



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Religionenvielfalt im Kindergarten

Eine religionswissenschaftliche Analyse von
Kindergartenrealität

Verfasserin

Magdalena Steiner, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 075 011

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Religionswissenschaft

Betreuerin:

Univ.- Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Silvia Habringer-Hagleitner

Kinder malten ihren Gott.
Sie sparten mit den Farben nicht.
Eine riesige Sonne
im Wurzelgeflecht eines Baumes.
Eine helle Gestalt,
ein junger Gott,
ganz ohne Bart,
mit Augen so groß
wie die Rosetten von Chartres.
Mehrere Schichten von Farbe
auf ein und demselben Blatt.

Die Kinder hüpften
und tanzten um ihre Bilder herum.
Sie verwischten die Bilder,
um neue zu malen.

Ihre Bilder gefielen
den Gottesgelehrten nicht sehr;
sie fügten nicht Farbe an Farbe,
sondern Sätze an Sätze,
und verstrickten sich
im Netz ihrer eigenen Worte.
Sie wurden ihrer Lehre nicht froh.

So lernt von den Kindern,
ihr Großen und Weisen,
im Spiele Bilder zu malen
und sich wieder von den Bildern zu lösen!

Vertraut euch den Kräften der Schöpfung an
doch bleibt nirgends kleben!
Lasst euch vom Besitzen erlösen,
und Gott wird in euch zu tanzen beginnen.

Martin Gutl

Danksagung

Ich möchte mich bei allen lieben Menschen bedanken, die mich während meines Studiums und der Zeit des Diplomarbeit-Schreibens unterstützt, begleitet und motiviert haben.

Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie mir dieses Studium ermöglicht haben und mich stets unterstützen. Christian danke ich für seine Begleitung und gemeinsame Bibliothekstage.

Diese Diplomarbeit entstand durch die freundliche Unterstützung der Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten. Besonderer Dank gilt der Pädagogin sowie der Assistentin meiner beforschten Kindergartengruppe. Nicht zuletzt möchte ich den vielen Kindern danken, die mich herzlich aufgenommen haben.

Ein großes Dankeschön möchte ich meiner Betreuerin Silvia Habringer-Hagleitner aussprechen. Ich bedanke mich für die bereichernden Gespräche und Diskussionen und die unterstützende Begleitung meiner Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	11
I Der Globe von Kindergartenrealität	14
1 Das Kinderrecht auf Religion und Religionsfreiheit	14
1.1 UN-Konvention über die Rechte des Kindes.....	15
1.1.1 Verwirklichung der Kinderrechte in Österreich	17
1.2 Gesetzliche Regelung für Kindergärten.....	17
2 Bildungspläne und Didaktikkonzepte	20
2.1 Bildung und Erziehung im Kindergarten	20
2.1.1 Religiös-christliche Erziehung.....	22
2.1.2 Bildung und Erziehung im Kindergarten – Neubearbeitung	24
2.1.3 Resümee.....	26
2.2 Bildungsqualität im Kindergarten – ein neues Didaktikbuch.....	26
2.2.1 Auf der Suche nach Religionen und Vielfalt	27
2.2.1.1 Geschichtlicher Teil	27
2.2.1.2 Der Transaktionsansatz	29
2.2.2 Resümee.....	32
2.3 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan	32
2.3.1 Entstehung, Aufbau und Ziel des Rahmenplans	32
2.3.2 Auf der Suche nach Religionen und Vielfalt	34
2.3.3 Resümee.....	35
2.4 Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan	35
2.4.1 Reaktionen von jüdischer und islamischer Seite?.....	36
2.4.2 Resümee.....	37
2.5 Bildungsplan Wiener Kindergärten	37
2.5.1 Auf der Suche nach Religionen und Vielfalt	38
2.5.2 Resümee.....	39

3	Religions-Bildung im Kindergarten nach Christa Dommel.....	40
3.1	Einleitung	40
3.2	Aufbau	41
3.3	Wirkfaktoren	42
3.3.1	Sprache und Kommunikation.....	43
3.3.2	Geschichten aus der Geschichte.....	45
3.3.3	Liebe.....	47
3.3.4	Erfahrung.....	49
3.3.5	Macht.....	51
3.4	Gelungene Praxisbeispiele für inklusive Religions-Bildung	53
3.5	Plädoyer für Praktische Religionswissenschaft im Kindergarten	55
4	Resümee	58
II	Empirische Untersuchung zu Religionenvielfalt im Kindergarten	60
1	Grundlagen der Forschung	60
1.1	Ausgangspunkt	60
1.2	Ziel der Untersuchung	60
1.3	Methodik	61
1.3.1	Qualitative Forschung	61
1.3.2	Teilnehmende Beobachtung.....	63
1.3.2.1	Art der Beobachtung.....	64
1.3.2.2	Phasen der Beobachtung.....	64
2	Wahrnehmen und Auswerten der Kindergartenrealität nach TZI.....	66
2.1	Kurzbiographie von Ruth C. Cohn.....	67
2.2	Die Struktur der Themenzentrierten Interaktion	68
2.2.1	Axiome	68
2.2.2	Postulate	70
2.2.3	Das Vier-Faktoren-Modell	71
3	Darstellung des Forschungsprozesses	73

3.1	Bestimmung der Beobachtungsdimension.....	73
3.2	Herstellen des Kontaktes zum Untersuchungsfeld	74
3.3	Handeln im Feld.....	75
3.4	Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle	76
3.5	Darstellung der Beobachtung.....	76
3.5.1	Der Globe des Kindergartens und der Gruppe.....	76
3.5.2	Ich – die Individuen der Gruppe	82
3.5.3	Wir – das Zusammenleben in der Gruppe	88
3.5.4	Es – die Themen in der Gruppe	91
4	Beantwortung der Forschungsfragen	100
4.1	Aspekte des Globes.....	101
4.2	Die Ichs	102
4.3	Wir	103
4.4	Es	104
5	Wirkfaktoren in der teilnehmenden Beobachtung	106
6	Resümee.....	109
	Schlussfolgerungen.....	111
	Quellenverzeichnis.....	113
	Zusammenfassung	119
	Abstract.....	120
	Lebenslauf.....	121

Einleitung

In dieser Arbeit beschäftige ich mich aus religionswissenschaftlicher Sicht mit dem Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt im Kindergarten. Der Kindergarten ist der erste öffentliche Raum, in dem sich Kinder selbstständig bewegen. Wie in jedem anderen öffentlichen Raum spiegelt sich hier die Gesellschaft in ihrer Pluralität und Diversität wider. Diese Verschiedenheit betrifft auch religiöse Unterschiede.

Es wird untersucht, inwieweit die theoretischen Rahmenbedingungen, unter welche diese plurale Kindergartenrealität gestellt ist, mit den Gegebenheiten der Praxis vereinbar sind. Im Zentrum des Interesses steht zum einen die Frage, ob Gesetzestexte, Rahmenpläne und Didaktikkonzepte für den Kindergarten Religion und Religionenvielfalt thematisieren oder nicht. Der zweite zentrale Punkt ist die Auseinandersetzung mit alltäglicher Kindergartenwelt und der Frage, ob und wie Religion und Religionenvielfalt darin vorkommen.

Mein forschungsleitendes Interesse ist das Wechselspiel zwischen den theoretischen Rahmenbedingungen und der praktischen Umsetzung bzw. Kindergartenrealität.

Ein wichtiges Anliegen in dieser Arbeit ist die Frage nach der religiösen Heterogenität im Kindergarten und wie damit von allen Beteiligten umgegangen wird. Es geht um das Sichtbarmachen und Benennen der religiösen Vielfalt. Diese Transparenz ist aus praktisch-religionswissenschaftlicher Sicht notwendig, um religiös heterogen zusammengesetzten Gruppen – und somit dem einzelnen Kind – gerecht zu werden.¹

Die Arbeit ist im Sinne einer Praktischen Religionswissenschaft konzipiert, welche „auf die Generierung von praktisch nützlichem, verwertbarem Wissen ausgerichtet“² ist. Die Praktische Religionswissenschaft sucht nach Lösungen von Alltagsproblemen, die religiös bedingt sind. Solche Alltagsprobleme ergeben sich in der Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlichster Herkunft, Verständnishorizonte und Sprachen. Diese Kommunikationssituationen werden ziel- und lösungsorientiert untersucht.³ Die

¹ Vgl. Dommel, Christa: Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel bis zum Situationsansatz. In: Dommel, Christa/ Heumann, Jürgen/ Otto, Gert (Hrsg.): WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main; London: IKO 2003. S. 215.

² Tworuschka, Udo: Praktische Religionswissenschaft. Theoretische und methodische Grundüberlegungen. In: Klöcker, Michael/ Tworuschka, Udo (Hrsg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Köln; Weimar; Wien: Böhlau 2008. S.17.

³ Vgl. Tworuschka. In: Klöcker/ Tworuschka (Hrsg.). 2008. S. 16.

Praktische Religionswissenschaft verortet sich in einer pluralen Welt – Wertepluralität und Vielfalt sind Tatsachen und zugleich wichtige Merkmale der Demokratien.⁴ Das inhaltliche Profil der Praktischen Religionswissenschaft ergibt sich aus ihrer „Orientierung an individuellen, sozialen, gesamtgesellschaftlichen Problemen“⁵.

Das Handlungsfeld, das dieser Arbeit den Rahmen vorgibt, ist der Kindergarten, der nicht per se ein Problem darstellt. Erst durch die Frage nach dem Umgang mit Religionenvielfalt wird der Kindergarten zum „Problemfeld“. Dieser öffentliche Raum, in dem religiöse Pluralität ebenso Realität ist wie in anderen öffentlichen Räumen, wurde von der österreichischen Religionswissenschaft bisher wenig beachtet. Die wegweisende Dissertationsschrift von Christa Dommel, die Eingang in diese Arbeit findet, ist das bislang einzige religionswissenschaftliche Werk im deutschsprachigen Raum, welches religiöse Vielfalt im Kindergarten zum Forschungsgegenstand hat.

Forschung und Auseinandersetzung zu dem Thema gibt es allerdings aus konfessioneller religionspädagogischer Sicht. Von Seiten der katholischen Religionspädagogik forschte etwa Silvia Habringer-Hagleitner im Rahmen ihrer Habilitationsschrift „Zusammenleben im Kindergarten“. Eine Ökumenische Arbeit entstand in Deutschland unter dem Titel „Mein Gott – Dein Gott“. Eine Forschungsgruppe rund um Friedrich Schweitzer führte qualitative und quantitative Untersuchungen zur interreligiösen Bildung in Deutschland durch.

Im ersten Teil der Arbeit werden Gesetzestexte, Rahmenpläne und Didaktikkonzepte für Kindergärten analysiert. An die jeweiligen Texte werden folgende Fragen gestellt: Ist die Thematisierung von Religion und/oder religiöser Vielfalt Gegenstand des Textes? Welche Religionen kommen in welcher Weise vor? Entspricht die Darstellung einer religiös pluralen Gesellschaft bzw. Kindergartengruppe? Mit diesen Fragestellungen werden die Primärtexte gelesen und entsprechende Stellen werden herausgearbeitet und analysiert.

Eingegliedert in den ersten Teil der Arbeit wird das religionswissenschaftliche Konzept zu Religions-Bildung im Kindergarten von Christa Dommel vorgestellt. Ihre zentralen Anliegen und Forschungsergebnisse werden aufgefächert.

Für den zweiten, empirischen Teil der Arbeit wurde eine teilnehmende Beobachtung in einem Kindergarten durchgeführt. Die Beobachtung folgte vor allem den sozialwissenschaftlichen Richtlinien, die Sigfried Lamnek darstellt. Zur Orientierung

⁴ Vgl. Tworuschka. In: Klöcker/ Tworuschka (Hrsg.). 2008. S. 19.

⁵ Tworuschka. In: Klöcker/ Tworuschka (Hrsg.). 2008. S. 18.

und als weiterführende Literatur wurden hierfür außerdem Philipp Mayrings und Hubert Knoblauchs Ansätze herangezogen. Während der Beobachtung bzw. jeweils im Anschluss wurde ein Forschungstagebuch geführt. Diese Aufzeichnungen werden analysiert und außerdem mit den religionswissenschaftlichen Kategorien nach Dommel in Zusammenhang gesetzt. Als Analyseschablone dient das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn.⁶

Einer dieser Faktoren der TZI ist der Globe. Damit sind die Rahmenbedingungen gemeint, die einer Kommunikations- oder Lernsituation zugrunde liegen und auf sie einwirken. Die Ausführungen in Teil I werden als wichtiger Aspekt des Globes betrachtet. Insofern umspannen die Faktoren der TZI in methodischer Hinsicht die gesamte Arbeit.

Gegenstand der Analyse sind einerseits gesetzliche Vorgaben, Rahmenpläne und Didaktikkonzepte, die österreichweit gelten. Im empirischen Teil wird der Fokus auf Wien gelegt. Die teilnehmende Beobachtung zur Analyse von Religion im Kindergartenalltag wurde in einem Kindergarten der Stadt Wien durchgeführt. Öffentliche Kindergärten, deren Trägerin die Stadt Wien ist, können repräsentativ für den gesamtösterreichischen Zugang zu Religionenvielfalt im Kindergarten sein. In solchen Kindergärten ist überdies, anders als in den Einrichtungen von privaten TrägerInnen, das größte Spektrum an Religionenvielfalt zu erwarten.

⁶ Das Vier-Faktoren Modell der TZI geht davon aus, dass die Faktoren Ich, Wir, Es und Globe jede Situation beeinflussen und alle Aspekte gleichwertig berücksichtigt werden müssen, damit eine soziale Interaktion gelingen kann. Nähere Erläuterungen zur TZI siehe Teil II.

I Der Globe von Kindergartenrealität

Jede Kindergartengruppe ist anders. Verschiedene Kinder, PädagogInnen und Stützkräfte treffen in unterschiedlichsten Räumen aufeinander. Die Individuen, Themen und Umweltbedingungen gestalten und beeinflussen jedes Gruppengeschehen in einzigartiger Weise. Die Frage, ob Religion und religiöse Vielfalt Themen in der Gruppe sind und wie damit umgegangen wird, ist somit von der Gruppe und ihren Gegebenheiten, also vom jeweiligen, ganz konkreten Globe, abhängig.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Kindergartenrealität und die Rolle von Religion haben allerdings auch strukturelle und politische Rahmenbedingungen. Sie sind ein Teil des Globes, der sich für alle öffentlichen Kindergärten in Wien gleich gestaltet.

Im ersten Teil der Arbeit wird aufgezeigt, unter welche rechtlichen und pädagogisch-didaktischen Vorgaben Kindergartenalltag im Hinblick auf Religion gestellt ist.

1 Das Kinderrecht auf Religion und Religionsfreiheit

Wenn vom Recht des Kindes auf Religion und religiöse Begleitung die Rede ist, können damit zwei strukturelle Ebenen angesprochen sein. Zum einen handelt es sich um Gesetze, die für einen jeweiligen Staat oder ein Bundesland gelten. Andererseits können gesetzesähnliche Erklärungen betrachtet werden, die überstaatlich gelten.⁷

An dieser Stelle werden beide Ebenen in den Blick genommen. Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die auch von österreichischer Seite unterzeichnet wurde, wird mit Augenmerk auf Religion untersucht. Ebenso wird die verfassungsrechtliche Verankerung der Kinderrechte in Österreich dargestellt.

⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigung für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus 2000. S. 128.

1.1 UN-Konvention über die Rechte des Kindes

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK), die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, ist der weltweit deutlichste Ausdruck des Bewusstseins, dass Kinder auch im juristischen Sinne Rechte haben.⁸

Die KRK ist vier Grundprinzipien verpflichtet: Vorrang des Kindeswohls, Kinderrecht auf Partizipation, Recht auf Leben, Überleben, Entwicklung und Verbot der Diskriminierung. Im Ausmaß von 54 Artikeln folgt ein Katalog über die Rechte von Kindern, der häufig in drei Gruppen gegliedert wird: Versorgungsrechte, Schutzrechte und Beteiligungsrechte.⁹

Das Thema Religion wird in der KRK nicht ausgespart. In welcher Weise Religion Bedeutung in den Kinderrechten hat, wird nun dargestellt.

Bereits in Artikel 2 der KRK wird Religion genannt – als Kriterium, aufgrund dessen kein Kind diskriminiert werden darf.

Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.¹⁰

Religion wird in der KRK als Diversitätskriterium anerkannt. Gleichzeitig wird einer Diskriminierung aufgrund von Religion eine deutliche Absage erteilt.

Für Fragen zum Umgang mit Religion in der KRK ist Artikel 14 von großer Bedeutung. Absatz 1 besagt: „Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.“¹¹ Die Religionsfreiheit als ein Grund- und Freiheitsrecht der Europäischen Menschenrechtskonvention kann im Sinne einer positiven oder negativen Freiheit ausgelegt werden.

Innerhalb des grundrechtlichen Schutzbereiches stellt die negative Komponente der Religionsfreiheit das der Funktion der Grundrechte entsprechende notwendige Korrelat zur positiven Komponente dar. Dementsprechend sind die

⁸ Vgl. Schweitzer. 2000. S. 128.

⁹ Vgl. <http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=17> (16.4.2012, 12:23).

¹⁰ http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/unkonvention_ueber_die_rechte_des_kind_deutsche_fassung.pdf (25.03.2013, 13:32).

¹¹ http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/unkonvention_ueber_die_rechte_des_kind_deutsche_fassung.pdf (25.03.2013, 13:35).

negative und die positive Seite der Religionsfreiheit gleichrangige Erscheinungsformen des mehrdimensionalen Grundrechts [...].¹²

Kinder haben das Recht, ihre Religion frei zu bekunden und auszuüben. Gleichzeitig und gleichwertig bedeutet die negative Ausprägung die Freiheit von Religion und bietet unter anderem Schutz vor Zwang zur Teilnahme an religiösen Handlungen.¹³

Friedrich Schweitzer kritisiert, das Recht auf Religionsfreiheit werde nur im Zusammenhang mit Freiheitsrechten gewährt. Wünschenswert sei für ihn das Recht auf Religion im Sinne von Leistungsgarantien.¹⁴

Vor allem müsste das Recht des Kindes auf Religion als ein Bildungsrecht im Sinne einer Leistungsgarantie verstanden werden. Es gehört dann zu den Rechten des Kindes gegenüber dem Gemeinwesen – dem Staat oder der Kommune –, dass Kindern Möglichkeiten einer religiösen Begleitung und der religiösen Bildung zur Verfügung stehen.¹⁵

Ein explizites Recht auf religiöse Bildung lässt sich aus der KRK nicht ableiten. Allerdings wird Religion in der KRK auch im Zusammenhang mit Bildung genannt. Die Artikel 28 und 29 sichern Kindern das Recht auf Bildung zu. Artikel 29 besagt in Absatz 1d:

Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß, das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten.¹⁶

Bildung soll demnach bei dem einzelnen Kind einen freundschaftlichen Zugang zu Menschen, die religiös verschieden sind, bestärken. Damit Bildung einen freundschaftlichen Umgang unter religiösen Gruppen bewirken kann, muss sie Religionen thematisieren. Bildung soll Kinder religiös und kulturell kompetent machen. Jedes Kind hat das Recht auf Bildung, die solche positiven Ansätze ermöglicht. Insofern kann die KRK als Begründung für einen religionswissenschaftlichen Zugang zu Religions-Bildung gesehen werden. Eine Religions-Bildung, wie sie die deutsche Religionswissenschaftlerin Christa Dommel vorstellt, entspricht dieser Zielsetzung.

¹² Potz, Richard/ Schinkele, Brigitte: Religionsrecht im Überblick. 2., überarb. Aufl. Wien: Facultas 2007. S. 30f.

¹³ Vgl. Potz/ Schinkele. 2007. S. 31.

¹⁴ Vgl. Schweitzer. 2000. S. 133.

¹⁵ Schweitzer. 2000. S. 133.

¹⁶ http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/un-konvention_ueber_die_rechte_des_kindess_deutsche_fassung.pdf (25.03.2013, 13:37)

1.1.1 Verwirklichung der Kinderrechte in Österreich

Die KRK wurde 1992 von Österreich ratifiziert – mit 5. September 1992 trat sie in Kraft. Allerdings wurde die KRK im Zuge der Ratifikation nicht als Verfassungsgesetz genehmigt. So war ihre unmittelbare Anwendbarkeit von Gerichten und Behörden ausgeschlossen.

Am 20. November 2011 verabschiedeten die Regierungsparteien das Bundesverfassungsgesetz Kinderrechte.¹⁷ In diesem Zusammenhang wurde nicht die gesamte KRK in die österreichische Verfassung aufgenommen. „Ein allgemeiner Anspruch auf Schutz und Fürsorge, Kindeswohl und Partizipation, das Verbot von Kinderarbeit und Gewalt und ein Diskriminierungsverbot von Kindern mit Behinderung sind die einzigen Bestimmungen im Verfassungsrang.“¹⁸

Die Kritik an diesem Verfassungsgesetz ist weitreichend. So erkennt das „Netzwerk Kinderrechte“ in einem Grundsatzpapier zur Diskussion der Verankerung der Kinderrechte in der österreichischen Bundesverfassung gravierende Mängel.

Der Entwurf enthält kein klares, vorbehaltloses Signal zum Schutz der Kinderrechte; er schließt für junge Menschen wesentliche grundrechtliche Gewährleistungen (etwa bez. Gesundheit, Bildung, Freizeit, Kinderarmutsbekämpfung und Schutz vor Altersdiskriminierung) aus; und er trifft keine Garantien für eine kindadäquate Durchsetzung dieser Rechte.¹⁹

Somit ist auch das Kinderrecht auf Bildung, das den Rahmen für Religions-Bildung bieten würde, in Österreich nicht verfassungsrechtlich verankert.

1.2 Gesetzliche Regelung für Kindergärten

Folgend wird aufgezeigt, unter welche gesetzlichen Regelungen Kindergärten gestellt sind. Im Besonderen wird das für Wien geltende Kindergartengesetz betrachtet und auf das Vorkommen von Religion hin untersucht. Der Fokus wird deshalb auf Wien gelegt, weil die teilnehmende Beobachtung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, in Wien verortet war.

¹⁷ http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR_00335/fnameorig_204922.html (17.4.2012, 11:34).

¹⁸ <http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=124> (17.4.2012, 11:31).

¹⁹ Positionspapier: <http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=21> (17.4.2012, 11:56).

Konkrete Rahmenbedingungen für Kindergärten stellen die gesetzlichen Regelungen dar, die in jedem Bundesland selbstständig festgesetzt werden. Jedes Bundesland hat seit 1962 ein eigenes Gesetz, welches die Aufgaben, Strukturen, Finanzen und baulichen Ausstattungen von Kindergärten regelt. Deshalb ist auch die Rolle von Religion in öffentlichen Kindergärten bundesländerabhängig. In allen Gesetzen werden neben den strukturellen Rahmenbedingungen auch gesellschaftlich-normative Ziele formuliert.²⁰ So heißt es etwa im Kindergartengesetz für Oberösterreich in Paragraph 4: „(3) Die Aufgaben sind wahrzunehmen, indem 1. auf die Entwicklung grundlegender ethischer und religiöser Werte Bedacht genommen wird, [...]“²¹

Das fünf Seiten umfassende Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG) befasst sich in Paragraph 1 mit den Aufgaben der Kindertagesheime, zu denen auch Kindergärten gezählt werden.

Aufgaben der Kindertagesheime

§ 1. Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen. In Kindertagesheimen sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.²²

Religion kommt im Wiener Kindergartengesetz nicht vor. Im Vergleich zum oberösterreichischen Gesetz, in dem auf die Entwicklung religiöser Werte Bedacht genommen werden soll, ist Religion in Wien kein explizites Erziehungsziel. Dadurch wird erkennbar, wie unterschiedlich die gesetzlichen Vorgaben zum Thema Religion im Kindergarten in Österreich gestaltet sind. Aus den Aufgaben des Kindergartens in Wien

²⁰ Vgl. Faßmann, Heinz/ Aufhauser, Elisabeth/ Münz, Rainer: Kindergärten in Österreich. Angebot – Nachfrage – Defizite. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie 1988. S. 18f.

²¹ http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_OB_20070430_39/LGBL_OB_20070430_39.pdf (17.4.2012, 12:34).

²² http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrW/LRWI_S260_000/LRWI_S260_000.pdf (16.4.2012, 15:58).

geht hervor, dass alle Kinder mit ihrer unterschiedlichen Herkunft angesprochen werden sollen. Es wird angeführt, dass sie sich in kultureller und sozialer Hinsicht unterscheiden können. Religion als möglicher Aspekt des Lebens der Kinder und religiöse Unterschiede werden nicht ausdrücklich thematisiert.

2 Bildungspläne und Didaktikkonzepte

Im Folgenden werden ausgewählte Bildungspläne und Didaktikkonzepte für den Kindergarten, die es in Österreich seit 1975 gegeben hat, im Hinblick auf das Vorkommen von Religion und Religionen untersucht. Damit soll aufgezeigt werden, unter welche pädagogisch-didaktischen Rahmenbedingungen die Tatsache der religiösen Pluralität gestellt ist. Wie die rechtlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, sind Bildungspläne und Didaktikkonzepte ein wesentlicher Teil des Globes und haben Einfluss auf den konkreten Umgang mit religiöser Vielfalt in den Kindergartengruppen. Die Auswahl der untersuchten Texte soll die historische Entwicklung der Thematik darstellen – sie sind repräsentativ für die Landschaft der Konzepte und Theorien für den elementaren Bildungsbereich. Die Texte sind verschiedenen Charakters, ihr jeweiliger Wirkungsbereich und ihre Zielsetzung werden aufgezeigt.

Mit folgenden Fragen im Hintergrund werden die Texte erfasst: Ist Religion im theoretischen Rahmenplan bzw. Didaktikkonzept thematisiert? Welche Religionen sind Thema? Ist explizit religiöse Erziehung ein Ziel? Kommt religiöse Vielfalt zur Sprache? Gibt es Ziele zum Umgang mit religiöser Vielfalt?

2.1 Bildung und Erziehung im Kindergarten

Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele. Methodische Hinweise. Praktische Anregungen - so ist der erste allgemeine Bildungsplan für Kindergärten in Österreich betitelt. Das 127 Seiten umfassende Werk ist im Jahr 1975 erschienen und wurde 1987 als Neubearbeitung aufgelegt. In der zweiten Auflage ist zu lesen, was für die erste bereits galt: Der Rahmenplan wurde von seinem ersten Erscheinen bis ins Jahr 2000 als Lehrbuch für das Fach Didaktik in Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik verwendet.

Vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport mit Bescheid ZI. 24.699/3-14a/84 vom 16. Juli 1987 als für den Unterrichtsgebrauch an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik für die 3. bis 5. Klasse in den Unterrichtsgegenständen Didaktik und Kindergartenpraxis geeignet erklärt.²³

Von vielen DidaktiklehrerInnen wurde dieses Buch für den Unterricht verwendet. Ob und in welchem Ausmaß die Inhalte in der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen umgesetzt wurden, lag im Ermessen der jeweiligen Didaktikerin.²⁴

In einem ersten Schritt wird nun der Plan der ersten Auflage untersucht. Mögliche Änderungen in der zweiten Auflage werden ebenfalls aufgezeigt.

Ganz klar und auf den ersten Blick erkennbar ist Religion ein wichtiges Thema in *Bildung und Erziehung im Kindergarten*. Bereits im Vorwort kommt die religiös-christliche Prägung zum Ausdruck. „Die Initiative zur Erarbeitung dieses Bildungs- und Erziehungsplanes ging vom Kindergartenreferat der Caritas der Diözese Linz aus.“²⁵

Weiterführend werden in der Einleitung die Grundlagen für den Bildungs- und Erziehungsplan dargelegt. Dazu wird der Paragraph 3 des oberösterreichischen Kindergartengesetzes, das im Jahr 1975 gültig war, zitiert, in dem ebenfalls die Erziehung nach religiösen Werten festgelegt war.²⁶ Ein ganzer Absatz in der Einleitung ist den Grundlagen und Zielen der religiös-christlichen Erziehung gewidmet. Dort heißt es:

Im Bereich der religiös-christlichen Erziehung orientiert sich der Bildungs- und Erziehungsplan an den Dokumenten des Zweiten Vatikanischen Konzils bzw. der österreichischen Diözesansynoden. Dazu heißt es in den Dokumenten des Österreichischen Synodalen Vorganges: „Ziel jeder christlichen Bildung ist es, den Menschen zu einem Leben aus dem Glauben an die Offenbarung Jesu Christi zu befähigen, damit er in Erlösungsgewissheit, Nächstenliebe und Hoffnung den Sinn seines Lebens in Gott findet und dadurch zum Aufbau der kirchlichen Gemeinschaft und der gesamten Gesellschaft beitrage.“²⁷

Ebenfalls zitiert werden die Bildungs- und Erziehungsziele der österreichischen Schulreformkommission. Junge Menschen sollen befähigt werden, sich im Hinblick auf religiöse, sittliche und soziale Werthaltungen zu positionieren.²⁸

²³ Niederle, Charlotte/ Michelic, Elisabeth/ Lenzeder, Friederike: *Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele, Methodische Hinweise, Praktische Anregungen*. Neubearbeitung. Wien: Westermann 1987. Nachdruck 1989. S. 2.

²⁴ Telefonat mit Gabriele Bäck vom Charlotte-Bühler Institut, am 21.03.2012.

²⁵ Niederle, Charlotte/ Michelic, Elisabeth/ Lenzeder, Friederike: *Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele, Methodische Hinweise, Praktische Anregungen*. Wien: Westermann 1975. S. 3.

²⁶ Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 4.

²⁷ Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 4.

²⁸ Vgl. Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 4.

Silvia Habringer-Hagleitner ordnet den Rahmenplan in ihrem Vergleich religionspädagogischer Ansätze in „Konzepte explizit christlich-religiöser Bildung“²⁹ ein. „Mit dieser Orientierung positioniert sich der Rahmenplan als katechetisches Modell, das ausdrücklich die Vermittlung christlicher Religion und gleichzeitig die Einbindung in die kirchliche Gemeinschaft zum Ziel hat.“³⁰ Der Rahmenplan kann „als ‚katechetisches‘ Konzept bezeichnet werden und zugleich den christentumsproduktiven Modellen zugerechnet werden.“³¹

Der Bildungs- und Erziehungsplan ist in elf inhaltliche Abschnitte gegliedert. Diese Punkte bzw. Bildungs- und Erziehungsziele sind: emotionale Erziehung, Sozialverhalten, Sexualerziehung, Wertverhalten, religiös-christliche Erziehung, Kreativität, Denkförderung, Sprachbildung, Bewegungserziehung, Lern- und Leistungsverhalten und Umweltbewältigung. Jedem der genannten Ziele ist ein eigenes Kapitel gewidmet, so auch der religiös-christlichen Erziehung. Allen Kapiteln ist ein kurzes Vorwort vorangestellt und sie sind in drei Spalten gegliedert. Zu den einzelnen Erziehungszielen werden methodische Hinweise und praktische Beispiele angeführt. Explizit erwähnt ist hier also religiös-christliche Erziehung als eines der Ziele von Bildung im Kindergarten. Dieses Kapitel wird nun genauer betrachtet. Die Inhalte und das Verständnis von religiöser, respektive christlicher Erziehung, sollen aufgezeigt werden.

2.1.1 Religiös-christliche Erziehung

In den einleitenden Zeilen, die dem Kapitel voran gestellt sind, heißt es:

In der neueren Religionspädagogik wird vielfach zwischen religiöser Erziehung und christlicher Glaubenserziehung unterschieden. Damit wird ausgedrückt: Christlicher Glaube setzt voraus, dass im Kind eine viel allgemeinere Fähigkeit, nämlich die Ansprechbarkeit für die „religiöse Dimension“ des Lebens, geweckt wird.³²

²⁹ Habringer-Hagleitner, Silvia: Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2006. S. 46.

³⁰ Habringer-Hagleitner. 2006. S. 47.

³¹ Habringer-Hagleitner. 2006. S. 51.

³² Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 50.

In dieser Aussage ist die Grundannahme erkennbar, jeder Mensch sei religiös. Vorausgesetzt wird auch, dass KindergartenpädagogInnen persönlich dem christlichen Glauben angehören. Dies wird deutlich, wenn „der gläubige Erzieher“³³ genannt wird. Der Überschrift „Religiös-christliche Erziehung“ folgen sechs Bildungs- und Erziehungsziele, welche dieses Anliegen konkretisieren. Diese Ziele sind: Dem Kind religiöse Aspekte der Wirklichkeit eröffnen, das Kind für Fragen nach Gott interessieren, dem Kind Zuversicht vermitteln, dass Gott es kennt und liebt, die Kinder anregen, ihre Erlebnisse vor Gott auszusprechen, Jesus und seine Botschaft kennen lernen und in die Gemeinschaft der Kirche hineinwachsen.³⁴

Ein Beispiel soll zur Veranschaulichung dienen. Zum Bildungs- und Erziehungsziel „Das Kind für die Fragen nach Gott interessieren“³⁵ sind folgende methodische Hinweise gegeben: „Verniedlichende, vereinfachende oder falsche Gottesvorstellungen der Kinder zu korrigieren versuchen – die christliche Glaubensvorstellung aufbauen helfen.“³⁶ Erläuternde Beispiele und praktische Anregungen dazu sind:

Falsche Vorstellungen: Gott, der alte Mann; Gott, der „Zauberer“, der uns alle Wünsche erfüllt; Gott, der unmittelbar in ein Geschehen eingreift...

