.
- OECD (2012): Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care. Paris.
- Oerter, Rolf (2008): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. CD-ROM, Lehrbuch. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 85-116.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. CD-ROM, Lehrbuch. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Pejic, Lena (2017): "Will nicht mit ihr spielen!". Haben Kinder etwa Vorurteile? In: Lamm, Bettina (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 134-140.
- Pousset, Raimund; Aden-Grossmann, Wilma; Grossmann, Wilma Aden (Hrsg.) (2014): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Preckel, Franzis; Mecklenbräuer, Silvia (2010): Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder. Göttingen, Bern, Wien [u.a.]: Hogrefe.
- Preissing, Christa (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Preissing, Christa; Heller, Elke (Hrsg.) (2006): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.

- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg.
- Raabe, Tobias; Beelmann, Andreas (2009): Entwicklungspsychologische Grundlagen. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113-135.
- Ramm, Gesa C.; Adamsen, Christian; Neubrand, Michael (Hrsg.) (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Deutsches PISA-Konsortium. Münster: Waxmann.
- Regel, Gerhard (2014): Offener Kindergarten. In: Pousset, Raimund; Aden-Grossmann, Wilma (Hrsg.): Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit. 4., erw. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 319-322.
- Regel, Gerhard (2017): Entstehungsgeschichte der Offenen Arbeit. In: Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (Hrsg.): Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Freiburg: Verlag Herder, S. 4-11.
- Saß, Marcell (2010): Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung. Habil.-Schrift, Universität Münster (Westfalen). Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt.
- Schäfer, Gerd E.; von der Beek, Angelika (Hrsg.) (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar: verlag das netz.
- Schmitt, Christopher (2020): Pädagogische Handlungskonzepte in den Arbeitsfeldern. In: Albrecht, Brit; Baum, Susanne; Behrend, Carola; Eggers, Ute; Gartinger, Silvia; Hauschildt, Elke (Hrsg.): Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 260-321.
- Schnabel, Alrun (2011): St. Josef bring "Early Excellence" in die Hilfen zur Erziehung. Erste Forschungsansätze zur Übertragung von EEC-Prinzipien auf den Bereich der Jugendhilfe. In: Kölsch-Bunzen, Nina (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence.

- Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, S. 109-122.
- Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (2018): Frühe Kindheit. (3 - 6 Jahre). In: Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 191-214.
- Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie. Julius Beltz GmbH & Co. KG. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schönberger, Katja (2011): Der qualitative Weg zu einer quantitativen Befragung. In: Kölsch-Bunzen, Nina (Hrsg.): Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis in St. Josef Stuttgart. Berlin: Dohrmann, S. 69-90.
- Schreiner, Peter (Hrsg.) (2005): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Comenius-Institut. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schwartz, Detlef (Hrsg.) (2007): Tillich im Erbe. Ausblick auf eine transkulturelle Religionspädagogik. Dissertation, Universität Oldenburg. Frankfurt am Main: Lang.
- Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2002): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Gütersloh, Freiburg im Breisgau: Kaiser Gütersloher Verlagshaus; Herder.
- Schweitzer, Friedrich (2009): Wie Kinder und Jugendliche religiöse Differenz wahrnehmen. Möglichkeiten und Grenzen der Orientierung in der religiösen Pluralität. In: Bucher, Anton A. (Hrsg.): "In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen". Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 39-49.
- Schweitzer, Friedrich (2010): Interreligiöse Bildung - bildungstheoretische Perspektive. In: Edelbrock, Anke (Hrsg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 105-117.
- Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) (2011 A): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von

- Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich (2011 B): Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2014): Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich (2016): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. 8. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert (Hrsg.) (2015): Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.) (2008): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Bausenhardt, Anne (2009): Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien. Freiburg im Br.: Herder.
- Schweitzer, Friedrich; Bräuer, Magda; Boschki, Reinhold (Hrsg.) (2017): Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze. Münster, New York: Waxmann.
- Sieg, Ursula (2005): Feste. Bücken zu den Religionen. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 601-611.
- Stehle, Andreas (2015): Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen. Empirische Zugänge und Perspektiven für die Praxis. Münster: Waxmann.
- Steib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen

- Religionsdidaktik. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 230-243.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa-Verlag
- Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David; Schulz, Marc (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Streib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: Schreiner, Peter (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 230-243.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.
- Thiersch, Renate (2008): Muslimische Kinder. Herausforderungen und Chancen für Kindertagesstätten. In: Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 48-66.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ulich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (Hrsg.) (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2., aktualisierte Aufl. Weinheim: Beltz.
- Vorholz, Heidi (2017): Was bedeutet Offene Arbeit für alle Beteiligten? In: Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (Hrsg.): Offene Arbeit in Theorie und Praxis. Freiburg: Verlag Herder, S. 12-17.
- Wagner, Petra (2007): Alle Deutschen tragen Lederhosen? Stereotype und Vorurteile im Kindergarten und was man dagegen tun kann. In: *Kinderzeit* (3/2007), S. 14-17.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2010 A): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, Petra (2010 B): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen - aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 203-219.
- Wagner, Petra A. (Hrsg.) (2017 A): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Verlag Herder. 4. Gesamtauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Wagner, Petra (2017 B): Der Ansatz Vorurteilbewusster Bildung und Erziehung© als inklusives Praxiskonzept. In: Wagner, Petra A. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Gesamtauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 22-41.
- Wagner, Petra (2017 C): Wie erleben junge Kinder Vielfalt? In: Wagner, Petra A. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Gesamtauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 87-92.
- Wagner, Petra; Hahn, Stefanie; Enßlin, Ute (Hrsg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar: verlag das netz.

