

Zur Relevanz und Notwendigkeit interreligiöser Bildung in Kitas

Tamari Herding

Seit 1950 ist Deutschland ein Zuwanderungsland¹ mit heute noch steigender Tendenz. Die Migration hat dazu geführt, dass die Gesellschaft neben der Multikulturalität durch die Vielfalt der Religionen gezeichnet ist. „Neben Katholiken, Protestanten, Orthodoxen und anderen christlichen Gruppierungen etablierte sich der Islam mit rund 4 Millionen Gläubigen noch vor Judentum und Buddhismus als drittgrößte und auch in sich vielfältige Religionsgemeinschaft mit vielen Strömungen“² in Deutschland.

Die Begegnung mit der Vielfalt der verschiedenen Kulturen und Religionen ist eine alltägliche Selbstverständlichkeit geworden, welche sich im Alltag der Bildungsinstitutionen widerspiegelt.³ Mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in deutschen Schulen und Kindertageseinrichtungen⁴ haben einen Migrationshintergrund.⁵ Dies weist zugleich darauf hin, dass Bildungseinrichtungen einen Treffpunkt der Angehörigen von verschiedenen Kulturen und Traditionen, aber auch der verschiedenen Glaubensrichtungen darstellen. Neben den christlichen und muslimischen Kindern, die gemeinsam mit Konfessionslosen zur Mehrheit gehören, treffen sich in den Einrichtungen Angehörige des jüdischen Glaubens sowie Angehörige anderer Glaubensrichtungen (als Minderheiten). Diese Aussage betrifft sowohl die konfessionellen als auch die nicht-konfessionellen Kitas.⁶

Das Aufwachsen der Kinder in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft stellt die Bildungspolitik vor der Herausforderung, Kinder darin zu unterstützen „sich von der Pluralität nicht bedroht zu fühlen, sondern von Kindesbeinen an produktiv mit ihr umgehen zu können.“⁷ Somit ist das Thema religiöse Erziehung und Bildung in seiner Aktualität kaum zu überbieten.⁸

Anhand der dargestellten Situation gilt es Folgendes zu ermitteln: Wie geht die Bildungspolitik mit diesen gesellschaftlichen Herausforderungen um? Warum ist eine interreligiöse Bil-

¹ Vgl. Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, S. 8. In: Mecheril/do Mar Castro Varela/Dirim u. a. (Hg.): Migrationspädagogik, Weinheim 2010, S. 7-22.

² Hess-Maier, Dorothee: Mein Gott – Dein Gott, kein Gott? Kulturelle Identität und religiöse Rituale in der Kita, S. 13. In: Schweitzer/Edelbrock/Biesinger (Hg.): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven, Bd. 3, Münster 2011, S. 13 f.

³ Edelbrock, Anke/Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich: Empfehlungen zur interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen, S. 21. In: Edelbrock/Biesinger/Schweitzer (Hg.): Religiöse Vielfalt in der Kita: So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin 2012, S. 17-36.

⁴ In der Arbeit wird der Begriff „Kindertageseinrichtungen“ mit „Kita“ oder mit der „Einrichtung“ abgekürzt.

⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung, Gütersloh 2014, S. 9.

⁶ Vgl. Edelbrock/Biesinger/Schweitzer: Empfehlungen zur interreligiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen, Berlin 2012, a. a. O., S. 21.

⁷ Gierden-Jülich, Marion: „Von Kindesbeinen an: Von der Notwendigkeit, den Umgang mit Pluralität zu erlernen“. Politische Optionen für interkulturelle und interreligiöse Bildung, S. 145. In: Schweizer/Biesinger/Edelbrock (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim 2008, S. 137-147.

⁸ Vgl. Schweitzer 2014, a. a. O., S. 9.

dung als eine notwendige Aufgabe der Frühpädagogik aufzufassen, und wie gelingt sie in der Praxis?