Vorstellungen, die eine aufbaufähige Grundlage für den christlichen Glauben darstellen: Gott ist anders als wir Menschen, er hat keinen Körper, wir können ihn nicht sehen; Gott liebt uns, er ist uns überall nahe, wir können mit ihm sprechen.³⁷

Christlicher Glaube wird für alle vorausgesetzt und soll den Kindern in richtiger Weise vermittelt werden. Religiöse Vielfalt ist dementsprechend kein Thema in *Bildung und Erziehung im Kindergarten*.

Im Kapitel Sozialverhalten wird Vielfalt und Verschiedenheit von Menschen jedoch thematisiert. Das entsprechende Bildungsziel lautet: „Interesse und Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Menschen“³⁸. Die Kinder sollen mit Menschen verschiedenen Alters, Berufs, und verschiedener Herkunft vertraut werden. Dies geschieht, indem etwa unterschiedliche Berufe vorgestellt werden, jemand eingeladen wird, der oder die für die Gruppe eine Spezialität aus einer bestimmten Gegend kocht oder ein typisches Instrument mitbringt. Lebenssituationen in anderen Ländern sollen durch Bilderbücher,

³³ Niederle/ Michellic/ Lenzeder. 1975. S. 50.

³⁴ Vgl. Niederle/ Michellic/ Lenzeder. 1975. S. 52-56.

³⁵ Niederle/ Michellic/ Lenzeder. 1975. S. 53.

³⁶ Niederle/ Michellic/ Lenzeder. 1975. S. 53.

³⁷ Niederle/ Michellic/ Lenzeder. 1975. S. 53.

³⁸ Niederle/ Michellic/ Lenzeder. 1975. S. 32.

„sich fremdländisch verkleiden“³⁹ oder Urlaubserzählungen vermittelt werden.⁴⁰ Die Beschäftigung mit Vielfalt und verschiedenen Lebensweisen geschieht hier als Betrachtung von etwas Außenstehendem. Die Homogenität der Kindergruppe wird vorausgesetzt. Auch unter dem Punkt „Interesse und Verständnis für die Verschiedenartigkeit der Menschen“ findet religiöse Vielfalt keine Erwähnung.

Diese Darstellung lässt vermuten, die religiöse Landschaft in den 1970er Jahren sei homogen christlich gewesen. Gegenteiliges zeigen die Zahlen der Statistik Austria. Im Zuge von Volks- und Registerzählungen wurden auch Daten zur Religionszugehörigkeit erhoben. Demnach gaben im Jahr 1971 6.548.316 Personen an, römisch-katholisch zu sein, 447.070 waren evangelisch und 26.992 altkatholisch. Die christlichen Religionen sind mit diesen Zahlen am stärksten vertreten, doch auch in sich nicht homogen. Die religiöse Landschaft im Jahr 1971 prägten überdies 8.461 Menschen israelitischen Glaubens, 22.267 Menschen gaben an, islamisch zu sein und 74.440 Personen fielen in die nicht weiter definierte Kategorie „sonstige“. Außerdem gaben 321.218 Menschen an, ohne Bekenntnis zu sein.⁴¹ Obwohl die Kategorien der Darstellung der Statistik Austria nicht sehr differenziert sind, ist deutlich erkennbar, dass die religiöse Landschaft der 1970er Jahre nicht homogen christlich war.

2.1.2 Bildung und Erziehung im Kindergarten – Neubearbeitung

Im Vorwort der Neubearbeitung des Bildungsplanes von 1987 verweisen die Autorinnen auf die erste Auflage und erläutern den Grund für die Neubearbeitung.

Veränderungen in der Gesellschaft und neue wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Erfahrungen in der erzieherischen Praxis fordern immer wieder zu Modifikationen der bestehenden Bildungskonzepte heraus. Dies war auch für uns Anlaß zur Überprüfung und Neubearbeitung der ersten Auflage des Buches Bildung und Erziehung im Kindergarten. Dabei ergab sich die Notwendigkeit in einigen Bildungsbereichen nur Differenzierungen, in anderen größere Ergänzungen vorzunehmen.⁴²

An dieser Stelle wird aufgezeigt, ob und welche Veränderungen im Bezug auf Religion und religiöse Vielfalt im Zuge der Neubearbeitung durchgeführt wurden.

³⁹ Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 32.

⁴⁰ Vgl. Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 32.

⁴¹ Vgl. http://www.statistik.gv.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html (23.4.2012, 11:09)

⁴² Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1989. S. 3.

„Religiös-christliche Erziehung“ findet sich auch in der Neubearbeitung als eines der elf Bildungsziele. Diese Überschrift lässt erkennen, dass es sich wie im vorangegangenen Rahmenplan um explizit christliche Erziehung handeln soll. Den einleitenden Worten, die inhaltlich nicht verändert wurden, ist jeweils ein anderes Bild beigelegt. In der ersten Ausgabe ist auf dem Foto ein Mädchen zu sehen, das hockt und womöglich etwas genau betrachtet.⁴³ In der Neubearbeitung zeigt das Foto drei Kinder und eine Weihnachtskrippe aus Naturmaterialien.⁴⁴

Diese Änderung ist als Konkretisierung der christlichen Ausrichtung zu deuten. Das Bild der ersten Auflage zeigt kein eindeutig christliches Bild, während die Krippe, welche die Geburtsgeschichte von Jesus symbolisiert, ein christliches Accessoire der Weihnachtszeit ist. Der Einleitung folgen die konkreten Erziehungsziele, die in der Neubearbeitung etwas abgewandelt wurden. Nicht mehr sechs, sondern fünf Ziele werden genannt. Der Punkt „Das Kind für Frage nach Gott interessieren“ fand nicht mehr Eingang in die Liste der Erziehungsziele. Dies betrifft allerdings nur die Überschrift, die entsprechenden methodischen Hinweise wurden in den Punkt „Dem Kind die Zuversicht vermitteln, dass Gott es kennt und liebt“ aufgenommen. Die Struktur des gesamten Kapitels wurde verfeinert. So gibt es in der zweiten Auflage zu den fünf Erziehungszielen jeweils Unterpunkte bzw. sind die methodischen Hinweise inhaltliche geordnet und mit Überschriften versehen.

Insgesamt umfasst das Kapitel acht Seiten – eine Seite mehr als in der Vorgängerversion. Dieser Mehrumfang ergibt sich aus einigen geringfügigen Ergänzungen. Eine solche Ergänzung ist der methodische Hinweis „Die christliche Botschaft mit der Gegenwart und dem Leben der Kinder in Beziehung bringen“⁴⁵. Das erläuternde Beispiel dazu ist „Die Geschichte von Zachäus – konkrete Hilfen für die Eingewöhnung eines Gastarbeiterkindes in der Gruppe geben.“⁴⁶ Dieser Ausschnitt soll den Tenor des Buches im Zusammenhang mit Vielfalt veranschaulichen. Vielfalt und Verschiedenheit sind Thema, aber immer wird ein WIR und DIE ANDEREN konstruiert. Vielfalt wird nicht als Miteinander erlebt, sondern indem eine ANDERE Person zur homogenen WIR-Gruppe dazu stößt.

⁴³ Vgl. Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1975. S. 51.

⁴⁴ Vgl. Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1989. S. 61.

⁴⁵ Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1989. S. 65.

⁴⁶ Niederle/ Michelic/ Lenzeder. 1989. S. 65.

2.1.3 Resümee

In der zweiten Auflage von *Bildung und Erziehung im Kindergarten* sind in Bezug auf Religion und religiöse Vielfalt keine inhaltlichen Veränderungen erkennbar. Die inhaltliche Ausrichtung ist 1987 die gleiche wie dreizehn Jahre davor 1975. Nach diesem Rahmenplan ist religiös-christliche Erziehung neben anderen Erziehungszielen ein fixer Bestandteil der Aufgabe des Kindergartens. Auffallend ist, dass in der Neubearbeitung gesellschaftliche Veränderungen zwar erwähnt werden, aber solche, die die Religion betreffen, ausgeklammert werden. Was Silvia Habringer-Hagleitner zu Johann Hofmeiers Ansatz konstatiert, ist auch für *Bildung und Erziehung im Kindergarten* zutreffend. „Das Phänomen einer säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft wird im Rahmen dieses Konzepts nicht problematisiert.“⁴⁷

Der Rahmenplan wurde im Jahr 2000 von *Bildungsqualität im Kindergarten* als Schulbuch für den Didaktikunterricht abgelöst. Dennoch fand er weiterhin Anwendung in der Praxis. „Der alte Rahmenplan (Niederle, Michelic, Lanzeder) wird durch den neuen nicht aufgehoben und verliert daher nichts an Gültigkeit.“⁴⁸ Mit Erscheinen des *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans 2009* wurde *Bildung und Erziehung im Kindergarten* nicht nur als Schulbuch, sondern auch als Rahmenplan endgültig abgelöst und ist als pädagogisch-didaktische Grundlage nicht mehr gültig.

2.2 Bildungsqualität im Kindergarten – ein neues Didaktikbuch

Nachdem *Bildung und Erziehung im Kindergarten* nicht mehr für die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen zugelassen wurde, erarbeitete das Charlotte Bühler-Institut der Universität Wien ein neues Bildungskonzept.⁴⁹ Dieses Werk, das von Beginn an als Schulbuch konzipiert war, trägt den Titel *Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*⁵⁰. Im Jahr 2000 wurde *Bildungsqualität im Kindergarten* für das Fach Didaktik in der schulischen Ausbildung der KindergartenpädagogInnen zugelassen.⁵¹

⁴⁷ Habringer-Hagleitner. 2006. S. 61.

⁴⁸ Neulinger, Maria: Neues Bildungskonzept für den Kindergarten des 21. Jahrhunderts. In: Pädagogische Impulse 3 (2000). S. 12.

⁴⁹ Vgl. Habringer-Hagleitner. 2006. S. 163.

⁵⁰ Hartmann, Waltraut u.a.: Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: öbv&hpt 2000.

⁵¹ Vgl. Hartmann u.a.. 2000. S. 2.

Das 189 Seiten umfassende Werk ist in drei große Teile gegliedert. Der erste Teil ist der historischen Entwicklung der Kleinkinderziehung gewidmet. Darin werden beispielsweise verschiedene Sichten auf das Kind, die Genese des Kindergartens, verschiedene pädagogische Ansätze sowie die Lebensbedingungen von Kindern vorgestellt.⁵² Im zweiten Teil des Buches werden Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung thematisiert.⁵³ Der dritte Teil stellt den Transaktionsansatz vor, der das Kernstück des Buches bildet. Den Grundsätzen und Theorien des Transaktionsansatzes folgen Kriterien für die Planung sowie die Analyse beispielhafter Kindertagesstätten aus transaktionaler Sicht.⁵⁴

2.2.1 Auf der Suche nach Religionen und Vielfalt

Im Folgenden wird das Vorkommen von Religionen im neuen Didaktikkonzept untersucht. Dies geschieht in zwei Schritten. Einerseits werden Kapitel eins und zwei nach Religion durchforstet. In einem eigenen Schritt wird der Transaktionsansatz, der den Kern des neuen Konzepts darstellt, nach Religion und Religionsvielfalt untersucht. Gibt es religiöse Bildungsziele? Welche Religionen werden genannt? Wird religiöse Vielfalt benannt und thematisiert? Gibt es Strategien zu einem guten Umgang mit religiöser Vielfalt?

2.2.1.1 Geschichtlicher Teil

Der erste Teil des Buches beschreibt pädagogische und entwicklungspsychologische Fortgänge in Europa und Österreich. PädagogInnen und ihre Standpunkte von John Locke bis Maria Montessori werden dargestellt. Wenn Religionen in diesem Kapitel erwähnt werden, dann immer als Teil eines Konzeptes, das beschrieben wird.

Im Abschnitt „Das Bild vom Kind in bedeutenden Erziehungskonzepten“ wird das Bildungskonzept von Charlotte Niederle vorgestellt. In diesem Zusammenhang heißt es: „Der religiös-christlichen Erziehung im Kindergarten wird die Aufgabe zugeschrieben, die Kinder dabei zu unterstützen, den Sinn des Lebens zu ergründen.“⁵⁵ Diese

⁵² Vgl. Hartmann u.a. 2000. S. 5f.

⁵³ Vgl. Hartmann u.a. 2000. S. 7.

⁵⁴ Vgl. Hartmann u.a. 2000. S. 7-11.

⁵⁵ Hartmann u.a. 2000. S. 37.

Interpretation entspricht allerdings nicht den in *Bildung und Erziehung im Kindergarten* genannten Bildungszielen, welche eine explizit christliche Glaubenserziehung forcieren. Die christliche Gesamtausrichtung des Rahmenplans wird nicht bzw. abgeschwächt dargestellt.

Religion wird ein weiteres Mal im Teil eins unter dem Punkt „Die Rechte des Kindes“ erwähnt.

Der Gedanke der Partizipation von Kindern ist eher neu und stellt einen Vorgriff auf das 21. Jahrhundert dar: Die Bestimmungen zur Partizipation beziehen sich unter anderem auf Meinungsfreiheit, Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit sowie auf den Schutz der Persönlichkeit des Kindes.⁵⁶

Dieser Feststellung folgen genauere Ausführungen zu ausgewählten Artikeln der Kinderrechtskonvention. Das Kinderrecht auf Religionsfreiheit findet sich nicht unter der Auswahl.

Das Recht auf Religionsfreiheit wird an dieser Stelle zwar erwähnt, es wird allerdings nicht näher ausgeführt, was es für den Kindergartenalltag bedeuten könnte. Das Thema religiöse Vielfalt liegt hier zum Greifen nahe – wird aber nicht aufgegriffen, sondern ausgeklammert.

Nicht direkt, aber implizit wird religiöse Vielfalt ein weiteres Mal in der Darstellung des Situationsansatzes angesprochen.

Durch einen ganzheitlich angelegten Bildungsprozess sollen Kinder unterschiedlicher Herkunft und Lebensgeschichte dazu befähigt werden, in Situationen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln. [...] Besonderer Wert wird auf multikulturelle Erziehung und Integration gelegt: Im Sinne eines sozialen Lernens soll kein Kind ausgeschlossen sein.⁵⁷

Der Situationsansatz wurde in den 1970er Jahren in Deutschland vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt und war eine Abgrenzung zu leistungsbetonten Konzepten für den Vorschulbereich.⁵⁸ Die Formulierung „unterschiedlicher Herkunft und Lebensgeschichte“ schließt auch unterschiedliche religiöse Sozialisierungen mit ein. Auch mit „multikulturelle Erziehung“ kann die Thematisierung von Religionenvielfalt gemeint sein. Ob das so ist, wird nicht explizit deutlich. Ein weiterer Begriff, der auf Vielfalt hindeutet, ist der Begriff der Integration. Was aus der Beschreibung nicht

⁵⁶ Hartmann u.a., 2000, S. 43.

⁵⁷ Hartmann u.a., 2000, S. 48.

⁵⁸ Vgl. Hartmann u.a., 2000, S. 48.

hervor geht ist, ob damit der gesellschaftliche Prozess der Integration Zugewanderter, in dem Religion einen wichtigen Faktor darstellt, angesprochen ist.

In der ökologischen Perspektive, die als Aspekt der Kindheitsforschung vorgestellt wird, spielt unter anderem auch Religion eine Rolle. Die Ökopsychologie geht davon aus, dass Umwelt und Persönlichkeit sich wechselseitig beeinflussen. Die Umwelt des Menschen wird in verschiedene Ebenen eingeteilt, die sich in zunehmender Entfernung zum Individuum befinden. In der äußersten Ebene, dem Makrosystem, ist Religion als Umweltfaktor anzutreffen.⁵⁹

Das Makrosystem schließlich bezieht sich auf die jeweilige Kultur, auf Weltanschauungen, Ideologien sowie Wert- und Normensysteme. Diese betreffen alle Individuen eines Systems. Als Beispiele können die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft oder die Achtung vor der Würde des Menschen angeführt werden.⁶⁰

Im Konzept der Ökopsychologie wird Religion als ein Aspekt genannt, der zur Lebenswelt von Kindern gehören kann. Weltanschauungen sind im Plural angeführt, woraus hervor geht, dass grundsätzlich von einer religiös- und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft ausgegangen wird.

2.2.1.2 Der Transaktionsansatz

Im Transaktionsansatz⁶¹, wie er in *Bildungsqualität im Kindergarten* vorgestellt wird, stehen, anders als in *Bildung und Erziehung im Kindergarten*, keine bestimmten Bildungsziele im Vordergrund. Wie der Titel des Didaktikbuches verrät, geht es um die Qualität von Bildung und Bildungsprozessen. Ausgangspunkte für den Transaktionsansatz sind zwei Faktoren, der Mensch und die Umwelt. Transaktion meint den gegenseitigen Einfluss, den die beiden Faktoren aufeinander ausüben. Sie werden als unauflösliche Einheit und EntwicklungspartnerInnen betrachtet, zwischen denen in der Interaktion Austauschprozesse stattfinden. Dem Transaktionsansatz nach ist Bildungsqualität dann gewährleistet, wenn den vier transaktionalen Austauschprozessen in der Interaktion gleichwertige Bedeutung zukommt. Diese sind Objektivieren, Subjektivieren, Aneignen und Vergegenständlichen. Um hohe Bildungsqualität zu

⁵⁹ Vgl. Hartmann u.a.. 2000. S. 68.

⁶⁰ Hartmann u.a.. 2000. S. 68.

⁶¹ Vgl. Hartmann u.a.. 2000. S. 74-183.

erreichen, braucht es ein Zusammenspiel von und ein Bedacht nehmen auf viele Faktoren, welche die transaktionalen Prozesse beeinflussen.⁶²

Grundlage für Bildungsqualität ist die Auseinandersetzung mit dem Bild vom Kind, mit dem Bildungsverständnis, mit dem Rollenverständnis der Kindergartenpädagogin (Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit) sowie mit der Funktion des Kindergartens. Das Wissen über die kindliche Lebenswelt und über entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Kinder sowie über die strukturellen Rahmenbedingungen des Kindergartens beeinflussen die Qualität der Bildungsprozesse ebenso wie didaktische und methodische Überlegungen.⁶³

Religionen könnten nach dieser Aussage im Bildungskonzept mehrmals erwähnt und miteinbezogen werden. Als Teil der kindlichen Lebenswelt und als eine strukturelle Rahmenbedingung wäre es jedenfalls naheliegend, auch Religion miteinzubeziehen. Ob dies der Fall ist, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

An die KindergartenpädagogInnen werden im vorliegenden Konzept bestimmte Anforderungen gestellt. Eine davon betrifft auch deren Umgang mit Religion.

Einstellung und Verhalten der Kindergartenpädagogin sind Orientierungshilfen in einer pluralistischen Welt. Sie ermöglicht allen Kindern – unabhängig von Religion und Kultur – gleiche Entwicklungsmöglichkeiten.⁶⁴

Silvia Habringer-Hagleitner erkennt in dieser Aussage das zeitgemäße Anliegen für Kulturoffenheit und Toleranz. Sie zweifelt die Möglichkeit an, Orientierungshilfen unabhängig von Religion und Kultur geben zu können.⁶⁵

Religion taucht in der Darstellung des Transaktionsansatzes ein weiteres Mal als Kriterium für die Planung des Kindergartenalltags auf. Als einer von sieben Punkten bieten Bildungsinhalte zum Jahreskreis im Konzept einen Anlass zur Planung. Die in Klammer genannten Feste, die als Beispiele angeführt werden, sind Weihnachten, Fasching, Ostern, und St. Martin.⁶⁶ An dieser Stelle ist der christliche Jahresfestkreis angesprochen, es wird aber nicht konkret darauf eingegangen.

Das Konzept des Transaktionsansatzes wird umfangreich anhand von Beispielen veranschaulicht. Zehn Praxisberichte von KindergartenpädagogInnen werden von den AutorInnen aus transaktionaler Sicht analysiert.

⁶² Vgl. Neulinger. 2000. S 12.

⁶³ Neulinger. 2000. S. 12.

⁶⁴ Hartmann u.a.. 2000. S. 91.

⁶⁵ Vgl. Habringer-Hagleitner. 2006. S. 181.

⁶⁶ Vgl. Hartmann u.a.. 2000. S. 94f.

Eine der Alltagsbeschreibungen ist das Projekt „Multikultureller Kindergarten“. Es ist das einzige Beispiel, in dem Religion erwähnt wird.

Religion im Projekt Multikultureller Kindergarten

Die Kindergartenpädagogin Gabi Egger beschreibt die Situation in ihrem Kindergarten in einer bilingual geführten Gruppe. Sie schildert, wie das Projekt „Multikultureller Kindergarten“ entstanden ist, was es beinhaltet und wie es sich entwickelt hat.⁶⁷ Grund für den Beginn des Projektes war die Sprachenvielfalt der Kinder in der Gruppe. Der Fokus lag zunächst auf der Thematisierung und Gleichberechtigung der verschiedenen Sprachen. Das Projekt wurde fortgesetzt und unter dem Stichwort „Multikulturalität“ wurden verschiedenste Inhalte und Aktionen durchgeführt.

Ein indisches Mädchen in der Gruppe veranlasste die PädagogInnen, Indien zum Themenschwerpunkt zu machen. Das Thema Indien fand auch Eingang in die Adventfeier der Gruppe – dieses Beispiel wird allerdings nicht näher ausgeführt. Neben der Schilderung der „neuen“ Aktivitäten stellt die Kindergartenpädagogin klar: „Natürlich hatten neben dieser intensiven Auseinandersetzung mit dem Themenkreis Indien auch die österreichischen Feste und Brauchtümer, wie z. B. unsere Nikolausfeier, Platz.“⁶⁸. Österreichische Feste und Brauchtümer werden in diesem Fall von der Pädagogin mit christlichen Festen gleichgesetzt.

Nach der Schilderung der Pädagogin folgt die Auswertung des Projektes aus transaktionaler Sicht. Darin werden auch Aspekte im Zusammenhang mit Religion aufgegriffen. In der Analyse der kindlichen Lebenswelten findet Religion Erwähnung – die Herkunftsländer der Kinder werden im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Bedingungen der Familien aufgezählt. Außerdem heißt es dort: „Besonders die moslemischen Kinder leben in sehr großen Familienverbänden in relativ schlechten Wohnverhältnissen“⁶⁹. Aus dieser Aussage geht hervor, dass in der Gruppe auch muslimische Kinder sind. Hier wird zum ersten Mal deutlich, dass der multikulturelle Charakter der Gruppenzusammensetzung auch die Vielfalt in Bezug auf die Religionen mit einschließt.

Die Analyse zeigt weiter auf, welche Lern- und Entwicklungsprozesse im Bereich der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz durch das Projekt angeregt wurden. Die

⁶⁷ Vgl. Hartmann u.a.. 2000. S. 102-105.

⁶⁸ Hartmann u.a.. 2000. S. 104.

⁶⁹ Hartmann u.a.. 2000. S. 107.

„Förderung der Toleranz durch das Zusammenleben und durch gemeinsame Aktivitäten der Kinder und Eltern aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen“⁷⁰ wird als ein Ergebnis im Spektrum der Sozialkompetenz betont.

2.2.2 Resümee

Die Tatsache der religiös vielfältigen Kindergartengruppen wird in *Bildungsqualität im Kindergarten* über weite Strecken nicht thematisiert. Wenn im Zuge der historischen Entwicklung der Erziehungskonzepte und psychologischen Forschungen Religion vorkommt, bleibt die Darstellung unkommentiert. Die Autorinnen nehmen dazu nicht Stellung. Im Gegensatz zu *Bildung und Erziehung im Kindergarten* ist die Heterogenität der Gruppe durchaus Thema. An vielen Stellen wird die veränderte Lebenssituation der Kinder genannt. Verschiedene Herkunftsländer von Kindern werden angesprochen und aufgegriffen. Unterschiedliche Familiensituationen und Sprachen spielen eine Rolle. Die Vielfältigkeit der Gesellschaft, die sich auch in den Kindergruppen spiegelt, wird als positive Ressource wahrgenommen. Die Auseinandersetzung mit Religion und religiöser Vielfalt aber wird weitgehend außer Acht gelassen. Es finden sich allerdings viele Passagen im Buch, an denen es nahe liegen würde, auch Religion als Unterscheidungsmerkmal in der diversitären Gesellschaft zu nennen, zumal in Teil eins die Erkenntnis gewonnen wurde, dass Religion ein Faktor im Leben von Kindern sein kann.⁷¹

2.3 Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan

2.3.1 Entstehung, Aufbau und Ziel des Rahmenplans

Der Rahmenplan wurde vom Charlotte- Bühler Institut erarbeitet, in Auftrag gegeben wurde er von den Bundesländern - insofern hat er einen hohen Stellenwert und einen verbindlichen Charakter. Der im Jahr 2009 veröffentlichte Rahmenplan wurde an alle Kindergärten in Österreich geschickt. Er stellt das Bekenntnis der Bundesländer zu einer gemeinsamen Ausrichtung im elementaren Bildungsbereich dar. In den elementaren Bildungsbereich fällt auch der Kindergarten. „Der Begriff ‚elementare

⁷⁰ Hartmann u.a., 2000, S. 108.

⁷¹ Vgl. Hartmann u.a., 2000, S. 68.

Bildungseinrichtungen‘ umfasst alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt.⁷² Dass die Entwicklung des Rahmenplans ein gemeinsames Projekt und Anliegen aller Bundesländer war, verdeutlichen die Einleitungsworte aus jedem Bundesland, die dem inhaltlichen Teil vorangestellt sind. Dieser umfasst inklusive einer umfangreichen Literaturliste 30 Seiten und ist in fünf Bereiche gegliedert. Im ersten Kapitel werden das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der PädagogInnen erläutert und Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen dargelegt.⁷³ Im zweiten Kapitel werden die Begriffe Bildung und Kompetenzen geklärt sowie Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse definiert.⁷⁴ Das dritte Kapitel ist das umfangreichste. Darin werden Bildungsbereiche dargestellt, die nach Ansicht der AutorInnen die pädagogischen Handlungsfelder im Elementarbereich sind. Diese Bildungsbereiche sind: Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik.⁷⁵ Das vierte Kapitel befasst sich mit Transitionen wie etwa von der Familie in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule.⁷⁶ Im fünften und letzten Kapitel werden Komponenten von pädagogischer Qualität erläutert.⁷⁷

Der Bildungsrahmenplan soll die pädagogische Arbeit im Elementarbereich unterstützen. Die praktische Umsetzung liegt in der Hand der PädagogInnen selbst, denen ein großer Handlungsraum geöffnet wird.⁷⁸ Die zuständigen PolitikerInnen aus den Bundesländern betonen in den Vorworten, der Rahmenplan biete die Möglichkeit, auf individuelle Situationen in den einzelnen Regionen einzugehen und Schwerpunkte zu setzen. Diese Offenheit betrifft auch die genannten Bildungsbereiche, in denen auf „ausformulierte Kompetenzen und Themenkataloge“⁷⁹ verzichtet wird.

⁷² <http://www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm> (23.03.2012, 11:30).

⁷³ Vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/ Magistrat der Stadt Wien/ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: 2009. S. 2-4.

⁷⁴ Vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 5-8.

⁷⁵ Vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 9-21.

⁷⁶ Vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 22-24.

⁷⁷ Vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 25f.

⁷⁸ Vgl. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm> (23.03.2012, 14:55).

⁷⁹ Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 9.

2.3.2 Auf der Suche nach Religionen und Vielfalt

Die Betonung der Offenheit und Auslegungsweite lässt vermuten, dass auch in Bezug auf Religionen und Religionsausübung keine konkreten Ziele formuliert sind. Im Folgenden wird der Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan auf das Vorkommen von Religionen und religiöser Vielfalt hin untersucht.

Im Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft“ finden sich implizite und explizite Erwähnungen von Religion. Dort heißt es:

Dem Interesse von Kindern an der Lebensphilosophie und den Werthaltungen anderer kann in Gesprächen begegnet werden. Dabei werden Sinnfragen und moralische Fragestellungen aufgegriffen oder angesprochen. Die Basis dafür bieten der intuitive Zugang von Kindern zu philosophischen Fragen bzw. ihre Fähigkeit zu transzendieren, d. h. die Grenzen des Gegenständlichen zu überschreiten.⁸⁰

Kindern wird die Fähigkeit zu transzendieren zugeschrieben. Unabhängig von einer bestimmten Religion und losgelöst von Festen oder Ritualen, wird die religiöse Dimension des Lebens angesprochen, zu der sich Kinder hinwenden können. Diese Erwähnung geht einher mit der Feststellung, dass die jeweiligen Werthaltungen und Lebenszugänge vielfältig sein können.

Der nächste Absatz konkretisiert diese Einstellung und nennt Religionenvielfalt explizit:

Unterschiedliche weltanschauliche und religiöse Traditionen, die in einer Gruppe vertreten sind, können zu einer interessanten Auseinandersetzung führen und als Basis für ein respektvolles Miteinander genutzt werden.⁸¹

In einem weiteren Abschnitt wird Diversität genannt und als wertvoller Faktor dargestellt. In der Erläuterung, worauf sich die Unterschiede beziehen können, fehlt Religion als Kriterium der Unterscheidung allerdings.⁸²

⁸⁰ Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 12.

⁸¹ Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 12.

⁸² Vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan. 2009. S. 12.

2.3.3 Resümee

Eine oder mehrere bestimmte Religionen werden im Rahmenplan nicht erwähnt, die mögliche religiöse Dimension des Lebens wird allerdings angesprochen. Religiöse Vielfalt wird an einer Stelle in positiver Weise genannt. Da der Rahmenplan sehr offen und allgemein ausgerichtet ist, war ein Ergebnis dieser Art zu erwarten.

Die Nicht-Erwähnung als Diversitätskriterium zeigt dennoch die Vermeidung der Thematik der religiösen Vielfalt.

2.4 Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan

Als Reaktion auf den *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* wurde von christlicher Seite 2010 der *Religionspädagogische BildungsRahmenPlan* veröffentlicht. Herausgegeben wurde dieser von der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung und der Caritas für Kinder und Jugendliche – zwei katholischen Organisationen.

Im Vorwort der AutorInnen schließen sie an den *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* an und greifen auf, was darin über Kinder und ihre Transzendenzfähigkeit postuliert wird.

Diesem Bekenntnis zu der Fähigkeit von Kindern, Transzendenz zu spüren und Fragen nach dem Sinn des Lebens zu stellen, will der religionspädagogische BildungsRahmenPlan folgen und dieser Fähigkeit gerecht werden.⁸³

Er versteht sich als Ergänzung zum *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* und als „Ausformulierung und Vertiefung der religionspädagogischen Arbeit im elementaren Bildungsbereich“⁸⁴. Aufgrund seiner Kürze und Knappheit lege der *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* einen solchen Zusatz nahe.⁸⁵

Im Religionspädagogischen BildungsRahmenPlan ist dem Thema Interkulturalität/ Interreligiosität ein eigenes Kapitel gewidmet. Religiöse Vielfalt als gesellschaftliches Faktum wird wahrgenommen und angesprochen.

⁸³ St. Nikolaus- Kindertagesheimstiftung/ Caritas für Kinder und Jugendliche (Hrsg.): Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen. Linz: Unsere Kinder 2010. S. 11.

⁸⁴ Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan. 2010. S. 11.

⁸⁵ Vgl. Religionspädagogischer Bildungsrahmenplan. 2010. S. 11.

Die Kindertageseinrichtungen sind ein Spiegelbild der Gesellschaft: Kinder aus unterschiedlichen Nationen, Kulturen und Religionen besuchen unsere Kindergärten. Interkulturelles und interreligiöses Lernen sind untrennbar miteinander verbunden. Die Dialogfähigkeit zwischen den Religionen und Kulturen ist auch im Kindergarten eine Schlüsselkompetenz in einer globalisierten Welt.⁸⁶

Kompetenzen im interkulturellen Bereich, welche Kinder erwerben sollen, sind beispielsweise das Kennenlernen der Welt der Religionen, der verschiedenen Bedeutungsausprägungen der Religionen für die Menschen sowie ein Bewusstsein über die eigene religiöse Tradition zu erlangen. Diese Kompetenzen sollen durch eine Gesprächskultur über die Familienbräuche, Materialien und Methoden wie Geschichten, Gegenstände oder Erkundungen und eine gemeinsame Feierkultur in der Gruppe erreicht werden. Bedeutsam dabei sind eine offene Haltung der PädagogInnen sowie eine Bildungspartnerschaft, die von Offenheit und der Bereitschaft voneinander zu lernen geprägt ist.⁸⁷

2.4.1 Reaktionen von jüdischer und islamischer Seite?

Von Seiten des Judentums und des Islam gibt es ebenfalls das Angebot konfessioneller Kindergärten. Nun stellt sich die Frage, ob es auch aus jüdischer und islamischer Sicht Reaktionen auf den *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* gibt.