- Wall, Heinrich de (2008): Juristische Aspekte der interkulturellen und interreligiösen Bildung in Kindertagesstätten. In: Schweizer, Friedrich; Biesinger, Albert; Edelbrock, Anke (Hrsg.): Mein Gott - dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Pädagogik, S. 81-94.
- Walther, Eva (Hrsg.) (2010): Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, Judith (2014): Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Whalley, Margy (2008): Eltern als Experten ihrer Kinder. Das "Early Excellence"-Modell in Kinder- und Familienzentren. Berlin: Dohrmann.
- Wilke, Franziska (2004): Schemata. Eine Theorie kindlicher Bildungsprozesse. In: Hebenstreit-Müller, Sabine; Kühnel, Barbara (Hrsg.): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: Dohrmann, S. 46-61.
- Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen - Konzeptualisierungen - Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Deutsches Jugendinstitut. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Zimiles, Herbert (2000): Kommentar zu ausgewählten Aspekten der Reggio-Pädagogik. In: Fthenakis, Wassilios; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, S. 202-208.
- Zimmer, Jürgen (2000): Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In: Fthenakis, Wassilios; Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, S. 94-114.

- Zimmer, Jürgen; Feldhaus, Hans-Jürgen (2007): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. 2., unveränd. Aufl. Berlin: Cornelissen Scriptor.
- Zimmermann, Mirjam (2012): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Habil.-Schrift, Techn. Universität Dortmund. 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Zinnecker, Jürgen (1999): Forschen für Kinder - Forschen mit Kindern - Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 69-80.

9 Internetquellen

- Amt für multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt am Main (2017): Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring. Analysen - Studien - Berichte, URL: https://amka.de/sites/default/files/2018-05/Frankfurter%20Integrations-%20und%20Diversit%C3%A4tsmonitoring_2017_0.pdf, aufgerufen am 01.12.2021.
- Berlin international (2021): Migrationsanteil bei 35 Prozent, URL: <https://www.berlin.de/aktuelles/berlin/6092347-958092-berlin-international-migrationsanteil-be.html>, aufgerufen am 01.12.2021.
- Bundeszentrale für politische Bildung BPB (2020): Religion. Eurobarometer-Umfrage, Angaben in Prozent der Bevölkerung, Deutschland, West- und Ostdeutschland, 2018, URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/145148/religion>, zuletzt aufgerufen am 20.12.2021.
- Dresden (2021): Migration, Integration & Asyl, URL: <https://www.dresden.de/de/leben/gesellschaft/migration.php> - aufgerufen am 01.12.2021.
- Einstein Kitas (2021): URL: <https://einstein.stuttgart.de/> abgerufen am 03.05.2021.
- Mannheim² (2021): Einwohner mit Migrationshintergrund, URL: <https://www.mannheim.de/de/stadt-gestalten/daten-und-fakten/bevoelkerung/einwohner-mit-migrationshintergrund>, aufgerufen am 01.12.2021.
- Pressestelle der EKD (2018): Positionspapier der EKD zum christlich-islamischen Dialog. URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Positionspapier_der_EKD_zum_christlich_islamischen_Dialog.pdf; zuletzt abgerufen am 29.02.2020.

- Stadt Leipzig (2020): Statistik - Daten und Fakten zu Migration und Integration in Leipzig, URL: <https://www.leipzig.de/jugend-familie-und-soziales/auslaender-und-migranten/migration-und-integration/daten-und-fakten>, aufgerufen am 01.12.2021.
- Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus, URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220177004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aufgerufen am 12.12.2020.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2021): Migration und Nationalität. Bevölkerung in den Regionen nach Migrationshintergrund, URL: <https://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/MigrNation/MZ-RG-Migr.jsp>, aufgerufen am 01.12.2021.
- Textor, Martin (2019): Bildungspläne für Kitas, URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene-fuer-kitas/>, zuletzt aufgerufen am 22.02.22.

Religiöse und kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen

Die vorliegende Arbeit greift sowohl eine erziehungswissenschaftliche als auch eine religionspädagogische Perspektive in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität in Kindertageseinrichtungen auf. So werden in Kapitel 2 einerseits die Themenbereiche Kultur und Interkulturalität mit dem Schwerpunkt interkulturelle Erziehung und Bildung betrachtet. Andererseits werden Religion und Interreligiosität mit einer Schwerpunktsetzung auf interreligiösem Lernen in den Blick genommen. Am Ende dieses Kapitels werden die Bildungs- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen der an der Studie beteiligten Bundesländer in Bezug auf kulturelle und religiöse Diversität hin analysiert. In Kapitel 3 der Arbeit wird die kindliche Entwicklung betrachtet, mit den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, der moralischen Entwicklung und dem Religionsverständnis von Kindern. Außerdem finden sich in diesem Kapitel Ausführungen zur Entstehung und zum Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen bei Kindern.

Kapitel 4 beschäftigt sich mit elementarpädagogischen Handlungskonzepten im Kontext vielfaltssensibler Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Der Situationsansatz, die sogenannte offene Arbeit in der Kindertageseinrichtung, die Reggio-Pädagogik, der Ansatz der „Pädagogik der Vielfalt“, das Infans-Konzept sowie die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung nach dem Projekt KINDERWELTEN werden hier betrachtet. Kapitel 5 widmet sich der Forschungsmethode. Hier werden das Forschungsdesign, die Forschungsfrage sowie das Vorgehen zur Datenerhebung und -auswertung dargelegt. In Kapitel 6 findet sich die Auswertung der Daten aus den 21 Experteninterviews. In Kapitel 7 erfolgt die Zusammenführung von Theorie und Empirie. Hier werden die Forschungsergebnisse in Bezug auf konzeptionelle Festlegungen, auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit sowie auf Kooperations- und Interaktionsprozesse hin analysiert. Kapitel 8 bietet einen abschließenden Ausblick.