Der vorliegende Beitrag behandelt das Thema Religion(en) in der Lebenswelt der Kinder und geht den Fragen nach, welche Rolle die Religion und die Religiosität in Alltagskultur und Realität von Einheimischen und Migranten spielt sowie ob und wie die Kinder die Vielfalt der Religionen wahrnehmen. Um konkretere Einblicke in die religiöse Differenzwahrnehmung der Kinder zu gewinnen, werden auf die Ergebnisse des langjährig von der Stiftung Ravensburger geförderten Tübinger Forschungsprojektes zur interkulturellen und interreligiösen Bildung in den deutschen Kitas zurückgegriffen (2010, Bd. 1; 2011, Bd. 3) und Aspekte des religiösen Wissens und Erlebens, der Einstellung und Sprachfähigkeit der Kinder analysiert und wiedergegeben.

Dabei wurden vier Gruppen von Kindern unterschieden, die etwas später vorgestellt werden. Zum Schluss werden die Ergebnisse diskutiert, um die daraus resultierenden pädagogischen Konsequenzen und die Relevanz der interreligiösen Bildung aufzuzeigen.

1. Religion(en) in der Lebenswelt der Kinder

Auch wenn Religion lange Zeit als altmodisch galt, ist sie heute noch gesellschaftlich wirksam und in aller Munde.⁹ Dennoch wird oft angenommen, dass Religion im Leben der Kinder keine Rolle spielt.¹⁰ Dabei wird übersehen, dass Religionen – ob durch Geschichte, Gebäude, Architektur, religiöse Gegenstände und Symbole, Feste, Feiern und Feiertage oder aber durch Medien, Bücher, Kunst und Musik – in der Lebenswelt der Kinder präsent ist.¹¹ Nach Schweitzer „kann man darauf verweisen, dass Kinder jedenfalls in unserem Kulturkreis fast zwangsläufig auf das Wort Gott stoßen, selbst wenn sie nicht religiös erzogen werden.“¹²

Fragt man heute nach der Religion und Religionszugehörigkeit bei Kindern in Deutschland, fallen die Antworten sehr verschieden aus, denn die Bedeutung der Religiosität spielt in den Herkunftsfamilien unterschiedliche Rollen. So übernimmt diese beispielsweise für einheimische Deutsche eine untergeordnete Rolle.¹³ Viele Migranteneltern hingegen möchten die Beziehung zu ihrer jeweiligen Kultur und dem Glauben aufrechterhalten und legen einen großen Wert auf eine strenge religiöse Erziehung.¹⁴ Für solche Familien gehören die Religion und Religiosität zur Alltagskultur und stellt somit einen wichtigen familiären Identitätsfaktor dar.¹⁵ Darunter sind insbesondere Familien muslimischen Glaubens hervorzuheben, denn von etwa 4,3 Millionen in Deutschland lebenden Muslimen mit Migrationshintergrund (Stand 2009)¹⁶ verstehen sich ca. 86% als eher bis stark gläubig.¹⁷

⁹ Vgl. Gierden-Jülich, Marion: „Von Kindesbeinen an: Von der Notwendigkeit, den Umgang mit Pluralität zu erlernen“. Politische Optionen für interkulturelle und interreligiöse Bildung, Weinheim 2008, a. a. O., S. 142.

¹⁰ Vgl. Schweitzer 2014, a. a. O., S. 14.

¹¹ Benedix/Hugoth: Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim 2008, a. a. O., S. 114.

¹² Schweitzer, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2000, S. 34.

¹³ Vgl. Guttenberger, Gudrun: Religionssensible Schulkultur, S. 43. In: Guttenberger/Schroetter-Wittke (Hg.): Religionssensible Schulkultur, Jena 2011b, S. 31-50.

¹⁴ Vgl. Thiersch 2008, a. a. O., S. 61.

¹⁵ Fleck 2011, a. a. O., S. 33.

¹⁶ DIK: „Etwa 4 Millionen Muslime in Deutschland“. Online verfügbar unter: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/Magazin/Lebenswelten/ZahlMLD/daten-und-fakten1-hidden-node.html;jsessionid=2049E55B78DE8F195D8F745B7CF22908.1_cid294. (Zugriff: 06.11.2015).

¹⁷ Guttenberger, Gudrun: Religionssensible Schulkultur, Jena 2011b, a. a. O., S. 43.

Aufgrund der Tatsache, dass die Religion zur gesellschaftlichen Realität gehört, werden Kinder – auch wenn sie nicht religiös sozialisiert sind – spätestens nach dem Eintritt in die Kita mit dem Thema Religion konfrontiert.¹⁸ Indem sie ihren Kitaalltag mit den anderen Kindern teilen, wird die Religion zu einem Teil ihrer Alltagsrealität, ganz gleich ob sie eine konfessionelle oder nicht-konfessionelle Einrichtung besuchen.