Nach telefonischer Auskunft aus einem jüdischen Kindergarten in Wien ist der dortigen Einrichtung der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan* nicht bekannt. Vor einigen Jahren wurde für diesen Kindergarten ein eigenes pädagogisches Konzept erstellt, das sich hauptsächlich an den jüdischen Feiertagen im Jahreskreis orientiert.⁸⁸

Laut Auskunft eines islamischen Kindergartens in Wien wird dort der *Wiener Bildungsplan* verwendet. Einen religionspädagogischen Bildungsplan, der mit dem von christlicher Seite vergleichbar wäre, gibt es nicht. Jeder Kindergarten erstellt sein individuelles religiöses Konzept jedes Jahr neu. Der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan* wird dort ebenfalls nicht verwendet.⁸⁹

⁸⁶ Religionspädagogischer Bildungsrahmenplan. 2010. S. 41.

⁸⁷ Vgl. Religionspädagogischer Bildungsrahmenplan. 2010. S. 43.

⁸⁸ Telefonat, Zwi Perez Chajes Schule, am 29.11.2012

⁸⁹ Telefonat, Kindergarten IQRA, am 29.11.2012

2.4.2 Resümee

Die Analyse des *Religionspädagogischen BildungsRahmenPlanes* zeigt, dass das Aufgreifen und Benennen der religiösen Vielfalt häufig von den christlichen Kirchen ausgeht. Ein eigenes Kapitel würdigt die Tatsache der religiös vielfältigen Gesellschaft und es geht das Bewusstsein darüber hervor, dass konfessionell katholische Kindergärten auch von Kindern mit anderen Religionszugehörigkeiten besucht werden. Dass der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan* von jüdischer und islamischer Seite nicht verwendet wird, streicht den privaten Charakter dieser konfessionellen Kindergärten heraus. In den befragten Einrichtungen steht religiöse Bildung im Vordergrund. Es ist zu vermuten, dass diese Kindergärten nicht von Kindern mit anderen religiösen Hintergründen besucht werden.

2.5 Bildungsplan Wiener Kindergärten

Der erste *Wiener Bildungsplan*⁹⁰ wurde im Jahr 2006 von der Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten veröffentlicht. Er umfasst 67 Seiten, in denen zehn inhaltliche Kapitel zu finden sind: Vom Gesetz zum Bildungsplan, Bildung, Das Bild vom Kind, Die Kindergartenpädagogin/ Der Kindergartenpädagoge, Das Ziel des Bildungsplanes: Kompetenzförderung beim Kindergartenkind, Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten, Lernen und Lernformen – Methoden der Kindergartenpädagogik, Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche, Qualitätssicherung, Transitionen.⁹¹

Zielsetzung des Bildungsplanes ist die Konkretisierung der im Kindertagesheimgesetz für Wien angeführten Aufgaben eines Kindergartens. Der Plan ist sehr offen ausgelegt, was eine individuelle Auseinandersetzung in jedem Kindergarten ermöglichen soll. Gleichzeitig soll er auch Informationsmedium für Eltern sein.⁹²

⁹⁰ Magistratsabteilung 10 (Hrsg.): Bildungsplan. Wien: 2006.

⁹¹ Vgl. Bildungsplan. 2006. S. 2f.

⁹² Vgl. Bildungsplan. 2006. S. 9.

2.5.1 Auf der Suche nach Religionen und Vielfalt

Im Kapitel sechs werden die Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten erläutert. Eines von fünf Prinzipien ist das der Vielfalt, welches als Charakteristikum der Gesellschaft positiv bewertet wird. Kulturelle, soziale, geschlechtliche und individuelle Differenzen in der Gruppe werden als Horizonterweiterung betrachtet.⁹³ Dass sich Menschen auch hinsichtlich ihrer Religion unterscheiden können, wird nicht erwähnt.

Nach zwei Absätzen allgemeiner Erklärung werden Standards hinsichtlich des Prinzips der Vielfalt erläutert. Einer dieser Standards lautet „Die Gestaltung von Festen und Feiern wahrt die Tradition Österreichs, ist aber auch offen für Einflüsse aus anderen Kulturkreisen“⁹⁴. Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei auch um Feste mit religiösem Hintergrund handelt und möglicherweise eine Gleichsetzung von österreichischen Festen mit christlichen Festen erfolgt. Dass an dieser Stelle Religion bedeutsam werden kann, wird nicht deutlich. Ob die Offenheit für Einflüsse aus anderen „Kulturkreisen“ auch die Offenheit für religiöse Vielfalt miteinschließt, wird nicht beantwortet.

Im Kapitel „Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche“ werden folgende Bildungsbereiche dargestellt: Physisches und psychisches Wohlbefinden, Soziale Beziehungen: Familie, Gruppe, Grätzl, Ethik und Werthaltungen, Sexualität, Kommunikation und Medien, Ausdruck und Gestalten, Natur, Kultur und Kunst, Technik, Besondere Lebenssituationen – gesellschaftliche Herausforderungen.⁹⁵

In der allgemeinen Darstellung zur Rubrik „Bildungsbereiche sind Erlebnisbereiche“ werden anhand von zwei Beispielen mögliche Lernfelder erwähnt. „Weitere Ansatzpunkte für die Auswahl von Themenbereichen/Erlebnisbereichen können auch Traditionen oder der Jahreskreislauf sein.“⁹⁶ Für Definition von „Traditionen“ und „Jahreskreislauf“, die im Plan nicht erfolgt, könnten wiederum religiöse Aspekte bedeutsam werden.

Nach den Erläuterungen zu den einzelnen Bildungsbereichen folgt eine tabellarische Darstellung⁹⁷, welche Lernfelder und Themen der jeweilige Bildungsbereich eröffnet. Diese Lernfelder, die exemplarischen Charakter haben, werden auf verschiedenen Ebenen abgehandelt. Dazu teilt sich die Darstellung in drei Teile. Die Spalte „Ich-Bezug“ betrifft das einzelne Kind und seine Welt, die Spalte „engere soziale Bezüge“

⁹³ Vgl. Bildungsplan. 2006. S. 31.

⁹⁴ Bildungsplan. 2006. S. 31.

⁹⁵ Vgl. Bildungsplan. 2006. S. 3

⁹⁶ Bildungsplan. 2006. S. 43.

⁹⁷ Bildungsplan. 2006. S. 53.

umfasst Familie und FreundInnen des Kindes und mit „weiteren sozialen Bezügen“ sind entferntere soziale Gruppen oder Institutionen angesprochen. Jeder Bildungsbereich kann mit Bezug auf das Kind, seine engere oder weitere Umgebung behandelt werden.⁹⁸ Religionen finden im gesamten Bildungsplan lediglich in dieser Tabelle Erwähnung. Für den Bildungsbereich „Ethik und Werthaltungen“ werden Religionen als soziale Bezüge im weiteren Sinn genannt.

2.5.2 Resümee

Ähnlich dem *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* ist der drei Jahre zuvor veröffentlichte *Wiener Bildungsplan* sehr offen und allgemein ausgerichtet. Abermals zeigt die Analyse, dass, obwohl gesellschaftliche Vielfalt benannt und positiv bewertet wird, die Thematik der religiösen Vielfalt ausgespart bleibt.

⁹⁸ Vgl. Bildungsplan. 2006. S. 42-53.

3 Religions-Bildung im Kindergarten nach Christa Dommel

3.1 Einleitung

Christa Dommels Dissertationsschrift *Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive* wird im Rahmen dieser Diplomarbeit deshalb vorgestellt, weil das Werk die zurzeit einzige religionswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Elementarbereich darstellt.

Das pädagogische Praxisfeld ‚Kindergarten‘ ist in seiner Komplexität erst wenig religionswissenschaftlich erforscht worden, denn die Domäne der Religionspädagogik in der Elementarerziehung wurde bisher weitgehend an die Theologie und die Kirchen delegiert, [...].⁹⁹

Seitens der Kirchen wird Dommels Werk gewürdigt. Sowohl ein deutscher evangelischer Religionspädagoge als auch eine österreichische katholische Religionspädagogin äußern sich höchst wertschätzend zu Dommels Schrift und betonen die Relevanz des Werkes hinsichtlich einer Entwicklung hin zu mehr Gleichberechtigung.

Was sie in ihrem 545 Seiten starken Werk an Beobachtungen, Erkenntnissen und Überlegungen zusammengetragen hat, ist eine unschätzbare Quelle für alle, die sich in den (religions-)pädagogischen Konzeptionsdebatten vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung verorten wollen. Nicht nur von der überzeugenden Argumentation her, sondern auch in der eigenen Anlage der Studienarbeit lässt sich an Christa Dommels Ausführungen ablesen, welche Zukunft in ihrem Konzept der Religions-Bildung als inklusive Bildung, d.h. als Teil der Allgemeinbildung für alle Kinder und als Beitrag zur Chancengleichheit, liegt.¹⁰⁰

Religions-Bildung, wie Dommel sie versteht, orientiert sich nicht an normativ gesetzten Idealen, sondern an der jeweiligen Situation der Gruppe, der Kinder, der Pädagog/innen. So besteht die Chance, tatsächlich alle Kinder in ihrer religiösen Identität und Subjekthaftigkeit wahrzunehmen. Religions-Bildung ist keine Glaubensvermittlung, sie ist ein kommunikativer Prozess darüber, wie die an der Kommunikation Beteiligten zu Religion stehen, religiöse Bilder und Sprache verstehen. Damit kann sie tatsächlich an die gesellschaftlich plurale und

⁹⁹ Dommel, Christa: Forschungs- und Handlungsfeld Kindergarten. Kinder und Erwachsene als Religionsforscher. In: Klöcker, Michael/ Tworuschka, Udo (Hrsg.): *Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf.* Köln; Weimar; Wien: Böhlau 2008. S. 262.

¹⁰⁰ Klatt, Hans-Gerhard: Dommel, Christa: *Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England.* [Rezension]. In: *Forum Erwachsenenbildung* (2008) 1/2, S. 90-91.

multireligiöse Realität anschließen und wichtige Impulse in Richtung einer größeren Verständigungskompetenz geben.¹⁰¹

Das Werk zeigt auf, wie der Kontext Kindergarten von einer religionswissenschaftlich angelegten Religionspädagogik profitieren kann, in welcher das vordergründige Anliegen darin besteht, jedes Kind mit seiner Religionszugehörigkeit oder -nichtzugehörigkeit und Familiengeschichte so wahrzunehmen, dass sich alle Kinder angenommen und wertgeschätzt fühlen. Dieses Konzept geht über das einer religiösen Gastfreundschaft, in der ANDERE als FREMDE willkommen sind und teilnehmen dürfen, weit hinaus.¹⁰²

Ein zweites wichtiges Anliegen ist eine Bildung, die zum Ziel hat, kulturelle Lesefähigkeit – „cultural literacy“ zu vermitteln. Diese Kompetenz ermöglicht es unter anderem religiöse Sprache und Zeichen zu entschlüsseln und trägt zu größerer Verständigung sowohl für Kinder als auch für Erwachsene bei.¹⁰³

3.2 Aufbau

Im ersten Kapitel ihres Werkes beschäftigt sich Dommel mit der Frage „Wozu Religionswissenschaft für den Kindergarten“, diskutiert einleitend die Begriffe Religionswissenschaft, Religion, Bildung und Education und formuliert ihr Forschungsanliegen einer Religions-Bildung für öffentliche Kindergärten.

Darauf folgend gibt sie im zweiten Kapitel einen Abriss der Geschichte der Frühpädagogik und Religion in Deutschland und England. Dabei nimmt sie rechtliche sowie pädagogische Rahmenbedingungen in den Blick.

Im dritten Kapitel führt Dommel eine Diskursanalyse durch. Hierbei untersucht sie religionspädagogische Ansätze in Deutschland und England, die sich jeweils an alle Kinder richten, und nicht nur an jene einer bestimmten Religionsgemeinschaft. Konzepte mit christlichem, jüdischem und islamischem Hintergrund kommen hier zur Sprache.

Aus den Ergebnissen der Diskursanalyse entwickelt Dommel im vierten Kapitel sogenannte Wirkfaktoren, die als Messinstrument dienen können um zu eruieren,

¹⁰¹ Habringer-Hagleitner, Silvia: Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. [Rezension]. In: Religionspädagogische Beiträge (2008) 60, S. 99-100.

¹⁰² Vgl. Dommel. In: Klöcker/ Tworuschka (Hrsg.). 2008. S. 263.

¹⁰³ Vgl. Dommel. In: Klöcker/ Tworuschka (Hrsg.). 2008. S. 273.

inwieweit pädagogische Konzepte religiös verschiedene Menschengruppen einschließen und berücksichtigen.

Im fünften Kapitel stellt Dommel zwei Beispiele dar, in denen Religions-Bildung im Rahmen inklusiver Bildung greifen kann, vergleicht diese beiden und bringt des Weiteren eine Handreichung für die Situationsanalyse nach den zuvor dargestellten Wirkfaktoren. Das sechste Kapitel stellt abschließend ein Plädoyer für inklusive Religions-Bildung im Kindergarten im Rahmen Praktischer Religionswissenschaft dar.

3.3 Wirkfaktoren

Aus der Diskursanalyse Dommels zeigt sich, dass eine Religions-Bildung im Kindergarten mehr meint, als das bloße Lernen über (andere) Religionen. Die vorgeschlagenen Wirkfaktoren nehmen Bezug auf die Lebenssituation der Lehrenden, der Kinder sowie auf Eltern und Familien und nicht nur auf die Inhalte eines pädagogischen Angebots.

Die Wirkfaktoren würdigen Religion als kulturelles und soziales Kapital aller an der Kindergartensituation Beteiligten. PädagogInnen können diese Wirkfaktoren zur empirischen Messung einer inklusiven Religions-Bildung nutzen.

Als Ziel von Religions-Bildung definiert Dommel „cultural literacy“ und meint damit kulturelle Lesefähigkeit – nicht im Sinne einer Alphabetisierung, sondern im Sinne einer kulturellen Kompetenz als sprachliche Fähigkeit, die einen kommunikativen Umgang mit der Welt ermöglicht. Die fünf vorgeschlagenen Wirkfaktoren sind 1. Sprache und Kommunikation, 2. Geschichten aus der Geschichte, 3. Liebe, 4. Erfahrung, 5. Macht.¹⁰⁴

Im Folgenden sollen diese fünf Kategorien sowie exemplarische Analysefragen aus der Handreichung, welche die Praxisrelevanz des jeweiligen Wirkfaktors illustriert, dargestellt werden.

¹⁰⁴ Vgl. Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive. Frankfurt/Main; London: IKO 2007. S. 257-267.

3.3.1 Sprache und Kommunikation

Wie auch bei der Darstellung der anderen Wirkfaktoren, setzt sich Christa Dommel mit viel Weitblick mit der Thematik auseinander. Von verschiedensten Standpunkten aus verknüpft sie Religions-Bildung mit Sprache. Zu Beginn nimmt sie Bezug auf die Gründungsfiguren der Religionswissenschaft und den Konsens darüber, dass Religionen, ähnlich den Sprachen, gleichwertig zu betrachten sind. Religionswissenschaft wird von ihr kulturwissenschaftlich verstanden und beschränkt sich nicht auf geschriebene Texte, sondern geht davon aus, dass sich gelebte Religion auch sprachlich, schriftlich sowie mündlich ausdrückt.¹⁰⁵

Sehr anschaulich wird die Funktion der Sprache als Weltbild behandelt. Nach Dommel lässt sich die Tatsache, dass jede Sprache über andere Möglichkeiten verfügt, die Wirklichkeit abzubilden, kultur- und religionspädagogisch nützen. Am Beispiel der türkischen Sprache macht sie deutlich, dass die Beschäftigung damit den Vorurteilen, die gegenüber der türkischen Sprache vorhanden sind, entgegengewirkt werden kann.¹⁰⁶

Ein gängiges Zerrbild „des Islam“ besagt, dass hier das Individuum prinzipiell keine bedeutende Rolle spielt, sondern dass das Leben durch „Kollektivismus“ geprägt sei. Dieses hartnäckige Vorurteil verkennt nicht nur die individualistischen Seiten der islamischen Tradition [...], sondern auch die verschiedenen länderspezifischen Ausprägungen, die auch durch ihre sprachlichen Weltansichten geprägt sind. Die Kenntnis des subjektbezogenen, emotionalen und ästhetischen Reichtums der türkischen Sprache kann nicht nur Vorurteile nichttürkischer Kinder und Eltern in Frage stellen, sondern auch ihre Lebensmöglichkeiten um bisher unbekannte Facetten erweitern, sofern das in unseren Kindergärten reichlich vorhandene mehrsprachliche Potential pädagogisch genutzt wird. Ich halte es für einen notwendigen Bestandteil gegenwartsbezogener „Allgemeinbildung“, den kulturellen Reichtum, der in unserer Gesellschaft vorhanden ist, auch der nicht türkischsprachigen Bevölkerung zugänglich zu machen.¹⁰⁷

Sprache ist hochrelevant für eine vorurteilsbewusste Pädagogik im Zusammenhang mit Religion und muss in den sprachlichen Gesamtkontext eingeordnet und damit relativiert werden.¹⁰⁸

Im Abschnitt über Mehrsprachigkeit und ihr religionspädagogisches Potential gibt Dommel einen Abriss über die Entwicklung des Ansehens von Mehrsprachigkeit und ihre Relevanz für das Erlernen einer Sprache. Dabei hält sie in Bezug auf den

¹⁰⁵ Vgl. Dommel. 2007. S. 267f.

¹⁰⁶ Vgl. Dommel. 2007. S. 269.

¹⁰⁷ Dommel. 2007. S. 271f.

¹⁰⁸ Vgl. Dommel. 2007. S. 273.

vorschulischen Bereich fest, dass Gefühle wie Vertrautheit und Fremdheit für die Sprechfreude und Sprechbereitschaft von Kindern Bedeutung haben. Dass die Förderung der Muttersprache für das Erlernen einer Zweitsprache wichtig ist, zeigen empirische Untersuchungen. Die Annahme, dass im Kindergarten zwingend Deutsch gesprochen werden muss, ist somit seit zwanzig Jahren obsolet. Die Erwartungshaltung an Kindergärten ist allerdings groß – zunehmend wird diesen Institutionen die Verantwortung für das Erlernen der deutschen Sprache von Kindern mit migrantischem Hintergrund auferlegt.¹⁰⁹

Sprache und religiöse Sprache und Zeichen stehen in enger Verbindung mit Selbstachtung, auch in religiöser Hinsicht. Die Rolle der Religionspädagogik besteht in diesem Zusammenhang darin, Anknüpfungspunkte für Kinder aus nichtchristlichen Minderheiten zu schaffen, durch welche Vertrautheit entstehen kann.¹¹⁰

Ein einziger türkischer Satz, von der deutschen Erzieherin an ein verängstigtes Kind gesprochen, das in seinem familiären Umfeld einsprachig türkisch aufwächst und dadurch die Eingewöhnungsphase im deutschen Kindergarten als unvergleichlich größere Stresssituation erlebt als deutschsprachige Kinder, kann in seiner positiven Wirkung kaum überschätzt werden.¹¹¹

Mit einem solchen Schritt wird die Familienkultur der Kinder wahrgenommen und aufgegriffen. Dies hat nicht nur sprachliche, sondern oft auch religionspädagogische Dimensionen, wenn etwa eine kopftuchtragende Pädagogin als Anknüpfungspunkt für Vertrautes fungiert und somit auch ein Austausch zwischen Eltern und Kindergarten gefördert werden kann.¹¹²

Religion, von Dommel verstanden als Kommunikations- und Zeichenvorrat, weist strukturelle Gemeinsamkeiten mit Sprache auf. Die Vorstellung von Religion als Text versteht darunter Zeichen und Symbole wie Sprache, Bilder, Tanz, Musik oder Geruch.¹¹³

Ein weiterer Aspekt im Hinblick auf Religion und Sprache ist die Körpersprache, in der Ansätze für eine kulturwissenschaftliche Religionspädagogik zu finden sind. Überdies stellt Dommel die Verbindung der beiden sogenannten „Integrationsdebatten“ in den Raum. Körperlich Beeinträchtigte und MigrantInnen verbindet, dass den Betroffenen beider Seiten häufig Defizite zugeschrieben werden und sie über diese definiert werden.

¹⁰⁹ Vgl. Dommel. 2007. S. 273-276.

¹¹⁰ Vgl. Dommel. 2007. S. 277f.

¹¹¹ Dommel. 2007. S. 278.

¹¹² Vgl. Dommel. 2007. S. 278.

¹¹³ Vgl. Dommel. 2007. S. 279f.

Im Rahmen einer Verbindung der beiden Debatten kann betont werden, was nicht nur diese beiden Gruppen, sondern alle Menschen verbindet. „[...] nämlich ihre Fähigkeit, zu kommunizieren und sich die Welt auf ihre jeweils eigene Art zu erschließen.“¹¹⁴

Die Analysefragen, die Dommel in Bezug auf Sprache als Handreichung für PädagogInnen vorschlägt, zielen, wie die theoretische Auseinandersetzung mit Sprache, in viele verschiedene Richtungen. Anhand der Fragen kann in Kindertagesstätten besser erkannt werden, wo Religion eine Rolle spielt. Im Hinblick auf Sprache betreffen diese Fragen beispielsweise Mehrsprachigkeit, das Vorkommen verschiedener Sprachen in einer Situation, die Miteinbeziehung religiöser Sprache und Begriffe sowie nonverbale Signale, die auf Religion hindeuten.¹¹⁵

Gibt es nonverbale Signale, die auf Religion hindeuten? (Kleidung, Essensregeln etc.)?

Welche Bedeutung haben diese Signale für die einzelne Person, die sie einsetzt, und ihr familiäres Umfeld?

Wie lassen sie sich in der Kindertagesstätte „übersetzen“ für diejenigen, die andere Signale in der Kommunikation benutzen?¹¹⁶

3.3.2 Geschichten aus der Geschichte

Dommel versteht Religion als ein Zeichensystem, in dem Geschichte und Zeit transzendiert werden können. Religionen haben verschiedene Erinnerungskulturen und differente Verständnisse von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Im Jahreskreis und Festzyklus eines Kindergartens wird erkennbar, wie der Wirkfaktor „Geschichten aus der Geschichte“ wirkt. Häufig ist religiöse Geschichtsschreibung in religiös nicht gebundenen Kindergärten implizit thematisiert, wenn etwa freitags Fisch gegessen wird, was eine Tradition des christlichen Karfreitags zum Hintergrund hat. Expliziter Thematisierung von religiöser Geschichtsschreibung gegenüber ist man häufig skeptisch, da damit viele Fragen betreffend die Vereinbarkeit verschiedener Festzyklen einhergehen. An diesem Beispiel wird die Relevanz des Wirkfaktors „Geschichten aus der Geschichte“ deutlich.¹¹⁷

¹¹⁴ Dommel. 2007. S. 282.

¹¹⁵ Vgl. Dommel. 2007. S. 426f.

¹¹⁶ Dommel. 2007. S. 427.

¹¹⁷ Vgl. Dommel. 2007. S. 283f.

Ein objektiv gesetzter Begriff von „Zeit“ wird von Dommel in Frage gestellt. Sie spricht die Bedeutung des Faktors Zeit an, die aufgrund des wachsenden Leistungsdrucks immer mehr zunimmt. Wünschenswert wäre in dieser Hinsicht eine Zeitkultur, in der verschiedene Rhythmen, Kalendersysteme und Eigenzeiten Berücksichtigung finden.¹¹⁸ Ebenfalls thematisiert sie die Kritik an der Festschreibung von Zeitsystemen als zyklisch oder linear. Im Vordergrund sollte nicht die Form der Zeitvorstellung, sondern ihr Verhältnis zu anderen Kategorien, wie etwa Raum, sein. Die Verknüpfung von Raum und Zeit dient als Grundlage der Geschichtsdidaktik und findet Anwendung in der Museumspädagogik, die als Anregung für eine religionswissenschaftlich orientierte Religionspädagogik dienen kann.¹¹⁹

Ebenfalls Platz findet in diesem Kapitel eine Abhandlung über den Geschichtsbegriff und das kollektive Gedächtnis, das Dommel als Konkretisierung von „Geschichten aus der Geschichte“ versteht. Sie stellt die Begriffe „Geschichte“ und „Geschichten“ gegenüber.

Interessant ist in unserem Zusammenhang das Verständnis von „Geschichte“ bzw. „history“ als etwas „Objektivem“, das als wissenschaftlich abgesichert gilt, im Gegensatz zu den eher ins Reich der Lügen oder Erfindung abgedrängten „Geschichten“ oder „stories“.¹²⁰

Des Weiteren plädiert Dommel für die Verwendung von Geschichten als Methode der Wissensaneignung – um Kindern die Welt der Religionen zugänglich zu machen. Dies soll nicht isoliert im Rahmen von Religionspädagogik passieren, sondern als fixer Bestandteil in die Kindergartenarbeit aufgenommen werden.¹²¹

Um die eigene Geschichte oder auch die Geschichte anderer zu kennen und zu verstehen, ist es notwendig, auch Religion im kulturellen Gedächtnis zu kennen, zu erzählen und womöglich literarisch in Worte zu fassen – diese Fähigkeit ist Teil von Religions-Bildung.¹²²

Am Beispiel von Judentum und Islam zeigt Dommel, dass das Geschichtenerzählen dort, anders als im christlichen kirchlich strukturierten Kontext, größere Anerkennung genießt und als gängige Praxis etwa in der islamischen Mystik anerkannt ist.¹²³

Im Rahmen der Handreichung zu „Geschichten aus der Geschichte“ wird beispielsweise nach dem Stellenwert des Geschichtenerzählens in der Gruppe gefragt. Des Weiteren

¹¹⁸ Vgl. Dommel. 2007. S. 284f.

¹¹⁹ Vgl. Dommel. 2007. S. 286f.

¹²⁰ Dommel. 2007. S. 291.

¹²¹ Vgl. Dommel. 2007. S. 293f.

¹²² Dommel. 2007. S. 294.

¹²³ Vgl. Dommel. 2007. S. 295.

wird gefragt, welche Geschichten für die jeweils Feiernden mit einem Fest in Verbindung stehen und wie die persönlichen Geschichten der Familien gewürdigt werden können. Außerdem wird das Aufgreifen unterschiedlicher Kalendersysteme und Festzyklen angesprochen.¹²⁴

Welche zeitliche Verortung hat die Situation im Kalender und Tagesablauf der verschiedenen Beteiligten?

Fällt sie in eine „besondere Zeit“ für einige der Beteiligten – ein religiöses Fest, Fastenmonat, Geburtstag, Gebetszeit etc. –, die für andere Beteiligte nicht diesen Charakter hat?

Wo gibt es Informationen über die verschiedenen Kalender und Festdaten, wie können sie allen zugänglich gemacht werden?¹²⁵

3.3.3 Liebe

Liebe wird von Dommel im Zusammenhang mit Religions-Bildung als Erscheinungsform der Freundschaft und als zentraler Wirkfaktor für eben diese bewertet. Liebe ist in den großen religiösen Traditionen leitmotivisch relevant und als gemeinsamer Begriff für existentielle Erfahrungen religiöser und nichtreligiöser Menschen geeignet. Diesen, häufig theologisch besetzten Begriff, beleuchtet sie von verschiedenen Seiten. Dommel referiert auf jüdische Autoren, in deren Theoriekonzepten Liebe als menschliche Kompetenz behandelt wird, die gelehrt und gelernt werden kann und muss. Christliche ReligionspädagogInnen hingegen scheinen sich zu scheuen den Begriff „Liebe“ zu verwenden und ersetzen ihn unter anderem durch „Anerkennung“, „Empathie“ oder „soziale Kompetenz“. Über die Diskussion des Begriffs Altruismus kommt Dommel zu dessen Auswirkungen auf die Schulorganisation und die individuelle Entwicklung von Kindern.¹²⁶

„Liebe“ und was darunter verstanden wird, ist faktisch keineswegs Privatangelegenheit. Diese Beobachtung trifft in besonderer Weise für die Religionspädagogik und die Differenzierung der Kinder-Lerngruppen nach Religionszugehörigkeiten zu. Die bislang in Deutschland zur Anwendung gebrachten religionspädagogischen Konzepte und Methoden thematisieren in der Frühpädagogik bislang leider ausschließlich die individuelle religiöse Entwicklung christlicher Kinder. Anders als bei anderen Unterschieden – etwa bezüglich Geschlecht, Behinderung oder Nicht-Behinderung oder Sprache –

¹²⁴ Vgl. Dommel. 2007. S. 428f.

¹²⁵ Dommel. 2007. S. 428.

¹²⁶ Vgl. Dommel. 2007. S. 297-303.

fehlen theoretische Ansätze, die religiöse Unterschiede im Kontext der individuellen Persönlichkeitsentwicklung muslimischer, jüdischer, buddhistischer oder auch nicht religiös gebundener Kleinkinder in den Blick nehmen. [...] Die theoretische Gleichsetzung von Religion mit Religionsgemeinschaften verstärkt diese pädagogische Denkhemmung in Richtung einer Religionspädagogik für das einzelne Kind.¹²⁷

Unter der Rubrik „Mitgefühl als Dimension von Liebe“ verweist Dommel auf eine Studie der Universität Augsburg aus dem Jahr 2002 zum Thema Mitgefühl in der Kindheit und die Einflüsse von Eltern und Kindergartenpersonal. Es konnte aufgezeigt werden, dass bereits kleine Kinder nach der Geburt auf das Weinen anderer ansprechen und zudem in der Lage sind, verschiedene Gefühlsausdrücke zu imitieren. Im zweiten Lebensjahr konnte Besorgtheit und spontanes Intervenieren von Kindern festgestellt werden, die erkennen, dass andere leiden. Im Rahmen dieser Studie wurde überdies die Rolle von Eltern und ErzieherInnen analysiert und es wurde erforscht, welchen Einfluss diese auf die moralische Entwicklung der Kinder haben. Diesbezüglich verweisen für Dommel die Ergebnisse auf die zentrale Bedeutung von emotionaler Zuwendung auch im Kindergarten.¹²⁸

Dommel verweist weiter auf Gertrud Nunner-Winkler, die kindlichen Altruismus feststellt und Kinder als moralisch kompetent charakterisiert. Zum selben Ergebnis kommen Studien aus England in denen festgestellt werden konnte, dass Kinder im Rahmen von unangeleitetem, freiem Spiel eigene Regeln entwickeln und so soziales und kooperatives Lernen praktizieren.¹²⁹

Die Analysefragen in der Handreichung fragen beispielsweise nach der Rolle von Mitgefühl über die Grenzen der Einrichtung hinaus, nach einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens sowie nach Streitkultur oder Kultur der Freundschaft.¹³⁰

Welche Vorstellungen von „Nächstenliebe“ bzw. sozialem Verhalten sind in unserem Selbstverständnis als Bildungseinrichtung vorherrschend?
Ist soziales Verhalten für uns gleichbedeutend mit „wir schlagen uns nicht“ oder „der Klügere gibt nach“?
Gilt jemand, der / die die eigenen Bedürfnisse äußert und vertritt, schon dadurch als „Egoist“?
Gibt es eine Kultur der Selbst-Wertschätzung, die auch bei den Kindern gestärkt wird? Wenn ja, wie?¹³¹

¹²⁷ Dommel. 2007. S. 303.

¹²⁸ Vgl. Dommel. 2007. S. 314f.

¹²⁹ Vgl. Dommel. 2007. S. 316.

¹³⁰ Vgl. Dommel. 2007. S. 430f.

¹³¹ Dommel. 2007. S. 430.

3.3.4 Erfahrung

Ein Aspekt kirchlicher Religionspädagogik oder religiöser Erziehung ist das Lernen von Techniken, wie Meditation, Gebet oder Gottesdienst, welche religiöse Erfahrung möglich machen. Im Rahmen einer Religions-Bildung, die sich an alle Kinder, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, richtet, kann solch sozialisierendes Einüben von Praktiken keine Bedeutung haben. Wenn in diesem Zusammenhang von „religiösen Erfahrungen“ die Rede ist, so werden diese aus religionswissenschaftlicher Sicht als Lebenserfahrung von Menschen wahrgenommen und in diesem Sinne erforscht. Dommel nimmt Abstand von einem Erfahrungsbegriff, der rein innerliche Vorgänge beschreibt und bringt drei Aspekte in die Diskussion ein, die ihrer Ansicht nach im Zusammenhang mit Religion pädagogisch wirksam werden: Körperliche Erfahrung und Sinneswahrnehmung, Erfahrung als Lebenserfahrung in der Biographie sowie Erfahrung als Empirie und Experiment.¹³²

Im Zusammenhang mit körperlicher Erfahrung und Sinneswahrnehmung kann als Hauptanliegen Dommels für den Wirkfaktor „Erfahrung“ konstatiert werden, „das Vertrauen in die eigene Welterfahrung zu stärken und gleichzeitig den Austausch mit anderen Erfahrungswelten zu ermutigen [...]“.¹³³

Religion als sinnliche Erfahrung wird wirksam im Musikhören, in der Mystik oder in der Koran-Rezeption. Mit Geometrie, Kalligraphie, Buchstaben- und Zahlensymbolik wird in jüdischen und islamischen Traditionen die Abwesenheit eines anthropomorphen Gottesbildes durch künstlerische Ausdrucksformen ersetzt. Unter dem Stichwort „Religion geht durch den Magen“ stellen die Speisegebote eine sehr körperliche Erfahrung dar, welche die jüdische und islamische Tradition miteinander verbindet. Im Hinblick auf die religiöse Qualität körperlicher Erfahrungen im Christentum spricht Dommel die Heilswundererzählungen aus dem Neuen Testament an. Im Zusammenhang mit körperlichen Erfahrungen nennt Dommel Victor Turners Forschungen zu Ritualen, in denen er unter anderem Bühnenaufführungen thematisiert.¹³⁴

Ähnlich wie bei religiösen Ritualen gibt es hier stilisierte, sich wiederholende Sequenzen, ritualisierte Handlungen und symbolische Requisiten. [...] Dieser als

¹³² Vgl. Dommel. 2007. S. 317-320.