Die religiöse Heterogenität in den Kitagruppen¹⁹ lässt das Feld Religion nur in Form der Multireligiosität erfassen. So stellt sich die Frage, ob und wie die Kinder die religiöse Vielfalt wahrnehmen und ob sie die Religion zum Thema ihrer Fragen und Interessen machen.

1.1 Religiöse Differenzwahrnehmung der Kinder nach Tübinger Forschungsergebnissen

Von den über drei Millionen Kindern, die heute eine Kita besuchen, haben 28% der unter Dreijährigen und 30% der Kinder zwischen drei und fünf Jahren nach Angaben des statistischen Bundesamtes (2014) einen Migrationshintergrund.²⁰ Dies bedeutet, dass Kinder, spätestens nach dem Eintritt in eine Einrichtung, mit verschiedenen kulturellen und religiösen Praxisformen und Traditionen konfrontiert werden.²¹ Aufgrund der Tatsache, dass Religion zur Lebensrealität der Kinder gehört, ist zu untersuchen, ob und wie die Kinder diese zu ihrem Thema machen. Um das herauszufinden, wird auf die Ergebnisse des Tübinger Forschungsprojektes zurückgegriffen, welches sich zum Ziel gesetzt hat, durch eine qualitative Befragung von 140 Kindern (71 Mädchen und 69 Jungen) mit einem Durchschnittsalter von 4,9 Jahren Klarheit über die religiöse Differenzwahrnehmung der Kinder zu gewinnen.²²

Die Interviews wurden sowohl in den christlich-konfessionellen als auch in den nicht-konfessionellen und muslimischen Einrichtungen in den Großräumen Berlin, Frankfurt am Main, Stuttgart und Köln durchgeführt. An der Befragung nahmen 65 christliche, 49 muslimische und 20 konfessionslose Kinder teil.²³

Die Ergebnisse der Studie haben deutlich gemacht, dass Kinder bereits mit knapp fünf Jahren religiöse Unterschiede wahrnehmen, darüber nachdenken, auf vielerlei Fragen stoßen und versuchen, diese durch ihre bereits gemachten Erfahrungen oder durch ein neues, eigenes Deutungsmuster zu begründen.²⁴ Die Beispiele aus den Interviews sowie aus den Gesprächen zeigen deutlich, dass Kinder sich mit dem Thema Gott beschäftigen und je nach Konfession und Glaube mal an einen Gott oder an verschiedene Götter glauben. Sie finden das Thema „Religion“ spannend, suchen nach Antworten und vertreten eigene Überzeugungen, die größtenteils aus dem Elternhaus übernommen werden.²⁵

¹⁸ Vgl. Schweitzer 2014, a. a. O., S. 14.

¹⁹ Biesinger, Alfred/Schweitzer, Friedrich/Edelbrock, Anke: Neue empirische Befunde. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“ im Überblick, S. 28. In: Schweitzer/Biesinger/Edelbrock (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim 2008, S. 15-30.

²⁰ De Houwer 2015, a. a. O., S. 113.

²¹ Vgl. Schweitzer 2014, a. a. O., S. 14.

²² Vgl. Dubinski, Katja/Essich, Ibtissame/Schweitzer, Friedrich u. a.: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick, S. 25 f. In: Edelbrock/Schweitzer/Biesinger (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Bd. 1, Münster 2010a, S. 23-38.

²³ Vgl. Dubinski, Katja u. a.: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Befunde aus der empirischen Untersuchung im Überblick, Münster 2010, a. a. O., S. 26.

²⁴ Vgl. Ebd., S. 31.

²⁵ Vgl. Schweitzer 2014, a. a. O., S. 15 f.