¹³³ Dommel. 2007. S. 332f.

¹³⁴ Vgl. Dommel. 2007. S. 325-328.

„Ernsthaftigkeit menschlichen Spiels“ (Turner) untersuchte Bereich ist für den Kindergarten von besonderem Interesse, weil die Bereitschaft von Kleinkindern, „so zu tun, als ob“ in Theateraktivitäten sehr effektiv für Lernprozesse pädagogisch genutzt werden kann. Krippenspiele, andere Theaterstücke, Verkleidungsspiele, die als „Performance“ stattfinden, sind Rituale, die potentiell auch religiösen Charakter haben – die Abgrenzung zur nichtreligiösen Kultur hängt vom jeweiligen Religionsbegriff ab.¹³⁵

Als weiteren Aspekt im Hinblick auf körperliche Erfahrung und Sinneswahrnehmung nennt Dommel den verführerischen Charakter von Religion und religiösen Erfahrungen. Aus religionswissenschaftlicher Sicht ist Erfahrung mit Religion weder als gut noch als schlecht einzustufen, sondern birgt beides in sich. „Gerade deshalb ist es notwendig, sie als Bestandteil öffentlicher Bildungsanstrengungen nicht nur beizubehalten, sondern ernster zu nehmen als bisher – auch im Kindergarten.“¹³⁶

In der Biographie eines Menschen wird Erlebtes dann zu Lebenserfahrung, wenn eine persönliche Auseinandersetzung und Aneignung des Erlebten stattfindet. Dommel referiert auf Jürgen Lott, der diesen Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung als wesentliche Aufgabe von Religions-Bildung sieht. An dieser Stelle wird die Frage nach der PädagogInnenausbildung relevant, im Besonderen auch für jene, die in kirchlichen Institutionen tätig sind. Angesichts dessen, dass sich viele PädagogInnen selbst nicht als religiös bezeichnen, wäre ein allgemeinbildendes Konzept von Religions-Bildung, das stärker auf Persönlichkeitsbildung setzt, auch in kirchlichen Kontexten angebracht.¹³⁷

Im Zusammenhang mit Erfahrung als Empirie und Experiment nimmt Dommel Bezug auf John Dewey und seine unter anderem religionstheoretischen Arbeiten. In seinen erziehungswissenschaftlichen Schriften thematisiert er den Dualismus von Erfahrung und Erziehung und plädiert für mehr Qualität der Erfahrungen, die im Bildungsprozess gemacht werden. In Deweys religionstheoretischen Schriften sieht Dommel auch das Anliegen ihrer Arbeit widerspiegelt und filtert nahezu identische Positionen heraus.¹³⁸

- a) er stellt die Entgegensetzung von säkular und heilig in Frage
- b) er setzt „Religion“ nicht gleich mit etwas Übernatürlichem
- c) er plädiert für eine Konzentration der religiösen Qualität auf zwischenmenschliche Beziehungen und demokratisches Engagement

¹³⁵ Dommel. 2007. S. 328.

¹³⁶ Dommel. 2007. S. 332.

¹³⁷ Vgl. Dommel. 2007. S. 335f.

¹³⁸ Vgl. Dommel. 2007. S. 340f.

d) er beschreibt mit dem religiösen Aspekt von Erfahrung ein breites Spektrum ästhetischer, wissenschaftlicher, moralischer oder politischer Erfahrungen, sowie Partnerschaft oder Freundschaft¹³⁹

Die Qualität von Erfahrung, die in Deweys Ansatz zentral ist, ist für den Wirkfaktor „Macht“ in Dommels Konzept zusätzlich relevant.

Die Fragen zur Situationsanalyse in der Handreichung thematisieren das persönliche Verhältnis der PädagogInnen zu Religion, das Vorkommen sinnlicher Wahrnehmung im Zusammenhang mit Religion sowie das Verhältnis zu Begriffen wie „religiös“ oder „spirituell“.¹⁴⁰

Welche Vorstellungen haben die im Team arbeitenden Fachkräfte von „religiöser Erfahrung“?

Geht es dabei vor allem um das „Innere“, Seelenleben, um Emotionen, Ideen? Denken wir an Aspekte wie seelische Gesundheit oder Krankheit?

Kommen auch körperliche Erfahrungen in unseren Aufmerksamkeitshorizont, wie Ästhetik, sinnliche Wahrnehmung, körperliches Wohlbefinden oder Askese, körperliche Bewegung oder Kleidung, Nahrungsmittel?¹⁴¹

3.3.5 Macht

Mit der Auffächerung des Wirkfaktors „Macht“ stellt Dommel Zusammenhänge zwischen Religionen und Macht her. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Wirkfaktor sollen implizite Machtstrukturen aufgezeigt und bearbeitet werden. Dadurch kann eine inklusive Bildung für alle bessere Voraussetzungen bekommen. Als ein Grundproblem in Bezug auf Machtverhältnisse identifiziert Dommel, dass diejenigen, welche Macht innehaben, dies selten explizit thematisieren um ihren Status, der mit Privilegien verbunden ist, nicht zu gefährden. Weiter warnt sie mit John Hull vor „Religionismus“, welcher deutlich wird, wenn das Christentum automatisch mit Toleranz, Menschenrechten und Demokratie in Verbindung gebracht wird, oder christlicher Antisemitismus und Sexismus als überwunden gelten. Deutungsmuster dieser Art bergen nach John Hull ähnliches Gewaltpotential in sich wie Rassismus oder Sexismus. Im Zusammenhang mit Macht konstatiert Dommel als Ziel von Religions-

¹³⁹ Dommel. 2007. S. 341.

¹⁴⁰ Vgl. Dommel. 2007. S. 432f.

¹⁴¹ Dommel. 2007. S. 432.

Bildung die Fähigkeit, Ideologiekritik mit dem Respekt für religiöse Unterschiede zu verbinden. Um dies zu erreichen ist die Entwicklung von Medienkompetenz zentral.¹⁴²

Außerhalb öffentlicher Bildungseinrichtungen sind die privaten Lebenswelten häufig religiös und ethnisch so homogen zusammengesetzt, dass viele Menschen kaum Angehörige anderer Religionen als der eigenen aus persönlicher Erfahrung kennen und daher ihre Meinungs- und Urteilsbildung zu einem großen Teil über die Medienberichterstattung stattfindet.¹⁴³

In öffentlichen Mediendarstellungen ist etwa das Islam-Bild häufig negativ besetzt – in dieser Hinsicht muss es Aufgabe von säkularer Religions-Bildung sein, ein Bewusstsein für strukturelle Diskriminierung zu entwickeln, indem sie Repräsentationen von Religion in den Medien untersucht und die Ergebnisse den PädagogInnen zugänglich macht.¹⁴⁴

Im Zusammenhang mit Dommels Definition von religiöser Identität ist der Wirkfaktor „Macht“ zusätzlich relevant. In ihrem Verständnis von religiöser Identität spielt die „Erfahrung von ‚Macht‘ im Sinne von Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sowie Teilhabe und Zugang zu den Medien, die den öffentlichen Diskurs tragen“¹⁴⁵ eine wichtige Rolle. Im Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit dem Wirkfaktor „Macht“ geht Dommel über die Strategie des „Transparentmachens christlicher Mehrheitspositionen“ hinaus und plädiert für Selbstverortung im Konstruktionsprozess als pädagogische Strategie. Dadurch bekommt die Stimme der Anderen in uns Gehör und eine Objektivierung der „Anderen“ oder „Fremden“ kann verhindert werden. Gleichzeitig hält Dommel fest, dass es eine Selbstüberschätzung der Möglichkeiten der Pädagogik wäre, anzunehmen, durch reflektierte Bildungstheorien könne man die differenten Rahmenbedingungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsreligionen beseitigen.¹⁴⁶

In der praktischen Handreichung zum Wirkfaktor „Macht“ fragt Dommel beispielsweise danach, ob sich der Zugang zu Ressourcen für alle an der Situation Beteiligten gleich gestaltet, inwieweit in der Einrichtung über die Rolle als erste außerfamiliäre Institution reflektiert wird und nach dem Bewusstsein der Einrichtung über die Repräsentation der Mehrheitsgesellschaft und die damit verbundene Machtposition.¹⁴⁷

¹⁴² Vgl. Dommel. 2007. S. 347-355.

¹⁴³ Dommel. 2007. S. 355.

¹⁴⁴ Vgl. Dommel. 2007. S. 355-358.

¹⁴⁵ Dommel. 2007. S. 360.

¹⁴⁶ Vgl. Dommel. 2007. S. 374.

¹⁴⁷ Vgl. Dommel. 2007. S. 434f.

Inklusive Pädagogik – „alle gehör'n dazu“: ist Religion ein Faktor, der dies im Alltag unserer Einrichtung erschwert oder erleichtert?
Sind wir uns der Machtposition der „schweigenden Mehrheit“ bewusst, die christlich geprägt, wenn auch nicht unbedingt kirchlich orientiert ist?
Wo ist unsere „Normalität“ im Alltag christlich? (Feste, Kalendersystem, Kirchensteuer- und gebäude, schulische und Medienpräsenz etc.)
Empowerment derjenigen, deren Startbedingungen in unserer Gesellschaft schwierig sind: haben wir in diesem Zusammenhang mit religiösen Argumentationen zu tun? Wie wirken sie sich aus? Verstärken sie Benachteiligung, oder fördern sie Engagement?¹⁴⁸

3.4 Gelungene Praxisbeispiele für inklusive Religions-Bildung

Im fünften Kapitel ihrer Dissertationsschrift stellt Dommel zwei Kindergartenbeispiele vor, in denen inklusive Religions-Bildung, als Bestandteil des allgemeinen Bildungskonzeptes, praktiziert wird. Eines davon, das Projekt „Kinderwelten“ aus Berlin, soll auch im Rahmen dieser Arbeit zur Veranschaulichung von Dommels Grundgedanken und wie diese dort bereits umgesetzt werden, skizziert werden.

Im Projekt „Kinderwelten“ werden der Situationsansatz und der „Anti-Bias-Ansatz“ aus Amerika – übersetzt als „vorurteilsbewusste Erziehung“ – miteinander verbunden.

Man stellt sich die Frage, wie die Erfahrungen von Kindern in einer pluralen und vielfältigen Gesellschaft im Kindergarten berücksichtigt werden können. Hierbei wird der Aspekt der religiösen Pluralität mitbedacht. Obwohl dies nicht im Rahmen eines inhaltlichen Lehrplanes ausgestaltet ist, wird Religion als Bestandteil der Familienkultur gewürdigt.

Aus dem „Anti-Bias-Ansatz“ wird das Bewusstsein für „Farbenblindheit“ übernommen. Farbenblindheit bedeutet, dass tatsächlich existierende Unterschiede zwischen den Kindern von den PädagogInnen nicht wahrgenommen werden, weil das Bestreben, alle Kinder gleich zu behandeln, dies nicht möglich macht. Ziel ist es, vorhandene Unterschiede nicht zu ignorieren, sondern anzusprechen und sie vor allem von verzerrenden Vorurteilen unterscheiden zu lernen. Ein weiterer Aspekt, der aus dem amerikanischen Ansatz übernommen wird, ist der Stellenwert der Familienkultur. In diesem Zusammenhang wird im Projekt „Kinderwelten“ eine interessante gruppenpädagogische Methode praktiziert – die Arbeit mit „Persona Dolls“. Mit kunstvoll hergestellten Stoffpuppen, die echte Kleidung und Schuhe tragen,

¹⁴⁸ Dommel. 2007. S. 434.

unterschiedliche Hautfarben haben und jeweils eine fiktive Biographie verkörpern, wird die Möglichkeit geschaffen, sich im geschützten Rahmen mit Fragen und Problemen der Lebenswelten der Kinder auseinanderzusetzen. Hierbei können religiöse Fragen ebenso aufgegriffen werden wie alle anderen Belangen, welche die Kinder beschäftigen.¹⁴⁹



Abb. 1:

<http://www.thegrid.org.uk/learning/bme/achievement/persona.shtml> (21.03.2012, 10:28)

Vier Bildungsziele leiten die gesamte Arbeit im Projekt Kinderwelten.

Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, aktives Widersprechen gegen Diskriminierung [...].¹⁵⁰

Oberstes Ziel im Projekt Kinderwelten ist es, allen Kindern ein Aufwachsen zu ermöglichen, in dem Verschiedenheiten und Vielfalt als Ressource betrachtet und genützt werden. Alle Kinder, insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten oder Einwandererfamilien, sollen die gleichen Chancen im Bildungsprozess bekommen.¹⁵¹

Bereits über 100 Kindertageseinrichtungen in Deutschland folgen dem Beispiel des Projekts Kinderwelten und widmen sich einer Auseinandersetzung mit vorurteilsbewusster Pädagogik.¹⁵²

¹⁴⁹ Vgl. Dommel. 2007. S. 398-408.

¹⁵⁰ http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf (15.2.2013, 17:04).

¹⁵¹ Vgl. http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf (16.02.2013, 17:21).

¹⁵² Vgl. <http://www.kinderwelten.net/projektpartner.php> (16.02.2013, 17:22).

3.5 Plädoyer für Praktische Religionswissenschaft im Kindergarten

Im letzten Kapitel ihrer Dissertation gibt Dommel ein Plädoyer für Religionswissenschaft im Kindergarten als pädagogische Handlungswissenschaft ab. Mit dem Selbstverständnis als pädagogische Handlungswissenschaft geht Religionswissenschaft über ein Einbahnsystem hinaus, in dem Institutionen wie etwa der Kindergarten aus dem Wissen der Religionswissenschaft einen Nutzen ziehen. Ihr Ansatz ist weitreichender und schließt Rückwirkungen der Praxis auf die universitäre Forschung mit ein. Praxisberichte und empirische Befunde sollen die Strukturen und Inhalte der Religionswissenschaft prägen und weiterentwickeln. Ein zentrales Anliegen dabei ist, die Handlungsfähigkeit von Organisationen zu fördern.

Empirische Erforschung und Selbstevaluation der Interaktionen zwischen Kindern und Erzieher/innen in den Kindertagestätten, in der der institutionelle und kulturell-religiöse Kontext aller Beteiligten explizit thematisiert und damit relativiert, d. h. zueinander in Beziehung gesetzt wird, wären *ein* wichtiger Bestandteil [...].¹⁵³

Ein weiterer wichtiger Aspekt diesbezüglich ist die Analyse von vorhandenen Bildungstheorien für Religion im Kindergarten mit Augenmerk auf das Vorkommen religiöser Vielfalt. Hierbei geht es um das Sichtbarmachen und Benennen von Heterogenität, um es so möglich zu machen, dass die verschiedenen Stimmen gehört werden. Überdies sollen die Grundlagen der Pädagogik in diesem Zusammenhang reflektiert werden, um die darin enthaltenen jüdisch-christlichen und philosophisch-agnostischen Ansätze explizit zu machen.¹⁵⁴

Um zu einer Theoriebildung für inklusive Religions-Bildung zu gelangen, konstatiert Dommel fünf Ziele, denen sich Praktische Religionswissenschaft widmen muss. Dies betrifft zum einen eine Hinwendung zu einem Religionsverständnis von **Religion als Kommunikation über Zeit**.¹⁵⁵

Das Potential zum Anachronismus, zur Fähigkeit, große Zeitdistanzen zu überbrücken [...], können Kinder bereits durch Rituale wie Weihnachten, Opferfest oder Chanukka im Kindergarten erleben. [...] Die regelmäßige Wiederkehr der Festrituale betont, neben der linearen Zeitwahrnehmung, das zyklische Moment des Zeiterlebens. [...] Beide Aspekte sind sowohl religionswissenschaftlich als auch im Kindergartenalltag relevant und bieten sich

¹⁵³ Dommel. 2007. S. 439.

¹⁵⁴ Vgl. Dommel. 2007. S. 437-440.

¹⁵⁵ Vgl. Dommel. 2007. S. 440f.

als Feld künftiger bildungstheoretischer und –praktischer Zusammenarbeit an [...].¹⁵⁶

Als zweiten Aspekt nennt Dommel die **Thematisierung von Religion als Poesie** und geht dabei auf das Potential von Religion ein, rationales, bildliches und intuitives Wissen zu verbinden. Allgemeinbildung, wie auch Religions-Bildung, muss alle diese Wissensebenen miteinander verbinden und in ein Gleichgewicht bringen, um den Individuen zu ermöglichen einen persönlichen Zugang zur Welt herzustellen. Referierend auf Martin Huber konstatiert Dommel, dass bestimmte Wissensaneignungen nur durch Poesie gelingen können. Huber schreibt der Poesie die Fähigkeit zu, mit Fiktion die realen Grenzen des Lebens überschreiten zu können. Dommel sieht hierbei eine Verwandtschaft zum Potential von Religion für Transzendenz.¹⁵⁷

Eine weitere Thematik, die Dommel als Ziel für eine Theoriebildung für inklusive Religions-Bildung beschreibt, ist die **Präzisierung des Verständnisses von Religion**. Ein Problem, das die gesamte Kulturwissenschaft tangiert, betrifft auch den religionswissenschaftlichen Bereich: die Tatsache, „Äpfel mit Birnen“ vergleichen zu müssen. Mit John Dewey kritisiert sie am Begriff „Religion“, dass damit keine inhaltlichen Aussagen über Gemeinsamkeiten gemacht werden können. Verstärkt soll das Adjektiv „religiös“ angewandt werden, das die Kommunikation zwischen Individuen charakterisieren kann. Biographieforschung, welche religiöse Kommunikation thematisiert, kann und soll auch von Seiten der Religionswissenschaft angestrebt werden. Mit einem solchen Ansatz werden individuelle Persönlichkeiten und Geschichten von Menschen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.¹⁵⁸

Was bislang fehlt, ist ein religionswissenschaftlich-empirisches Interesse für Biographieforschung im Kontext der Kindertagesstätten – mit Kindern. Fragen wie: Wie war ich als Baby? Wo komme ich her? Wo werde ich hingehen? sind für Kinder existentiell bedeutsam.¹⁵⁹

Eine **vorurteilsbewusste Bildungstheorie für inklusive Bildung** konstatiert Dommel ebenfalls als Aufgabe und Ziel Praktischer Religionswissenschaft. Im Rahmen einer vorurteilsbewussten Bildung geht es nicht darum, alle Unterschiede abzuschaffen und

¹⁵⁶ Dommel. 2007. S. 443.

¹⁵⁷ Vgl. Dommel. 2007. S. 450f.

¹⁵⁸ Vgl. Dommel. 2007. S. 453-458.

¹⁵⁹ Dommel. 2007. S. 458.

glatt zu ebnen, sondern darum, eigene Maßstäbe und Normen zu erkennen zu geben und Reflexionsprozesse darüber zu ermöglichen.¹⁶⁰

Dommel legt die Normativität von Praktischer Religionswissenschaft in diesem Zusammenhang dar, die nicht theologisch bewertet, sondern als Kulturwissenschaft „das Verhältnis der verschiedenen Gruppen untereinander und zur Gesellschaft als Ganzes in den Blick“¹⁶¹ nimmt. Die Ergebnisse religionswissenschaftlicher Forschung sollen einem möglichst breiten Spektrum der Gesellschaft zugänglich gemacht werden. Auch das sieht Dommel als Aufgabe Praktischer Religionswissenschaft.¹⁶²

Zur Entwicklung von Bildungsstandards für inklusive Religions-Bildung schlägt Dommel die Orientierung an den von ihr entwickelten Wirkfaktoren vor. Diese Wirkfaktoren werden religionswissenschaftlich betrachtet, dennoch ist die Rolle der Religionsgemeinschaften, die eine jeweils einzigartige Perspektive einbringen können, zentral für die Generierung gemeinsamer Bildungsstandards, welche das Ziel haben, Chancengleichheit zu fördern.¹⁶³

Für eine Theoriebildung für inklusive Religions-Bildung rückt Dommel abschließend die **PädagogInnen** in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Wertschätzung und Benennung der PädagogInnen als wichtige Bezugspersonen für die Kinder steht dabei am Beginn. Einstellungen und Ansichten der PädagogInnen wirken sich auf die ihnen anvertrauten Kinder aus. Dies betrifft auch mögliche Vorbehalte gegen Religionen. Durch Fortbildungen im Rahmen inklusiver Bildung sollen zum einen solche Vorbehalte reflektiert werden, andererseits können PädagogInnen dabei unterstützt werden, persönliche von gesellschaftlichen Problemstellungen zu unterscheiden. Wenn Religions-Bildung Bestandteil eines neuen Gesamtbildungskonzeptes wird, muss schon in der PädagogInnenausbildung mit vorurteilsbewusster Bildung begonnen werden.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Vgl. Dommel. 2007. S. 464f.

¹⁶¹ Dommel. 2007. S. 466.

¹⁶² Vgl. Dommel. 2007. S. 467.

¹⁶³ Vgl. Dommel. 2007. S. 467-473.

¹⁶⁴ Vgl. Dommel. 2007. S. 474-477.

4 Resümee

Religion wird in der Kinderrechtskonvention als ein Diversitätsfaktor anerkannt. Alle Kinder, ungeachtet ihrer Religion, haben die gleichen Rechte. Sie alle haben das Recht auf eine Bildung, die sie auf „Freundschaft zwischen religiösen Gruppen“ vorbereitet. Gesetze und Bildungskonzepte, die Religion ausklammern, entsprechen demnach nicht den Grundsätzen der KRK. Um in Freundschaft miteinander leben zu können, ist das Wissen von- und umeinander von großer Bedeutung.

Sowohl in der verfassungsrechtlichen Verankerung der Kinderrechte, als auch im Kindertagesheimgesetz für Wien wird der Faktor Religion respektive Religionenvielfalt nicht ausreichend in Bedacht genommen. Dasselbe kann auch für analysierten Bildungspläne und Didaktikkonzepte konstatiert werden. *Bildung und Erziehung im Kindergarten* von 1975 bzw. 1987 ist stark von einer explizit christlichen Religionsvermittlung geprägt. Diese Ausrichtung entsprach auch in den 1970er Jahren nicht der religiös heterogenen Gesellschaft. Obwohl *Bildung und Erziehung im Kindergarten* seit dem Jahr 2000 nicht mehr als Didaktikbuch und seit 2009 nicht mehr als Bildungsrahmenplan gültig ist, wurde das Werk ausführlich behandelt, weil dadurch die historische Entwicklung gezeigt werden konnte. Dass von dieser damals explizit christlichen Ausrichtung Abstand genommen wurde, zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema Religion im Kindergarten stattgefunden haben muss. Die große Bedeutung, welche die christliche Religion damals für Kindergärten hatte, hätte auch Anlass sein können, Religionenvielfalt aufzugreifen und ihr einen ähnlich großen Stellenwert einzuräumen. Die Änderungen bzw. die Auseinandersetzung fiel stattdessen dahingehend aus, die Thematik in den aktuellen Konzepten weitgehend zu vermeiden.

Aus den Konzepten geht hervor, dass sich die AutorInnen der pluralen und vielfältigen Gesellschaft bewusst sind. Das Vermeiden der Thematik wird heterogen zusammengesetzten Kindergruppen allerdings nicht gerecht. Bildung, die Religionen und Religionenvielfalt ausklammert, kommt ihrer Aufgabe, Kinder religiös-kulturell kompetent zu machen, nicht nach.

Religionenvielfalt im Kindergarten findet in Österreich strukturelle, rechtliche und pädagogische Gegebenheiten, also einen Globe vor, der eine positive Auseinandersetzung mit der Thematik nicht unterstützt.

Nachfolgende Modelle könnten von Christa Dommels religionswissenschaftlichem Ansatz profitieren. Das von ihr dargestellte Anliegen einer Praktischen Religionswissenschaft sind Rahmenpläne und Konzepte, die nicht defizit- sondern ressourcen- und kompetenzorientiert arbeiten. Wichtiges Bildungsziel ist, „cultural literacy“ – kulturelle Lesefähigkeit, die Kindern schon im Vorschulalter religiöse Sprache und Zeichen vermittelt.¹⁶⁵ Eine religionswissenschaftlich orientierte inklusive Religions-Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit oder - nichtzugehörigkeit, kann sich an den von ihr entwickelten Wirkfaktoren – Sprache und Kommunikation, Geschichten aus der Geschichte, Liebe, Erfahrung und Macht – orientieren.

¹⁶⁵ Vgl. Dommel. In: Klöcker/ Tworuschka (Hrsg.). 2008. S. 273.

II Empirische Untersuchung zu Religionenvielfalt im Kindergarten

1 Grundlagen der Forschung

1.1 Ausgangspunkt

Im ersten Teil der Arbeit wurden gesetzliche Regelungen, Theoriekonzepte und Rahmenpläne für Kindergärten analysiert. Alle Konzepte unterstreichen die Einzigartigkeit der Kinder, die Wichtigkeit, ihre individuellen Bedürfnisse zu fördern, sie anzunehmen, wie sie sind. Buntheit und Vielfalt werden als positive Faktoren und Ressource, um voneinander zu lernen, dargestellt. Es scheint, als sei die Fiktion der Homogenität überwunden und die Heterogenität der Kindergruppen werde wahrgenommen. Im ersten Teil wurden die Konzepte durch eine „religionswissenschaftliche Brille“ gelesen. Die Frage war, in wie weit Religion und religiöse Vielfalt thematisiert werden. Es konnte aufgezeigt werden, dass obwohl die Vielfältigkeit der Gesellschaft erkannt und benannt wird, Religion und religiöse Verschiedenheit weitgehend ausgespart bleiben.

1.2 Ziel der Untersuchung

Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung soll Kindergartenrealität, losgelöst von Theoriekonzepten, so wahrgenommen werden, wie sie ist. Als Forscherin gehe ich mit einem offenen Blick in das Feld und bin hellhörig, greife auf und nehme wahr, was ist. Die grundlegende Frage lautet: Wird Religion in der Kindergartengruppe thematisiert oder nicht? Wenn ja, wie und von wem wird das Thema eingebracht und wie geht die Gruppe damit um? Diese Hauptforschungsfrage unterteilt sich in mehrere Detailfragen, etwa in Bezug auf die religiösen Hintergründe der Kinder und ob sie diese zum Ausdruck bringen. Des Weiteren wird gefragt und dahingehend beobachtet, inwieweit Religionen in der Interaktion der Kinder untereinander und der PädagogInnen mit den Kindern eine Bedeutung haben, ob Religionen vorkommen und wie das Vorkommen aufgegriffen und damit umgegangen wird. Im *Bundesländerübergreifenden*

BildungsRahmenPlan wird Kindern ein intuitiver Zugang zu philosophischen Fragen und die Fähigkeit zu transzendieren zugesprochen. In diesem Zusammenhang und beziehungsweise auf Koblauchs Zugang zu qualitativer Religionsforschung wird ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob die Kinder Fragen stellen oder Themen ansprechen, die im weitesten Sinne als metaphysisch, philosophisch oder religiös eingestuft werden können und aus denen sich schließen lässt, welcher „gelebte Geist“ sie erfüllt und sie zu „besonderen Handlungen und Erfahrungen anregt“. Von Interesse sind auch die Kindergartenräumlichkeiten und ob darin religiöse Symbole erkennbar sind, etwa in Form von Büchern oder Spielzeug. Eine weitere Fragestellung befasst sich mit dem Kindergartenjahr und den Festen, die gefeiert werden. Es stellt sich die Frage, ob diese Feste religiöse Hintergründe haben oder explizit religiös begründet werden. Darüber hinaus wird gefragt, ob und wenn ja, in welcher Weise die Eltern ihre Religion zum Ausdruck bringen.

Kindergartenrealität soll, von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, aus religionswissenschaftlicher Sicht dargestellt und analysiert werden.

1.3 Methodik

1.3.1 Qualitative Forschung

Ziel der Untersuchung ist es, in den Kindergartenalltag einzusteigen und das konkrete Zusammenleben zu erforschen. Nicht statistische Daten, sondern einzelne Menschen, ihre Interaktion und ihr Zusammenleben und die Rolle von Religion sind dabei von Interesse.

Diese Ausgangssituation und Fragestellung legen eine qualitative Untersuchungsmethode nahe.

In der qualitativen Sozialforschung gibt es keine einheitliche Methodologie, Methodenvielfalt ist als Kennzeichen des Ansatzes charakteristisch. Zentrale Prinzipien, die in jedem Fall von qualitativer Forschung gelten sollen, werden folgend nach Lamnek dargestellt.

- Das Prinzip der **Offenheit** betrifft die Untersuchungspersonen, die Situation und die angewandten Methoden. Daraus folgt, dass Hypothesen erst im Laufe des

Forschungsprozesses gebildet werden und so auch erwartete Informationen erhalten werden können.¹⁶⁶

- Qualitative Forschung definiert sich weiters als **Kommunikationsprozess zwischen ForscherIn und zu Erforschendem**. Dass diese Interaktionsbeziehung Einfluss auf das Resultat hat, wird als Bestandteil der Forschung gesehen. Überdies muss beachtet werden, dass die Sicht der Kommunizierenden auf die Wirklichkeit perspektivenabhängig ist.¹⁶⁷
- In engem Zusammenhang damit steht die **Prozesshaftigkeit** der Forschung und des Gegenstandes. Soziale Phänomene werden nicht als starr, sondern als sich im Prozess befindlich betrachtet und als solche wahrgenommen. Durch die Beweglichkeit des Gegenstandes wird auch der Forschung Prozessualität zugeschrieben.¹⁶⁸
- In gleichem Maße wird von **Reflexivität** des Gegenstandes und Forschungsprozesses ausgegangen. Einzelne Handlungen oder Aussagen sind demnach nur im Gesamtzusammenhang verständlich und deutbar.¹⁶⁹
- Das Prinzip der **Explikation** ist eine Forderung an die Forschenden. Die Methoden und Untersuchungsschritte des Forschungsprozesses werden dargelegt, damit die Nachvollziehbarkeit der Interpretation gesichert wird.¹⁷⁰
- **Flexibilität** in der Forschung erfordert, dass der Bick zunächst weit ist und die Forschungsfragen prozesshaft zugespitzt werden. Die Forschungsmethoden und Instrumente orientieren sich an der zu erforschenden Umgebung und werden dementsprechend angepasst.¹⁷¹

Mayring stellt Forschungsdesigns dar, die unabhängig vom jeweils angewandten Erhebungsverfahren betrachtet werden und sich gut für qualitative Forschung eignen.¹⁷²

„[...] die Einzelfallanalyse, die Dokumentenanalyse, die Handlungsforschung, die deskriptive Feldforschung, das qualitative Experiment, die qualitative Evaluation.“¹⁷³

¹⁶⁶ Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz 2005. S. 21.

¹⁶⁷ Vgl. Lamnek. 2005. S. 22.

¹⁶⁸ Vgl. Lamnek. 2005. S. 23.

¹⁶⁹ Vgl. Lamnek. 2005. S. 24.

¹⁷⁰ Vgl. Lamnek. 2005. S. 24.

¹⁷¹ Vgl. Lamnek. 2005. S. 25.

¹⁷² Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz 2002. S. 40.

¹⁷³ Mayring. 2002. S. 40.

Für diese Arbeit wird eine „deskriptive Feldforschung“ durchgeführt, deren Grundgedanke es ist, den zu erforschenden Gegenstand möglichst im natürlichen Umfeld zu untersuchen, um Verzerrungen durch die Methoden oder eine zu ferne Außenperspektive zu vermeiden.¹⁷⁴

In der vorliegenden Arbeit überschneiden sich zwei Forschungsbereiche, die jeweils differenzierte Herangehensweisen erfordern. Zum einen handelt es sich um qualitative Religionsforschung, die von Knoblauch dadurch charakterisiert wird,

[...] sich der Religion nicht als einem Gebilde aus Buchstaben und Büchern zu nähern, sondern als einem gelebten Geist, der Menschen erfüllt, ihr Leben formt und sie zu besonderen Handlungen und Erfahrungen anregt.¹⁷⁵

Zum anderen ist das zu untersuchende Feld der Kindergarten. Dies stellt eine besondere Situation dar, da neben den Räumlichkeiten, den Strukturen und PädagogInnen auch die Kinder der Gruppe Subjekte der Untersuchung sind, die durch ihre Äußerungen und ihr Verhalten Auswirkungen auf die Forschung und die Forscherin haben.

Faßt man Kindheit als eine eigene Subkultur auf, mit eigenen Codes und Wertstrukturen, so bietet sich die qualitative Vorgehensweise geradezu an, da die Rolle des Forschers vergleichbar ist mit der Rolle des Anthropologen, der fremde Kulturen untersucht.¹⁷⁶

1.3.2 Teilnehmende Beobachtung

Das Erhebungsverfahren, das in dieser Arbeit Anwendung findet, ist die teilnehmende Beobachtung, weil die Fragestellungen, die durch die Untersuchung beantwortet werden sollen, ein Mitleben der Forscherin in einem Kindergarten verlangen.

Nach Knoblauch ist die teilnehmende Beobachtung der Kern der Ethnographie.¹⁷⁷

Teilnehmende Beobachtung bedeutet ganz allgemein, daß eine Person an einer ablaufenden sozialen Situation beteiligt ist oder sich in ihrer Nähe aufhält, um

¹⁷⁴ Vgl. Mayring. 2002. S. 55.

¹⁷⁵ Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. Paderborn: Schöningh 2003. S. 15.

¹⁷⁶ Richter, Rudolf: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: ÖZfS 22/ 4 (1997) S. 74.

¹⁷⁷ Vgl. Knoblauch. 2003. S. 58.

sie qualitativ zu analysieren. Diese Analyse muß zwar nicht der einzige, wohl aber der wichtigste Grund für die Anwesenheit sein.¹⁷⁸

1.3.2.1 Art der Beobachtung

Die verschiedenen Arten der Beobachtung werden von Lamnek ausführlich dargestellt und voneinander abgegrenzt.¹⁷⁹ Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde eine unstrukturierte, offene, teilnehmende, aktive, direkte qualitative Feldbeobachtung durchgeführt.

Unstrukturiertheit bedeutet, dass keinen fixen Beobachtungskategorien gefolgt wird, sondern Offenheit für die Verhältnisse und deren Entwicklung im sozialen Feld gegeben ist. Eine **offene** Beobachtung gibt die Tatsache der Beobachtung und deren Zweck preis. Durch die **teilnehmende** Beobachtung wird die/der ForscherIn Teil des Feldes, das sie/er aus einer bestimmten Rolle heraus beobachtet. Der Partizipationsgrad ist bei der **aktiven** Beobachtung relativ hoch, die/der ForscherIn tritt in Interaktion. Sie/er beobachtet **direkt** und in Echtzeit. Die **Feldbeobachtung** findet in einer natürlichen Alltagssituation statt.¹⁸⁰

1.3.2.2 Phasen der Beobachtung

Der Forschungsprozess der Beobachtung gliedert sich in verschiedene Phasen, die Mayring in fünf Phasen strukturiert: Bestimmung der Beobachtungsdimension, Herstellen des Kontaktes zum Untersuchungsfeld, Handeln im Feld, Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle und die Schlussauswertung.¹⁸¹ Diese Phasen werden nun grob skizziert und anschließend in Bezug auf diese Arbeit dargestellt.

- **Bestimmung der Beobachtungsdimension:** Hierbei sind die Festlegung des Gegenstandes und der Fragestellung und die Skizzierung des Feldes wichtig. Dabei müssen lokale und zeitliche Grenzen Berücksichtigung finden.¹⁸²

¹⁷⁸ Knoblauch. 2003. S. 72.

¹⁷⁹ Vgl. Lamnek. 2005. S. 556- 565.

¹⁸⁰ Vgl. Lamnek. 2005. S. 565.

¹⁸¹ Vgl. Mayring. 2002. S. 83.

¹⁸² Vgl. Lamnek. 2005. S. 553f.

- **Herstellen des Kontaktes zum Untersuchungsfeld:** Entscheidend für das Gelingen der Forschung ist der Feldzugang. Dieser stellt in der Kindheitsforschung ein besonders Problem dar. Bei Forschungen in Institutionen wie dem Kindergarten ist die Einwilligung der Institution, der Eltern sowie der Kinder einzuholen.¹⁸³
- **Handeln im Feld:** Beim Handeln im Feld ist die Wahl der Rolle, die die/der ForscherIn einnimmt von besonderer Bedeutung. Dies auch deshalb, weil sich die Phase der tatsächlichen Beobachtung abermals in Phasen unterteilt, die von Weinberg und Williams als Annäherung, Orientierung, Initiation, Assimilation und Abschluss bezeichnet und von Lamnek näher ausgeführt werden.¹⁸⁴ Das Handeln und Beobachten im Feld kann des Weiteren von verschiedenen Stufen der Beobachtung geprägt sein, die von der unstrukturierten Beobachtung über die fokussierte bis hin zur selektiven Beobachtung reichen.
- **Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle:** Die Notizen und Protokolle, die angefertigt werden, stellt Knoblauch in drei Arten vor: mentale Notizen, die man in Erinnerung behält und anschließend aufzeichnet, Kurznotizen können in Pausen während der Beobachtung notiert werden und Feldnotizen schließlich werden nach der Beobachtungsphase aufgezeichnet. Sie setzen sich aus den mentalen und den Kurznotizen zusammen und sind die Grundlage für die Datenauswertung.¹⁸⁵
- **Schlussauswertung:** In der letzten Phase des Forschungsprozesses werden die erhobenen Daten je nach Auswertungsverfahren analysiert. Da die Protokolle meist keine wörtlichen Mitschriften sind, ist die Phase der Interpretation der Daten besonders heikel. Deshalb ist es notwendig, die Auswertungsschritte gemeinsam mit den Protokollen gut aufzubereiten und nachvollziehbar darzustellen.¹⁸⁶

¹⁸³ Vgl. Richter. 1997. S. 77.

¹⁸⁴ Vgl. Lamnek. 2005. S. 592-594.

¹⁸⁵ Vgl. Knoblauch. 2003. S. 90-92.

¹⁸⁶ Vgl. Lamnek. 2005. S. 622f.

2 Wahrnehmen und Auswerten der Kindergartenrealität nach TZI

In dieser Forschungsarbeit soll die teilnehmende Beobachtung durch das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) strukturiert werden.

Die vier Faktoren der TZI machen es möglich, komplexe soziale Situationen zu erfassen und strukturiert zu leiten, sowie Handlungsstrategien zu entwickeln. Außerdem können die vier Faktoren als Analyseraster dienen, um soziale Situationen zu deuten und zu verstehen. Die Vielschichtigkeit von Situationen kann durch die vier Faktoren konkretisiert werden.¹⁸⁷

Zur Wahrnehmung von Kindergartenrealität scheint das vierdimensionale Modell der TZI deshalb besonders geeignet, weil eben diese vielschichtig ist. Jedes Kind und jede Pädagogin, jeder Pädagoge ist ein Ich, das in der Kindertagesituation agiert. Durch die Interaktion und das gemeinsame Sein im Raum entsteht ein Wir, welches durch die Ichs geformt und verändert wird. Als Es der Gruppe können sich verschiedene Themen ergeben – einige werden von den PädagogInnen gesetzt, andere entstehen durch die Interaktion. Für die konkrete Kindertagesituation ist auch der Globe von Bedeutung. Ein Teil des Globes sind die rechtlichen und konzeptuellen Rahmenbedingungen, die in Teil I erläutert wurden. Weitere Globe-Aspekte, die auf die Kindergartenrealität wirken, sind beispielsweise die soziale und politische Umgebung und Herkunft der Kinder und ihrer Eltern sowie die Räumlichkeiten und ihre Ausstattung wie Bilderbücher und Spielzeug.

Zur Beantwortung der Frage nach dem Umgang mit Religionenvielfalt wird versucht, alle vier Faktoren qualitativ gleichwertig zu berücksichtigen.

Die Themenzentrierte Interaktion kann in Kürze derart definiert werden:

TZI ist ein umfassendes, ganzheitliches Handlungskonzept mit dem Ziel, Situationen, in denen Menschen miteinander arbeiten, lernen und leben, bewusst, human und humanisierend zu gestalten. [...] TZI ermöglicht eine differenzierte Wahrnehmung von Situationen und eine zielgerichtete Steuerung und Begleitung von sozialen Prozessen.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Vgl. Spielmann, Jochen: Was ist TZI? In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 16.

¹⁸⁸ Spielmann. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 15f.

2.1 Kurzbiographie von Ruth C. Cohn

Die Begründerin der TZI, Ruth Charlotte Cohn, wurde 1912 als deutsche Jüdin in Berlin geboren. In Heidelberg begann sie die Studien der Nationalökonomie und Psychologie, bevor sie Deutschland 1933 aufgrund des wachsenden Druckes durch den Nationalsozialismus Richtung Schweiz verließ. In Zürich nahm sie ihre studentische Tätigkeit wieder auf und belegte die Fächer Psychologie und Pädagogik, außerdem Theologie, Literatur und Philosophie. Zusätzlich absolvierte sie bei der Schweizer Gesellschaft für Psychoanalyse eine Ausbildung zur Psychoanalytikerin. 1941 emigrierte sie mit ihrer Familie in die USA, wo sie sich gegen viele Widerstände ihre Existenz als Psychoanalytikerin aufbaute. Ihre anfängliche Arbeit mit Kindern der Bankstreet School war wegweisend für die Entstehung der TZI.¹⁸⁹

Lebendiges-Lernen: Diesen Begriff hatte ich damals noch nicht gefunden, auch nicht von anderen gehört. Rückschauend weiß ich, daß für mich Bankstreet die Quelle Lebendigen-Lernens gewesen ist: den Spuren des Interesses des Kindes folgen [...].¹⁹⁰

Ruth Cohn war in stetigem Austausch mit PsychoanalytikerInnen und verschiedenen Ansätzen in der Psychoanalyse. Sie war Mitbegründerin der „National Association for Psychoanalysis“ und aktives Mitglied der „Academy of Psychotherapists“. 1966 gründete sie in New York das „Workshop Institut for Living Learning“ (WILL), in dem erstmals TZI gelehrt wurde. 1986 betrat sie, der Einladung zum Internationalen Psychotherapiekongress in Wien folgend, nach Jahren wieder europäischen Boden. Es folgten Jahre der Lehre in den USA und Europa, bis sie schließlich 1974 in die Schweiz übersiedelte. Neben vielen anderen Auszeichnungen wurde ihr von den Universitäten Hamburg und Bern die Ehrendoktorwürde verliehen. Der Verein WILL, in dem Ruth Cohn als Ehrenmitglied weiterhin aktiv war, trägt seit 2003 den Namen „Ruth Cohn Institut for TCI- international“. Bis zu ihrem Tod im Jänner 2010 lebte Ruth Cohn in Düsseldorf.¹⁹¹

Ruth Cohns Schaffen muss in Zusammenhang mit ihrer Geschichte und ihren Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus betrachtet werden.

¹⁸⁹ Vgl. Greving, Heidi: Ruth C. Cohn. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 18f.

¹⁹⁰ Farau, Alferd/ Cohn, Ruth C.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta 1984. S. 327.

¹⁹¹ Vgl. Greving. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 18-23.

Ich wurde Psychoanalytikerin zu einer Zeit, in der humane Werte einer „Exklusivitätsphilosophie“ zum Opfer fielen. Was daraus folgte, ist im Lauf der Geschichte immer wieder geschehen und geschieht auch heute: Eine mächtige Gruppe unterdrückt und tötet eine schwächere. Sie fühlt sich als „Wir“ und verachtet „Die-da“. – Die Namen der Gruppierungen von Klassen, Schichten, Rassen, Religionen, Stämmen, Nationen wechseln. In ihnen wiederholt sich, was in Schulen oder Familien erlernt worden ist. Das Syndrom des „Wir und Die-da“ bleibt.¹⁹²

Vor diesem Hintergrund baut TZI auf einem Menschenbild auf, das davon ausgeht, dass Menschen veränderungs- und lernfähig sind und sich Lern-, Arbeits- und Entwicklungsprozesse human und humanisierend gestalten lassen.¹⁹³

2.2 Die Struktur der Themenzentrierten Interaktion

TZI als Haltung und Methode gründet auf drei aufeinander aufbauenden Axiomen und zwei Postulaten, methodisch steht das Vier-Faktoren-Modell im Mittelpunkt.¹⁹⁴ Diese Struktur der TZI wird im Folgenden dargestellt.

2.2.1 Axiome

Das existentiell-anthropologische Axiom

Der Mensch ist eine *psycho-biologische Einheit und ein Teil des Universums*. Er ist darum gleichermaßen *autonom und interdependent*. Die Autonomie des einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird.¹⁹⁵

In diesem Axiom wird das holistische Prinzip der TZI und ihres Menschenbildes deutlich. Im Zusammenhang damit steht die Anerkennung religiös-spiritueller Gefühle, wengleich die TZI ob ihres humanistischen Bildungsideals und ihrer Verpflichtung zur Aufklärung einen distanzierten Umgang mit religiös-theologisch-spirituellen Impulsen verlangt. Trotz ihrer Nähe zur jüdischen Pädagogik werden in der TZI „keine letzten

¹⁹² Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 16., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 2009. S. 7.

¹⁹³ Vgl. Spielmann. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 16.

¹⁹⁴ Vgl. Spielmann. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 16.

¹⁹⁵ Farau/ Cohn. 1984. S. 357.

Aussagen über das Wesen des Menschen und seine Rückbindung an transzendente, göttliche Instanzen getroffen.“¹⁹⁶

Somit bleibt die TZI offen für alle Menschen, unabhängig von ihrer konfessionellen oder weltanschaulichen Positionen.¹⁹⁷

Das ethische Axiom

Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.¹⁹⁸

Das zweite Axiom ist sprachlich nicht sehr präzise, in Anlehnung daran werden in der TZI ethische Fragen diskutiert. Sicher ist, dass Ruth Cohns Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus ausschlaggebend waren für ihren Einsatz für humanistische Wertvorstellungen. Was sie erlebt hatte, durfte sich keinesfalls wiederholen. Dies war tiefster Antrieb bei der Entwicklung der TZI.¹⁹⁹

Das pragmatisch-politische Axiom

Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingter innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.

Unser Maß an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer als wenn wir krank, beschränkt, oder arm sind und unter Gewalt oder mangelnder Reife leiden. *Bewußtsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung.*²⁰⁰

In Bezug auf das dritte Axiom wird diskutiert, ob es eine direkte Aufforderung zum politischen Handeln beinhaltet. Die Standpunkte gehen diesbezüglich in der Literatur auseinander.²⁰¹ Ruth Cohns Politikbegriff sei an dieser Stelle zitiert: „Jede Tat, die ich tue, ob ich mich ernähre oder ob ich lehre, ist politisch, weil alles mit allem verbunden ist.“²⁰²

¹⁹⁶ Faßhauer, Uwe: 1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 84.

¹⁹⁷ Vgl. Faßhauer. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 80-85.

¹⁹⁸ Cohn. 2009. S. 120.

¹⁹⁹ Vgl. Vogel, Peter: 2. Axiom: ethisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 86f.

²⁰⁰ Cohn. 2009. S. 120.

²⁰¹ Vgl. Kanitz, Anja von: 3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 92f.

²⁰² Zit. nach: Kanitz, Anja von. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 93.

2.2.2 Postulate

Von den genannten Axiomen werden zwei Postulate abgeleitet, die als Forderung an die Lebensgestaltung bezeichnet werden können. Sie fordern, sich an der Realität und nicht an Dogmen oder Autoritäten zu orientieren und werden von Ruth Cohn als „nicht auswechselbare Spielregeln“²⁰³ bezeichnet.²⁰⁴

Chairperson-Postulat

Sei dein eigener Chairman/Chairwoman, sei die Chairperson deiner selbst.

Dies bedeutet:

- sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewußt.

- Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen.

Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst.²⁰⁵

Das Chairperson-Postulat verlangt die Eigenverantwortung jedes einzelnen Menschen, sofern nicht Unreife oder Bewusstseinsverlust vorliegen. Ruth Cohn betont, Menschen seien weder all- noch ohnmächtig, sondern partiell mächtig. Das Postulat fordert, sich selbst, die Umgebung und die jeweilige Aufgabe ernst zu nehmen. Sich selbst als „einzigartiges, psycho-biologisches, autonomes Wesen“²⁰⁶ anzuerkennen ist maßgeblich im Handeln als Chairperson seiner/ihrer selbst.²⁰⁷

Störungspostulat

Störungen und Betroffenheit haben Vorrang.²⁰⁸

Das Störungspostulat benennt, dass Störungen und Ungeplantes immer auftauchen können. Diese Störungen, die von einzelnen oder der ganzen Gruppe ausgehen können, gilt es aufzugreifen und zu bearbeiten, bevor sich die Gruppe wieder ihrem Thema zuwenden kann. Mit diesem Postulat wird die lebendige und gefühlbewegte Wirklichkeit des Menschen anerkannt.²⁰⁹

²⁰³ Cohn. 2009. S. 123.

²⁰⁴ Vgl. Cohn. 2009. S. 123.

²⁰⁵ Farau/ Cohn. 1984. S. 358f.

²⁰⁶ Farau/ Cohn. 1984. S. 358f.

²⁰⁷ Vgl. Farau/ Cohn. 1984. S. 359f.

²⁰⁸ Farau/Cohn. 1984. S. 360.

²⁰⁹ Vgl. Farau/Cohn. 1984. S. 360.

2.2.3 Das Vier-Faktoren-Modell²¹⁰

Aus Sicht der TZI beeinflussen vier Faktoren jede Interaktion und jede Gruppe. Alle diese Wirkfaktoren haben Einfluss auf das Geschehen und müssen gleichberechtigt beachtet werden, damit „lebendiges Lernen und kooperatives Arbeiten, transparente Interaktion und wachstumsfördernde Kommunikation“²¹¹ möglich werden. Diese Faktoren sind der Globe, das Ich, das Wir und das Es.

Es geht darum, die Wichtigkeit jeder einzelnen Person, die Wichtigkeit der Interaktion, die Wichtigkeit des Themas (resp. der Aufgabe) und die Wichtigkeit der Wirkungszusammenhänge in und mit der Umwelt in dynamischer Balance zu halten.²¹²

Graphisch dargestellt wird diese Balance des Vier-Faktoren-Modells als Dreieck im Kreis bzw. in der Kugel.

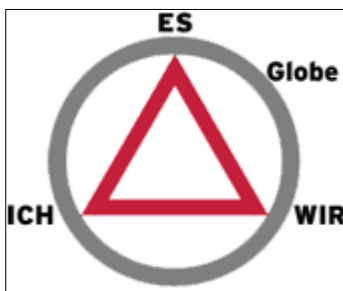


Abb. 2:

http://www.ruth-cohn-institut-rw.de/index.php?id=was_ist_tzi (19.06.2012, 13:10)

Globe

Der Globe meint die Welt, die außerhalb der Hier- und Jetzt-Gruppe existiert und sie beeinflusst. Dies können familiäre, berufliche, hierarchische, ökologische, ökonomische oder politische Strukturen sein. Auf eine soziale Situation haben all diese Aspekte einen Einfluss und es ist wichtig, die von außen wirkenden Faktoren zu kennen.²¹³

²¹⁰ Abschnitt folgt: Kügler, Hermann: Vier-Faktoren-Modell der TZI. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 107-114.

²¹¹ Kügler. In: Schneider-Landolf/ Spielmann/ Zitterbarth (Hrsg.). 2010. S. 107.

²¹² Farau/ Cohn. 1984. S. 353.

²¹³ Vgl. Nelhiebl, Walter: Globe. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 134- 140.

Ich

Der Faktor Ich steht für die einzelne Person und ihre Bezüge. Jedes Ich ist individuell und einzigartig. Person wird jeder Mensch allerdings nicht nur durch sich selbst, sondern durch Beziehungen zu anderen Personen, der Welt und sich selbst.²¹⁴

Wir

Das Wir entsteht durch die einzelnen Ichs und ihre Interaktion. Es sind Menschen, die sich zur selben Zeit im selben Raum auf ein gemeinsames Thema einlassen und darauf Bezug nehmen. Das Wir umfasst die Prozesse zwischen einzelnen Personen einer Gruppe, die sich auf die gesamte Gruppendynamik auswirken. Es ist nicht statisch, sondern verändert sich mit der Zunahme der Interaktion und der Art der Beziehungen zwischen den einzelnen Ichs. Anstelle des Begriffs Wir verwendete Ruth Cohn auch die Begriffe „Gemeinschaft“ oder „Gruppe“.²¹⁵

Es

Der Faktor Es bezeichnet Inhalte, Gegenstände, Sachen oder einen Stoff, mit dem sich eine Gruppe beschäftigt. Zum Es kann jedes Thema aus Natur, Umwelt, Gesellschaft, Kultur oder Religion werden. Das Es bringt die Menschen und hält die Gruppe zusammen.²¹⁶

²¹⁴ Vgl. Lotz, Walter: Ich. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 115-119.

²¹⁵ Vgl. Schneider-Landolf, Mina: Wir. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 120-127.

²¹⁶ Vgl. Emme, Martina/ Spielmann, Jochen: Es. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 128-133.

3 Darstellung des Forschungsprozesses

3.1 Bestimmung der Beobachtungsdimension

Im Wintersemester 2010/11 besuchte ich die Lehrveranstaltung „Theorie der religiösen Bildung“ an der Universität Wien. In der Vorlesung, in der das Hauptaugenmerk auf den Kontext Schule gelegt wurde, kam auch die Institution Kindergarten und ihre rechtliche Verankerung in Bezug auf Religion zur Sprache. Mein Interesse an der Thematik Religion im Kindergarten weckte die Tatsache, dass es für Kindergärten in Österreich keine einheitliche Gesetzeslage gibt – die Kindergartengesetze werden von den Landesregierungen verabschiedet. Somit ist auch die Rolle der Religion im Kindergarten in den Bundesländern nicht einheitlich. In den folgenden Semestern entwickelte ich meine Fragestellungen und legte mich auf das Forschungsfeld Kindergarten und eine empirische, qualitative Forschung fest.

Meine Forschung wollte ich in Wien durchführen, weil Religion/religiöse Erziehung/Bildung im Wiener Kindergartengesetz keine Erwähnung finden und es deshalb besonders interessant ist, wie in der Praxis damit umgegangen wird. Für meine Fragestellung eignete sich ein Kindergarten der Magistratsabteilung 10 (MA 10) – der Stadt Wien. Diese Kindergärten sind keiner bestimmten Religionsgemeinschaft verpflichtet und sind laut Wiener Bildungsplan allen gegenüber gleichermaßen offen. Überdies kann ein solcher öffentlicher Kindergarten bzw. dessen Konzept repräsentativ für den österreichischen Zugang zur Thematik gesehen werden. Des Weiteren ist in diesem Kindergarten die meiste Vielfalt in Bezug auf die religiöse Herkunft der Kinder zu erwarten.

Gegenstand der Forschung ist die Thematisierung (oder Aussparung) von Religion in einer exemplarischen Kindergartengruppe, die ich insgesamt drei Wochen begleiten und beobachten durfte.

Konkrete Fragestellungen dabei waren:

Wird Religion in der Kindergartengruppe thematisiert oder nicht? Wenn ja, wie und von wem und wie geht die Gruppe damit um? Welche religiösen Hintergründe haben die Kinder? Bringen sie diese zum Ausdruck? Spielt Religion eine Rolle in der Interaktion? Stellen die Kinder metaphysische, philosophische, religiöse Fragen? Sind in den Kindergartenräumlichkeiten religiöse Symbole erkennbar? Gibt es Bücher oder

Spielzeug mit religiösem Hintergrund? Welche Feste werden gefeiert? Bringen die Eltern ihre Religion zum Ausdruck?

Im Zuge der Teilnehmenden Beobachtung sollte vorerst diesen Fragestellungen nachgegangen werden. Wenn sich während der Forschung weitere andere Fragen ergaben, bestand dahingehend Offenheit und der Fragenkatalog konnte erweitert werden.

3.2 Herstellen des Kontaktes zum Untersuchungsfeld

Der Zugang zum Forschungsfeld Kindergarten stellte sich als schwierige Aufgabe dar. Da ich in einem Kindergarten der MA 10 forschen wollte, stellte ich einen Antrag auf Genehmigung einer Forschung. Dieser muss Folgendes beinhalten: Ansuchen um Bewilligung einer Studie / Untersuchung, Thema der Arbeit, Betreuungsbestätigung, Konzept der Diplomarbeit, Klare Darstellung der Erhebungen, Zielgruppe, angestrebte Personenzahl, Entwurf für die Erlaubniserteilung der Eltern, Beilage des Fragebogens o.ä. und Informationen zum organisatorischen und zeitlichen Ablauf.

Bei der Antragstellung hatte ich bereits Kontakt zu einem Kindergarten, den ich auch im Antrag erwähnte und von dessen Leiterin ich bereits die Zusage hatte, in einer Gruppe forschen zu dürfen. Dem Antrag legte ich ein Unterstützungsschreiben des Studienprogrammleiters der Religionswissenschaft an der Universität Wien, sowie ein Unterstützungsschreiben der Vorsitzenden der Berufsgruppe der Kindergarten- und Hortpädagoginnen bei, zu der ich via Email Kontakt aufgenommen hatte. Ungeachtet dessen wurde mein Antrag von der MA 10 vorerst ohne Begründung abgelehnt. Erst durch die nachdrückliche Intervention meiner Diplomarbeitsbetreuerin wurde meine Forschung schließlich genehmigt.

Die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten selbst gestaltete sich problemlos und flexibel. Ich nahm Kontakt mit der Leiterin des Kindergartens, für den meine Forschung genehmigt wurde, auf. Im Antrag hatte ich lediglich um eine Forschungswoche angesucht. Das Angebot der Leiterin, mehrmals in den Kindergarten zu kommen, nahm ich dankend an. Sie lud mich überdies zum Elternabend ein, an dem ich die gruppenleitende Pädagogin der mir zugeteilten Gruppe kennen lernte.

3.3 Handeln im Feld

Im Zuge einer qualitativen Forschung, wie sie in dieser Arbeit durchgeführt wurde, ist es wichtig und notwendig, den persönlichen Zugang der Forscherin explizit zu machen. Als Forscherin bin ich Teil des Feldes, meine persönlichen Einstellungen und die daraus resultierenden Schwerpunkte in der Beobachtung haben Einfluss auf den Forschungsprozess.

Anhand von drei Aspekten möchte ich meinen persönlichen Zugang zur Thematik der Arbeit erläutern.

Ich bin in einem **katholischen Umfeld** aufgewachsen. Einer Pfarrgemeinde zugehörig, bin ich seit vielen Jahren in der Kinder- und Jugendarbeit engagiert.

Nicht nur aufgrund meines Religionswissenschaftsstudiums gehe ich von einer grundsätzlichen **Gleichberechtigung religiöser und weltanschaulicher Ansichten** aus. Während des Studiums fand ich jene Aspekte der Religionswissenschaft, die sich mit Vielfalt und dem Zusammentreffen verschiedener Religionen beschäftigen, am spannendsten.

Ein besonderes Anliegen ist es mir, **Kinder** mit ihrer persönlichen Geschichte in ihrer Einzigartigkeit anzunehmen, wie sie sind. Für mich ist dabei das Wahrnehmen ihrer Religion (oder auch Nicht-Religion) als Teil ihres Lebens zentral.

Mein Handeln im Feld gliedere ich in drei Kategorien. Neben der teilnehmenden Beobachtung betrachte ich auch das Erstgespräch mit der Leiterin des Kindergartens sowie den Elternabend als Teil meiner Forschung. Dementsprechend nahm ich im Kontakt mit dem Kindergarten verschiedene Rollen ein. Im Erstgespräch mit der Kindergartenleiterin stellte ich viele Fragen und legte mein Forschungsinteresse dar. Die Unterhaltung war distanziert und sehr förmlich.

Meine Rolle beim Elternabend der Gruppe war, bis auf einige kurze Vorstellungsworte, eine außenstehende und passiv beobachtende.

Während der teilnehmenden Beobachtung, die ich insgesamt drei Wochen (22.-25. 10, 12.-16. 11. und 3.-7. 12.) in der Kindergartengruppe durchführte, nahm ich eine sehr aktive Rolle ein. Nach der anfänglichen Skepsis und Zurückhaltung der Kinder, integrierten sie mich als Spielpartnerin, Vorleserin und Zuhörerin. Auch für die gruppenleitende Pädagogin und ihre Assistentin war ich ein aktiver Teil der Gruppe.

3.4 Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle

Die Daten zur empirischen Forschung im Kindergarten liegen in Form eines Forschungstagebuches vor. Nach dem Erstgespräch, nach dem Elternabend und nach jedem Vormittag im Kindergarten fertigte ich ausführliche Aufzeichnungen an. Diese Aufzeichnungen stützen sich einerseits auf Kurznotizen, die ich unbemerkt während der Zeit im Kindergarten festhalten konnte, andererseits und hauptsächlich aber auf mentale Notizen, die ich in intensiven Schreibphasen im Anschluss an die Beobachtungen anfertigte.

3.5 Darstellung der Beobachtung

Die Darstellung der Erfahrungen im Kindergarten wird nach dem vierdimensionalen Modell der TZI gegliedert. Die Beobachtungen und Informationen, die ich im Erstgespräch mit der Leiterin, am Elternabend und in den drei Forschungswochen gesammelt habe, werden dem Globe, den Ichs, dem Wir oder dem Es zugeordnet und dargestellt. Diese Zuordnung ist nicht die einzig mögliche, viele Begebenheiten ließen sich auch einem anderen Faktor oder mehreren Faktoren zuteilen.

3.5.1 Der Globe des Kindergartens und der Gruppe

Die pädagogisch-didaktischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, die ebenfalls Teil des Globes sind, wurden in Teil I erläutert. In weiterer Folge werden an dieser Stelle jene Gegebenheiten dargestellt, die speziell den Forschungskindergarten und die Gruppe, in der die teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, betreffen.

Der Kindergarten befindet sich in einem Randbezirk Wiens in einer ruhigen Gegend. Die Anfahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln führt durch Villenviertel. Rund um den Kindergarten sind wieder häufiger Mehrfamilienhäuser zu finden.

Erstgespräch mit der Leiterin des Kindergartens

Im Erstgespräch mit der Leiterin des Kindergartens Frau Berger (zum Zweck der Anonymisierung alle Namen geändert), bei dem auch ihre Vertreterin anwesend ist, findet eine erste Annäherung an das Forschungsfeld statt und ich erhalte viele allgemeine Informationen zum Kindergarten. Diese betreffen die Gruppenanzahl und -größe, die Anzahl der MitarbeiterInnen, das pädagogische Konzept und die Räumlichkeiten.

Den Kindergarten besuchen meistens 220 Kinder, das Team besteht aus 30 MitarbeiterInnen. Es gibt neun Gruppen (Halb- und Ganztagesgruppen, eine Integrationsgruppe, Krabbelgruppen und Hortgruppen);

Der normale Betreuungsschlüssel liegt bei 25 Kindern und einer Pädagogin mit einer Assistentin. Der Kindergarten arbeitet viel mit der anliegenden Schule und den Eltern zusammen, Elternarbeit wird sehr wichtig genommen. Die Kinder, die den Kindergarten besuchen, kommen überwiegend aus „gutem Milieu“. Die meisten Mütter bzw. Eltern sind berufstätig, weshalb der Kindergarten ganzjährig Betrieb hat. Die Kinder haben dann so wie ihre Eltern fünf Wochen Urlaub.

Die Gruppenräume sind sehr hell und freundlich gestaltet – Frau Berger erklärt, dass die Stadt Wien sie gut ausrüstet mit Möbeln und Ausstattung aller Art. Dem Kindergarten steht ein großer schöner Garten zur Verfügung.

Der Gang wird genützt und ist in einen Bereich für Erwachsene und einen für Kinder geteilt – den Eltern steht ein „Elterncafé“ zur Verfügung – die Kinder haben ein Hochbett bzw. -haus mit Polstern darin und einen Hängesessel auf dem Gang. [...] Der Kindergarten verwendet den Wiener Bildungsplan.²¹⁷

Im Laufe des Gespräches mit der Kindergartenleiterin und ihrer Vertreterin lege ich meine Forschungsfrage dar und erkläre mein Konzept für die Diplomarbeit.

Beide Frauen reagieren skeptisch und äußern Bedenken, ob ich denn etwas finden werde, das meine Frage beantwortet. Beide meinen, dass Religion überhaupt keine Rolle spiele. Sie denken, dass ich keine Ergebnisse erhalten werde, wenn ich von mir aus nichts einbringe, wie etwa Bücher oder die Kinder direkt anspreche und nach ihrer Religion frage. Außerdem seien die Kinder zu jung um damit etwas anfangen zu können.²¹⁸

Dieser Standpunkt verunsichert mich. Frau Berger bietet mir an, meine Forschung in einer Hortgruppe durchzuführen, weil sie dort mehr Initiative ausgehend von den Kindern erwartet. Die Kinder von mir aus auf ihre Religion anzusprechen, kommt für mich nicht in Frage, weil dadurch die Forschungsergebnisse in eine bestimmte Richtung gelenkt würden und nicht mehr aussagekräftig wären. Auch eine Änderung hinsichtlich des Forschungsfeldes ist für mich keine Möglichkeit. Deshalb, und weil

²¹⁷ Forschungstagebuch S. 2f.

²¹⁸ Forschungstagebuch S. 2.

kein Ergebnis auch ein Ergebnis im wissenschaftlichen Prozess wäre, bleibe ich bei meiner Fragestellung und meinem Forschungsfeld.