Die Unterschiede zwischen der – durch die Religion hervorgebrachten – Praxis, wie etwa die Handhaltung beim Tischgebet oder der Verzicht auf die Gummibärchen, fallen den Kindern spätestens bei der gemeinsamen Mahlzeit auf. Bezüglich der wahrgenommenen Differenzen stellen Kinder den „Eltern und Erzieherinnen einfache und doch komplizierte Fragen – nach Gott und Allah, Jesus und Mohammed, Ostern und Pessach, Karfreitag und Ramadan, Weihnachten und Zuckerfest, Schweinefleisch oder Döner.“²⁶

Besondere Aufmerksamkeit wird von den Kindern dem Schweinefleischverbot geschenkt. So thematisieren sie Speisegebote und interpretieren sie auf eigene Weise. Es werden beispielsweise die einheimischen von den muslimischen Kindern ausgeschimpft, wenn sie zum Frühstück ein belegtes Brot mit Wurst essen, oder ein christliches Kind begründet die Behinderung eines muslimischen Kindes durch das „Nicht-Essen“ des Schweinefleisches.²⁷ Bereits in diesem Alter finden sich kleine Streitgespräche zwischen christlichen und muslimischen Kindern, wie ein Interviewbeispiel im Anhang 1 zeigt.

1.2 Aspekte des religiösen Wissens und Erlebens, der Einstellungen und Sprachfähigkeit der Kinder

Im Folgenden wird eine Zusammenfassung der Tübinger Untersuchungsergebnisse wiedergegeben, die den Stand der Kinder bezüglich ihres Wissens über die Religion(en) und religiöse Sprachfähigkeit darstellen. Weiterhin wird erläutert, wie die Kinder die religiöse Vielfalt erleben und welche Einstellungen sie zu ihrer eigenen und fremden Religion bzw. Gruppe entwickeln.

Der Bereich „Wissen“ soll Klarheit schaffen, was Kinder über die eigene und fremde Religionen wissen, wie sie diese wahrnehmen und ob sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen feststellen können. Das Erleben verschiedener Religionen und sie repräsentierender Personen wie beispielsweise das Christentum und Erzieher/innen in der Kita oder der Islam und Eltern in der Familie schafft die Bedeutung der Religionen im Alltag der Kinder. Im Bereich „Erleben“ sollte untersucht werden, „wie die in Kindergarten und Familie prägenden Erlebnisse und Persönlichkeiten [...] die interkulturelle und interreligiöse Bildung der Kinder beeinflussen.“²⁸ Das Untersuchen von „Einstellungen“ der Kinder soll verdeutlichen, wie Kinder wahrgenommene kulturelle und religiöse Unterschiede erklären und deuten. Es wird gefragt, wie (positiv oder negativ) sich die Kinder über die eigene und fremde Gruppe äußern und ob Vorurteile gegenüber anderen Gruppen und Religionen festzustellen sind. Die „Sprachfähigkeit“ der Kinder ist als „Medium“ zu untersuchen, „über das die Kinder sich ausdrücken und miteinander in Beziehung treten“²⁹ können. Denn nur durch eine ausgeprägte (religiöse) Sprachfähigkeit können Kinder sich über die für sie wichtigen Themen austauschen und somit ihren gemeinsamen Kitaalltag gestalten.³⁰

²⁶ Hess-Maier, Dorothee: Mein Gott – Dein Gott, kein Gott? Kulturelle Identität und religiöse Rituale in der Kita, Münster 2011, a. a. O., S. 13.

²⁷ Vgl. Edelbrock, Anke/Patak, Margarete/Schweitzer, Friedrich u. a.: Religion und Religionen in der Kindertagesstätte. Eine empirische Untersuchung zu interreligiöser Bildung in der Praxis, S. 157. In: Schweizer/Biesinger/Edelbrock (Hg.): Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim 2008, S. 149-229.

²⁸ Dubinski, Katja/Essich, Ibtissame/Schweitzer, Friedrich u. a.: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren, S. 140. In: Edelbrock/Schweitzer/Biesinger (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter, Bd. 1, Münster 2010b, S. 122-194.

²⁹ Dubinski, Katja u. a.: Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren, Münster 2010b, a. a. O., S. 140 f.

³⁰ Vgl. Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 140 f.