Elternabend

Der Elternabend ist im Hinblick auf den Globe des Kindergartens respektive der Gruppe sehr aufschlussreich. Es sind elf Frauen und drei Männer anwesend, alle sitzen um eine Tafel aus Kindertischen. Sie sind sehr ruhig und zurückhaltend und scheinen sich noch nicht zu kennen. Die angekündigte Vielfalt der Kindergruppe trifft auch auf die Eltern zu. Die meisten kommen meinem ersten Eindruck nach aus „gehobenen Verhältnissen“, einige Frauen tragen Perlenschmuck und teure Handtaschen. Ein Mann trägt einen Anzug.

Während Sonja, die Pädagogin, berichtet beobachte ich zwei Frauen, die in einer anderen Sprache miteinander flüstern. Es scheint mir, als habe die eine etwas nicht verstanden und sich bei der anderen erkundigt.

Besonders fällt mir noch eine dritte Frau auf: sie hat dunkle Hautfarbe und trägt einen dicken Anorak. Das Kind, das beim Elternabend dabei war, gehört zu ihr; sie geht nach dem offiziellen Ende des Elternabends zu Sonja und bittet sie auf Englisch, alle Informationen schriftlich zu bekommen, denn sie habe nichts verstanden.²¹⁹

Ich erfahre viel über den Tagesablauf in der Gruppe, die Regeln und Gewohnheiten.

Eine Mutter fragt nach dem Szenario des „zu spät Abholens“ wenn „Gott behüte“, etwas passieren sollte, sodass sie nicht pünktlich da sein könne. Die Wortwahl „Gott behüte“ verwendet sie zwei Mal.²²⁰

Gegen Ende des Abends höre ich ein interessantes Gespräch, das über die Strukturierung des Kindergartenjahres Aufschluss gibt.

Nach dem offiziellen Ende reden noch einige Eltern mit Sonja darüber, wann kindergartenfreie Tage seien. Ich höre, dass das ganze Jahr durchgehender Kindergarten-Betrieb ist, außer zu Weihnachten – da sind zwei Wochen frei, so wie in der Schule.²²¹

²¹⁹ Forschungstagebuch. S. 5.

²²⁰ Forschungstagebuch. S. 5.

²²¹ Forschungstagebuch. S. 5.

Kindergartenräumlichkeiten als Teil des Globes

Der Gruppenraum der mir zugeteilten Gruppe ist hell und offen. Die Möbel sind aus hellem Holz und auch Teppiche und Vorhänge sind in hellen Farbtönen gehalten. Der Raum bietet für die Kinder verschiedene Spielecken. Neben Mal- und Spieltischen gibt es eine Puppenküche, eine Bauecke und eine Bücher- bzw. Kuschelecke. In diesen Spielbereichen liegt ein Teppich auf dem Boden. Zwischen Bücher- und Puppenecke steht eine Verkleidungskiste mit Tüchern und Schmuck. Neben diesen Angeboten im Gruppenraum selbst können die Kinder, sofern es die Pädagogin erlaubt, auch in einem Nebenraum, der vom Gruppenraum aus durch große Glasfenster einzusehen ist, spielen. Dieser Nebenraum bietet mit einem Bällebad und großen Polster-Bauklötzen eine Möglichkeit sich auszutoben. Auch der angrenzende Garten gibt dafür Gelegenheit und wird von der Pädagogin fast täglich genutzt. Der Garten ist weitläufig und mit Schaukeln, Rutschen und mehreren Tretautos ausgestattet. Büsche und Hecken am Gartenzaun bieten Versteck- und Rückzugsmöglichkeiten.

Beobachtung in der Gruppe Woche 1 - Oktober

An meinem ersten Forschungstag

[...] gehe ich zur Bücherecke und nehme das Buch „Kinderwelt von A-Z“ heraus. Es handelt sich um ein Kinderlexikon. Ich blättere es durch und stoße unter anderem auf folgende Einträge, die mir auffallen: Christentum, Juden, Advent und Weihnachten. Weihnachten wird als das schönste Fest beschrieben.²²²

Weitere Einträge zu anderen Religionen oder religiösen Festen sind nicht zu finden.

Im Gruppenraum sehe ich auch keine anderen Bücher oder Symbole mit religiösem Hintergrund. Als ich an meinem zweiten Forschungstag in der Früh meine Tasche in den Abstellraum trage, ist meine erste bewusste Wahrnehmung ein weiteres Buch mit religiösem, in diesem Fall christlichem Hintergrund.

Im Gruppenraum befindet sich in einer Nische ein Schreibtisch mit einem Computer, da der Gruppenraum am Nachmittag von Hortkindern benützt wird. Auf dem Weg zum Abstellraum, in dem ich meine Tasche lagere, gehe ich an diesem Schreibtisch vorbei und sehe dort ein Buch, das aufgestellt ist. Es heißt „Sankt Martin und der kleine Bär“. Den ganzen Vormittag warte ich gespannt

²²² Forschungstagebuch S. 6.

darauf, ob Sonja den Kindern dieses Buch, das klar einen religiösen Hintergrund hat, vorlesen wird. Sie liest es nicht vor, vielleicht gehört es der Hortgruppe.²²³

Dieses Buch, das unbenutzt im Gruppenraum steht, bleibt also Teil des Globes und wird nicht zum Thema in der Gruppe gemacht.

Am Mittwoch ist Sonjas freier Tag, eine andere Pädagogin, Sabine, vertritt sie in der Gruppe. Ich komme um acht Uhr in der Früh zum Gruppenraum, vor dem bereits einige Kinder mit ihren Eltern warten, da Sabine noch nicht da ist.

Während des Wartens, höre ich die Mutter von Josef mit ihm sprechen. Sie fragt ihn, wo sein Garderobenhaken bzw. sein Garderobensymbol sei. Er zeigt es ihr und sie reagiert sinngemäß derart: „Der Tannenbaum. Zu Weihnachten singt man ein Lied, das heißt ‚O Tannenbaum‘. Kennst du das?“ Sie beginnt es ihm vorzusingen.²²⁴

Eine weitere Beobachtung, ein Fest betreffend mache ich am letzten Tag in der ersten Woche.

Ich höre ein Gespräch zwischen Michaela, der Assistentin, und Sonja, dann spricht Michaela mit Enes. Michaela: „Jamal hat mir erzählt, dass sie morgen ein Fest feiern. Kann es sein, dass das Ramadan-Ende ist?“ Sonja: „War das nicht schon?“

Michaela zu Enes: „Feiert ihr morgen auch ein Fest?“ Enes: „Ja – zuerst die Schwester...“. Michaela: „Was macht ihr bei dem Fest? Singen, Tanzen, Essen?“ Enes: „Essen“. Michaela: „Dann ist es vielleicht doch Ramadan-Ende. Dann dürft ihr wieder untertags essen oder?“ Ich schalte mich ein und erkläre, dass das nicht sein kann, da das Ende des Ramadan schon im Sommer war.²²⁵

Im Hinblick auf Sichtbarkeit der Religionszugehörigkeit der Kinder bzw. deren Eltern fallen mir zwei Mütter auf, die ein Kopftuch tragen. Ob sie dieses tatsächlich aus religiösen Gründen tragen, bleibt offen.

Beobachtung in der Gruppe Woche 2 – November

In meiner zweiten Beobachtungswoche bin ich lediglich zwei Vormittage im Kindergarten. Obwohl der Kindergartenbetrieb regulär stattfindet, haben die Eltern ihre Kinder für Donnerstag und Freitag in dieser Woche abgemeldet. Am Donnerstag, den 15. November ist „Leopoldi“ – der Feiertag des Landespatrons von Wien. Aus diesem Grund haben alle SchülerInnen schulfrei. Dies könnte Anlass dafür sein, dass Eltern

²²³ Forschungstagebuch S. 8.

²²⁴ Forschungstagebuch S. 10.

²²⁵ Forschungstagebuch S. 13.

ihre Kinder für diesen Tag auch vom Kindergarten abgemeldet haben. Nach dem islamischen Kalender ist am 15. November Neujahr. Möglicherweise ist auch dieser Feiertag für einige Eltern der Grund, ihre Kinder nicht in den Kindergarten zu schicken. Der Heilige Leopold wird im Kindergarten auch zum Tischgespräch. „Sonja erzählt über die Legende des Hl. Leopold, sie weiß nur, dass über ein Fass zu rutschen Glück bringen soll.“²²⁶

Auch die Zeit um Weihnachten wird in dieser Woche thematisiert. „Mehrere Male höre ich Gespräche zwischen Sonja und den Eltern über die beiden freien Wochen um Weihnachten, in denen der Kindergarten geschlossen bleibt.“²²⁷

Überdies bekomme ich mit, wie sich der Gruppenraum bzw. die Dekoration des Raumes verändern soll. „Sonja und Michaela beschließen, die Kürbisse, die zur Dekoration im Gruppenraum liegen, bald wegzuräumen. Michaela sagt: ‚Dann hängen wir die Sterndal auf, dann wird’s schön langsam weihnachtlich.‘“²²⁸

Am Montag entdecke ich ein neues Buch in der Bücherecke. „Es ist ein Bild-Brockhaus für Kinder. Ich blättere es durch und suche diesmal gezielt nach relevanten Einträgen. Ich entdecke folgende: Adventskranz, Kirche, Nikolaus, Weihnachten.“²²⁹

Am Dienstagabend nehme ich am Laternenfest teil. Ich habe die Aufgabe, der Pädagogin die Taschenlampe zu halten, damit sie die Liedertexte und Noten gut lesen kann. Das Laternenfest findet im Garten statt, der an einer Straße liegt. Mehrere Male fahren LKWs durch die Straße, was laut und störend ist. Gleichzeitig mit dem Fest der Halbtagesgruppe findet auch das Fest einer anderen Gruppe im Garten statt, weshalb beim anschließenden Buffet sehr viel los ist.

Beobachtung in der Gruppe Woche 3 – Dezember

Als ich an diesem Morgen in den Kindergarten komme, fällt mir schon auf dem Gang ein Gesteck aus Tannenreisig und Kerzen auf. Rund um das Hochbett, das auch hier steht, sind Lichterketten befestigt.

In der Garderobe sind nun Tannenreisig und Sterne an den Wänden aufgehängt. Ich lese die Informationszettel für die Eltern, auf denen die Nikolausfeier am 6.12. und die Weihnachtsfeier am 18.12. angekündigt werden.

In der Gruppe selbst ist die Dekoration auch anders als bei meinem letzten Besuch. Kürbisse und Blätter mussten Sternen, einem Adventskalender und einem Adventkranz weichen.

²²⁶ Forschungstagebuch S. 16.

²²⁷ Forschungstagebuch S. 15.

²²⁸ Forschungstagebuch S. 16.

²²⁹ Forschungstagebuch S. 15.

Beim Hineingehen höre ich, wie sich Sonja und Michaela über ihr Wochenende unterhalten. In dem Gespräch fällt das Wort Vorweihnachtszeit. Später fragt mich Sonja, wie es mir in der Vorweihnachtszeit gehe.²³⁰

Am Mittwoch fällt mir auf, „dass einer der Tische heute besonders dekoriert ist. Auf einer Nikolausserviette stehen eine Vase mit sogenannten ‚Barbarazweigen‘ und eine Weihnachtsmannmütze.“²³¹

Das Nikolausfest der Gruppe findet am Donnerstag dieser Woche statt.

Heute ist es sehr ruhig, es sind nur wenige Kinder in der Gruppe. Darüber höre ich ein Gespräch zwischen der Pädagogin und der Assistentin. Sonja fällt auf, dass Enes, Murat und Cem noch nicht da sind. Michaela meint, möglicherweise kommen sie gar nicht, weil ihre Eltern nicht wollen, dass sie bei diesem Fest dabei sind. Enes und Murat kommen tatsächlich nicht, Cem kommt noch vor 9 Uhr in die Gruppe.²³²

Der Gruppenraum erinnert noch am Freitag an die Nikolausfeier vom Vortag. Einer der Tische ist noch mit Nikolausservietten und Nikolausgläsern dekoriert. Eine weitere Lichterkette schmückt den Gruppenraum.

3.5.2 Ich – die Individuen der Gruppe

Im Folgenden stelle ich die Beobachtungen zu den einzelnen Ichs der Gruppe dar. Die Kinder sind mir gegenüber sehr offen, was sie bewegt und beschäftigt erfahre ich direkt in Gesprächen mit ihnen. Obgleich ich während der Beobachtungszeit unzählige bereichernde und interessante Erlebnisse mit den einzelnen Ichs, den Persönlichkeiten Gruppe hatte, werden hier lediglich jene Erlebnisse angeführt, die für die Fragestellung der Arbeit relevant sind. Überdies werden alle in den Aufzeichnungen vorkommenden Personen, Kinder sowie Pädagoginnen und Assistentin, an dieser Stelle in Form von Kurzporträts dargestellt.

²³⁰ Forschungstagebuch S. 19.

²³¹ Forschungstagebuch S. 22.

²³² Forschungstagebuch S. 23.

Kurzporträts der an den Kindertagesituationen Beteiligten

Nina ist vier Jahre alt und ein sehr aufgewecktes Mädchen. Sie ist sehr kontaktfreudig und kennt die Namen der anderen Kinder gut. Oft spielt sie in der Puppenecke, meistens verkleidet. Einige Male spiele ich mit ihr „Mama, Papa und Kind“.

Pia ist drei Jahr alt und spielt häufig in der Puppenecke. Sie spricht sehr undeutlich, ich verstehe sie manchmal nur schwer.

Laura ist vier Jahre alt und ein sehr ruhiges Kind. Sie spielt selten mit anderen Kindern und spricht sehr wenig. Wenn sie doch einmal etwas erzählt, geht es meist um ihre Kuschtiere. Ich spiele einige Male mit ihr Memory.

Valerie ist drei Jahre alt und ein überaus fröhliches Kind. Immer hat sie ihren Schnuller und ihr Kuschtuch mit dabei. Sie verbringt viel Zeit damit, in der Garderobe zu sitzen und die anderen Kinder zu beobachten. Mehrmals spricht sie von Weihnachten und vom Christkind.

Ayana ist fünf Jahre alt. Sie erzählt mir, dass ihre Eltern aus Namibia kommen. Mit ihrer Mutter und ihrer Tante ist sie in Österreich, der Rest der Familie lebt in Namibia. Sie spricht Englisch und Deutsch. Am liebsten bekommt sie Bilderbücher vorgelesen, die meisten der Bücher im Kindergarten kann sie passagenweise auswendig und spricht beim Vorlesen mit. Meist wird sie von ihrer Tante vom Kindergarten abgeholt. Die Pädagogin spricht mit der Tante Englisch.

Ella ist vier Jahr alt und spricht fast nur Rumänisch, wobei sie vieles auf Deutsch versteht. Sie ist mit Ayana befreundet und spricht ihr vieles nach. Die Kommunikation mit den Eltern von Ella funktioniert auf Englisch. Das Kreuz, das sie mehrmals um den Hals trägt, deutet auf einen christlichen Hintergrund der Familie hin.

Darja ist drei bis vier Jahre alt und ein sehr lebhaftes Kind. Sie spricht nur Russisch und versteht wenig bis gar nicht Deutsch. Meist spielt sie alleine in der Puppenküche oder baut Puzzles. An den gemeinsamen Zeiten der Gruppe nimmt sie nicht teil. Der Pädagogin gelingt es nicht, zu ihr durchzudringen. Die Kommunikation funktioniert teilweise über Mark, der ebenfalls Russisch spricht.

Murat ist vier Jahre alt. Er spricht Türkisch und Deutsch. Sehr gerne und oft spielt er Memory. Wie bei fast allen Buben in der Gruppe ist es bei ihm ein wichtiges Thema, wer seine Freunde sind. Mir gegenüber ist er sehr offen und bringt mir von Beginn an Vertrauen entgegen.

Enes ist wie sein Zwillingbruder Murat vier Jahre alt. Er ist etwas ruhiger als Murat. Laut Assistentin sind die beiden muslimisch.

Jamal ist der älteste der Gruppe und bereits Schulanfänger. Er ist ein aufgeweckter Bub und teilweise unterfordert. Oft scheint er gelangweilt. Die Pädagogin weist ihn häufig zurecht, manchmal auch unbegründet. Er spielt sehr gerne Memory und wird immer wieder in den Garten geschickt, um sich auszutoben.

Josef ist mit seinen drei Jahren der jüngste in der Gruppe. Er ist ein sehr ruhiges Kind, spielt gerne allein Puzzle oder malt. Die Texte der Bücher, die ich ihm vorlese, kennt er zum Teil auswendig. Die Regeln des Memoyspiels hat er während meiner Zeit im Kindergarten gelernt.

Fabian ist drei Jahre alt und sehr aufgeweckt. Er kennt die Rituale im Kindergarten gut und weiß auch die Namen der anderen Kinder. Mir fällt auf, dass er sehr hilfsbereit ist. Er spricht Russisch und Deutsch.

Mark ist fünf Jahre alt und der ältere Bruder von Fabian. Er spielt viel mit Jamal und übersetzt teilweise für Darja auf Russisch. Wie sein Bruder trägt er ein Kreuz um den Hals. Laut Assistentin sind die beiden christlich-orthodox.

Nikolaj ist fünf Jahre alt und spielt meist mit Jamal und Mark.

Eva ist vier Jahre alt und die Freundin von Nina.

Cem ist vier Jahre alt und ein sehr fröhlicher Bub. Laut Pädagogin sind seine Eltern gehörlos. Er spricht sehr wenig und teilweise unverständlich.

Johanna ist fünf Jahre alt. Während meiner Beobachtungszeit feiert sie Geburtstag. Die Muttersprache ihrer Eltern ist nicht Deutsch. Sie selbst spricht und versteht aber sehr gut. Oft erzählt sie von ihrer Mama.

Stefan ist drei Jahre alt, spielt häufig in der Puppenküche und verkleidet sich gerne. Mir fällt auf, dass er oft erkältet ist. Er spricht wenig und versteht vieles nicht, die Muttersprache seiner Eltern ist nicht Deutsch.

Die **Pädagogin** und die **Assistentin** der Gruppe sind mir gegenüber sehr aufgeschlossen. Manchmal bitten sie mich, kleine Aufgaben zu übernehmen. Aus ihren Äußerungen und aus Gesprächen mit ihnen lässt sich schließen, dass sie beide einen christlichen Hintergrund haben.

Beobachtungen in der Gruppe Woche 1 – Oktober

An meinem ersten Tag im Kindergarten spiele ich mit Ayana ein Spiel, bei dem verschiedene Bildkärtchen den Jahreszeiten und Monaten zuzuordnen sind. „Ayana zieht ein Kärtchen, auf dem ein Weihnachtsbaum zu sehen ist, sie erkennt ihn sofort als solchen und erzählt, sie habe gestern Weihnachten gefeiert.“²³³ Dieses Spiel spiele ich an den folgenden Tagen auch mit Enes und Murat.

Enes hat den Monat Dezember zu füllen, für den neben einem Schneemann und Geschenken auch ein Weihnachtsbaumbild vorgesehen ist. Der Tannenbaum ist geschmückt und stellt für mich (wie auch für Ayana am ersten Tag) eindeutig einen Weihnachtsbaum dar. Ich frage Enes, was er auf dem Bild erkennt. Er sagt: „einen Baum“. Ein Weihnachtsbaum ist ihm demnach nicht bekannt.²³⁴

Noch am selben Tag erlebe ich eine ähnliche Situation, allerdings im Hinblick auf das Symbol des Kreuzes, das nicht selbstverständlich alle Kinder kennen. Ein Mädchen, Ella, kommt etwas später als die anderen Kinder in die Gruppe.

Sofort fällt mir auf, dass sie eine Kette mit einem großen Kreuz aus rosa „Edelsteinen“ um den Hals trägt. Später spreche ich sie auf die Kette an und sage, dass sie mir gefällt. Ein Junge, der das hört, bezeichnet den Anhänger auf der Kette als Stab. Ihm ist das Symbol des Kreuzes offensichtlich nicht bekannt. Diese Kette von Ella ruft mir in Erinnerung, nach äußeren religiösen Symbolen Ausschau zu halten. Dabei fallen mir zwei weitere Kinder auf, die ein Kreuz an einer Kette um den Hals tragen: Mark und Fabian, zwei Brüder.²³⁵

Das Kreuz von Ella spielte ein weiteres Mal in der ersten Beobachtungswoche eine Rolle.

Ella, die heute wieder ihr rosa Kreuz trägt, zeigt es mir ganz stolz. Ich frage sie, was sie um den Hals trägt, weil ich wissen möchte, ob sie es als Kreuz benennen kann. Sie sagt nur „losa“ und möchte damit vermutlich sagen, dass ihre Kette und ihr T-Shirt rosa sind.²³⁶

Ein Mädchen, Valerie, fällt mir im Zusammenhang mit dem Weihnachtsfest mehrmals in der ersten Woche auf.

Während ich mit Ayana und Ella Memory spiele, höre ich, dass die Pädagogin ein Mädchen, Valerie, fragt, ob ihr Weihnachtsmann, den sie gezeichnet hat, auch noch eine Mütze bekomme.²³⁷

²³³ Forschungstagebuch S. 7.

²³⁴ Forschungstagebuch S. 13f.

²³⁵ Forschungstagebuch S. 7.

²³⁶ Forschungstagebuch S. 9.

²³⁷ Forschungstagebuch S. 7.

An meinem zweiten Tag im Kindergarten verbringe ich gleich in der Früh etwa eine halbe Stunde mit Nina, Valerie und Josef am Maltisch.

Valerie beginnt zu erzählen, was sie zeichnet: „Das ist der Weihnachtsmann“. Dann singt sie die Melodie von „Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann“. Kurz darauf zeichnet sie weiter und erklärt, nun habe sie auch das Christkind gezeichnet. Nina fragt: „Das ist das Christkind?“
Ich freue mich sehr über dieses für mich interessante Gespräch. Später schenkt mir Valerie ihre Weihnachtsmannzeichnung.²³⁸

Mit Valerie erlebe ich eine weitere sehr interessante Sequenz zum Thema Weihnachten.

Später gehe ich in die Garderobe, wo Valerie sitzt und den Kindern im Gruppenraum zusieht. Sie ist ein sehr fröhliches Kind, sitzt aber gerne allein in der Garderobe. Ich setze mich zu ihr und sie zeigt mir ein Buch, das sie in ihrem Rucksack hat. Es heißt „Das Christkind kommt“. Sie erzählt mir, was sie auf den Bildern sehen kann. ...einen Schlitten, einen Adventkranz, den Weihnachtsmann (gemeint ist, denke ich, der Nikolaus, für sie ist es aber der Weihnachtsmann), das Christkind, einen Christbaum. Während sie mir ihr Buch zeigt, gesellt sich Murat zu uns. Ich frage ihn, auf den Christbaum zeigend, was er hier erkenne. Er sagt, wie sein Bruder zuvor beim Kartenspiel,: „einen Baum“.²³⁹

Am zweiten Tag helfe ich mit, das so genannte „Gabelfrühstück“ vorzubereiten. In Form eines Buffetbetriebes bekommen alle Kinder am Vormittag eine Jause, die aus hygienischen Gründen vom Kindergarten bereitgestellt wird. An diesem Tag gibt es Brot mit Butter und Wurst.

Ich helfe auch mit, wenn Kinder etwa beim Butterbrotstreichen Hilfe brauchen. Ich frage Jamal, ob er Wurst auf sein Brot möchte. Er sagt ja und fragt nach, ob die Wurst aus Schwein sei. Ich sage, nein, es sei Putenwurst. Ein anderes Kind, das unser Gespräch mitgehört hat, erklärt mir: „Er darf nämlich kein Schwein essen“.²⁴⁰

Am letzten Tag der ersten Woche gegen Ende des Vormittages beobachte, bzw. höre ich eine interessante Äußerung von Sonja, der Pädagogin. Nachdem sie eine Geschichte vorgelesen hat, sollen sich alle Kinder anziehen und in den Garten gehen. „Sonja räumt noch einiges zusammen und seufzt erschöpft: ‚Gott im Himmel!‘“²⁴¹

²³⁸ Forschungstagebuch S. 8.

²³⁹ Forschungstagebuch S. 14.

²⁴⁰ Forschungstagebuch S. 9.

²⁴¹ Forschungstagebuch S. 15.

Beobachtung in der Gruppe Woche 2 – November

Das Laternenfest, das in dieser Woche am Dienstag stattfindet, beschäftigt die Kinder und sie freuen sich darauf. „Mit Jamal und Fabian spiele ich Memory, als mir Jamal erzählt, dass morgen Laternenfest ist. Darauf beginnt Fabian zu singen ‚Ich geh mit meiner Laterne‘.“²⁴²

Als ich mit Ayana und Ella in der Bücherecke bin, wünscht sich Ayana, dass ich ihr das Buch „Sankt Martin und der kleine Bär“ vorlese, welches nun im Bücherregal aufliegt.

Eine weitere Sequenz, ebenfalls in der Bücherecke, erlebe ich mit Nina beim Ansehen des Bild-Brockhauses.

Nina kommt zu mir und wir blättern das Buch gemeinsam durch. Alle Bilder, die sie benennen kann, zählt sie auf. Den Adventkranz erwähnt sie nicht und ich frage sie, ob sie so etwas kenne. Sie antwortet: „Nein, so was hab ich noch nie gesehen.“²⁴³

Beobachtung in der Gruppe Woche 3 – Dezember

In der letzten Woche dominiert das Thema Advent in der Gruppe. Auch die Unterhaltungen der Kinder handeln oft davon.

Nina erzählt mir, dass sie einen Barbie- Adventkalender hat. Ihre Schwester hat einen Spongebob-Adventkalender. Später höre ich ein Gespräch zwischen Mark und Jamal. Mark erzählt Jamal, dass er heute die dritte Tür am Adventkalender geöffnet hat.²⁴⁴

Am ersten Tag der letzten Woche erfahre ich etwas über die Religionszugehörigkeit der Kinder.

Sonja fragt die Kinder, ob jemand einen Adventkranz zuhause habe. Nina und Laura haben einen, Enes, Murat und Jamal nicht. Mit der Erkenntnis, dass einige Kinder etwas haben, das sie nicht haben, werden sie stehen gelassen. In ihren Gesichtern lese ich Enttäuschung.

Mark erzählt, er habe einen Adventkranz und Michaela, die gerade mit einem Korb Percussion-Instrumente an ihm vorübergeht, kommentiert: „Ja klar, ihr seid ja christlich-orthodox.“

²⁴² Forschungstagebuch S. 15.

²⁴³ Forschungstagebuch S. 15.

²⁴⁴ Forschungstagebuch S. 19.

Enes sagt, er habe keinen zuhause. Darauf antwortet Michaela: „Ihr seid ja muslimisch, ihr feiert anders.“²⁴⁵

Am Dienstag dieser Woche höre ich in der Früh, wie sich Sonja und Michaela über die Geburtstagsfeier einer Kollegin unterhalten, die am Abend stattfinden wird. Michaela weiß, dass es Cilli con Carne zu Essen geben wird. Sie sagt: „Es wird nicht zu scharf sein, sie hat es eh christlich gemacht.“²⁴⁶

Als Johanna am Donnerstag gebracht wird, bittet ihre Mutter Sonja um ein kurzes Gespräch. Ich höre mit, dass sich Johanna beim Laternenfest etwas gefürchtet hat und ihre Mutter bittet Sonja, dass sich Johanna beim Nikolausfest zu ihr setzen darf. Sonja erklärt, das sei gar kein Problem. [...] Einige Kinder erzählen gleich in der Früh, dass der Nikolaus heute schon bei ihnen zuhause war. Pia hat etwas in ihren Schuhen gefunden und Mark erzählt, er und sein Bruder hätten einen Roboter bekommen.²⁴⁷

Während des Nikolausfestes am Donnerstag fällt Mark auf, dass die gebastelten Nikolaussackerl, welche an den Tagen zuvor im Gruppenraum aufgehängt waren, nicht mehr dort sind. Er vermutet, dass sie der Nikolaus geholt hat, um sie zu füllen.²⁴⁸

3.5.3 Wir – das Zusammenleben in der Gruppe

Dieser Punkt widmet sich den Erlebnissen und Beobachtungen im Hinblick auf die Zusammensetzung der Gruppe, die Gruppendynamik und etwaige Kleingruppen.

Erstgespräch mit der Leiterin

Frau Berger teilt mich der Halbtagesgruppe (HTG) zu, in der die größte religiös-kulturelle Vielfalt zu erwarten ist.

Obwohl vom Kindergarten (wie in allen Kindergärten der MA 10) nicht erfasst wird, welche Religionszugehörigkeit die Kinder haben, teilt mir Frau Berger mit, dass in der Halbtagesgruppe (=HTG) verschiedenste Religionen vertreten sind – in den anderen Gruppen sind hauptsächlich österreichische bzw. katholische Kinder. In der HTG sind deshalb hauptsächlich ausländische Kinder, weil deren Eltern bzw. Mütter meist noch nicht arbeiten. Die Mütter der österreichischen Kinder sind meist berufstätig und diese Kinder sind dann in Ganztagesgruppen.

²⁴⁵ Forschungstagebuch S. 19f.

²⁴⁶ Forschungstagebuch S. 21.

²⁴⁷ Forschungstagebuch S. 22f.

²⁴⁸ Forschungstagebuch S. 23f.

Problematisch könnte laut Frau Berger werden, dass viele sehr junge Kinder in der Gruppe sind. Außerdem können viele der Kinder nicht gut Deutsch.²⁴⁹

Die Tatsache, dass vom Kindergarten nicht erhoben wird, welches Religionsbekenntnis die Kinder besitzen, ermöglicht mir, unvoreingenommen auf die Kinder zuzugehen.

Beobachtung in der Gruppe Woche 1 – Oktober

Am ersten Tag meiner Feldforschung informiert mich die Pädagogin gleich am Morgen über die Zusammensetzung der Gruppe.

Sonja, die gruppenleitende Pädagogin, ist schon da, ansonsten noch niemand. Sie erzählt mir nochmals, dass in der Gruppe 15 neue Kinder sind, alle aber schon eingewöhnt sind. Vom letzten Jahr sind sechs Kinder heuer wieder da. Weiter erklärt sie mir, dass einige der Kinder nicht gut Deutsch sprechen. Zwei sprechen Türkisch, einer Arabisch, einige Russisch. Wenn mir auffällt, dass die Kinder untereinander nicht Deutsch sprechen, soll ich sie zu Recht weisen, denn im Kindergarten müssen sie Deutsch sprechen.²⁵⁰

„Einmal während des Vormittages erzählt mir Sonja, wie schwierig es mit den Kindern ist, die nicht Deutsch sprechen. Ella spricht nur Rumänisch, Darja spricht nur Russisch.“²⁵¹ An diesem Vormittag bin ich kurze Zeit später mit ein paar Kindern in der Puppenküche, da „spricht Fabian Darja plötzlich in einer anderen Sprache an. Ich frage ihn, ob er Russisch spricht und er bejaht.“²⁵² In der Gruppe ist eine große sprachliche Vielfalt zu finden, die ein wichtiges Potential darstellt. Ob dieses auch genutzt wird, um etwa die bislang nur russischsprachige Darja in die Gruppe einzugliedern, kann ich zu diesem Zeitpunkt nicht feststellen.

Der Kindergartenvormittag ist als offener Spielbetrieb gestaltet. Wenn die Kinder in den Gruppenraum kommen, suchen sie sich ein Spiel und beginnen sich zu beschäftigen. Zeiten, in denen ich die Kinder alle gemeinsam als Gruppe erlebe, sind in der ersten Woche selten. Zwar liest Sonja jeden Tag eine Geschichte vor, doch dauert dies meist nicht sehr lange und die Kinder sind dabei unruhig. Am letzten Tag der ersten Woche gestaltet sich diese gemeinsame Phase allerdings anders.

Die gemeinsame Zeit im Kreis ist heute länger als sonst. Sonja lernt den Kindern ein Lied über Tiere. Dabei erlebe ich die Kinder zum ersten Mal als Gruppe. Es entsteht eine eigene Dynamik. Sie klatschen, quietschen und freuen sich

²⁴⁹ Forschungstagebuch S. 1.

²⁵⁰ Forschungstagebuch S. 6.

²⁵¹ Forschungstagebuch S. 9.

²⁵² Forschungstagebuch S. 9.

gemeinsam. Laura hat Sonja nach der Funktion eines Massageballs gefragt, woraufhin Sonja den Kindern vorzeigt, wie man sich damit massieren kann. Die Kinder gehen dann zu zweit zusammen und bekommen einen Ball, um sich damit gegenseitig zu massieren. Sie nehmen das Angebot sehr gut an und es wird richtig ruhig in der Gruppe.²⁵³

Beobachtung in der Gruppe – Woche 2 November

Am Montag probt die Pädagogin mit den Kindern die Lieder für das Laternenfest. Die meisten Kinder können die Lieder und singen laut mit, weil sie bereits in der Vorwoche gesungen und geprobt haben.

Da beim Laternenfest auch die Eltern anwesend sind, ist die Wir-Gruppe verändert. Die Kinder sind aufgeregt und freuen sich, die Eltern hingegen wirken zum Teil angespannt und nervös.