Diese vier Aspekte liegen dicht beieinander – d. h. sie unterscheiden sich nur analytisch voneinander und greifen vielfach ineinander.³¹

1.2.1 Der Stand des Wissens und die religiöse Sprachfähigkeit der Kinder

Die Tübinger Studienergebnisse zeigen, dass insgesamt nur wenige Kinder über ein ausgeprägtes religiöses Wissen verfügen. Die Zahlen bezüglich des interreligiösen Wissens wie etwa das Erkennen des Korans oder Kreuzes sind noch geringer.³²

Die meisten christlichen Kinder verbinden Weihnachten eher mit dem Weihnachtsmann. Die Verbindung von christlichen Festen mit den religiösen Inhalten seitens der Kinder kommt selten vor. Über die muslimischen Feste wissen christliche und konfessionslose Kinder kaum etwas.³³

Manche muslimischen Kinder, je nachdem welche Einrichtung sie besuchen, kennen sich mit Weihnachten oder Ostern aus, finden diese Feste dennoch „nicht gut“. Ihre Bewertungen über die christlichen Feste leiten sie aus den Verboten, Glaubensvorstellungen und Überzeugungen der eigenen Religion ab.³⁴

Wie das Wissen über Religionen so ist auch die religiöse Sprachfähigkeit der Kinder sehr gering. In den Interviews fällt auf, dass den Kindern Begründungsargumente und sprachliche Fähigkeiten fehlen, um das bereits vorhandene Wissen und das Erlebte zu erzählen oder zu beschreiben. Besonders schwierig haben es dabei die Kinder, die nicht religiös sozialisiert sind oder ihre eigene Religion in einer anderen Sprache kennen gelernt haben.³⁵ Denn wenn Kinder die eigene Religion und religiöse Feste und Feiern in einer Fremdsprache kennenlernen, wie es beispielsweise im Islam üblich ist, fällt es ihnen schwer, das Erlebte auf Deutsch zu übersetzen und ihre Erlebnisse wiederzugeben. Interviews zeigen, dass sich Kinder über die eigenen Erlebnisse, Traditionen und Bräuche aus der eigenen Religion gerne untereinander austauschen, erzählen und berichten möchten.³⁶ Aufgrund der mangelnden Sprachfähigkeit bleibt die interreligiöse Kommunikation für sie aber eine schwierige Aufgabe.³⁷

1.2.2 Das Erleben

Ein (interreligiöses) Wissen und die Möglichkeit der Erklärung bestimmter Sachverhalte entstehen bei den Kindern dort, „wo sie an eigene Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen können“.³⁸ So sollte das Untersuchen des Bereichs „Erleben“ verdeutlichen, wie nicht-christliche Kinder die unterschiedlichen Welten – wie Kitawelt und Familienwelt – wahrnehmen und welche Erklärungen sie für die bestehenden Differenzen haben.

Wie erwähnt, sind viele Migrantenkinder, insbesondere aus muslimischen Familien, (meist stark) religiös sozialisiert. Die Interviewergebnisse haben gezeigt, dass von den nicht-christlichen Kindern wahrgenommene Unterschiede zwischen dem Familienalltag und dem Kitaalltag für sie große Bedeutung haben.³⁹ Einerseits bietet das Erleben verschiedener bzw.

³¹ Vgl. ebd., S. 186.

³² Vgl. ebd., S. 186 f.

³³ Vgl. ebd., S. 186 f.

³⁴ Vgl. ebd., S. 187.

³⁵ Vgl. ebd., S. 180 ff.

³⁶ Vgl. ebd., S. 190.

³⁷ Vgl. Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 187.

³⁸ Ebd., S. 170.

³⁹ Vgl. Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 11.

fremder religiöser Aspekte die Möglichkeit, das interreligiöse Wissen zu schaffen und die Sachverhalte kognitiv zu erklären. Andererseits werden solche Erlebnisse für die Kinder selbst klärungsbedürftig.⁴⁰ In den Situationen, wo in einer Familie z.B. das Tragen eines Kopftuches unerlässlich ist, „die dem Kind so wichtige und nahe stehende Erzieherin ihr Haar aber offen trägt“⁴¹, entstehen die konflikthaltigen Spannungen bei den Kindern, die an ihren widersprüchlichen Äußerungen sichtbar werden.⁴² Das Beispiel von Charda im Anhang 2, eines muslimischen Mädchens, zeigt, wie sie versucht, einen Weg zwischen dem Verbot des Mitbetens in der Kita seitens ihrer Mutter und dem in der Einrichtung praktizierten Tischgebet zu finden.⁴³ Es „wird ein Konflikt zwischen den Lebensbereichen Kindergarten und Familie deutlich“.⁴⁴

Die konfliktreichen Spannungen, die durch das Erleben unterschiedlicher Familien- und Kitawelten entstehen, überfordern Kinder⁴⁵ und rufen die Notwendigkeit der Zuordnung und Koordinierung hervor.⁴⁶ Dies äußert sich in der Bildung der Gruppen und in den Äußerungen der Kinder wie „Ihr“ und „Wir“. Hiermit ist der letzte Aspekt – der Aspekt der „Einstellungen“ bei den Kindern – angesprochen.