Während des Festes sind viele Eltern sehr unruhig, fotografieren viel und reden zum Teil mit den Kindern. Eine Mutter schreit ihren älteren Sohn, der auch mit dabei ist, laut an, er solle aufhören Fußball zu spielen und ob er des Irrsinns sei.²⁵⁴

Beobachtung in der Gruppe – Woche 3 Dezember

Am Dienstag findet die Besprechung der Pädagoginnen statt, weshalb ab halb elf eine Vertreterin von Sonja in der Gruppe ist. Diese kümmert sich nicht um die Kinder, sondern bereitet irgendetwas vor.

Es ist unglaublich laut, da bis auf zwei, drei Kinder alle mit Instrumenten spielen. Gemeinsam rasseln und singen sie, ich erlebe sie als Gruppe, die gemeinsam Spaß hat. Fabian beginnt Laternefest-Lieder zu singen und alle stimmen ein, sie kennen die Texte noch und sind voller Begeisterung. Sie singen „Ich geh mit meiner Laterne“ und „Laterne, Laterne, Sonne, Mond und Sterne“. Die Nikolauslieder, die sie schon gut können, singen sie ebenfalls. Ich bemerke, dass das gemeinsame unangeleitete Singen alle Kinder verbindet. Auch jene, die sonst keinen Anschluss in der Gruppe haben, machen begeistert mit.²⁵⁵

²⁵³ Forschungstagebuch S. 14.

²⁵⁴ Forschungstagebuch S. 17.

²⁵⁵ Forschungstagebuch S. 21.

3.5.4 Es – die Themen in der Gruppe

An dieser Stelle soll aufgezeigt werden, welche Themen in der Gruppe auftauchen, sowohl von Seiten der Pädagogin als auch von Seiten der Kinder. Hauptaugenmerk liegt dabei auf jenen Inhalten und Aktivitäten, denen eine religiöse Komponente zugeschrieben werden kann.

Erstgespräch mit der Leiterin

Von der Kindergartenleiterin erfahre ich im Erstgespräch, dass Religion im Alltag des Kindergartens sowie im Konzept des Wiener Bildungsplanes keine Rolle spielt.

Im Kindergarten spielt Religion auch im Konzept keine Rolle – der Kindergarten ist nicht religiös gebunden. Alle sollen gleich aufgenommen werden. So wird auch einmal ein islamisches Fest gefeiert, wenn das eine Mutter vorschlägt und dann zum Beispiel typische Speisen mitbringt. Grundsätzlich werden im Kindergarten traditionelle Feste und auch moderne Feste gefeiert zum Beispiel Nikolo, Martinsfest oder Advent. Weihnachten wird nicht gefeiert, das bleibt in der Familie. Es kam schon vor, dass Eltern das eingefordert haben, weil sie sich katholische Traditionen erwartet haben. Weihnachten feiern sie aber nicht, weil das ja eine spezielle Religion ist.²⁵⁶

Elternabend

Neben vielen anderen Informationen spricht die Pädagogin auch über das Jahresthema der Gruppe. Unter dem Motto „Natur pur – Obst und Gemüse“ sollen die Kinder das ganze Jahr über, jeweils abhängig von der Saison, verschiedenste Obst- und Gemüsesorten kennen lernen. Außerdem informiert sie die Eltern über die Feste, welche im Laufe des Kindergartenjahres gefeiert werden.

Als erstes Fest wird das Laternenfest am 13. November gefeiert. Diesbezüglich haben die Eltern einige Fragen: Wo findet das Fest statt? Gibt es einen Umzug mit den Laternen so wie früher? Basteln die Kinder vorher? Die Pädagogin gibt zur Antwort, dass das Fest ohne Umzug im Garten des Kindergartens stattfinden wird und die Kinder zuvor ihre Laternen selbst basteln. Weiter erklärt sie, dass es auf jeden Fall eine Weihnachtsfeier für die Kinder geben wird. Ob es auch eine mit den Eltern geben wird, stellt sich erst heraus.²⁵⁷

²⁵⁶ Forschungstagebuch S. 2.

²⁵⁷ Forschungstagebuch S. 4.

Beobachtung in der Gruppe Woche 1 – Oktober

Der Tagesablauf im Kindergarten ist sehr frei gestaltet. Gemeinsame Themen und Aktivitäten sind selten. Im Laufe der ersten Woche ist ein Thema, das zwischendurch immer wieder auftaucht, die Gestaltung der Laternen für das Laternenfest im November. Dazu „[...] ruft Sonja immer ein Kind zu sich, das noch Papier für die Laterne für das Laternenfest bemalen muss.“²⁵⁸

Das Vorlesen von Büchern und kurze Bewegungsübungen im Gruppenraum sind, neben dem Lied und dem Massageball, die einzigen Inputs, die von der Pädagogin an alle Kinder gerichtet sind. Von der Assistentin erfahre ich, dass die gemeinsamen Zeiten und Inputs der Pädagogin im Laufe des Jahres mehr werden, da zum jetzigen Zeitpunkt das Hauptaugenmerk darauf gelegt wird, dass die Kinder den Tagesablauf lernen und sich zurechtfinden.

Sie erklärt mir dann, dass es bis Weihnachten immer mehr gemeinsame Zeiten in der Gruppe geben wird und es dann auch in der Weihnachtszeit besonders spannend wird, wenn man sich zusammensetzt und die Kerzen angezündet werden. Darauf bin auch ich schon sehr gespannt.²⁵⁹

Am nächsten Tag beim Gabelfrühstück unterhalten sich die Pädagogin und ihre Assistentin über die Aktivitäten und Inhalte, die für die kommende Zeit geplant sind.

Sonja erzählt, sie wird einen Adventkranz für die Gruppe kaufen. Die letzten Jahre hat sie ihn selbst gebunden, aber das ist zu viel Aufwand und mit dem Schmuck dazu zu teuer. Einen Adventkalender wird es auch geben, den wird sich die HTG allerdings mit der Hortgruppe teilen – für die Kindergartengruppe wird es also jeden zweiten Tag eine Überraschung aus dem Kalender geben. Sonja wird ihn mit Geschichten und auch mit Süßem füllen. Es wird auch eine Nikolausfeier geben. Dafür plant Sonja, dass sie mit den Kindern die Nikolaussackerl gestaltet. Ich frage, wie diese Feier ablaufen wird. Sonja erklärt mir, dass kein Nikolaus auf Besuch kommt. Die Sackerl werden von der Assistentin in der Garderobe versteckt und dann wird so getan, als sei der Nikolaus da gewesen. Zur Feier wird aus den Tischen eine Tafel gestellt und es wird gemeinsam gegessen. Sonja wird Geschichten vorlesen und Lieder mit den Kindern singen. Sie findet es schade, dass der Besuch des Nikolaus’ in den Kindergärten der MA 10 nicht angeboten wird.²⁶⁰

Als wichtiges Thema, vor allem für die Pädagogin, erlebe ich, dass einige Kinder nicht Deutsch sprechen. Eine Situation, in der das Ohnmachtsgefühl der Pädagogin diesbezüglich deutlich wird, beobachte ich am zweiten Tag im Kindergarten.

²⁵⁸ Forschungstagebuch S. 7.

²⁵⁹ Forschungstagebuch S. 8.

²⁶⁰ Forschungstagebuch S. 9.

Sonja möchte mit einem Teil der Kinder im Raum bleiben. Michaela soll mit etwa der Hälfte der Gruppe in den Garten gehen. Die Kinder, die im Gruppenraum bleiben, bekommen von Sonja eine Kartoffel-Geschichte vorgelesen. Als sich alle Kinder versammeln, merkt eines an, dass Darja gar nicht im Kreis sitze, sondern noch Puzzle spiele. Sonja erklärt, Darja verstehe ja nichts von der Geschichte und dürfe deshalb weiter Puzzle spielen.²⁶¹

Speisevorschriften sind für einige Kinder ein verbindendes, gemeinsames Thema, wie folgende Begebenheit an meinem ersten Forschungstag zeigt.

Wie ich so sitze und lese, kommt ein Junge, Murat, zu mir und setzt sich dazu. Er nimmt sich ein eigenes Buch und blättert darin. Es ist ein Buch über Essen und Ernährung, das viele Bilder enthält. Langsam kommen wir ins Gespräch. Da kommt auch schon ein Mädchen, Ayana mit dunkler Hautfarbe, und setzt sich zu uns. Ein drittes Kind, Jamal, der laut Pädagogin arabisch spricht, kommt zu uns dazu. Auf einmal sagt Murat in Richtung Ayana: „Sie isst Schweinefleisch“. Zuerst verstehe ich nicht was er sagt, denn er spricht etwas undeutlich. Ich frage nach, er wiederholt seine Worte und ich bin nun sicher er sagt: „Sie isst Schweinefleisch“. Ich frage interessiert ob er denn keines esse und er und Jamal hinter ihm sagen: „Nein, wir sind türkisch“.²⁶²

Später an diesem Tag, als ich mit Ayana in der Puppenküche spiele ergibt sich eine weitere interessante Unterhaltung.

[...] mit Ayana und anderen Kindern spiele ich in der Puppenküche. Ayana hat mir etwas gekocht und nachdem ich frage, was sie mir auf den Teller getan hat, sagt sie, es sei Schweinefleisch. Mir kommt vor, sie möchte besonders betonen, dass sie Schweinefleisch isst.²⁶³

Auch von Seiten der Pädagogin wird das Thema Speisegebote angesprochen. An dem Morgen, an dem ich beim Frühstücksbuffet helfe, erklärt sie mir „[...] dass es zwei Sorten Wurst gibt, eine aus Pute und eine aus Schwein. ‚Einige dürfen nämlich kein Schweinefleisch essen. Der Cem zum Beispiel.‘“²⁶⁴

Beobachtung in der Gruppe Woche 2 – November

Am Montag liest die Pädagogin ein paar Kindern eine Geschichte vor. „Es ist das Buch ‚Sankt Martin und der kleine Bär‘, das ich in der ersten Woche am Schreibtisch stehen gesehen habe.“²⁶⁵

²⁶¹ Forschungstagebuch S. 10.

²⁶² Forschungstagebuch S. 6.

²⁶³ Forschungstagebuch S. 7.

²⁶⁴ Forschungstagebuch S. 9.

²⁶⁵ Forschungstagebuch S. 15.

Die gemeinsame Zeit in der Großgruppe ist am Montag der Vorbereitung des Laternenfestes gewidmet, das am Dienstag um 17 Uhr stattfinden wird.

Die gemeinsame Zeit in der Großgruppe beginnt Sonja heute mit einigen Bewegungsübungen durch den Gruppenraum. Anschließend sollen sich die Kinder auf den Boden in einen Kreis setzen. In die Mitte stellt sie auf einen kleinen Hocker, über dem ein buntes Tuch liegt, eine Laterne. Sonja erklärt den Kindern, dass sie jetzt die Lieder für das morgige Laternenfest proben werden. Insgesamt sind es drei Lieder, die meisten Kinder singen laut mit, da sie auch in der Vorwoche schon geübt haben. Sonja erklärt den Ablauf des Festes. Nach den Liedern werden die Kinder gemeinsam ein Gedicht aufsagen. Es handelt von der Sonne. Anschließend wird Sonja die Geschichte vom Heiligen Martin erzählen mit der Begründung, dass viele Eltern gar nicht wissen, warum das Fest gefeiert wird. Dann wird jedes Kind ein Kipferl bekommen, das es mit den Eltern oder Geschwistern teilen kann. Zum Abschluss wird noch einmal das Lied „Ich geh mit meiner Laterne“ gesungen. Anschließend an das Fest gibt es ein Buffet. Das Fest wird im Garten stattfinden.²⁶⁶

Nach dieser genauen Beschreibung im Vorhinein erscheint mir das Fest selbst nicht sehr spannend. Ich empfinde es als eine schlichte Aneinanderreihung von Liedern und Texten, für mich kommt keine feierliche Stimmung auf. Es läuft genauso ab, wie die Pädagogin am Vortag geschildert hat.

Gegen 16:45 komme ich im Kindergarten an. Sonja, Michaela, eine Praktikantin, und eine weitere Assistentin oder Pädagogin sind bereits mit den Vorbereitungen beschäftigt und fast fertig. Wir stellen alle Laternen auf einen Tisch und zünden die Kerzen darin an. Schon bald kommen die ersten Kinder mit ihren Eltern. Sonja bittet die Eltern, im Garten zu warten. Die Kinder sind aufgeregt und freuen sich. Kurz nach 17 Uhr teilen wir den Kindern die Laternen aus und Sonja erklärt, sie sollen sich in einer Reihe aufstellen. Im Gänsemarsch gehen wir in den Garten, wo die Eltern warten. Kurz entsteht ein Tumult, weil die Kinder ihre Eltern suchen. Gemeinsam gehen wir zu einem aus Bänken gestellten Kreis, um den sich alle Kinder versammeln. Die Laternen sollen sie auf die Bänke stellen und einen Schritt zurückgehen. [...] Wir beginnen mit dem ersten Lied „Ich geh mit meiner Laterne“. Anschließend liest Sonja die Martinsgeschichte vor, mit der Begründung, dass vielleicht gar nicht alle wissen, warum dieses Fest gefeiert wird. Es folgt ein zweites Lied, ein Gedicht von den Kindern aufgesagt und ein drittes Lied. Dann lädt Sonja alle Eltern ein, gemeinsam das Lied „Ich geh mit meiner Laterne“ zu singen. Zum Schluss bekommt jedes Kind ein Kipferl, das es mit seinen Eltern oder Geschwistern teilen soll, so wie der heilige Martin seinen Mantel geteilt hat. Damit ist das Programm des Festes beendet und Sonja lädt alle zum Buffet ein. Es gibt Brote mit Schmalz, Butter oder Liptauer und Apfelsaft und Punsch. Die meisten bleiben noch und stehen beisammen. Bis 18 Uhr löst sich die Veranstaltung auf.²⁶⁷

²⁶⁶ Forschungstagebuch S. 15f.

²⁶⁷ Forschungstagebuch S. 16f.

Am nächsten Tag ist das Laternenfest noch Thema in der Gruppe. „Die Praktikantin liest einigen Kindern das Buch ‚Sankt Martin und der kleine Bär‘ vor. Ein Kind sagt: ‚Das ist Martin‘. Die Praktikantin reagiert: ‚Was macht der Martin? – Er hat seinen Mantel geteilt.‘“²⁶⁸

Das Laternenfest klingt auch unter den Pädagoginnen noch etwas nach.

Sonja und Sabine unterhalten sich darüber und Sonja sagt, sie sei enttäuscht von einigen Eltern, die während des Festes und vor allem während des Singens geredet haben. Sabine meint, von so türkischen Müttern würde man das ja erwarten, aber nicht von den österreichischen. Die Pädagoginnen unterhalten sich auch über die Laternenfeste der anderen Gruppen. Eine Gruppe hat im Park gefeiert. Sonja meint, naja, das könne man schon auch machen, sie sei da eher konservativ.²⁶⁹

Am Mittwoch steht bereits ein anderes Fest im Mittelpunkt.

Gegen elf Uhr gibt es eine gemeinsame Geburtstagsfeier – ein Mädchen, Johanna, hat heute Geburtstag. Schon zuvor hat Johanna eine Krone bemalt, die sie als Geburtstagskind heute trägt. Sonja bereitet in der Mitte des Teppichs bei der Bücherecke ein Tischchen mit einem Teller Kerzen und einem Korb mit Schlüsselanhängern vor. Sie bittet Johanna mit einer Freundin in die Garderobe zu gehen und alle anderen Kinder bittet sie, einen Kreis zu machen. Nachdem alle sitzen, holt sie Johanna in die Gruppe und beginnt mit der Gitarre zu spielen. Wir singen zweimal „Happy Birthday“. Dann gratuliert Sonja Johanna und fordert die Kinder auf, ihr auch zu gratulieren. Jedes Kind geht zu ihr und reicht ihr die Hand. Anschließend darf sich Johanna einen Schlüsselanhänger aus dem Korb aussuchen. Dann stimmt Sonja noch das Lied „Heute kann es regnen“ an und alle Kinder singen kräftig mit. Nun darf sich Johanna zwei Kinder aussuchen, die mit ihr als erstes zum vorbereiteten Geburtstagstisch gehen. Sie nimmt Ayana und Fabian mit. Anschließend gehen alle Kinder zum Tisch und es gibt Kuchen und Saft.²⁷⁰

Die Kinder kennen das Ritual des Geburtstagsfeierns, sie kennen die Lieder und den Ablauf. Zuvor hat Johanna schon darauf gewartet, dass die Feier losgeht.

Beobachtung in der Gruppe Woche 3 – Dezember

Beim Gabelfrühstück am zweiten Tag der letzten Woche wird, wie auch in der ersten Woche, das Thema Schweinefleisch angesprochen. Michaela erklärt Jamal: „Diese Wurst ist von der Pute, die darfst auch du essen. Wir haben immer die normale Extrawurst und Putenwurst. Für Enes, Murat, Jamal und Cem haben wir eine eigene

²⁶⁸ Forschungstagebuch S. 17.

²⁶⁹ Forschungstagebuch S. 18.

²⁷⁰ Forschungstagebuch S. 18.

Wurst.“ Darauf antwortet Jamal: „Aber Cem ist nicht türkisch.“. Michaela erklärt ihm weiter: „Aber das hat ja mit dem Glauben zu tun. Cem glaubt an Allah und du glaubst auch an Allah.“ Damit ist das Gespräch beendet, Jamal geht nicht weiter darauf ein.²⁷¹

Thematisch steht meine letzte Beobachtungswoche ganz im Zeichen von Advent, Nikolaus und Weihnachten.²⁷²

Am Montag in der Früh setzte ich mich zu ein paar Mädchen an den Maltisch. Eva malt ein Mandala – in der Mitte befindet sich ein Weihnachtsmann- oder Nikolaus-Kopf, rund herum sind Kerzen und Kekse aufgemalt. [...] Mit Ayana und Stefan bin ich in der Bücherecke. Ayana möchte, dass ich ihnen das Buch vom Nikolaus vorlese. Es ist ein neues Buch in der Bücherecke und heißt „Endlich kommt der Nikolaus“.

Ein weiteres Buch fällt mir heute auf: Sonja zeigt der zweiten Pädagogin Katharina ein Weihnachtsbastelbuch, aus dem sie etwas abpausen soll.

Kurz nach zehn Uhr bittet Sonja alle Kinder einen Sesselkreis zu machen. Nach einigen Bewegungsübungen im Kreis stellt Sonja einen Adventkranz in die Mitte des Kreises. Sie fragt, ob jemand wisse, was das sei. Die Kinder sind etwas zurückhaltend und so beginnt Sonja zu erklären. Sie selbst habe einen mit braunen Kerzen und Sternen zuhause. In unserem Land hätten viele Leute einen Adventkranz zuhause. Man dürfe nicht alle vier Kerzen auf einmal anzünden, sondern die nächste immer erst am Wochenende, an den Adventsonntagen. Und wenn alle angezündet sind, feiern wir Weihnachten. Sonja fragt die Kinder, ob jemand einen Adventkranz zuhause habe. [...] Nachdem Sonja die erste Kerze am Kranz entzündet hat, widmet sie sich dem Adventkalender. Für jeden Tag bis Weihnachten gibt es eine kleine Box. Heute dürfen drei Kinder eine Box öffnen. Es befinden sich Süßigkeiten in Seidenpapier verpackt darin.

Im Anschluss an die Adventkalender-Öffnung singt Sonja mit den Kindern Lieder, die vom Nikolaus handeln. Sie erzählt, dass am Donnerstag die Nikolausfeier in der Gruppe stattfinden wird und, dass es bis dahin nur noch dreimal Schlafen ist. Zwei der Lieder kenne ich. Neben den Liedern üben sie auch noch ein Gedicht, das ebenfalls vom Nikolaus handelt. Die meisten Kinder singen kräftig mit, vermutlich haben die Kinder die Lieder schon letzte Woche kennen gelernt.

Das Sitzen um den Adventkranz, das Liedersingen und Öffnen des Adventkalenders wiederholt sich in den nächsten Tag in ähnlicher Weise. Anders verläuft der Vormittag am Donnerstag, da an diesem Tag die Nikolausfeier stattfindet.²⁷³

²⁷¹ Forschungstagebuch S. 21.

²⁷² Abschnitt folgt: Forschungstagebuch S. 19f.

Um 8:30 beginnen die Vorbereitungen für das Fest. Sonja stellt gemeinsam mit den Kindern die Tische zu einer Tafel zusammen. Dekoriert wird mit Kerzen, Nikolausgläsern und Nikolausservietten. Sonja bittet mich, die Jalousien herunterzulassen und schaltet die Sternchen-Lichterkette ein, die an den Fenstern hängt. Der Raum ist nun verdunkelt und wirkt mit den Kerzen und Lichterketten sehr gemütlich.

Um etwa neun Uhr beginnt die Feier. Zuerst versammeln sich alle in der Bücherecke und Sonja erklärt, was nun passieren wird. Sie hat für jedes Kind einen kleinen Putzlappen mitgebracht. Die Kinder sollen damit ihre Schuhe putzen, weil der Nikolaus oft Geschenke in die Schuhe der Kinder stellt. Wenn er heute kommt, sollen die Schuhe der Kinder sauber sein. Nach dieser Erklärung gehen wir alle in die Garderobe. Die meisten Kinder wissen, was ihre Aufgabe ist und beginnen ihre Schuhe zu putzen. Darja und Stefan, beide sprechen und verstehen wenig Deutsch und haben vermutlich nicht verstanden, was sie machen sollen, ziehen sich ihre Schuhe und ihre Jacke an und wollen in den Garten gehen. Das gemeinsame Gehen in die Garderobe verbinden sie damit, in den Garten zu gehen. Als wir in der Garderobe stehen, fällt Mark auf, dass die gebastelten Nikolaussackerl, die an den Tagen zuvor im Gruppenraum gehängt sind, nicht mehr dort sind. Er vermutet, dass sie der Nikolaus geholt hat, um sie zu füllen.

Nachdem alle Kinder ihre Schuhe geputzt haben gehen wir wieder in den Gruppenraum in die Bücherecke. Dort erzählt Sonja den Kindern eine Geschichte aus einem Buch, es heißt „Heute kommt der Nikolaus“. Nach der Geschichte gehen die Kinder zu dem gedeckten Tisch. Papiernikoläuse, die sie in der Woche zuvor gebastelt haben, stehen bei jedem Platz. Jedes Kind sucht sich seinen Nikolaus. Während wir am Tisch sitzen, verhängt Michaela die Tür zur Garderobe mit einer Decke, sodass die Kinder keinen Blick mehr auf die Garderobe haben. Ich bekomme mit, dass ausgemacht ist, dass eine Kollegin, während wir essen, die Nikolaussackerl der Kinder zu ihren Schuhen stellt.

Die Kinder essen Würstel und Semmeln. Sonja merkt an, dass es schön ist, gemeinsam zu essen. Ansonsten findet das Frühstück als Buffetbetrieb statt. Ich helfe, Ketchup zu verteilen. Ich frage mich, ob die Würstel aus Putenfleisch sind, da es für alle die gleichen gibt. Diese Frage klärt sich, als besagte Kollegin, nachdem sie die Sackerl versteckt hat, in die Gruppe kommt und nach einem Würstel fragt. Michaela erklärt ihr,

²⁷³ Abschnitt folgt: Forschungstagebuch S. 23-25.

sie könne gerne etwas haben, allerdings seien es keine Sacherwürstel, sondern Putenwürstel.

Nachdem alle Kinder fertig gegessen haben, versammeln wir uns wieder in der Bücherecke. Dort singt Sonja mit den Kindern die Nikolauslieder, die sie auch schon in den Tagen zuvor beim Adventkranz gesungen haben. Auch das Gedicht sagen sie gemeinsam auf. Dann fragt Sonja die Kinder, ob sie den Nikolaus schon gehört haben. Die Kinder sind ganz gespannt und sehen gebannt auf die Türe. Sonja bittet Michaela in die Garderobe zu schauen, ob er denn schon da war. Alle Kinder gehen Michaela nach und finden in der Garderobe bei ihren Schuhen ihr Nikolaussackerl. Die Freude ist groß, die Kinder erkennen ihre selbstgemachten Sackerl wieder. Diese sollen sie aber in der Garderobe lassen, da im Gruppenraum auch Nüsse, Mandarinen und Kekse vorbereitet sind. Wir setzten uns wieder an die Tafel und naschen nun Lebkuchen, Nüsse und Obst. Dieser zweite Gang an der Tafel löst sich aber schnell auf und die Kinder wollen wieder spielen gehen. Bevor Sonja das erlaubt, holt sie einen großen Sack aus der Kammer mit der Vermutung, der Nikolaus habe ihn dort vergessen. Sie bestimmt vier Kinder, welche Geschenke aus dem Sack herausholen dürfen. Es sind neue Spielsachen für die Gruppe. Mit den neuen Spielen löst sich die Tafel endgültig auf und die Kinder widmen sich wieder ihren Spielen. Zwischendurch meint Sonja, den Adventkranz müssen wir ja auch noch anzünden. Deshalb holt sie um etwa 11:30 noch einmal alle Kinder an die Tafel. Das Adventkalenderritual beginnt, ist heute aber verkürzt, ohne Lieder. Mark darf heute eine Box des Adventkalenders öffnen.

Später frage ich Sonja, welche Lieder sie singen, wenn nun die Nikolauslieder nicht mehr an der Reihe sind. Sie erzählt, es gehe nahtlos in die Weihnachtslieder über. Sie singt gerne eher rhythmische Lieder mit den Kinder, weniger die traditionellen Adventlieder.

Bis alle Kinder abgeholt sind, spiele ich nochmals Memory und lese einige Bücher vor.

Am Freitag bittet mich Sonja mit den Kindern Sterne zu basteln, auf die dann ein Teelicht geklebt wird. Diese Sterne sollen zur Dekoration in der Gruppe dienen und die Kinder können sie auch mit nach Hause nehmen. Ich bastle mit etwa sieben Kindern solche Sterne, es macht mir Spaß. Danach male ich mit Ella und Ayana. Sie malen beide ihre Familie – ich bekomme zwei Zeichnungen geschenkt. Während des Vormittages fragt die Pädagogin immer wieder Kinder, ob der Nikolaus gestern bei ihnen war und ob sie etwas bekommen haben. [...] Um etwa elf Uhr versammeln sich

alle in der Bücherecke um den Adventkranz. Sonja singt mit den Kindern nochmals alle Nikolauslieder durch und sie sagen gemeinsam das Gedicht auf. Wieder spricht sie einige Kinder gezielt an, ob sie gestern etwas vom Nikolaus bekommen haben. Cem hat einen Hubschrauber bekommen, Nikolaj ein Flugzeug. Wie an den Tagen zuvor darf nun ein Kind den Adventkalender öffnen. Heute ist Nikolaj an der Reihe. [...] Nachdem alle Kinder abgeholt sind, verabschiede ich mich von Sonja und bedanke mich nochmals. Beim Hinausgehen wünscht sie mir frohe Weihnachten.²⁷⁴

²⁷⁴ Forschungstagebuch S. 25f.

4 Beantwortung der Forschungsfragen

Im ersten Teil der Arbeit wurde in der Analyse der Bildungspläne der Frage nach Religion und Vielfalt nachgegangen. Die theoretische Grundlage für den dargestellten Forschungskindergarten bildet der Wiener Bildungsplan. Die Analyse in Teil I ergab, dass, obwohl gesellschaftliche Vielfalt benannt und positiv bewertet wird, die Thematik der religiösen Vielfalt ausgespart bleibt. In Bezug auf Feste und Feiern werden die „Wahrung der Tradition Österreichs“ sowie die „Offenheit gegenüber Einflüssen aus anderen Kulturkreisen“ angesprochen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund sollen nun die an die empirische Forschung gestellten Fragen beantwortet werden. Es wird aufgezeigt, ob und wie Religion in der Gruppe vorkommt. Neben einer allgemeinen Beantwortung der Fragen werden detaillierte Ergebnisse und Beispiele, gegliedert nach den vier Faktoren der TZI, dargestellt.

Dass Religion und religiöse Aspekte in der Gruppe thematisiert werden, kann durch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung belegt werden. In welcher Weise dies geschieht, stellt sich sehr unterschiedlich dar. Sowohl von Seiten der Kinder als auch seitens der Pädagogin und der Assistentin werden Themen angesprochen und es finden Handlungen oder Gespräche statt, die religiöse Aspekte aufweisen. Bis auf ein Beispiel wird dies aber nie explizit angesprochen. Die religiösen Hintergründe der Kinder können zum Teil eruiert werden. Unter anderem durch äußere sichtbare Symbole und durch Gespräche mit den Kindern, aber auch durch Aussagen der Pädagogin und der Assistentin.

Religiöse Symbole und Speisevorschriften etwa sind Gegenstand der Unterhaltungen der Kinder. Seitens der Kinder konnten während der Forschungszeit keine Fragen oder Themen beobachtet werden, die als metaphysisch, philosophisch oder religiös eingestuft werden können. Die Kindergartenräumlichkeiten sind voll von Elementen, deren Hintergrund ein religiöser, respektive christlicher ist. Auch in Spielen und Büchern sind religiöse Aspekte erkennbar. Die Feste, die während der Beobachtungszeit im Kindergarten gefeiert werden, weisen religiöse Hintergründe auf. Direkte religiöse Bezüge werden aber von der Pädagogin nicht hergestellt. Im Hinblick auf die Religion der Eltern lassen sich Schlüsse aus einigen Aussagen der Pädagogin und der Assistentin oder aus der Kleidung der Eltern ziehen.

4.1 Aspekte des Globes

Ein wesentlicher Aspekt des Globes ist der religiös-kulturelle Hintergrund der Eltern und sein Einfluss auf die Gruppe und deren Themen. Diesbezüglich ist die sprachliche Vielfalt der Eltern zu nennen, die am Elternabend zu erkennen ist, sowie das Tragen eines Kopftuches von zwei Müttern, das einen religiösen Hintergrund haben kann. Des Weiteren sind seitens der Eltern religiöse Bezüge in ihrer Sprache zu bemerken. Im Soziolekt einer Familie, der auch als Teil des Globes aufgefasst wird, findet sich eine Redewendung, die auf religiöse Einflüsse schließen lässt. Beispiel dafür ist die Äußerung der Mutter von Josef „Gott behüte“ sowie das Singen eines Weihnachtsliedes. Dadurch kann für Josef und seine Familie ein christlicher Hintergrund angenommen werden.

Beim Elternabend fällt eine Situation auf, in der eine Mutter danach fragt, ob das Laternenfest mit einem Umzug „so wie früher“ gestaltet wird. Interessant scheint hier die Formulierung „so wie früher“. Diese Frage der Mutter lässt darauf schließen, dass sie sich der Veränderungen hinsichtlich der Traditionen und Feste bewusst ist.

Im Gespräch zwischen Eltern und Pädagogin ist mehrmals die Strukturierung des Kindergartenjahres, respektive die Tatsache, dass der Kindergarten in den Weihnachtsferien zwei Wochen geschlossen bleibt, Thema. In die Zeit der Beobachtung fällt der 15. November. An diesem Tag wird das Fest des Heiligen Leopold sowie das islamische Neujahr gefeiert. Alle Eltern melden ihre Kinder für diesen Tag vom Kindergarten ab. Am 6. Dezember wird in der Gruppe ein Nikolausfest gefeiert. An diesem Tag sind weniger Kinder als sonst in der Gruppe und zwischen Pädagogin und Assistentin finden Überlegungen statt, ob dies dadurch begründet sei, dass manche Eltern nicht wollen, dass ihre Kinder an diesem Fest teilnehmen.

Ein islamisches Fest wird in der ersten Woche von der Assistentin zum Thema gemacht. Weil Jamal ihr erzählt hat, dass er ein Fest feiert, vermutet sie, dass es sich um das Ende des Ramadan handeln könnte. Sie weiß, dass Jamal, Murat und Enes muslimisch aufwachsen und thematisiert das. Dass beide, die Pädagogin und die Assistentin nicht wissen, wann das Ramadanfest gefeiert wird, obwohl sie täglich mit muslimischen Kindern arbeiten, ist erstaunlich.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der für den Globe Relevanz hat, ist die Dekoration des Gruppenraumes und der allgemeinen Kindergartenräumlichkeiten. Sowohl die Kindergartengänge als auch der Gruppenraum sind im November und Dezember mit

Sternen, Lichterketten, Adventkränzen, Adventkalender, Barbarazweigen, Weihnachtsmannmützen und Nikolauelementen gestaltet. In dieser Gestaltung der Räume sind eindeutig christliche Bezüge zu erkennen.

Zwei Bücher, die im Gruppenraum liegen, jedoch von der Pädagogin nicht verwendet werden, sind ein Kinderlexikon und ein Bild-Brockhaus. In beiden sind Einträge wie Adventkranz, Weihnachten, Juden oder Christentum zu finden.

4.2 Die Ichs

Im Folgenden werden Aussagen und Handlungen der einzelnen Ichs der Kindergartengruppe dargestellt, die für die Fragestellung von Relevanz sind. Teilweise kann dadurch auf die religiöse Zugehörigkeit der Kinder geschlossen werden. Genaue Daten, ob und welcher Religion die Kinder angehören, liegen nicht vor, da seitens des Kindergartens nicht danach gefragt wird und keine Aufzeichnungen darüber bestehen.