1.2.3 Einstellungen „Innere Landkarten“

Die Kinder nehmen also die religiösen Unterschiede wahr und versuchen, diese zu erklären. Die dadurch entstandene Notwendigkeit des Orientierens und Koordinierens führt dazu, dass von den Kindern Gruppenzuordnungen und soziale Kategorisierungen vorgenommen werden, in dem eine Vermischung der Nationalität und Religionszugehörigkeit zu beobachten ist: „So sagen manche Kinder, dass ‚Frauen aus der Türkei‘ Kopftuch tragen, andere, in diesem Falle muslimische Kinder, erklären ihren Verzicht auf Schweinefleisch damit, dass das ‚bei den Arabischen‘ so sei, oder sie wissen, dass nur ‚die Christen‘ Weihnachten feiern. Viele Kinder sind sich ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe bewusst und können diese ausdrücken bzw. grenzen sich von der anderen Gruppe ab.“⁴⁷

Die Abgrenzung der eigenen von den anderen Gruppen drücken Kinder in den Interviews mit „Wir“ und „Die“, „Türken“, „Deutsche“ oder „Muslime“ aus. So ist bereits in dem Alter von etwa fünf Jahren eine Ein- und Aufteilung der sozialen Welt, an denen sich die Kinder ausrichten, zu beobachten.⁴⁸

Eine Verwechslung zwischen Nationalität und Religionszugehörigkeit sowie die Ausbildung der Gruppenidentität und religiösen Gruppenzugehörigkeit führt laut Dubinski u.a. zum Entstehen der „inneren Landkarte“, die zu einer basalen Selbstordnung der Kinder in der sozialen Welt beiträgt.⁴⁹ Die Aufteilung der sozialen Welt betrifft „die Beziehungsdimensionen der Selbstwertung, nicht nur in einem kognitiven, sondern auch in einem emotionalen und lebenspraktischen Sinne“⁵⁰ und führt – insbesondere dann, wenn sie nicht pädagogisch begleitet

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 188.

⁴¹ Ebd., S. 193.

⁴² Vgl. ebd., S. 188.

⁴³ Vgl. ebd., S. 170 ff.

⁴⁴ Ebd., S. 172.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 189.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 188.

⁴⁷ Ebd., S. 31.

⁴⁸ Ebd., S. 33.

⁴⁹ Vgl. Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 189.

⁵⁰ Schweitzer 2014, a. a. O., S. 113.

werden – leicht zu Vorurteilsbildungen.⁵¹ Zwar waren in den Untersuchungen nur wenige Vorurteile und negative Äußerungen gegenüber den „Anderen“ seitens der Kinder beobachtbar, dennoch waren „Tendenzen der Verallgemeinerung, an die sich leicht Vorurteile anschließen können, nicht zu übersehen“.⁵²

Neben der Gefahr der Ausbildung von Stereotypen, die wiederum zur Bildung von Vorurteilen beitragen könnten, können die Bezeichnungen „Wir“ und „Die“ zusätzlich dazu führen, dass Grenzen zwischen wahrgenommenen „Eigenen“ und „Fremden“ gezogen werden, „aus denen sich spannungsvolle Verhältnisse und letztlich auf Dauer wirksame Abgrenzungen ergeben können.“⁵³

1.2.4 Die vier Gruppen der Kinder

Anhand der Untersuchungsergebnisse wurde zwischen vier Gruppen von Kindern differenziert:

1. Kinder, die meist nicht religiös sozialisiert sind und kein religiöses Differenzbewusstsein zeigen.
2. Kinder, die sehr wenig Wissen über die anderen verfügen, meist die nicht religiös sozialisierten muslimischen Kinder, die ein geringes religiöses Differenzbewusstsein zeigen.
3. Kinder mit wenigen Kenntnissen über die anderen, die eine ausgeprägte religiöse Differenzwahrnehmung sowie eine „deutliche Abgrenzung von der anderen religiösen Gruppe und eine Abwertung der anderen Religion, die als falsch angesehen wird“,⁵⁴ zeigen. Dazu gehören stark religiös sozialisierte Kinder.
4. Kinder, die ebenfalls eine ausgeprägte Differenzwahrnehmung aufweisen, aber im Gegensatz zur dritten Gruppe über viel Wissen über die eigene und fremde Religion verfügen und, anstatt negative Einstellungen zu zeigen, mit Offenheit, Neutralität und Interesse dem Fremden begegnen. Dazu zählen sowohl muslimische als auch christliche und konfessionslose Kinder.⁵⁵

2. Diskussion der Studienergebnisse und Konsequenzen für die Frühpädagogik

Nach den Ergebnissen der Tübinger Studie wird deutlich, dass die Religion und Multireligiosität zum Kitaalltag und somit zur Lebenswelt der Kinder gehören. Neben der zwangsläufigen Begegnung mit dem Thema für nicht religiös sozialisierte Kinder übernimmt die Religion für Kinder aus gläubigen Familien eine orientierende und identitätsstiftende Rolle. Die Studienergebnisse zeigen, dass die Kinder die Vielfalt der Religionen wahrnehmen, zu den wahrgenommenen religiösen Differenzen Fragen stellen und nach Antworten und Erklärungsmöglichkeiten suchen. Somit stellen die Religion und die religiöse Bildung ein notwendiges Arbeitsfeld der Kita dar.

In der Diskussion der eigenen Forschungsergebnisse wird von den Tübinger Autoren die Meinung vertreten, dass Kinder mit ihren „oft ganz unabhängig von allen religiösen Traditionen oder Institutionen gestellten ‚großen Fragen‘“ nicht allein gelassen werden dürfen.⁵⁶ Denn

⁵¹ Vgl. Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 189.

⁵² Schweitzer 2014, a. a. O., S. 19.

⁵³ Dubinski u. a. 2010a, a. a. O., S. 33.

⁵⁴ Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 180.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 180.

⁵⁶ Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 139.

indem sie keine Antworten bekommen, schaffen sie ihre eigenen Deutungen, die oft „verwirrend und unbefriedigt“⁵⁷ sind. „Darüber hinaus besteht die Gefahr der Entwicklungen von religionsbezogenen Vorurteilen, die [...] die Notwendigkeit interreligiöser Bildung begründet.“⁵⁸

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Wissen über die eigene und die fremde Religion sowie einer positiven Einstellung gegenüber Anderen. Unkenntnis, im Gegensatz zum Wissen, steigert „die Anfälligkeit für Vorurteile“.⁵⁹ So wird der Förderung des interreligiösen Wissens eine große Bedeutung beigemessen.

Wie die Bildung im Allgemeinen so geschieht auch eine (inter-) religiöse Bildung u.a. *in und mit* den Gesprächen der Gleichaltrigen bzw. Erwachsenen. Somit „ist sie in hohem Maße auf eine entsprechende Sprachfähigkeit angewiesen. Deren Entwicklung versteht sich aber offenbar nicht von selbst.“⁶⁰ Aufgrund der mangelnden religiösen Sprachfähigkeit fällt es den Kindern schwer, ihr vorhandenes Wissen und ihre Erlebnisse miteinander auszutauschen und dadurch eine (inter-) religiöse Bildung untereinander zu fördern. Demnach besteht ein Bedarf an Förderung von religiöser Sprachfähigkeit.

Die wahrgenommenen Differenzen zwischen der Kitawelt und der Familienwelt, insbesondere für nicht-christlich Sozialisierte, erzeugen emotionale Konflikte und Spannungen bei den Kindern und überfordern sie. Hier zeigt sich, „wie wichtig es ist, die Kinder auch beim Aufbau von Möglichkeiten eines friedlichen, nicht von Konflikten bestimmten Umgangs mit Differenzen zu unterstützen.“⁶¹

Die erlebten religiösen Unterschiede rufen bei den Kindern die Notwendigkeit des Koordinierens und Orientierens hervor. Diese führt zur Ausbildung der „inneren Landkarten“, d.h. zur Differenzierung religiöser Zugehörigkeiten in den Gruppen. Indem Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden gezogen werden, besteht die Gefahr der dauerhaften Abgrenzung.