Während meiner Beobachtungszeit stoße ich mehrmals auf Symbole mit religiösem Hintergrund. Einigen Kindern sind diese Symbole bekannt, anderen nicht.

In einem Spiel kommt die Zeichnung eines geschmückten Tannenbaumes vor. Für mich stellt diese eindeutig einen Weihnachtsbaum dar. Auch Ayana bezeichnet das Bild als Weihnachtsbaum. Enes und Murat hingegen benennen das Bild als Baum.

Für Valerie ist das Weihnachtsfest und seine Komponenten während meiner Beobachtungszeit häufig ein Thema. Sie zeichnet den Weihnachtsmann und das Christkind und zeigt mir ihr Buch „Das Christkind kommt“. In der Situation am Maltisch, als sie das Christkind zeichnet, ist auch Nina dabei. Das Thema Weihnachten wird von Valerie angesprochen und von Nina aufgegriffen. Nina kennt den Begriff „Christkind“, hat aber ihrem Tonfall zufolge eine andere Vorstellung davon.

Viele Kinder erzählen in der letzten Woche von ihrem Adventkalender oder davon, was sie vom Nikolaus bekommen haben. Mark und Nina erwähnen ihren Adventkalender und Mark, Fabian und Laura erzählen vom Nikolaus.

Bei einigen Kindern kann, unabhängig von ihren Aussagen, auf einen christlichen Hintergrund geschlossen werden. Dies betrifft Ella, Mark und Fabian, die ein Kreuz um den Hals tragen. Das Symbol des Kreuzes ist nicht allen Kindern bekannt, wie die Aussage eines Jungen illustriert, der das Kreuz als Stab bezeichnet.

Weitere Schlüsse auf die Religionszugehörigkeit einiger Kinder können durch Angaben der Assistentin gezogen werden, die über Mark und Fabian äußert, dass sie christlich-orthodox seien und über Jamal, dass er muslimisch sei.

Mehrmals während der Forschungszeit ist das Nicht-Essen von Schweinefleisch Inhalt von Jamals Äußerungen. Über Jamal sagt ein anderes Kind beim Gabelfrühstück, dass er kein Schweinefleisch essen dürfe.

Ayana stellt in einer Spielsituation in der Puppenküche klar, dass sie Schweinefleisch isst.

Auch die Pädagogin und die Assistentin erklären wiederholt, dass für die Kinder zwei Sorten von Wurst vorhanden seien, da einige kein Schweinefleisch essen dürften.

Während einer Situation um den Adventkranz wird, durch die Frage der Pädagogin, wer einen Adventkranz zuhause habe, Murat, Enes und Jamal Nicht-Zugehörigkeit vermittelt. In ihren Gesichtern ist Enttäuschung zu lesen. Einziger Kommentar der Assistentin dazu ist: „Ihr seid muslimisch, ihr feiert anders.“

Im Sprachgebrauch von Pädagogin und Assistentin sind religiöse Elemente und Bezüge erkennbar. Beispiele dafür sind die erschöpfte Äußerung der Pädagogin „Gott im Himmel“ oder die Charakterisierung der Assistentin einer Art zu kochen als „christlich“.

4.3 Wir

Bereits von der Kindergartenleiterin erfahre ich, dass die Gruppe religiös-kulturell sehr vielfältig ist. Im Gegensatz dazu sind die Ganztagesgruppen im Kindergarten eher homogen. Diese Aufteilung der Kinder ergibt sich, weil die Mütter von ausländischen Kindern häufig nicht erwerbstätig sind und diese Kinder deshalb in die Halbtagesgruppe kommen.

Eine solche Gruppenzusammensetzung geht mit den Grundsätzen im Wiener Bildungsplan, denen zufolge eine vielfältige Gruppenzusammensetzung als positives Charakteristikum und Horizonterweiterung betrachtet wird, nicht einher.²⁷⁵

Religiös-kulturelle Vielfalt ist im Kindergarten demnach vorhanden, wird jedoch laut Leiterin, mit einer Begründung, die für mich nicht nachvollziehbar ist, innerhalb einer Gruppe belassen.

²⁷⁵ Vgl. Bildungsplan. 2006. S. 31.

Auch die Pädagogin erzählt am Beginn meiner ersten Forschungswoche von der Vielfalt der Gruppe, im Speziellen in sprachlicher Hinsicht. Diese sprachliche Vielfalt wird teilweise von der Pädagogin genutzt, um mit Darja mithilfe von Mark kommunizieren zu können.

In der dritten Beobachtungswoche erlebe ich die Kinder beim unangeleiteten Singen von Laternenfest- und Nikolausliedern als Gruppe, die gemeinsam Spaß hat und eine eigene Dynamik entwickelt.

4.4 Es

Hinsichtlich der Feste, die in den Kindergartengruppen gefeiert werden, erhalte ich von der Kindergartenleiterin und der Pädagogin der Gruppe teilweise unterschiedliche Informationen.

Die Kindergartenleiterin erzählt mir, es werden traditionelle Feste wie Nikolaus und das Martinsfest sowie der Advent gefeiert. Daneben werden auch moderne Feste gefeiert, welche sie aber nicht näher definiert. Dass sowohl das Nikolausfest, das Martinsfest als auch die Zeit des Advents religiös, respektive christlich sind, wird von der Kindergartenleiterin nicht so bewertet. Sie bezeichnet diese Feste als „traditionell“. Diese Formulierung findet sich ähnlich im Wiener Bildungsplan, in dem von „Wahrung der Tradition Österreichs“ im Hinblick auf die Feste die Rede ist.

Die Informationen, welche bezüglich Weihnachtsfeier an die Eltern ausgegeben werden, unterscheiden sich von jenen, die ich von der Leiterin des Kindergartens bekommen habe. Die Pädagogin spricht davon, dass es bestimmt eine Weihnachtsfeier für die Kinder geben werde. Laut Kindergartenleiterin hingegen werde Weihnachten im Kindergarten, mit der Begründung, das Fest solle in der Familie bleiben, nicht gefeiert.

In einer Unterhaltung zwischen der Pädagogin und der Assistentin spricht die Pädagogin von Festen und Aktivitäten, deren Hintergrund ein religiöser bzw. christlicher ist, obwohl gleichzeitig betont wird, dass die Wiener Kindergärten religiös ungebunden sind und Religion nicht zum Bildungsthema im Kindergarten gemacht wird. Die Schilderung der Pädagogin entspricht inhaltlich der Darstellung der Feste und Feiern, wie sie in *Kinderleicht groß werden*²⁷⁶ zu finden ist. Diese Widersprüchlichkeit zwischen dem Bildungsplan, dem Ergänzungsheft und den Aussagen der Pädagogin und

²⁷⁶ Vgl. Magistratsabteilung 10 (Hrsg.): *Kinderleicht groß werden*. Wien: s.a. S. 24f.

Leiterin ist bezeichnend für den Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt. Laut Bildungsplan werden die „österreichischen Traditionen“ gewahrt. Es findet eine Gleichsetzung von Traditionen mit Festen mit christlichem Hintergrund statt.

Ein wichtiges Thema für die Pädagogin stellen die Sprachbarrieren dar, die es zu manchen Kindern gibt. In *Kinderleicht groß werden* ist ein Absatz dem interkulturellen Verstehen gewidmet. Darin wird die Wichtigkeit der Förderung der Sprachfähigkeit betont und die Unterstützung durch muttersprachliche BetreuerInnen bei Sprachbarrieren angekündigt.²⁷⁷

Auf meine Frage, ob es diesbezüglich Unterstützung gäbe, erklärt mir die Pädagogin, dass dies aufgrund von Personalmangel leider nicht möglich sei.

Mehrmals während meiner Beobachtungszeit werden Speisevorschriften, respektive das Nicht-Essen von Schweinefleisch, thematisiert. Dies geschieht sowohl von Seiten der Kinder als auch ausgehend von der Pädagogin und der Assistentin. Dass sie kein Schweinefleisch essen dürfen, wird von den Kindern damit verbunden, dass sie türkisch sind. Eine explizit religiöse Verbindung mit dem Thema wird einmal von der Assistentin hergestellt, als sie den Kindern erklärt, dass das Nicht-Essen von Schweinefleisch mit ihrem Glauben an Allah in Verbindung steht.

²⁷⁷ Vgl. *Kinderleicht groß werden*. S. 8.

5 Wirkfaktoren in der teilnehmenden Beobachtung

Im Folgenden wird aufgeklärt, wie Christa Dommels Wirkfaktoren im beobachteten tatsächlichen Kindergartenalltag wirksam werden und welche Fragen aus religionswissenschaftlicher Sicht weiterführend zu stellen sind.

Situationen, in denen die Wirkfaktoren Liebe und Erfahrung wirksam sein können, wurden in der beforschten Kindergartengruppe während der Forschungszeit nicht beobachtet. Grund dafür könnte sein, dass diese Faktoren von einer Außenperspektive schwierig zu identifizieren sind. Die Wirksamkeit der Faktoren Sprache und Kommunikation, Geschichten aus der Geschichte und Macht war hingegen auch oberflächlich erkennbar. Die Bedeutung dieser Wirkfaktoren kann durch das beinahe tägliche Vorkommen eines relevanten Aspekts bestätigt werden.

Die in der Kindergartengruppe und bei den Eltern vorhandene sprachliche Vielfalt wird von der Pädagogin negativ besetzt. Bereits am ersten Forschungstag spricht sie davon, dass alle Kinder in der Gruppe Deutsch sprechen müssen und gegebenenfalls zurechtgewiesen werden sollen. Mehrsprachigkeit wird in der Gruppe nicht als Ressource genutzt, sondern von der Pädagogin als Belastung empfunden. Das produktive Aufgreifen der Mehrsprachigkeit geht über einige Male, in denen Kinder als ÜbersetzerInnen einspringen, nicht hinaus. Entsprechende unterstützende Konzepte bzw. mehrsprachiges Personal fehlen, um die Mehrsprachigkeit der Kinder tatsächlich als Ressource nützen zu können. Dieser Mangel trifft jene Kinder noch stärker, die „nur“ eine andere Sprache als Deutsch sprechen und mit denen verbale Kommunikation zum Teil nicht möglich ist.

Die erstmalige „Immersion“ – das Eintauchen – in die deutschsprachige Mehrheitsgesellschaft im Kindergarten ist nur dann pädagogisch förderlich, wenn es kein Ertrinken nach sich zieht, sondern wenn das Kind kontinuierliche Hilfestellungen erhält, eine Interlanguage zu entwickeln in Richtung der Zielsprache, aufbauend auf seinen bereits entwickelten Sprachkompetenzen in der Muttersprache. Dieser Schritt auf die „Familienkultur“ des Kindes zu [...] ist nie ein rein sprachpädagogischer, sondern hat immer auch kulturpädagogische und häufig religionspädagogische Dimensionen.²⁷⁸

Während der Forschungszeit konnte mehrmals religiös besetzte Sprachverwendung seitens der Pädagogin, der Assistentin sowie einer Mutter beobachtet werden. Dies hatte

²⁷⁸ Dommel. 2007. S. 278.

keine direkten Auswirkungen auf die Kinder in der Gruppe und es ist anzunehmen, dass die Wortwahl unreflektiert geschehen ist. Festzuhalten ist, dass im Wortschatz der genannten Personen religiös besetzte Begriffe vorhanden sind. Das gilt auch für Valerie, die häufig vom Christkind erzählt und es in einer Malsituation auch zeichnet. Nina, die ebenfalls am Maltisch sitzt, hat eine andere Vorstellung vom Christkind und bringt das auch zur Sprache. Eine Analysefrage in Dommels Handreichung zur Situationsanalyse zielt auf die Verwendung von Begriffen aus dem religiösen Bedeutungsspektrum ab. Sie fragt weiter, welche Auswirkungen auf die Gruppendynamik oder PädagogInnen, Kinder und Eltern zu bemerken sind. Darüber hinaus spricht sie an, dass Raum und Zeit nötig sind, um sich über die Auswirkungen religiöser Sprache auszutauschen und fragt, ob diese vorhanden seien.

Häufiger als verbale Äußerungen mit religiösem Bezug konnten nonverbale Signale beobachtet werden. Eine Analysefrage Dommels geht in diese Richtung und fragt nach der Bedeutung, die diese Symbole für die einzelnen und ihre Familie haben und nach der Übersetzbarkeit für jene aus der Gruppe, die möglicherweise andere Signale verwenden.

Anhand beobachteter Situationen kann gut veranschaulicht werden, wie sich die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Kinder auswirken. Ein Symbolkärtchen mit einem geschmückten Tannenbaum ist für die einen Kinder als Weihnachtsbaum erkennbar, andere bezeichnen was sie sehen schlicht als Baum. Als zweites Beispiel kann genannt werden, dass ein Junge den Kreuz-Anhänger von Ella als Stab bezeichnet. Ein weiteres Symbol aus dem religiösen Bedeutungsspektrum wird von Müttern, die ein Kopftuch tragen, eingebracht. Dies bleibt aber im Hintergrund und wird nicht explizit erwähnt. Anderes ist im Hinblick auf Essensregeln zu beobachten. Mehrmals während der Forschungszeit wird von Seiten der Pädagogin, der Assistentin und den Kindern angesprochen, dass einige Kinder kein Schweinefleisch essen. Dies scheint für alle Beteiligten ein wichtiges Thema zu sein. Die Bedeutung, die dies für die einzelnen hat scheint selbst für die praktizierenden Kinder nicht eindeutig zu sein, was deutlich wird, als Jamal meint, das Türkischsein sei der Grund für das Nichtessen von Schweinefleisch. In der beobachteten Situation erklärte die Assistentin schließlich, der Glaube an Allah sei der Grund für dieses Speisegebot. Die Frage der Übersetzbarkeit der Symbolsprache für jene, die die verwendeten Symbole nicht (oder noch weniger) zu deuten wissen, ist darüber hinaus in jedem Fall relevant.

Die Wirksamkeit und Bedeutung des Faktors Geschichten aus der Geschichte konnte während der Forschungszeit beobachtet und bestätigt werden, speziell im Zusammenhang mit dem Festzyklus des Kindergartens. Die Feste, die während der teilnehmenden Beobachtung in der Gruppe gefeiert werden, entsprechen dem christlichen Jahreskreis. Dies schlägt sich auch äußerlich in der Dekoration und Gestaltung des Gruppenraumes nieder. Eine der ersten Informationen, welche die Eltern am Elternabend erhalten, betrifft die Feste im Kindergartenjahr, wobei die Äußerungen der Kindergartenleiterin in dieser Hinsicht different sind. Die Feste werden nicht als religiös betrachtet, da seitens des Kindergartens darauf Wert gelegt wird, keine Religion zu bevorzugen und alle gleichermaßen anzusprechen.

Das Unwissen über die zeitliche Verortung des Ramadan, das aus einer beobachteten Unterhaltung hervorgeht, legt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kalendern und Festdaten nahe.

Das eklatanteste Beispiel dafür, dass die unreflektierte Anwendung des christlichen Jahreskreises in einer religiös pluralen Kindergruppe nicht allen Kindern gerecht werden kann, ist eine Situation um dem Adventkranz. Die Frage, ob sie einen Adventkranz zuhause haben, müssen Murat, Enes und Jamal verneinen. Die Reaktion der Assistentin „Ihr seid ja muslimisch, ihr feiert anders“²⁷⁹ verstärkt wohl ihr Gefühl des Anderssein, das fast sichtbar über die Buben hereinbricht.

Die Überlegungen, die die Pädagogin und die Assistentin am Tag des Nikolausfestes anstellen, weshalb wenige Kinder in der Gruppe sind, zeigen, dass ein Bewusstsein darüber vorhanden ist, dass ein rein christlich orientierter Festzyklus nicht allen Kindern der Gruppe gerecht werden kann.

An dieser Stelle wird auch der Faktor Macht wirksam. Die Pädagogin und die Assistentin sind sich ihrer christlichen Mehrheitsposition offensichtlich bewusst. Die Reflexion dieser Machtposition reicht aber nicht darüber hinaus, dies festzustellen und bewirkt, soweit beobachtet werden konnte, keine Veränderung der Praxis.

²⁷⁹ Forschungstagebuch. S. 20.

6 Resümee

Religiöse Vielfalt ist. Sie ist da und Teil der beforschten Kindergartengruppe. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung machen dies transparent.

Durch die vier Faktoren der TZI, die als Analyseschablone für die Forschungsergebnisse dienten, konnte die vielschichtige Weise, in der das Vorkommen von Religionen beobachtet wurde, aufgezeigt werden.

Im Globe, der den Kindergarten und die Gruppe umgibt, konnten religiöse Bezüge aufgezeigt werden. Diese reichen von Bilderbüchern bis über die Raumgestaltung hin zur Strukturierung des Kindergartenjahres, das sich am christlichen Festzyklus orientiert.

Im Hinblick auf die Ichs ist festzuhalten, dass bei den Kindern unterschiedliche Ausgangspositionen bezüglich ihres Wissens über Symbole aus dem religiösen Bedeutungsspektrum festgestellt werden konnten. In den Gesprächen und Erzählungen der Kinder tauchten das Christkind, Nikolausgeschenke, Adventkalender und die Thematisierung von Speisegeboten auf. Auch im Sprachgebrauch der Pädagogin und der Assistentin konnten religiöse Bezüge beobachtet werden.

Das Wir betreffend fällt die Zusammensetzung der Gruppe auf. Seitens des Kindergartens wird kulturell-religiöse Vielfalt innerhalb dieser einen Gruppe belassen. Deshalb ist auch sprachliche Vielfalt ein wesentliches Charakteristikum, das für die Pädagogin allerdings negativ besetzt zu sein scheint. Dynamik und das Mitleiden von allen Kindern konnte während einer Situation bei unangeleitetem, freiem Singen und Spielen beobachtet werden.

Die Themen der Gruppe orientieren sich in erster Linie an den Festen des christlichen Jahreskreises. In die Zeit der teilnehmenden Beobachtung fielen das Laternenfest, bei dem die Martinsgeschichte erzählt wurde, das Nikolausfest sowie tägliche Runden um den Adventkranz. Die Bastelein, die von der Pädagogin für die Kinder angeboten wurden, sind ebenfalls an die anfallenden Feste angelehnt. Einmal war das Geburtstagsfest eines Mädchens vorherrschendes Thema in der Gruppe, mehrmals waren sprachliche Verständigungsschwierigkeiten und Speisevorschriften zentral.

Die Gruppe besteht aus Kindern unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen. Die religiöse Ungebundenheit und die gleiche Offenheit gegenüber allen Kindern, kann in dem beforschten Kindergarten nicht nachgewiesen

werden. Besonders deutlich wird dies durch unreflektierte Gestaltung des Jahresfestkreises, der eindeutig christliche Züge aufweist. Selbstverständlich werden Feste wie St. Martin, Nikolaus und Advent gefeiert, da sie nicht in einem religiösen Zusammenhang, sondern als „traditionelle Feste unseres Landes“ gesehen werden.

Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung konnte kein konzeptueller Zugang erkannt werden, der garantieren würde, jedem einzelnen Kind mit seiner Familiengeschichte gerecht zu werden. Konzepte, die dafür den Rahmen bieten würden, werden bislang im beforschten Kindergarten in Wien nicht aufgegriffen.

Die Relevanz von Christa Dommels vorgeschlagenen Wirkfaktoren konnte im Zuge der teilnehmenden Beobachtung bestätigt werden. Eine Reflexion dieser Begriffe und eine dementsprechende Veränderung der Praxis können einen adäquaten Umgang mit Religionenvielfalt unterstützen.

Schlussfolgerungen

Forschungsleitendes Interesse für diese Arbeit war das Wechselspiel von theoretischen Rahmenbedingungen und praktischer Umsetzung im Umgang mit Religionen und Religionenvielfalt im Kindergarten.

Die Auseinandersetzung mit der Kinderrechtskonvention und deren rechtlicher Umsetzung in Österreich zeigt, dass Kindergartenrealität im Rahmen politischer Gegebenheiten situiert ist, die das Kinderrecht auf Bildung, und weiterführend das Recht auf Religions-Bildung, nicht unterstützen. Das untersuchte Kindergartengesetz für Wien erwähnt Religion als Differenzkriterium nicht.

Die Analyse von Bildungsrahmenplänen und Didaktikkonzepten macht deutlich, dass ein Wandel von einer christlichen Orientierung hin zu einer Vermeidung der Thematik stattgefunden hat. In den aktuellen Konzepten, dem *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan* sowie dem *Bildungsplan für Wiener Kindergärten* wird Vielfalt in vielerlei Hinsicht als Potential gewürdigt. Religiöse Vielfalt und Verschiedenheit wird allerdings nicht explizit erwähnt.

Christa Dommel plädiert in ihrer Dissertation für eine religionswissenschaftlich orientierte Religions-Bildung bereits im Kindergarten. Die Reflexion von Kindertagesituationen anhand der von ihr vorgeschlagenen Wirkfaktoren – Sprache und Kommunikation, Geschichten aus der Geschichte, Liebe, Erfahrung und Macht – ermöglicht eine Hinwendung zum einzelnen Kind und seiner Familiengeschichte. Ziel von Religions-Bildung ist die Würdigung von Religion als kulturellem Kapital und das Ausbilden von „cultural literacy“ – kultureller Lesefähigkeit.

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, strukturiert nach den vier Faktoren der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn, können für die beforschte Kindergartengruppe zeigen, dass Religion und Religionenvielfalt existieren. Worte wie „Religion“ oder „religiös“ fielen während der Beobachtung kein einziges Mal. Dennoch war Religion präsent – in Form von Büchern, Symbolen, nonverbalen Signalen wie Speisevorschriften und vor allem durch die Feste und Feiern, die sich alle am christlichen Jahreskreis orientieren.

Die untersuchten Rahmenbedingungen sowie die erforschte Kindergartenrealität ignorieren Religion und religiöse Vielfalt weitgehend und werden somit einer religiös pluralen Gesellschaft – und dem einzelnen Kind – nicht gerecht. Für die konkrete Umsetzung im Kindergartenalltag fehlt es an theoretischen Konzepten und praktischen

Strategien zum Umgang mit religiöser Vielfalt. Dass inklusive Bildung für alle Kinder möglich ist, zeigen die Praxisbeispiele, die Dommel im Rahmen ihrer Arbeit vorstellt.

Damit eine konkrete Umsetzung und Realisierung inklusiver Religions-Bildung im Kindergarten in Österreich möglich wird, liegt es an der Politik zu handeln. Die vollständige Übernahme der Kinderrechtskonvention in die österreichische Verfassung und deren Verwirklichung wäre mehr als ein symbolischer Akt, der jedenfalls zu fordern ist. Hätten alle Kinderrechte Verfassungsrang, wäre damit der Grundstein für eine inklusive Bildung, die auch Religion mit einschließt, gelegt.

Die konfessionell ungebundene Auseinandersetzung mit Religionen im Kindergarten braucht eine Wende in Theorie und Praxis. Bei der PädagogInnenausbildung beginnend, können inklusive Bildungsansätze einen Prozess „weg von einem WIR und die ANDEREN“ hin zur Orientierung an Gemeinsamkeiten und zur sachlichen Benennung von tatsächlichen Unterschieden vorantreiben.

Dafür ist eine ehrliche und engagierte Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten, welche die Kinder mitbringen, gefragt. Wenn von Würdigung der Differenzen und Wertschätzung von Vielfalt die Rede ist, müssen konsequenterweise auch religiöse Aspekte angesprochen werden. Die Anerkennung von Religion als Teil der Familienkultur und die Aufwertung von Religion als kulturellem Kapital ist dringend nötig.

Der Kindergarten als der erste öffentliche Raum, in dem sich Kinder selbstständig bewegen, soll ihnen ein Zuhause sein. Jedes Kind soll sich mit allem, was es mitbringt, seiner Sprache und seiner Familienkultur – ein Bestandteil derer Religion sein kann – angenommen und wertgeschätzt fühlen.

Quellenverzeichnis

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/ Magistrat der Stadt Wien/ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: 2009.

Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 16., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 2009.

Dommel, Christa: Forschungs- und Handlungsfeld Kindergarten. Kinder und Erwachsene als Religionsforscher. In: Klöcker, Michael/ Tworuschka, Udo (Hrsg.): Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Köln; Weimar; Wien: Böhlau 2008. S. 262-275.

Dommel, Christa: Kindergartenpädagogik und Religion in Deutschland. Von Fröbel bis zum Situationsansatz. In: Dommel, Christa/ Heumann, Jürgen/ Otto, Gert (Hrsg.): WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung. Festschrift für Jürgen Lott zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main u. London: IKO 2003. S. 206-222.

Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive. Frankfurt/Main; London: IKO 2007.

Emme, Martina/ Spielmann, Jochen: Es. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 128-133.

Farau, Alferd/ Cohn, Ruth C.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta 1984.

Faßhauer, Uwe: 1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch

Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 80-85.

Faßmann, Heinz/ Aufhauser, Elisabeth/ Münz, Rainer: Kindergärten in Österreich. Angebot – Nachfrage – Defizite. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie 1988.

Greving, Heidi: Ruth C. Cohn. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 18-23.

Habringer-Hagleitner, Silvia: Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. [Rezension]. In: Religionspädagogische Beiträge (2008) 60, S. 99-100.

Habringer-Hagleitner, Silvia: Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2006.

Hartmann, Waltraut u.a.: Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: öbv&hpt 2000.

Kanitz, Anja von: 3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 90-94.

Klatt, Hans-Gerhard: Dommel, Christa: Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England. [Rezension]. In: Forum Erwachsenenbildung (2008) 1/2, S. 90-91.

Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. Paderborn: Schöningh 2003.

Kügler, Hermann: Vier-Faktoren-Modell der TZI. In: Schneider-Landolf, Mina/

Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 107-114.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz 2005.

Lotz, Walter: Ich. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 115-119.

Magistratsabteilung 10 (Hrsg.): Bildungsplan. Wien: 2006.

Magistratsabteilung 10 (Hrsg.): Kinderleicht groß werden. Wien: s.a.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz 2002.

Nelhiebl, Walter: Globe. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 134- 140.

Neulinger, Maria: Neues Bildungskonzept für den Kindergarten des 21. Jahrhunderts. In: Pädagogische Impulse 3 (2000). S. 12.

Niederle, Charlotte/ Michelic, Elisabeth/ Lenzeder, Friederike: Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele, Methodische Hinweise, Praktische Anregungen. Wien: Westermann 1975.

Niederle, Charlotte/ Michelic, Elisabeth/ Lenzeder, Friederike: Bildung und Erziehung im Kindergarten. Bildungs- und Erziehungsziele, Methodische Hinweise, Praktische Anregungen. Neubearbeitung. Wien: Westermann 1987. Neubearbeitung 1989.

Potz, Richard/ Schinkele, Brigitte: Religionsrecht im Überblick. 2., überarb. Aufl. Wien: Facultas 2007.

Richter, Rudolf: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: ÖZfS 22/ 4 (1997) S. 74-98.

Schneider-Landolf, Mina: Wir. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 120-127.

Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigung für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus 2000.

Spielmann, Jochen: Was ist TZI? In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 15-17.

St. Nikolaus- Kindertagesheimstiftung/ Caritas für Kinder und Jugendliche (Hrsg.): Religionspädagogischer BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen. Linz: Unsere Kinder 2010.

Tworuschka, Udo: Praktische Religionswissenschaft. Theoretische und methodische Grundüberlegungen. In: Klöcker, Michael/ Tworuschka, Udo: Praktische Religionswissenschaft. Ein Handbuch für Studium und Beruf. Köln; Weimar; Wien: Böhlau 2008. S. 13-24.

Vogel, Peter: 2. Axiom: ethisches Axiom. In: Schneider-Landolf, Mina/ Spielmann, Jochen/ Zitterbarth, Walter. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010. S. 86-89.

Internetquellen

<http://www.charlotte-buehler-institut.at/service/index.htm>

<http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=17>

<http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=124>

<http://www.kinderhabenrechte.at/index.php?id=21>

http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/unkonvention_ueber_die_rechte_des_kindess_deutsche_fassung.pdf

http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf

<http://www.kinderwelten.net/projektpartner.php>

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR_00335/fnameorig_204922.html

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_OB_20070430_39/LGBL_OB_20070430_39.pdf

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrW/LRWI_S260_000/LRWI_S260_000.pdf

http://www.statistik.gv.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022885.html

Weitere Quellen

Telefonat mit Gabriele Bäck vom Charlotte-Bühler Institut, am 21.03.2012.

Telefonat, Zwi Perez Chajes Schule, am 29.11.2012

Telefonat, Kindergarten IQRA, am 29.11.2012

Graphiken

Abb. 1:

<http://www.thegrid.org.uk/learning/bme/achievement/persona.shtml>

Abb. 2:

http://www.ruth-cohn-institut-rw.de/index.php?id=was_ist_tzi

Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit findet eine Auseinandersetzung mit Religionen und Religionenvielfalt im Kindergarten aus religionswissenschaftlicher Perspektive statt.

Im ersten Teil der Arbeit werden Gesetzestexte, Bildungsrahmenpläne und Didaktikkonzepte für Kindergärten in Österreich dahingehend untersucht, ob und wie Religionen und Religionenvielfalt darin zur Sprache gebracht werden. Überdies wird der religionswissenschaftliche Ansatz von Christa Dommel zu einer Religions-Bildung im Kindergarten vorgestellt.

In einem zweiten Schritt wird Kindergartenrealität, losgelöst von den zuvor analysierten Konzepten, im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung in einem Wiener Kindergarten drei Wochen lang erforscht. Auch dabei steht die Frage nach dem Vorkommen von Religion und dem Umgang mit Religionenvielfalt im Mittelpunkt des Interesses.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass religiöse Vielfalt in den Theoriekonzepten weitgehend ausgespart bleibt, in der beforschten Kindergartengruppe jedoch Realität ist. Was in der Praxis unter dem Stichwort Traditionenbildung geschieht, weist allein christliche Züge auf und wird somit einer religiös-pluralen Gesellschaft nicht gerecht.

Damit Bildung im Kindergarten allen Kindern mit ihrer Herkunfts- und Familiengeschichte gerecht wird, kann sie von religionswissenschaftlichen Ansätzen, die alle Kinder im Blick haben, profitieren.

Abstract

This thesis deals with religious diversity in the kindergarten addressed from a religious scientific point of view.

The first part of this work contains the analysis of legislative texts, educational plans and didactical concepts concerning kindergarten matters in Austria. The objective of this part is, if and how religions and religious diversity are concerned. Furthermore, the religious- scientific approach of Christa Dommel regarding religious education in kindergarten is introduced.

The second part of the work describes the reality of every- day kindergarten life, assessed during three weeks of participant observation in one department of Viennese Kindergartens. Here too, main focus is laid upon presence of religion and dealing with religious variety.

The results presented in this work show, that “religious diversity” is hardly found in theoretical concepts but it is a matter of fact and relevance within the observed kindergarten- group. As traditional values being implemented into educational programs, only christian aspects seem to be proposed, which would not meet demands of a religious- pluralistic society.

For education in the kindergarten to be satisfactory for all children with respect to their history of family and origin, it can benefit from religious- scientific aspects, which have all children within perspective.

Lebenslauf

Magdalena Steiner, BA

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 07.10.1988

Geburtsort: Linz

StaatsbürgerInnenschaft: Österreich

Schulbildung und Studium

März 2012	Abschluss des Bachelor-Studiums Germanistik
seit 2007	Studium der Religionswissenschaft und Germanistik an der Universität Wien
2003 – 2007	Adalbert Stifter Gymnasium Linz - ORG der Diözese Linz
1999-2003	Adalbert Stifter Übungshauptschule der Diözese Linz
1995-1999	Adalbert Stifter Übungsvolksschule der Diözese Linz

Berufserfahrung

seit April 2012	Sekretariats- und Büroarbeit bei emca-academy
September 2011, 2012	Workshopleitung bei der „Entdeckungsreise Literatur Kinder im Stifterhaus“
August 2011	Ferialarbeit im Stifterhaus – Zentrum für Literatur und Sprache in Oberösterreich
2008 bis 2010	Mitarbeit bei den Wiener Kinderfreunden

Juli 2007, 2008, 2009	Ferialarbeit im Caritas-Seniorenwohnhaus St. Anna
Juli 2006	Ferialarbeit beim Land OÖ – Büro Landesrat Anschober

Ehrenamtliches und gesellschaftliches Engagement

seit März 2013	Vorstandsmitglied der Bundesjugendvertretung
2011-2013	Studienrichtungsvertreterin der Religionswissenschaft an der Universität Wien
Sommer 2010	Entwicklungspolitische Bildungsreise im Rahmen des Lerneinsatzes der Dreikönigsaktion auf den Philippinen
2005 bis dato	Ehrenamtliche Tätigkeit in der Jungschar- und Jugendarbeit der Pfarre Guter Hirte Linz, ehrenamtliche Mitarbeit in der Jungschar auf diözesaner Ebene

Weitere Ausbildungen und Qualifikationen

aktuell	Absolvierung des aufZAQ-zertifizierten Lehrgangs „Jungschararbeit“
2008	Freizeitpädagogische Ausbildung der Wiener Kinderfreunde
2005-2012	Grundschulung, LagerleiterInnenschulung und PfarrleiterInnenschulung der Katholischen Jungschar der Diözese Linz
2004	ECDL- Europäischer Computerführerschein