Das Unwissen und Entstehen „innerer Landkarten“ sowie die festgestellte Vermischung von Nationalität und Religionszugehörigkeit fördern die Ausbildung negativer Stereotype und von Vorurteilen gegenüber den Anderen bzw. Fremden.

Will die Frühpädagogik die Erziehung und Bildung im Sinne der demokratischen Orientierungen und Werte – d.h. die Erziehung und Bildung der Kinder zu Solidarität, Toleranz und gegenseitiger Anerkennung – vollziehen und die Kinder in ihren sozialen Kompetenzen unterstützen, so muss sie dem Entstehen der Stereotypen und Vorurteilen entgegenwirken.

Zur Verhinderung der Ausbildung von Stereotypen und Vorurteilen und somit zur Förderung des Wissens, der religiösen Sprachfähigkeit und positiver Erlebnisse – wie es den Studienergebnissen zu entnehmen ist – ist die Pädagogik aufgefordert, die Kinder in ihren Fragen und in ihrer Orientierungssuche und bei der „Entwicklung von Differenzbewusstsein“⁶² durch wertungsfreie Klärungen pädagogisch zu begleiten. Weiterhin soll sie den Kindern zu der Fähigkeit verhelfen, mit der wahrgenommenen Vielfalt und den Differenzen konfliktfrei umzugehen. Es besteht eine große Notwendigkeit an interreligiöser Bildung in Kitas.

⁵⁷ Ebd., S. 187.

⁵⁸ Schweitzer 2014, a. a. O., S. 20.

⁵⁹ Edelbrock/Patak/Schweitzer u. a. 2008, a. a. O., S. 149.

⁶⁰ Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 190.

⁶¹ Ebd., S. 188.

⁶² Ebd., S. 189.

Anhang 1

Interviewbeispiel (IW 151): I=Interviewer, A=Arzu (muslimisches Mädchen), R=Ronja (christliches Mädchen)

„A: Der Allah ist der Gott!

I: Das ist der Gleiche? Ach so.

A. Ja.

I: Warum heißt der einmal so und einmal so?

A: Weil, die nur deutsch sind, nennen den nur Gott und wir nennen den...

R: Jesus auch.

A: ...wir nennen den... ähm, Allah und Gott. Beides.

I: Okay. Und dann ist der Allah im Himmel und Jesus ist auch im Himmel.

beide: Ja.

I: Dann sind die da zu zweit. Meint ihr die kennen sich?

A: Aber...

I: Der Allah und der Jesus?

R: Ja.

A: Aber der Jesus ist nicht oben beim Himmel.

I: Wo ist der denn sonst?

A: Meine Mama und mein Papa sagen, ihr glaubt das nur.

R: Doch, der ist im Himmel!

A: Gar nicht!

R: Doch!

A: Gar nicht!⁶³

⁶³ Dubinski u. a. 2010b, a. a. O., S. 169.

Anhang 2

Interviewbeispiel (IW34): I=Interviewer, C=Charada (muslimisches Mädchen), N=Nele (christliches Mädchen), R=unbekannt.

„I: Macht ihr das auch manchmal? Beten vor dem Essen?“

Alle: Ja.

N: Ja, bei uns immer.

C: Aber ich tu keine Schweinefleisch essen, weil ich bin arabisch.

N: Aber ich!

I: Mhm, und da isst man kein Schweinefleisch, gell? Genau, genau. Und dann isst du einfach was anderes. Und betet ihr zu Hause oder hier im Kindergarten? Wo macht ihr das?“

R: Zuhause und im Kindergarten.

C: Aber ich tu nicht beten, weil ich darf nicht.

N: Aber ich tu nur hier im Kindergarten. Nur hier im Kindergarten. Zu Hause machen wir es nicht.

R: Hast du hier was rein gemacht? [Kinder lachen]

I: Und was machst du dann, wenn du nicht mit betest? Was machst du dann in der Zeit, wo die anderen Kinder beten?“

C: Mhm, auch mitbeten. Ich darf nicht, aber ich muss, weil meine Mutter würde sonst schimpfen.

N: Alle dürfen im Kindergarten, aber nicht zu Hause.“⁶⁴

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2350.pdf>
© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*

⁶⁴ Ebd., S. 172.